

# NGHIÊN CỨU HÀNH VI NGÔN NGỮ CỦA TRẺ TỰ KỈ DƯỚI GÓC ĐỘ TÂM LÍ HỌC HÀNH VI

Ths. ĐÀO THỊ THU THỦY  
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

## 1. Đặt vấn đề

Các công trình nghiên cứu về trẻ tự kỷ của nhiều nhà khoa học đều chỉ ra rằng: Trẻ tự kỷ có những khuyết khuyết về lời nói, ngôn ngữ và giao tiếp. Vì vậy, các phương pháp can thiệp trẻ tự kỷ đều hướng tới cải thiện vấn đề ngôn ngữ của trẻ tự kỷ. Nội dung can thiệp cải thiện hành vi ngôn ngữ (HVNN) cho trẻ tự kỷ đang được rất nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. HVNN là một khía cạnh quan trọng trong đời sống hàng ngày của con người nói chung và nhóm trẻ tự kỷ nói riêng. Thiếu hoặc không có HVNN có thể gây ra các vấn đề về nhận thức, tương tác đối với trẻ tự kỷ. Từ các thiếu hụt trên dẫn tới trẻ tự kỷ xuất hiện những hành vi xã hội không phù hợp như xâm hại bản thân, bùng nổ các cơn giận dữ hay trốn tránh trong giao tiếp. Vấn đề nghiên cứu HVNN sẽ giúp trẻ tăng cường khả năng nhận thức, tương tác và hòa nhập cộng đồng.

## 2. Khái niệm về hành vi ngôn ngữ

Năm 1957 khi phân tích ứng dụng đang phát triển và nghiên cứu dựa vào phân tích hành vi ứng dụng, Skinner đã xuất bản cuốn sách "Hành vi ngôn ngữ", trong đó đã miêu tả chi tiết chức năng của việc phân tích HVNN. Toàn bộ nội dung được đề cập đến trong cuốn sách này là mở rộng việc kiểm soát sự tạo tác đến HVNN để tính toán được tỉ lệ hành vi của con người. Kể từ khi xuất bản cuốn sách này, rất nhiều nhà phân tích hành vi ứng dụng bao gồm Jack Michael, Mark L. Sundberg, Jim Partington và Vince Carbone đã tiến hành xuất bản các công trình nghiên cứu về HVNN, phân tích ứng dụng HVNN [8].

Theo B. F. Skinner (1957), ngôn ngữ được xem như là một hành vi có thể được định hình và củng cố thông qua việc chú ý một cách cẩn thận về việc trẻ đang nói gì và lí do chúng nói. Skinner coi rằng HVNN (ví dụ nói) là một hành vi học được và được kiểm soát bởi các biến môi trường như động cơ, củng cố và các kích thích tiền đề. Ông tập trung vào HVNN của người nói và coi HVNN như là sự thực thi ngôn từ, với sự thực thi ám chỉ một loại hành vi như là một hình thức cụ thể của một sự đáp ứng [12].

Skinner (1957) cũng phân biệt nhiều loại thực thi ngôn từ bằng chức năng và định nghĩa chúng dưới dạng các thành phần như yêu cầu (mand), tact (dán nhãn), echoic (lặp lại), lời nói bên trong (intraverbal), nguyên văn (textual), sao chép (transcriptive) và sao chép văn bản (copying a text). Theo Skinner, yêu cầu là một HVNN được kiểm soát bởi một biến động cơ (bị tước đoạt, thỏa mãn, hoặc kích thích khó chịu). Một sự

dán nhãn được kiểm soát bởi một kích thích không lời như tranh, ảnh hoặc đồ vật. Một sự lặp lại, lời nói bên trong, nguyên văn, sao chép văn bản được kiểm soát bởi sự kích thích về ngôn từ (Sundberg & Michael, 2001; Sturmey & Fitzer, 2007). Trong số những phân tích của Skinner về phân tích chức năng của HVNN, yêu cầu, dán nhãn, lặp lại, và lời nói bên trong được sử dụng trong dạy HVNN theo ABA (Barbera, 2007; Sundberg & Partington, 1998; Sundberg & Michael, 2001; Sturmey & Fitzer, 2007). Theo chức năng, yêu cầu là sự thực thi về ngôn từ trong việc đòi hỏi cái gì đó, dán nhãn là sự thực thi hành vi trong việc mô tả, lặp lại là sự bắt chước về âm, lời nói bên trong là sự thực thi của ngôn từ về tương tác hay hội thoại xã hội [12].

Skinner đã giải thích rằng ngôn ngữ có thể được phân tích thành từng phần chức năng, mỗi loại tạo tác lại phục vụ cho một loại chức năng khác nhau. Dưới góc nhìn của hành vi, HVNN bao gồm 4 phần: Phân biệt các kích thích, thiết lập hành động, sự phản ứng (tương tác) và kết quả. Chức năng từng phần của ngôn ngữ và hành vi tạo tác giống như hành vi tạo tác không lời ngoại trừ những hành vi được củng cố. Hành vi không lời có ảnh hưởng trực tiếp đến môi trường và kết quả trực tiếp: Ví dụ, một người có thể mở cửa bằng bàn tay thuận và sự chuyển động của cánh tay, cũng cố trực tiếp ở đây là mở cửa. Hay một người cũng có thể đưa ra yêu cầu là "mở cửa ra" và yêu cầu người khác thực hiện nó, và củng cố ở đây cũng là "mở cửa" chỉ là một trung gian. HVNN là một loại hành vi đặc biệt bởi vì những củng cố là trung gian qua một người khác được đào tạo (dạy) để làm việc đó.

Skinner đã có sự phân biệt HVNN trung gian bởi những người khác, và HVNN bởi môi trường. "Củng cố gián tiếp" tạo nên đặc điểm của HVNN và tạo ra sự phân biệt giữa HVNN có lời và không lời. Catania (1986) đã mở rộng định nghĩa của Skinner, cho rằng HVNN còn bao gồm cả kích thích tương đương.

Skinner sử dụng thuật ngữ "HVNN" để phân biệt giữa cách tiếp cận theo chức năng của ngôn ngữ và cách tiếp cận theo cấu trúc của ngôn ngữ. Trong lĩnh vực ngôn ngữ học HVNN được sử dụng tương đồng với thuật ngữ hành vi lời nói. Skinner sử dụng thuật ngữ HVNN để bao gồm tất cả các loại phản ứng/tương tác bao gồm lời nói, ngôn ngữ kí hiệu, từ ngữ viết, cử chỉ điệu bộ, biểu tượng, thông tin bằng dấu, kí hiệu...

Trong khi tìm kiếm một tên gọi cho những phân tích của mình về ngôn ngữ, Skinner đã chọn thuật ngữ



"HVNN" vì ông phát hiện thuật ngữ "âm ngữ" (speech) quá giới hạn (cử chỉ có thể là giao tiếp), và thuật ngữ "ngôn ngữ" (language) thì quá chung chung. Vì vậy, ông chọn "HVNN" và việc sử dụng thuật ngữ này của ông bao gồm tất cả các dạng giao tiếp như là ngôn ngữ dấu hiệu, hình ảnh, ngôn ngữ viết, cử chỉ, mã, hoặc các dạng khác mà đáp ứng lời nói có thể có.

Như vậy, có thể hiểu HVNN là tất cả những phản ứng có lời và không lời đáp ứng lại yêu cầu của người khác và thể hiện những nhu cầu của cá nhân với người khác.

### 3. Nghiên cứu về hành vi ngôn ngữ dưới góc độ Tâm lí học

Nghiên cứu về HVNN trẻ em dưới góc độ tâm lí đã được nhiều nhà Tâm lí học như Burrhus Frederic Skinner, Jack Michael, Mark Sundberg, Jim Partington và Vincent Carbone... [9][10][11] quan tâm.

Các công trình nghiên cứu về HVNN đều dựa trên các kết quả nghiên cứu của Tâm lí học hành vi.

Thuật ngữ *Behaviorism* (chủ nghĩa hành vi) xuất phát từ danh từ *Behavior* (hành vi) có nghĩa là sự ứng xử, cư xử của một cá nhân. Lúc đầu, "hành vi" còn mang nặng tính sinh lí học, sau này hành vi được phát triển tới thuyết hành vi gắn liền với tên tuổi của các nhà bác học như John Watson (1878 - 1958), Clark L. Hull (1884 - 1953), Edward C. Tolman (1886 - 1959), Burrhus F. Skinner (1904), Robert Gagne (1985)...

Sau khi thuyết hành vi của J. Watson ra đời, đã xuất hiện những điều chỉnh và bổ sung mới vào học thuyết hành vi. Đầu tiên là thuyết hành vi mới của E. Tolman (1886 - 1959), với các tên gọi Thuyết hành vi tổng thể, Thuyết hành vi có ý định, Thuyết hành vi tạo tác. Theo E. Tolman thì hành vi được coi là *các cử động hành vi* (*behavior Acts*). Các cử động hành vi có cả những sự kiện vật lí, sinh lí học và còn dựa vào cả những thuộc tính cá nhân. Cử động hành vi không phải là những phản xạ sinh lí học, vì vậy, phải nghiên cứu hành vi tổng thể bằng con đường riêng. Quan niệm tổng thể về hành vi là một đóng góp rõ rệt của ông vào luận điểm hành vi. Từ đó, ông đi đến học thuyết về *các biến số trung gian* can thiệp vào giữa kích thích tác động lên cơ thể và hành vi trả lời. Ông định nghĩa hành vi tổng thể là hành vi "có ý định" và hành vi nhận thức.

Theo E. Tolman thì *hành vi bao giờ cũng là hành vi nhằm tới một cái gì đó và xuất phát từ một cái gì đó* [1]. Thuyết hành vi của E. Tolman luôn tính đến "quá trình tâm lí" [2], đó là một đóng góp cho khoa học. Song trong quá trình lí giải về hành vi còn mang nặng nhu cầu bản năng.

Một học thuyết hành vi khác là thuyết hành vi của L. Hull (1884 - 1953). Theo ông, hành vi *chẳng qua là các cử động có thể thoả mãn nhu cầu cơ thể* [3] và là *hành vi của các biến số nhu cầu cơ thể và môi trường bên ngoài cơ thể*. Hull cho rằng con người nhận thức không chỉ qua não bộ mà còn bằng toàn bộ cơ thể, vì thế trong công thức hành vi của ông, khâu trung gian là khâu cơ

thể. Theo ông, hành vi được bắt đầu từ sự kích thích của môi trường bên ngoài hay trạng thái nhu cầu và kết thúc bằng phản ứng và yếu tố quyết định của hành vi là nhu cầu. Nhu cầu làm nảy sinh tính tích cực của cơ thể, của hành vi cơ thể. Cường độ phản ứng phụ thuộc vào cường độ nhu cầu. Nhu cầu quyết định sự khác nhau trong đặc điểm hành vi. Quan niệm về hành vi của Hull đã lên tới cấp độ nhu cầu (động cơ).

Đến thời kì B. F. Skinner (1904 - 1990), thuyết hành vi được định hình rõ nét hơn. Trên cơ sở thừa nhận những thành tựu của thuyết hành vi cùng với kết quả thực nghiệm của mình, ông chia hành vi người thành ba dạng: Hành vi không điều kiện (*unconditional*), hành vi có điều kiện (*conditional*) và hành vi tạo tác (*operant*) [9], tương ứng với ba thời kì: Descartes, Pavlov và Skinner.

- Hành vi không điều kiện, dựa vào phản xạ không điều kiện (*S - R*);

- Hành vi có điều kiện, dựa vào phản xạ có điều kiện hay hành vi điều kiện hóa cổ điển (*Classical conditioning behaviour*), tiêu biểu qua công thức *S - R - R* (viết tắt của ba từ Stimuli - Respond - Reinforcement, hay Kích thích - Phản ứng - Củng cố);

- Hành vi tạo tác (*Operant conditioning behaviour*) dựa vào phản xạ có điều kiện tạo tác (*S - R - S*, viết tắt của *Stimulus - Response - Stimulus*, hay Kích thích - Phản ứng - Kích thích).

Khi xem xét học thuyết hành vi của Skinner, chúng ta thấy học thuyết chủ yếu dựa trên nguyên lí vận hành có điều kiện. Các sinh thể luôn luôn ở trạng thái vận hành trong môi trường sống của mình, nói khác đi các sinh thể không ngừng vận động và di chuyển và thực hiện những việc cần phải làm. Trong quá trình vận hành có chủ ý này, những sinh thể tiếp cận có chú ý nhiều hơn với những kích thích đặc biệt có ảnh hưởng đến những vận hành ấy. Những kích thích này gọi là kích thích củng cố, đơn giản hơn đó là một tác nhân củng cố. Kích thích củng cố có nhiệm vụ thúc đẩy số lần của một vận hành nhất định tăng lên trong tương lai. Nghĩa là một hành vi sẽ xảy ra nhiều hơn sau khi sinh thể tiếp cận với nguồn kích thích có lợi. Đây là quá trình vận hành phản xạ có điều kiện.

Trên cơ sở lý thuyết về hành vi, năm 1957, trong công trình nghiên cứu của mình về HVNN, Skinner đã xuất bản cuốn sách *Verbal behavior*, tức *HVNN*, đã mang lại một cách tiếp cận khoa học và sáng tạo để phân tích, cải thiện những khiếm khuyết về HVNN [9]. *Verbal behavior* dựa trên ba sự phát triển chính trong những chỉ dẫn về HVNN đó là (1) áp dụng các kỹ thuật sửa đổi hành vi, (2) sử dụng ngôn ngữ ký hiệu và (3) sử dụng phân tích HVNN. Ông khẳng định rằng những âm thanh được cơ thể con người tạo ra trong quá trình nói cũng là một dạng hành vi và đó chính là HVNN. Chúng là những phản ứng, có thể được củng cố bằng những âm thanh khác hay cử chỉ như chuột nhấn vào



đòn bẩy để lấy được thức ăn. Đối với HVNN đòi hỏi phải có ít nhất hai người tương tác với nhau - người nói và người nghe [8] [12].

Skinner cho rằng con người có được khả năng nói và hiểu được ngôn ngữ theo nhiều cách thức giống như họ học được những hành vi khác như là với tay, nắm bắt đồ vật, bò và bước đi. Tuy nhiên, cuốn HVNN của Skinner rất phức tạp và khó đọc, có thể đó là lí do khiến nó không được quan tâm trong nhiều thế kỉ, cho đến khi các tiến sĩ Jack Michael và Mark Sundberg từ Đại học Western Michigan bắt đầu ứng dụng khái niệm HVNN để dạy cho trẻ với các khuyết tật về phát triển khác nhau [4].

Từ những nghiên cứu tiên phong của Skinner, các tác giả như Risley và Wolf (1963); Baer, Peterson và Sherman (1967); Guess, Sailor và Baer (1974); Lovaas (1977) đã có những công trình nghiên cứu ứng dụng lí thuyết HVNN trong việc dạy trẻ tự kỷ một vài khía cạnh của HVNN. Qua những công trình nghiên cứu này, các nhà trị liệu ngôn ngữ đã phát hiện ra các quá trình của hành vi gồm có định dạng, nhắc nhở, vắng mặt hành vi, tăng cường. Những đánh giá đầu tiên về HVNN được tạo ra và sử dụng từ những năm 1970 tại trường Western Michigan. Vào năm 1980, luận án tiến sĩ của Mark Sundberg có tiêu đề là "Phát triển hành vi lời nói bằng việc sử dụng ngôn ngữ kí hiệu và những phân tích về hành vi lời nói của Skinner" (Developing a verbal behavior repertoire using sign language and Skinner's analysis of verbal behavior), gần hai thế kỉ cho đến khi cách tiếp cận HVNN được sử dụng phổ biến cho trẻ tự kỷ [5].

Vào những năm 80, phương pháp can thiệp ngôn ngữ dựa trên phân tích hành vi ứng dụng ABA (Apply Behavior Analysis) đã được chấp nhận rộng rãi và mang lại những kết quả can thiệp đáng kể cho trẻ tự kỷ. Năm 1987, Lovaas thông báo khoảng 47% trong nhóm trẻ thí nghiệm bằng phương pháp ABA đã đạt được trí tuệ tương đối bình thường [7]. Hầu hết các chương trình học của ABA theo đuổi cách nhìn tâm lí - ngôn ngữ truyền thống về ngôn ngữ (Leaf & McEachin, 1999; Lovaas, 2003), tập trung vào sự mô tả tiếp nhận - diễn đạt và mang tính cấu trúc. Can thiệp đầu tiên là tập trung vào cấu trúc của kí năng tiếp nhận (ví dụ làm theo hướng dẫn, xác định đồ vật) và sau đó mới giới thiệu các kí năng diễn đạt (ví dụ nhắc lại, đặt tên, trả lời câu hỏi) [6].

Nhiều biến thể của ABA đã được phát triển trong 20 năm qua và đóng góp vào điều trị tự kỷ. Mô hình điều trị hiệu quả đầu tiên được phát triển bởi Ivar Lovaas trong những năm 60 và 70 của thế kỉ trước và được phân bố rộng rãi trong những năm 80 và 90 (Lovaas, 1987; McEachin, Smith, & Lovaas, 1993). Cũng có một nhóm các nhà lâm sàng ảnh hưởng mạnh mẽ bởi quan điểm của Skinner về phân tích ngôn ngữ (Skinner, 1957) đã phát triển chương trình học và hướng dẫn đào tạo ngôn ngữ cho trẻ tự kỷ dựa trên phân tích của Skinner (Sundberg & Partington, 1998; Sundberg & Michael, 2001). Cách tiếp cận này được gọi là Ứng dụng HVNN

(Applied Verbal Behavior). AVB xem xét mỗi sự đáp ứng về ngôn ngữ đơn lẻ được xác định bởi tiền đề và hệ quả nhất định nào đó (theo cách nói của Skinner). Vì vậy, sự hướng dẫn về ngôn ngữ dưới quan điểm AVB tập trung vào sự tiếp thu lời nói chức năng và riêng biệt (ví dụ yêu cầu) hơn là hình khẩu (ví dụ từ ngữ) dựa theo sự phân nhánh tiếp nhận/biểu đạt truyền thống. Theo quan điểm của Skinner và Michael (1993), với trẻ có kí năng ngôn ngữ kém, những nhà thực hành AVB thường tập trung vào kí năng yêu cầu (mand), vì vậy can thiệp AVB bao gồm sự thiết lập những hành động [6]. Người dạy ngôn ngữ dựa trên AVB sẽ sắp xếp để tạo ra môi trường tối ưu, để trẻ sẽ yêu cầu những đồ vật mà trẻ thích, đồ vật bị thiếu, hỏi thông tin, v.v... (Hall & Sundberg, 1987; Sundberg, Loeb, Hale, & Eigenheer, 2001). Một đặc tính chung của AVB nữa là cặp đôi một tiền đề của một sự thực thi lời nói mạnh mẽ với một kích thích điều khiển những thực thi lời nói khác yếu ớt (ví dụ quy trình chuyển đổi kích thích) để dạy sự thực thi mới về lời nói. Ví dụ, một bức tranh con mèo sẽ gợi ý một sự dán nhãn (tact), và từ "con mèo" sẽ được sử dụng để dạy lời nói bên trong (intraverbal) "Con có thể gọi tên một con vật được không?", và sau đó làm mờ/xóa dần để chuyển sự kiểm soát sang tiền đề lời nói (Drash, High & Tudor, 1999; Finkel & Williams, 2001; Sundberg, Endicott, & Eigenheer, 2000) [6]. Những nhà phân tích hành vi ứng dụng bao gồm Jack Michael, Mark Sundberg, Jim Partington và Vincent Carbone cũng đã tiến hành xuất bản các công trình nghiên cứu về HVNN, phân tích ứng dụng HVNN. Các công trình nghiên cứu này đã đưa ra các thành tố của HVNN như: Mand (yêu cầu); tact (dán nhãn/gọi tên); intraverbal (lời nói bên trong/hội thoại); echoic (lặp lại/nhại tiếng); textual (nguyên văn); transcriptive (sao chép); trả lời tiếp nhận hoặc lắng nghe (receptive or listener responding).

Năm 2007, các tác giả Mary L. Barbera và Tracy Rasmussen đã xuất bản quyển sách "Tiếp cận HVNN - cách dạy trẻ có tự kỷ và các rối loạn liên quan". Đây là quyển sách đầu tiên được coi là dễ đọc và dễ hiểu cho những người chuyên can thiệp về lời nói - ngôn ngữ [4].

VB là cách tiếp cận dựa trên ABA. VB tập trung vào việc dạy kí năng ngôn ngữ cho trẻ bị tự kỷ và các rối loạn liên quan. Nếu chúng ta coi ngôn ngữ là một dạng hành vi thì nó có thể được tạo hình và được củng cố với sự chú ý kí lưỡng không chỉ tới việc trẻ nói gì mà còn tại sao trẻ đang nói điều đó [5]. VB là cách tiếp cận khá mới và phổ biến được hình thành từ việc dạy ABA trong 10 - 15 năm trở lại đây.

#### 4. Kết luận

Trọng tâm của các nghiên cứu này đều khẳng định việc dạy HVNN như là một phần của chương trình trị liệu hành vi. Đây là phương pháp được quan tâm nhiều nhất trong trị liệu trẻ tự kỷ. Trị liệu hành vi được ứng dụng nhằm cải thiện nhiều mặt của trẻ tự kỷ: Nhận thức, quan hệ xã hội và ngôn ngữ.



### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Minh Hạc (1983), *Hành vi và hành động*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
2. Phạm Minh Hạc (1980), *Nhập môn Tâm lý học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
3. John Lyons, *Ngữ nghĩa học dẫn luận* (Người dịch Nguyễn Văn Hiệp) (2006), NXB Giáo dục.
4. Barbera, M.L. and T. Rasmussen (2007), *The Verbal Behavior Approach: Teaching Children with Autism*, London N1 9JB, UK: Jessica Kingsley Publishers.
5. Barbera, M.L. (2007), *The verbal behavior approach*, London: Jessica Kingsley.
6. LeBlanc, L.A., et al. (2006), *Behavioral Language Interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches*, The analysis of verbal behavior, 22: p. 49-60.
7. Skinner, B. F. (1957), *Verbal behavior*, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
8. Skinner, B. F. (1968), *Technology of teaching*, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Skinner, B. F. (1969), *Contingencies of reinforcement: A theoretic analysis*, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. Skinner, B. F. (1974), *About behaviorism*, New York: Knopf.

11. Skinner, B. F. (1981), *How to discover what you have to say-A talk to students*, The Behavior Analyst, 4, 1-7.
12. Hayoung, A.L. (2010), *Use of music in applied behavior analysis verbal approach for children with autism spectrum disorders*, Music Therapy Perspective, 28 (22): p. 95-105.

### SUMMARY

Research works on children with autism conducted by many scientists have all shown that children with autism have defects in speech, language and communication. As such, interventions approaches for children with autism are all geared toward improving language capability among these children. The interventions to improve linguistic behaviors for children with autism has received substantial attention from quite a few researchers. The lack or absence of linguistic behaviors may cause problems associated with cognition and interactions among children with autism. The research on linguistic behaviors will help children enhance their capacity in cognition, interactions and integration into the community. This article has presented two main points: concept of cognition and interactions and research on cognition and interactions from a psychological perspective.

## KINH NGHIỆM SỬ DỤNG NỘI DUNG VĂN HÓA DÂN TỘC... (Tiếp theo trang 56)

Các hình ảnh hướng dẫn trình tự vẽ của các bài vẽ theo mẫu, vẽ tranh đã thể hiện rõ những nhược điểm về trình tự khô cứng, máy móc, mang tính hàn lâm trong cách dạy Mĩ thuật ở Tiểu học hiện nay, nó không phù hợp với lứa tuổi HS lớp 1. Việc điều chỉnh này giúp HS được thể hiện thoải mái, tự do khi làm bài tập, phù hợp với đặc điểm ở lứa tuổi của các em. Như vậy, chúng ta sẽ được những bức tranh thiếu nhi sinh động và có hồn. Các em có cơ hội thể hiện bài vẽ một cách thoải mái theo suy nghĩ và cảm xúc của mình.

### 3. Kết luận

Nội dung văn hóa DTTS trong sách Mĩ thuật 1 viết theo chương trình GDSN TCS TMĐ, nhờ khai thác và sử dụng được các yếu tố văn hóa phù hợp với những phong tục tập quán mỗi dân tộc của HS nên tạo được không khí gần gũi, thân thiện cho người học; tạo điều kiện cho các em HS người DTTS dễ dàng tiếp thu kiến thức, mở mang hiểu biết cũng như rèn luyện nhân cách đáp ứng mục tiêu giáo dục tiểu học đã đề ra.

Văn hóa truyền thống của các DTTS ở Việt Nam thực sự là vốn quý, một tài sản vô giá. Thông qua các tranh ảnh, nội dung mang đậm bản sắc văn hóa, cuốn sách đã cung cấp cho các em những hiểu biết về văn hóa tộc người của các em, từng bước giúp các em thêm yêu quý truyền thống văn hóa của dân tộc mình và tôn trọng văn hóa của các dân tộc anh em.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Lăng Bình (2006), *Mĩ thuật và phương pháp dạy học mĩ thuật ở Tiểu học*, NXB Giáo dục.
2. Nguyễn Đức Quang (2009), *Định hướng mục tiêu, nội dung giáo dục giá trị văn hóa truyền thống cho học sinh phổ thông*, Mã số B2006-37-25.
3. Nguyễn Thị Bảo Hoa, *Khảo sát nội dung văn hóa dân tộc trong sách Mĩ thuật lớp 1 chương trình giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ*, Đề tài cấp Viện V2010-09.
4. Giáo dục giá trị văn hóa truyền thống cho học sinh phổ thông - Nội dung và giải pháp, Kí yếu hội thảo khoa học Viện Chiến lược và chương trình giáo dục, 02/ 2007.

### SUMMARY

Fine arts is an indispensable activity in school, especially at primary level. In the course of compiling Fine Arts 1 Textbook under Mother Tongue-Based Bilingual Education Programme, the author has given some of the experiences in using content of ethnic minority culture. As the Fine Arts 1 Textbook has exploited and utilized cultural factors in line with customs and traditions of each ethnic minority group from which students come, it has created a close and friendly atmosphere for learners; creating conditions for students of ethnic minority background to acquire knowledge and expand their understanding as well as foster their personality to the satisfaction of the overall objective set forth at primary level.