



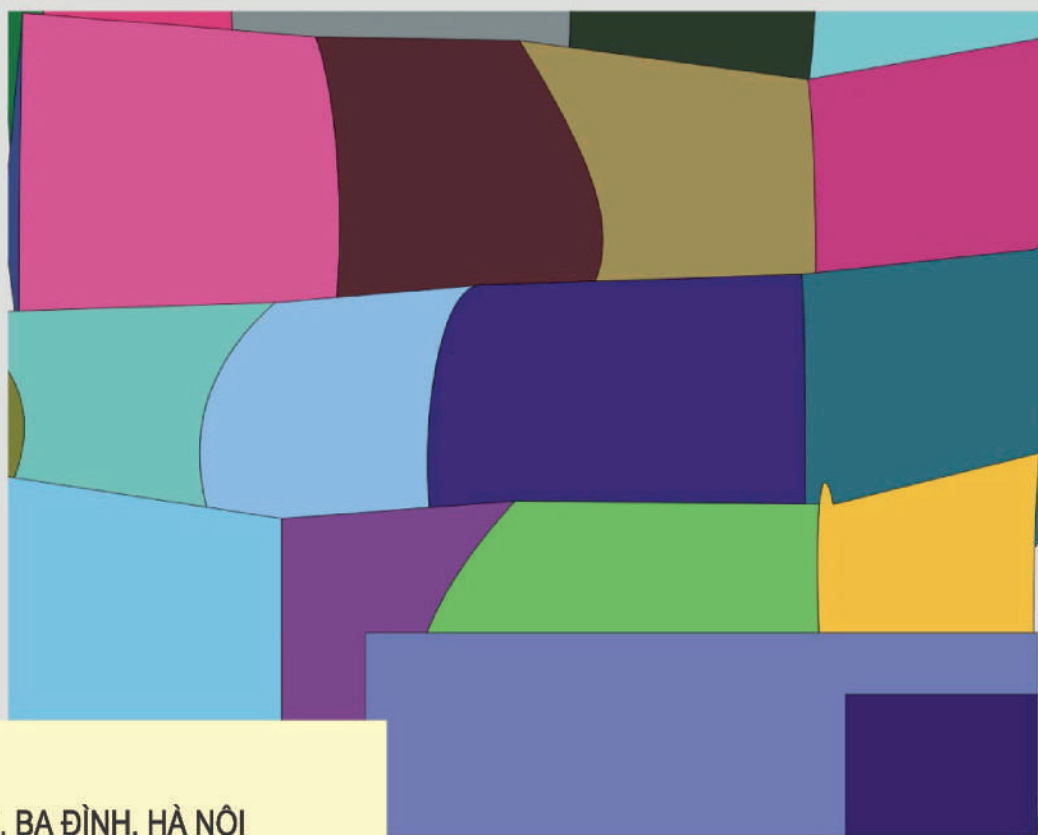
TẠP CHÍ TÂM LÝ HỌC
VIỆN HÀN LÂM KHOA HỌC XÃ HỘI VIỆT NAM
JOURNAL OF PSYCHOLOGY
VIETNAM ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES

TÂM LÝ HỌC

PSYCHOLOGY

ISSN: 1859-0098

SỐ 6
6 - 2022



Tòa soạn:

37 KIM MÃ THƯỢNG, CỐNG VỊ, BA ĐÌNH, HÀ NỘI

ĐIỆN THOẠI: 024.38328595 - 024.38325177 - 024.38325174

FAX: 84-24-38328893



TÂM LÝ HỌC

PSYCHOLOGY

CONTENTS	Page
• NGUYEN PHUOC CAT TUONG - TRAN THI TU ANH - DINH THI HONG VAN - NGUYEN TUAN VINH: Towards an integrated definition of care and implications for education	3
• PHAM VAN TU: The influence of individual factors on the response to sexual harassment of adolescence	17
• HA MY HANH - HA THI NGUYET: Awareness of using social work services in Tuyen Quang province	27
• NGUYEN HUU LONG: Social responsibility in young people	39
• VU THI NGOC TU: Critical factors of successful online teaching in pedagogical universities	50
• NGUYEN THI HA - NGUYEN THI NGOC BE - NGUYEN THANH HUNG - PHAM THI THUY HANG - MAI THI THANH THUY: The relationship between academic stress and academic achievement among students of Hue University of Education	60
• NGUYEN THI THANH HUYEN: Characteristics of the image of good teacher through the personality of high school students	71
• TRINH HA MY: The negative emotional experiences of trafficked woman: Case study	85
• ABSTRACTS (ENGLISH)	98

Price: 40.000 VND

SỰ QUAN TÂM: TỪ KHÁI NIỆM ĐẾN MÔ HÌNH GIÁO DỤC

Nguyễn Phước Cát Tường

Trần Thị Tú Anh

Đinh Thị Hồng Vân

Nguyễn Tuấn Vĩnh

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.

TÓM TẮT

Giáo dục sự quan tâm (a pedagogy of care) cho học sinh đang là một nhu cầu ngày càng rộng rãi trong gia đình, nhà trường và cộng đồng và trở thành lĩnh vực nghiên cứu và ứng dụng được chú trọng. Trong bối cảnh ấy, việc phát triển một khung lý thuyết về khái niệm sự quan tâm, phản ánh được những quan điểm tích hợp làm nền tảng cho quá trình nghiên cứu và ứng dụng trở nên cấp thiết hơn. Dựa trên tổng hợp và phân tích những dữ liệu lý thuyết và thực nghiệm (empirical), nghiên cứu này xây dựng một khung lý thuyết về khái niệm sự quan tâm; trên cơ sở đó, đề xuất mô hình giáo dục sự quan tâm trong nhà trường.

Từ khóa: Sự quan tâm; Mô hình; Giáo dục.

Ngày nhận bài: 18/3/2022; Ngày duyệt đăng bài: 25/5/2022.

1. Đặt vấn đề

Trong những thập kỷ gần đây, khoa học về sự quan tâm (Science of Caring) đặc biệt nhấn mạnh vai trò quan trọng của năng lực quan tâm (capacity to care) cũng như chú trọng đến việc thực hành sự quan tâm trong đời sống xã hội. “Một xã hội coi trọng sự quan tâm lẫn nhau, những mối quan hệ sẻ chia, yêu thương không chỉ trở nên tốt đẹp hơn, tử tế hơn mà còn bình đẳng và công bằng hơn” (Glenn, 2000, tr. 84). Ở một đối trọng khác, Hollway (2006) khẳng định rằng sự thiếu quan tâm không chỉ gây ra “đau khổ mà còn gây ra các chấn thương tâm lý, đối với người lẽ ra phải trao sự quan tâm và cả người cần được nhận sự quan tâm... Khi toàn bộ các nhóm người đều thiếu quan tâm lẫn nhau, văn hóa hận thù, ân oán được tạo ra tiếp tục tái tạo và kéo dài những sang chấn tâm lý” (tr. 2). Ở một bình diện lớn hơn “năng lực quan tâm vô cùng quan trọng bởi vì không có nó, xã hội không thể nào tồn tại và sống sót được” (Hollway, 2006).

Sớm nhận ra vai trò quan trọng của năng lực quan tâm, Noddings (1984) không ủng hộ chủ trương ưu tiên hàng đầu của giáo dục là phát triển trí tuệ. Ông tranh luận rằng năng lực quan tâm mới chính là “*tiền đề tiên quyết cho giáo dục*” và là “*thành phần quan trọng không thể thiếu trong giáo dục*”. Mục tiêu đào tạo ra những con người giàu tình yêu thương, biết quan tâm đến bản thân mình và người khác hoàn toàn không đi ngược lại với mục tiêu phát triển trí tuệ; mà thay vào đó, nó hướng đến việc tôn trọng sự phát triển những năng lực mà con người thực sự cần cho cuộc sống của họ. “Bất kỳ cá nhân nào cũng có thể được hỗ trợ để sống cuộc đời biết quan tâm sâu sắc đến người khác, đến thế giới tự nhiên và những tạo vật của nó và đến việc bảo tồn thế giới mà con người làm ra...” (Noddings, 1992, tr. 2).

Theo đó, ông đề xuất cách tiếp cận khác trong giáo dục, ở đó những chủ đề liên quan đến sự quan tâm - quan tâm đến bản thân, đến những người thân thiết, đến những người lạ, đến thế giới tự nhiên, đến những thứ do con người tạo dựng, cho đến những quan điểm, ý tưởng - đều được đặt ở trung tâm của các chương trình đào tạo (Noddings, 1984). Theo xu hướng nhân văn này, trong những năm gần đây, những chương trình giáo dục sự quan tâm đã được tiến hành ở nhiều quốc gia khác nhau như chương trình Cộng đồng Trường học yêu thương (Caring School Community program), Trung tâm Lớp học hợp tác (Center for the Collaborative Classroom, 2016), Trường học Yêu thương và An toàn (Caring and Safe schools) ở Canada (Canada Ministry of Education, 2010) và các chương trình Trường học Hạnh phúc (Happy Schools) ở khu vực Châu Á Thái Bình Dương (UNESCO, 2016) trong đó có Việt Nam (Eurasia Learning Foundation and Association, n.d). Ở các chương trình này, học sinh và giáo viên học cách để hiểu nhau hơn, để cho và nhận sự giúp đỡ, để trải nghiệm chính mình như là một cá nhân biết quan tâm đến người khác, đến bản thân mình; học cách để hợp tác với người khác, để chịu trách nhiệm và để tôn trọng những sự khác biệt về văn hóa.

Khi năng lực quan tâm và giáo dục sự quan tâm đang trở thành lĩnh vực nghiên cứu và thực hành phát triển mạnh mẽ (Velasquez và cộng sự, 2013), khái niệm “sự quan tâm” (care) - một khái niệm đời thường rất quen thuộc - cần được định nghĩa một cách khoa học và tường minh hơn (Mc Namee và Mercurio, 2007) bởi vì “nó hầu như không được xác định một cách thống nhất về bản chất và nguồn gốc, tình trạng nhận thức luận của nó cũng không rõ ràng” (Thomas, 1993, tr. 649). Một cách thiết thực hơn, những hiểu biết về bản chất, đặc trưng của sự quan tâm sẽ đặt nền tảng vững vàng cho việc phát triển và thiết kế các bộ công cụ có thể đánh giá chính xác tính hiệu quả của chương trình giáo dục sự quan tâm (Mind and Life Institute, 2014).

Điều này đề ra cho các nhà nghiên cứu một nhiệm vụ mới, đó là tìm hiểu bản chất và khái quát những đặc trưng cơ bản của sự quan tâm. Trong bối cảnh như

vậy, trên cơ sở tìm kiếm, tập hợp và phân tích các dữ liệu lý thuyết từ các nghiên cứu trước, chúng tôi xây dựng khung lý thuyết cho khái niệm sự quan tâm, trong đó phản ánh đầy đủ những quan điểm đa chiều, tích hợp về sự quan tâm. Từ đó, chúng tôi đề xuất mô hình thực hành giáo dục sự quan tâm trong nhà trường.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Tiêu chí lựa chọn các nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận này được đặt trên 3 nền tảng lý thuyết: Đạo đức về quan tâm (*the ethics of care*), sự quan tâm trong giáo dục (*educational care*) của Noddings và mô hình bộ ba quan tâm (*three modes of care*) của Học viện Tâm trí và Đời sống, Hoa Kỳ (Mind and Life Institute - MLI). Vì thế, sách, chương sách và bài báo tiêu biểu của những lý thuyết gia nổi tiếng về sự quan tâm như Noddings (1984, 1992, 1995), Engster (2007), Gastmans (1999), Held (2006), Kittay (2002), Slote (2007), Tronto (2013) và những tài liệu của MLI được ưu tiên lựa chọn khi tìm hiểu nội hàm khái niệm quan tâm. Kế đến là những nghiên cứu có trích dẫn những tác giả kể trên. Theo đó, những nghiên cứu liên quan đến sự quan tâm nhưng không có cơ sở lý thuyết rõ ràng sẽ không được lựa chọn. Đồng thời, chỉ những bài báo gốc, bằng tiếng Anh, có bình duyệt, được lựa chọn. Những luận án tiến sỹ nếu đáp ứng yêu cầu này cũng sẽ được lựa chọn.

2.2. Công cụ và từ khóa tìm kiếm

Việc tìm kiếm các nghiên cứu được thực hiện trên 5 cơ sở dữ liệu chính (PsychInfo, PubMed, SciDirect, Proquest và Google Scholar), bao gồm những từ khóa sau *care* (sự quan tâm), *care ethics* (đạo đức quan tâm), *a pedagogy of care* (giáo dục sự quan tâm), *educational care* (sự quan tâm trong giáo dục). Sau đó, chúng tôi tiếp tục tìm kiếm thông qua các tài liệu tham khảo của các nghiên cứu này.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

Trong lý luận về sự quan tâm ở những nghiên cứu trước, sự quan tâm thường được định nghĩa là một thái độ, một hành động vì lợi ích của người khác, của một thứ gì đó khác và thường được miêu tả như một tập hợp của các khái niệm chồng chéo nhau.

3.1. Sự quan tâm - một khái niệm đa diện

3.1.1. Sự quan tâm - một thái độ

Một số tác giả mô tả sự quan tâm như là một thái độ. Chẳng hạn như Mathai (2006) cho rằng “*sự quan tâm không phải là sản phẩm của sinh học, mà là một thái độ đối với chính mình và với người khác, được nuôi dưỡng đầu tiên trong sự*

tương tác qua lại giữa người mẹ và đứa trẻ và sau đó là qua việc thực hành sự quan tâm một cách liên tục” (tr. 294). Khi được hiểu là một thái độ, sự quan tâm như là sự hồi đáp đầy cảm thông và chia sẻ đối với hoàn cảnh của một người bị tổn thương đang cần giúp đỡ (Gastmans, 1999; Slote, 2007). Một cách cụ thể hơn, sự quan tâm được mô tả là sự *nhạy cảm, lưu ý đến, chấp nhận, ủng hộ, đồng cảm* những cảm xúc, nhu cầu, mong muốn và suy nghĩ của người được quan tâm. Nhìn chung, với tư cách là một thái độ, quan tâm bao gồm hai khía cạnh *nhận thức* và *cảm xúc*, được phản ánh trong hành vi và cũng chính là động cơ thúc đẩy hành vi (Rosenberg và Hovland, 1960).

3.1.2. Sự quan tâm - một hành động

Một số nhà lý thuyết khác lại cho rằng cần hiểu sự quan tâm như một hành động cơ bản hơn là một đức tính hay là một động cơ. Theo Bubeck (1995), *“một khái niệm theo nghĩa hẹp của sự quan tâm là một hành động”* (tr. 160) là sự *“đáp ứng nhu cầu của một cá nhân bởi một cá nhân khác, nơi mà sự tương tác mặt đối mặt là một yếu tố quan trọng của hoạt động tổng thể, khi bản thân người cần được đáp ứng không thể tự đáp ứng cho nhu cầu của chính mình được”* (tr. 129). Engster (2007) cũng cho rằng sự quan tâm là một thực hành bao gồm *“mọi thứ chúng ta làm để giúp các cá nhân khác đáp ứng các nhu cầu sinh học quan trọng của họ, giúp họ phát triển hoặc duy trì các khả năng cơ bản và tránh hoặc giảm bớt những đau đớn và đau khổ không cần thiết hoặc không mong muốn, để có thể tồn tại, phát triển và hoạt động trong xã hội”* (tr. 28).

3.1.3. Sự quan tâm - vừa là một thái độ, vừa là một hành động

Một cách tổng hợp hơn, một số lý thuyết khác cho rằng, sự quan tâm là sự kết hợp của cả thái độ và hành động. *“Chỉ khi kết hợp thái độ quan tâm bên trong với khả năng thực hiện các hoạt động quan tâm (hành vi quan tâm) thì mới có thể đạt được sự quan tâm tốt”* (Gastmans, 1999, tr. 216). Kể từ năm 1983 khi Graham định nghĩa quan tâm là *“hành động của tình yêu”*, các tác giả khác đã đồng ý rằng quan tâm là một khái niệm phức hợp với hai thành tố không thể thiếu: thái độ và hành vi.

Kittay (2002) đã phát biểu rằng: *“Sự quan tâm là một khái niệm đa diện... một hành động, một thái độ và một đức tính. Là hành động, sự quan tâm là hành vi duy trì sự bình ổn của bản thân và những người khác khi chúng ta và họ cần được hỗ trợ... Là một thái độ, sự quan tâm biểu thị mối quan hệ tích cực, đầy cảm thông và sự đầu tư vào hạnh phúc và sự an lạc của người khác. Hành động đôi khi vẫn có thể được thực hiện dù không có thái độ thích hợp. Tuy nhiên, nếu không có thái độ quan tâm, không thể nào nhận biết và hiểu những gì người khác yêu cầu để có thể đáp ứng đúng. Vì thế, hành động mà không đi kèm với thái độ quan tâm thì không thể là một sự quan tâm tốt”* (tr. 259).

Không trực tiếp đề cập đến khía cạnh hành động và thái độ trong định nghĩa, nhưng bằng cách xác định bốn thành tố của sự quan tâm, Fisher và Tronto (1990) cũng ngụ ý rằng hoạt động quan tâm thường đi kèm với thái độ quan tâm. Những thành tố của sự quan tâm là: (1) sự chú ý: có xu hướng nhận thức được nhu cầu; (2) trách nhiệm: sẵn sàng đáp ứng và quan tâm đến nhu cầu; (3) năng lực: có kỹ năng quan tâm tốt và hiệu quả và (4) khả năng đáp ứng phù hợp: đặt mình vào quan điểm của người khác và không áp đặt quan điểm của bản thân khi quan tâm người khác.

Xét một cách tổng thể, tất cả các khái niệm trên cho thấy rằng sự quan tâm bao gồm ba mặt có sự tác động qua lại lẫn nhau: nhận thức, cảm xúc và hành vi như Held (2006) phát biểu rằng: “*Tất cả sự quan tâm bao gồm sự chu đáo, nhạy cảm và đáp ứng nhu cầu*” (tr. 39). “*Quan tâm tốt đòi hỏi nhiều hơn là chỉ có ý định tốt; sự quan tâm tốt... là một thực hành kết hợp các hoạt động, thái độ và hiểu biết về tình huống*” (Gastmans, 2006, tr. 137). Như vậy, có thể hiểu khái quát sự quan tâm là một khái niệm đa diện bao gồm 3 mặt nhận thức, cảm xúc và hành vi diễn tả (1) sự ghi nhận và nắm bắt được các tình huống hoặc nhu cầu hiện tại của một người (nhận thức); (2) sự đối ứng tình cảm tích cực với những tình huống hoặc nhu cầu đó hoặc trải qua cảm giác đồng cảm hoặc cảm thông với người đó (cảm xúc) và (3) hành động để đáp ứng nhu cầu của cá nhân đó (hành vi).

3.2. Sự quan tâm - một khái niệm đa chiều

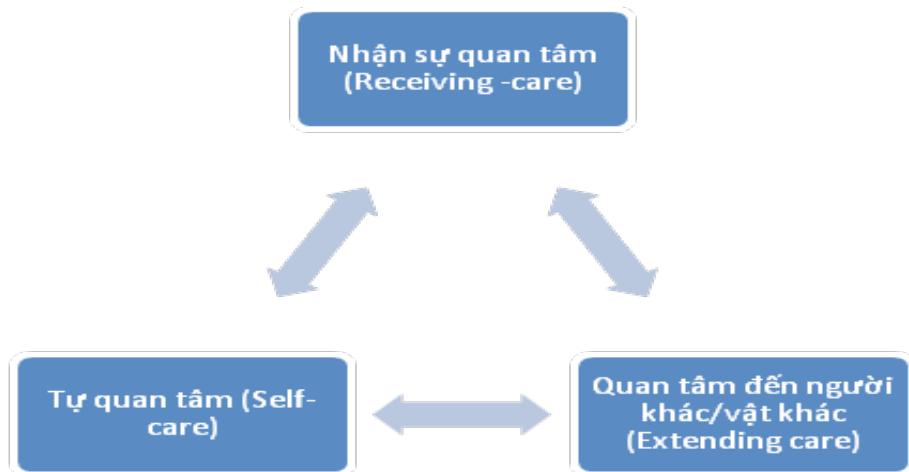
Sự quan tâm không chỉ là một khái niệm đa diện mà còn là một khái niệm đa chiều. Held (2006) thích mô tả sự quan tâm như là quan hệ xã hội. Trên thực tế, khái niệm thể hiện các mối quan hệ xã hội của sự quan tâm cũng được nhấn mạnh bởi Noddings (1984). Theo đó, sự quan tâm không đơn giản là một hành vi, mà là sự kết nối với những người khác, dẫn dắt chúng ta hành động vì lợi ích của họ. Noddings (1984) còn đặc biệt lưu ý rằng quan tâm là mối quan hệ *qua lại* giữa hai cá nhân, bao gồm một bên *quan tâm* và một bên *được quan tâm*. Người *quan tâm* được đặc trưng bởi thái độ và hành vi “hăng say” và “có động cơ muốn thay đổi”. Điều đó có nghĩa là người *quan tâm* thực sự mở lòng, không phân biệt và tiếp nhận người được quan tâm để thực sự có thể nghe, nhìn, cảm nhận và những gì người muốn được quan tâm đang cố gắng truyền đạt. Mặt khác, người *được quan tâm* phải tham gia vào vòng tương hỗ để nhận sự quan tâm và tỏ rõ rằng họ đã nhận được sự quan tâm và ghi nhận nó. Nói một cách đơn giản, sự quan tâm không thể nào xảy ra nếu người quan tâm không để ý đến, từ chối đáp ứng và người được quan tâm lại không thể hoặc không muốn nhận sự quan tâm (Noddings, 1984). Cùng quan điểm đó, Mortari (2016) cũng cho rằng sự tồn tại của sự quan tâm nhất thiết phải ở cả cấp độ chủ động và thụ động. Ở cấp độ chủ động, cuộc đời của một người có đầy đủ các hành vi liên quan đến việc quan tâm

đến người khác và quan tâm đến chính mình. Ở cấp độ thụ động, người ta phải nhận được sự quan tâm để phát triển những khả năng tồn tại của mình và để có một cuộc sống tốt đẹp. “Nhận và được nhận, quan tâm và được quan tâm, đây là những thực tế cơ bản của con người và những mục đích cơ bản của con người” (Noddings, 1984, tr. 173). Do đó, khi được định nghĩa như là một mối quan hệ qua lại, khái niệm quan tâm có thể bao gồm *nhận sự quan tâm từ người khác* và *quan tâm đến người khác/vật khác*. Tuy nhiên có thể nhận thấy, hầu hết các định nghĩa đều nhấn mạnh đến sự quan tâm đến người khác - “thiết lập các mối quan hệ có ý nghĩa, khả năng duy trì kết nối và cam kết đáp lại người khác một cách nhạy cảm và linh hoạt” (Goldstein và Lake, 2000, tr. 862).

Hơn nữa, để các mối quan hệ quan tâm được phát triển và duy trì, bên cạnh việc nhận được sự quan tâm từ người khác, quan tâm đến người khác, quan tâm đến bản thân nổi lên như một khía cạnh không thể thiếu được. Trong mọi bối cảnh, để sự quan tâm người khác được duy trì tự nhiên, ổn định và bền vững, trước hết con người cần phải quan tâm đến bản thân mình (MIL, 2004). Như Tronto (2013) khẳng định, điều cần thiết là phải phản ánh sâu sắc về nhu cầu quan tâm đến bản thân và đảm bảo rằng bản thân không bị lấn át khi quan tâm tới người khác. Trong cùng quan điểm, Monchinski (2010) cũng nhận xét rằng “không quan tâm đến bản thân khiến cá nhân không thể trở thành cá nhân có đạo đức, biết quan tâm một cách có trách nhiệm với người khác” (tr. 98). Do đó, các nhà đạo đức (care ethicists) luôn nhấn mạnh đến thành tố quan tâm quan trọng này. Một số lý thuyết gia đã đặc biệt lưu ý tự quan tâm đến bản thân trong các định nghĩa của họ về sự quan tâm. Chẳng hạn, Noddings (1992) nhấn mạnh rằng mọi người cần phải biết và quan tâm đến tất cả những gì họ thấy xung quanh mình. Điều này bao gồm bản thân họ, những người khác, động vật, đồ vật và thậm chí cả ý tưởng. Một trong những định nghĩa được chấp nhận phổ biến nhất của Fisher và Tronto (1990) về sự quan tâm cũng đề cập rõ ràng đến khía cạnh tự quan tâm bản thân: “một loại hoạt động bao gồm mọi thứ chúng ta làm để kiến tạo, duy trì và thay đổi “thế giới” của chúng ta, để chúng ta có thể sống trong đó một cách tốt nhất có thể. Thế giới đó bao gồm cơ thể của chúng ta, bản thân chúng ta và môi trường của chúng ta, tất cả đều được chúng ta tìm cách đan xen trong một mạng lưới phức tạp duy trì sự sống” (tr. 126).

Tổng hợp lại, MLI (2014) phản ánh bản chất quan hệ của sự quan tâm thông qua mô hình bộ ba quan tâm được tích hợp vào nhau và mỗi thành phần phụ thuộc vào hai thành phần còn lại (hình 1). Nói một cách cụ thể, chúng ta có xu hướng yêu và đánh giá cao bản thân khi chúng ta cảm thấy được sự chào đón, hỗ trợ, quý trọng và tin cậy mà người khác dành cho ta và rồi ta có thể có động lực quan tâm đến người khác một cách tự nhiên và bền vững hơn như một sự đáp đền nối tiếp (pay it forward). Hoặc khi chúng ta nhận thức rõ về bản thân, điều

gì là quan trọng đối với chúng ta và giá trị của chúng ta, chúng ta cũng dễ dàng đồng cảm với người khác hơn và chúng ta cũng tự tin, cởi mở nhận sự quan tâm của người khác (MIL, 2014).



Hình 1: Bộ ba mô hình sự quan tâm (MIL, 2014)

Lý luận về sự phụ thuộc lẫn nhau này giữa các chiều hướng của sự quan tâm cũng được chứng thực bằng các nghiên cứu thực nghiệm. Nghiên cứu của Kelly và Dupasquier (2016) cho thấy những trẻ em và trẻ vị thành niên có mối quan hệ ấm áp với cha mẹ sẽ biết yêu thương bản thân mình hơn và biết chia sẻ, hỗ trợ, quan tâm người khác hơn. Nghiên cứu của Hermanto và Zuroff (2016), Hermanto và cộng sự (2017) cũng cho thấy những cá nhân không nhận được sự quan tâm của người khác và cũng ít quan tâm đến người khác thì có mức độ yêu thương bản thân thấp nhất. Nhóm các tác giả này kết luận rằng chúng ta có thể đạt được sự yêu thương bản thân bằng cách thực hành cả hai thói quen nhận sự quan tâm và yêu thương người khác cùng lúc. Những người chỉ biết quan tâm đến người khác nhưng không biết nhận sự quan tâm của người khác thì khả năng quan tâm tới bản thân liền bị khiếm khuyết.

Dựa trên quan niệm đa diện về sự quan tâm, nhận sự quan tâm có thể được coi là nhận thấy và đón nhận (1) sự chú ý của người khác đến nhu cầu của chính bạn (nhận thức); (2) cảm xúc đồng cảm của người khác đối với nhu cầu của chính bạn (tình cảm) và (3) hành động của người khác để đáp ứng nhu cầu của chính bạn (hành vi). Quan tâm đến bản thân được coi là (1) nhận thấy và hiểu được nhu cầu của bản thân (nhận thức); (2) phản ứng đồng cảm và chấp nhận nhu cầu của bản thân (tình cảm) và (3) hành động để đáp ứng nhu cầu của bản thân (hành vi). Quan tâm đến người/vật khác có thể được mô tả là (1) để ý và hiểu được nhu cầu của người/vật khác (nhận thức); (2) trải qua những phản ứng cảm xúc tích cực trước nhu cầu của người/vật khác (xúc cảm) và (3) hành động để đáp ứng nhu cầu của người/vật khác (hành vi).

Bảng 1: Những định nghĩa cơ bản về sự quan tâm trong các nghiên cứu trước

Định nghĩa sự quan tâm	Thái độ (Mặt nhận thức, cảm xúc)	Hành động (Mặt hành vi)	Mối quan hệ		
	Nhận biết, hiểu rõ nhu cầu và thể hiện sự đồng cảm, cảm thông với các nhu cầu ấy	Hành động để đáp ứng nhu cầu	Nhận sự quan tâm	Quan tâm đến bản thân	Quan tâm đến người/ vật khác
1. Là thái độ đồng cảm có thể thúc đẩy con người hành động (Slote, 2007).	✓				
2. “Sự quan tâm không phải là sản phẩm của sinh học, mà là một thái độ đối với chính mình và với người khác” (Mathai, 2006, tr. 294).	✓			✓	✓
3. Sự hồi đáp đầy cảm thông đối với hoàn cảnh của một con người bị tổn thương đang cần giúp đỡ (Gastmans, 1999).	✓				✓
4. “Một hiện tượng xã hội được cấu thành và tái tạo bằng hành động của chúng ta” (Fine, 2007, tr. 31).		✓			
5. “Mọi thứ chúng ta làm để giúp các cá nhân khác đáp ứng các nhu cầu sinh học quan trọng của họ, giúp họ phát triển hoặc duy trì các khả năng cơ bản của họ và tránh hoặc giảm bớt những đau đớn và đau khổ không cần thiết hoặc không mong muốn, để họ có thể tồn tại, phát triển và hoạt động trong xã hội” (Engster, 2007, tr. 28).		✓			✓
6. “Sự đáp ứng nhu cầu của một cá nhân bởi một cá nhân khác, nơi mà sự tương tác mặt đối mặt là một yếu tố quan trọng của hoạt động tổng thể và nơi mà nhu cầu có tính chất đến mức bản thân người cần được đáp ứng không thể tự đáp ứng cho chính họ được” (Bubeck, 1995, tr. 129).		✓			✓
7. Một thái độ và được hiển thị rõ ràng trong các hoạt động quan tâm ở một tình huống cụ thể (Noddings, 1984).	✓	✓			

8. “Một khái niệm đa diện... là hoạt động, sự quan tâm là công việc duy trì sự bình ổn của bản thân và những người khác khi chúng ta và họ cần được hỗ trợ. Là một thái độ, sự quan tâm biểu thị một mối quan hệ tích cực, đầy cảm thông và sự đầu tư vào hạnh phúc và sự an lạc của người khác (Kittay, 2002, tr. 259).	✓	✓		✓	✓
9. Sự quan tâm được phát triển thông qua sự tương tác giữa suy nghĩ, cảm xúc và hành vi, giữa hành vi của người được quan tâm và của người quan tâm (McNamee, 1997; McNamee và Thompson, 1997).	✓	✓	✓		✓
10. Sự quan tâm không đơn giản là một hành vi, mà là sự kết nối với những người khác, dẫn dắt chúng ta hành động vì lợi ích của họ (Noddings, 1984).					✓
11. Sự tồn tại của sự quan tâm nhất thiết phải ở cả cấp độ chủ động và thụ động. Ở cấp độ chủ động, cuộc đời của một người có đầy đủ các hành vi liên quan đến việc quan tâm đến người khác và quan tâm đến chính mình. Ở cấp độ thụ động, người ta phải nhận được sự quan tâm để phát triển những khả năng tồn tại của mình và để có một cuộc sống tốt đẹp (Mortari, 2016).			✓	✓	✓
12. “Nhận và được nhận, quan tâm và được quan tâm, đây là những thực tế cơ bản của con người và những mục đích cơ bản của họ” (Noddings, 1984).			✓		✓
13. “Sự quan tâm là sự cam kết thúc đẩy sự phát triển của riêng cá nhân mỗi người, nhưng vẫn thừa nhận tính liên kết và sự phụ thuộc lẫn nhau giữa chúng ta” (Hamington, 2004, tr. 3).	✓		✓	✓	✓
14. “Một loại hoạt động bao gồm mọi thứ chúng ta làm để kiến tạo, duy trì và thay đổi “thế giới” của chúng ta, để chúng ta có thể sống trong đó tốt nhất có thể. Thế giới đó bao gồm cơ thể của chúng ta, bản thân chúng ta và môi trường của chúng ta, tất cả đều được chúng ta tìm cách đan xen trong một mạng lưới phức tạp duy trì sự sống” (Fisher và Tronto, 1990, tr. 126).		✓		✓	✓
15. Năng lực quan tâm lý tưởng bao gồm bốn khía cạnh, ba khía cạnh trong số đó là năng lực cân bằng giữa cho và nhận, năng lực tự quan tâm và năng lực mở rộng sự quan tâm đến các đối tượng con người và không phải con người bên ngoài trải nghiệm thực tế (Hollway, 2006).			✓	✓	✓

16. Một thực hành đáp ứng các nhu cầu - vật chất, tâm lý, văn hóa (Coop, 2006).	✓	✓			
17. Chỉ khi kết hợp thái độ quan tâm bên trong với khả năng thực hiện các hoạt động quan tâm (hành vi quan tâm) thì mới có thể đạt được sự quan tâm tốt (Gastmans, 1999, tr. 216).	✓	✓			

3.3. Những đề xuất cho thực hành giáo dục - một mô hình toàn diện cho giáo dục sự quan tâm

Giáo dục “không chỉ quan tâm đến việc hiểu biết về mọi thứ mà còn liên quan đến việc thay đổi bản thân và thế giới chúng ta đang sống” (Smith, 2012, đoạn 7). Nói cách khác, về bản chất, giáo dục là quá trình do người lớn tiến hành nhằm cung cấp cho trẻ em và thanh thiếu niên những hoạt động thiết thực, điều mà các em có thể làm cho chính bản thân mình và cho những người khác (Smith, 2012). Từ đó có thể hiểu rằng, mục đích của giáo dục là trang bị cho học sinh công cụ để nhận được sự quan tâm từ người khác, quan tâm đến bản thân và người khác. Tuy nhiên, câu hỏi được đặt ra là làm thế nào chúng ta có thể tạo điều kiện phát triển các năng lực quan tâm ở học sinh (McNamee và Mercurio, 2007).

Khung lý thuyết về khái niệm sự quan tâm đã xác định cơ sở quan trọng cho việc phát triển năng lực quan tâm trong môi trường học đường. Theo đó, để đạt được hiệu quả tốt nhất, các chương trình nâng cao năng lực quan tâm phải đồng thời giải quyết cả ba phương diện và ba chiều hướng của sự quan tâm, với sự hiểu biết rằng, các phương diện và chiều hướng sẽ tác động và bổ túc cho nhau. Đặc biệt, theo đề xuất của MLI (2014), “việc rèn luyện ở cả ba chiều hướng sẽ hỗ trợ sự phát triển năng lực quan tâm của học sinh một cách đầy đủ và hiệu quả nhất” (tr. 11). Mô hình bắt đầu với nhận sự quan tâm vì sự kết nối với người khác và trải nghiệm được tin cậy, yêu thương, quý trọng là nền tảng vững chắc để mở rộng sự quan tâm đến người/vật khác và quan tâm đến bản thân.

Quan trọng hơn, việc chỉ tập trung phát triển một chiều hướng có thể ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tâm thần của cá nhân. Các nghiên cứu thực chứng đã chứng minh rằng, việc quan tâm đến người khác chỉ có thể dẫn đến mức độ an lạc cao khi và chỉ khi nó được phát triển từ hai thành phần còn lại là nhận sự quan tâm và tự quan tâm đến bản thân; nếu không, nó sẽ dẫn đến sự kiệt sức do quá đồng cảm (empathetic distress) (MLI, 2014). Nghiên cứu của Cosley và cộng sự (2010) cho thấy nhận sự hỗ trợ của người khác phải kết hợp với quan tâm tới người khác mới đem lại sự an lạc (well-being). Nghiên cứu của Nguyen Phuoc và cộng sự (2020) cũng cho thấy những cá nhân “cho đi nhiều” mà “nhận lại ít” sự quan tâm có trải nghiệm stress nhiều nhất. Bên cạnh đó, sự đồng cảm cảm xúc chỉ có thể đem lại sự an lạc cho trẻ vị thành niên có lòng trắc ẩn tự thân (self-compassion) tốt; với

những trẻ thiếu đi sự yêu thương bản thân mình, sự đồng cảm cảm xúc lại đem đến nguy cơ stress, các rối loạn về hành vi và cảm xúc khác, thậm chí là cả sự thù hận (Nguyen Phuoc và cộng sự, 2019). Sự cân bằng giữa các chiều hướng mới thực sự đem lại sự bình ổn về sức khỏe tâm thần.

Cách hiệu quả nhất để tạo điều kiện phát triển các năng lực quan tâm là cung cấp các hướng dẫn rõ ràng và thúc đẩy quá trình khái quát hóa bằng cách tạo cơ hội để thực hành các kỹ năng này xuyên suốt cả ngày học, thông qua mọi hoạt động trong trường học, từ những hoạt động học tập các môn văn hóa cho đến những hoạt động ngoại khóa (Center for the Collaborative Classroom - Trung tâm Lớp học Hợp tác, 2016). Do đó, tùy theo điều kiện của từng trường, các chương trình giáo dục sự quan tâm cho học sinh có thể được thực hiện theo bốn cách tiếp cận sau:

(1) Thứ nhất, các năng lực quan tâm có thể được dạy như một môn học độc lập như bất cứ một môn học văn hóa khác. Các bài học có thể được sắp xếp theo thời khóa biểu thường xuyên với kế hoạch dạy học cụ thể để cung cấp các hướng dẫn rõ ràng, từng bước nhằm hình thành cho học sinh ba năng lực quan tâm. Trong các buổi học này, các chủ đề được thiết kế phù hợp với lứa tuổi như nhận biết và tìm kiếm nguồn lực quan tâm, vượt qua những trở ngại để nhận được quan tâm, giao tiếp hiệu quả, gắn nhãn cảm xúc, ứng phó với lo lắng hoặc căng thẳng, với tự chỉ trích bản thân, phát triển sự đồng cảm và lòng trắc ẩn, giải quyết xung đột và đưa ra quyết định có trách nhiệm... Các kỹ thuật dạy học trải nghiệm, như thảo luận, viết nhật ký, làm việc nhóm nhỏ và đóng vai cần được sử dụng để thu hút sự tham gia của học sinh.

(2) Thứ hai, năng lực quan tâm có thể được tích hợp trong các môn học văn hóa liên quan như Ngữ văn, Lịch sử, Đạo đức, Giáo dục công dân... Giáo viên cần lồng ghép nội dung quan tâm vào bài học và thực hành; cụ thể hơn, họ nên xác định rõ năng lực quan tâm nào được dạy trong giáo án và cách thu hút học sinh tham gia bằng các kỹ thuật học tập trải nghiệm.

(3) Thứ ba, giáo viên và nhân viên nhà trường có thể làm gương trong việc thực hiện năng lực quan tâm “*Tôi làm, chúng tôi làm, bạn làm*” - để tạo môi trường học tập an toàn và tôn trọng, hỗ trợ và thu hút sự tham gia tích cực của học sinh. Giáo viên cần quản lý tốt cảm xúc của mình, ứng phó tốt với những tình huống căng thẳng trong dạy học và các mối quan hệ trong nhà trường. Cách tiếp cận này cũng bao gồm việc thiết lập môi trường học tập tích cực, nơi mà các quy tắc được chia sẻ, các tiêu chuẩn và mục tiêu tích cực của lớp học được cả học sinh và giáo viên cùng xây dựng và thống nhất; nơi mà giáo viên sử dụng phương pháp dạy học hợp tác và tạo cơ hội cho học sinh khám phá sở thích và phát triển thế mạnh của mình.

(4) Cuối cùng, học sinh cần được tạo cơ hội trải nghiệm để phát triển năng lực quan tâm ngoài các bài học trên lớp bằng các hoạt động ngoại khóa như từ thiện, hoạt động cộng đồng...

4. Kết luận

Các bằng chứng lý thuyết và thực nghiệm cho đến nay đã cung cấp sự hiểu biết toàn diện về nhiều phương diện và nhiều chiều hướng của sự quan tâm, trong đó mô tả rằng sự quan tâm là một quá trình thể hiện các mối quan hệ giữa cá nhân với chính mình và với người khác, bao gồm sự chú ý đến hoàn cảnh và nhu cầu, cảm giác thông cảm, đồng cảm với nhu cầu, cũng như hành động để đáp ứng nhu cầu của chính mình và người khác. Cùng với đó, các chương trình giáo dục sự quan tâm phải đồng thời giải quyết cả ba phương diện và chiều hướng của sự quan tâm, nhằm giúp các em thực sự đạt được hạnh phúc trong trường học và trong cuộc sống bằng cách sử dụng các thực hành và chiến lược nhận sự quan tâm, phát triển khả năng tự quan tâm và mở rộng sự quan tâm đến với người khác.

Tài liệu tham khảo

1. Bubeck G. (1995). *Care, gender and justice*. Oxford: Oxford University Press.
2. Canada Ministry of Education (2010). *Caring and safe schools*. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/ elemsec/speced/caring_safe_school.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/caring_safe_school.pdf).
3. Center for the Collaborative Classroom (2016). *Empowering teachers to create classrooms where students learn from, care for, and respect one another*. <https://www.collaborativeclassroom.org/>.
4. Coop D. (2005). *The Oxford handbook of ethical theory*. Oxford University Press.
5. Cosley B.J., McCoy Sh.K., Saslow L.R., Epel E.S. (2010). *Is compassion for others stress buffering? Consequences of compassion and social support for physiological reactivity to stress*. Journal of Experimental Social Psychology. Vol. 46. P. 816 - 823.
6. Engster D. (2007). *The heart of justice*. Oxford: Oxford University Press.
7. Eurasia Foundation and Association (n.d.). *Giáo dục sự quan tâm [A Pedagogy of Care]* <https://eurasia-foundation.org/vi/cac-du-an-thuc-hien-boi-quy-eurasia>.
8. Fine M.D. (2007). *A caring society? Care and dilemmas of human service in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
9. Fisher B. and Tronto J. (1990). *Toward a feminist theory of caring*. In E.K. Abel & M.K. Nelson (eds.). *Circles of care: Work and identity in women's lives*. P. 35 - 62. Albany: State University of New York Press.
10. Gastmans C. (2006). *The care perspective in healthcare ethics*. In A.J. Davis, V. Tschudin & L. de Raeve (eds.). *Essentials of Teaching and Learning in Nursing Ethics*. P. 135 - 148. London, England: Livingstone.
11. Gastmans C. (1999). *Care as a moral attitude in nursing*. Nursing Ethics. Vol. 6. P. 214 - 223.
12. Glenn E.N. (2000). *Creating a caring society*. Contemporary Sociology. Vol. 29. P. 84 - 94.

13. Goldstein L. and Lake V. (2000). *"Love, love, and more love for children": Exploring preservice teacher's understandings of caring*. Teaching and Teacher Education. Vol. 16. P. 861 - 872.
14. Graham H. (1983). *Caring: A labour of love*. In Janet Finch and Dulcie Groves (eds). *A labour of love: Women, work and caring*. P. 13 - 30. London, Routledge and Kegan Paul.
15. Hamington M. and Miller D. (ed.) (2006). *Socializing care*. New York: NY: Rowman & Littlefield.
16. Held V. (2006). *Feminist Moral inquiry and the feminist future*. In V. Held (ed.). *Justice and Care*. P. 153 - 176. Boulder. Co: Westview Press.
17. Hollway W. (2006). *The capacity to care: Gender and ethical subjectivity*. London: Routledge.
18. Hermanto N. and Zuroff D.C. (2016). *The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving*. The Journal of Social Psychology. Vol. 156. P. 523 - 535.
19. Hermanto N., Zuroff D.C., Kelly A.C. and Leybman M.J. (2017). *Receiving support, giving support, and self-reassurance: A daily diary test of social mentality theory*. Personality and Individual Differences. Vol. 107. P. 37 - 42.
20. Kittay E.F. (2002). *When caring is just and justice is caring: Justice and mental retardation*. In E.F. Kittay & E.K. Feder (eds.). *The subject of care: Feminist perspectives on dependency*. P. 257 - 276. Oxford: Rowman & Littlefield.
21. Kelly A.C. and Dupasquier J. (2016). *Social safeness mediates the relationship between recalled parental warmth and the capacity for self-compassion and receiving compassion*. Personality and Individual Differences. Vol. 89. P. 157 - 161.
22. Mathai A.M. (2006). *Sexual decision making and AIDS in Africa, A look at the social vulnerability of women in SubSaharan Africa to HIV/AIDS: A Kenyan example*. Germany: Kassel University Press.
23. McNamee A.S. (1997). *Ecological caring: A psychological perspective on the person/environment relationship*. In Patricia J. Thompson (ed.). *Environmental education for the 21st century: International and interdisciplinary perspectives*. P. 259 - 268. New York: Peter Lang.
24. McNamee A.S and Mercurio L.M. (2007). *Who cares? How teachers can scaffold children's ability to care: A case for picture books*. Early Childhood Research & Practice. Vol. 9. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/mcnamee.html>.
25. McNamee A.S. and Thompson P.J. (1997). *Home economics education and early childhood education: The Hestian connection*. Canadian Home Economics Journal. Vol. 47. P. 62 - 65. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396835.pdf>.

26. Mind and Life Institute (2014). *A call to care: Teacher's professional development guide*. Version 1. Mind and Life Institute. Virginia. The USA.
27. Monchinski T. (2010). *Education in Hope: Critical pedagogies and the ethics of care*. New York: Peter Lang.
28. Mortari L. (2016). *For a pedagogy of care*. Philosophy Studies. Vol. 6. P. 455 - 463.
29. Nguyen Phuoc C.T., Beyers W. and Valcke M. (2020). *Care competencies in adolescents: Development of a new measure and relationships with well-being*. Current Psychology. DOI: 10.1007/s12144-019-00603-4.
30. Nguyen Phuoc C.T., Beyers W. and Valcke M. (2019). *Balancing you and me: The moderating role of self-compassion in the relationship between empathy and well-being among adolescents*. In 19th European Conference on Developmental Psychology. ECDP 2019: Abstract book. P. 483 - 483. Athens, Greece: European Association for Developmental Psychology (EADP).
31. Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
32. Noddings N. (1992). *The challenge to caring in schools: An alternative approach to education*. Teacher College, Columbia University.
33. Noddings N. (1995). *Teaching theme of care* [PDF file]. Phi Delta Kappa. Vol. 76. P. 675 - 679. <https://www.bu.edu/ccsr/files/2011/04/Spring-2007.pdf>.
34. Rosenberg M.J. and Hovland C.I. (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitude*. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson & J. Brehm (eds.). *Attitude organization and change*. New Haven. CT: Yale University Press.
35. Slote M. (2007). *The ethics of care and empathy*. New York. NY: Routledge.
36. Smith M.K. (2012). "What is pedagogy?", *the encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/what-is-pedagogy/>.
37. Thomas C. (1993). *De-constructing concepts of care*. Sociology. Vol. 27. P. 649 - 669. DOI: 10.1177/0038038593027004006.
38. Tronto J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality and Justice*. NYU Press.
39. Velasquez A., West R., Graham C. and Osguthorpe R. (2013). *Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies*. Review of Education. Vol. 1. P. 162 - 190.
40. UNESCO (2016). *Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>.