

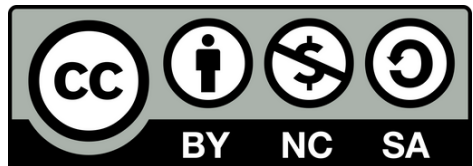
TS. TRẦN ÁI CẨM (Chủ biên)
ThS. LƯU TÙNG THANH - ThS. NGUYỄN THỊ THẢO TRANG

CÁC
PHƯƠNG PHÁP

GIẢNG DẠY HIỆN ĐẠI



**CÁC PHƯƠNG PHÁP
GIẢNG DẠY HIỆN ĐẠI**



TS. TRẦN ÁI CẨM (Chủ biên)
ThS. LU TÙNG THANH - ThS. NGUYỄN THỊ THẢO TRANG

CÁC PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HIỆN ĐẠI

MỤC LỤC

| | |
|----------------------|----|
| LỜI GIỚI THIỆU | 13 |
| LỜI NÓI ĐẦU | 15 |

Chương 1

KHẮC HỌA CHÂN DUNG NGƯỜI THẦY ĐÍCH THỰC

| | |
|---|----|
| 1. PHẨM CHẤT CỦA NGƯỜI THẦY ĐÍCH THỰC | 24 |
| 1.1. Quan điểm về người thầy của Khổng Tử..... | 24 |
| 1.2. Quan điểm về người thầy của Ken Bain | 25 |
| 1.3. Quan điểm về người thầy của Pedro De Bruyckere và Paul A. Kirschner..... | 26 |
| 2. MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM | 30 |
| 2.1. Hạn chế của phương pháp giảng dạy truyền thống (người dạy là trung tâm)..... | 30 |
| 2.2. Mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm | 32 |
| 3. TƯ DUY DẠY HỌC DỰA TRÊN NẾP NGHĨ PHÁT TRIỂN | 35 |
| 3.1. Tổng quan về nếp nghĩ phát triển..... | 35 |
| 3.2. Mối quan hệ giữa nếp nghĩ phát triển và việc học tập | 37 |
| 3.3. Nguyên tắc dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển..... | 38 |
| 4. ĐA DẠNG CÁC PHONG CÁCH GIẢNG DẠY..... | 39 |
| 4.1. Các phong cách học tập của học trò..... | 40 |
| 4.2. Các phong cách giảng dạy của người thầy | 43 |
| 4.3. Giao thoa giữa phong cách học tập và giảng dạy..... | 44 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 1 | 46 |

Chương 2

HỌC TẬP THÔNG QUA TÌNH HUỐNG (CASE STUDY-BASED LEARNING)

| | |
|---|----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: DẠY HỌC BẰNG NHỮNG CÂU CHUYỆN CÓ THẬT TRONG CUỘC SỐNG | 50 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 53 |

| | |
|--|----|
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 55 |
| 3.1. Tổng quan về phương dạy học qua tình huống..... | 55 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 56 |
| 3.3. Vai trò của người thầy..... | 57 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai..... | 57 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 59 |
| 4.1. Tiêu chí thiết kế một tình huống..... | 59 |
| 4.2. Cách thức viết một tình huống | 60 |
| 4.3. Cách thức vận dụng phương pháp trên lớp..... | 61 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 62 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 2 | 67 |

Chương 3

HỌC TẬP DỰA TRÊN NĂNG LỰC (COMPETENCE-BASED LEARNING)

| | |
|--|----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: BÀI HỌC TỪ NGƯỜI THẦY DẠY VÕ | 70 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 72 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 74 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học dựa trên năng lực..... | 74 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 78 |
| 3.3. Vai trò của người thầy và người trò | 78 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai..... | 79 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 79 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 80 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 3 | 82 |

Chương 4

HỌC TẬP THÔNG QUA TRÒ CHƠI (GAME-BASED LEARNING)

| | |
|---|----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU | 84 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 87 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 90 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học qua trò chơi..... | 90 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 91 |
| 3.3. Vai trò của người thầy..... | 93 |

| | |
|---|----|
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai..... | 94 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 94 |
| 4.1. Yêu cầu khi thiết kế game..... | 94 |
| 4.2. Các hướng tiếp cận GBL | 96 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 97 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 4..... | 99 |

Chương 5

HỌC TẬP THÔNG QUA TRUY VẤN (INQUIRY-BASED LEARNING)

| | |
|--|-----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: CỬ KHOAI LANG TRÊN BÀN CHỦ TỊCH ĐÀM BÍCH THỦY VÀ 7 NHÀ TÀI TRỢ GIẤU TÊN PHÍA SAU ĐẠI HỌC FULLBRIGHT VIỆT NAM | 102 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 104 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 106 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp truy vấn trong dạy học..... | 106 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 108 |
| 3.3. Vai trò của người thầy..... | 108 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai..... | 111 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 112 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 115 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 5..... | 116 |

Chương 6

HỌC TẬP DỰA TRÊN VẤN ĐỀ (PROBLEM-BASED LEARNING)

| | |
|---|-----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: CUỘC THI BƠI CỦA NGƯỜI THẦY DO THÁI | 118 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 120 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 123 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học dựa trên vấn đề..... | 123 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 125 |
| 3.3. Vai trò của người thầy..... | 125 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai..... | 127 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 128 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 128 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 6..... | 131 |

Chương 7

HỌC TẬP THÔNG QUA DỰ ÁN (PROJECT-BASED LEARNING)

| | |
|--|-----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: THẦY GIÁO CỦA DỰ ÁN VĂN HỌC VỚI NHỮNG CẢNH ĐỜI ĐẮM NƯỚC MẮT | 133 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 136 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 138 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp | 138 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 140 |
| 3.3. Vai trò của người thầy | 141 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai | 141 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 142 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 144 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 7 | 146 |

Chương 8

HỌC TẬP CẢM XÚC XÃ HỘI (SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING)

| | |
|--|-----|
| 1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: MỘT ĐỨA TRẺ | 148 |
| 2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ | 152 |
| 3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT | 154 |
| 3.1. Tổng quan về phương pháp | 154 |
| 3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp | 157 |
| 3.3. Vai trò của người thầy | 158 |
| 3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai | 159 |
| 4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG | 160 |
| 5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG | 161 |
| TÓM TẮT CHƯƠNG 8 | 162 |
| TÀI LIỆU THAM KHẢO | 164 |

THÔNG TIN VỀ CÁC TÁC GIẢ

Tiến sĩ **TRẦN ÁI CẨM**

Cô Trần Ái Cẩm được công nhận học vị Tiến sĩ ngành Kinh tế và Quản lý Kinh tế Quốc dân tại Viện Hàn lâm Quốc tế nghiên cứu hệ thống IASS – Cộng hòa Liên Bang Nga vào năm 2013. Trước đó, Cô đã tốt nghiệp Thạc sĩ Quản trị Kinh doanh tại Đại học Nam Columbia, tốt nghiệp Cử nhân ngành Luật học tại Trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh. Cô đã có 25 năm gắn bó với ngành Giáo dục và bắt đầu công tác tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành từ năm 2008. Trải qua 16 năm công tác tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, Cô Ái Cẩm đã kinh qua nhiều công việc và chức vụ từ giảng viên, trưởng bộ môn, trưởng phòng, phó hiệu trưởng, phó hiệu trưởng thường trực, ủy viên hội đồng trường, và Hiệu trưởng Nhà trường từ năm 2020 đến nay.

Bên cạnh công tác quản lý, Cô còn tham gia tích cực trong công tác nghiên cứu khoa học, giảng dạy, hướng dẫn nghiên cứu sinh, học viên cao học theo 02 định hướng chính: Bảo đảm và Kiểm định chất lượng giáo dục; Quản trị và Lãnh đạo (Mô hình quản trị đại học, Quản lý giáo dục, Quản trị nguồn nhân lực, Lãnh đạo và quản lý). Cô hiện đã và đang là chủ nhiệm, thành viên của hơn 20 đề án/ đề tài nghiên cứu khoa học cấp quốc gia, thành phố, cấp Trường. Cô đã có hơn 30 công bố khoa học trên các Tạp chí uy tín trong nước và quốc tế.

Ngoài ra, Cô Ái Cẩm hiện còn đảm trách nhiều vị trí quan trọng khác như: kiểm định viên Kiểm định chất lượng giáo dục ĐH và TCCN; Ủy viên Hội đồng kiểm định chất lượng giáo dục,

Trường Đại học Vinh nhiệm kỳ 2023-2028; Thành viên Hội đồng Hiệu trưởng các trường đại học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh - Phó Chủ tịch Hội đồng Hiệu trưởng Khối Văn hóa – Nghệ thuật – Du lịch – Xã hội và Nhân văn; Phó chủ tịch Hội Nghiên cứu Biên tập các Công trình Khoa học và Công nghệ Việt Nam (VASE); Thành viên của Hội Khuyến học Thành phố Hồ Chí Minh; Phó Chủ tịch Hội Liên hiệp các tổ chức Hữu nghị; Phó Chủ tịch Hội Hữu nghị Việt – Lào; Phó Chủ nhiệm khu vực Miền Nam – Câu lạc bộ Khối các trường đại học, cao đẳng tư thục.

Thạc sĩ LU TÙNG THANH

ThS. Lu Tùng Thanh tốt nghiệp Kỹ sư chuyên ngành Kỹ thuật hệ thống công nghiệp tại Đại học Bách khoa và Thạc sĩ Quản lý Giáo dục tại Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Tp. Hồ Chí Minh. Thầy có hơn 14 năm kinh nghiệm đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên, 7 năm kinh nghiệm trong công tác tư vấn và giáo dục hướng nghiệp, 5 năm kinh nghiệm trong thiết kế chương trình đào tạo và tập huấn giảng viên phương pháp dạy học tích cực. Một số đơn vị tiêu biểu Thầy đã gắn bó trong vai trò thiết kế chương trình Đào tạo và tham gia giảng dạy như: Văn phòng Đào tạo Quốc tế - Đại học Bách Khoa Tp. Hồ Chí Minh, SEAMEO RETRAC, Trung tâm Kỹ năng mềm - Đại học Nguyễn Tất Thành, FPT Polytechnic,... Ngoài ra, Thầy cũng cộng tác trong vai trò giảng dạy và điều phối tại các tổ chức phi chính phủ/ phi lợi nhuận như: Tổ chức Cứu trợ trẻ em (Save the children), Quỹ Phòng chống thương vong châu Á (AIP), Hội Từ thiện trẻ em Sài Gòn (Saigon Children Charity), Trung tâm Nghiên cứu Phát triển bền vững (CSDS),...

Năm 2021, Thầy nhận học bổng Martha Russell của Hiệp hội Hướng nghiệp châu Á Thái Bình Dương (APCDA), và hiện là thành viên cộng đồng học giả của Hiệp hội này.

Thầy đồng thời là tác giả chính dòng sách *Kỹ năng mềm, đòn bẩy thành công cho bạn trẻ* với tập 1: Làm chủ công việc của bạn (2020) và

tập 2: Làm chủ kỹ năng làm việc chuyên nghiệp môi trường công sở (2022); *Sổ tay giới thiệu và hướng dẫn sử dụng công cụ dạy học trực tuyến* (2021).

Hiện Thầy đang học tập và sinh sống tại thành phố Berlin, CHLB Đức.

Thạc sĩ NGUYỄN THỊ THẢO TRANG

Cô Thảo Trang tốt nghiệp ngành Ngôn ngữ Anh, Thạc sĩ chuyên ngành Lý luận và phương pháp giảng dạy tiếng Anh (TESOL), Đại học Victoria, Úc. Cô có hơn 15 năm kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh tại Đại học Bách khoa Tp. Hồ Chí Minh, và các Trung tâm Anh ngữ chuyên luyện thi IELTS, TOEIC trên thành phố.

Cô đồng thời là giảng viên giảng dạy chương trình đào tạo Kỹ năng mềm, chương trình Tư duy và đổi mới sáng tạo tại Văn phòng Đào tạo Quốc tế, Đại học Bách khoa Tp. Hồ Chí Minh. Các đội nhóm được Cô dẫn dắt trong các dự án cộng đồng của môn học Kỹ năng mềm đều được giải thưởng cao và được nhận suất tham gia các chương trình giao lưu sinh viên quốc tế. Ngoài ra, Cô còn rất tích cực tham gia các hoạt động tập huấn trong và ngoài nước để nâng cao trình độ chuyên môn và ứng dụng vào việc dạy học trên lớp như: “Train the Trainer”, “Softskills workshop”, “Thiết kế học liệu giảng dạy trực tuyến”,...

Cô đồng thời cũng là thành viên Ban giám khảo cuộc thi Presentation Contest và là thành viên Ban cố vấn Câu lạc bộ Khởi nghiệp xanh Bách khoa (BKGI).

LỜI GIỚI THIỆU

Các phương pháp giảng dạy hiện đại theo tôi là một cuốn sách giá trị và hữu ích cho các thầy cô đang thực hiện công tác giảng dạy cũng như sinh viên theo học khối ngành sư phạm.

Có ba điểm nổi bật trong cuốn sách này mà tôi tâm đắc:

- Thứ nhất, đó là văn phong các tác giả sử dụng gần gũi, dễ hiểu, không hàn lâm nhưng vẫn đảm bảo được độ tin cậy và khoa học về mặt nội dung thông qua các trích dẫn đầy đủ từ các nguồn học liệu hiện đại, phong phú và uy tín.

- Thứ hai, đó là các phương pháp dạy học hiện đại được sử dụng nhiều tại các trường và tổ chức giáo dục ngày nay được nhóm tác giả hệ thống lại một cách bài bản, khúc chiết, giúp các thầy cô chưa biết hoặc đã sử dụng các phương pháp dạy học này có cơ hội được biết đến, suy ngẫm lại và cũng là cơ hội để hiểu sâu sắc hơn.

- Điểm thứ ba, đó là cấu trúc các chương nhất quán, được mở đầu bằng câu chuyện truyền cảm hứng, đến các trắc nghiệm giúp người đọc tự đánh giá mức độ hiểu biết, sau đó, cung cấp cơ sở lý thuyết về phương pháp, hướng dẫn cách thức thiết kế bài giảng, từ đó đưa ra ví dụ cụ thể về việc áp dụng phương pháp trên lớp. Với cấu trúc này, người học được khơi gợi sự tò mò và dễ dàng nắm bắt được các phương pháp dạy học từ lý thuyết cho đến thực tiễn. Tôi cũng đánh giá cao chương đầu tiên, khi nhóm tác giả đã mô tả rõ ràng, chi tiết về hình ảnh người thầy đích thực với các đặc điểm phẩm chất, triết lý, tư duy và phương pháp dạy học, là chương nền

tảng dẫn dắt mọi người, mà tôi tin những ai đang làm nghề giáo cũng đều cần tham khảo.

Với sự nỗ lực của nhóm tác giả trong việc biên soạn, cuốn sách này đã bổ sung cho thị trường sách giáo dục - vốn đang rất phong phú, lại càng phong phú hơn, đa dạng hơn và hấp dẫn hơn với một tập sách rất chất lượng và ý nghĩa.

Tôi hy vọng vào các lần tái bản tiếp theo, các phương pháp mới sẽ được tiếp tục cập nhật bổ sung để cuốn sách ngày càng hoàn thiện hơn”.

Chúc mừng nhóm tác giả và thân chúc sức khỏe!

Nhà giáo Ưu tú Phạm Hồng Quang - GS.TS. Khoa học Giáo dục

Chủ tịch Hội đồng Đại học Thái Nguyên; Chủ tịch Hội đồng Giáo sư ngành Khoa học Giáo dục; Thành viên Hội đồng Quốc gia Giáo dục và Phát triển nhân lực bền vững.

LỜI NÓI ĐẦU

Thân chào quý thầy/ cô!

Trong vai trò của những người làm công tác giáo dục, chúng ta đang gánh trên vai sứ mệnh cao cả, đó là thắp sáng tri thức và trao truyền ngọn lửa đam mê học tập nơi học trò. Sứ mệnh ấy thật không dễ dàng, đặc biệt trong thời đại ngày nay, người học chịu ảnh hưởng bởi những yếu tố bên ngoài chi phối dẫn đến việc thiếu tập trung trong học tập, thiếu động lực và cảm hứng với các tiết giảng trên trường lớp. Bên cạnh đó, cùng với nguồn tài nguyên thông tin sẵn có trên mạng, dễ khiến người học rơi vào tình trạng “bội thực” thông tin, thiếu khả năng chọn lọc thông tin và dễ dàng bằng lòng với việc sao chép thông tin hơn mài giũa năng lực tư duy độc lập. Về phía người thầy, việc giảng dạy theo phương pháp truyền thống (thầy giảng giải, trò ghi chép) không còn hiệu quả như trước đây, vì đi ngược lại với triết lý giáo dục lấy người học làm trung tâm hay xu hướng đào tạo kiến thức song hành với phát triển năng lực cảm xúc và xã hội. Đó cũng là nguyên nhân góp phần thổi tắt ngọn lửa học tập nơi các em, khi các em không có cơ hội được bày tỏ ý kiến, khi tiết học đa phần đều là những dữ kiện, thông tin khô cứng, thiếu thực tế và thiếu sức cuốn hút.

Để chuyển hóa một tiết học nhàm chán trở thành một tiết học sống động, lôi cuốn sự tham gia và hưởng ứng nhiệt tình của học trò, đòi hỏi sự nỗ lực ở người thầy. Lúc này, người thầy trong vai trò như một người nhạc trưởng, áp dụng các kỹ thuật khéo léo để điều phối lớp học là một dàn nhạc mà những người nghệ sĩ chính là học sinh, được chơi các nhạc cụ yêu thích và sở trường, để tạo ra những

bản nhạc thật hay và ý nghĩa. Để làm được điều đó, đòi hỏi các thầy, cô cần điều chỉnh và sử dụng các mô hình, phương pháp giảng dạy phù hợp hơn để tạo bầu khí học tập thoải mái, chất lượng và hiệu quả cho các em.

Với mục tiêu ấy, cuốn sách *Các phương pháp giảng dạy hiện đại* này được ra đời như một cẩm nang dạy học, mong muốn đồng hành cùng các nhà sư phạm trong công cuộc đổi mới cách thức dạy học trên lớp. Thông qua cuốn sách, các tác giả đã hệ thống các tiêu chuẩn phẩm chất, chân giá trị, vai trò của người thầy, cũng như tổng hợp các phương pháp dạy học mới hiện nay được áp dụng rộng rãi tại nhiều quốc gia và đã được chứng minh tính hiệu quả của nó. Chúng tôi nỗ lực trong việc đảm bảo ba nguyên tắc khi biên soạn cuốn sách là: (i) tính khoa học (dựa trên các nguồn tài liệu tham khảo tin cậy, khoa học), (ii) tính thực tế (với các ví dụ gần gũi và xác thực) và (iii) tính hữu ích (có thể áp dụng được ngay trên lớp học). Cuốn sách được chia làm tám chương với các nội dung như sau:

- Chương 1: Khắc họa chân dung người thầy đích thực
- Chương 2: Học tập thông qua tình huống (Case study-based learning)
- Chương 3: Học tập dựa trên năng lực (Competence-based learning)
- Chương 4: Học tập thông qua trò chơi (Game-based learning)
- Chương 5: Học tập thông qua truy vấn (Inquiry-based learning)
- Chương 6: Học tập dựa trên vấn đề (Problem-based learning)
- Chương 7: Học tập thông qua dự án (Project-based learning)
- Chương 8: Học tập cảm xúc xã hội (Social-emotional learning)

Ở Chương 1, thầy, cô sẽ khám phá “chân dung” của người thầy đích thực với các tiêu chuẩn phẩm chất, triết lý, tư duy dạy học và phong cách dạy học. Các chương sau: trình bày cơ sở lý

thuyết và ví dụ ứng dụng thực tế cho từng các phương pháp giảng dạy. Nội dung từ Chương 2 đến Chương 8 sẽ được cấu trúc theo các phần như sau:

1. Câu chuyện mở đầu

Mục tiêu: Giúp khơi gợi niềm cảm hứng nơi thầy, cô trước khi khám phá một phương pháp giảng dạy mới

2. Trắc nghiệm tự đánh giá

Mục tiêu: Giúp thầy, cô tự đánh giá mức độ hiểu biết của mình về phương pháp này.

3. Cơ sở lý thuyết

Mục tiêu: Cung cấp nền tảng lý thuyết để thầy, cô hiểu rõ cơ sở khoa học của phương pháp

4. Cách thiết kế bài giảng.

Mục tiêu: Giúp thầy, cô hiểu quy trình thiết kế bài giảng cho phương pháp này.

5. Ví dụ ứng dụng

Mục tiêu: Cung cấp ví dụ tham khảo áp dụng phương pháp vào việc giảng dạy để giúp thầy, cô hình dung rõ hơn.

Mặc dù các tác giả đã đầu tư nhiều thời gian và công sức trong quá trình biên soạn nhưng cuốn sách không thể tránh khỏi những hạn chế, thiếu sót. Nhóm tác giả chỉ lựa chọn và bàn luận một số các phương pháp dạy học điển hình. Bên cạnh đó, các ví dụ nêu ra chỉ thể hiện ở một số môn học nên không mang tính phổ quát của chuyên ngành hoặc liên ngành. Do vậy, chúng tôi hy vọng các thầy, cô có thể tiếp cận tập sách trên tinh thần chọn lọc, tham khảo và hiệu chỉnh để phù hợp với môn dạy của mình. Chúng tôi rất vui mừng nếu nhận được ý kiến đóng góp của thầy, cô về tập sách gửi về cho chúng tôi qua địa chỉ: tranaicam@gmail.com, tungthanlu@gmail.com hoặc trangnguyen.ar68@gmail.com, để góp phần giúp nội dung sách ngày càng hoàn thiện hơn.

Qua đây, chúng tôi cũng xin gửi lời cảm ơn chân thành đến Tiến sĩ Nguyễn Quốc Tuấn với chuyên môn sâu rộng trong lĩnh vực quản lý giáo dục đã cho chúng tôi những ý kiến phản biện quý báu để góp phần hoàn thiện nội dung cuốn sách.

Cuối cùng, như William Arthur Ward - nhà giáo dục người Mỹ, đã từng để lại câu nói nổi tiếng: “Người thầy trung bình chỉ biết nói. Người thầy giỏi biết giải thích. Người thầy xuất sắc biết minh họa. Và người thầy vĩ đại biết cách truyền cảm hứng”. Chúng tôi hy vọng cuốn sách này có thể song hành cùng các thầy, cô trên chặng hành trình trở thành người thầy truyền cảm hứng, kiến tạo nên những tiết học sống động và khai phóng.

Nhóm tác giả

Chương 1

KHẮC HỌA CHÂN DUNG NGƯỜI THẦY ĐÍCH THỰC

“Bất cứ ai khi nhớ đến hồi đi học đều nhớ đến các thầy cô giáo chứ không phải là các phương pháp hay kỹ thuật giảng dạy. Thầy cô chính là trái tim của hệ thống giáo dục”.

(Sidney Hook)

Câu chuyện mở đầu: *Thầy giáo đưa 400 học sinh vào trường danh tiếng nhất nước Mỹ*

Cuộc đời huyền thoại của thầy giáo Jaime Escalante đã được dựng thành phim bộ phim *Stand and Deliver* năm 1988, gây tiếng vang khắp thế giới.

Sinh năm 1930, sau khi tốt nghiệp đại học, Jaime Escalante làm giáo viên dạy Toán tại một trường địa phương ở Bolivia. Năm 34 tuổi, ông đến Los Angeles, Mỹ, nhưng không xin được việc bởi không biết tiếng Anh. Mỹ cũng không công nhận chứng chỉ giáo viên của Bolivia.

Jaime Escalante bắt đầu đi học tiếng Anh trong lúc làm việc bán thời gian như rửa bát, sửa chữa máy tính... để theo học Đại học California. Mất 10 năm mới có được chứng chỉ giáo viên, Jaime Escalante đến nhiều trường xin phỏng vấn nhưng đều bị từ chối. Cuối cùng, ở tuổi 44, ông trở thành giáo viên dạy Toán tại Trường Trung học Garfield High, một trong những trường thiếu thốn nhất ở Los Angeles, California.

Vừa bước vào lớp, bao nhiêu hy vọng sau 10 năm được tiếp tục đứng trên bục giảng của Jaime Escalante hoàn toàn sụp đổ. Bàn ghế, cửa sổ xộc xệch, học sinh ăn mặc kỳ quái, hét lớn: “Chúng tôi

không muốn học Toán, chỉ muốn học giáo dục giới tính”. Nhiều học sinh còn thách thức: “Biển đi, thầy không được chào đón ở đây”.

Sau khi tìm hiểu, Jaime Escalante biết học sinh trong lớp đều xuất thân từ những gia đình nghèo khó, chỉ thích đánh nhau và quậy phá. Lúc đó, ông nhận ra lý do mà nhiều giáo viên trong trường thà nghỉ việc còn hơn là phải dạy lớp này.

Jaime Escalante lúc đầu cũng chỉ hy vọng thời gian nhanh trôi để kết thúc lớp học sinh cá biệt này, nhưng dần nhận ra những đứa trẻ không xấu như ông tưởng. Gia đình chúng có hoàn cảnh đặc biệt nên không dạy dỗ cẩn thận. Sự buông bỏ của nhà trường và sự thờ ơ của phụ huynh đã khiến trẻ cảm thấy bất an, thích làm loạn để gây sự chú ý, lâu dần trở thành thói quen xấu.

“Nếu bạn giáo dục con mình như một kẻ thất bại, tương lai chắc chắn chúng sẽ thành kẻ thất bại. Nếu bạn giáo dục chúng như một người chiến thắng, tương lai trẻ sẽ trở thành người thành công”, Jaime Escalante từng nói.

Người thầy sau đó quyết định không thể chỉ ngồi nhìn mà phải đưa những đứa trẻ đi đúng đường. Việc đầu tiên ông làm là tìm hiểu tâm lý học sinh trong lớp. Bởi học sinh đều có lòng tự trọng mạnh mẽ và mong muốn được công nhận, nên Jaime Escalante chuyển dạy học từ thụ động sang chủ động. Ông dán nhiều khẩu hiệu cổ vũ trong lớp và ảnh của những ngôi sao thể thao trên tường. Trước khi vào lớp, ông khuyến khích học sinh khởi động và nhảy múa như một đội cổ vũ bóng bầu dục khiến tinh thần phấn chấn.

Để thu hút học sinh nghe giảng, Jaime Escalante hiểu rằng những phương pháp dạy nghiêm túc sẽ không có tác dụng. Nhằm thu hẹp khoảng cách với học sinh, ông đã dạy theo cách mà chúng thích, ví dụ xưng hô như một ông trùm xã hội đen với những học sinh thích bạo lực. Ông ví trục x và trục y như một võ đài nơi mọi người sẽ đấm đá với nhau, và cứ thế những phương trình, công thức được ông truyền tải theo một cách hài hước nhất có thể.

Đôi khi để kích hoạt không khí lớp học, Jaime Escalante còn hóa trang cosplay, chơi các trò tương tác hay đội những chiếc mũ hài hước nhiều màu sắc để kể những chuyện cười mà ông tích lũy lâu nay. Mục đích chính của ông là để học sinh nghe và chú ý tới mình.

Có lần ông mặc đồng phục đầu bếp và cầm một con dao làm bếp vào lớp học. Bên dưới học sinh ngồi im thin thít, mọi con mắt đều nhìn chăm chăm vào người thầy. Lúc này, Jaime Escalante lấy ra một quả táo. Thực ra ông muốn giải thích phép chia toán học theo cách này. Từ đó, mỗi tiết học toán của ông đều khiến cho học sinh cảm thấy thoải mái và hứng thú hơn.

Dù hóm hỉnh, hài hước, Jaime Escalante cũng yêu cầu học sinh phải tuân thủ các quy tắc trong lớp. Nếu học sinh đến muộn hoặc gây rối trật tự, ông cũng có những hình phạt tương xứng. “Là giáo viên phải luôn tâm huyết, học sinh sẽ thấy được nhiệt huyết của mình, như vậy mới đủ điều kiện để đánh thức lòng ham học hỏi chúng”, Jaime Escalante nói.

Dần dần, khi hòa nhập được với học sinh, Jaime Escalante nghe được lời tâm sự: “Ở đây chưa ai trúng tuyển đại học. Nhà nghèo, trường tồi, không còn hy vọng gì nữa. Thầy ơi xin đừng lãng phí nỗ lực của mình”. Tuy nhiên, Jaime Escalante khẳng định: “Nếu em không thể nhìn thấy hy vọng, hãy để tôi trao nó cho em, bởi vì tôi là một giáo viên”.

Để hiện thực hóa ước mơ, Jaime Escalante khuyến khích học sinh học theo chương trình AP, cuộc thi dành riêng cho học sinh THPT lớp 11 và 12. Những học sinh theo học chương trình và đạt điểm số cao trong kỳ thi này sẽ dùng kết quả để chứng minh với hội đồng xét tuyển mình có đủ khả năng học thuật cho chương trình đại học và cao học. Ở Mỹ thời điểm đó, chỉ có hai trường mở khóa học AP, cũng thường chỉ dành cho con nhà khá giả ở các trường tư thục.

Jaime Escalante quyết định tự mình mở lớp học bồi dưỡng. Tuy nhiên, đề xuất này đã vấp phải nhiều ý kiến phản đối. Giáo viên trong trường nói rằng đây đều là những học sinh kém, không thể

thay đổi, còn phụ huynh cho rằng học Toán chẳng để làm gì, bọn trẻ nên ra ngoài kiếm tiền càng sớm càng tốt.

Tuy vậy, Jaime Escalante vẫn không bỏ cuộc. Ông khẳng định, không bao giờ được nghĩ học sinh không thể tiếp thu, chỉ cần có nhiệt huyết và phương pháp đúng đắn, giáo viên hoàn toàn có thể biến những học trò ngỗ nghịch nhất thành cần cù, hiếu học.

Ông đã dành cả thứ bảy, chủ nhật để bồi dưỡng cho học sinh muốn học AP. Những buổi đầu với học sinh vốn có nền tảng kém, Jaime cảm thấy rất vất vả, phải giảng đi giảng lại nhiều lần. Để tăng tính kỷ luật và sự quyết tâm, ông quy định học sinh đến trường sớm một tiếng và ra về muộn hai tiếng vào các ngày trong tuần. Các lớp học cũng phải tiếp tục vào cuối tuần và ngày nghỉ.

“Nếu không liên tục cố gắng thì chẳng có thiên tài nào cả”, Jaime thường nhắc nhở học sinh. Ông cũng nói học sinh chỉ cần mang theo một thứ duy nhất mỗi ngày, đó là khát vọng thành công. Và nhiệm vụ của ông là khơi dậy khát vọng đó. Cuối cùng điều kỳ diệu đã xảy ra. Một năm sau, tất cả 18 học sinh trong lớp đều vượt qua kỳ thi AP.

Jaime và lũ trẻ ôm nhau khóc, bởi 18 học sinh sẽ được nhận vào 10 trường đại học hàng đầu của Mỹ. Nhưng lúc này, Viện Khảo thí giáo dục Mỹ (ETS) nghi ngờ nhóm học sinh gian lận, hủy kết quả thi. Họ kết luận không thể có một trường học kém chất lượng lại có tới 18 học sinh vượt qua bài kiểm tra AP.

Khi biết tin, Jaime kiến nghị để cho học sinh của mình thi lại và nhận được sự đồng ý của ETS. Một lần nữa, cả 18 em đều vượt qua bài kiểm tra và tự tin bước vào những trường đại học tốt nhất của Mỹ.

Với thành công này, Jaime có cơ hội dạy học tại những trường chuyên và nổi tiếng, nhưng ông từ bỏ và vẫn dạy ở ngôi trường cũ. Trong hơn 35 năm dạy tiếp theo, ông tiếp tục đào tạo hơn 400 học sinh ưu tú đậu vào những trường nổi tiếng thế giới trong nhóm Ivy League, MIT và Harvard.

Jaime Escalante đã giành được “Giải thưởng Jefferson”, “Giải thưởng tinh thần tự do” và “Giải thưởng giáo dục xuất sắc” do Tổng thống Reagan trao tặng. Giám đốc giáo dục của tờ *Washington Post* Jay Matthew từng nhận xét, Jaime Escalante là giáo viên thành công nhất nước Mỹ.

Năm 2010 khi Jaime Escalante qua đời, Tổng thống Obama gửi thông điệp chia buồn: “Jaime Escalante đã chứng minh cho mọi người thấy lý lịch của một người không quyết định việc anh ta có thể đi bao xa. Ông chính là nhân tố thúc đẩy niềm đam mê và quyết tâm của học sinh, để họ nhận ra tiềm năng của chính mình”.

(Trích từ báo Vnexpress ngày 04/09/2021)

Dẫn nhập: Câu chuyện truyền cảm hứng trên của nhà giáo Jaime Escalante đưa chúng ta vào Chương 1 của cuốn sách với tiêu đề: “Khắc họa chân dung người thầy đích thực”. Từ “chân dung” ở đây chúng tôi sử dụng theo nghĩa bóng, không hàm ý chỉ hình ảnh, diện mạo bên ngoài của người thầy, mà đề cập đến các giá trị bên trong. Từ “đích thực” với ý nghĩa chân thực, đúng nghĩa, mong muốn mang lại cái nhìn rõ ràng và đúng đắn về vai trò người thầy. Bên cạnh đó, từ khóa này cũng nhắc chúng ta về việc liên tục xem xét và phản chiếu bản thân để nỗ lực hơn trong việc làm tròn vai trò và trách nhiệm của người làm công tác giáo dục. Chương 1 đầu là một chương nền tảng mà chúng tôi mong muốn tập trung đào sâu vào bốn yếu tố “khắc họa” đối tượng người thầy, bao gồm: tiêu chuẩn phẩm chất, triết lý dạy học, tư duy dạy học và phong cách dạy học, trước khi trình bày chi tiết các phương pháp giảng dạy mang tính kỹ thuật ở các chương tiếp theo. Bốn nội dung chính được đề cập đến trong chương bao gồm: (i) Phẩm chất của người thầy đích thực, (ii) Mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm, (iii) Tư duy dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển và (iv) Đa dạng các phong cách giảng dạy.

1. PHẨM CHẤT CỦA NGƯỜI THẦY ĐÍCH THỰC

Có rất nhiều nghiên cứu và quan điểm khác nhau về phẩm chất của người thầy, ở phạm vi mục 1 này chúng tôi chọn lọc và phân tích ba quan điểm tiêu biểu sau:

1.1. Quan điểm về người thầy của Khổng Tử

Góc nhìn đầu tiên là quan điểm và tư tưởng của Khổng Tử được đề cập trong *Luận ngữ*, được biên soạn từ năm 551 - 479 TCN (dẫn từ Lu, 2017). Ông đã đặt vị thế của người thầy rất cao về mặt tri thức và đạo đức, và đòi hỏi người thầy phải hội đủ phẩm chất vị thế của bốn đối tượng tốt trong xã hội: người tốt, công dân tốt, quan tốt và vua tốt. Trong đó:

- Là người tốt, phải hiểu đạo lý làm người, phải thông lễ nghĩa, phải cư xử với những người xung quanh theo đúng với đạo lý và lễ nghĩa.

- Là công dân tốt, phải có yếu tố người tốt, phải có trách nhiệm thực hiện nghĩa vụ bổn phận của mình đối với gia đình, địa phương, xã hội và quốc gia.

- Là vị quan tốt, phải có yếu tố người tốt và công dân tốt, phải có tri thức xã hội và trách nhiệm an dân, bình ổn địa phương.

- Là vị vua tốt, phải có yếu tố người, công dân và quan tốt, phải là người hiểu rộng tổng thể, phải chăm lo cho dân ăn no mặc đủ; từ đó, mới có thể giáo hóa được người dân, và sau đó bình thiên hạ.

- Là người thầy tốt, ngoài những phẩm chất của người, công dân, quan và vua tốt, người thầy phải làm gương cho trò noi theo, có khả năng truyền đạt kiến thức, công bằng không thiên vị và thấu hiểu học trò.

Như vậy, phẩm chất người thầy được ông phác họa như phẩm chất của một nhà lãnh đạo biết “tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ”, nghiêm khắc với chính mình, liên tục phát triển, rèn giũa bản thân về mặt năng lực và đạo đức, để từ đó có thể tạo ra những thế hệ học trò hoàn thiện về tài đức để giúp ích cho đời.

Về phương diện truyền đạt tri thức, ông đề cao những người thầy có thể vận dụng năm phương pháp dạy học sau:

- *Cá nhân hóa từng trò*: Dạy học dựa trên năng lực và khả năng hiểu biết của từng học trò.

- *Dạy từ thấp đến cao*: Dạy từ những điều đơn giản mới đến những điều phức tạp.

- *Đối thoại gợi mở*: Chỉ giảng những gì trò hỏi, và đặt câu hỏi để kiểm tra sự hiểu biết của trò.

- *Hướng dẫn linh hoạt kiến thức ở mức độ cao*: Hướng dẫn cho học trò tự tìm học những nguồn tri thức khác nhau khi học trò đã đạt trình độ cao.

- *Tương tác*: Khuyến khích học trò có những ý kiến và lập luận riêng, cùng trao đổi với người thầy.

Các tư tưởng này của ông rất cấp tiến vào thời bấy giờ, vì nó tiệm cận với các phương pháp giáo dục hiện đại được nhắc đến nhiều ngày nay như lấy người học làm trung tâm, học tập thông qua truy vấn, rèn luyện cho người học phương pháp tự học,...

1.2. Quan điểm về người thầy của Ken Bain

Góc nhìn thứ hai đến từ Ken Bain, giáo sư sử học và giám đốc sáng lập của các trung tâm nghiên cứu và hỗ trợ giảng dạy đại học ở các trường đại học lớn như New York, North Western, Vanderbilt, và Montclair State. Ông là tác giả của cuốn sách nổi tiếng *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú* được ra đời vào năm 2008, một tác phẩm xuất sắc về đề tài giáo dục xã hội, đoạt giải thưởng Virginia & Warren Stone do Harvard University Press trao tặng hàng năm. Một số tư tưởng chính trong việc giảng dạy của những nhà giáo ưu tú theo quan điểm Ken Bain gồm:

- Có cái nhìn bao quát về giáo dục, trong đó, đề cao chương trình học khai phóng, giúp người học phát triển năng lực giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo, rèn luyện tính tò mò khoa học.

- Họ hiểu rất rõ lĩnh vực chuyên môn của mình, có thể đơn giản hóa các vấn đề phức tạp, cũng như đào sâu vào cốt lõi của vấn đề.

- Họ tôn trọng, cởi mở với học trò, biết đón nhận tích cực các phản hồi của học trò.

- Họ biết cách tạo động lực học tập mạnh mẽ nơi người học thông qua việc khơi gợi các chủ đề học tập, trình bày những lợi ích mà môn học mang lại cho người học hơn là sử dụng điểm số để thuyết phục.

- Họ biết cách tạo ra môi trường học tập tự nhiên mang tính phản biện, đưa ra các câu hỏi và nhiệm vụ để “thách thức” người học giải quyết. Môi trường này cũng đủ sự an toàn để người học dám thử nghiệm, phạm sai lầm, nhận phản hồi tích cực để từ đó lĩnh hội các kỹ năng cần thiết.

- Họ trao quyền chủ động cho người học, đặt niềm tin vào khả năng hoàn thành nhiệm vụ của học trò.

- Họ đẩy mạnh sự học đào sâu, nhấn mạnh năng lực nhận thức, tư duy hơn là khả năng ghi nhớ, thuộc lòng để đối phó với thi cử. Từ đó, người học được chuyển trọng tâm từ học để đạt điểm cao sang học để đạt được mục tiêu phát triển bản thân liên quan đến môn học.

Những tư tưởng trên của Ken Bain phản ánh đúng nghĩa tinh thần lấy người học làm trung tâm, trong đó, có hai vai trò trọng yếu của người thầy mà ông nhấn mạnh, đó là khơi gợi động lực học tập bên trong của học trò và giúp học trò phát triển năng lực nhận thức, tư duy để khám phá kiến thức theo chiều sâu.

1.3. Quan điểm về người thầy của Pedro De Bruyckere và Paul A. Kirschner

Góc nhìn thứ ba khá độc đáo, vì không xuất phát từ quan điểm chuyên gia, mà đến từ lăng kính của học trò về hình mẫu người thầy đích thực (authentic teacher). Đây là kết quả công trình nghiên cứu của hai nhà nghiên cứu giáo dục Pedro De Bruyckere tại Trường Đại học Artevelde và Paul A. Kirschner tại Trường Đại học Mở

Netherlands. Mặc dù không có tầm ảnh hưởng lớn và sâu sắc như hai nhân vật kể trên, nhưng nghiên cứu của hai ông vào năm 2016 đã hệ thống, chỉ ra bốn tiêu chuẩn chính để xác lập tính đích thực của người thầy theo góc nhìn của sinh viên, đó là: năng lực chuyên môn (expertise), sự nhiệt tâm (passion), nét độc đáo (uniqueness) và không gian khoảng cách (distance).

- Ở tiêu chuẩn đầu tiên - Năng lực chuyên môn: Đa số các em sinh viên khi được phỏng vấn đã chia sẻ rằng trình độ chuyên môn của thầy cô đóng vai trò rất quan trọng, các em mong muốn thầy cô phải là những là chuyên gia về chuyên môn và có khả năng chuyển hóa kiến thức này đến người học ở nhiều trình độ khác nhau.

- Với tiêu chuẩn thứ hai - Sự nhiệt tâm: Các em kỳ vọng thầy cô phải là người có đam mê trong công tác giảng dạy và thể hiện sự tận tâm đối với người học. Các em cảm thấy được truyền cảm hứng học tập đối với thầy cô, người đã dành thời gian đầu tư công sức để chuẩn bị bài giảng cũng như trình bày nội dung dạy học một cách sáng tạo.

- Ở tiêu chuẩn thứ ba - Nét độc đáo: Các em mong đợi thầy cô có thể thoát khỏi khung giáo án cứng nhắc, thay vào đó thầy cô sẽ phát triển vấn đề theo chiều sâu và liên hệ được kiến thức với thực tế cuộc sống. Thầy cô theo các em cần là những tấm gương điển hình của tính nhất quán - sống thật với chính mình và làm được những điều mình nói.

- Tiêu chuẩn cuối cùng - Không gian khoảng cách: Nêu lên mối quan hệ giữa thầy và trò, không quá gần gũi nhưng cũng không nên quá xa cách. Thực tế nghiên cứu chỉ ra rằng các em không hẳn muốn thầy cô là những người bạn của mình; nếu có, chỉ nên có những khoảnh khắc thân mật giữa các tiết học hay trong các hoạt động ngoại khóa. Các em kỳ vọng rằng thầy cô sẽ là người tương tác chặt chẽ, đồng hành với các em trong việc tìm giải pháp cho các vấn đề học tập; thầy cô cũng là người luôn chú ý đến nhu cầu và cảm xúc của các em; cho các em không gian làm việc với những chỉ dẫn rõ ràng và cụ thể.

Bốn tiêu chuẩn này mặc dù xuất phát từ khía cạnh của người học, nhưng cũng tiệm cận với các phẩm chất của nhà giáo được Khổng Tử và Ken Bain nhắc đến. Từ những quan điểm nêu trên, chúng ta có thể đúc rút các phẩm chất của người thầy qua bốn tiêu chuẩn như sau:

- Năng lực chuyên môn, được xem là thước đo hàng đầu của người làm công tác giáo dục. Họ phải hiểu rõ những gì mình trình bày với người học; có khả năng tinh giản các kiến thức phức tạp, liên kết các đơn vị kiến thức để người học khái quát được bức tranh tổng thể của hệ thống tri thức, từ đó vận dụng chúng vào thực tiễn cuộc sống. Chúng tôi ví tiêu chuẩn phẩm chất này như yếu tố vật chất “đất” vì đặc tính vững chắc, nền tảng, hệ thống và tính liên kết chặt chẽ.

- Sự nhiệt tâm của thầy cô là chất xúc tác giúp thổi hồn vào các tiết giảng. Người thầy đóng vai trò là người truyền cảm hứng, đánh thức niềm đam mê học tập nơi người học. Họ biết cách khơi gợi, thách thức tư duy để người học đạt tới vùng phát triển gần nhất qua cách dạy sáng tạo, nhưng cũng biết tôn trọng và cởi mở với ý tưởng mới của học trò. Chúng tôi liên hệ phẩm chất này như yếu tố vật chất “lửa” vì đại diện cho sự nhiệt thành, lan tỏa hơi ấm và thấp sáng ngọn lửa học tập nơi người học.

- Nét độc đáo ở đây với hai hàm ý: Dạy học thoát lối mòn và là tấm gương cho học trò noi theo. Cả Khổng Tử và Ken Bain đều đề cao việc dạy học theo hướng đào sâu bản chất vấn đề hơn là ghi nhớ kiến thức theo lối từ chương, hướng người học có thể tự lĩnh hội và khám phá tri thức. Người thầy cũng là một hình mẫu tri thức mà học trò hướng đến. Nếu người thầy không là hiện thân một người có đạo đức, có lòng khao khát, say mê khám phá tri thức, thì cũng khó để thuyết phục học trò noi theo. Chúng tôi ví tiêu chuẩn phẩm chất này như yếu tố vật chất “nước”, vì đặc tính của nước là mềm dẻo, thích ứng theo hình dạng vật chứa, như người thầy có thể linh hoạt ứng dụng phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc

điểm người học và bối cảnh học tập. Vật chất nước tinh khiết, trong suốt, có thể soi bóng hình ảnh của những ai nhìn vào; cũng như người thầy, có thể giúp học trò tự phản tỉnh, hiểu rõ chính mình.

- Không gian khoảng cách xác lập mối quan hệ giữa thầy và trò, giúp mỗi bên hiểu được vai trò của nhau trong lớp. Có những lúc khoảng cách rất gần, như những người đồng nghiệp cùng trao đổi một vấn đề cụ thể, cùng lắng nghe và tôn trọng quan điểm của nhau; nhưng cũng có lúc cần giữ khoảng cách nhất định để người học có cơ hội được tự thân vận động và phát triển dựa trên nền tảng cốt lõi đã được người thầy trang bị. Chúng tôi ví tiêu chuẩn phẩm chất này như yếu tố vật chất “gió”, vì đặc tính uyển chuyển trong không gian xa gần của gió.

Đất, nước, gió, lửa theo quan điểm Phật giáo là bốn loại vật chất cấu tạo nên đất trời, mang đến sự sống cho vạn vật. Người thầy có thể không mang đến sự sống cho học trò, nhưng lại mang đến sự sáng về trí tuệ, tạo ra những thế hệ công dân có lương tri, có năng lực để xây dựng đất nước. Nếu người thầy không làm tròn vai, đào tạo nên những thế hệ học trò thiếu đạo đức và năng lực, sẽ là thảm cảnh của cả một quốc gia như câu nói nổi tiếng của cố Tổng thống Nam Phi Nelson Mandela: “Để phá hủy bất kỳ quốc gia nào, không cần phải sử dụng đến bom nguyên tử hoặc tên lửa tầm xa. Chỉ cần hạ thấp chất lượng giáo dục và cho phép gian lận trong các kỳ thi của sinh viên. Bệnh nhân chết dưới bàn tay của các bác sĩ của nền giáo dục đầy. Các tòa nhà sụp đổ dưới bàn tay của các kỹ sư của nền giáo dục đầy. Tiền bị mất trong tay của các nhà kinh tế và kế toán của nền giáo dục đầy. Nhân loại chết dưới bàn tay của các học giả tôn giáo của nền giáo dục đầy. Công lý bị mất trong tay các thẩm phán của nền giáo dục đầy. Sự sụp đổ của giáo dục là sự sụp đổ của một quốc gia”. Người thầy là đại diện cho nền giáo dục và thực thi các nhiệm vụ giáo dục của nhà nước. Do vậy, vai trò và sứ mệnh của họ rất cao cả, và việc tôi rèn bản thân để hoàn thiện phẩm chất cần có của một nhà giáo đích thực là vô cùng cần thiết.

2. MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM

Khẩu hiệu “lấy người học làm trung tâm” không còn quá xa lạ với các thầy cô cũng như các nhà quản lý giáo dục, đặc biệt Nghị quyết 29-NQ/TW của nước ta về đổi mới căn bản và toàn diện hệ thống giáo dục đã nhấn mạnh đến yêu cầu đổi mới chương trình và phương pháp dạy học, trong đó phát huy tính tích cực, chủ động của người học. Tuy nhiên, để thực hiện được triết lý này, đòi hỏi chúng ta cần nhìn nhận một cách thấu đáo, hiểu rõ tại sao giáo dục cần thay đổi từ tiếp cận lấy người dạy là trung tâm sang người học là trung tâm.

2.1. Hạn chế của phương pháp giảng dạy truyền thống (người dạy là trung tâm)

Theo Verrica Baric và Zlatko Nedelko (2020), phương pháp giảng dạy truyền thống tập trung vào giảng viên như là nguồn thông tin duy nhất trong lớp học, nhấn mạnh vai trò trung tâm của người dạy với đặc điểm tương tác mang tính một chiều từ giảng viên đến sinh viên. Với phương pháp giảng dạy này, quyền lực và trách nhiệm thuộc về giảng viên và họ đóng vai trò là người hướng dẫn (dưới dạng các bài giảng) và là người ra quyết định (về nội dung chương trình và kết quả học tập cụ thể). Họ cũng toàn quyền kiểm soát không gian và môi trường học tập của người học.

Việc dạy và học theo phương pháp truyền thống này khiến người dạy và người học gặp phải những khó khăn nhất định như:

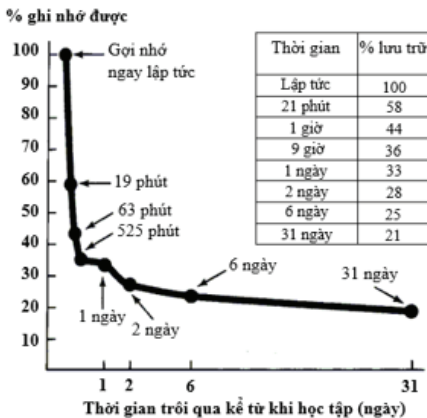
- Về phía người dạy

Việc dạy theo phương pháp truyền thống đặt giảng viên trở thành nhân vật trung tâm, người học có vai trò thu nhận thông tin, từ đó hạn chế tính cá nhân và sức sáng tạo của học trò, phớt lờ các sáng kiến và tiềm năng của người học, từ đó khiến họ dễ rơi vào trạng thái thụ động, dẫn đến mất dần hứng thú và niềm đam mê học tập (Liu và Long, 2014). Bên cạnh đó, với phương pháp giảng dạy truyền thống, khó để phát triển tư duy của người học lên các mức độ cao hơn dựa trên tháp năng lực nhận thức của Bloom (Bloom, 1956). Phương pháp này cũng dễ khiến người thầy trở thành một

“cỗ máy” dạy học thay vì là người thầy đích thực, thiếu khả năng sáng tạo, khám phá tri thức, vì các nội dung bài giảng được lặp đi lặp lại như nhau cho tất cả các lớp học.

- Về phía người học

Cơ sở lý thuyết của Hermann Ebbinghaus (2016) mô tả mối quan hệ giữa trí nhớ và thời gian đã chỉ ra rằng trong một bài giảng được dạy theo cách thức truyền thống (nghe giảng), nếu tỷ lệ tiếp thu của người học là 100% vào ngày thứ nhất, 50-80% kiến thức sẽ mất đi kể từ ngày thứ hai và giảm đến một tỷ lệ duy trì chỉ 21% vào ngày cuối cùng của tháng (Hình 1). Nghiên cứu này cũng tiệm cận với lý thuyết tháp học tập (dẫn từ Letrud và Hernes, 2018), cho thấy rằng người học sẽ chỉ nhớ từ 5 – 30% những gì được học sau 30 ngày, vì hoạt động trên lớp đa phần chỉ là nghe giảng, đọc, nghe nhìn và thuyết trình (Hình 2). Bên cạnh đó, cũng đã có các nghiên cứu lâu đời, tiêu biểu của Eccles cùng cộng sự (1993) cho thấy việc dạy học theo lối truyền thống có những tác động tiêu cực đến thái độ cũng như động lực học tập của học sinh, sinh viên. Chính vì vậy, có thể nói hiệu quả của phương pháp giảng dạy và học tập theo lối truyền thống này là rất thấp.



Hình 1



Hình 2

2.2. Mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm

Một cách khái quát, theo Thamraksa (2003), dạy học lấy người học làm trung tâm là cách tiếp cận trong đó người học được đặt ở vị trí cốt lõi, trung tâm của quá trình học tập. Và như vậy, nhu cầu, ý kiến, trình độ, và mục tiêu học tập của người học được nhìn nhận và được xác định là trọng tâm của hoạt động dạy học. Theo mô hình này, vai trò của giảng viên được kỳ vọng là làm những gì tốt nhất cho sinh viên nhằm giúp các em có thể học tập hoặc thực thi tốt các quyết định.

Dạy học lấy người học làm trung tâm bao gồm các đặc trưng chính như sau:

- Trọng tâm của quan điểm này là ở dạy học tích cực, giảng viên sử dụng cách tiếp cận tích hợp để kết nối đơn vị kiến thức mới với đơn vị kiến thức cũ (mà người học đã biết); khơi gợi sự hứng thú và mối bận tâm của người học vào chủ đề học tập; cung cấp cho người học sự chọn lựa và khả năng kiểm soát tiến trình học tập, cũng như cung cấp một môi trường học tập mang tính quan tâm và hỗ trợ (theo Bansberg, 2003).

- Kiến thức được truyền tải thông qua thực học – học trong bối cảnh thực tế. Nói một cách khác, môi trường kinh nghiệm học tập được hình thành, liên kết sống động với các tình huống trong thế giới thực.

- Người học tham gia tích cực vào quá trình học tập hơn là thụ động đón nhận. Họ có cơ hội và tăng cường trách nhiệm tự định hướng nhu cầu học tập của mình; có thể định vị được tài nguyên học tập, và kiến tạo được kiến thức cho riêng mình dựa trên nhu cầu học tập cá nhân.

- Các hoạt động trong lớp học và việc thực hiện các dự án được tổ chức đa dạng, cho phép người học có cơ hội chọn lựa tùy theo nhu cầu của mình. Đặc trưng này xuất phát từ quan điểm cho rằng người học có những khả năng, chiến lược và phong cách học tập khác nhau.

- Môi trường học tập được hiểu rộng hơn, đó là nơi mà việc học có thể diễn ra ở bất cứ đâu, bất cứ lúc nào, với nhiều hình thức

và bằng nhiều phương tiện khác nhau. Và như vậy, người học được cung cấp thêm các hoạt động ngoài lớp học để tăng không gian học tập cho người học.

- Người học được khơi dậy động lực học tập từ bên trong hơn là từ bên ngoài. Họ dành thời gian viết các báo cáo, bài thu hoạch, đơn giản vì cảm thấy cần thiết, chứ không phải vì điểm số hay để được sự công nhận của người khác.

Trong mô hình này, vai trò của người dạy và người học có phần thay đổi, khác biệt hơn so với dạy học theo phương pháp truyền thống:

- Về phía người dạy

- Thay đổi từ vai trò một nhân vật “quyền lực”, trung tâm, được coi là chuyên gia sở hữu tất cả kiến thức để trở thành một người hỗ trợ, cung cấp môi trường mà ở đó người học có thể đóng một vai trò tích cực, chủ động khám phá để kiến tạo kiến thức cho bản thân.

- Tạo ra một môi trường học tập có khả năng khơi gợi và thách thức người học, thúc đẩy việc tư duy phản biện và tiến trình kiến tạo tri thức. Ví dụ: Giảng viên có thể nâng cao kỹ năng tư duy của người học thông qua yêu cầu người học thực hiện các hoạt động như lý luận, ra quyết định, tự phản ánh, suy luận và giải quyết vấn đề. Những hoạt động này khuyến khích người học tham gia vào kế hoạch học tập của người dạy một cách có ý thức với nhiều cảm hứng.

- Thúc đẩy tinh thần hợp tác trong học tập. Việc hợp tác giữa các sinh viên là một yếu tố không thể thiếu trong mô hình “dạy học lấy người học làm trung tâm”. Làm việc nhóm, theo Kohonen (1992), có thể tạo ra sự tương hỗ và tinh thần trách nhiệm nơi người học, khi mỗi thành viên cố gắng đóng góp cho sản phẩm của nhóm và giúp đỡ đồng đội của mình trong học tập. Sự hợp tác cũng có thể thúc đẩy sự trưởng thành, phát triển kỹ năng học tập xã hội, giúp họ kiến tạo tri thức thông qua việc trao đổi kiến thức.

- Nhận ra sự khác biệt về cách thức tiếp cận của người học. Người dạy nên đặt ra nhiều nhiệm vụ và đưa ra các lựa chọn để

người học chọn lựa và sắp xếp các hoạt động học tập phù hợp cho riêng họ.

- Củng cố tư duy và không bị giới hạn bởi không gian lớp học.
- Chú trọng hơn vào đánh giá tiến trình phát triển, các kỹ năng tích lũy được nơi người học hơn là đánh giá mang tính tiêu chuẩn hóa.

- Chú trọng vào tính liên ngành trong quá trình giảng dạy. Người dạy ở các lĩnh vực chuyên môn khác nhau có thể làm việc cùng nhau, trao đổi các khái niệm, kiến thức trong lĩnh vực chuyên môn của mình để phong phú hóa các thông tin cho người học.

- Kết nối kiến thức và kinh nghiệm sẵn có của sinh viên vào bài học mới. Ý niệm này dựa trên quan điểm cho rằng các thông tin có liên quan đến kiến thức và kinh nghiệm cá nhân của người học sẽ giúp họ dễ học nhất và thường sẽ khó quên nhất.

- Về phía người học

- Thay đổi từ quan điểm cũ “kiến thức phải được thầy truyền đạt” sang suy nghĩ mới “kiến thức phải được tạo dựng” và không ai khác ngoài mình, chính là người chịu trách nhiệm xây dựng kiến thức của riêng mình.

- Thay đổi từ trạng thái thụ động đón nhận sang tham gia tích cực vào tất cả các khía cạnh và các hoạt động học tập trên lớp.

- Đặt ra các mục tiêu có ý nghĩa để hoàn thành các hoạt động học tập. Ý thức nhiều hơn trách nhiệm của bản thân trong việc đạt được những mục tiêu đó, theo dõi sự tiến bộ của chính mình và xác định các chiến lược cụ thể để đạt được hiệu quả các mục tiêu học tập (theo Glassglow, 1997).

Như vậy, cốt lõi của sự thay đổi mô hình “người dạy làm trung tâm” sang “người học làm trung tâm”, theo Alison King (1993), một cách ví von và giàu hình tượng, đó là sự thay đổi vai trò của người thầy từ “sage on the stage” (nhà hiền triết trên bục giảng) sang

“guide on the side” (người hướng dẫn ở cạnh bên). Sự thay đổi này không phải diễn ra về mặt hình thức, mà từ chính bên trong tư duy của mỗi người làm công tác giáo dục.

3. TƯ DUY DẠY HỌC DỰA TRÊN NẾP NGHĨ PHÁT TRIỂN

Albert Einstein đã từng nói: “Chúng ta không thể giải quyết một vấn đề bằng cách sử dụng cùng một loại tư duy đã tạo ra vấn đề đó”. Và như vậy, chúng ta không thể chuyển đổi mô hình dạy học theo lối truyền thống sang hiện đại nếu bản thân người thầy vẫn mang lối tư duy dạy học cũ. Để việc chuyển đổi này được diễn ra một cách toàn diện, nhất quán, đòi hỏi người thầy cần trang bị lối tư duy dạy học mới, và tư duy dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển là một trong những hướng tiếp cận hiệu quả và đầy tính nhân văn.

3.1. Tổng quan về nếp nghĩ phát triển

Nếp nghĩ phát triển (growth mindset) - một trong những công trình nghiên cứu nổi bật của Carol Dweck tại Trường Đại học Columbia, Hoa Kỳ vào những năm 2006 hiện được ứng dụng rộng rãi, với nhiều tiềm năng khai thác trong lĩnh vực dạy học. Nghiên cứu đã chỉ ra tính liên hệ mật thiết giữa nếp nghĩ của người học đến việc hình thành phẩm chất và năng lực của các em trong tương lai (dẫn từ Nguyen và Lu, 2022).

Một cách khái quát, Carol Dweck cùng cộng sự đã phân nếp nghĩ thành hai loại: nếp nghĩ cố định và nếp nghĩ phát triển.

- Người mang nếp nghĩ cố định có niềm tin rằng phẩm chất, trí thông minh, tài năng của mình là cố định, không thể thay đổi. Các lối tư duy phổ biến của nhóm người học này thường là: “Thật tệ nếu mình lại mắc phải lỗi sai gì”, “Mình không làm được đâu”, “Mình thất bại vì mình thiếu năng lực”,...

- Trong khi người sở hữu nếp nghĩ phát triển luôn tin rằng các khả năng của mình hoàn toàn có thể được phát triển. Các câu mà họ thường nói: “Ai cũng mắc lỗi sai, và mình sẽ học được từ nó”,

“Hiện giờ mình chưa làm được, nhưng mình sẽ tìm các phương pháp, chiến lược phù hợp để thực hiện nó”, “Thất bại là cơ hội để mình trưởng thành hơn”...

Sự khác biệt giữa hai loại nếp nghĩ này được Dweck và Leggett (1988) làm rõ trong bảng dưới đây:

| | Nếp nghĩ cố định | Nếp nghĩ phát triển |
|---|---|--|
| Quan điểm cốt lõi về trí thông minh | Bất biến: trí thông minh là một cái gì đó được quy định sẵn từ khi sinh ra và không thể thay đổi | Gia tăng: trí thông minh có thể được phát triển bằng hành động có ý thức |
| Mục tiêu nhắm tới | Thành tích: cố gắng đạt được sự công nhận từ người khác về năng lực bản thân và che giấu những khiếm khuyết | Học hỏi: cố gắng cải thiện năng lực bản thân |
| Mô thức hành động | Bất lực: khó khăn là rào cản không thể vượt qua | Làm chủ: khó khăn là thử thách cần được vượt qua |
| Quan điểm luôn đòi hỏi nỗ lực cao | Một dấu hiệu của sự thiếu tài năng | Một dấu hiệu của sự học hỏi |
| Lựa chọn nhiệm vụ | Tìm kiếm các nhiệm vụ dễ dàng | Tìm kiếm các nhiệm vụ đầy thử thách |
| Tác động của khó khăn đến cảm xúc | Các cảm xúc tiêu cực | Các cảm xúc trung tính hoặc tích cực |
| Tác động của khó khăn đến hiệu suất giải quyết vấn đề | Gia giảm | Bình thường hoặc gia tăng |

Không chỉ học trò sở hữu nếp nghĩ cố định và phát triển mà cả thầy cô cũng mang trong mình một trong hai dạng thức tư duy này. Bảng dưới đây tổng hợp các quan điểm giúp phân biệt giữa người thầy có nếp nghĩ cố định và người thầy mang nếp nghĩ phát triển:

| Nếp nghĩ cố định | Nếp nghĩ phát triển |
|--|--|
| - Mỗi em có một trí thông minh và năng lực khác nhau, khó để thầy cô thay đổi được. | - Trí thông minh và năng lực hoàn toàn phát triển được, và thầy cô là người đồng hành, hỗ trợ các em trong tiến trình này. |
| - Thành công trong học tập được đo lường bằng điểm số và kết quả học tập giúp xếp loại, đánh giá khả năng thành công của các em. | - Học tập là một quá trình phát triển và trưởng thành. Quan trọng nhất vẫn là các em có thể mang kiến thức học được vào thực tế cuộc sống như thế nào. |

| | |
|--|--|
| - Thường ưu ái, thiên vị cho các em sinh viên giỏi và ngoan hiền, vì các em nhanh trí, sáng dạ và dễ bảo. | - Đối xử công bằng với tất cả các em. Quan tâm nhiều hơn đến các em gặp vấn đề khó khăn trong học tập. |
| - Nản hoặc ngại vì phải giảng lại nhiều lần khi lớp chậm hiểu hoặc khi gặp các vấn đề khó. | - Kiên nhẫn giảng giải, cố gắng tìm kiếm cách thức giải thích hiệu quả với các vấn đề khó. |
| - Một câu trả lời chỉ có hai giá trị: hoặc đúng hoặc sai, và nó thể hiện năng lực nhận thức, tư duy tốt/kém của sinh viên. | - Trân trọng câu trả lời của sinh viên, dù nó có thể khác biệt hoặc không phải là đáp án chính xác. |
| - Mất bình tĩnh, khó chịu khi có ý kiến trái chiều hoặc sinh viên đặt câu hỏi khó mình không trả lời được. | - Cảm thấy thú vị và hào hứng khi có câu hỏi khó hoặc mới lạ được nêu lên; khuyến khích cả lớp cùng suy nghĩ. |
| - Phấn đấu để lớp đạt thành tích cao trong các cuộc thi đua để chứng minh bản thân mình là một người thầy giỏi. | - Khuyến khích các em tham gia và nỗ lực cho các cuộc thi để thách thức giới hạn bản thân và để trưởng thành hơn. |
| - Thiếu tinh thần hợp tác, chia sẻ, trao đổi chuyên môn với đồng nghiệp. Cho rằng phương pháp dạy học của mình đã tốt, không cần thay đổi hay cải thiện. | - Yêu thích việc trao đổi chuyên môn, các tình huống sư phạm trên lớp với đồng nghiệp. Chủ động cập nhật phương pháp dạy học mới để nâng cao năng lực dạy học. |

Một tập thể giảng viên sở hữu nếp nghĩ cố định sẽ rất khó để tạo ra những thế hệ học trò mang nếp nghĩ phát triển. Nhưng với các thầy cô có lối tư duy dạy học tiến bộ sẽ dành được sự tin cậy, tôn trọng và yêu thương từ học trò, giúp hình thành nơi các em niềm tin vào bản thân, từ đó chuyển dịch dần các em từ lối tư duy cố định sang tư duy phát triển.

3.2. Mối quan hệ giữa nếp nghĩ phát triển và việc học tập

Trong nghiên cứu của Dweck cùng cộng sự (2016) khi tham gia giảng dạy các sinh viên dự bị ngành Y trong học kỳ đầu tiên về Hóa học, họ phát hiện rằng ban đầu, đa số các em đều tỏ ra hứng thú với môn học, nhưng với các em có nếp nghĩ cố định, chỉ hứng thú khi có thể làm bài tốt ngay tức thì. Các em cho rằng đây là môn khó và bắt đầu tỏ ra kém hứng thú. Trong khi với sinh viên có nếp nghĩ phát triển vẫn giữ nguyên mức độ hào hứng, dù bản thân cảm thấy đây là môn học rất khó. Với các em, thử thách và sự hào hứng đi liền với nhau, và thử thách càng lớn thì quyết tâm của các em càng cao.

Những nghiên cứu khác về nếp nghĩ phát triển cũng đã đưa đến các kết luận như:

- Nghiên cứu của Moser cùng cộng sự (2011) về khoa học thần kinh chỉ ra rằng nếp nghĩ phát triển có liên hệ mật thiết đến việc tăng cường biên độ Pe (một tín hiệu của não bộ phản ánh việc phân bổ sự chú ý có ý thức đối với những sai lầm), giúp cải thiện hiệu suất thực thi các tác vụ tiếp theo. Chính vì vậy, nó có ý nghĩa quan trọng, ảnh hưởng tích cực đến việc học tập và nghề nghiệp của một cá nhân.

- Một nghiên cứu khác của Betsy (2018) cho rằng những người sở hữu nếp nghĩ phát triển có tiềm năng trong việc kích hoạt các hành vi mang động cơ then chốt trong học tập, giúp thúc đẩy tinh thần học tập trọn đời.

Thực nghiệm của Dweck cùng các kết quả nghiên cứu điển hình trên đã rút ra tầm quan trọng của nếp nghĩ phát triển, đặc biệt đối với học sinh sinh viên trong việc học tập, giúp phát triển năng lực bản thân liên tục và lâu dài.

3.3. Nguyên tắc dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển

Để người học được trang bị nếp nghĩ phát triển, rất cần người thầy trong vai trò nâng đỡ, hỗ trợ, trao truyền ý niệm này đến với các em. Thầy cô có thể ứng dụng nhiều phương pháp, kỹ thuật và mô hình dạy học khác nhau, nhưng theo Rissanen cùng cộng sự (2021), các phương pháp, kỹ thuật hoặc mô hình ấy cần được dựa trên nền tảng của bốn nguyên tắc sau:

- *Nguyên tắc 1 – Hỗ trợ cá nhân trong tiến trình học tập:* Thay vì chú trọng vào việc định hình các em theo khuôn mẫu, người dạy nên quan tâm đến rào cản học tập của từng cá nhân người học và các yếu tố góp phần làm nên thành công hay thất bại của các em. Thông qua các hoạt động trên lớp, thầy cô có thể nhận ra những em mang nếp nghĩ cố định. Việc chia sẻ khái niệm về nếp nghĩ phát triển là một trong những cách thức hữu hiệu giúp những em này xóa bỏ rào cản và nhận ra đâu là yếu tố quyết định thành công trong học tập.

- *Nguyên tắc 2 – Khuyến khích thực học*: Người dạy có thể tái định nghĩa thành công theo hướng thực học (học tập và phát triển), hay tìm kiếm thử thách, thay vì thể hiện khả năng hay sự vượt trội hơn so với người khác. Thực học giúp các em tránh được sự so sánh và nhấn mạnh sự hỗ trợ, hợp tác giữa các bạn trong lớp.

- *Nguyên tắc 3 – Cần sự bền bỉ và cảm thông ở người thầy*: Một trong những thách thức thầy cô thường đối diện chính là khả năng quản lý cảm xúc của mình khi gặp phải tình huống học trò không làm như những gì mình kỳ vọng, và vô tình tạo thêm áp lực nơi học trò. Khoan vội nói những lời động viên, khuyến khích, mà trước tiên người dạy cần bình tĩnh cũng như đồng cảm với khó khăn mà người học gặp phải, cho các em thấy đây là việc bình thường và tạm thời khi học cái mới (ngay cả với các chuyên gia hay với chính thầy cô), hơn là đây là biểu hiện của sự yếu kém.

- *Nguyên tắc 4 – Khuyến khích người học*: Tư duy tập trung vào quá trình: nuôi dưỡng niềm tin của các em vào tính mềm dẻo, linh hoạt của não bộ với tình huống xung quanh; nhấn mạnh tầm quan trọng của nỗ lực cũng như mặt tích cực của thách thức, sai lầm và thất bại trong học tập; đưa ra những phản hồi về quá trình, cũng như nhấn mạnh chiến lược và tầm quan trọng của mục tiêu trong học tập.

Dạy học dựa trên bốn nguyên tắc này sẽ khắc họa các yếu tố tâm lý tích cực, định hình sức khỏe tinh thần cũng như dưỡng nuôi ưu thế phẩm chất ở người học (Chan cùng cộng sự, 2020; dẫn từ Rissanen, 2021), giúp các em hình thành nếp nghĩ phát triển, một lối tư duy quan trọng, cần thiết, định hình thành công sau này.

4. ĐA DẠNG CÁC PHONG CÁCH GIẢNG DẠY

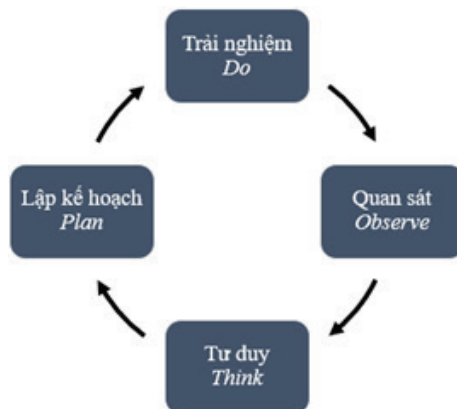
Để có thể hiểu được đối tượng người học – nhân vật trung tâm của hoạt động giảng dạy, từ đó tìm ra phong cách dạy học phù hợp, chúng ta cần khám phá tiến trình học tập của người học và các phong cách học tập cơ bản của họ. Có nhiều lý thuyết và mô hình khác nhau

về phong cách học tập, ở đây chúng tôi tiếp cận vấn đề theo mô hình học tập trải nghiệm của David Kolb (1984), cha đẻ của hệ thống học tập dựa trên kinh nghiệm, được các nhà thiết kế chương trình ứng dụng rộng rãi hiện nay. Ý niệm cốt lõi của mô hình này xoay quanh thông điệp: phong cách học tập của người học không cố định, mà giống với thói quen học tập, được hình thành từ kinh nghiệm và có chọn lọc.

4.1. Các phong cách học tập của học trò

Theo Kolb (dẫn từ Healey và Jenkins, 2000), phong cách học tập của người học gắn liền với các giai đoạn học tập trong một chu trình học. Và một chu trình học tập được gọi là đầy đủ và trọn vẹn khi đi qua bốn giai đoạn sau:

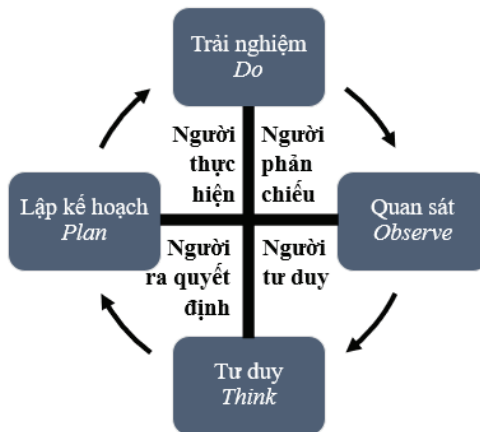
| Bốn giai đoạn học tập | |
|----------------------------|--|
| (1) Trải nghiệm (Do) | Người học được chủ động trải nghiệm một hoạt động được diễn ra trên lớp, phòng thí nghiệm,... |
| (2) Quan sát (Observe) | Người học nhận ra sự thiếu nhất quán giữa kinh nghiệm cũ và sự trải nghiệm mới này. |
| (3) Tư duy (Think) | Người học trình bày hoặc được giới thiệu khái niệm, mô hình mới hoặc lý thuyết mới từ những gì đã quan sát được. |
| (4) Lập kế hoạch (Plan) | Người học lên kế hoạch vận dụng lý thuyết để kiểm tra mô hình hoặc ứng dụng cho một trải nghiệm tiếp theo. |



Hình 3

Một ví dụ điển hình cho bốn giai đoạn học tập này đó là bài học về việc xây cầu (cho sinh viên khối ngành kỹ thuật). Thay vì giảng viên giảng dạy theo phương pháp truyền thống: đó là cung cấp lý thuyết, hướng dẫn sinh viên cách thức xây dựng một chiếc cầu để chịu được tải trọng cần thiết, giảng viên có thể bắt đầu tiết học bằng hoạt động trải nghiệm - tổ chức cuộc thi xây cầu với vật liệu là các thanh mì spaghetti (ABC Education, 2022). Các nhóm phải nỗ lực trong một khoảng thời gian nhất định để thiết kế chiếc cầu có khả năng chịu được tải trọng tối đa. Kết quả của hoạt động trải nghiệm này là chất liệu để các nhóm, cá nhân có thể quan sát, tự phản tỉnh, xem xét thành tích đạt được, đặt ra câu hỏi: “Tại sao nhóm chúng ta thành công/ thất bại?”, “Tại sao có nhóm làm tốt, có nhóm không?”, “Đâu là giải pháp tốt nhất cho vấn đề này?”, ... Các em cũng đã phần nào nhận ra sự khác biệt về tư duy và hành động sẽ dẫn đến sự khác biệt về kết quả. Và từ đó, tư duy mới được “thắp sáng” thông qua sự hướng dẫn, hỗ trợ, cung cấp kiến thức mới của thầy cô. Các em sẽ hiểu làm thế nào để có một cấu trúc cầu vững chắc nhất, cần sử dụng bao nhiêu nguyên vật liệu để hoàn thành một chiếc cầu, những thông số gì cần lưu ý và tính toán cho việc xây... Tiến trình học tập sẽ trọn vẹn khi các em có thể lập kế hoạch, mang kiến thức, trải nghiệm mới học được này để thực hiện lại mô hình cầu hoặc có thể ứng dụng thực tế vào tình huống xây cầu trong cuộc sống.

Từ bốn giai đoạn học tập này, hình thành nên bốn kiểu phong cách học tập được mô tả như trong hình 4 và bảng dưới đây:



Hình 4

Bốn kiểu phong cách học tập

| | Kết hợp | Phong cách học |
|----------------------------|-----------------------------|--|
| Người phản chiếu | Trải nghiệm Quan sát | <ul style="list-style-type: none"> - Họ là người nhạy cảm, thích quan sát hơn thích làm, có xu hướng tổng hợp thông tin và sử dụng khả năng tưởng tượng để giải quyết vấn đề. - Họ thể hiện tốt nhất ở các tình huống đòi hỏi khả năng phát ý tưởng. - Làm việc tốt hơn khi làm nhóm, lắng nghe với sự cởi mở và nhận các phản hồi mang tính cá nhân. |
| Người tư duy | Quan sát Tư duy | <ul style="list-style-type: none"> - Họ có lối tiếp cận vấn đề logic và rõ ràng, nổi trội trong việc hiểu thông tin trên phạm vi rộng và sắp xếp nó theo một hình thức rõ ràng, hợp lý. - Họ ít tập trung vào con người và hứng thú hơn với ý tưởng và các lý thuyết trừu tượng. - Họ thích đọc tài liệu, nghe giảng, phân tích các mô hình và dành thời gian suy tư ý tưởng. |
| Người ra quyết định | Tư duy Lập kế hoạch | <ul style="list-style-type: none"> - Họ thích các thao tác kỹ thuật, ít tập trung vào con người và các khía cạnh giao tiếp. - Họ có thể giải quyết vấn đề và ra quyết định bằng cách tìm giải pháp cho câu hỏi và vấn đề. - Họ có năng lực về kỹ thuật và công nghệ, thích thử nghiệm, mô phỏng ý tưởng mới và làm việc với các ứng dụng thực tế. |
| Người thực hiện | Lập kế hoạch Trải nghiệm | <ul style="list-style-type: none"> - Phong cách học của họ tập trung vào thực hành, trực giác hơn là logic. - Họ thích những thử thách và trải nghiệm mới trong thực hiện các kế hoạch. - Họ thường hành động theo bản năng hơn logic, có khuynh hướng dựa vào người khác để lấy thông tin hơn là tự họ phân tích ra. |

Mỗi phong cách đều có nét đặc trưng riêng và David Kolb phát hiện ra rằng người học có xu hướng chỉ tập trung vào phong cách họ làm tốt. Đây là lý do tại sao ông nghĩ rằng người học nên chú ý đến các phương pháp học tập họ ít thành thạo hơn. Nhờ sự đa dạng về các phương pháp học tập như vậy, họ có thể trải qua chu trình học tập một cách toàn diện và cân bằng.

Với sự đa dạng trong phong cách học tập của người học, thì phong cách dạy học của người thầy cũng cần linh hoạt thay đổi. Người thầy cần đóng nhiều vai trò ở các giai đoạn học tập khác nhau để có thể hỗ trợ người học được trải qua trọn vẹn tiến trình học tập một cách tốt nhất.

4.2. Các phong cách giảng dạy của người thầy

Vào năm 2014, Kolb cùng cộng sự đã cho ra đời kết quả nghiên cứu một mô hình bốn chức năng (vai trò) mà một nhà giáo dục cần thực hiện đối với người học, đó là: Người hỗ trợ (Facilitator), Chuyên gia môn học (Subject expert), Người thiết lập/ đánh giá tiêu chuẩn (Standard-setter/ evaluator) và Huấn luyện viên (Coach). Cụ thể như sau:

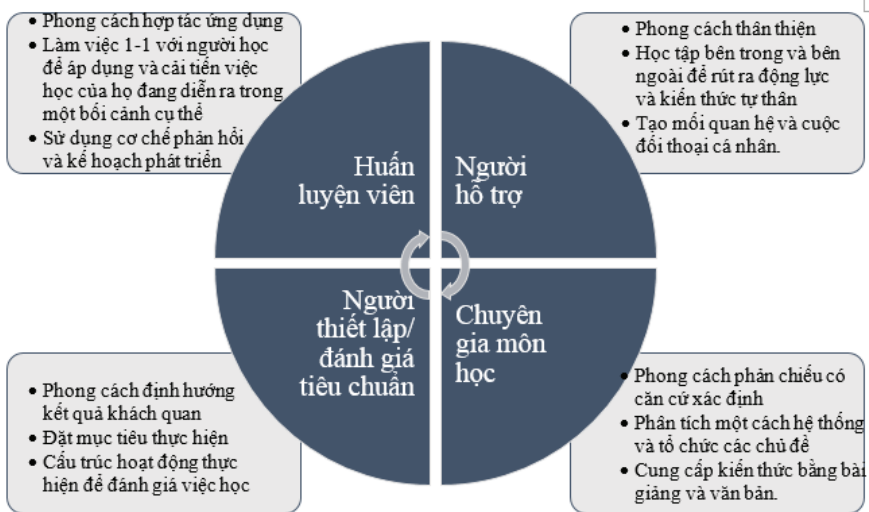
- *Vai trò Người hỗ trợ (Facilitator)*: Người dạy giúp người học bám sát kinh nghiệm cá nhân của họ và tự phản tỉnh. Họ sử dụng một phong cách quyết đoán nhưng thân thiện, ám áp để lôi cuốn sự yêu thích của người học, khơi gợi động lực học từ bên trong và để người học tự thu hoạch kiến thức học tập thông qua hội thoại nhóm nhỏ, tương tác liên cá nhân.

- *Vai trò Chuyên gia môn học (Subject Expert)*: Trong vai trò này, người dạy giúp người học tổ chức và kết nối những phản ánh của họ về kiến thức dựa trên các vấn đề của môn học. Phong cách của người dạy ở đây là có thẩm quyền, phản ánh. Người thầy dạy bằng ví dụ, làm mẫu và khuyến khích người học tư duy phản biện khi họ tổ chức và phân tích một cách hệ thống kiến thức môn học. Các kiến thức này được truyền thông qua bài giảng và sách giáo khoa.

- *Vai trò Người thiết lập và đánh giá tiêu chuẩn (Standard-setter/ evaluator)*: Đóng vai trò là người thiết lập và đánh giá tiêu chuẩn, người dạy giúp người học nắm vững được kiến thức và kỹ năng để đáp ứng các yêu cầu học. Họ sử dụng một phong cách định hướng kết quả mục tiêu, tạo ra các hoạt động cho người học thực hiện để đánh giá việc học tập.

- **Vai trò Huấn luyện viên (Coach):** Trong vai trò là huấn luyện viên, người dạy giúp người học áp dụng kiến thức để đạt được các mục tiêu của mình. Họ sử dụng phong cách khuyến khích, hợp tác, thường làm việc 1-1 với từng cá nhân để giúp học trò học từ những trải nghiệm trong ngữ cảnh đời sống. Họ hỗ trợ người học trong việc lập ra các kế hoạch phát triển cá nhân và cung cấp các cách thức phản hồi cho những nội dung học trò thực hiện.

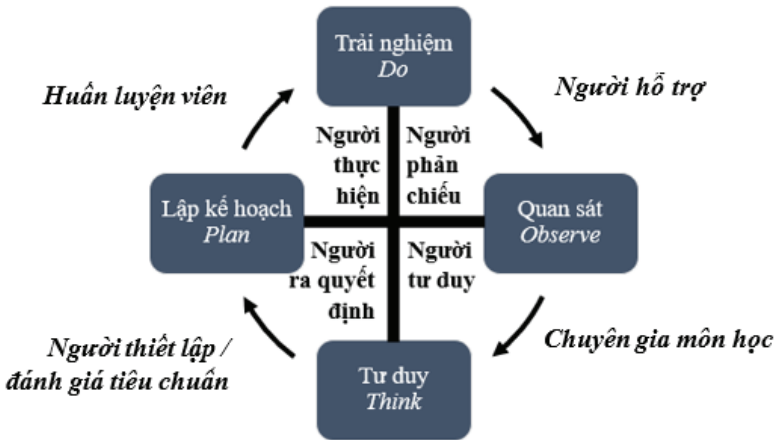
Hình 5 dưới đây tổng hợp tên gọi vai trò và các chức năng của từng vai trò mà người thầy cần thực hiện cho một tiến trình học tập của người học. Đây cũng chính là các phong cách giảng dạy mà người thầy có thể linh hoạt sử dụng trên lớp.



Hình 5

4.3. Giao thoa giữa phong cách học tập và giảng dạy

Chúng ta nhận thấy có sự “giao thoa” trong nghiên cứu của Kolb về phong cách học tập của học trò và phong cách giảng dạy của người thầy. Hình 6 bên dưới đưa ra cái nhìn toàn cảnh về tiến trình học tập bốn giai đoạn mà từ đó hình thành nên các vai trò của người dạy và người học tương ứng.

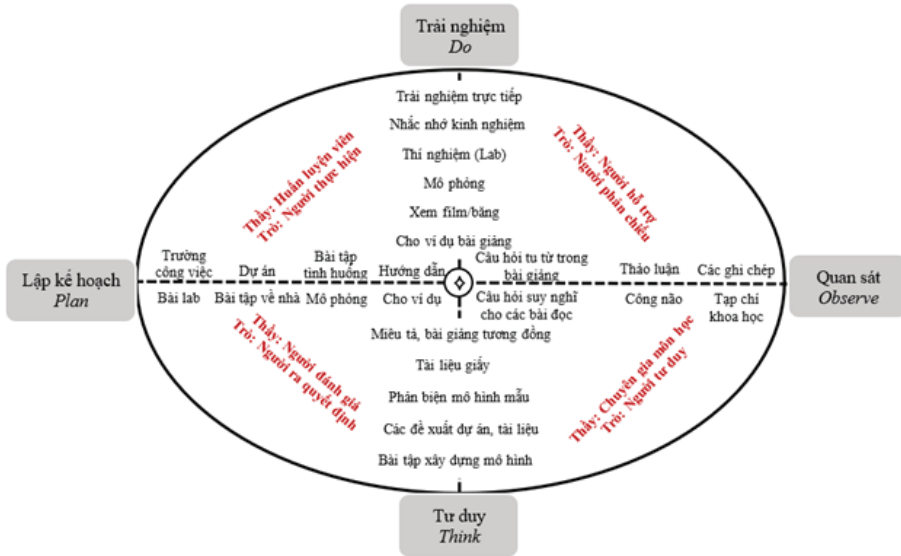


Hình 6

Việc tập trung quá nhiều ở một vai trò cũng sẽ tạo nên những khiếm khuyết nhất định trong một tiến trình học tập. Cụ thể: Với những thầy cô yêu thích chọn lựa vai trò “người hỗ trợ” mà thiếu đi những vai trò và chức năng khác, lớp học có thể sẽ rất sôi động và hào hứng, vì học trò được trải nghiệm nhiều hoạt động, nhưng cuối cùng lại không đọng được thông tin, kiến thức gì nơi người học. Ngược lại, việc tập trung nhiều vào phong cách “chuyên gia môn học” sẽ khiến người thầy sa đà vào lối giảng dạy truyền thống, trở về mô hình cũ với người thầy đóng vai trò trung tâm. Nếu chỉ áp dụng vai trò “người đưa ra các đánh giá, tiêu chuẩn”, sẽ vô tình tạo áp lực nặng nề lên vai người học khi phải nỗ lực đáp ứng những yêu cầu của thầy cô mà không có sự định hướng cũng như thiếu sự chỉ dẫn cần thiết. Và cuối cùng, phong cách “huấn luyện viên” cũng sẽ rất khó cho người thầy khi phải hỗ trợ riêng lẻ từng em trong một lớp học nhiều sinh viên, và các em cũng sẽ mất đi cơ hội được trải nghiệm, làm việc cùng nhau và cùng xây dựng các nền tảng kiến thức từ các giai đoạn học tập trước đó.

Mỗi giai đoạn học tập được các nhà nghiên cứu Marilla Svinicki và Nancy Dixon (1997) đưa ra những gợi ý cho các hoạt động trên lớp (Hình 7) mà thầy và trò có thể lựa chọn để mang đến trải nghiệm học tập tốt nhất. Các hoạt động diễn ra ở trung tâm mô hình tương ứng

với việc sinh viên sẽ ở vai trò người tiếp nhận nhiều. Càng ra xa trung tâm thì các hoạt động càng mang tính phức tạp và đòi hỏi sự chủ động, nỗ lực nơi người học nhiều hơn. Việc chọn lựa các hoạt động sẽ tùy vào mục tiêu đào tạo, phong cách giảng dạy của người thầy, phong cách cũng như nhu cầu học tập của người học.



Hình 7

Sơ đồ trên hệ thống cho người dạy các miền hoạt động có thể sử dụng trên lớp cũng như mở ra cơ hội để người học được nhận lại “quyền làm chủ” tiến trình học tập của mình.

Chương đầu tiên khép lại với việc khắc họa chân dung của người thầy đích thực qua các đặc điểm phẩm chất, triết lý, tư duy và phong cách dạy học. Các chương tiếp theo sẽ là cuộc hành trình cùng thầy cô khám phá các phương pháp dạy học tiên tiến, thú vị được nhắc đến nhiều hiện nay.

TÓM TẮT CHƯƠNG 1

Đối tượng người thầy được “khắc hoạ” qua bốn yếu tố chính:

- Tiêu chuẩn phẩm chất;

- Triết lý dạy học;
- Tư duy dạy học;
- Phong cách dạy học;

1. **Phẩm chất của người thầy:** được hệ thống qua bốn tiêu chuẩn sau:

- *Năng lực chuyên môn:* Người thầy hiểu rõ những gì mình trình bày với người học; có khả năng đơn giản hóa các kiến thức phức tạp, liên kết các đơn vị kiến thức để người học nắm được bức tranh tổng thể.

- *Sự nhiệt tâm:* Người thầy biết cách khơi gợi học trò, sáng tạo trong cách dạy, thách thức người học nâng tầm tư duy, nhưng cũng biết tôn trọng và cởi mở với ý tưởng mới của học trò.

- *Nét độc đáo với hai hàm ý:* Dạy học thoát lối mòn và là tấm gương sáng cho học trò noi theo.

- *Không gian khoảng cách:* Gần gũi với học trò như những người đồng nghiệp khi cùng trao đổi một vấn đề nhưng cũng có lúc cần giữ khoảng cách, như đặt ra những “thách thức” để người học tự nỗ lực giải quyết.

2. Mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm

Là một mô hình trong đó người học được đặt ở vị trí cốt lõi, trung tâm của quá trình học tập.

Các đặc trưng chính:

- Giảng viên sử dụng cách tiếp cận tích hợp để kết nối đơn vị kiến thức mới với đơn vị kiến thức cũ.

- Kiến thức được truyền tải thông qua thực học – học trong bối cảnh thực tế.

- Người học tham gia tích cực vào quá trình học tập.

- Các hoạt động học tập được tổ chức đa dạng.

- Môi trường học tập đa chiều.

- Người học được khơi dậy động lực học tập từ bên trong.

Vai trò của người thầy:

- Chuyển dịch “quyền lực”, trở thành người hỗ trợ.
- Tạo môi trường học tập mang tính xây dựng, khơi gợi hứng thú học tập.
- Thúc đẩy tinh thần hợp tác trong học tập.
- Nhận ra sự khác biệt về cách thức tiếp cận việc học của sinh viên.
- Nhấn mạnh việc học ở mọi lúc mọi nơi, không chỉ trên giảng đường.
- Chú trọng vào đánh giá tiến trình phát triển của người học.
- Chú trọng vào tính liên ngành trong quá trình giảng dạy.
- Kết nối kiến thức và kinh nghiệm sẵn có của người học vào bài học mới.

3. Tư duy dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển

Một cách khái quát, người sở hữu “nếp nghĩ phát triển” luôn tin rằng các khả năng của mình hoàn toàn có thể được phát triển, trong khi người mang “nếp nghĩ cố định” có niềm tin rằng phẩm chất, trí thông minh, tài năng của mình là cố định, không thể thay đổi.

Không chỉ học trò sở hữu nếp nghĩ cố định và phát triển, mà cả thầy cô cũng mang trong mình một trong hai dạng thức tư duy này. Với các thầy cô có lối tư duy dạy học tiến bộ sẽ dành được sự tin cậy, tôn trọng và yêu thương từ học trò, giúp hình thành nơi các em niềm tin vào bản thân, chuyển dịch dần các em từ nếp nghĩ cố định sang phát triển.

Nguyên tắc dạy học dựa trên nếp nghĩ phát triển:

- Nguyên tắc 1 – Hỗ trợ cá nhân trong tiến trình học tập;
- Nguyên tắc 2 – Khuyến khích thực học;
- Nguyên tắc 3 – Cần sự bền bỉ và cảm thông ở người thầy;
- Nguyên tắc 4 – Khuyến khích sinh viên tư duy tập trung vào quá trình;

4. Đa dạng các phong cách giảng dạy

Chu trình học tập trọn vẹn thường trải qua bốn giai đoạn: trải nghiệm, quan sát, tư duy và lập kế hoạch. Từ bốn giai đoạn này, hình thành nên các loại hình phong cách học tập và giảng dạy.

Các phong cách học tập của học trò:

- Người phản chiếu: thích quan sát hơn thích làm, có xu hướng tổng hợp thông tin và sử dụng khả năng tưởng tượng để giải quyết vấn đề,...

- Người tư duy: có lối tiếp cận vấn đề logic và rõ ràng, nổi trội trong việc hiểu thông tin trên phạm vi rộng và sắp xếp nó theo một hình thức rõ ràng, hợp lý,...

- Người ra quyết định: thích các thao tác kỹ thuật, giải quyết vấn đề và ra quyết định bằng cách tìm giải pháp cho câu hỏi và vấn đề,...

- Người thực hiện: giải quyết vấn đề và ra quyết định bằng cách tìm giải pháp cho câu hỏi và vấn đề, thích những thử thách và trải nghiệm mới,...

Các phong cách giảng dạy của người thầy:

- Người hỗ trợ: giúp người học bám sát kinh nghiệm cá nhân của họ và tự phản tỉnh.

- Chuyên gia môn học: giúp người học tổ chức và kết nối những phản ánh của họ về kiến thức dựa trên các vấn đề của môn học.

- Người thiết lập và đánh giá tiêu chuẩn: giúp người học nắm vững được kiến thức và kỹ năng để đáp ứng các yêu cầu học.

- Huấn luyện viên: giúp người học áp dụng kiến thức để đạt được các mục tiêu của mình.

Mỗi giai đoạn học tập trong chu trình học tập có những gợi ý cho các hoạt động cụ thể diễn ra trên lớp. Việc chọn lựa các hoạt động sẽ tùy vào mục tiêu đào tạo, phong cách giảng dạy của người thầy, cũng như đặc điểm, nhu cầu của người học.

Chương 2

HỌC TẬP THÔNG QUA TÌNH HUỐNG (CASE STUDY-BASED LEARNING)

“Lý thuyết rất hay nhưng cho tới khi được đưa vào thực tiễn, nó không có giá trị”.

(James Cash Penney)

“Có giáo dục không nằm ở việc bạn ghi nhớ được bao nhiêu, hay thậm chí bạn biết được bao nhiêu. Đó là có thể phân biệt giữa điều bạn biết và điều bạn không biết”.

(Anatole France)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: DẠY HỌC BẰNG NHỮNG CÂU CHUYỆN CÓ THẬT TRONG CUỘC SỐNG

14 năm đứng trên bục giảng, cô Hoàng Thị Tuyền, giáo viên Trường Trung học phổ thông Hoài Đức A, Hà Nội luôn được đồng nghiệp và học trò quý mến. Bao nhiêu năm dạy học là bấy nhiêu năm cô luôn tìm tòi để môn Giáo dục công dân (GDCC) trở nên cuốn hút và sinh động với học sinh.

Sinh ra trong một gia đình bố mẹ đều là bộ đội phục viên nhưng ngay từ nhỏ, cô Hoàng Thị Tuyền đã yêu thích nghề dạy học. Cô tốt nghiệp Đại học Sư phạm Khoa Giáo dục chính trị vào năm 1998. Những bước chân đầu tiên đứng trên bục giảng tuy bỡ ngỡ và khó khăn, nhưng đã thấp sáng dần ngọn lửa yêu nghề của cô giáo trẻ. Mỗi ngôi trường mà cô công tác dù thời gian dài hay ngắn nhưng đến nay vẫn là những ký ức thiêng liêng trong đời cô. Ở đó không chỉ có trang giáo án mà còn có bạn bè, đồng nghiệp và nhất là những gương mặt thân quen của nhiều thế hệ học trò.

Cô tâm sự môn Giáo dục công dân trong nhà trường chỉ được học sinh, phụ huynh, thậm chí cả giáo viên xem là môn phụ. Khi đến tiết, học sinh thường có tâm trạng uể oải và chỉ tìm cách học chống đối, thậm chí tự ý nghỉ. Với học sinh đó là giờ “xa hơi”, đặc biệt là các em lớp 12, khi bận rộn bài vở để ôn thi tốt nghiệp thì chuyện học GDCD được coi là một việc “xa xỉ”. Còn với giáo viên đó là giờ “ngậm ngùi” khi biết rằng giảng nhưng sẽ chẳng có ai nghe. Thực tế, bài giảng GDCD hiện nay đang đơn thuần đưa ra những khái niệm và rao giảng đạo đức bằng lý thuyết suông, khiến các em cảm thấy chán nản vì nó xa rời thực tế cuộc sống, trong khi điều học sinh cần là cơ hội thảo luận để được trình bày quan điểm và phân tích để hiểu rõ vấn đề. Để khắc phục những hạn chế đó, giáo viên giảng dạy môn này không chỉ là một giáo viên dạy về đạo đức mà còn cần nắm bắt tâm lý lứa tuổi để giúp học sinh giải đáp những thắc mắc thường gặp trong cuộc sống. Nắm bắt được tâm lý này, nên những bài giảng của cô bao giờ cũng cuốn hút các em.

Đặc thù môn học dạy về đạo đức, về pháp luật nên nếu cứ đưa ra thông tin, dữ kiện thì rất khô khan, cần làm sao để có những câu chuyện thực tế diễn ra trong cuộc sống để học sinh tiếp nhận thông tin một cách dễ dàng nhất. Vì vậy, cô đã đưa các tình huống đời thực, gắn gúi vào bài giảng cho các em. Ví dụ khi dạy về các chủ đề liên quan đến tình yêu, tình bạn, hôn nhân gia đình,... cô thường kể cho học sinh nghe rất nhiều câu chuyện, các tình huống trong cuộc sống từ kho tàng kinh nghiệm của chính cô hay từ những mảnh đời, số phận của các nhân vật mà cô tìm đọc, tích góp trên các trang báo, sách vở, Internet,... để từ đó đánh trúng vào tâm lý tò mò nơi các em. Hay khi dạy về chủ đề lương tâm, nhân phẩm hay danh dự, việc đưa ra định nghĩa ngay từ đầu cho các khái niệm này sẽ khá khô khan; mà thay vào đó, cô đưa ra các câu chuyện tình huống gắn gúi hơn. Chẳng hạn một tình huống cô sử dụng: “Ở một thị xã nọ, trên đường đi học về, một số bạn nam nhìn thấy rơm rạ phơi rất nhiều, các bạn bỗng nghĩ ra ý tưởng lấy rơm phủ lên nắp cống

để bẫy những người đi đường. Người nào đi qua không may bị ngã xuống hố thì các bạn rất vui và khoái chí. Nhưng trong số những bạn làm việc này, có bạn bắt đầu có cảm giác áy náy, và tự nghĩ liệu việc làm của mình có được xem là xấu xa không? Nếu bố mẹ biết được thì có buồn không? Mình có nên xin lỗi người bị nạn hay không?”. Câu hỏi mà cô đặt ra là “Do đâu mà các bạn có những suy nghĩ này? Điều khác biệt gì giữa những bạn có cảm giác áy náy, có lỗi với những bạn thì không? Các em đã từng rơi vào tình huống hay trường hợp như thế chưa?”. Từ tình huống này, cô thảo luận cùng với lớp và từ đó đúc rút ra được khái niệm thế nào là người có lương tâm để học sinh hiểu. Với các chủ đề về pháp luật cũng tương tự. Thực tế hiện nay học sinh vi phạm luật giao thông rất nhiều, hậu quả xảy ra có khi các em chưa lường hết được nên trong bài giảng về pháp luật, cô cũng đưa rất nhiều tình huống cho học sinh bàn luận về những sự cố hay lỗi sai khi lưu thông trên đường. Với cô, giáo dục đạo đức, pháp luật phải bằng những tấm gương, câu chuyện cụ thể, có thật trong cuộc sống hiện đại chứ không phải là lý thuyết suông hay tình huống giả định như trong sách giáo khoa hiện nay đề cập. Thông qua những câu chuyện có thật, những tình huống hấp dẫn cho học sinh phân tích, để rồi từ đó mới đúc rút thành những khái niệm, kiến thức liên quan đến bài giảng. Chính vì thế, mỗi bài giảng của cô bao giờ cũng là một công trình của việc tìm tòi tư liệu, luôn cập nhật thông tin, “bắt trend” của giới trẻ để những tiết dạy có thể đạt hiệu quả cao. Chính cách dạy học sáng tạo và tận tâm này, khiến lớp học luôn sôi nổi và các em cũng say mê, hào hứng, ngày càng yêu thích môn học được xem là “phụ” và “xa xỉ” này.

Tâm sự về nghề cô trải lòng: “Nghề dạy học cho mình nhiều thứ nhưng đáng quý nhất là nghề đã cho mình một trái tim biết thương yêu trẻ, một nhân cách với những phẩm chất cao quý để sống và làm việc tốt hơn”.

(Trích từ trang Mầm non Diễm Hạnh – Diễm Châu ngày 21/06/2012)

Dẫn nhập: Câu chuyện truyền cảm hứng trên của cô Hoàng Thị Tuyền cho chúng ta thấy hình ảnh của một giáo viên trẻ yêu nghề, tâm huyết với môn học, việc dạy học và với học trò. Để có thể khuyến khích học sinh yêu thích môn học khô khan này, cô đã vận dụng phương pháp học tập thông qua tình huống (Case study-based learning - CSBL), đưa những câu chuyện đời thực vào môn học, giúp tiết học trở nên sinh động và hiệu quả hơn, vì các em được cơ hội thảo luận, tranh biện, bày tỏ quan điểm về những vấn đề rất thực tế, gần gũi trong cuộc sống. Phương pháp học tập này đã được đa số thầy cô ứng dụng rộng rãi, mang lại giá trị thực học cao. Tuy nhiên, để có thể triển khai một cách hiệu quả thì không dễ dàng, một là đòi hỏi tình huống phải có các tiêu chí thiết kế phù hợp, bám sát mục tiêu buổi học/ môn học, hai là đòi hỏi người thầy cần kỹ năng điều phối, đặt câu hỏi tốt để giúp người học có thể khai thác giá trị của tình huống một cách tốt nhất.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Phương pháp nghiên cứu tình huống còn được gọi với cái tên

- a. Phương pháp nghiên cứu hồi quy.
- b. Phương pháp nghiên cứu tra khảo.
- c. Phương pháp nghiên cứu điển hình.
- d. Các đáp án trên đều sai.

Câu 2: Yêu cầu thường gặp trong phương pháp này là

- a. Người học cần làm việc độc lập.
- b. Người học cần làm việc theo nhóm.
- c. Người học cần liên tục viết báo cáo.
- d. Người học cần học tìm hiểu trước kiến thức.

Câu 3: Đây là những lợi ích thường gặp theo phương pháp này?

- Giúp tăng kỹ năng giải quyết vấn đề cho sinh viên.
- Thúc đẩy việc học tập tích cực nơi các em.
- Gia tăng mức độ nhiệt tình trong giảng dạy của giảng viên.
- Các đáp án trên đều đúng.

Câu 4: Giảng viên giảng dạy theo phương pháp này sẽ đóng vai

- người hướng dẫn.
- người cố vấn.
- người truyền đạt.
- người dẫn dắt.

Câu 5: Khi nghiên cứu một hiện tượng cụ thể phát sinh từ một thực thể cụ thể, chúng ta thường sử dụng

- Phương pháp nghiên cứu tình huống đơn lẻ.
- Phương pháp nghiên cứu nhiều tình huống.
- Phương pháp nghiên cứu tình huống song song.
- Một trong các phương pháp trên tùy thuộc vào nhà nghiên cứu.

Câu 6: Phương pháp nào đáng tin cậy, cho phép khám phá toàn diện hơn các câu hỏi nghiên cứu?

- Phương pháp nghiên cứu tình huống đơn lẻ.
- Phương pháp nghiên cứu nhiều tình huống.

Câu 7: Thách thức nào dễ xảy ra trong phương pháp này? Chọn đáp án SAI

- Thành kiến của cá nhân hay nhóm khi giải quyết tình huống.
- Khó khăn khi sử dụng phương pháp này khi dạy về các sự kiện.
- Đòi hỏi giảng viên có kỹ năng đặt câu hỏi tốt.
- Sinh viên cần sẵn có tư duy tốt khi học phương pháp này.

Câu 8: Trong các tiêu chí thiết kế một tình huống, *không* đề cập đến

- tính xác thực của tình huống.
- tính phổ biến của tình huống.

- c. tính trường tồn theo thời gian của tình huống.
- d. tính giá trị về mặt giáo dục của tình huống.

Câu 9: Loại hình tình huống nào chỉ dành cho phân tích, vì giải pháp trong tình huống đã được nhân vật thực hiện hoặc các giải pháp thay thế đã được đề xuất trong tình huống?

- a. Tình huống “đã kết thúc”.
- b. Tình huống “dang dở”.
- c. Tình huống “phi logic”.
- d. Tình huống “có cấu trúc”.

Câu 10: Tình huống thường nên được viết ở

- a. thì quá khứ.
- b. thì hiện tại.
- c. thì tương lai.
- d. cả ba đáp án trên đều đúng vì tùy vào phong cách của giảng viên.

Đáp án: 1c, 2b, 3d, 4a, 5a, 6b, 7d, 8c, 9a, 10a

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương dạy học qua tình huống

a. Lịch sử ra đời

Dạy học thông qua tình huống là một phương pháp được khởi xướng từ những năm 40 của thế kỷ XX bởi James B. Conant tại Đại học Havard, Hoa Kỳ. Đến những năm 80, các trường luật và thương mại của Đại học Havard bắt đầu sử dụng rộng rãi phương pháp này, gồm những ví dụ điển hình trong thực tế, để làm nội dung chính cho sinh viên thảo luận trong các môn học (Nguyen, 2015).

Gerring (2011) cho rằng phương pháp dạy học này được sử dụng rất nhiều cho các khung chương trình đào tạo các ngành về nhân chủng học, khảo cổ học, kinh doanh, giáo dục, lịch sử, y học,

khoa học chính trị, tâm lý học, công tác xã hội và xã hội học. Ngay cả lĩnh vực kinh tế học và kinh tế chính trị cũng đã bắt đầu ứng dụng phương pháp học tập này. Từ các nhu cầu thực tiễn, cơ sở lý luận của phương pháp nghiên cứu tình huống bắt đầu được hình thành một cách vững chắc.

b. Các định nghĩa

Có nhiều định nghĩa khác nhau về từ khóa “tình huống” (hoặc “nghiên cứu tình huống”); trong đó, nổi bật là của Simons (2009), tác giả miêu tả từ khóa này dưới dạng động từ, cụ thể: “Nghiên cứu tình huống là một hoạt động khám phá, đào sâu các quan điểm về sự phức tạp và độc đáo của một dự án, chính sách, tổ chức, chương trình hoặc một hệ thống cụ thể trong bối cảnh đời thực”. Và phương pháp nghiên cứu tình huống còn được biết đến với tên gọi là phương pháp nghiên cứu điển hình hoặc trường hợp.

Một cách khái quát, phương pháp học tập thông qua tình huống là một cách tiếp cận dạy học được sử dụng trong các lĩnh vực mà người học cần áp dụng kiến thức của mình vào các tình huống trong thế giới thực, nhằm thúc đẩy tư duy nhận thức người học lên mức độ cao hơn trong thang Bloom (theo Trung tâm Dạy và Học Poorvu, Đại học Yale). Trong các lớp học CSBL, người học thường làm việc theo nhóm để nghiên cứu tình huống, các câu chuyện liên quan đến một hoặc nhiều nhân vật và/ hoặc nhiều bối cảnh. Các tình huống đưa ra một vấn đề chuyên môn cần người học tìm ra các giải pháp dưới sự hướng dẫn của giảng viên.

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Popil (2011) nhận định có những thuận lợi nhất định khi triển khai phương pháp này như sau:

- Nghiên cứu tình huống giúp tăng kỹ năng, tư duy giải quyết vấn đề, giúp sinh viên nhận diện vấn đề nhanh hơn và dạy họ tư duy nghề nghiệp tốt hơn, cũng như có sự chuẩn bị về mặt cảm xúc cho thế giới thực tốt hơn.

- Nghiên cứu tình huống thúc đẩy học tập tích cực nơi sinh viên, đồng thời, giúp sinh viên hiểu sâu hơn các vấn đề phức tạp, có khả năng phân tích sâu sắc các yếu tố liên quan đến nhau trong cùng một vấn đề (Kunselman và cộng sự, 2004).

- Nghiên cứu tình huống giúp mang lại nhiều thuận lợi cho giảng viên, đây là phương pháp giúp họ suy nghĩ lại về phương pháp giảng dạy, ý thức hơn về việc chuẩn bị tài liệu học tập và tạo ra mức độ nhiệt tình cao hơn khi giảng dạy cho sinh viên (Kunselman và cộng sự, 2004). Bởi vì như với phương pháp dạy học truyền thống, giảng viên sẽ thiết kế các chủ đề dạy học giống nhau ở các buổi học và điều này khiến việc dạy học có thể trở nên nhàm chán. Tuy nhiên với phương pháp này, việc thảo luận tình huống cùng sinh viên giúp mang lại sự mới mẻ, giúp người học đổi mới tư duy trong việc nhìn nhận, đánh giá và tìm kiếm giải pháp cho các tình huống gắn liền với thực tiễn nghề nghiệp cũng như cuộc sống.

3.3. Vai trò của người thầy

Ở phương pháp dạy học này, người thầy đóng vai trò quan trọng trong việc giới thiệu tình huống (Nguyen, 2015). Họ là người gợi mở, giúp sinh viên chuẩn bị trình bày cách giải quyết tình huống của nhóm mình thông qua việc thuyết trình hoặc thông qua việc thực hiện dự án. Trong quá trình phản biện, thầy cô đóng vai trò là người hướng dẫn, điều hành chung và có thể đưa ra các gợi ý để kích thích sinh viên tham gia trao đổi sôi nổi và đi đúng trọng tâm của bài giảng.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Heale và cộng sự (2017) đã chỉ ra điểm mạnh khi sử dụng phương pháp nghiên cứu tình huống đơn lẻ (single-case studies) và phương pháp nghiên cứu nhiều tình huống (multiple-case studies) đã được chứng minh qua rất nhiều nghiên cứu, điển hình như Heale và cộng sự (2017), Crawford và cộng sự (2011) Derstine và cộng sự (2015), Samkin và cộng sự (2019). Điểm mạnh của phương pháp được tóm lược như sau:

- Việc nghiên cứu tình huống đơn lẻ cho phép người học hiểu sâu hơn về hiện tượng đơn lẻ đó, do liên quan đến việc thu thập một số loại dữ liệu khác nhau thông qua so sánh những điểm tương đồng và khác biệt của các tình huống được dùng nghiên cứu.

- Nghiên cứu nhiều tình huống cho phép khám phá toàn diện hơn các câu hỏi nghiên cứu và phát triển về mặt lý thuyết, và như vậy, nghiên cứu này có lợi thế hơn và đáng tin cậy hơn so với nghiên cứu đơn lẻ. Tuy nhiên, dù trường hợp nghiên cứu nào cũng tạo cơ hội cho giảng viên và sinh viên tìm tòi khám phá, học hỏi được sự việc một cách cụ thể sâu sắc.

- Nghiên cứu tình huống giúp sinh viên tiếp thu tư duy phân biện và nhập vai để phát triển kỹ năng giao tiếp của sinh viên.

- Làm việc nhóm khi giải quyết tình huống giúp người học nâng cao khả năng giao tiếp, ra quyết định và làm chủ tri thức.

- Bên cạnh đó, nghiên cứu tình huống có ảnh hưởng lớn nhất đến việc phát triển kỹ năng mềm, hành vi đạo đức và đặc điểm cá nhân của người học.

Tuy nhiên, Grupe và cộng sự (2000), Billings và cộng sự (2005) và Popil (2011) cũng đưa ra một số nhược điểm và thách thức mà phương pháp này đem lại:

- Có thể xảy ra tình trạng thành kiến và góc nhìn hạn hẹp vào một khía cạnh trong tình huống mà một người hoặc một nhóm dễ dàng gặp phải.

- Nghiên cứu tình huống không thích hợp trong việc dạy các sự kiện đơn thuần, vì việc phát triển các tình huống sẽ tốn thời gian, gặp nhiều khó khăn và không cần thiết.

- Nghiên cứu tình huống đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng đặt câu hỏi tốt. Hơn nữa, chúng có thể trở nên không thoải mái đối với những sinh viên ít chuẩn bị hoặc những sinh viên đã quen với các phương pháp học truyền thống.

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

4.1. Tiêu chí thiết kế một tình huống

Bước đầu tiên và quan trọng nhất để áp dụng phương pháp học thông qua tình huống trên lớp học đòi hỏi ở giảng viên phải biết cách tạo ra một tình huống hợp lý, với các tiêu chí được đề xuất bởi Trung tâm Quốc gia về Giảng dạy theo phương pháp tình huống trong khoa học tại Mỹ (National Centre for Case study teaching in Science) như sau (dẫn từ Thistlethwaite cùng cộng sự, 2012):

- Tính phổ biến (để xảy ra trong cuộc sống thực);
- Tính hợp lý (không bị mâu thuẫn, phi lý);
- Được kể dưới dạng một câu chuyện;
- Phù hợp với mục tiêu và kết quả đầu ra môn học;
- Có giá trị về mặt giáo dục;
- Kích thích sự quan tâm người đọc;
- Dễ đồng cảm với nhân vật trong câu chuyện;
- Lồng ghép câu nói nhân vật để tạo kịch tính và hiện thực;
- Mang tính thúc đẩy hành động hay ra quyết định;
- Mang tính ứng dụng phổ quát.

Các tiêu chí này định hướng cho người học cũng như người dạy tập trung vào tình huống mà không rời xa kết quả học tập của bài học, khóa học. Từ các tiêu chí định hướng này, có bốn loại tình huống người dạy có thể chọn tùy thuộc vào mục đích giảng dạy (theo Herreid, 2007).

- Tình huống “đã kết thúc” – với dữ kiện thực tế: Loại hình này chỉ dành cho phân tích, vì giải pháp trong tình huống đã được nhân vật thực hiện hoặc các giải pháp thay thế đã được đề xuất trong tình huống.

- Tình huống “dang dở” – với kết thúc mở: Kết quả chưa rõ ràng. Người học phải dự đoán, đưa ra lựa chọn và đưa ra các đề xuất để giải quyết.

- Tình huống hư cấu: Hoàn toàn do giảng viên viết, có thể thuộc dạng “đã kết thúc” hoặc “dang dở”. Giảng viên áp dụng loại hình này khi khó tìm được câu chuyện có thực trong thực tế, nhưng tính phổ biến, tính giáo dục và mức độ liên kết với mục tiêu, đầu ra môn học vẫn cao và vẫn mang tính giá trị. Lưu ý tình huống cần đủ phức tạp để giống với thực tế, và không bị vi phạm các lỗi logic trong kịch bản.

- Tài liệu gốc: Các bài báo, báo cáo với dữ liệu và số liệu thống kê, các tóm tắt, các đoạn trích từ các tác phẩm lịch sử, hiện vật, đoạn văn, bản ghi video và âm thanh,... Thông qua các câu hỏi phù hợp, các tài liệu này là cơ hội rất tốt cho người học trong việc giải quyết vấn đề.

4.2. Cách thức viết một tình huống

Theo gợi ý từ trang web của Nhà xuất bản giáo dục Emerald, một tình huống có thể được thiết kế như sau:

Nguyên tắc chính:

- Tình huống được viết ở thì quá khứ.
- Vấn đề hoặc trở ngại trong tình huống phải có giá trị sử dụng để dạy một khái niệm hoặc lý thuyết.

Đoạn mở đầu của tình huống cần làm rõ:

- Nhân vật chính là ai?
- Ai là người chủ đạo trong việc ra quyết định?
- Bản chất của vấn đề hoặc trở ngại là gì?
- Có thông tin cụ thể về thời điểm xảy ra tình huống.
- Tại sao vấn đề hoặc trở ngại phát sinh?

Đoạn giữa của tình huống nên:

- Kể toàn bộ câu chuyện – thường theo trình tự thời gian.
- Thông thường chứa các thông tin cơ bản về môi trường làm việc, về tổ chức và chi tiết về vấn đề cụ thể mà tổ chức gặp phải.

- Đề cập nhiều hơn một khía cạnh của tình tiết để sinh viên có thể nghĩ ra các phương án giải quyết.

Đoạn kết nên:

- Tóm lược ngắn gọn về tình huống để nhắc lại các vấn đề chính hoặc có thể đặt ra các câu hỏi mới.

4.3. Cách thức vận dụng phương pháp trên lớp

Việc triển khai các tình huống hiệu quả trong lớp học đòi hỏi giảng viên phải có một số kỹ năng cụ thể và thực hiện theo các bước như trang web của Trung tâm Dạy và Học Poorve, Đại học Yale gợi ý như sau:

- Tiến hành từng bước nếu chưa quen với phương pháp này: giảng viên có thể triển khai phương pháp ở quy mô nhỏ, đưa một tình huống duy nhất vào lớp học, sau đó từ từ tăng số lượng tình huống theo thời gian.

- Sử dụng tình huống trong các lớp học quy mô nhỏ, trung bình hoặc lớn: Phương pháp này có thể sử dụng cho lớp học với bất kỳ quy mô nào. Trong các lớp học lớn, chỗ ngồi được thiết kế như khán đài, sinh viên có thể làm việc với các bạn học gần mình; trong khi với các lớp học nhỏ, cách sắp xếp chỗ ngồi linh hoạt hơn, các nhóm có thể di chuyển ghế lại gần nhau hơn. Hơn nữa, sinh viên có thể được yêu cầu giải quyết các tình huống bên ngoài lớp học và kết thúc các cuộc thảo luận trong buổi học tiếp theo.

- Khuyến khích làm việc nhóm: Các tình huống kèm câu hỏi giúp tạo cơ hội cho sinh viên làm việc cùng nhau; trong đó, các tài liệu, dữ kiện lịch sử rất có lợi cho việc học của các em.

- Thành lập các nhóm với đa dạng đối tượng thành viên: Tùy thuộc vào bối cảnh của lớp và đặc điểm người học, giảng viên có thể tổ chức các nhóm có sự đa dạng về các yếu tố như: trình độ, năng lực, giới tính, chủng tộc/sắc tộc, tính cách,...

- Duy trì sự ổn định của nhóm: Nếu phương pháp này là phương pháp trọng tâm của khóa học, thì các thành viên trong nhóm nên được đồng hành cùng nhau đủ lâu để trải qua các giai đoạn phát triển nhóm.

- Đi xung quanh để hướng dẫn các nhóm: Điều này cho phép giảng viên theo dõi sự tiến bộ của sinh viên cũng như xác định và

hỗ trợ bất kỳ lúc nào khi nhóm gặp khó khăn. Các câu hỏi gợi ý sau giảng viên có thể sử dụng (thông tin từ trang web của Trung tâm Dạy và Học, Đại học Boston):

- Vấn đề ở đây là gì?
 - Mục tiêu của việc phân tích tình huống này là gì?
 - Bối cảnh của vấn đề ở đây là gì?
 - Những sự kiện/ dữ kiện quan trọng nào trong tình huống cần được xem xét?
 - Những phương án thay thế nào có sẵn cho người ra quyết định?
 - Các em có đề xuất gì trong trường hợp này và tại sao?
- Thu thập kết quả một cách có chiến lược: có thể bao gồm việc chọn một vài nhóm sinh viên trình bày, trả lời các câu hỏi thảo luận hay đặt câu hỏi cho cả lớp liên quan đến tình huống.

Đánh giá việc học của sinh viên theo nhiều cách: có thể đánh giá sinh viên một cách không chính thức bằng cách yêu cầu các nhóm viết báo cáo cho các câu trả lời của các câu hỏi tình huống. Bài tập này cũng giúp sinh viên tập trung vào nhiệm vụ và giúp họ trở nên có trách nhiệm đối với các hoạt động học tập của mình. Các tình huống cũng có thể được đưa vào bài kiểm tra bằng cách sử dụng các kịch bản liên quan, trong đó, sinh viên được yêu cầu áp dụng kiến thức để giải quyết.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Môn học: Kỹ năng giải quyết vấn đề hoặc Tư duy phản biện

Bài tập tình huống: Sinh viên đọc hai tình huống bên dưới được đăng trên báo điện tử *Tiền Phong* và *Vnexpress* năm 2023 về việc thí sinh được cảnh sát giao thông (CSGT) đưa đến điểm thi.

Tình huống 1: Thí sinh gãy hai tay được CSGT đưa đến điểm thi

Biết em Tài bị gãy hai tay do tai nạn, gia đình khó khăn, chiến sĩ của Trạm CSGT Tân Túc thuộc Phòng CSGT đường bộ, đường sắt

(PC08) Công an TP. Hồ Chí Minh dùng ô tô chuyên dụng đưa em đến trường trong hai ngày diễn ra kỳ thi tốt nghiệp.

Chiều 28/6, Đội CSGT Tân Túc cho biết, qua công tác nắm tình hình ở các điểm thi trên địa bàn đảm trách, đơn vị biết được hoàn cảnh của em Nguyễn Quách Phú Tài (18 tuổi), học sinh lớp 12A14 Trường THPT Tân Túc rất khó khăn.

Ngày 3/6, trên đường đi học về, nam sinh không may bị tai nạn giao thông, gãy cả hai tay. Với tinh thần xung kích, thân ái, giúp đỡ nhân dân, Đại úy Phan Thành Nghĩa - Bí thư Chi đoàn Trạm CSGT Tân Túc đã báo cáo, đề xuất với Ban chỉ huy Trạm xin tình nguyện đưa đón em Tài đi thi trong suốt hai ngày thi.

Ngoài ra, Trạm CSGT Tân Túc cũng gửi tặng ba triệu đồng cho em Tài để hỗ trợ, động viên em vượt qua hoàn cảnh khó khăn.

Được biết, hoàn cảnh của em Tài rất khó khăn, người cha không may qua đời do tai nạn giao thông khi em chỉ mới một tuổi.

Em Tài cũng là một trong chín thí sinh đặc biệt của kỳ thi tốt nghiệp THPT năm 2023 tại Tp. Hồ Chí Minh và do không thể viết bài nên phải nhờ cán bộ coi thi viết bài thi hộ.

Tình huống 2: Cảnh sát đến tận nhà gọi nữ sinh ngủ quên đi thi

Phát hiện một thí sinh vắng mặt, cảnh sát đến nhà thì thấy em này ngủ quên nên đập cửa gọi rồi đưa đến trường thi, chỉ hai phút trước giờ làm bài.

Sáng 29/6, khi thí sinh làm thủ tục chuẩn bị thi tổ hợp Khoa học tự nhiên hoặc Khoa học xã hội, Hội đồng thi tại điểm thi Trường THPT Núi Thành, huyện Núi Thành phát hiện vắng một em. Lúc này là hơn 7h, giám thị chuẩn bị gọi thí sinh vào phòng thi.

Khi Hội đồng thi nhờ hỗ trợ, lực lượng công an đã tìm kiếm và xác định được nơi ở của thí sinh ở thôn Hòa An, xã Tam Giang, cách điểm thi khoảng 3,5 km, có nhiều đoạn đường xuống cấp. Trung úy Nguyễn Xuân Thịnh, công an huyện Núi Thành được phân công đi xe chuyên dụng đến nhà để tìm em này, lúc 7h25'.

Tới nơi, Trung úy Thịnh thấy nhà đóng cửa, đoán là thí sinh ngủ quên nên đập cửa gọi. Em này cho hay tối qua ôn bài muộn. Nữ sinh không kịp thay trang phục mà lên thẳng xe để đến điểm thi, tới nơi lúc 7h33, chỉ cách giờ làm bài hai phút.

“Cuối buổi thi, nữ sinh đến gặp tôi cảm ơn”, Trung úy Thịnh nói.

Theo quy chế thi tốt nghiệp THPT, thí sinh được xét công nhận tốt nghiệp nếu làm đủ ba bài thi bắt buộc và một bài thi tổ hợp, không môn thi nào bị điểm liệt (dưới 1 điểm).

Kỳ thi tốt nghiệp THPT năm 2023 tại Quảng Nam có 17.197 thí sinh. Trong số này, hơn 16.400 em dự thi để vừa xét tốt nghiệp vừa xét tuyển đại học.

Theo lịch của Bộ Giáo dục và Đào tạo, điểm thi được công bố vào ngày 18/7.

Yêu cầu: Sinh viên làm việc nhóm, thảo luận và trả lời các câu hỏi dưới đây (các câu hỏi mang tính gợi ý và tham khảo):

1. Cảm xúc/ suy nghĩ của các em là gì khi đọc hai mẫu tình huống trên? Điểm giống/ khác nhau giữa hai tình huống này?

2. Theo các em, thông điệp “ngầm định” mà nhà báo gửi đến cho người đọc trong hai tình huống trên là gì?

3. Trong cả hai trường hợp, các em có đồng tình/ không đồng tình về hành động CSGT đưa đón thí sinh đi thi? Tại sao?

4. Điều gì sẽ xảy ra nếu hành động CSGT đưa đón thí sinh đi thi qua các năm được tiếp tục củng cố và duy trì?

5. Thử đặt mình vào vai trò của các bên liên quan như: học sinh, phụ huynh, nhà trường, xã hội, họ có những góc nhìn tích cực và tiêu cực gì về hành động này của CSGT?

6. Vấn đề thí sinh quên thi và được CSGT đến tận nhà đưa đón đi thi có nên được tiếp tục ủng hộ và thực hiện? Nếu có, hướng giải quyết thế nào để tối ưu việc làm này? Nếu không, cần làm gì để tránh tiếp diễn?

7. ...

Hoặc giảng viên có thể tổ chức hình thức tranh biện giữa một nhóm là đồng tình, một nhóm không đồng tình để sinh viên được bày tỏ quan điểm, ý kiến trái chiều về cùng một vấn đề. Thông qua phần trả lời hoặc tranh biện giữa các nhóm, giảng viên có thể phân tích cách thức tiếp cận và giải quyết vấn đề, cũng như đúc kết các lỗi thường gặp trong lập luận và tư duy.

Giảng viên và sinh viên có thể tham khảo thêm góc nhìn của chuyên gia về vấn đề này như bài viết bên dưới sau khi hoạt động thu hoạch các ý kiến đã được thực hiện.

Bài viết - Chuyện cổ tích giữa đời thường? (Tác giả: Tiến sĩ Vũ Thế Dũng) (Bài viết được đăng trên trang Facebook cá nhân của tác giả và đã được sự đồng ý của tác giả về việc trích dẫn trong tập sách này)

Kỳ thi Tốt nghiệp Trung học phổ thông 2023 có nhiều chuyện cổ tích:

1. Thí sinh ngủ quên được hội đồng thi phát hiện và nhờ cảnh sát giao thông đến tận nhà đón đi thi.

1. Thí sinh gầy 2 tay được cảnh sát đưa đón đi thi.

Gọi là cổ tích giữa đời thường vì nó đẹp và nhân văn, hiếm thấy giữa cuộc sống hôm nay.

Nhưng xã hội rút được bài học gì từ câu chuyện này thì có thể lại phải suy ngẫm thêm.

1. Bài học nhân văn, mối quan hệ thân thiện giữa cảnh sát và công dân: Có thể là một hình ảnh tốt cho lực lượng công an. Nhưng đây có phải là một tiêu chuẩn mà tất cả các thí sinh có thể mong chờ từ lực lượng công an, thì có lẽ là không. Đơn giản là không đủ khả năng và cũng không nên thế.

2. Bài học cho thí sinh: Ngủ quên khi đi thi - hỏng sao đâu - Hội đồng thi sẽ đi tìm, sẽ báo động công an đến đón? Chỗ này thì quả là cổ tích, vì câu chuyện có lẽ chỉ đúng cho một trường hợp báo nêu, còn hàng ngàn trường hợp khác thì khó mà mơ. Trong gần một triệu thí sinh đi thi năm nay, có bao nhiêu thí sinh đến giờ thi không xuất

hiện? Bao nhiêu trường hợp được Hội đồng báo cáo rồi nhờ công an đi tìm và hộ tống đến phòng thi? Cụ thể hơn ở hội đồng thi của Trường THPT Núi Thành, Quảng Nam cùng thời điểm có bao nhiêu thí sinh vắng mặt? Nếu nhiều hơn một thí sinh thì hội đồng có nhờ cảnh sát đi tìm tất cả các thí sinh không? Hay chỉ đi tìm một thí sinh mà báo nêu? Vì sao chỉ tìm thí sinh này?

3. Bài học về kỳ vọng của xã hội: Nếu một thí sinh đi trễ được Hội đồng báo cáo và nhờ công an gọi dậy và đưa đến phòng thi, vậy các thí sinh cũng ngủ quên khác thì sao? Các hội đồng thi khác không nhờ công an đi tìm thí sinh có phải là vô trách nhiệm không? Hay vô cảm trước nỗi đau của thí sinh không? Bộ Giáo dục và Đào tạo có cần cập nhật quy định cho hội đồng khi điểm danh thấy thiếu thí sinh thì phải báo ngay cho công an để đi tìm không? Câu hỏi thực tế hơn: Việc hội đồng nhờ công an như thế có nên không trên bình diện một cuộc thi với một triệu thí sinh?

4. Bài học về nên làm ĐÚNG hay làm TỐT: Đúng là tuân thủ qui trình, thí sinh vắng thì ghi nhận. Tốt là làm hơn qui định, nhờ công an đi tìm. Câu hỏi đặt ra là: Từng thành viên hội đồng và cả công an tham gia kỳ thi đều có trách nhiệm được qui định rất cụ thể và có giờ làm việc nghiêm ngặt theo lịch trình kỳ thi. Trách nhiệm của công an là bảo vệ hội đồng thi chứ không có trách nhiệm đi tìm thí sinh ngủ quên. Công an bỏ đi tìm thí sinh, nhớ trong lúc đó Hội đồng bị đột nhập và có người cướp đề thi thì tính sao? Bài học rất quan trọng của cả một hệ thống lớn chính là thượng tôn qui định và làm ĐÚNG chứ không được làm theo ý mình, dù có tốt. Cũng nên nhớ rằng cái gọi là tốt này chỉ tốt cho một thí sinh nhưng có thể gây ảnh hưởng đến cả một hội đồng thi.

5. Bài học về thí sinh đặc biệt gây hai tay: Tìm hiểu thì được biết Bộ Giáo dục và Đào tạo cho phép thí sinh dự thi và cử một giáo viên chép bài hộ thí sinh. Qui định là nhân văn, nhưng vận hành là phức tạp. Mình đã nghe chuyện này từ một thầy giáo được cử chép hộ bài thi môn Anh văn cho một học sinh trong kỳ

thi học kỳ. Học sinh đọc cho thầy viết tiếng Anh vào phần tự luận, sau đó mẹ của học sinh “kiện” nhà trường vì thầy viết sai tiếng Anh trong bài. Thực tế chuyện yêu cầu giáo viên chép hộ thí sinh là chuyện rất không nên vì từ ngôn ngữ nói sang chữ viết có sai biệt, không chỉ trong môn Tiếng Anh mà ngay cả Toán, Lý, Hoá, Sinh... đều có các công thức, ký hiệu, mà không thể yêu cầu người viết hộ phải biết - nếu họ biết thì lại nguy hiểm vì nảy sinh cơ hội họ dùng kiến thức của họ để giúp thí sinh. Nếu cho thí sinh đặc biệt đi thi thì nên cho thi vấn đáp và ghi âm chính xác lời thí sinh, không nên yêu cầu giáo viên phải chép hộ.

6. Bài học về sử dụng tài sản công: Theo nội dung bài báo thì cảnh sát giao thông biết hoàn cảnh của thí sinh này nên đã đề xuất và dùng xe chuyên dụng này để đưa đón thí sinh này. Vì đây là một việc tốt nên chúng ta có vẻ dễ đồng cảm. Tuy nhiên nếu nhìn kỹ thì đây rõ ràng là việc sử dụng tài sản công vào việc từ thiện mang tính chất cảm tính cá nhân. Sẽ đúng hơn, nếu các anh công an thấy thương cảm và tự lấy xe cá nhân chở thí sinh, và cùng góp tiền giúp em. Sử dụng tài sản công phải đúng qui định và cảnh sát phải là đơn vị hiểu rõ nhất việc này.

Chuyện cổ tích nghe thì hay nhưng nguy hiểm vì nó ru ngủ xã hội, khiến họ không tỉnh ra được.

TÓM TẮT CHƯƠNG 2

Nghiên cứu tình huống là một hoạt động khám phá, đào sâu các quan điểm về sự phức tạp và độc đáo của một dự án, chính sách, tổ chức, chương trình hoặc một hệ thống cụ thể trong bối cảnh đời thực. Phương pháp học tập thông qua tình huống là một cách tiếp cận dạy học được sử dụng trong các lĩnh vực mà người học cần áp dụng kiến thức của mình vào các tình huống trong thế giới thực, nhằm thúc đẩy tư duy nhận thức người học lên mức độ cao hơn.

Có những thuận lợi nhất định khi triển khai phương pháp này như sau:

- Nghiên cứu tình huống tăng kỹ năng giải quyết vấn đề nơi sinh viên.
- Giúp thúc đẩy việc học tập tích cực nơi các em.
- Giúp mang lại nhiều thuận lợi cho giảng viên và người hướng dẫn, tăng mức độ nhiệt tình khi giảng dạy.

Giảng viên theo phương pháp này đóng vai trò quan trọng trong việc giới thiệu tình huống đến sinh viên, giúp sinh viên chuẩn bị trình bày cách giải quyết tình huống của nhóm. Trong quá trình phản biện, giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn, điều hành chung.

Có hai phương pháp nghiên cứu tình huống:

- Nghiên cứu tình huống đơn lẻ: nếu người nghiên cứu muốn nghiên cứu một hiện tượng cụ thể phát sinh từ một thực thể cụ thể.
- Nghiên cứu nhiều tình huống: cho phép khám phá toàn diện hơn các câu hỏi nghiên cứu và phát triển về mặt lý thuyết.

Phương pháp này tạo ra các cơ hội cho người học như nâng cao năng lực tư duy phản biện, kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, củng cố hành vi đạo đức và phát triển các đặc điểm cá nhân của người học. Tuy vậy, phương pháp này cũng tồn tại những hạn chế nhất định như:

- Lãng kính thành kiến và góc nhìn hạn hẹp vào một khía cạnh trong tình huống mà một người hoặc một nhóm dễ dàng gặp phải.

- Không thích hợp trong việc dạy các sự kiện đơn thuần.

- Đòi hỏi giảng viên phải có kỹ năng đặt câu hỏi tốt.

Để thiết kế một tình huống tốt, đòi hỏi phải thỏa mãn các tiêu chí:

- Tính phổ biến (dễ xảy ra trong cuộc sống thực).

- Tính hợp lý (không bị mâu thuẫn, phi lý).

- Được kể dưới dạng một câu chuyện.

- Phù hợp với mục tiêu và kết quả đầu ra môn học.

- Có giá trị về mặt giáo dục.

- Kích thích sự quan tâm người đọc.

- Dễ đồng cảm với nhân vật trong câu chuyện.

- Lồng ghép câu nói nhân vật để tạo kịch tính và hiện thực.
- Mang tính thúc đẩy hành động hay ra quyết định.
- Mang tính ứng dụng phổ quát.

Có bốn loại tình huống mà giảng viên có thể chọn tùy thuộc vào mục đích giảng dạy:

- Tình huống “đã kết thúc” – với dữ kiện thực tế.
- Tình huống “dang dở” – với kết thúc mở.
- Tình huống hư cấu – hoàn toàn do giảng viên viết.
- Các tài liệu gốc.

Một số gợi ý triển khai phương pháp học tập thông qua tình huống trên lớp như sau:

- Tiến hành từng bước nếu người học chưa quen với phương pháp này.
- Khuyến khích sinh viên làm việc theo nhóm.
- Nên thành lập các nhóm với đa dạng đối tượng thành viên.
- Giảng viên có thể đi xung quanh để hướng dẫn các nhóm.
- Thu hoạch kết quả một cách có chiến lược.
- Đánh giá việc học của sinh viên theo nhiều cách khác nhau.

Chương 3

HỌC TẬP DỰA TRÊN NĂNG LỰC (COMPETENCE-BASED LEARNING)

“Chỉ những người có lòng kiên nhẫn để làm điều đơn giản một cách hoàn hảo mới đạt được kỹ năng để làm điều khó khăn một cách dễ dàng”.

(Friedrich Schiller)

“Đạt được kỹ năng chưa phải là kết thúc. Kỹ năng là những thứ cần phải được sử dụng, và sự sử dụng đó là công hiến của chúng cho cuộc sống chung”.

(John Dewey).

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: BÀI HỌC TỪ NGƯỜI THẦY DẠY VÕ

Một cậu bé 10 tuổi quyết định học môn võ Judo cho dù cánh tay trái của cậu đã mất trong một tai nạn xe hơi. Cậu theo học môn này với một võ sư Nhật. Vì tin rằng mình đã học tập rất chuyên cần và tiến bộ nên cậu vô cùng thắc mắc tại sao sau ba tháng tập luyện mà thầy chỉ dạy cho mình mỗi một thế võ duy nhất. Cuối cùng, không kiên nhẫn nổi nữa, cậu bé hỏi thầy: “Thưa thầy, chẳng lẽ con không thể học được các thế võ khác sao?”. Ông trả lời: “Đây là thế võ duy nhất thầy dạy con, cũng chính là thế võ duy nhất mà con cần phải học”. Tuy không hiểu hết lời thầy nhưng tin tưởng ở thầy, cậu bé tiếp tục tập luyện.

Nhiều tháng sau, lão sư phụ dẫn cậu đến tham dự một cuộc thi Judo. Cậu bé rất ngạc nhiên khi thấy mình thắng dễ dàng trong hai trận đấu.

Trận thứ ba khó khăn hơn nhưng sau một hồi, đối phương mất kiên nhẫn trong các đòn tấn công, cậu bé đã khéo léo sử dụng thế võ và chiến thắng. Vẫn chưa hết ngạc nhiên vì thành công của mình, cậu tự tin bước vào trận chung kết. Lần này, đối thủ của cậu là một võ sinh cao lớn, to khỏe và dày dặn kinh nghiệm hơn. Vào trận không lâu, cậu bé đã liên tiếp trúng đòn và hoàn toàn bị đối phương áp đảo. Hết hiệp đầu, sợ cậu bé bị thương, trọng tài ra hiệu kết thúc trận đấu sớm nhưng người thầy của cậu không đồng ý: “Cứ để cậu bé tiếp tục” - Võ sư yêu cầu.

Ngay sau khi trận đấu bắt đầu lại, đối phương phạm phải sai lầm nghiêm trọng: anh ta coi thường đối thủ và mất cảnh giác. Ngay lập tức cậu bé dùng thế võ duy nhất của mình quật ngã đối phương và khóa chặt anh ta trên sàn. Cậu bé đã đoạt chức vô địch.

Trên đường về, hai thầy trò ôn lại các thế đánh trong từng trận đấu. Lúc này cậu bé mới thu hết can đảm nói ra cái điều ám ảnh trong đầu mình bấy lâu nay: “Thưa thầy, làm sao con có thể trở thành vô địch chỉ với một thế võ như thế?”

“Con chiến thắng vì hai lý do” - Người thầy trả lời. “Lý do thứ nhất con gần như đã làm chủ được một trong những cú đánh hiểm và hiệu quả nhất của môn võ này. Lý do thứ hai, cách duy nhất mà đối thủ của con phá được thế võ đó là họ phải giữ chặt cánh tay trái của con lại. Mà con lại không có tay trái”¹.

Dẫn nhập: Câu chuyện trên cho chúng ta thấy được tầm nhìn và sự hiểu biết của người thầy dạy võ trong việc hướng dẫn cậu học trò của mình. Ông đã biết cách khai thác điểm yếu của học trò và chuyển hóa nó thành điểm mạnh, giúp học trò có thể dành được chiến thắng. Trong công tác giáo dục, chúng ta nhận ra rằng mỗi người học khác nhau sẽ sở hữu những bản sắc riêng biệt, các trí thông minh, khả năng, năng lực,... khác nhau. Có những em sở hữu trí thông minh toán học, có em sở hữu trí thông minh về

¹ Trích từ trang Hatgiongtamhon.vn ngày 27/01/2023.

không gian, âm nhạc,... (theo thuyết đa trí thông minh của Howard Gardner), nên rất cần được người thầy chú trọng và kích hoạt. Dạy học dựa trên năng lực (Competence-based learning – CBL) là một hướng tiếp cận dạy học, trong đó hướng người dạy lẫn người học chú trọng vào vấn đề thực chất của giáo dục – chính là đào tạo ra các cá nhân có đầy đủ các năng lực cần thiết bao gồm: năng lực làm việc, năng lực làm dân và trên hết là năng lực làm người.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Phương pháp dạy học dựa trên năng lực xuất phát từ việc

- a. mong muốn đo lường kết quả người học.
- b. mong muốn hiểu được người học tiếp thu như thế nào
- c. mong muốn nâng cao kiến thức người học.
- d. mong muốn củng cố thái độ và hành vi của người học.

Câu 2: Năng lực được hiểu là

- a. kiến thức người học lĩnh hội.
- b. các kỹ năng, khả năng người học lĩnh hội.
- c. thái độ của người học lĩnh hội.
- d. cả ba đáp án trên đều đúng.

Câu 3: Năng lực của một người.

- a. khó để cải thiện.
- b. phần lớn do rèn luyện.
- c. do bẩm sinh mà có.
- d. tỉ lệ thuận với độ tuổi.

Câu 4: Phương pháp này hỗ trợ

- a. phát triển toàn diện người học.
- b. người học được tự tin hơn.

- c. nâng cao các kỹ năng mềm cần thiết.
- d. cả ba đáp án trên đều đúng.

Câu 5: Vai trò của người thầy trong phương pháp này là

- a. truyền đạt tri thức.
- b. cầm tay chỉ việc.
- c. tổ chức và hỗ trợ.
- d. phê bình và nhắc nhở.

Câu 6: Phương pháp này phát huy việc cá nhân hóa người học hiệu quả khi nào?

- a. Giảng viên có thể khai thác thêm thế mạnh của công nghệ.
- b. Tất cả các thành viên trong lớp học có năng lực tương đồng nhau.
- c. Môi trường học tập thoải mái
- d. Bài tập đánh giá cho người học được tăng cường

Câu 7: Người học theo phương pháp này có phụ thuộc vào học liệu không?

- a. Có.
- b. Không.

Câu 8: Điểm quan trọng trong phương pháp đánh giá người học ở phương pháp này là gì?

- a. Người học được tham gia vào quá trình đánh giá.
- b. Người học được nhận nội dung đánh giá chi tiết từ thầy cô.
- c. Thầy cô góp ý trực tiếp trên lớp và ngay tại thời điểm thực hiện tác vụ.
- d. Thầy cô trao quyền đánh giá cho học trò.

Câu 9: Điều *không* là thách thức chính trong phương pháp dạy học này?

- a. Lớp học quá đông.
- b. Giáo trình quá tải.
- c. Người học thiếu kinh nghiệm.
- d. Cơ sở vật chất không đầy đủ.

Câu 10: Yêu cầu đầu tiên với giảng viên trong hoạt động đánh giá là

- a. Lên kế hoạch kiểm tra, đánh giá.
- b. Phân tích mục tiêu, đầu ra của môn học.
- c. Xây dựng tiêu chí đánh giá.
- d. Chọn lựa công cụ đánh giá.

Đáp án: 1a, 2d, 3b, 4d, 5c, 6a, 7b, 8a, 9c, 10b

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học dựa trên năng lực

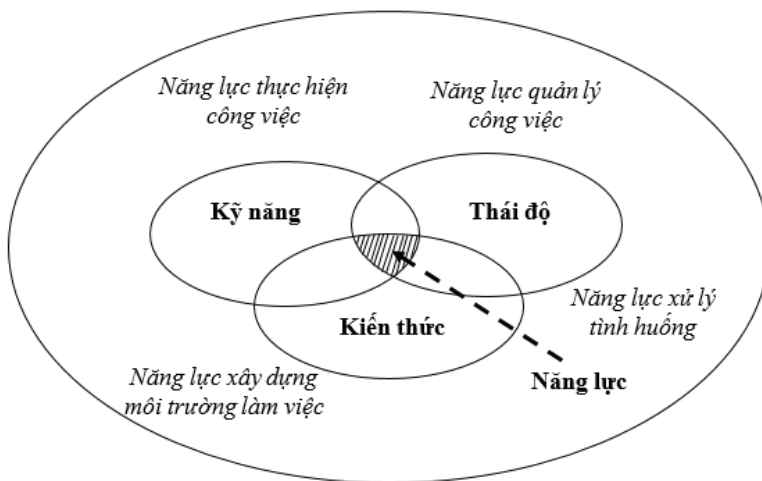
a. Lịch sử ra đời

Lịch sử của chương trình giảng dạy dựa trên năng lực bắt nguồn từ đầu những năm 1970 khi giáo dục dựa trên năng lực xuất hiện lần đầu tiên ở Hoa Kỳ (Richard & Rogers, 2001). Đây là một phong trào giáo dục nhằm chuyển đổi các mục tiêu giáo dục dưới dạng các mô tả chính xác, có thể đo lường được về kiến thức, kỹ năng và hành vi mà người học phải đạt được khi kết thúc khóa học. Kể từ đó, phong trào lan sang các nước châu Âu như Vương quốc Anh và Đức trong những năm 1980. Các quốc gia khác trên toàn thế giới đã được khuyến khích triển khai chương trình giảng dạy dựa trên năng lực tại nhà trường trong bối cảnh thay đổi liên tục của công nghệ và thị trường toàn cầu. Ở châu Phi, chương trình giảng dạy này lần đầu tiên được áp dụng tại Nam Phi vào năm 1998 sau khi nhận thấy tình trạng thiếu hụt trầm trọng của đội ngũ chuyên gia như kỹ sư, kỹ thuật viên và nghệ nhân. Nam Phi đã áp dụng chương trình này nhằm thay đổi thái độ của người dân lao động và trang bị cho họ những kỹ năng có thể sử dụng được để đối phó với các vấn đề thách thức trong thế kỷ XXI.

b. Các khái niệm

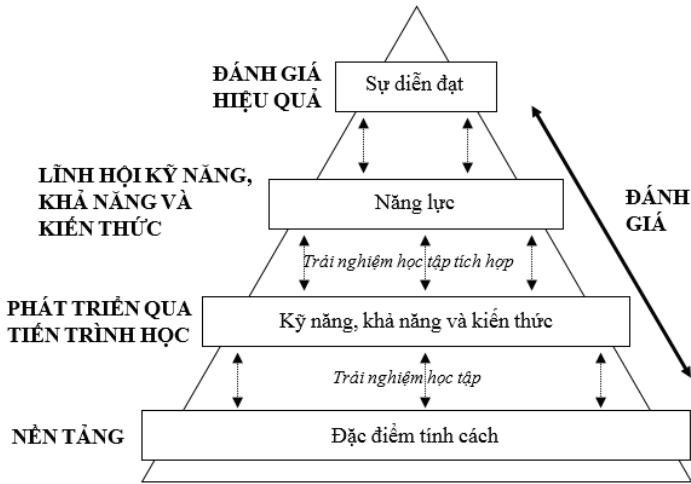
Theo *Từ điển bách khoa Việt Nam*: “Năng lực là đặc điểm của cá nhân, thể hiện mức độ thông thạo – tức là có thể thực hiện một cách thành thực và chắc chắn một hay một số dạng hoạt động nào đó”.

Theo Sanchez (2010), năng lực được định nghĩa là một nhóm các kiến thức, đặc điểm, thái độ và kỹ năng liên quan có ảnh hưởng lớn đến công việc của cá nhân, có mối tương quan với thành tích của cá nhân trong công việc, có thể được đánh giá bằng các tiêu chuẩn được chấp nhận và được cải thiện thông qua đào tạo. Woollacot (2009) cũng khẳng định: “Kiến thức, kỹ năng, khả năng, thái độ và các đặc điểm khác cho phép một người thực hiện một cách khéo léo (nghĩa là đưa ra quyết định đúng đắn và hành động hiệu quả) trong các tình huống phức tạp và không chắc chắn như công việc chuyên môn, trách nhiệm công dân, và cuộc sống cá nhân”. Như vậy, có thể hệ thống năng lực dưới dạng sơ đồ như hình dưới đây, được cấu thành từ ba thành tố chính bao gồm kỹ năng, kiến thức và thái độ:



Hình 8

Ngoài ra, dẫn từ Voorhees (2001), Bộ Giáo dục Hoa Kỳ cũng đã đưa ra cách phân biệt các thuật ngữ thường được sử dụng trong chương trình giảng dạy dựa trên năng lực bằng cách mô tả mối quan hệ qua lại của kỹ năng, kiến thức, thái độ với năng lực như Hình 9 bên dưới.



Hình 9

Trong đó, mỗi bậc thang trong mô hình đều có ảnh hưởng đến những bậc thang xuất hiện bên trên và bên dưới. Nấc thang đầu tiên của kim tự tháp bao gồm các đặc điểm và tính cách của người học – yếu tố tạo thành nền tảng cho việc học tập và mô tả sơ lược đối tượng người học, mà qua đó có thể xây dựng những trải nghiệm học xa hơn. Sự khác biệt về đặc điểm và tính cách giúp giải thích tại sao mỗi người theo đuổi phong cách, trải nghiệm học tập khác nhau và đạt được các mức độ về kỹ năng, khả năng và kiến thức khác nhau. Bậc thang thứ hai bao gồm các kỹ năng, khả năng và kiến thức – những yếu tố được phát triển thông qua kinh nghiệm học tập và qua các hoạt động khác như trong công việc tập thể hoặc tham gia vào các vấn đề của cộng đồng. Khi đó, năng lực là kết quả của trải nghiệm học tập tích hợp trong đó các kỹ năng, khả năng và kiến thức tương tác với nhau để tạo thành các kết quả học tập có giá trị. Cuối cùng, sự thể hiện hiệu quả của người học là kết quả của việc áp dụng các kiến thức, kỹ năng, thái độ để thao tác một nhiệm vụ cụ thể để hình thành năng lực. Về cơ bản, năng lực là sự giao thoa giữa kỹ năng, thái độ và kiến thức. Năng lực của con người không phải hoàn toàn do tự nhiên mà có, mà phần lớn là do rèn luyện.

c. Đặc trưng của phương pháp

Dạy học theo hướng phát triển năng lực có các đặc điểm riêng biệt khác với cách giáo dục truyền thống, được thể hiện qua các yếu tố:

- Gruppen và cộng sự (2016) đã nhận định “tính cá nhân hoá và đa dạng hoá” được ứng dụng trong quá trình giảng dạy phát triển năng lực. Đây cũng chính là giá trị cốt lõi của triết lý giáo dục “lấy người học làm trung tâm”. Chương trình giảng dạy được thiết kế phân hoá dựa vào độ tuổi, nhu cầu và khả năng của từng đối tượng. Nhờ đó, cách giáo dục này tạo được hứng thú với người học để giúp các em tiếp thu kiến thức một cách vừa tầm, thoải mái và dễ chịu.

- Tính ứng dụng và khả năng thực hành: Dạy học phát triển năng lực giúp người học nắm vững kiến thức và hiểu rõ được bản chất qua các hoạt động thực hành. Nhờ vậy, lý thuyết không chỉ đơn thuần dừng lại trên trang giấy mà được vận dụng để giải quyết các tình huống thực tế, từ đó, giúp nâng cao được cả kiến thức, thái độ và các kỹ năng sống cho trò.

- Xác định khả năng của từng đối tượng: Nhờ cách dạy tập trung và phân hóa năng lực, người học có thể xác định được năng lực và sự tiến bộ của bản thân. Thông qua đó, các em có thể tự điều chỉnh được mục tiêu, phương pháp học tập hiệu quả cho bản thân.

- Tài liệu học tập chuyên môn: Các giáo án được thiết kế riêng phụ thuộc vào năng lực và nhịp độ học tập của từng người học, giúp khuyến khích khả năng làm việc độc lập và phát huy tối đa các kỹ năng (theo thông tin từ trang iSchool).

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Phương pháp dạy học dựa trên năng lực có những lợi ích cốt lõi sau:

- Giúp phát triển toàn diện người học, giúp các em có thể khám phá được tiềm năng của bản thân và phát huy tính chủ động, tự giác cùng tinh thần học hỏi không ngừng.

- Khởi dậy hứng thú và niềm đam mê giúp các em chủ động và tiếp thu tốt hơn trong quá trình học tập.

- Người học trở thành những con người tự tin năng động và có năng lực để giải quyết vấn đề thực tế.
- Nâng cao các kỹ năng cần thiết: Phản biện, làm việc nhóm, sáng tạo, hợp tác... Vận dụng kiến thức vào tình huống thực tiễn, giúp giải quyết được nhiều vấn đề đồng thời thích nghi tốt với công việc và cuộc sống trong tương lai (Henri và cộng sự, 2017).

3.3. Vai trò của người thầy và người trò

Theo Echavarría (2010) người dạy chủ yếu đóng vai trò là người tổ chức, cố vấn, hỗ trợ người học chiếm lĩnh tri thức; chú trọng phát triển khả năng giải quyết vấn đề. Giảng viên cần xác định những năng lực nào cần thiết, cần hình thành cho người học, đẩy mạnh tổ chức dưới dạng các hoạt động và có kiểm chứng cho các năng lực đó.

Người thầy có thể khai thác điểm mạnh của công nghệ để có thể áp dụng cho việc dạy học. Mỗi người học sẽ có đặc điểm và khả năng nhận thức khác nhau nên người thầy có thể cá nhân hóa việc học của trò qua việc hướng dẫn các em qua các nền tảng của công nghệ thông tin. Đây là yêu cầu cơ bản của việc dạy học dựa trên năng lực.

Người học chủ động tham gia các hoạt động nhằm tìm tòi khám phá, tiếp nhận tri thức mới và ứng dụng nên không bị phụ thuộc vào học liệu của người dạy.

Người học có nhiều cơ hội được bày tỏ ý kiến, quan điểm và tham gia phản biện. Ngoài ra, một đặc điểm quan trọng khác là người học được tham gia vào quá trình đánh giá nhằm nâng cao năng lực phản biện, một phẩm chất quan trọng của công dân thế kỷ XXI.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Dạy học thông qua phát triển năng lực được áp dụng linh hoạt cho các cấp bậc học và đa dạng các đối tượng người học, giúp khai thác và làm phong phú vốn kinh nghiệm sống của người học, để họ trưởng thành và có trách nhiệm với những gì đã chọn.

Dù vậy, Mkonongwa (2018) đã chỉ ra việc thực hiện dạy và học

dựa trên năng lực bị cản trở bởi một số thách thức có thể được tóm tắt như sau:

- Lớp học quá đông;
- Cơ sở hạ tầng yếu kém;
- Giáo trình quá tải;
- Thiếu linh hoạt giữa các thầy cô trong việc áp dụng mô hình mới này;
- Giảng viên thiếu hiểu biết về dạy học theo năng lực;
- Thiếu sự lựa chọn nghề nghiệp ở giai đoạn đầu của giáo dục;
- Cơ sở vật chất cho việc dạy và học không đầy đủ;
- Thầy cô thiếu động lực khi áp dụng;
- Tính cứng nhắc của các chính sách và hướng dẫn giáo dục.

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

Thiết kế bài giảng theo hướng phát triển năng lực người học được tổ chức theo các bước sau (theo thông tin từ trang *The Dewey Schools*)

Bước 1: Xác định mục tiêu

- Giảng viên cần phân tích được mục đích, mục tiêu học tập và kết quả học tập mong đợi để đánh giá quá trình thực hiện của sinh viên.

Bước 2: Xây dựng kế hoạch kiểm tra và đánh giá

- Cần xác định được tính chính xác về kiến thức và năng lực của sinh viên thông qua quá trình tiếp nhận, giải quyết, xử lý vấn đề của các em và kết quả các em nộp lại.

Bước 3: Thực hiện kế hoạch kiểm tra và đánh giá

- Giảng viên sẽ tiến hành xây dựng các bài tập, các bộ câu hỏi hay các phiếu đánh giá để đo lường, kiểm tra năng lực sinh viên.

Bước 4: Phân tích, xử lý kết quả

- Giảng viên sẽ tiến hành chấm điểm cho sinh viên dựa theo kết quả kiểm tra và đánh giá năng lực các em. Việc này thực hiện thông qua phương pháp định tính, định lượng hoặc dựa vào các phần mềm đánh giá.

- Sinh viên cũng được hướng dẫn dựa theo bảng đánh giá được giảng viên thiết kế sẵn để tham gia vào quá trình đánh giá các đội nhóm trình bày vấn đề.

Bước 5: Phản hồi kết quả cho sinh viên

- Trước tiên, giảng viên giải thích kết quả đánh giá của mình. Sau đó, tiến hành đưa ra những nhận định sự tiến bộ về kiến thức và năng lực của họ so với mục tiêu và yêu cầu cần phải đạt được.

Với năm bước trong dạy học theo định hướng phát triển năng lực trên đây, người học có thể theo dõi được tiến trình hình thành và phát triển năng lực của mình.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Môn học: Tiếng Anh giao tiếp tổng quát

Mục tiêu bài học:

- Xác định và nhận thức tình huống đúng/ sai giúp sinh viên hình thành tư duy logic.

- Tạo môi trường tương tác giúp sinh viên chủ động và tích cực tham gia nhóm.

Cách tiếp cận bài học theo phương pháp phát triển năng lực giúp sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phản biện thông qua giờ học Tiếng Anh.

Bước 1: Xác định mục tiêu

- Giảng viên cần xác định năng lực của sinh viên thông qua bài kiểm tra đầu vào để có thể nắm bắt trình độ khả năng sinh viên trong lớp mình nhằm thiết kế, ứng dụng hay đánh giá trong hoạt động của sinh viên thuận lợi hơn.

Bước 2: Xây dựng kế hoạch kiểm tra và đánh giá.

- Thiết lập các hoạt động phù hợp với trình độ và nhu cầu của sinh viên trong lớp mình phụ trách.

Bước 3: Kiểm tra và đánh giá.

- Đầu tiên, giảng viên đặt những câu hỏi đóng - mở về chủ đề liên quan đến buổi học (ví dụ như sức khỏe) bằng các cách thức:

- Đưa ra những câu hỏi như: Tập thể dục có tốt cho sức khỏe không? Thức khuya thường xuyên có tốt cho sức khỏe không? Thường xuyên bỏ bữa sáng có tốt cho sức khỏe không?

- Đồng thời, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên bổ sung thêm các câu hỏi xoay quanh chủ đề này bằng cách hướng dẫn lý thuyết về cách đặt câu hỏi để lấy thông tin như 5W1H (What, Where, When, Who, Why, How).

- Tiếp đến, giảng viên cho sinh viên thảo luận nhóm các câu hỏi. Các thành viên có thể chủ động hỏi sâu để tìm hiểu thêm thông tin về sức khỏe như: Tập thể dục mỗi ngày bao nhiêu phút là cần thiết? Tại sao người trẻ tuổi cũng cần rèn luyện sức khỏe? Bạn nên tập ở nhà hay đến phòng gym?

- Cuối cùng, giảng viên cho sinh viên thuyết trình để trình bày những ý tưởng và câu trả lời của mình. Ngoài ra giảng viên cũng có thể tạo môi trường cho các nhóm sinh viên tranh biện cùng nhau. Điều này giúp các bạn hình thành tư duy logic và tư duy phản biện một cách hiệu quả.

Bước 4: Phân tích, xử lý kết quả

- Giảng viên lắng nghe và chấm điểm cho các nhóm trình bày. Đồng thời các nhóm khác cũng có thể tham gia vào quá trình nhận xét đánh giá nhóm trình bày thông qua bảng đánh giá đã được giảng viên cung cấp trước.

- Trong vai trò người đánh giá hoạt động, sinh viên sẽ quan sát tình huống kỹ càng hơn và tự mình đưa ra những nhận xét phù hợp, từ đó hình thành lối tư duy sâu sắc hơn.

Bước 5: Phản hồi kết quả cho sinh viên

- Giảng viên đánh giá riêng cũng như tham khảo bảng đánh giá chung của các nhóm sinh viên, từ đó cân nhắc việc đưa ra đánh giá kết quả cuối cùng cho chuẩn xác hơn.

TÓM TẮT CHƯƠNG 3

Năng lực được định nghĩa là một nhóm các kiến thức, đặc điểm, thái độ và kỹ năng liên quan có ảnh hưởng lớn đến công việc của cá nhân, có mối tương quan với thành tích của cá nhân trong công việc, có thể được đánh giá bằng các tiêu chuẩn được chấp nhận và được cải thiện thông qua đào tạo.

Dạy học dựa trên năng lực có các đặc trưng:

- Mang tính cá nhân hóa và đa dạng hóa;
- Tính ứng dụng và khả năng thực hành;
- Xác định được khả năng của từng đối tượng;
- Tài liệu chuyên môn được thiết kế riêng tùy năng lực và nhịp độ người học.

Phương pháp dạy học này có những lợi ích sau:

- Giúp phát triển toàn diện người học;
- Khơi dậy hứng thú và niềm đam mê trong học tập;
- Người học trở thành những con người tự tin năng động;
- Nâng cao các kỹ năng cần thiết và khả năng vận dụng những điều đã học vào thực tiễn nghề nghiệp hoặc cuộc sống.

Người dạy theo phương pháp này chủ yếu đóng vai trò là người tổ chức, cố vấn, hỗ trợ người học chiếm lĩnh tri thức; chú trọng phát triển khả năng giải quyết vấn đề; trong khi đó, người học chủ động tham gia các hoạt động nhằm tìm tòi khám phá, tiếp nhận tri thức mới và ứng dụng nên người học không bị phụ thuộc nhiều vào học liệu.

Dạy học thông qua phát triển năng lực được áp dụng linh hoạt cho các cấp bậc học và đa dạng các đối tượng người học, giúp khai thác và làm phong phú vốn kinh nghiệm sống của người học, để họ trưởng thành và có trách nhiệm với những gì mình chọn. Bên cạnh đó, cũng tồn tại những thách thức nhất định như: lớp học quá đông, cơ sở hạ tầng yếu kém, giáo trình quá tải, thiếu linh hoạt giữa các thầy cô trong việc áp dụng mô hình mới này...

Có năm bước trong việc triển khai phương pháp dạy học dựa trên năng lực:

- Bước 1: Xác định mục tiêu;
- Bước 2: Xây dựng kế hoạch kiểm tra và đánh giá;
- Bước 3: Kiểm tra và đánh giá;
- Bước 4: Phân tích, xử lý kết quả;
- Bước 5: Phản hồi kết quả cho sinh viên.

Với năm bước trong dạy học theo hướng phát triển năng lực trên đây, người học có thể theo dõi được tiến trình phát triển và trưởng thành của mình.

Chương 4

HỌC TẬP THÔNG QUA TRÒ CHƠI (GAME-BASED LEARNING)

“Chúng ta tạo nên những sự lựa chọn, nhưng cuối cùng, những sự lựa chọn lại tạo nên chúng ta”.

(Andrew Ryan - nhân vật hư cấu trong game Bioshock, 2008)

“Đúng sai không phải thứ tách biệt chúng ta với kẻ thù. Mà là góc nhìn, là quan điểm tách biệt ta với họ. Bởi cả hai phe đều sẽ bôi xấu đối thủ. Không có phe tốt hay phe xấu. Chỉ có hai phía giữ hai quan điểm khác nhau mà thôi”.

(Squall Leonhart - nhân vật hư cấu trong game Final Fantasy VIII, 1999)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU

Câu chuyện 1: “Thầy giáo dạy Toán qua game”

Là giáo viên kiêm game thủ, Sheikh Iqbal, sống tại Blackburn, thường lấy ví dụ từ trò chơi Fifa để dạy học sinh các công thức, định nghĩa Toán học.

Được truyền cảm hứng từ chuyến thăm trẻ khó khăn tại Trung tâm thanh thiếu niên ở thị trấn Blackburn - Anh quốc, Sheikh Iqbal trở thành giáo viên dạy Toán cấp hai vào năm 2015. Sau những ngày làm việc căng thẳng, anh thường chơi điện tử để thư giãn và nhận ra có năng khiếu trong trò chơi bóng đá Fifa. Anh ký hợp đồng với câu lạc bộ Burnley, nơi thường tổ chức các giải đấu của trò chơi Fifa.

Mỗi sáng, Iqbal dạy Toán cho học sinh tại Trường Trung học dành cho nam sinh Tauheedul Islam, thị trấn Blackburn. Tối về

nhà, anh ngồi trước máy tính, trở thành người chơi điện tử chuyên nghiệp. Sau một thời gian làm song song hai công việc, Iqbal nhận ra có thể dùng trò chơi điện tử làm công cụ dạy học. Anh đã cùng học sinh chơi game, qua đó dạy các em về Toán học.

Iqbal cho rằng với học sinh cấp hai, khái niệm về thuế có vẻ còn xa lạ vì các em chưa kiếm ra tiền nhưng giảng dạy thông qua Fifa khiến các chủ đề trở nên dễ hiểu hơn. Anh có thể sử dụng các khái niệm mà các em nắm rõ trong game để dạy về thuế, lãi suất, tỷ lệ phần trăm, xu hướng,... Ví dụ, khi mua các cầu thủ trong trò chơi, bạn phải trả bằng tiền trong game, bị đánh thuế và phải theo dõi xu hướng trong trò chơi để mua các cầu thủ với giá tốt nhất.

Iqbal thường đặt câu hỏi: “Nếu thầy mua cầu thủ A với giá 50.000 bảng và bán lại với giá 60.000 bảng, giảm 5% thuế, thầy sẽ kiếm được bao nhiêu tiền?”. Hoặc đặt ra bài toán: “Sân bóng trong trò chơi nhỏ hơn sân vận động thật 1.000 lần. Vậy theo các em kích thước sân vận động ngoài thực tế là bao nhiêu?”. Đặt ví dụ từ những điều quen thuộc có thể thu hút học sinh lắng nghe bài giảng, đặt ra những bài toán để hình dung.

Học sinh cũng thường hay hỏi anh “Khi nào chúng em sử dụng kiến thức Toán trong cuộc sống thực?”. Rất nhiều kỹ năng anh sử dụng trong trò chơi như giải quyết vấn đề, chia nhỏ kế hoạch lớn thành bước nhỏ, cũng là kỹ năng anh dạy học sinh qua Toán học. Toán giúp não bộ tư duy có hệ thống.

Ngoài ra, với tư cách là Đội trưởng đội eSports (thể thao điện tử) tại Câu lạc bộ Burnley, Iqbal được yêu cầu tham gia 30 giải đấu mỗi tuần. Điều đó đồng nghĩa anh phải sử dụng thời gian khoa học để chấm bài, soạn giáo án và chơi game. Vì vậy, anh đã học được cách tập trung và làm việc hiệu quả. Đây là những kỹ năng anh có thể truyền lại cho học sinh. Trước các kỳ thi, Iqbal khuyến khích học sinh lập kế hoạch và tập trung cao độ để không lãng phí thời gian; khuyến khích các em chơi game để thư giãn sau những giờ ôn luyện mệt mỏi.

Dù vậy, Iqbal nổi tiếng là giáo viên nghiêm khắc, chỉ sử dụng trò chơi điện tử làm ví dụ cho bài tập. Ngoài ra, anh chỉ chia sẻ kinh nghiệm chơi game cho học sinh ngoài hành lang, trong giờ ra chơi.

“Đôi khi, học sinh quên rằng giáo viên cũng có cuộc sống cá nhân ngoài trường học. Vì vậy, chơi Fifa giúp các em nhìn nhận tôi như người bình thường; từ đó, các em có thể mở lòng chia sẻ nhiều hơn”. Iqbal hy vọng câu chuyện của mình có thể truyền động lực, khuyến khích học sinh theo đuổi ước mơ.

(Trích từ báo Vnexpress ngày 30/01/2021)

Câu chuyện 2: “Indonesia đưa thể thao điện tử vào trường học”

Ông Yohannes Siagian, Hiệu trưởng Trường Trung học PSKD tại Jakarta cho biết: “Trò chơi điện tử vốn bị cho là nguyên nhân khiến trẻ em chểnh mảng việc học hành. Tuy nhiên, Trường Trung học PSKD đang muốn chứng minh điều ngược lại. Mới đây, trường đã đưa môn thể thao điện tử vào giảng dạy. Mỗi tuần các em được chơi tối đa 20 giờ cùng với một giáo viên đặc biệt. Trong năm học này, 20 học sinh đầu tiên được theo học môn thể thao điện tử ở phòng máy, đưa môn học này trở thành môn thể thao phổ biến thứ hai tại trường sau bóng rổ.

Chúng tôi có thể phát triển các kỹ năng giao tiếp, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm cho các em thông qua môn Thể thao điện tử. Ngoài ra, các em có thể học toán hay kinh tế từ môn này. Nhận thấy giá trị giáo dục từ thể thao điện tử, chúng tôi quyết định đưa nó vào chương trình giảng dạy”.

Các học sinh được luyện tập theo ba cách trong phòng máy gồm: học bằng cách tự chơi, quan sát học hỏi cách chơi của người khác hoặc lập nhóm để trao đổi kinh nghiệm. Các học sinh tỏ ra thích thú với môn học mới này. Hiện đội tuyển của trường đang luyện tập để tham gia cuộc thi liên minh thể thao điện tử các trường trung học ở Melbourne, Úc. Tám học sinh sẽ được cử tham gia cuộc thi này. Một số em bắt đầu có ý định theo đuổi sự nghiệp thi đấu

thể thao điện tử. Tuy nhiên, môn thể thao này chỉ là một môn trong chương trình giảng dạy của trường. Vì vậy, các em vẫn phải đảm bảo chất lượng cho những môn học khác.

Thể thao điện tử không còn là một trò tiêu khiển. Tại Đại hội Thể thao châu Á (ASIAD 18) diễn ra tại Indonesia, lần đầu tiên thể thao điện tử đã góp mặt với tư cách là môn thi đấu biểu diễn. Đến ASIAD 2022, các game thủ sẽ được thi đấu để tranh huy chương.

(Trích từ trang Vtv.vn ngày 30/08/2018)

Dẫn nhập: Trò chơi (game) là một khái niệm không mới, gắn liền với tuổi thơ của tất cả chúng ta, đặc biệt ở thế hệ Z với tổng thời lượng chơi game cao hơn so với các thế hệ khác (AdColony, 2020) khi họ thường trung bình sử dụng bảy giờ một tuần để chơi game (Forbes, 2019). Đa phần người lớn chúng ta - trong vai trò là thầy cô hoặc cha mẹ, thường cấm cản các em chơi game vì cho rằng các em sẽ bị nghiện, từ đó trở nên lơ là và sa sút trong việc học. Thế nhưng, hai câu chuyện trên đã phần nào minh chứng được những lợi ích nhất định khi ứng dụng trò chơi điện tử ở hai cấp độ lớp học và trường học. Vậy, câu hỏi đặt ra “Đâu là những lợi ích tích cực mà trò chơi có thể mang đến cho người học? Tại sao nhiều bạn trẻ ham thích việc chơi game hơn học tập? Có cách nào để đưa trò chơi vào việc giảng dạy để gia tăng hứng thú của người học nhưng vẫn đảm bảo hiệu quả học tập?” Lý thuyết về việc ứng dụng trò chơi trong học tập (Game-based learning - GBL) đã được ra đời, giúp chúng ta trả lời cho các câu hỏi trên.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Phương pháp học tập thông qua trò chơi là một phương pháp học tập mang tính chính thống.

a. Đúng.

b. Sai.

Câu 2: Việc áp dụng các yếu tố trong thiết kế trò chơi và các nguyên tắc trò chơi trong môi trường/ bối cảnh không phải trò chơi được gọi là

- a. thiết kế trò chơi (game design).
- b. học tập thông qua trò chơi (game-based learning).
- c. trò chơi hóa (gamification).
- d. thực tế ảo (virtual reality).

Câu 3: Ý niệm về học tập thông qua trò chơi được

- a. nghiên cứu trong khoảng một thập kỷ gần đây.
- b. chỉ chú trọng tại các quốc gia phát triển.
- c. tất cả các nhà giáo dục trên thế giới chấp thuận.
- d. hình thành từ xa xưa qua các board game nổi tiếng.

Câu 4: Vì sao việc chơi game đa phần lại thu hút giới trẻ hơn việc học? Chọn đáp án *sai*.

- a. Người chơi có cảm giác mình là người có giá trị.
- b. Người chơi nhận những thách thức thú vị có thể dự đoán được trước.
- c. Người chơi được mang lại cảm giác thỏa mãn, giá trị cho bản thân.
- d. Người chơi được tận dụng các kỹ năng mình có để giải quyết tình huống trong trò chơi.

Câu 5: Việc chơi game có thể áp dụng cho tất cả các cấp độ học tập?

- a. Đúng.
- b. Sai.

Câu 6: Vai trò nào dưới đây *không* phải là vai trò mà người thầy cần đảm nhận khi áp dụng GBL?

- a. Người truyền cảm hứng.
- b. Người hỗ trợ neo giữ kiến thức.
- c. Người định hướng phương thức giáo dục.
- d. Gia sư trò chơi.

Câu 7: Cơ hội thường gặp khi thiết kế bài học theo GBL. Chọn đáp án *sai*.

- a. Có thể thúc đẩy thay đổi hành vi người học.
- b. Vai trò người dạy ít hơn.
- c. Giúp đáp ứng được nhu cầu người học.
- d. Trải nghiệm học tập thú vị hơn.

Câu 8: Thách thức thường gặp khi thiết kế bài học theo GBL? Chọn đáp án *sai*

- a. Cảm giác người chơi bắt buộc phải chơi.
- b. Khó khăn khi thiết kế game để đảm bảo nội dung được truyền tải đầy đủ.
- c. Người học quá chú trọng việc thắng thua.
- d. Luôn bị “cháy” giáo án khi áp dụng GBL.

Câu 9: Để thiết kế game hiệu quả, yêu cầu giảng viên cần làm gì?

- a. Chú trọng vào mục tiêu học tập.
- b. Chú trọng vào thiết kế trò chơi.
- c. Chú trọng vào đối tượng người chơi.
- d. Các đáp án trên đều đúng.

Câu 10: Các hoạt động đóng vai, vận động, thi đua, tranh biện,... thường được xếp vào loại hình trò chơi nào trong các loại hình dưới đây?

- a. Trò chơi mô phỏng (simulation game).
- b. Giải đố (puzzle).
- c. Tương tác (interactive).
- d. Trò chơi chiến lược (strategy game).

Đáp án: 1a, 2c, 3d, 4b, 5a, 6a, 7b, 8d, 9d, 10c

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học qua trò chơi

a. Lịch sử ra đời

Phương pháp học tập thông qua trò chơi bắt nguồn từ các nghiên cứu trò chơi vào giữa những năm 1950; và từ những năm 1980, các học giả bắt đầu nghiên cứu và thực hành việc tích hợp trò chơi vào hoạt động giảng dạy. Với tính phổ biến của trò chơi điện tử và sự thay đổi quan niệm giáo dục, mọi người dần bắt đầu chấp nhận trò chơi như một công cụ học tập chính thống (Seaborn và Fels, 2015).

b. Các khái niệm

Có hai khái niệm liên quan đến trò chơi mà chúng ta thường nghe nói đến, nhưng cũng dễ gây nhầm lẫn, đó là trò chơi hóa (gamification) và học tập thông qua trò chơi (game-based learning). Về bản chất:

- Trò chơi hóa (gamification): là chiến lược nâng cao hệ thống, dịch vụ, tổ chức và hoạt động thông qua việc tạo ra trải nghiệm tương tự như trải nghiệm khi chơi trò chơi nhằm thúc đẩy và thu hút người dùng (Hamari, 2019). Nhìn chung, trò chơi hóa là việc áp dụng các yếu tố trong thiết kế trò chơi và các nguyên tắc trò chơi trong môi trường/ bối cảnh không phải trò chơi (Sebastian và cộng sự, 2011). Theo Coasta (2019), các yếu tố trong thiết kế trò chơi gồm có: điểm số (points), huy hiệu (badges), bảng xếp hạng (leaderboards), biểu đồ năng lực (performance graphs), câu chuyện ý nghĩa về nhân vật, sứ vụ thực hiện (meaningful stories), biểu tượng người chơi (avatars), đồng đội (teammates); còn nguyên tắc trò chơi bao gồm: mang tính động (dynamics), mang tính cơ học – người chơi trực tiếp điều khiển (mechanics). Một ví dụ đơn cử về chiến lược trò chơi hóa của Nike - công ty sản xuất giày, đó là tạo ra chương trình ứng dụng, cho phép người dùng cạnh tranh với nhau trong các thử thách thể chất. Hoạt động thể chất được đánh giá trên một hệ thống điểm với giải thưởng ảo có sẵn. Ứng dụng này cho phép người dùng chia sẻ kết quả của họ ngay lập tức trên các trang truyền thông xã hội.

- Trong khi đó, học tập thông qua trò chơi là một phương pháp giảng dạy, tạo cơ hội cho giảng viên thu hút sự quan tâm của sinh viên thông qua các phần khác nhau của trò chơi, để người học có thể học tập và lĩnh hội các kỹ năng cụ thể trong các tình huống thực tế (Fu và cộng sự, 2009). Một cách tổng quan, GBL là một loại hình giáo dục cung cấp việc học thông qua các trò chơi để dạy một kỹ năng cụ thể hoặc đạt được một kết quả học tập cụ thể (Dimitra và cộng sự, 2020). GBL cũng không phải khái niệm xa lạ, vì ý niệm về nó đã có nguồn gốc từ xa xưa với các board game như nổi tiếng như cờ tướng, cờ vua, Kalaha... nhằm mục đích giáo dục tư duy chiến lược và kỹ năng (Hellerstedt và Mozelius, 2019).

- Như vậy, trò chơi hóa là ứng dụng các yếu tố trò chơi như một kỹ thuật để khuyến khích sự tương tác của người dùng với nội dung, sản phẩm hoặc dịch vụ; trong khi đó GBL là quá trình học tập và đào tạo sử dụng trò chơi để mang lại một kết quả cụ thể, giúp người học đạt được các kỹ năng mới và tư duy mới (Findlay, 2016).

Các nội dung tiếp theo được chúng tôi tập trung vào GBL, phương pháp học tập chính thống thông qua trò chơi.

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

3.2.1. Lý do việc chơi game thu hút giới trẻ

Có nhiều lý do chính khiến việc chơi game là niềm yêu thích của nhiều người, đặc biệt của giới trẻ (Gejel, 2011), cụ thể như sau:

- Cho người chơi một nhiệm vụ rõ ràng, thông thường gắn liền với một sứ mệnh cao cả.
- Người chơi được tận dụng tất cả kỹ năng và tài năng của mình trong thế giới trò chơi.
- Những thách thức thú vị, dường như không thể lường trước và đoán trước được.
- Người chơi được tương tác với nhiều người khác.

- Người chơi có thể tự hào về thành tích của mình và chia sẻ niềm tự hào ấy với mọi người.

- Mang lại cảm giác thỏa mãn, chiến thắng bên trong.

- Người chơi cảm thấy mình như một phần của câu chuyện, và lèo lái nó theo ý mình.

- Cho phép người chơi tự do và có cảm giác tự nguyện khám phá các hệ thống phức tạp.

- Mang lại cho người chơi cảm giác mình là người có giá trị.

- Không theo các định dạng khuôn mẫu, quy tắc hay điều lệ cứng nhắc.

Trong khi đó, việc dạy học trên lớp theo phương pháp truyền thống trở nên rất tẻ nhạt cho người học vì:

- Các tiết học trên lớp mang tính lặp lại theo cùng một quy trình: Người học tiếp nhận, ghi nhớ thông tin, kiểm tra mức độ hiểu thông tin qua các bài đánh giá.

- Phong cách giảng dạy của giảng viên được “lập trình” và rất dễ dự đoán.

- Người học không dám thử vì sợ sai và hậu quả làm ảnh hưởng đến điểm số.

- Với những môn học khô khan mà người học không được truyền cảm hứng học tập từ người thầy, cộng thêm việc thiếu động lực bên trong khiến họ dễ nản.

- Tiến trình học tập được dẫn dắt chính bởi người thầy, dẫn đến việc thiếu cảm giác được tự do khám phá.

- Đa phần người học bị ảnh hưởng bởi nếp nghĩ truyền thống: học tập là nghĩa vụ và trọng trách. Mà khi đã mang tâm thế đó, thì thường thiếu đi niềm vui trong học tập.

Chính vì vậy, thực trạng không ít học sinh sinh viên sẵn sàng ưu tiên thời gian học tập dành cho việc chơi game (theo Lu, 2021).

3.2.2. Lợi ích của game trong giáo dục

Theo Proctor và Justice (2014), các lợi ích của trò chơi đối với học sinh-sinh viên khi được áp dụng đúng cách:

- Tăng động lực học tập.
- Tăng khả năng giải quyết vấn đề.
- Tạo cơ hội hợp tác và học tập đồng đẳng (với bạn bè đồng trang lứa).
- Giúp thúc đẩy việc học tập cá nhân hóa, học tập thông qua bối cảnh.
- Tạo điều kiện thuận lợi cho việc tiếp thu ngôn ngữ, lưu giữ thông tin, nâng cao nhận thức, tăng cường tư duy đa chức năng và cảm giác an toàn trong môi trường học tập vì được phép thử - sai.

Do tính chất phổ biến của trò chơi, nó trở thành một công cụ giảng dạy tiềm năng có khả năng tiếp cận với mọi lứa tuổi, sắc tộc, giới tính và ở tất cả các cấp độ học tập.

3.3. Vai trò của người thầy

Có ba vai trò chính mà người giảng viên cần thực hiện khi tổ chức lớp học theo phương pháp GBL (Marklund và Taylor, 2015):

- Đầu tiên, người thầy đóng vai trò như người gia sư trò chơi (với khả năng chỉ dẫn và điều phối). Ngoài việc đảm bảo các phiên trò chơi diễn ra một cách trung thực, công bằng, giảng viên cũng cần có khả năng hướng dẫn và hỗ trợ người chơi để họ có thể trải nghiệm tốt nhất trong các hoạt động của trò chơi. Trở thành một gia sư trò chơi đòi hỏi người thầy phải có trách nhiệm và một số khả năng nhất định để hỗ trợ người chơi nhất là khi họ có sự khác biệt về sở thích và trình độ.
- Vai trò kế đến là người chỉ huy và định hướng phương thức giáo dục. Bên cạnh việc hỗ trợ các em sinh viên mới chưa quen với hình thức học tập này, giảng viên cũng cần định hướng thường xuyên để các em đã quen thuộc có thể hợp tác hiệu quả với các bạn cùng lớp. Trong một nghiên cứu của Frank (2012) đã chỉ ra rằng

những người chơi thành thạo thường tập trung quá mức vào việc tự thể hiện bản thân mà bỏ qua việc tham gia vào chủ đề được lồng ghép trong các trò chơi này. Một cuộc thảo luận mang tính xây dựng và tập trung giữa các sinh viên qua hoạt động trò chơi vẫn cần được thực hiện để phát triển tư duy phản xạ và phân tích của người học.

- Vai trò thứ ba là người hỗ trợ neo giữ kiến thức. Một thách thức thường gặp ở giảng viên chính là khả năng liên hệ và kết nối trò chơi và nội dung kiến thức liên quan đến chủ đề mà trò chơi truyền tải. Trò chơi thường mang tính trừu tượng và biểu trưng, nên người chơi cần giải mã các hành động trong trò chơi sang các hành động trong thế giới thực. Chính vì vậy, luôn có nguy cơ người học hiểu sai thông điệp mà trò chơi đề cập đến. Trường hợp trò chơi không được thiết kế đặc biệt để truyền tải các kiến thức liên quan đến chủ đề với mức độ xác thực và trung thực cao, nhiệm vụ của giảng viên là cần hỗ trợ, tạo ra mối liên hệ giữa trò chơi và kiến thức cần học để người học có thể dễ dàng nắm bắt.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Theo Furdu và cộng sự (2017), có những cơ hội và thách thức sau khi triển khai dạy theo GBL:

| Cơ hội | Thách thức |
|---|--|
| Người học có trải nghiệm học tập thú vị hơn | Khó khăn trong thiết kế hoạt động vì cần đảm bảo truyền tải đầy đủ nội dung mà vẫn giữ được độ hào hứng của trò chơi |
| Người học được nhận phản hồi tức thì | Có thể gây cảm giác bắt buộc phải chơi |
| Môi trường học tập tốt hơn | Người học có thể mang tâm thế thắng thua mà thiếu đức kết trải nghiệm trong học tập. |
| Có thể thúc đẩy việc thay đổi hành vi | |
| Giúp đáp ứng nhu cầu người học và chất lượng học tập cũng tăng lên. | |

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

4.1. Yêu cầu khi thiết kế game

Dựa trên nghiên cứu của Alfadhli và Alsumait (2015), để thiết kế và triển khai hiệu quả GBL, người dạy cần chú trọng đến các yếu

tổ sau:

- *Yếu tố thứ 1: Mục tiêu học tập*
 - Mục tiêu và chuẩn đầu ra của bài học cần rõ ràng.
 - Sử dụng nhiều chiến lược dạy học để đáp ứng nhiều phong cách học của người học.
 - Có thể đánh giá và đo lường mức độ đạt được mục tiêu của người học.
 - Các học cụ và nội dung học tập được chuẩn bị hiệu quả.
 - Sử dụng tốt các công cụ quản lý lớp học.
 - *Yếu tố thứ 2: Yêu cầu về trò chơi.*
 - Mô tả rõ ràng nhân vật, câu chuyện và bối cảnh mà người chơi hóa thân (với loại hình trò chơi nhập vai).
 - Mô tả rõ ràng luật chơi và mục tiêu cần đạt được.
 - Thử thách trong trò chơi được thiết kế hợp lý và gây hứng thú.
 - Chú ý không gian vận động hợp lý và an toàn (trường hợp trò chơi yêu cầu vận động).
 - Nguồn lực trong trò chơi cần khan hiếm, thông tin cần thiết cung cấp vừa đủ để sử dụng.
 - Thiết kế các phương án dự phòng khi người chơi cần sự trợ giúp.
 - *Yếu tố thứ 3: Yêu cầu về người học*
 - Chú trọng đến nội dung người học học được từ trải nghiệm trò chơi (liên quan đến mục tiêu và chuẩn đầu ra của bài học).
 - Tạo động lực cho người chơi thông qua các hoạt động trò chơi, phần thưởng đạt được khi hoàn thành.
 - Kịp thời đưa ra phản hồi và so sánh kết quả đạt được từ trò chơi.
 - Chú trọng tính tương tác giữa các thành viên trong quá trình tham gia trò chơi.
- (*) *Yếu tố thứ 4: Yêu cầu về giao diện* (dành cho thiết kế trò chơi trực tuyến – game online) chúng tôi không đề cập đến trong nội

dung này.

4.2. Các hướng tiếp cận GBL

GBL có thể được phân thành bảy hướng tiếp cận chính như sau (theo Dimitra và cộng sự, 2020):

- Thẻ thông tin/ trò chơi ghi nhớ (flashcard type game/memory game): Giúp người học có thể tiếp cận các khái niệm mới, ghi nhớ thông tin, kiến thức, dữ kiện, dữ liệu một cách dễ dàng và thú vị. Ví dụ: Các ứng dụng tạo flashcard online như memory.com, cram.com, flashcard.online,... để tạo các thẻ bài học, với mặt trước là khái niệm và mặt sau là thuật ngữ (hoặc ngược lại).

- Trò chơi mô phỏng (simulation game): Bao gồm các nhiệm vụ như giải quyết tình huống, lập mô hình, mẫu thử, sơ đồ hoặc thí nghiệm mô phỏng để giải quyết vấn đề. Ví dụ: Tạo mẫu thử cho thiết bị chống va chạm dành cho người khiếm thị.

- Tương tác (interactive): Các hoạt động bao gồm đóng vai, vận động, thi đua, tranh biện,... giữa các sinh viên với nhau, giúp các sinh viên có nhiều cơ hội tương tác về mặt thể lý hoặc ngôn ngữ. Ví dụ: Hoạt động tổ chức cuộc thi tranh biện về quyền hôn nhân đồng giới tại Việt Nam.

- Câu đố (quiz game): Các câu đố giúp neo lại kiến thức vừa học qua một buổi học, hoặc ôn tập kiến thức cũ khi chuẩn bị vào bài mới. Có thể sử dụng các công cụ trực tuyến như Kahoot, Quizizz để thiết kế câu hỏi nhằm tăng mức độ hứng thú cho sinh viên.

- Giải đố (puzzle): Đưa ra các bài tập đố vui để giúp người học khám phá kiến thức liên quan đến chủ đề mới. Ví dụ: Trò chơi ô chữ, đuổi hình bắt chữ, sắp xếp lại ký tự bị xáo trộn để tìm ra từ có nghĩa,...

- Trò chơi chiến lược (strategy game): Yêu cầu người chơi phải suy nghĩ kỹ lưỡng, làm việc nhóm để tìm ra cách thức giải quyết vấn đề nhằm gia tăng cơ hội chiến thắng với các đội bạn. Ví dụ: Trò chơi

kinh doanh tiền ảo, tình huống đàm phán, thực hiện các hoạt động thương lượng,...

- Trò chơi thử nghiệm thực tế (reality testing game): Yêu cầu người chơi thực hiện các thử nghiệm, thí nghiệm trong không gian ảo hoặc tại phòng thí nghiệm để giải quyết vấn đề ở thế giới thực. Ví dụ: Thực hiện các phản ứng hóa học qua phần mềm Chemistry VR, tính toán tải trọng của cây cầu treo qua tạo mẫu thử bằng các sợi mì ý,...

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Dưới đây là hai ví dụ cho hai hướng tiếp cận trò chơi: tương tác và trò chơi mô phỏng, được chúng tôi sử dụng lần lượt như một hoạt động trên lớp cho một điểm kiến thức và một hoạt động lớn cho môn học.

Ví dụ 1: Tương tác

Môn học: Kỹ năng làm việc nhóm

- *Hoạt động:* Vẽ tranh

- *Thời gian:* 15 – 30 phút

- *Số người chơi:* tất cả thành viên trong nhóm

- *Chuẩn bị:* 5 tờ giấy A3 và 5 hộp bút màu cho 5 nhóm

- *Hướng dẫn:*

▪ Phát cho nhóm một hộp bút chì màu, mỗi thành viên trong nhóm chọn 1 cây màu mình thích.

▪ Cho nhóm ngồi hàng dọc, bạn đầu hàng được giữ tờ giấy A3.

▪ Trong thời gian 30 giây, bạn đầu hàng vẽ các họa tiết lên giấy A3. Hết 30 giây chuyển xuống cho bạn thứ hai, và lần lượt như vậy đến hết vòng (quay lại bạn đầu hàng).

▪ *Vài lưu ý:*

* Nhóm không được trao đổi trước về nội dung bức tranh sẽ vẽ cũng như không được thảo luận trong suốt tiến trình chơi.

* Trong lúc chơi không được nhìn bạn vẽ, chỉ làm nhiệm vụ khi tờ giấy đến tay mình.

- Các điểm chính gợi ý đúc kết trò chơi:

- Mỗi người chơi trong nhóm chọn một cây màu khác nhau: tượng trưng cho mỗi thành viên trong nhóm có sự khác biệt về giới tính, màu da, quan điểm, tính cách, năng lực,...

- Giả sử ai cũng chọn màu giống nhau, bức tranh sẽ thiếu màu sắc. Chính vì vậy, nhóm cần sự đa dạng/ khác biệt của thành viên.

- Người vẽ nét đầu tiên rất quan trọng, định hình các nét tiếp theo của các thành viên còn lại; cũng giống như một nhóm rất cần nhóm trưởng với vai trò là người đầu tàu, định hướng.

- Người trước nên lưu ý nét vẽ của mình để hỗ trợ cho người sau và người sau cần vẽ họa tiết có liên quan đến họa tiết người trước đã vẽ. Nếu ai đó vẽ sai/ không khớp, bức tranh sẽ hỏng bố cục. Như vậy, các thành viên trong một nhóm được liên kết với nhau như một sợi xích. Chỉ cần 1 mắt xích hỏng, cả một sợi xích có thể hỏng.

Ví dụ 2: Trò chơi mô phỏng

Môn học: Thực hành kỹ thuật hệ thống

Thời lượng trên lớp: 8 tiết (2 buổi, mỗi buổi 4 tiết)

Yêu cầu đối với sinh viên: Vận dụng quy trình thiết kế EPICS (Engineering Projects In Community Service) để thiết kế giải pháp cho các dự án kỹ thuật.

Cách thức thiết kế trò chơi mô phỏng:

- Buổi 1:

#1. Sinh viên ôn tập quy trình EPICS gồm 6 bước:

- Project identification: xác định dự án;
- Specification development: phát triển đặc điểm kỹ thuật;
- Conceptual design: thiết kế ý niệm;
- Detail design: thiết kế chi tiết;

- Delivery: chuyển giao;
- Retirement: hoàn tất dự án.

#2. Giảng viên giao tình huống kỹ thuật để nhóm sinh viên giải quyết. Nội dung tình huống như sau:

“Sau trận bão lũ vừa qua, người dân các tỉnh miền Trung bị rơi vào tình cảnh thiếu nước sạch nghiêm trọng. Nhóm sinh viên chuyên ngành Kỹ thuật hệ thống công nghiệp tình nguyện tham gia dự án thiết kế hệ thống lọc nước cho các hộ gia đình sử dụng. Hai yêu cầu thiết kế cơ bản từ phía khách hàng bao gồm:

- Hệ thống có thể phục vụ cho hộ gia đình ba thế hệ với các nhu cầu sinh hoạt cơ bản
- Chi phí đầu tư cho hệ thống trong giới hạn cho phép.

Yêu cầu tình huống: Nhóm sinh viên ứng dụng quy trình thiết kế EPICS để giải quyết tình huống trên. Sản phẩm các nhóm cần có bao gồm slide trình bày và prototype (mẫu thử)“.

#3. Nhóm sinh viên nhận tình huống, hiểu rõ tiêu chí chấm điểm cho sản phẩm, sau đó thảo luận nhóm, thiết kế bảng khảo sát để khảo sát đối tượng khách hàng (do giảng viên đóng vai) để tìm hiểu cụ thể hơn nhu cầu khách hàng trước khi thiết kế. Thông tin dữ kiện này được sử dụng để thiết kế mẫu thử.

- Buổi 2:

#1. Nhóm sinh viên mang mẫu thử (đã hoàn thành tại nhà) lên lớp và trình bày sản phẩm.

#2. Giảng viên tổ chức không gian góp ý để các nhóm có thể nhìn nhận ưu, khuyết điểm từ mẫu thử của nhóm mình, học hỏi từ các nhóm khác về khả năng đáp ứng nhu cầu khách hàng và đảm bảo các thông số kỹ thuật yêu cầu từ mẫu thử.

TÓM TẮT CHƯƠNG 4

Trò chơi hóa (gamification) là việc áp dụng các yếu tố trong thiết kế trò chơi và các nguyên tắc trò chơi trong môi trường/ bối cảnh không phải trò chơi; trong khi đó, học tập thông qua trò chơi

(game-based learning) là một phương pháp giảng dạy, tạo cơ hội cho giảng viên thu hút sự quan tâm của sinh viên thông qua các phần khác nhau của trò chơi, để người học có thể học tập và lĩnh hội các kỹ năng cụ thể trong các tình huống thực tế.

Việc dạy học theo hình thức GBL sẽ giúp người học có thể:

- Tăng động lực học tập.
- Tăng khả năng giải quyết vấn đề.
- Tạo cơ hội hợp tác và học tập đồng đẳng.
- Giúp thúc đẩy việc học tập cá nhân hóa, học tập thông qua bối cảnh.
- Tạo điều kiện thuận lợi cho việc tiếp thu ngôn ngữ, lưu giữ thông tin, nâng cao nhận thức, tăng cường tư duy đa chức năng và cảm giác an toàn trong môi trường học tập.

Để thực hiện GBL, người thầy cần có ba vai trò chủ đạo:

- Vai trò 1 - gia sư trò chơi: đảm bảo các phiên trò chơi diễn ra một cách đáng tin cậy, công bằng; hỗ trợ người chơi để họ có thể trải nghiệm tốt nhất trong các hoạt động của trò chơi.
- Vai trò 2 - người chỉ huy và định hướng phương thức giáo dục: hỗ trợ sinh viên hợp tác hiệu quả, tổ chức cuộc thảo luận mang tính xây dựng và tập trung giữa các sinh viên.
- Vai trò 3 - người neo giữ kiến thức: xây dựng cầu nối giữa trò chơi và kiến thức liên quan đến chủ đề.

Để thiết kế bài giảng theo GBL, người thầy cần chú trọng vào ba yếu tố:

- Mục tiêu học tập;
- Yêu cầu về trò chơi;
- Yêu cầu về người học.

Có bảy hướng tiếp cận chính theo phương pháp GBL:

- Thẻ thông tin/ trò chơi ghi nhớ (flashcard type game/mem-

ory game);

- Trò chơi mô phỏng (simulation game);
- Tương tác (interactive);
- Câu đố (quiz game);
- Giải đố (puzzle);
- Trò chơi chiến lược (strategy game);
- Trò chơi thử nghiệm thực tế (reality testing game).

Chương 5

HỌC TẬP THÔNG QUA TRUY VẤN (INQUIRY-BASED LEARNING)

“Người thầy thực sự hiểu biết không bắt bạn bước vào ngôi nhà tri thức của thầy mà hướng dẫn bạn đến ngưỡng cửa tư duy và tri thức của chính bạn”.

(Khalil Gibran)

“Nhiệm vụ của một trường đại học tiên bộ không phải là cung cấp những câu trả lời thích hợp, mà chính phải là đặt ra các câu hỏi thích hợp”.

(Cynthia Ozick)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: CỬ KHOAI LANG TRÊN BÀN CHỦ TỊCH ĐÀM BÍCH THỦY VÀ 7 NHÀ TÀI TRỢ GIẤU TÊN PHÍA SAU ĐẠI HỌC FULLBRIGHT VIỆT NAM

Câu hỏi của phóng viên: “Thưa bà, điều gì đã xảy ra trong campus của FUV khi bà trao cho sinh viên quyền tự quyết?”

Cô Đàm Bích Thủy (Chủ tịch Đại học Fullbright Việt Nam): “Tôi sẽ kể một câu chuyện này để trả lời câu hỏi của bạn.

Ở FUV có môn Biện luận, một trong những môn rất quan trọng để dạy cho sinh viên khả năng tranh luận và hùng biện. Môn học này rất mạnh ở các trường đại học phương Tây. Khi các giáo sư nước ngoài mang giáo trình Biện luận theo mô hình các trường đại học phương Tây đến giảng dạy ở FUV, sinh viên của chúng tôi phản ứng. Các em nói rằng, người châu Á không biện luận như thế và mong muốn giáo trình phải có sự điều chỉnh.

Thế nên chúng tôi để các em tự xây dựng một giáo trình mà các em cho là phù hợp với cách biện luận của người châu Á. Ban đầu các em hét “kêu khóc” rồi lại “rên rĩ”. Chúng phân nản: “Các thầy cô bỏ bọn em, để cho bọn em tự bơi, mặc bọn em chìm. Trong khi các thầy cô chỉ đứng ở bên kia vừa cười vừa giơ tay vẫy “good luck””. Mà đúng là chúng tôi đứng bên kia bờ, giơ tay vẫy và nói “good luck” thật.

Không còn cách nào khác, các em cùng nhau mày mò, tranh luận. Thậm chí các em còn ghi lại biểu đồ cảm xúc của từng ngày trong quá trình làm. Có những ngày nhiều ý tưởng, đồ thị cảm xúc lên cao vút. Nhưng có những ngày bế tắc, cảm xúc của các em tụt xuống tận đáy.

Nhưng điều kì diệu là sau những thử thách khi phải “tự bơi” thế, sinh viên của tôi đã xây dựng được một chương trình của môn Biện luận khiến các giáo sư phải gật gù lựa chọn.

Tôi thậm chí đã mang giáo trình môn Biện luận do chính các bạn ấy tự thiết kế đó đi hỏi ý kiến của nhiều giáo sư ở các trường đại học lớn ở châu Á. Và họ đều đồng ý đó là cách tiếp cận rất tuyệt vời.

Nên cuối cùng chúng tôi quyết định rằng, giáo trình môn Biện luận do chính sinh viên của chúng tôi tạo ra, sẽ trở thành giáo trình chính thức cho các sinh viên FUV khoá sau. Thú thật, đó là một trong những khoảnh khắc khiến tôi không khỏi hạnh phúc và tự hào.

Mà không chỉ môn Biện luận, với tất cả các môn, trong năm học đồng kiến tạo vừa qua, chúng tôi đều để cho sinh viên tham gia sâu vào việc thiết kế một chương trình phù hợp, buộc các em phải có trách nhiệm với chương trình học của chính mình.

Chúng tôi chọn những sinh viên có đầu óc cởi mở và giàu lòng dũng cảm, chứ không vì điểm số, biết phê phán, chấp nhận phê phán và không dễ tin vào bất cứ chân lý nào chính là vì mong chờ ở các em những việc làm như thế.

Để nói về kết quả của một mô hình giáo dục, cần 10 năm, 50 năm, 100 năm. Và cần ít nhất 4 năm nữa, tôi mới có thể trả lời “sản

phẩm” giáo dục đầu tiên mà chúng tôi tạo ra sẽ như thế nào, nhưng khi cùng sinh viên trải qua những sự kiện như tôi vừa kể, tôi nghĩ rằng chúng tôi đã có một năm đồng kiến tạo thành công.

Nên câu nói “lấy sinh viên là trung tâm” không phải là câu chuyện “chốt lưỡi đầu môi”. Đó là văn hoá mà chúng tôi tạo ra ngay từ những ngày đầu tiên và sẽ theo đuổi mãi mãi”.

(Trích từ trang Soha ngày 30/08/2019)

Dẫn nhập: Câu chuyện trên của Trường Đại học Fullbright Việt Nam có thể nói là một trong các câu chuyện tích cực, truyền cảm hứng rất nhiều cho các đơn vị giáo dục khi muốn theo đuổi mô hình học tập đồng kiến tạo. Với mô hình học tập truyền thống, khi sự sáng tạo và óc tò mò của người học bị đóng khung và kìm hãm từ kiến thức, góc nhìn của thầy cô, dẫn đến việc lựa học trò được đào tạo ra trường cũng chỉ có thể có kiến thức “tiệm cận” hoặc thấp hơn trình độ của thầy cô mình; rất cần có những mô hình, hoặc phương pháp học tập mới tiên tiến để giúp đánh thức khả năng tư duy độc lập và óc tò mò, khao khát tri thức của người học. Như John Dewey – một nhà triết gia, tâm lý và nhà cải cách giáo dục nổi tiếng người Mỹ đã từng nói “Quá trình giáo dục thực sự nên là quá trình học cách tư duy thông qua việc thực hành trên những vấn đề thực tế”. Và phương pháp học tập thông qua truy vấn (Inquiry-based learning - IBL) có thể được xem là một trong những phương pháp tiên tiến, tiên phong trong việc “trao quyền” tự chủ học tập, mở ra một không gian học tập sáng tạo, rèn giũa năng lực nghiên cứu và khám phá “chân trời” tri thức cho người học.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Học tập thông qua truy vấn bắt nguồn từ lý thuyết

- a. học tập cá nhân hóa.
- b. học tập kiến tạo.

- c. học tập thông qua trải nghiệm.
- d. học tập lấy vấn đề làm trung tâm.

Câu 2: Khởi đầu của phương pháp này bắt đầu bằng một

- a. câu hỏi.
- b. học thuyết.
- c. quan điểm.
- d. kinh nghiệm

Câu 3: Đây là nét đặc trưng cơ bản của phương pháp này. Chọn đáp án *sai*.

- a. Việc học chủ yếu lấy người học làm trung tâm.
- b. Kiến thức giảng viên cung cấp là nguồn tham khảo duy nhất.
- c. Người học có thể nghiên cứu sâu chủ đề mình quan tâm.
- d. Người học phát triển kỹ năng lãnh đạo.

Câu 4: Để có thể áp dụng phương pháp này, đòi hỏi giảng viên

- a. chuyển dịch giáo án từ tập trung về mặt số lượng sang chất lượng.
- b. nâng cao kỹ năng trình bày nội dung hiệu quả.
- c. xây dựng tâm thế sẵn sàng giúp đỡ, giải đáp khi người học gặp khó khăn.
- d. các đáp án trên đều đúng.

Câu 5: Đây *không* là thách thức mà người học gặp phải theo phương pháp này?

- a. Giảng viên có khuynh hướng nhìn nhận phương pháp này kém hiệu quả khi áp dụng không thành công.
- b. Giảng viên gặp khó khăn trong việc quản lý thời gian.
- c. Giảng viên thiếu kỹ năng điều phối việc học tập
- d. Người học có nhiều trải nghiệm, kiến thức và kỹ năng liên quan đến việc học tập.

Câu 6: Có bao nhiêu cấp độ thông thường để triển khai phương pháp này?

- a. 2.
- b. 3.
- c. 4.
- d. 5.

Câu 7: Cấp độ cao nhất trong phương pháp IBL là

- a. khám phá để khẳng định.
- b. khám phá có cấu trúc.
- c. khám phá có hướng dẫn.
- d. khám phá mở.

Câu 8: Vai trò của người thầy ở cấp độ “khám phá có cấu trúc” là

- a. đặt câu hỏi và cung cấp quy trình hướng dẫn.
- b. đặt câu hỏi và thực thi quy trình.
- c. thực thi quy trình và Kết luận.
- d. đặt câu hỏi và kết luận.

Câu 9: Cấp độ cao nhất của IBL có thể áp dụng được ngay cho mọi đối tượng và cấp học được không?

- a. Có.
- b. Không.

Câu 10: Đây là lợi điểm của phương pháp học tập này? Chọn đáp án *sai*.

- a. Tiết kiệm thời gian và công sức của giảng viên.
- b. Sinh viên phát triển tư duy sáng tạo.
- c. Sinh viên nhận được nhiều phản hồi.
- d. Giảng viên nâng cao năng lực điều phối.

Đáp án: 1b, 2a, 3b, 4a, 5d, 6c, 7d, 8a, 9b, 10a

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp truy vấn trong dạy học

a. Lịch sử ra đời

Học tập thông qua truy vấn là một phương pháp dạy học được phát triển từ phong trào học tập khám phá ở những năm 1960. Phương pháp này trái ngược với các phương pháp giảng dạy truyền thống - nơi người học được yêu cầu phải ghi nhớ thông tin

từ tài liệu do người dạy cung cấp (theo Bruner, 1961). Triết lý học tập này bắt nguồn từ các lý thuyết học tập kiến tạo, trong đó nhấn mạnh rằng các cá nhân hoặc người học không thụ động tiếp thu kiến thức trong quá trình truyền đạt tri thức; thay vào đó, họ xây dựng những hiểu biết và kiến thức mới thông qua kinh nghiệm và đối thoại, tích hợp thông tin mới với những gì họ đã biết. Phương pháp này đã được thể hiện qua các công trình nghiên cứu của Piaget, Dewey, Vygotsky và Freire, và có thể được xem như một triết lý kiến tạo (theo Freire, 2017).

b. Khái niệm

Có nhiều khái niệm khác nhau về phương pháp dạy học truy vấn, đây là một hình thức học tập chủ động, bắt đầu bằng việc đặt câu hỏi, nêu một vấn đề và từ đó người học trở thành “điều tra viên” tự tìm kiếm câu trả lời (Trung tâm Đào tạo học tập thông qua truy vấn, Đại học Manchester - CEEBL). Phương pháp này ngược lại với cách dạy truyền thống khi đa phần thông tin, tri thức được truyền đạt từ sự hiểu biết của thầy cô. Hình thức học tập này truyền cảm hứng tự học cho người học, mang lại cách tiếp cận theo định hướng nghiên cứu thực sự cho môn học. Chính vì vậy, nó rất tiệm cận với phương pháp học tập dựa trên vấn đề, nghiên cứu và thực hiện dự án,...

c. Nét đặc trưng của phương pháp

Cũng theo CEEBL, phương pháp học tập này có những nét đặc trưng như sau:

- Việc học chủ yếu lấy người học làm trung tâm, nhấn mạnh vào làm việc nhóm và sử dụng các nguồn tài nguyên có sẵn ở thư viện, các trang web hoặc thông tin từ các nguồn khác.
- Giảng viên trở thành người hướng dẫn, khuyến khích và hỗ trợ để giúp sinh viên chịu trách nhiệm về những gì họ học và cách họ học.
- Người học có thể đạt đến trình độ không chỉ điều tra, khám phá câu trả lời cho các câu hỏi do người khác đặt ra, mà họ còn

có thể hình thành các chủ đề nghiên cứu của riêng mình và biến nghiên cứu đó thành các kiến thức thực tế hữu ích.

- Cũng chính vì vậy, người học không chỉ hiểu sâu hơn về chủ đề mà còn phát triển kiến thức và kỹ năng lãnh đạo cần thiết để giải quyết các vấn đề phức tạp xảy ra trong thế giới thực.

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Phương pháp học tập này mang lại nhiều lợi ích không chỉ cho người học mà ở cả người dạy. Theo CEEBL:

- Về cơ bản, người học gia tăng mức độ hứng thú với môn học, vì việc học một cách nào đó được gắn liền với nhu cầu mong muốn tìm hiểu tri thức của bản thân, nên họ sẽ nhiệt tình và sẵn sàng để học hỏi.

- Người học có thể mở rộng kiến thức được học thông qua các nghiên cứu yêu thích của riêng họ.

- Phương pháp này cho phép sinh viên tiếp cận linh hoạt hơn đối với việc học, mang lại cho họ sự tự do và trách nhiệm tự tổ chức việc học tập với một khuôn khổ thời gian cho phép.

- Gia tăng khả năng làm việc và truyền thông giữa các thành viên trong nhóm - kỹ năng cần thiết trong môi trường công sở sau này.

- Phương pháp học tập này cũng giúp gia tăng năng lực nghiên cứu, làm tiền đề cho các dự án nghiên cứu, công bố khoa học và các công trình lớn hơn sau này.

- Đối với đội ngũ giảng viên, việc giảng dạy theo IBL giúp họ hiểu sâu hơn quá trình học tập và nhu cầu học tập thay đổi của học trò mình.

3.3. Vai trò của người thầy

Để có thể sử dụng hiệu quả phương pháp này trong việc giảng dạy, giảng viên cần phát triển năng lực sư phạm, hiểu rõ các rào cản của người học ảnh hưởng đến việc lĩnh hội tri thức cũng như những

nhận thức, định kiến liên quan đến độ tuổi và bối cảnh xã hội của người học. Bên cạnh đó, giảng viên cũng cần trang bị các kỹ năng như điều phối, tư vấn cá nhân, kèm cặp để hỗ trợ tiến trình học tập của người học, từ đó có thể đáp ứng được các nhu cầu học tập đa dạng của người học trong lớp. Một giáo án được chuẩn bị kỹ lưỡng cùng với việc quản lý thời gian hiệu quả là hai yếu tố quan trọng để giảm bớt những trở ngại có thể gặp phải khi sử dụng phương pháp này. Giáo án của giảng viên cần tập trung vào chất lượng nội dung hơn là số lượng thông tin cần truyền đạt để trao cho sinh viên cơ hội thực hành nghiên cứu, tự xây dựng nền tảng tri thức cho chính mình hơn là nhồi nhét thông tin. Chính vì vậy, kim chỉ nam của phương pháp này nằm ở tâm thế của giảng viên, người mang tư duy của một nhà nghiên cứu, nhà điều tra, để có thể đồng hành và hỗ trợ sinh viên trên con đường khám phá tri thức (Eltanahy và Forawi, 2019).

Cụ thể hơn về vai trò người thầy, theo Rasmussen cùng cộng sự (2017) chỉ ra bốn nhiệm vụ chính và các kỹ thuật giảng viên thực hiện trên lớp để đồng hành cùng sinh viên trong phương pháp này:

- (1) Khuyến khích sinh viên chia sẻ suy nghĩ của mình.

Các câu hỏi gợi mở giảng viên có thể áp dụng:

- “An ơi, thầy biết em chưa giải quyết xong bài tập tình huống này, nhưng em có thể cho thầy với các bạn trong lớp biết vài ý tưởng của em được không?”
- “Các em dành thời gian suy nghĩ kỹ bài tập này nhé, chúng ta đâu có vội, đúng không?”
- “Em có thể nói thêm về nó cho thầy biết được không?”
- “Đây là một ý rất quan trọng để giải quyết tình huống này Bình à. Em có thể nói lại một lần nữa để các bạn trong lớp hiểu rõ hơn được không?”
- “Học hỏi từ các lỗi sai rất quan trọng cho việc học toán. Bạn nào có thể chia sẻ với cả lớp cách giải của mình mà đã không ra được kết quả không?”

- (2) Giúp sinh viên định hướng và tham gia vào hoạt động thảo luận cùng bạn học.

Các câu hỏi gợi mở tham khảo:

- “Bạn nào có thể giúp thầy lặp lại những gì bạn Chánh vừa nói?”
- “Dinh ơi, em có đồng ý với những gì bạn Giang vừa phát biểu không?”

- “Em giúp thầy nói lại để mọi người cùng nghe nhé”.

- “Bạn nào có thể giúp thầy tóm tắt lại những ý mà bạn Hà vừa nói?”

- “VẬY, Kim ơi, có phải Linh đang nói rằng...?”

- “Minh ơi, em nghĩ gì về những gì Nam vừa nói?”

- (3) Giúp sinh viên đào sâu tư duy

Các câu hỏi gợi mở tham khảo:

- “Làm sao chúng ta có thể kiểm tra để đảm bảo rằng kết quả này là chính xác?”

- “Theo em, đâu là nguyên nhân để dẫn đến kết luận này?”

- “Em đồng ý hay không đồng ý với quan điểm này và vì sao?”

- “Theo các em, điểm kiến thức này có liên quan gì đến nội dung chúng ta đã được học ngày hôm qua?”

- “Các em có thể nghĩ ra một cách khác để giải thích vấn đề này được không?”

- “Cảm ơn em đã chia sẻ, nhưng sao lại có một trường hợp ngược lại vậy nhỉ?”

- “Bây giờ chúng ta có ba giải pháp khác nhau và không phải cả ba đều đúng. Các em hãy làm việc nhóm để xác định xem giải pháp nào chính xác, giải pháp nào không nhé”.

- (4) Xây dựng và mở rộng ý tưởng của sinh viên.

Những việc người thầy có thể làm:

- Trình bày lại những gì sinh viên đã nói hoặc làm theo cách thông thường, dễ hiểu hoặc bài bản hơn.

- Giới thiệu một khái niệm, định nghĩa, hoặc quy trình mới nhưng có liên quan đến chủ đề để mở rộng các trải nghiệm của người học.

- Trình bày lại lời giải thích của sinh viên nhưng vẫn giữ nguyên ý kiến chủ đạo của các em. Tức là, cho các em cảm giác chính mình là người khám phá ra giải pháp cho vấn đề này.

- Trình bày lại các ý tưởng của sinh viên theo cách kết nối với tinh thần học tập kiến tạo đã được thiết lập.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Bên cạnh những lợi ích phương pháp học tập này cũng có những thách thức nhất định như sau:

- Về cơ hội, Borovay cùng cộng sự (2018) đã nêu rõ:

- Chương trình giảng dạy theo IBL cho phép sinh viên theo đuổi các câu hỏi mà các em quan tâm.

- Khi được giới thiệu một bài học mới, sinh viên được đặt câu hỏi để từ đó mở ra cơ hội nghiên cứu và điều tra.

- Tại các thời điểm khác nhau, vai trò của người học và người thầy cũng thay đổi đa dạng. Ví dụ: Giảng viên có thể trở thành người cộng tác cho học trò mình (thay vì là người truyền đạt tri thức); và người học bên cạnh vai trò chính là người điều phối và thực hiện, các em còn có thể đóng vai trò như một chuyên gia (với tư cách là người tạo ra kiến thức, tri thức cho chủ đề mình quan tâm) và cũng là người tự đánh giá việc học tập của chính mình (thay vì chỉ đơn thuần tiếp nhận kiến thức).

- Giá trị giáo dục được nảy sinh trong quá trình hợp tác, học tập cùng nhau, trong quá trình phát triển ý tưởng hoặc xuyên suốt quá trình nghiên cứu, tìm tòi tri thức.

- Sinh viên được khuyến khích tìm kiếm và tiếp cận các nguồn thông tin mới ngoài sách giáo khoa khi theo đuổi chủ đề học tập yêu thích.

- Sinh viên có cơ hội nghiên cứu chuyên sâu và có thời gian để suy nghĩ về một vấn đề hoặc chủ đề mà các em cho rằng có cơ hội cho mình để đóng góp và giải quyết nó.

- Về mặt thách thức, theo nghiên cứu của Dumont cùng cộng sự (2010):

- Việc ứng dụng phương pháp này sẽ phức tạp hơn so với việc truyền tải thông tin, kiến thức cho sinh viên thông qua sách giáo khoa hoặc bài giảng. Đặc biệt, khi triển khai không thành công, giảng viên thường có khuynh hướng cho rằng phương pháp này thiếu tính cấu trúc, kém hiệu quả hơn là tìm cách để điều chỉnh lại nó.

- Nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra thách thức trong phương pháp này khi người học thiếu kinh nghiệm hoặc trải nghiệm liên quan đến các khía cạnh của nội dung học tập, đặc biệt khi các em thiếu kỹ năng đặt câu hỏi có ý nghĩa và đánh giá câu hỏi để đảm bảo rằng chúng có liên quan đến vấn đề cần nghiên cứu. Bên cạnh đó, về các kỹ năng liên quan đến học thuật, sinh viên cũng gặp khó khăn khi phát triển các lập luận logic và các luận cứ để hỗ trợ cho lý lẽ của mình. Các kỹ năng khác như làm việc nhóm, quản lý thời gian, quản lý công việc và duy trì động lực khi đương đầu với các khó khăn cũng là những hạn chế nhất định của sinh viên.

- Giảng viên cũng gặp phải những khó khăn nhất định trong việc quản lý thời gian trên lớp. Họ cần học cách thiết kế, tích hợp và quản lý phương pháp này vào việc giảng dạy; trong đó, cân bằng giữa nhu cầu của sinh viên về việc mong muốn tiếp nhận thông tin trực tiếp và cơ hội để giúp các em phát triển năng lực truy vấn, điều phối việc học tập của các nhóm, sử dụng cách thức đánh giá phù hợp với tiến trình học tập. Nếu thiếu những kỹ năng này, người dạy rất khó đảm bảo tính hiệu quả trong việc sử dụng phương pháp vào việc thực hiện các nhiệm vụ dạy học.

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

Học tập thông qua truy vấn có nhiều cấp độ thiết kế và cách thức triển khai khác nhau. Tùy vào khả năng và tiếp cận của giảng

viên cũng như mức độ đáp ứng của người học, giảng viên có thể lựa chọn cấp độ phù hợp với lớp học của mình. Theo Banchi và Bell (2008), có bốn cấp độ thông thường để triển khai phương pháp học tập thông qua truy vấn như sau:

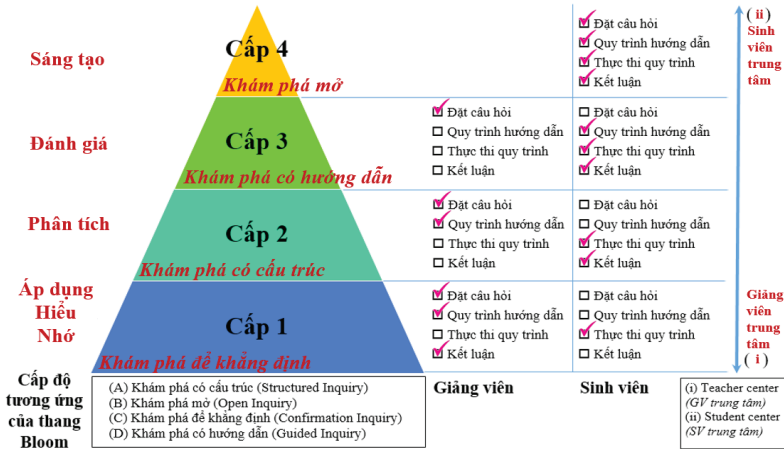
- **Cấp độ 1: Khám phá để khẳng định (Confirmation Inquiry):** Cấp độ này quen thuộc và dễ thực hiện nhất. Ở cấp độ này, giảng viên sẽ xây dựng cả câu hỏi và quy trình hướng dẫn để dẫn dắt sinh viên thông qua các hoạt động để đạt được kết quả mong đợi.

- **Cấp độ 2: Khám phá có cấu trúc (Structured Inquiry):** Cấp độ này tương tự như cấp độ 1, nhưng bao gồm thêm yêu cầu phát triển nền tảng khả năng truy vấn và kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên. Giảng viên cung cấp câu hỏi ban đầu và phác thảo quy trình để sinh viên làm theo. Tuy nhiên, điểm khác biệt ở mức độ này là kết quả vẫn chưa được biết trước.

- **Cấp độ 3: Khám phá có hướng dẫn (Guided Inquiry):** Cấp độ này cho phép người học có cơ hội làm chủ các cuộc tìm kiếm và thực nghiệm. Sinh viên chịu trách nhiệm thiết kế quy trình và áp dụng nó trong việc trả lời các câu hỏi do giảng viên đặt ra.

- **Cấp độ 4: Khám phá mở (Open Inquiry):** Ở cấp độ cao nhất của học tập thông qua truy vấn, trong phạm vi rộng, người học thiết lập quyền sở hữu đối với các cuộc tìm kiếm và thí nghiệm của mình. Họ được phép chọn một chủ đề hoặc ý tưởng quan tâm và bắt đầu hình thành câu hỏi nghiên cứu của riêng họ, từ đó thiết kế một quy trình để tiến hành nghiên cứu. Sau khi nghiên cứu hoàn tất, giảng viên có thể yêu cầu sinh viên chuẩn bị báo cáo hoặc trình bày chi tiết về những phát hiện và kết quả đạt được.

Bốn cấp độ trên ở một góc độ nào đó tương ứng với thang tư duy Bloom về mặt phát triển nhận thức và tư duy; trong đó, cấp độ càng cao, càng đòi hỏi năng lực tư duy của người học. Mô hình dưới đây là sự kết hợp giữa bốn cấp độ học tập thông qua truy vấn và thang tư duy Bloom, cũng như tổng hợp vai trò của người dạy và người học tương ứng ở các cấp độ.



Hình 10

Những lưu ý trước khi triển khai phương pháp học tập thông qua truy vấn vào khóa học hoặc môn học (theo University of Wisconsin System, 2022):

- Học tập thông qua truy vấn đòi hỏi sự tương tác thường xuyên với sinh viên. Giảng viên cần nhiều thời gian và nỗ lực để cung cấp cho sinh viên các thông tin phản hồi, hướng dẫn chuyên môn và các tài nguyên cần thiết để trải nghiệm và thành công trong học tập.

- Việc đánh giá đầy đủ tiến trình học tập có thể là một thách thức. Ngoài kết quả học tập đầu ra liên quan đến nội dung chuyên môn, sinh viên còn được học và sử dụng thêm các kỹ năng nghiên cứu và phân tích, những điểm này rất khó để được đánh giá.

- Yêu cầu cấp độ 4 đòi hỏi nhiều thời gian hơn và cần kế hoạch lâu dài. Do đó, điều quan trọng là đảm bảo khung thời gian của dự án/ vấn đề cho phép sinh viên xác định và thực hiện quy trình thu thập thông tin và tài nguyên, tóm tắt chính xác các thông tin, và trình bày các phát hiện cũng như ý tưởng của mình.

- Mặc dù có những thách thức nhất định, nhưng học tập thông qua truy vấn giúp sinh viên phát triển tư duy lâu dài, hình thành năng lực tự định hướng trong học tập cũng như nâng cao khả năng tư duy sáng tạo.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Môn học: Kỹ năng lãnh đạo

Bài học: Các phong cách của nhà lãnh đạo

Mục tiêu bài học:

- Xác định được các dạng phong cách của nhà lãnh đạo.
- Nhận dạng phong cách lãnh đạo của một nhà lãnh đạo.

Cách tiếp cận bài học theo phương pháp IBL ở bốn cấp độ:

| | Giảng viên | Sinh viên | Kết quả đầu ra |
|---|---|---|---|
| Cấp 1 <i>Khám phá để khẳng định</i> | B1: Đặt câu hỏi định hướng “Nhà lãnh đạo có những phong cách nào?” B2: Hướng dẫn mô hình DiSC (4 dạng phong cách lãnh đạo) và B4: Nhận dạng phong cách của một nhà lãnh đạo bất kỳ thông qua việc vẽ đồ thị DiSC. | B3: Sinh viên dựa vào mô hình DiSC đã hướng dẫn để vẽ đồ thị phong cách lãnh đạo. | . Sinh viên nhận diện mô hình. . Sinh viên vẽ được đồ thị giảng viên hướng dẫn. |
| Cấp 2 <i>Khám phá có cấu trúc</i> | B1: Đặt câu hỏi định hướng “Nhà lãnh đạo có những phong cách nào?” B2: Hướng dẫn mô hình DiSC (4 dạng phong cách lãnh đạo). | B3: Sinh viên dựa vào mô hình DiSC đã hướng dẫn để nhận dạng phong cách lãnh đạo của một nhà lãnh đạo bất kỳ. Yêu cầu phải thể hiện dưới hình ảnh, biểu đồ B4: Sinh viên trình bày kết quả tìm hiểu. | . Sinh viên mô tả mô hình. . Sinh viên sáng tạo đồ thị/ biểu đồ theo cách riêng của mình |
| Cấp 3 <i>Khám phá có hướng dẫn</i> | B1: Đặt câu hỏi định hướng “Nhà lãnh đạo có những phong cách nào?” Yêu cầu sinh viên về nhà tự tìm hiểu (từ nguồn giảng viên cung cấp và nguồn ngoài) và sẽ trình bày trên lớp hôm sau. | B2: Sinh viên nghiên cứu các nguồn tài liệu liên quan đến các dạng phong cách lãnh đạo B3: Từ dữ liệu nghiên cứu, sinh viên áp dụng để nhận dạng phong cách lãnh đạo của một nhà lãnh đạo bất kỳ B4: Sinh viên trình bày kết quả tìm hiểu. | . Sinh viên biết được ngoài mô hình DiSC, còn những mô hình lãnh đạo khác. . Bên cạnh vẽ đồ thị/ biểu đồ, còn những cách thức khác để nhận dạng. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Cấp 4</p> <p><i>Khám phá mở</i></p> | <p>Giảng viên điều phối để sinh viên đặt những câu hỏi thắc mắc xoay quanh chủ đề phong cách của nhà lãnh đạo.</p> | <p>B1: Sinh viên đặt các câu hỏi liên quan đến chủ đề</p> <p>B2: Sinh viên tự tìm kiếm các nguồn tài liệu (giảng viên gợi ý và nguồn ngoài)</p> <p>B3: Từ dữ liệu nghiên cứu, sinh viên áp dụng để nhận dạng phong cách lãnh đạo của một nhà lãnh đạo bất kỳ</p> <p>B4: Sinh viên trình bày kết quả tìm hiểu.</p> | <p>. Giống với cấp 3</p> <p>. Sinh viên được khai phóng.</p> |
|---|--|---|--|

TÓM TẮT CHƯƠNG 5

Phương pháp học tập thông qua truy vấn là hình thức học tập chủ động, bắt đầu bằng việc đặt câu hỏi, nêu một vấn đề và từ đó người học trở thành điều tra viên tự tìm kiếm câu trả lời.

Phương pháp này có những nét đặc trưng cơ bản sau:

- Việc học chủ yếu lấy người học làm trung tâm.
- Giảng viên trở thành người hướng dẫn, khuyến khích và hỗ trợ để giúp sinh viên tham gia học tập.
- Người học có thể có thể hình thành các chủ đề nghiên cứu của riêng mình và biến nghiên cứu đó thành các kiến thức thực tế hữu ích.

- Người học có thể phát triển kiến thức và kỹ năng lãnh đạo cần thiết để giải quyết các vấn đề phức tạp xảy ra trong thế giới thực.

Những lợi ích nhất định khi áp dụng phương pháp này:

- Người học gia tăng mức độ hứng thú với môn học.
- Có thể mở rộng kiến thức được học thông qua các nghiên cứu yêu thích của riêng họ.
- Cho phép sinh viên phát triển một cách tiếp cận linh hoạt hơn đối với việc học.

- Gia tăng khả năng làm việc và truyền thông giữa các thành viên trong nhóm.

- Giúp gia tăng năng lực nghiên cứu, làm tiền đề cho các dự án nghiên cứu, bài báo khoa học và các công trình lớn hơn sau này.

- Với đội ngũ giảng viên, việc giảng dạy theo IBL giúp họ hiểu sâu hơn quá trình học tập và nhu cầu học tập thay đổi của học trò mình.

Vai trò chính của người thầy:

- Khuyến khích sinh viên chia sẻ suy nghĩ của mình.
- Giúp sinh viên có thể định hướng và tham gia vào hoạt động thảo luận cùng bạn học.
- Giúp sinh viên đào sâu tư duy của mình.
- Xây dựng và mở rộng ý tưởng của sinh viên.

Có bốn cấp độ triển khai IBL:

- Cấp độ 1: Khám phá để khẳng định (Confirmation Inquiry).
- Cấp độ 2: Khám phá có cấu trúc (Structured Inquiry).
- Cấp độ 3: Khám phá có hướng dẫn (Guided Inquiry).
- Cấp độ 4: Khám phá mở (Open Inquiry).

Tùy vào khả năng tiếp cận của giảng viên, mức độ đáp ứng của người học, mà giảng viên có thể lựa chọn sử dụng các cấp độ cho phù hợp với lớp học của mình.

Chương 6

HỌC TẬP DỰA TRÊN VẤN ĐỀ (PROBLEM-BASED LEARNING)

“Tri thức chưa có sức mạnh chừng nào còn chưa được áp dụng”.

(Dale Carnegie)

“Quá trình giáo dục thực sự nên là quá trình học cách tư duy thông qua việc thực hành trên những vấn đề thực tế”.

(John Dewey)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: CUỘC THI BƠI CỦA NGƯỜI THẦY DO THÁI

Ngày xưa, tại một trường Do Thái, thầy giáo đưa các học trò của mình tới một vịnh nhỏ để thi bơi trong một ngày trời lạnh gió. Thầy bảo các nam sinh khỏe mạnh và giỏi bơi lội hãy thi bơi ra biển xem ai có thể bơi xa nhất. Một số nam sinh liền lao mình vào dòng nước và bắt đầu bơi, còn một số không nhỏ bối rối đứng lại trên bờ mà không tham gia thử thách của thầy.

Thầy giáo Do Thái bơi một chiếc thuyền lớn theo sau những nam sinh dũng cảm đang bơi trong dòng nước biển xanh ngắt. Bơi chưa đầy nửa dặm, những chàng trai vốn bơi rất giỏi lại dần bỏ cuộc mà trèo lên thuyền của thầy. Tất cả đều cảm thấy kiệt sức và không thể bơi tiếp. Người thầy chỉ cười và tiếp tục chèo thuyền ra xa bờ hơn.

Khi cách bờ khoảng một dặm thì thầy đột ngột dừng thuyền và ra lệnh cho tất cả các học sinh của mình nhảy ra khỏi thuyền và bơi vào bờ ngay vì thuyền sắp chìm. Thấy con thuyền nặng nề chở cả nhóm người đông đúc như muốn chìm thật, các học trò liền nhảy ngay xuống biển và cố hết sức bơi vào bờ mà không ngoái đầu trở lại...

Người thầy chậm rãi chèo con thuyền nhẹ từ từ theo sau nhưng luôn giữ một khoảng đủ để vừa quan sát và hỗ trợ khi cần, nhưng vừa không để học trò biết con thuyền vẫn nổi sau lưng họ.

Một lát sau, tất cả các học trò đều bơi vào đến bờ bình an vô sự, người thầy mới lên bờ gặp học trò của mình và hỏi từng nhóm học trò. Nhìn những học trò không dám bơi, thầy hỏi rằng tại sao các em không tham gia? Các học trò đó trả lời vì họ thấy biển mênh mông, không biết bơi đi đâu nên họ cảm thấy bối rối, sợ hãi mà bỏ cuộc ngay từ đầu.

Thầy hỏi những em đã dũng cảm bơi ra biển rằng tại sao các em sớm dừng lại khi bơi ra biển vì thấy kiệt sức, nhưng khi bơi vào bờ thì các em lại bơi được quãng đường còn dài hơn gấp hai lần quãng đường đã bơi ra, khi sức lực cũng đã mỏi mệt? Các học trò đều nói rằng khi bơi từ bờ ra biển, tâm lý hoang mang khi bơi ra biển khơi mênh mông đã làm họ lo sợ, trong khi chiếc thuyền của thầy ở phía sau như một cái phao cứu sinh mời gọi. Chính vì thế, họ nhanh cảm thấy kiệt sức nên bỏ cuộc.

Họ bỏ cuộc vì sợ hãi nhiều hơn là vì kiệt sức. Lúc đó, con thuyền của thầy là lựa chọn an toàn hơn rất nhiều so với việc bơi tiếp mà không biết sẽ đến đâu. Nhưng khi bơi vào bờ, dù xa hơn và sức đã mệt, nhưng họ vẫn có thể về đến nơi là vì bờ biển thân thuộc phía trước mặt là đích đến an toàn, nhìn thấy bờ biển trước mắt, họ càng bơi càng hăng hái, và về đích rất nhanh.

Nghe xong các câu trả lời của học trò, người thầy Do Thái mới nói:

- Như các em vừa trải qua, bờ biển là mục tiêu rõ ràng. Khi có mục tiêu rõ ràng để vươn tới, tất cả các em đã bơi được một quãng xa một cách dễ dàng. Mục tiêu rõ ràng trong tầm mắt đã truyền cho các em sức mạnh, sự bền chí và niềm tin để chinh phục mọi khó khăn. Hơn nữa, khi các em bơi vào bờ với suy nghĩ rằng con thuyền của thầy đang chìm, các em không còn có thể dựa vào con thuyền nữa ngoài chính sức lực còn lại của các em, nên các em đã dốc sức bơi vào cho bằng được.

Có mục tiêu rõ ràng, và không còn đường lùi hay bất cứ sự hỗ trợ nào khác, các em đã dựa vào chính mình và đã về đích ngoạn mục. Còn khi các em bơi từ trong bờ ra biển khơi vô tận, các em không thấy được mục tiêu phía trước mặt, nên các em nhanh chóng rơi vào cảm giác hoang mang, rồi dần trở nên tuyệt vọng...

Không có mục tiêu rõ ràng để vươn tới, các em đều dễ dàng bỏ cuộc. Chắc chắn lúc ấy các em cũng cho rằng mình đã cố hết sức rồi và chỉ được đến thế thôi. Hôm nay biển lặng, chúng ta lại ở trong vịnh nên không có con sóng nào lớn cản trở các em khi bơi ra biển, và cũng chẳng có con sóng xuôi chiều nào giúp các em bơi nhanh hơn vào bờ, nhưng các em đều tự mình vượt được quãng đường xa hơn nhiều quãng đường mà ngay trước đó không lâu các em đã cho rằng mình đã bơi hết khả năng.

(Trích từ trang Hatgiongtamhon.vn ngày 13/09/2020)

Dẫn nhập: Tiến sĩ Khoa học Phan Dũng - người thầy đã dành trọn cả đời mình cho việc nghiên cứu và truyền bá lý thuyết TRIZ (Lý thuyết giải các bài toán sáng chế) tại Việt Nam đã từng nói: “Cuộc đời là một chuỗi các vấn đề cần giải quyết và một chuỗi các quyết định cần phải ra”. Câu nói này cho thấy tầm quan trọng của năng lực giải quyết vấn đề trong tất cả các khía cạnh của đời sống mà một cá nhân cần được sở hữu. Câu chuyện trên cho chúng ta thấy hình ảnh một người thầy thay vì giảng giải triết lý cuộc đời theo phương pháp truyền thụ tri thức thông thường, ông đã giao vấn đề, thử thách cho học trò, để thông qua đó, các em có những trải nghiệm sâu sắc và học được bài học cần học cho bản thân. Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề (Problem-based learning – PbBL) được người thầy Do Thái trong câu chuyện trên áp dụng là một minh họa rõ nét, mở đầu cho việc tìm hiểu nội dung ở chương này.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề được áp dụng

- a. chủ yếu cho cấp tiểu học.
- b. chủ yếu cho cấp phổ thông.
- c. chủ yếu cho cấp đại học.
- d. tất cả các cấp học.

Câu 2: Người học theo phương pháp này được giao các

- a. thông tin, bài đọc nghiên cứu.
- b. bài tập ứng dụng.
- c. tình huống có vấn đề.
- d. các đáp án trên đều sai.

Câu 3: Sự khác biệt chủ yếu giữa phương pháp dạy truyền thống và phương pháp dạy dựa trên vấn đề đó là

- a. nội dung vấn đề.
- b. thời điểm giao vấn đề.
- c. cách thức giải quyết vấn đề.
- d. mức độ ghi nhớ nội dung.

Câu 4: Có thể áp dụng phương pháp này cho việc học liên môn không?

- a. Có.
- b. Không.

Câu 5: Việc học dựa trên giải quyết vấn đề khuyến khích học theo nhóm.

- a. Đúng.
- b. Sai.

Câu 6: Vai trò chủ đạo của người thầy trong phương pháp học tập này là

- a. người truyền đạt.
- b. người đánh giá.
- c. người điều phối.
- d. người dẫn dắt.

Câu 7: Đâu là phát biểu *sai* trong các câu dưới đây về các cơ hội khi áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề

- Người học chịu trách nhiệm chính trong việc học của mình.
- Cho phép giảng viên và sinh viên tương tác trong môi trường thân mật.
- Kết nối giữa lý thuyết và thực tế cuộc sống.
- Giúp giảng viên giảm tải khối lượng công việc.

Câu 8: Đâu là phát biểu *sai* trong các câu dưới đây về những thách thức khi áp dụng phương pháp học tập dựa trên vấn đề?

- Khó khăn khi tổ chức các cuộc thảo luận theo nhóm.
- Khó khăn với những lớp có ít sinh viên.
- Khó khăn trong thiết kế vấn đề phù hợp.
- Khó khăn trong công tác điều phối lớp học.

Câu 9: Dưới đây là các bước trong quy trình triển khai học tập dựa trên vấn đề đã bị xáo trộn thứ tự.

- Tìm giải pháp cho vấn đề.
- Kiểm tra, đánh giá, kết luận.
- Hợp thức hóa kiến thức.
- Xác định vấn đề từ tình huống cho trước.
- Trình bày giải pháp thực hiện.

Đâu là thứ tự đúng cho các bước trên?

- D – C – A – E – B.
- D – A – E – B – C.
- D – C – A – B – E.
- C – D – A – E – B.

Câu 10: Học sinh có được tham gia vào việc tạo tình huống có vấn đề theo phương pháp này không?

- Có.
- Không.

Đáp án: 1d, 2c, 3b, 4a, 5a, 6c, 7d, 8b, 9b, 10a

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp dạy học dựa trên vấn đề

a. Lịch sử ra đời

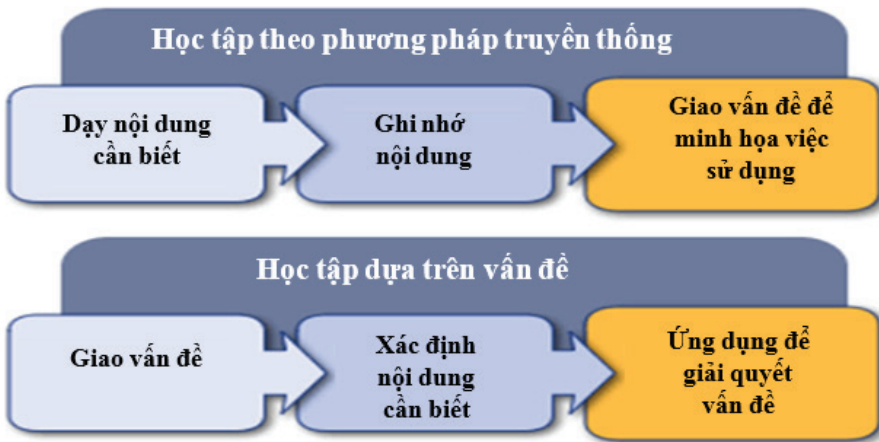
Theo Ku và Ha (2016) sự ra đời của ý tưởng học tập dựa trên vấn đề bắt nguồn từ Đại học Case Western Reserve vào giữa những năm 1950. Nó được phát triển chính thức bởi Harold Barrow, là Giáo sư tại Đại học McMaster vào những năm 1960 để đáp lại sự bất mãn của sinh viên y khoa với các bài giảng trên lớp. Thêm vào đó, Harold Barrow nhận thấy rằng nhiều sinh viên tốt nghiệp y khoa không thể áp dụng kiến thức được học ở lớp vào thực hành lâm sàng. Các chương trình giảng dạy về y tế và điều dưỡng truyền thống chủ yếu dựa vào giảng bài cho người học và các em được kỳ vọng phải có trí nhớ tốt, lưu trữ tất cả các nội dung kiến thức để vượt qua kỳ thi viết và trở thành bác sĩ, y tá. Việc thiếu áp dụng các kỹ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề từ phía người học đã thúc đẩy Harold Barrow chính thức phát triển PbBL như một phương pháp dạy học. Đến thế kỷ XX, gần 150 trường y khoa trên toàn thế giới đã áp dụng phương pháp này vào trong chương trình giảng dạy của họ. Theo Savery (2006), PbBL còn được ứng dụng trong các trường từ tiểu học đến đại học với nhiều cấp độ và độ tuổi khác nhau. PbBL sử dụng nghiên cứu tình huống, định dạng họa tiết và kịch bản cũng như các vấn đề làm điểm khởi đầu để đạt được các mục tiêu học tập. Cách tiếp cận này cho phép người học trưởng thành, biết cách phản biện lại quan điểm của người khác và sử dụng bằng chứng để hỗ trợ quan điểm của chính mình.

b. Khái niệm

Theo Hmelo-Silve (2014) dạy học dựa trên vấn đề là người học được đặt vào trong các tình huống có vấn đề, tự mình khám phá tri thức, trực tiếp quan sát thảo luận, làm thí nghiệm, giải quyết vấn đề theo suy nghĩ của bản thân, động não tư duy các phương án giải quyết khác nhau trong thời gian nhất định.

c. Sự khác nhau giữa PbBL và phương pháp dạy học truyền thống

Ali (2019) chỉ ra sự khác biệt rõ ràng giữa phương pháp truyền thống và PbBL như hình dưới đây:



Hình 11

Từ sơ đồ trên ta có thể hiểu theo phương pháp truyền thống người học sẽ được dạy những gì họ cần biết và sau đó họ cần ghi nhớ kiến thức này, người thầy sẽ giao vấn đề cho họ để minh họa cho việc sử dụng kiến thức này như thế nào. Ngược lại với phương pháp truyền thống, với PbBL, vấn đề được giao trước tiên, hoặc giảng viên gợi mở giúp sinh viên tự mình xác định hoặc nêu tình huống có vấn đề trước, sau đó các em sẽ xác định những vấn đề mình cần biết và cuối cùng ứng dụng để giải quyết vấn đề. Qua phương pháp này người học trở nên chủ động và tích cực hơn đối với việc học.

d. Nguyên tắc đặc trưng của phương pháp

De Graaf và cộng sự (2003) đã đề cập đến một số nguyên tắc đặc trưng khi sử dụng phương pháp này:

- Vấn đề là điểm khởi đầu của quá trình học tập.
- Quá trình học tập hướng đến người học, họ làm chủ việc học, do đó người học là trung tâm của quá trình dạy học.
- Người học được sử dụng kinh nghiệm và lợi thế đặc trưng của riêng họ trong học tập.

- Phương pháp này yêu cầu người học nghiên cứu, đưa ra quyết định và trình bày các quyết định của mình.
- Học liên môn là giải pháp cho các vấn đề mang tầm vĩ mô, liên kết đến nhiều lĩnh vực.
- Đây là phương pháp học tập chuẩn mực vì kết quả phải được thể hiện thông qua việc giải quyết các vấn đề cụ thể.
- Phần lớn quá trình học tập diễn ra trong các nhóm, người học phải hợp tác cùng nhau để giải quyết vấn đề (De Justo, 2015).

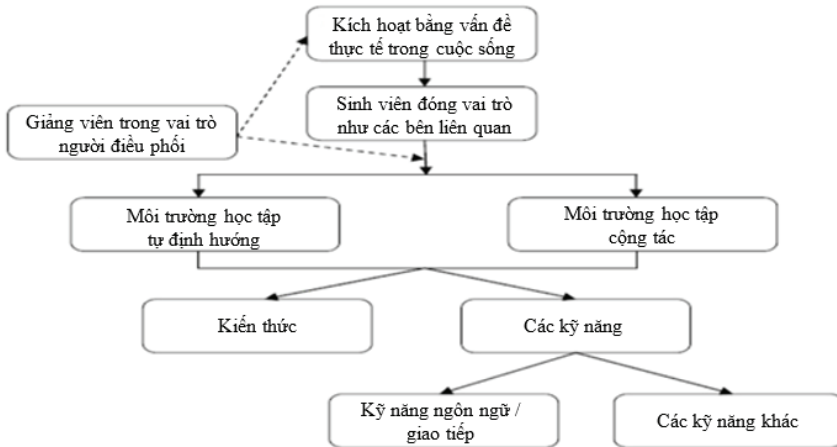
3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Theo Robert và cộng sự (2022), những lợi ích nổi bật của phương pháp bao gồm:

- Giảng viên thực hiện chương trình giảng dạy lấy người học làm trung tâm. Sinh viên được lựa chọn, nghiên cứu và giải quyết các vấn đề mang tính thực tế. Sinh viên trở nên quan tâm, chú ý và được thôi thúc bởi động lực bên trong để tự định hướng những việc cần làm.
- Sinh viên tham gia vào quá trình tư duy phản biện xoay quanh tính đa dạng về quan điểm và phải động não để tìm ra các giải pháp khả thi cho các vấn đề trong thế giới thực; từ đó, giúp họ tự trang bị cho bản thân năng lực xã hội, năng lực làm việc và năng lực công dân.
- Phương pháp này cũng yêu cầu sinh viên phải suy nghĩ chín chắn trước khi quyết định những gì họ phải làm, vì vậy, nó sẽ giúp họ trở thành một người có lối tư duy sâu sắc (Khotimah, 2014).

3.3. Vai trò của người thầy

Ali (2019) xác định vai trò của người thầy và người học trong phương pháp dạy học dựa trên vấn đề theo sơ đồ Hình 12 như sau:



Hình 12

Như vậy, khi sử dụng phương pháp này người dạy sẽ phải:

- Chịu trách nhiệm thiết kế và xác định các vấn đề phức tạp, mơ hồ để khuyến khích sinh viên tìm hiểu về nó. Người học phải được tạo cơ hội thực hiện nghiên cứu và đưa ra các giải pháp và kết luận hợp lý cho vấn đề.

- Giảng viên sẽ thiết kế các vấn đề có tính phù hợp với lớp học, và thích hợp khi sử dụng trong môi trường làm việc trong tương lai.

- Giảng viên là người cố vấn, người hỗ trợ và là huấn luyện viên giúp sinh viên có thể cộng tác làm việc theo nhóm. Giảng viên có thể tạo các nhóm với thành viên sở hữu những kỹ năng khác nhau để tạo ra sự đa dạng nhóm, từ đó gặt hái nhiều kết quả học tập hơn.

Với người học, họ cũng cần:

- Đảm nhận các vai trò khác nhau để giải quyết vấn đề được người dạy đặt ra. Họ thay đổi vai trò là người ghi chú, quan sát thành người giải quyết vấn đề của nhóm.

- Người học khám phá vấn đề và lập lịch trình cho các hoạt động để quản lý vấn đề.

- Thông qua khám phá này, người học có thể kiểm tra kiến thức và kỹ năng của mình cũng như học cách quản lý thời gian hiệu quả.

Như vậy, đây là phương pháp dạy học phát triển được khả năng tìm tòi, giúp người học xem xét vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau. Cụ thể, trong khi phát hiện và giải quyết vấn đề, người học sẽ huy động được tri thức và khả năng cá nhân, khả năng hợp tác, trao đổi, thảo luận với bạn bè để tìm ra cách giải quyết tốt nhất.

Thông qua học tập dựa trên vấn đề, người học được lĩnh hội tri thức, kỹ năng và từ đó, phát triển nhận thức của người học trong việc giải quyết vấn đề – được coi là một năng lực có vị trí hàng đầu để con người thích ứng với sự phát triển của xã hội.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Theo Ku và cộng sự (2016) học tập dựa trên vấn đề yêu cầu người học phải trở nên năng động trong quá trình học tập để có thể tích hợp kiến thức liên quan đến khóa học và áp dụng vào môi trường thực tế. Phương pháp này cho phép giảng viên và sinh viên tương tác trong một môi trường thân mật, ít gây sợ hãi, cho phép tự do bày tỏ suy nghĩ và ý tưởng. PbBL là nhịp cầu nối các lý thuyết với các ứng dụng trong thế giới thực trong một môi trường thân thiện và quen thuộc hơn, cho phép họ phát triển các kỹ năng thực tế.

Tuy nhiên, phương pháp dạy học này cũng đặt ra những thách thức cho cả người dạy và người học, trong đó yêu cầu người dạy phải tạo điều kiện và cơ hội để người học thảo luận, các vấn đề đưa ra phải phù hợp với nội dung chuyên môn và đặc điểm của người học. Ngoài ra, người dạy phải thiết lập được cơ chế hỗ trợ trong quá trình học tập, đặc biệt khi người học gặp khó khăn trong việc giải quyết vấn đề.

Bên cạnh đó, người học cũng gặp phải những thách thức nhất định khi họ không có kỹ năng làm việc nhóm, thiếu sự chủ động trong việc đưa ra các giải pháp hoặc tìm kiếm ý tưởng liên quan đến vấn đề. Các em cũng có thể gặp trở ngại trong khả năng phân tích các nguyên nhân quan trọng dẫn đến vấn đề, mà đây lại là yếu tố then chốt trong phương pháp này (Ali, 2019).

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

Theo Drăghicescu và cộng sự (2014), phương pháp dạy học dựa trên vấn đề được thực hiện như một quá trình tư duy với 5 bước sau:

- *Bước 1: Phát hiện vấn đề từ một tình huống gợi vấn đề*

Giảng viên đưa sinh viên vào tình huống có vấn đề hoặc có thể gợi ý để sinh viên tự tạo ra (Al-Najar, 2019); Vấn đề được phát biểu dưới dạng mâu thuẫn nhận thức và có khả năng khơi gợi nơi sinh viên niềm mong muốn tìm tòi để giải quyết vấn đề / mâu thuẫn đó.

- *Bước 2: Tìm giải pháp - lập kế hoạch nghiên cứu*

Sinh viên đề xuất giả thuyết, lập kế hoạch để giải quyết vấn đề theo giả thuyết đặt ra.

- *Bước 3: Trình bày giải pháp thực hiện kế hoạch*

Sinh viên thực hiện kế hoạch giải quyết vấn đề; Đánh giá việc thực hiện giả thuyết đặt ra. Nếu đúng thì chuyển sang bước tiếp theo, nếu chưa đúng thì quay trở lại bước 2 để chọn giả thuyết khác.

- *Bước 4: Kiểm tra, đánh giá và kết luận*

Sinh viên rút ra kết luận về cách giải quyết tình huống;

- Giải thích và chính xác hóa tình huống (khi cần thiết) để hiểu đúng vấn đề được đặt ra.

- Trình bày vấn đề và đặt mục tiêu giải quyết vấn đề đó.

- *Bước 5: Hợp thức hóa kiến thức và thực hành*

Thử nghiệm và ứng dụng; Đề xuất vấn đề mở.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Ứng dụng phương pháp PbBL vào việc luyện nói (speaking skill) cho lớp học Anh văn không chuyên học kỳ 1 năm 2022 với các bước thực hiện như sau:

* Mục tiêu

Sau khi học xong bài, sinh viên đạt được các yêu cầu sau:

- Nắm vững nguyên tắc cơ bản khi luyện nói.

- Vận dụng quy tắc vào việc trao đổi thông tin với các thành viên trong nhóm.

- Tích cực tương tác và giao tiếp trong nhóm, rèn luyện sự tự tin cũng như cải thiện cách sử dụng từ ngữ và cấu trúc câu theo đúng từng ngữ cảnh.

**** Chuẩn bị**

Giảng viên: đặt vấn đề, đưa ra các nguyên tắc cần thực hiện trước khi luyện tập.

Sinh viên: Ghi nhớ, khám phá tìm hiểu và thực hành.

***** Các hoạt động chủ yếu trong khi học kỹ năng nói**

1. Khởi động: Giảng viên tổ chức hoạt động mở đầu nhằm tạo bầu khí học tập tích cực trước khi vào bài.

2. Hoạt động hình thành kiến thức

Bước 1: Tình huống xuất phát và nêu vấn đề

- Giảng viên: Đặt câu hỏi gợi mở (xoay quanh những câu hỏi/tình huống có vấn đề thường ngày) như về việc gặp trở ngại trong việc học tiếng Anh hay khi đi du lịch hoặc trong học tập.

- Sinh viên: Hợp nhóm chuẩn bị nêu lên nhiều ý tưởng hoặc tình huống có vấn đề ban đầu mà họ gặp phải và cần được giải quyết trong môn học, nhà trường hoặc trong cuộc sống của các nhóm..

Bước 2: Giúp sinh viên bộc lộ ý tưởng ban đầu

- Giảng viên: Đưa ra gợi ý tình huống bạn đi du lịch đến vùng quê của một quốc gia khác, bạn vào đặt khách sạn nhưng bạn và người nhân viên đều không thạo tiếng Anh; thậm chí phát âm sai một vài từ và gây hiểu lầm.

- Sinh viên: Theo dõi tiếp tình huống và chuẩn bị câu trả lời hoặc đưa thêm tình huống có vấn đề khác mà mình từng gặp cùng thảo luận và đề xuất giải pháp gợi ý ban đầu.

Bước 3: Đề xuất phương án và giải pháp hữu hiệu

- Giảng viên: Tiếp tục gợi mở và lắng nghe lần lượt các phương pháp giải quyết của sinh viên.

- Sinh viên: Đưa ra phương án như luyện phát âm thường xuyên để khẩu ngữ được chính xác nhất. Trong trường hợp khác, nếu người nghe không hiểu ý thì người nói có thể dùng giấy viết xuống (writing) hoặc sử dụng ngôn ngữ hình thể (body language).

Bước 4: Thực hành giải quyết vấn đề/ tình huống

- Giảng viên: Tiếp tục theo dõi và lắng nghe sự trình bày giải pháp của sinh viên.

- Sinh viên: Thuyết trình để trình bày giải pháp của nhóm mình, thảo luận nhóm đưa thêm các ví dụ minh họa cho tình huống hoặc kết hợp sử dụng slide trình chiếu nhằm tạo ấn tượng, để hiểu và rõ ràng.

Bước 5: Kết luận, hợp thức hóa kiến thức

- Giảng viên: Nhận xét, đồng ý những nguyên tắc, luận điểm hợp lý và sửa chữa bổ sung những nguyên tắc, luận điểm chưa hợp lý. Ví như muốn phát âm tốt ngôn ngữ, học trò cần chú trọng các nguyên tắc cơ bản như sau:

- Chú trọng các cách phát âm trong bảng phiên âm (IPA).
- Các trọng âm (stress) trong từng từ.
- Các âm tiết (syllables) xuất hiện trong mỗi từ.

- Sinh viên: Đúc kết, học tập các nguyên tắc, luận điểm cần có trong tình huống này, đồng thời thực hành ngay tại lớp cùng các nhóm khác.

3. Hình thành kiến thức mới và thực hành mở rộng kỹ năng giao tiếp sau giờ học:

- Giao lưu với các nhóm bạn nước ngoài để trao đổi thêm kỹ năng nói cho tốt.

- Đọc sách, báo chí nước ngoài tăng vốn từ và khả năng thấu hiểu ngữ cảnh khi dùng từ.

- Tham gia nhóm thuyết trình, dự án tình nguyện để tăng thêm hiểu biết và khả năng giao tiếp.

TÓM TẮT CHƯƠNG 6

Dạy học dựa trên vấn đề là người học được đặt vào trong các tình huống có vấn đề, tự mình khám phá tri thức, trực tiếp quan sát thảo luận, làm thí nghiệm, giải quyết vấn đề theo suy nghĩ của bản thân, động não tư duy các phương án giải quyết khác nhau trong thời gian nhất định.

Ngược lại với phương pháp truyền thống, với phương pháp học dựa trên vấn đề sẽ được bắt đầu bằng một tình huống có vấn đề, từ đó giảng viên gợi mở giúp sinh viên xác định những vấn đề cần biết và sử dụng các hiểu biết để giải quyết vấn đề. Phương pháp dạy học này yêu cầu người học trở nên chủ động và tích cực hơn.

Vài nét đặc trưng của phương pháp thể hiện ở:

- Vấn đề là điểm khởi đầu của quá trình học tập theo phương pháp này.

- Quá trình dạy học hướng đến người học.

- Người học được sử dụng kinh nghiệm và lợi thế đặc trưng của riêng họ trong học tập.

- Người học được yêu cầu phải nghiên cứu, đưa ra quyết định và trình bày các quyết định của mình.

- Học liên môn là giải pháp cho các vấn đề mang tầm vĩ mô, liên kết đến nhiều lĩnh vực.

- Đây là phương pháp học tập hiệu quả vì kết quả phải được thể hiện thông qua việc giải quyết các vấn đề cụ thể.

- Phần lớn quá trình học tập diễn ra trong các nhóm.

Những lợi ích nổi bật khi triển khai phương pháp này bao gồm:

- Giảng viên thực hiện chương trình giảng dạy lấy người học làm trung tâm.

- Sinh viên tham gia vào quá trình tư duy phản biện, giúp họ tự trang bị cho bản thân năng lực xã hội, năng lực làm việc và năng lực công dân.

- Phương pháp này cũng yêu cầu sinh viên phải suy nghĩ chín chắn trước khi ra quyết định.

Vai trò chính của người thầy trong phương pháp này người điều phối, thiết kế các vấn đề phù hợp với lớp học, thích hợp để sử dụng trong môi trường làm việc trong tương lai.

Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề cho phép giảng viên và sinh viên tương tác trong một môi trường thân mật, ít gây sợ hãi, cho phép tự do bày tỏ suy nghĩ và ý tưởng. Tuy nhiên, những thách thức cũng càng tăng lên khi giảng viên không thể tạo điều kiện cho các cuộc thảo luận nhóm, xây dựng các vấn đề phù hợp và gặp khó khăn khi hướng dẫn sinh viên trong quá trình giải quyết vấn đề.

Có năm bước trong quy trình triển khai phương pháp, bao gồm:

- Bước 1: Phát hiện vấn đề từ một tình huống gợi vấn đề;
- Bước 2: Tìm giải pháp - lập kế hoạch nghiên cứu;
- Bước 3: Trình bày giải pháp thực hiện kế hoạch;
- Bước 4: Kiểm tra, đánh giá và kết luận;
- Bước 5: Hợp thức hóa kiến thức và thực hành.

Chương 7

HỌC TẬP THÔNG QUA DỰ ÁN (PROJECT-BASED LEARNING)

“Nhà trường chỉ cho chúng ta chiếc chìa khóa tri thức; học trong cuộc sống mới là công việc cả đời”.

(Bill Gates)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: THẤY GIÁO CỦA DỰ ÁN VĂN HỌC VỚI NHỮNG CẢNH ĐỜI ĐẦM NƯỚC MẮT

Tác giả của dự án Văn học “Chuyện đời quanh em” tại Trường Trung học cơ sở Văn Lang, quận 1, Tp. Hồ Chí Minh đưa đến những rung cảm cho người học, “tiếp lửa” cho những số phận và cũng như cách học văn mới là thầy giáo Hoàng Long Trọng - một người không ngại xê dịch.

Học trò “lăn” vào đời học Văn

“Bung” khỏi khuôn khổ bốn bức tường trong lớp học, những giờ thầy đọc - trò chép hay những buổi học thêm, dự án học Văn “Chuyện đời quanh em” của Trường THCS Văn Lang đưa đến cho học sinh học bằng trải nghiệm qua những câu chuyện, số phận có thực trong đời sống.

Dự án với sự tham gia của hơn 160 học sinh khối lớp 8 và 9, các em chia thành từng nhóm nhỏ để thực hiện những nhiệm vụ thực tế. Các em tự tìm những mảnh đời khốn khó rồi liên hệ, gặp gỡ, phỏng vấn để thực hiện các sản phẩm phóng sự ảnh, clip, truyện ngắn, viết nhật ký hành trình thay cho những bài làm văn theo cách học thông thường.

Nhiều nhân vật có thực với số phận éo le được tái hiện trong tác phẩm của các em. Đó là cô giáo bị khuyết tật với chuyện đời và

chuyện tình nhiều đau thương; chú thương binh với đời sống khó khăn bên chiếc ghe ở gầm cầu vẫn ngập tràn tình yêu thương với vợ con; hay bà cháu bán vé số ở vỉa hè...

Học sinh cùng xây dựng kế hoạch thực hiện, đi thực tế, thể hiện khả năng của bản thân như giao tiếp, nói chuyện, chụp ảnh, quay phim, viết bài... Không dừng lại ở đây, dự án còn có giai đoạn “lan tỏa”, thầy và trò cùng thực hiện các hoạt động thiện nguyện, kết nối để đưa đến những hỗ trợ về vật chất, tinh thần phù hợp cho nhân vật.

Lần đầu tiên được học Văn theo cách “lăn xả” vào đời, dự án này đã tạo nên một sức sống mới trong việc học Văn cho học trò. Học không phải để có những bài văn tròn trĩnh, không trông chờ vào những cuốn văn mẫu dày cộp... mà các em viết lên những tác phẩm bằng chính quan sát, trải nghiệm, suy nghĩ của mình, bằng những giọt nước mắt với cảm xúc chân thật.

Thầy giáo không ngại xê dịch

Phải nói, dự án Văn học “Chuyện đời quanh em” tại Trường THCS Văn Lang đã thổi một luồng không khí mới đối với việc dạy học môn Văn. Điều không nhiều người biết là dự án này được thực hiện bởi một thầy giáo trẻ đầy nhiệt huyết và không ngại xê dịch - thầy Hoàng Long Trọng.

Tốt nghiệp Đại học Vinh, suốt 4 năm ở giảng đường, thầy Trọng luôn được công nhận là sinh viên xuất sắc. Ra trường, lăn lộn xin việc ở quê Thanh Hóa không được, thầy ra Quảng Ninh dạy cho một trường dân lập. Thầy cũng từng đi phục vụ ở nhà hàng, quán cà phê trước khi vào Thành phố Hồ Chí Minh. Vào vùng đất mới sôi động, có nhiều lời mời làm truyền thông, kinh doanh với thu nhập ổn định hơn nhưng những cơ hội đã không “lái” được ước mơ với nghề giáo, khát khao truyền lửa cho thế hệ học trò của thầy Trọng.

Dự án “Chuyện đời quanh em” bắt nguồn từ việc không chịu ngồi yên, không chấp nhận những tồn tại trong môn học của thầy.

Là người trực tiếp dạy học, hơn ai hết, thầy Trọng thấy rõ thực trạng dạy học môn Văn trong nhà trường khi giáo viên ngại đổi mới, học sinh thì chán ngán. Cũng như nhiều giáo viên, thầy Trọng luôn tự hỏi: “Tại sao học sinh lại không thích học Văn? Làm thế nào để các em có hứng thú với môn học?”

Vào buổi tổng kết năm học 2015-2016, thầy Trọng cùng các giáo viên trong trường ngồi trao đổi, nói chuyện về trường lớp, về học sinh. Hầu hết học sinh ở trường Văn Lang là con em lao động, hoàn cảnh rất khó khăn. Có em buổi ngày đi học, buổi tối đi rửa chén bát thuê để kiếm tiền phụ giúp gia đình; có em buổi tối đi bán nước mía; hay nhiều em bố mẹ chia tay... những câu chuyện làm thầy cô xúc động, tủi lòng.

“Lúc đó chúng tôi nhận ra những câu chuyện có thật, chất liệu cuộc sống ở ngay quanh mình... mới dễ dàng đưa đến những cảm xúc thật, mới thể hiện được tinh thần “Văn học là nhân học” mà Maksim Gorki đã nói. “Chuyện đời quanh em” ra đời như thế”, thầy Trọng chia sẻ.

Để “thả” các em học bằng đời thực một cách hiệu quả, giáo viên tổ chức nhiều hoạt động tạo tiền đề như cung cấp kiến thức từ các môn học; mời các chuyên gia giáo dục, tâm lý đến truyền tải về các giá trị sống; cũng như mời các nhà nhiếp ảnh, nhà báo... đến chia sẻ với các em về các kỹ năng chụp ảnh, viết bài; trang bị kiến thức, kinh nghiệm cơ bản về việc đi thực tế cho học sinh.

Trong quá trình thực hiện dự án, thầy Trọng cũng “chạy đua” không ngơi nghỉ dù “đứng sau lưng quan sát” học trò, nhất là việc kết nối với rất nhiều đơn vị, cá nhân để thực hiện hoạt động hỗ trợ nhân vật. Như trường hợp cô giáo Nguyễn Thị Hường trong bài viết “Cuộc gặp đẫm nước mắt ngay trong giờ Văn” chính thầy Trọng cùng học sinh đã “tổ chức” cuộc gặp bí mật cho mẹ con cô Hường, liên hệ xin vé máy bay cho mẹ và hai cô con gái vào thăm cô.

- a. Sinh viên phải viết và nộp báo cáo định kỳ.
- b. Sinh viên phải làm việc độc lập.
- c. Sinh viên phải thay đổi hướng tiếp cận khi giảng viên yêu cầu.
- d. Sinh viên phải làm việc nhóm.

Câu 4: Kỹ năng mềm nào sinh viên được phát triển trong tiến trình thực hiện dự án?

- a. Kỹ năng liên cá nhân.
- b. Tư duy phản biện.
- c. Tư duy sáng tạo.
- d. Các đáp án trên đều đúng.

Câu 5: Vai trò chủ đạo của người thầy trong phương pháp học tập này là gì?

- a. Định hướng và dẫn dắt.
- b. Đồng hành và hướng dẫn.
- c. Giảng giải và kiểm tra.
- d. Nghiệm thu và đánh giá.

Câu 6: Đánh giá môn học theo phương pháp này yêu cầu

- a. đánh giá sản phẩm.
- b. đánh giá quá trình.
- c. cả a và b.
- d. hoặc a hoặc b.

Câu 7: Kiến thức được hình thành trong quá trình thực hiện dự án chủ yếu là

- a. ngoài thực tế.
- b. từ thầy cô truyền đạt.
- c. từ sách vở nghiên cứu.
- d. từ chuyên gia.

Câu 8: Đâu *không* là tiêu chuẩn trong thiết kế dự án?

- a. Dự án đủ thách thức người học.
- b. Dự án mang tính thực tế.
- c. Cho sinh viên sự chủ động.
- d. Mang tính nội bộ trong lớp học.

Câu 9: Một dự án có thể được áp dụng cho liên môn học không?

- a. Có.
- b. Không.

Câu 10: Đây là tiêu chuẩn thể hiện tính lan tỏa của dự án?

- a. Mang tính xác thực.
- b. Mang tính cộng đồng.
- c. Mang tính phản ánh.
- d. Mang tính chủ động.

Đáp án: 1b, 2a, 3d, 4d, 5b, 6c, 7a, 8d, 9a, 10b.

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp

a. Lịch sử ra đời

John Dewey - người được biết đến như một nhà triết học, tâm lý học và nhà cải cách giáo dục người Mỹ, được công nhận là một trong những người tiên phong đề xuất phương pháp học tập thông qua dự án, hoặc ít nhất là trình bày các nguyên tắc của phương pháp này thông qua ý tưởng “học thông qua làm” (learning by doing). Ông đề cao tầm quan trọng của các hoạt động kiến tạo, cũng chính là thành tố trung tâm của phương pháp này, từ đó, giúp định hình nền tảng phương pháp luận cho học tập thông qua dự án (theo Bender, 2012).

Một số ý kiến khác cho rằng, tiền thân của phương pháp này đến từ Jean Piaget - nhà tâm lý học, triết học người Thụy Sĩ, vì nó tiệm cận với lý thuyết kiến tạo và quan điểm học tập định vị của ông. Piaget ủng hộ ý tưởng việc học không nên tập trung vào việc

ghi nhớ, thay vào đó, cần khuyến khích học trò chủ động trong việc tìm tòi, tự xây dựng nền tảng tri thức (theo Greeno, 2006).

b. Khái niệm

Có nhiều khái niệm khác nhau về phương pháp học tập thông qua dự án, trong đó, một khái niệm mang tính toàn diện, thể hiện nét đặc trưng của phương pháp này được tổ chức sáng kiến CDIO toàn cầu (Worldwide CDIO Initiative) đúc kết như sau: “Học tập qua dự án là một phương pháp giảng dạy mà qua đó, sinh viên học được chuỗi các kỹ năng và nội dung chính của môn học thông qua quá trình sáng tạo ra các dự án của riêng họ. Đôi khi các dự án này là những giải pháp cho một vấn đề của thế giới thực. Nhưng điều quan trọng nhất trong học qua dự án là người học được học thông qua quá trình làm ra sản phẩm. Họ làm việc trong các nhóm, trao đổi và chia sẻ những trải nghiệm, khả năng, phong cách học tập và quan điểm riêng khi thực hiện dự án”.

c. Sự khác nhau giữa làm dự án và học thông qua dự án

Chúng ta rất dễ ngộ nhận phương pháp học thông qua dự án chính là hoạt động làm dự án. Tuy nhiên, hai cách tiếp cận dạy học này rất khác nhau. Cụ thể:

| Làm dự án | Học qua dự án |
|---|---|
| Dự án được giao như một bài tập tổng kết môn học, và chỉ đánh giá kết quả đạt được của sản phẩm | Dự án được giao từ đầu môn học, và được thực hiện trong suốt quá trình học tập, đánh giá cả sản phẩm và quá trình thực hiện |
| Giảng viên là người định hướng quá trình làm việc của sinh viên | Sinh viên là người chủ động triển khai, giảng viên chỉ là người hỗ trợ, gợi ý |
| Sinh viên có thể làm một mình | Sinh viên cần phải làm việc nhóm |
| Kết quả dự án chỉ trình bày tại lớp. | Kết quả thường được trình bày trước cộng đồng hay những người có liên quan. |

Các ví dụ về hoạt động làm dự án:

- Sau khi kết thúc hai tuần học lịch sử thế giới những năm 60, sinh viên được giảng viên yêu cầu tổ chức sự kiện hai ngày về một

cuộc biểu tình năm 60; với trang phục, đạo cụ và âm nhạc tùy chọn.
→ Đây không phải phương pháp học qua dự án, vì dự án được giao ở cuối môn như một bài tập nghiệm thu.

- Mỗi học sinh được yêu cầu về nhà làm poster để minh họa cách tiết kiệm nước và năng lượng; buổi sau dán chúng lên báo tường của lớp để các bạn khác tham khảo. → Hoạt động này không yêu cầu làm việc nhóm, tính chất và quy mô như một bài tập về nhà thay vì là một dự án cần đầu tư nhiều thời gian và công sức.

Các ví dụ về học thông qua dự án:

- Sinh viên dựa trên câu hỏi định hướng giảng viên giao buổi đầu môn học: “Tại sao thời kỳ hoàng kim bị sụp đổ và bài học gì rút ra từ sự kiện ấy?” để làm bài nghiên cứu các nền văn minh cổ đại xuyên suốt môn học và tổ chức triển lãm kết quả nghiên cứu vào cuối khóa.

- Yêu cầu đầu ra môn Lập trình thiết kế web: Nhóm sinh viên trình bày demo sản phẩm vào cuối khóa là một website hoàn thiện với đầy đủ ý kiến phản hồi, đánh giá thực tế từ phía người sử dụng.

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Phương pháp học tập này mang lại nhiều lợi ích không chỉ cho sinh viên mà còn cho cả giảng viên. Cụ thể:

Về phía sinh viên:

- Thay đổi tâm thế học tập từ thụ động sang chủ động, từ học để nắm lý thuyết sang học để vận dụng.

- Kiến thức được hình thành trong quá trình thực hiện dự án, và đó là những kiến thức được liên hệ tới thực tiễn đời thực hơn là kiến thức qua sách vở.

- Bên cạnh kỹ năng chuyên môn, người học còn được tăng cường kỹ năng mềm thiết yếu thế kỷ XXI như giao tiếp, làm việc nhóm, tư duy phản biện và sáng tạo.

Về phía giảng viên:

- Nâng cao tính chuyên nghiệp của giảng viên, không chỉ đứng lớp để giảng dạy kiến thức chuyên môn, mà còn có khả năng hướng dẫn dự án thực tế.

- Tạo cơ hội để thiết lập mạng lưới chuyên nghiệp giữa giảng viên trong trường và với các đối tác ngoài trường trong việc hỗ trợ dự án cho sinh viên.

- Thiết lập được các mô hình dự án liên môn, giúp sinh viên ứng dụng kiến thức không chỉ một mà nhiều môn học vào thực hiện.

3.3. Vai trò của người thầy

Basilotta cùng cộng sự (2017) cho rằng vai trò của giảng viên trong toàn bộ tiến trình học tập theo phương pháp này rất quan trọng. Họ thường đóng vai trò là người hướng dẫn và đồng hành, cung cấp phản hồi và hỗ trợ cần thiết cho sinh viên trong suốt tiến trình. Railsback (2002) đã mô tả chi tiết một số kỹ năng mà người thầy cần có để có thể triển khai phương pháp học tập thông qua dự án trên lớp, bao gồm:

- Phân tích các nhiệm vụ và kỹ năng cần thiết mà người học cần có để có thể thực hiện được dự án.

- Xác định giá trị mà dự án mang lại cho việc học tập của sinh viên.

- Lập kế hoạch hành động; đồng hành cùng sinh viên trong quá trình thực hiện và đánh giá dự án.

- Tạo điều kiện cho sinh viên trong việc suy nghĩ, ra quyết định và giải quyết vấn đề.

- Trao quyền, tạo điều kiện để các em hoàn thành tốt trách nhiệm của mình đối với dự án.

- Thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng liên cá nhân như kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Theo Lu (2020), có những cơ hội và thách thức sau khi triển khai dạy theo phương pháp học tập thông qua dự án:

| Cơ hội | Thách thức |
|--|---|
| Dự án mang tính xác thực, giúp sinh viên có những trải nghiệm thực tế | Đòi hỏi nhiều nỗ lực của giảng viên và sinh viên trong quá trình thiết kế và khi triển khai |
| Có thể kết hợp liên môn, giảm tải công tác đánh giá mà vẫn đảm bảo chất lượng | Yêu cầu nhiều hơn về mặt kỹ năng nơi sinh viên lẫn cả giảng viên |
| Phù hợp với các phong cách học tập đa dạng của sinh viên vì một dự án tích hợp rất nhiều hoạt động khác nhau | Giảng viên và nhóm sinh viên cần linh hoạt xếp lịch gặp gỡ trong và (có thể) ngoài giờ học |
| Tăng tính hấp dẫn, đa dạng cho chương trình học. | Có thể phát sinh chi phí vận hành dự án và đôi khi cần kêu gọi tài trợ. |

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

Học viện Buck về phương pháp học tập thông qua dự án (Buck Institute for Education PBLWorks) đã đưa ra bảy bước tiêu chuẩn trong thiết kế bài giảng theo phương pháp học thông qua dự án như sau:

- **Bước 1: Thiết kế dự án**

Giảng viên tạo mới hoặc điều chỉnh một dự án có sẵn phù hợp với bối cảnh nhà trường và sinh viên, thiết kế khung từ khi bắt đầu cho đến khi kết thúc dự án. Lắng nghe thêm ý kiến của sinh viên khi thiết kế dự án.

- **Bước 2: Đảm bảo hợp tiêu chuẩn**

Giảng viên sử dụng các tiêu chuẩn được đề xuất bên dưới trong việc thiết kế dự án, để đảm bảo phản ánh được kiến thức và sự hiểu biết của sinh viên cũng như đúng với tinh thần của phương pháp này. Bảy tiêu chuẩn (TC) được đề cập bao gồm:

▪ **Tiêu chuẩn 1:** Vấn đề đủ thách thức

Dự án được đóng khung bởi một vấn đề có ý nghĩa cần được giải quyết hoặc một câu hỏi cần trả lời, ở mức độ thách thức phù hợp.

▪ **Tiêu chuẩn 2:** Kích thích sự khám phá

Sinh viên tham gia vào dự án với quy trình có tính bài bản và mở rộng ngay từ khâu đặt câu hỏi đến tìm kiếm nguồn tài nguyên và xử lý thông tin.

▪ **Tiêu chuẩn 3:** Tính xác thực/ thực tế

Dự án cần liên quan đến bối cảnh, nhiệm vụ và vấn đề trong thế giới thực; giá trị dự án thể hiện ở mức độ tác động của dự án đến mối quan tâm, sở thích và các vấn đề mang tính cá nhân trong cuộc sống của các em.

- **Tiêu chuẩn 4:** Cho sinh viên sự chủ động

- Sinh viên được đưa ra một số quyết định về dự án, bao gồm cách các em làm việc và những gì các em muốn tạo ra, đồng thời thể hiện ý tưởng riêng bằng chính kiến của chính mình.

- **Tiêu chuẩn 5:** Mang tính phản ánh

Sinh viên và giảng viên cùng nhau phản ánh tiến trình học tập, hiệu quả của các hoạt động tìm hiểu về dự án, chất lượng bài làm của các em, cũng như những trở ngại phát sinh và các chiến lược để vượt qua chúng trong quá trình thực hiện.

- **Tiêu chuẩn 6:** Có cơ hội hoàn thiện

Các em được tạo nhiều cơ hội để - nhận phản hồi từ thầy cô và bạn bè để cải thiện quy trình và sản phẩm của mình.

- **Tiêu chuẩn 7:** Mang tính cộng đồng

Sinh viên lan tỏa dự án của mình bằng cách chia sẻ, giải thích hoặc trình bày dự án với những người bên ngoài lớp học.

- **Bước 3: Xây dựng văn hóa (cách thức làm việc)**

Giảng viên thể hiện rõ sự kỳ vọng và mong muốn thúc đẩy tính độc lập, trưởng thành nơi sinh viên; phát triển khả năng tìm tòi khám phá, tinh thần làm việc nhóm và chú ý đến chất lượng công việc của các em.

- **Bước 4: Quản lý các hoạt động**

Giảng viên làm việc với sinh viên trong việc sắp xếp các nhiệm vụ và lịch trình, thiết lập các thời điểm sẽ kiểm tra và các điểm mốc quan trọng; tìm kiếm, sử dụng nguồn lực để tạo sản phẩm và truyền thông tới cộng đồng.

- **Bước 5: Cung cấp kiến thức nền**

Giảng viên cung cấp bài học, các công cụ một cách đa dạng; có chiến lược hướng dẫn để hỗ trợ tất cả sinh viên đạt được mục tiêu dự án.

- **Bước 6: Đánh giá việc học tập**

Giảng viên sử dụng các hình thức đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết về kiến thức, sự hiểu biết, kỹ năng đạt được của sinh viên khi thực hiện dự án; cũng như dùng hình thức tự đánh giá, đánh giá chéo giữa các nhóm và cá nhân để tăng tính công bằng và khách quan.

- **Bước 7: Tham vấn (hỗ trợ và tư vấn sinh viên)**

Giảng viên khích lệ sinh viên trong việc học và sáng tạo, cần nhạy bén nhận ra khi nào các em cần bổ sung kỹ năng, tái định hướng, động viên và khen ngợi các em.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Môn học: Nhập môn kỹ thuật (NMKT)

Thời lượng: 60 tiết

Yêu cầu: Sinh viên ứng dụng mô hình CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate) trong việc tạo ra một sản phẩm kỹ thuật sáng tạo, hữu ích để trình bày trong Ngày hội Kỹ thuật. Dự án được thực hiện xuyên suốt quá trình học tập dưới sự hướng dẫn của giảng viên môn học.

() Yêu cầu sản phẩm đầu ra:*

- Nhật ký và báo cáo đồ án.
- Poster giới thiệu nhóm và sản phẩm của nhóm.
- File thuyết trình.
- Sản phẩm/ mô hình sản phẩm.

Các bước tiến hành

- *Bước 1 và 2: Thiết kế dự án và đảm bảo hợp tiêu chuẩn*

Dự án được triển khai đồng loạt cho các lớp trong môn học NMKT và cũng đảm bảo đáp ứng các tiêu chuẩn của phương pháp

() Trường hợp dự án đã có sẵn, theo chuẩn chung của Bộ môn/ Khoa/ Trường thì quá tốt. Nếu không, giảng viên có thể tự thiết lập theo tiêu chuẩn, đảm bảo dự án khả thi và đạt được chuẩn đầu ra của môn học.*

- Bước 3: Xây dựng văn hóa

Yêu cầu các nhóm làm bản hợp đồng nhóm ghi rõ thông tin thành viên, điểm mạnh yếu từng thành viên, các nguyên tắc làm việc, mục tiêu cá nhân và mục tiêu chung của nhóm.

() Bước này rất quan trọng, đặc biệt khi nhóm mới thành lập, để giúp tăng độ cam kết, tính trách nhiệm của từng cá nhân; cũng như thiết lập các nguyên tắc và nội quy làm việc.*

- Bước 4: Quản lý các hoạt động

Dự án được triển khai trong vòng 3 tháng, thiết lập các cột mốc báo cáo để đảm bảo dự án đi đúng tiến độ và yêu cầu.

() Giảng viên có thể dành 30 – 45 phút cuối mỗi tiết học để trao đổi các nhóm về tiến độ dự án các em làm, đặc biệt đánh giá mức độ đạt được các yêu cầu đầu ra ở từng cột mốc.*

- Bước 5: Cung cấp nền

Xen kẽ các cột mốc báo cáo là các buổi học cung cấp nền tảng cần thiết để các em đủ kiến thức để vận hành tiếp tục dự án.

() Nền tảng cung cấp cần đúng thời điểm, theo lộ trình phát triển của dự án để giải quyết trực tiếp thách thức các em đang gặp.*

- Bước 6: Đánh giá việc học tập

Xây dựng các rubric chấm điểm để đánh giá việc thực hiện dự án (bao gồm cả đánh giá chéo – giữa các nhóm và đánh giá nội bộ - giữa các thành viên)

() Rubric này nên được giới thiệu song song với việc giới thiệu dự án ở đầu môn học.*

- Bước 7: Tham vấn

Hỗ trợ và tư vấn cho sinh viên khi cần.

(*) Giảng viên nên lập các nhóm trao đổi riêng trên các kênh online ngoài lớp học để hỗ trợ kịp thời. Việc hỗ trợ chỉ nên dừng ở việc tham vấn (gợi ý, đặt câu hỏi) và không nên giải quyết thay việc của nhóm.

TÓM TẮT CHƯƠNG 7

Học tập thông qua dự án là một phương pháp giảng dạy mà qua đó, sinh viên học được chuỗi các kỹ năng và nội dung chính của môn học thông qua quá trình sáng tạo ra các dự án của riêng họ. Đôi khi các dự án này là những giải pháp cho một vấn đề của thế giới thực. Nhưng điều quan trọng nhất trong học qua dự án là người học được học trong quá trình làm ra sản phẩm. Họ làm việc trong các nhóm, họ trao đổi và chia sẻ những trải nghiệm, khả năng, phong cách học tập và quan điểm riêng khi thực hiện dự án.

Chúng ta rất dễ ngộ nhận phương pháp học thông qua dự án chính là hoạt động làm dự án. Tuy nhiên, hai cách tiếp cận dạy học này rất khác nhau.

Những lợi ích khi triển khai phương pháp này:

- Về phía sinh viên:
 - Thay đổi tâm thế học tập từ thụ động sang chủ động, từ học để nắm lý thuyết sang học để vận dụng.
 - Kiến thức được hình thành trong quá trình thực hiện dự án.
 - Bên cạnh kỹ năng chuyên môn, người học còn được tăng cường kỹ năng mềm.
- Về phía giảng viên:
 - Nâng cao tính chuyên nghiệp và năng lực sư phạm.
 - Tạo cơ hội để thiết lập mạng lưới chuyên nghiệp giữa các giảng viên trong trường và với các đối tác ngoài trường.
 - Thiết lập được các mô hình dự án liên môn.

Vai trò của người thầy: hướng dẫn và đồng hành với các nhiệm vụ chính như sau:

- Phân tích các nhiệm vụ và kỹ năng cần thiết mà người học cần có.

- Xác định giá trị mà dự án mang lại cho việc học tập của sinh viên.

- Lập kế hoạch hành động; đồng hành cùng sinh viên.

- Tạo điều kiện cho sinh viên trong việc suy nghĩ, ra quyết định và giải quyết vấn đề.

- Trao quyền, tạo điều kiện để các em hoàn thành tốt trách nhiệm của mình đối với dự án.

- Thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng liên cá nhân.

Bảy tiêu chuẩn thiết kế bài giảng theo phương pháp học tập thông qua dự án:

- Bước 1: Thiết kế dự án

- Bước 2: Đảm bảo hợp tiêu chuẩn

▪ Tiêu chuẩn 1: Vấn đề đủ thách thức;

▪ Tiêu chuẩn 2: Kích thích sự khám phá;

▪ Tiêu chuẩn 3: Tính xác thực/ thực tế;

▪ Tiêu chuẩn 4: Cho sinh viên sự chủ động;

▪ Tiêu chuẩn 5: Mang tính phản ánh;

▪ Tiêu chuẩn 6: Có cơ hội hoàn thiện;

▪ Tiêu chuẩn 7: Mang tính cộng đồng.

- Bước 3: Xây dựng văn hóa (cách thức làm việc);

- Bước 4: Quản lý các hoạt động;

- Bước 5: Cung cấp nền;

- Bước 6: Đánh giá việc học tập;

- Bước 7: Tham vấn (hỗ trợ và tư vấn sinh viên).

Chương 8

HỌC TẬP CẢM XÚC XÃ HỘI (SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING)

“Giáo dục không phải là rót cho đầy, mà là khơi lên ngọn lửa”.

(Socrates)

“Đối với người giáo viên, cần phải có kiến thức, có hiểu biết sự phạm về quy luật xã hội, có khả năng dùng lời nói để tác động đến tâm hồn học sinh. Có kỹ năng đặc sắc nhìn nhận con người và cảm thấy những rung động tinh tế nhất của trái tim con người”.

(Xukhomlinxki)

1. CÂU CHUYỆN MỞ ĐẦU: MỘT ĐỨA TRẺ

Buổi sáng hôm ấy

Một cậu nhóc đến trường.

Thầy giáo thông báo:

“Hôm nay chúng ta sẽ vẽ tranh”.

“Tuyệt quá!” cậu nhóc nghĩ thầm.

Cậu thích sáng tạo đủ thứ trên đời,

Nào bày sư tử và những chú hổ,

Nào đàn gà rồi những chú bò,

Nào xe lửa cùng với tàu thủy,

Cậu liền bày hết màu sáp ra khỏi hộp

Và sẵn sàng để vẽ.

Nhưng tiếng “Khoan đã!” từ phía thầy cất lên,
“Các em đừng vẽ vội vẽ vàng!”
Chờ cho tới khi tất cả học sinh chú ý vào mình,
Thầy hài lòng nói “Giờ thì, chúng ta sẽ vẽ những bông hoa”.
“Tuyệt quá!” cậu nhóc nghĩ thầm,
Cậu thích vẽ những bông hoa rực rỡ
Bằng bút sáp màu hồng, cam và xanh lơ.
Nhưng tiếng “Khoan đã!” từ phía thầy cất lên,
“Chúng ta hãy quan sát bông hoa này”.
Đó là một bông hoa đỏ rực với chiếc cành xanh lá.
“Chính nó,” thầy giáo nói
“Giờ thì các em có thể bắt đầu”.
Cậu nhóc chăm chú nhìn bông hoa của thầy giáo
Rồi lại nhìn xuống bông hoa của riêng mình.
Cậu thích bông hoa của mình hơn bông hoa của thầy nhiều lắm
Nhưng cậu lặng lẽ giữ điều đó trong lòng.
Lật úp tờ giấy vẽ xuống mặt bàn,
Cậu vẽ một bông hoa theo lời thầy giáo.
Một bông hoa đỏ rực với chiếc cành xanh lá.
Một hôm khác
Thầy giáo nói:
“Hôm nay chúng ta sẽ chơi đất nặn”.
“Tuyệt quá!” cậu nhóc nghĩ thầm, cậu thích mê đất nặn.
Cậu có thể nặn ra đủ thứ trên đời:
Nào những con rắn và người tuyết,
Nào đàn voi cùng bầy chuột,

Nào ô tô cùng với xe tải
Cậu liền véo và viên tròn đất nặn, để bắt đầu nặn ý tưởng ở trong đầu.

Nhưng tiếng “Khoan đã!” từ phía thầy cất lên,
“Các em đừng nặn vội nặn vàng!”
Chờ cho tới khi tất cả học sinh chú ý vào mình,
Thầy hài lòng nói “Giờ thì, chúng ta sẽ nặn một chiếc đĩa”.

“Tuyệt quá!” cậu nhóc nghĩ thầm,
Cậu thích thú bắt tay vào nặn đĩa
Những chiếc đĩa đủ hình thù, kích cỡ khác nhau.

Nhưng tiếng “Khoan đã!” từ phía thầy cất lên,
“Chúng ta hãy quan sát chiếc đĩa này”.

Và thầy chỉ cách cho cả lớp,
Làm sao để nặn một chiếc đĩa lòng sâu.

“Chính nó”, thầy giáo nói,
“Giờ thì các em có thể bắt đầu”.

Cậu nhóc chăm chú nhìn chiếc đĩa của thầy giáo
Rồi lại nhìn xuống chiếc đĩa của riêng mình.
Cậu thích chiếc đĩa của mình hơn là đĩa của thầy nhiều lắm
Nhưng cậu lặng lẽ giữ điều đó trong lòng.

Lăn đất nặn thành một viên tròn lần nữa,
Cậu làm chiếc đĩa theo lời thầy giáo.

Đó là một chiếc đĩa lòng sâu.

Dần dà cứ thế,

Cậu nhóc học cách chờ đợi

Và quan sát

Và làm mọi thứ theo lời thầy.

Dần dà cứ thế,

Cậu nhóc không còn làm thứ gì của riêng mình nữa.

Cho đến một hôm

Cậu nhóc và gia đình

Chuyển nhà đến một thành phố khác,

Và cậu nhóc

Cũng chuyển trường.

Cô giáo nói:

“Hôm nay chúng ta sẽ vẽ tranh”.

“Tuyệt quá!” cậu nhóc nghĩ thầm.

Và đợi xem cô giáo sẽ bảo mình làm gì.

Nhưng cô giáo chẳng nói điều gì hết.

Cô chỉ đi lại khắp trong phòng.

Khi cô đến đứng bên cậu nhóc

Cô hỏi: “Con có thích vẽ một bức tranh không?”

“Dạ có”, cậu nhóc đáp lời.

“Chúng ta sẽ vẽ gì thưa cô?”

“Cô không biết cho đến khi con vẽ”, cô giáo trả lời.

“Cô ơi, con sẽ vẽ thế nào?” cậu nhóc băn khoăn hỏi cô lần nữa.

“Con cứ vẽ những gì con thích”, cô giáo đáp.

“Bằng bất cứ màu gì?” cậu nhóc hỏi hộp hỏi.

“Bằng bất cứ màu gì”, cô giáo trả lời.

Và cậu nhóc bắt đầu vẽ một bông hoa đỏ rực với chiếc cành xanh lá.

Dẫn nhập: Câu chuyện trên khiến chúng ta suy ngẫm về trí thông minh của mỗi đứa trẻ, về cách truyền đạt và đón nhận cảm

xúc của giáo viên đến với học sinh, bởi nó sẽ phát triển hoặc kìm hãm tư duy, sự sáng tạo cũng như sự tự tin của các em. Việc giảng dạy “rập khuôn” của giáo viên vô tình đã làm thay đổi, tổn thương ý thức cá nhân và cảm xúc của trẻ. Do đó, bên cạnh việc truyền đạt kiến thức hiệu quả, giáo viên cần quan tâm, chú ý đến sự phát triển tâm sinh lý người học, cần giúp các em cảm nhận, hiểu điều mình muốn, cần khai phóng chính mình và cần giữ vững bản sắc riêng của mình. Điều này cũng cần được duy trì và nuôi dưỡng liên tục trong chương trình giảng dạy ở cấp bậc đại học để mỗi người học có thể phát huy tối đa tính chủ động, sáng tạo của bản thân và hơn hết, biết cách trân trọng và đón nhận cảm xúc của chính mình cũng như những người xung quanh. Chính vì vậy, học tập cảm xúc xã hội (hay còn gọi với tên phổ biến là giáo dục cảm xúc xã hội) (Social-Emotional Learning - SEL) là một nội dung quan trọng, không thể thiếu, song hành cùng giáo dục tri thức và giáo dục tư duy cho người học.

2. TRẮC NGHIỆM TỰ ĐÁNH GIÁ

Phần trắc nghiệm gồm 10 câu, bạn đọc chọn câu có đáp án đúng nhất. Đáp án ở cuối phần trắc nghiệm.

Câu 1: Học tập cảm xúc xã hội là các kỹ năng giúp người học

- a. có thể kiểm soát tốt bản thân.
- b. hành xử tích cực với người khác.
- c. đưa ra quyết định có trách nhiệm.
- d. cả ba đáp án trên đều đúng.

Câu 2: Có bao nhiêu nhóm năng lực lõi trong SEL?

- a. 3.
- b. 4.
- c. 5.
- d. 6.

Câu 3: Trong các nhóm năng lực lõi trong SEL, *không* đề cập đến năng lực nào?

- a. Kỹ năng tư duy logic.
- b. Tự nhận thức bản thân.

- c. Tự quản lý bản thân.
- d. Kỹ năng xây dựng mối quan hệ.

Câu 4: SEL có thể được tích hợp dễ dàng vào tất cả các môn học?

- a. Có.
- b. Không.

Câu 5: Một trong những nội dung cơ bản trong mô hình SEL đó là.

- a. xác định – tìm kiếm nguyên nhân – tìm giải pháp cho vấn đề.
- b. quan sát – trình bày cảm nhận.
- c. lập kế hoạch – thực hiện nâng cao kỹ năng giao tiếp.
- d. nhận diện – gọi tên – Hiểu hiểu cảm xúc.

Câu 6: Những lợi ích nào mà SEL mang đến cho người học?

- a. Nhận thức rõ điểm yếu điểm mạnh của bản thân.
- b. Hiểu những quan điểm cũng như kết nối hiệu quả với người khác.
- c. Đưa ra những lựa chọn hợp lý về các quyết định cá nhân và xã hội.
- d. Cả ba đáp án trên đều đúng.

Câu 7: Người thầy trong phương pháp học tập cảm xúc xã hội có các vai trò gì? Chọn đáp án *sai*.

- a. Quan sát, hướng dẫn người học.
- b. Tạo động lực học tập.
- c. Cung cấp tri thức.
- d. Trao quyền tự chủ học tập.

Câu 8: Điều *không* là thách thức khi triển khai hoạt động SEL?

- a. Người học có thể bị lệ thuộc vào giảng viên.
- b. Ứng dụng SEL trong các ngành về STEM (viết tắt của các từ khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học).
- c. Giảng viên thiếu năng lực cảm xúc xã hội.

d. Thiếu bằng chứng về lợi ích lâu dài của SEL với các cấp học cao hơn.

Câu 9: Cơ hội có được khi triển khai SEL trên lớp là gì?

- a. Người học nhận được sự tôn trọng.
- b. Tăng cường mối quan hệ tích cực giữa thầy và trò.
- c. Kết quả học tập của người học được cải thiện.
- d. Các đáp án trên đều đúng.

Câu 10: Có thể sử dụng quy trình gợi ý nào dưới đây để phân tích các năng lực trong SEL?

- a. MODE.
- b. SAFE.
- c. EMOTION.
- d. TRUTH.

Đáp án: 1d, 2c, 3a, 4b, 5d, 6d, 7c, 8a, 9d, 10b

Đáp án đúng: __ / 10

3. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

3.1. Tổng quan về phương pháp

a. Lịch sử ra đời

Theo Bond (2020), SEL xuất phát từ một phong trào có nguồn gốc lâu đời từ những bậc “cây đa cây đề” trong lĩnh vực giáo dục thời xưa như Horace Mann và John Dewey; mà trước đó, cũng đã được nhà giáo dục Melissa Deluna trình bày kế hoạch chi tiết cho việc thực hành và ứng dụng từ năm 1830 tại trường phổ thông do Mann sáng lập dành cho tất cả trẻ em, bất kể sự khác biệt về nền tảng kinh tế xã hội. Trong thập kỷ đó, SEL ngày càng thể hiện rõ những lợi ích đặc biệt khi các nhà giáo dục bắt đầu tập trung hơn vào quyền lợi của người học. Theo dòng thời gian, SEL được tiếp tục phát triển, được ứng dụng trong trường Montessori đầu tiên được thành lập

vào năm 1911; song hành với khái niệm về trách nhiệm xã hội của John Dewey vào năm 1916 và lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky vào năm 1962. Công trình của James Comer vào những năm 1960 đã nhấn mạnh về việc chú ý đến các vấn đề hành vi người học và loại bỏ các thủ tục phức tạp ở trường, những thủ tục đã làm trầm trọng thêm các hành vi tiêu cực nơi người học. Ngoài ra, Melissa Deluna cũng có những đóng góp to lớn cho việc học cảm xúc xã hội qua mô hình SEL ngày nay, được đề cập đến trong các bản tóm tắt nghiên cứu của các nhà lý thuyết như Claude Steiner, Stephen Covey và Daniel Goleman. Deluna kết luận rằng “các xu hướng chương trình giảng dạy có chú ý đến tiến trình phát triển giai đoạn cuộc đời của người học ngày càng được các nhà giáo dục và các nhà nghiên cứu chú ý đến để đáp ứng nhu cầu học tập của người học”.

Ngày nay con người đang đối diện với nhiều sự thay đổi trong đời sống làm ảnh hưởng sức khỏe thể chất và tinh thần; đặc biệt sự bùng nổ về khoa học công nghệ đòi hỏi con người phải thích ứng linh hoạt và sáng tạo. Vì vậy, một trong những thách thức của giáo dục đại học ngày nay là trang bị cho sinh viên có năng lực cốt lõi về cảm xúc, tư duy và thiết lập các mối quan hệ xã hội giúp các em đạt được mục tiêu học tập một cách thực tế và hiệu quả. Đây cũng là nền tảng cho năng lực nghề nghiệp trong tương lai. Do đó, việc tích hợp giáo dục cảm xúc xã hội trong chương trình giảng dạy từ cấp bậc thấp đến cao là điều cần thiết và cấp bách.

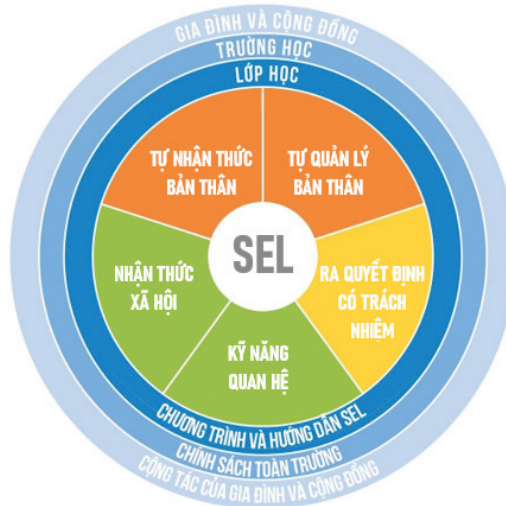
b. Khái niệm

Tổ chức hợp tác về học thuật và học tập cảm xúc xã hội CASEL (2017) khẳng định: Học tập cảm xúc xã hội là quá trình mà qua đó trẻ em và người lớn có thể lĩnh hội và áp dụng hiệu quả kiến thức, thái độ và các kỹ năng cần thiết để hiểu và quản lý cảm xúc, thiết lập và hành động để đạt được các mục tiêu tích cực, cảm nhận và thể hiện sự đồng cảm với người khác, thiết lập và duy trì mối quan hệ tích cực cũng như đưa ra quyết định một cách có trách nhiệm. Một cách vắn tắt, SEL chính là giáo dục các kỹ năng để người học có thể

kiểm soát bản thân, hành xử tích cực với người khác và đưa ra quyết định có trách nhiệm (Bui, 2020).

c. Các nhóm năng lực lõi trong SEL

Từ cách hiểu trên về SEL, có năm nhóm năng lực cốt lõi trong năng lực cảm xúc và xã hội được thể hiện thông qua hình dưới đây.



Hình 12

Trong đó:

- **Tự nhận thức bản thân (self-awareness):** Người học có thể nhận thức và đánh giá chính xác điểm mạnh, điểm yếu của bản thân (Elmi, 2020), tự tin và lạc quan hơn trong mọi hành động.

- **Nhận thức xã hội (social awareness):** Là khả năng mà học sinh – sinh viên sử dụng góc nhìn khác hoặc quan điểm của người khác để hiểu các chuẩn mực xã hội và đạo đức hành vi. Hơn nữa, họ có ý thức xã hội để cảm thông, chia sẻ với những người khác từ các nền văn hóa khác nhau, gia đình, trường học và cộng đồng.

- **Tự quản lý bản thân (self-management):** Là khả năng học sinh – sinh viên tự điều chỉnh cảm xúc, suy nghĩ và hành động một cách hiệu quả trong các tình huống khác nhau. Khả năng tự quản lý bao gồm việc người học có khả năng kiểm soát căng thẳng, kiểm

soát các xung đột và thúc đẩy bản thân mình nhằm đạt được các mục tiêu cá nhân và học tập.

- **Kỹ năng quan hệ (relationship skills):** Là khả năng cho học sinh – sinh viên thiết lập và duy trì mối quan hệ lành mạnh và bổ ích với đa dạng các cá nhân và đội nhóm. Họ có kỹ năng tạo mối quan hệ mạnh mẽ, lắng nghe tích cực và giao tiếp rõ ràng. Ngoài ra, họ còn có khả năng thương lượng, giải quyết xung đột một cách tích cực, có thể tìm kiếm sự giúp đỡ khi cần, và chống lại những áp lực không phù hợp từ xã hội.

- **Ra quyết định có trách nhiệm (responsible decision-making):** Là khả năng cho học sinh – sinh viên thực hiện các lựa chọn mang tính xây dựng và tôn trọng hành vi cá nhân cũng như các mối quan hệ tương tác ngoài xã hội. Những lựa chọn này dựa trên việc xem xét các tiêu chuẩn đạo đức, mối quan tâm về an toàn và các chuẩn mực xã hội. Họ biết cách đánh giá tình huống, có trách nhiệm trong các hành động mang lại hạnh phúc cho bản thân và cho người khác. Họ có khả năng cân nhắc lợi ích của bản thân và xã hội trước khi đưa ra một đề nghị, quyết định nào đó. Năng lực ra quyết định có trách nhiệm được thể hiện thông qua năm yếu tố đặc trưng, bao gồm: biết xác định vấn đề, phân tích giải pháp, đánh giá vấn đề xã hội, kỹ năng phản biện và thực hiện trách nhiệm một cách đạo đức.

Như vậy, năm năng lực cốt lõi được vận dụng linh hoạt không chỉ có thể giúp người học đạt kết quả tốt trong các lĩnh vực học tập, sự nghiệp, mà còn giúp phát triển nhân cách, mang lại sức khỏe tinh thần cũng như làm tròn trách nhiệm của công dân. Có thể nói, SEL là một trong những kỹ năng không thể tách rời của khung năng lực của người học ở thế kỉ XXI.

3.2. Lợi ích khi triển khai phương pháp

Những lợi ích trước mắt và lâu dài của việc giảng dạy SEL chính là giúp người học thành công hơn ở trường học và cuộc sống hằng ngày khi:

- Họ nhận thức rõ điểm yếu điểm mạnh của bản thân và có thể quản lý bản thân một cách hiệu quả.

- Thấu hiểu những quan điểm cũng như kết nối hiệu quả với người khác.

Những kỹ năng cảm xúc và xã hội này là một trong những lợi ích trước mắt của người học mà chương trình SEL thúc đẩy (Durlak và cộng sự, 2011). Các lợi ích khác bao gồm:

- Có thái độ tích cực hơn với bản thân và người khác; nỗ lực hơn trong việc nâng cao năng lực bản thân; phát triển sự tự tin, sự kiên trì, sự thấu cảm, sự kết nối; tăng tính cam kết với nhà trường, và ý thức hơn về mục đích học tập.

- Có các hành vi xã hội tích cực hơn, củng cố các mối quan hệ với bạn bè đồng trang lứa và với người lớn hơn.

- Giảm các vấn đề tiêu cực trong cách cư xử và giảm thiểu các hành vi mang tính rủi ro.

- Giảm sự khổ đau về tinh thần và cảm xúc.

- Cải thiện điểm thi, xếp loại học tập và tích cực trong việc tham gia các hoạt động trên lớp.

Về lâu dài, sự phát triển năng lực cảm xúc xã hội có thể làm tăng khả năng nhận diện bản thân, sẵn sàng hòa nhập với các mối quan hệ gia đình và tăng tính hiệu quả trong công việc; sức khỏe tinh thần cải thiện, làm giảm các hành vi tội phạm và sự tham gia tích cực với tư cách công dân. Mỗi người trở nên một cá thể hoàn thiện về mặt tâm lý, độc lập tự chủ trong các quyết định cá nhân và hòa hợp với các mối quan hệ xã hội.

3.3. Vai trò của người thầy

Người dạy đóng vai trò quan sát, hướng dẫn, truyền đạt ý nghĩa, quan tâm kịp thời đến cảm xúc của người học. Họ biết tạo động lực học tập cho người học trong quá trình học tập, tạo sự tương trợ, hợp tác, tăng tính kết nối giữa người dạy và người học. Từ đó, góp phần nâng cao hiệu suất học tập cho người học.

Người dạy cũng có thể phát triển một cách tự nhiên các kỹ năng của học trò mình thông qua sự tương tác giữa các cá nhân và định hướng “lấy người học làm trung tâm” trong suốt thời gian trên lớp. Họ cũng chính là tấm gương thể hiện phẩm chất năng lực cảm xúc xã hội, từ đó cung cấp cho người học sự hỗ trợ về mặt cảm xúc, tạo cơ hội cho các em được lên tiếng nói, có được sự tự chủ cũng như trao lại quyền khám phá tri thức cho các em xuyên suốt tiến trình học tập.

Người học thì mở lòng, tham gia tích cực các hoạt động trên lớp học cũng như tạo dựng các mối quan hệ lành mạnh. Họ chủ động trong các hoạt động cá nhân và nhóm trên tinh thần xây dựng mối quan hệ hợp tác tích cực.

Nhìn chung về lâu dài, đây là phương pháp hữu hiệu giúp người học hoàn thiện bản thân mình hơn, hiểu rõ cảm xúc và hòa nhập với cộng đồng.

3.4. Cơ hội và thách thức khi triển khai

Elmi (2020) đã chỉ ra những thách thức và hạn chế trong việc triển khai SEL qua các nhóm môn học khác nhau, đặc biệt trong các ngành về STEM (viết tắt của các từ Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học). Các nhà nghiên cứu giáo dục cần thêm các bằng chứng về tính hiệu quả, lợi ích lâu dài của SEL với các cấp học cao hơn, cũng như cần nhiều dữ liệu hơn trong việc đánh giá tính hiệu quả của việc lồng ghép SEL vào các khóa học tương tự khác trong tương lai.

Theo Huynh và cộng sự (2022), sinh viên khối sư phạm gặp khó khăn trong việc nhận diện và xác định nội hàm của SEL cũng như chưa ứng dụng hiệu quả phương pháp dạy học dựa trên SEL. Nghiên cứu còn chỉ ra những hạn chế ở một bộ phận giảng viên, những người vẫn còn nóng nảy, chưa thân thiện trong mối quan hệ giữa thầy và trò. Điều này không nằm ở năng lực chuyên môn mà thực chất chính là do bản thân họ còn thiếu và yếu năng lực cảm xúc xã hội trước khi họ có thể đào tạo chúng cho học trò mình.

Mặc dù có không ít những thách thức, nhưng việc giảng dạy SEL cũng mang đến nhiều những cơ hội lớn. Bản thân người học nhận thấy mình được tôn trọng, hỗ trợ và đánh giá cao bởi người thầy của mình. Nhiều nghiên cứu chỉ ra sự tương quan mật thiết trong mối quan hệ tích cực giữa thầy và trò, trong kết quả học tập cũng như sự phát triển năng lực cảm xúc xã hội và năng lực hành vi của người học thông qua SEL.

Các ứng viên tương lai ngày nay bắt buộc phải có khả năng hợp tác, giao tiếp và giải quyết vấn đề,... đều là những kỹ năng thuộc phạm trù năng lực cảm xúc xã hội. Kết hợp với các kỹ năng truyền thông, việc sở hữu thêm năng lực cảm xúc xã hội sẽ giúp sinh viên tìm được chỗ đứng vững chắc trong nền kinh tế số đang phát triển của thế kỷ XXI.

4. CÁCH THIẾT KẾ BÀI GIẢNG

Để thiết kế bài giảng dựa trên SEL, có năm bước sau được khuyến nghị:

- Bước 1: Tiếp cận một chương trình giáo dục mà giảng viên mong muốn tích hợp SEL.

- Bước 2: Xác định phương thức, nội dung tích hợp SEL vào chương trình.

Xây dựng kế hoạch cụ thể cho việc tích hợp SEL vào chương trình nhà trường.

- Bước 3: Phân tích các năng lực cụ thể trong SEL, có thể sử dụng quy trình gợi ý SAFE, trong đó: Sequential (tuần tự), Active (tích cực), Focused (tập trung) và Explicit (rõ ràng) để lựa chọn kỹ năng cần phát triển và biết rõ lý do lựa chọn kỹ năng này.

- Bước 4: Cụ thể hóa yêu cầu ứng dụng trong chương trình giáo dục:

Tích hợp vào giảng dạy hằng ngày, dạy từng kỹ năng trong SEL.

- Bước 5: Xây dựng, hỗ trợ và giám sát việc thực hiện chương trình SEL.

5. VÍ DỤ ỨNG DỤNG

Thực hiện hoạt động giáo dục phát triển các năng lực SEL cần được đưa vào bài giảng hằng ngày nhằm tạo cơ hội cho người học tham gia trải nghiệm các tình huống và giúp các em áp dụng những điều đã học như: nhận diện cảm xúc, gọi tên cảm xúc, thấu hiểu cảm xúc. Những ứng dụng trong phương pháp giáo dục cảm xúc luôn cần thiết cho quá trình giáo dục trẻ nhỏ và sinh viên ở bậc học cao.

Với giáo dục mầm non, bậc tiểu học và đầu trung học cơ sở, Bui (2020) đã mô tả phát triển nội dung (nhận ra, gọi tên và hiểu cảm xúc) của mô hình SEL qua các nhóm lớp như sau:

- **Lớp mẫu giáo:** học sinh có thể xác định và thể hiện những cảm xúc cơ bản: vui, buồn, tức giận, lo lắng hoặc sợ hãi.

- **Lớp 1 và Lớp 2:** Học sinh có thể xác định và thể hiện được nhiều cảm xúc (lo lắng, tự hào hoặc ghen tức); học sinh có thể hiểu và sử dụng được từ ngữ để diễn đạt được sự khác nhau về mức độ cảm xúc (ví dụ, sự khác nhau của “tức giận” và “hung dữ”).

- **Lớp 3 và Lớp 4:** Học sinh có thể xác định, thể hiện và đoán được mức độ phức tạp gia tăng dần của các cảm xúc (vỡ mộng, hy vọng, vô vọng, thất vọng, dần vật).

- **Lớp 5 và Lớp 6:** Học sinh có thể xác định, thể hiện và đoán được nhiều cảm xúc (cảm thấy xấu hổ, lung túng, ngây ngất, xúc động, tuyệt vọng, cảm thấy được bảo vệ, lo lắng). Có thể hiểu và thể hiện được những cảm xúc lẫn lộn.

Với bậc học cao, SEL có thể được lồng ghép vào các lĩnh vực nội dung như ngôn ngữ Anh, nghiên cứu xã hội hoặc Toán (theo Zins và cộng sự, 2004). Một ví dụ ứng dụng về SEL được áp dụng trong lớp học tiếng Anh không chuyên ở bậc đại học được Pentón Herrera (2020) mô tả như sau:

Trong lớp học tiếng anh của chúng tôi, tôi thường kết hợp liệu pháp thư tịch (bibliotherapy) – một liệu pháp nghệ thuật sáng tạo dựa trên sách vở để đề cập đến cảm xúc. Để làm được điều này, trước tiên tôi sẽ giới thiệu

một văn bản ngắn (như một bài thơ, bài đọc,...), hình ảnh (như tranh ảnh, bản vẽ,...), hoặc âm thanh (đoạn hội thoại, bài nói,...) và cho sinh viên tiếp nhận, sau đó hỏi các em là: “Các em cảm thấy thế nào khi các em đọc/ thấy/ nghe điều này?” Sinh viên của tôi thường sẽ trả lời câu hỏi bằng cách xác định cảm xúc (Bước 1: nhận diện cảm xúc). Sau khi tất cả học sinh chia sẻ, tôi sẽ viết tiếp lên bảng “Tại sao?” và yêu cầu các em viết câu trả lời vào vở (Bước 2: gọi tên/ sắp xếp cảm xúc/ suy nghĩ). Tôi sẽ tạo cơ hội cho các em chia sẻ những câu trả lời đó trước lớp (hoặc trong nhóm nhỏ) và các em cũng có thể lựa chọn phương án là im lặng, chỉ giữ cảm xúc đó cho riêng mình. Mỗi lần câu trả lời được viết ra và/ hoặc được chia sẻ với lớp, tôi sẽ yêu cầu các em cho phản hồi về chính các cảm xúc mà mình đã gọi tên được vào một tờ giấy lớn. Các em cũng có thể vẽ hoặc dùng hình ảnh để minh họa thay cho lời nói (Bước 3: thấu hiểu cảm xúc). Với cách tiếp cận này, các em sẽ thấu cảm được nội dung tài liệu một cách trọn vẹn, sâu sắc; thông qua đó, học được cách nhận diện và trình bày cảm xúc, suy nghĩ của mình cũng như đón nhận thêm các góc nhìn mới lạ từ bạn bè.

TÓM TẮT CHƯƠNG 8

Học tập cảm xúc xã hội là quá trình mà qua đó trẻ em và người lớn có thể lĩnh hội và áp dụng hiệu quả kiến thức, thái độ và các kỹ năng cần thiết để hiểu và quản lý cảm xúc, thiết lập và hành động để đạt được các mục tiêu tích cực, cảm nhận và thể hiện sự đồng cảm với người khác, thiết lập và duy trì mối quan hệ tích cực cũng như đưa ra quyết định một cách có trách nhiệm.

Có năm nhóm năng lực cốt lõi trong năng lực cảm xúc và xã hội sau đây: tự nhận thức bản thân (self-awareness), nhận thức xã hội (social awareness), tự quản lý bản thân (self-management), kỹ năng quan hệ (relationship skills) và ra quyết định có trách nhiệm (responsible decision-making).

Những lợi ích mà SEL mang đến cho người học đó là:

- Nhận thức rõ điểm yếu điểm mạnh của bản thân và có thể quản lý bản thân một cách hiệu quả.

- Thấu hiểu những quan điểm cũng như kết nối hiệu quả với người khác.

- Đưa ra những lựa chọn hợp lý về các quyết định cá nhân và xã hội.

Người thầy đóng vai trò quan sát, hướng dẫn, truyền đạt ý nghĩa, quan tâm kịp thời đến cảm xúc của người học; biết tạo động lực học tập cho người học trong quá trình học tập, tạo sự tương trợ, hợp tác, tăng tính kết nối giữa thầy và trò; và từ đó, góp phần nâng cao hiệu suất học tập cho người học.

SEL mang đến những cơ hội nhất định cho người học như: giúp người học cảm thấy mình được tôn trọng, hỗ trợ và được đánh giá cao bởi người thầy; giúp tăng cường mối quan hệ tích cực giữa thầy và trò cũng như cải thiện thành tích học tập nơi người học.

Tuy nhiên, triển khai SEL cũng gặp phải không ít những khó khăn nhất định như: hạn chế trong việc triển khai qua các nhóm môn học trong các ngành về STEM, giảng viên triển khai SEL còn thiếu và yếu năng lực cảm xúc xã hội trước khi có thể đào tạo cho học trò mình.

Để thiết kế bài giảng dựa trên SEL, có năm bước tham khảo như sau:

- Bước 1: Tiếp cận một chương trình giáo dục mà giảng viên mong muốn tích hợp SEL.

- Bước 2: Xác định phương thức, nội dung tích hợp SEL vào chương trình này.

- Bước 3: Phân tích các năng lực cụ thể trong SEL, lựa chọn kỹ năng cần phát triển và biết rõ lí do lựa chọn kỹ năng này.

- Bước 4: Cụ thể hóa yêu cầu ứng dụng trong chương trình giáo dục.

- Bước 5: Xây dựng, hỗ trợ và giám sát việc thực hiện chương trình SEL.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. ABC Education. (21/06/2022). *Building Spaghetti Bridges*. ABC Education. <https://www.abc.net.au/education/building-spaghetti-bridges/13938862>
2. AdColony. (2020). *Gen Z: Born into Digital, Gamers by Choice*.
3. Alfadhli, S., & Alsumait, A. (2015). Game-Based Learning Guidelines: Designing for Learning and Fun. *2015 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)*. <https://doi.org/10.1109/csci.2015.37>.
4. Ali, S. (2019). *Problem Based Learning: A Student-Centered Approach*. *English Language Teaching*. 12. 73. 10.5539/elt.v12n5p73.
5. Al-Najar, H., Khalil, AI., Bakar, SAA., & Aziz, NSA. (2019), Problem-Based Learning (PBL) Versus Lecture based Learning (LBL): Effect on the Development of Critical Thinking, Problem Solving and Self Directive Learning Skills in Nursing Students. *J Nurs Care* 8: 489.
6. Babic, V., & Nedelko, Z. (2020). Handbook of Research on Enhancing Innovation in higher education institutions. (2020). *Advances in Higher Education and Professional Development*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2708-5>
7. Bain, K. (2008). *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú*. NXB Văn hóa Sài Gòn.
8. Banchi, H., & Bell R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
9. Bansberg, B. (2003). Applying the learner-centered principles to the special case of literacy. *Theory into Practice*, 42 (2), 142-147.
10. Baodientuvtv. (30/08/2018). *Indonesia đưa thể thao điện tử vào trường học*. BAO DIEN TU VTV. <https://vtv.vn/vtv8/indonesia-dua-the-thao-dien-tu-vao-truong-hoc-20180830104440237.htm>.

11. Basilotta Gómez-Pablos, V., Martín del Pozo, M., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2017). Project-Based Learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, 68, 501–512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>.
12. Bender, W. N. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin Press.
13. Betsy, Ng. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>.
14. Billings, D.M., Halstead, J.A. (2005). *Teaching in Nursing: A Guide for Faculty*. W.B. Saunders, Philadelphia, PA.
15. Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
16. Board of Regents of the University of Wisconsin System. (2022). *Inquiry-Based Learning - University of Wisconsin Extended Campus*. <https://ce.uwex.edu/tip-sheets/Inquiry-basedlearning.pdf>.
17. Bond, J. B. (2020). Social-Emotional Learning in a Time of Chaos. *International Dialogues on Education Journal*, 7(1/2). <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1/2.28>.
18. Borovay, L. A., Shore, B. M., Caccese, C., Yang, E., & Hua, O. L. (2018). Flow, achievement level, and inquiry-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 74–106. <https://doi.org/10.1177/1932202x18809659>.
19. Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1): 21–32.
20. Buck Institute for Education PBLWorks. (n.d.). *Project Based Learning for all*. <https://www.pblworks.org/>.
21. Buckley, H. (Phạm Hoài Anh dịch). <https://tinhte.vn/thread/chung-ta-da-lam-dua-tre-thay-doi-nhu-the-nao.3521921/>
22. Bui, D.Q. (2020). “Hướng dẫn thực hiện tích hợp giáo dục cảm xúc và xã hội trong các nhà trường tiểu học ở Anh Quốc”. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 34, 61-64.

23. *Case-based learning*. Poorvu Center for Teaching and Learning. (2020, July 31). <https://poorvucenter.yale.edu/strategic-resources-digital-publications/strategies-teaching/case-based-learning>).
24. CASEL (2018). Illinois Social and Emotional Learning Standards. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF>.
25. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2017). *Key Implementation Insights from the Collaborating District Initiative, Chicago*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
26. *Cổng thông tin điện tử Bộ Giáo dục và Đào tạo*. (n.d.). <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/doi-moi-can-ban-toan-dien-gd-va-dt.aspx?ItemID=3928>.
27. Costa, C. J. (2019). Gamification. *OAE – Organizational Architect and Engineer Journal*. <https://doi.org/10.21428/b3658bca.8ffccebf>
28. Crawford, L., Helliard, C., & Monk, E. A. (2011). Generic skills in audit education. *Accounting Education*, 20(2), 115-131. doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.557487>.
29. Dac, T. (30/06/2023). “Cảnh sát đến tận nhà gọi nữ sinh ngủ quên đi thi”. *Vnexpress.net*. <https://vnexpress.net/canh-sat-den-tan-nha-goi-nu-sinh-ngu-quen-di-thi-4623167.html>
30. Dantri.com.vn. (n.d.). “Thầy giáo của dự án học văn với những cảnh đời dầm nước mắt”. *Báo điện tử Dân Trí*. <https://dantri.com.vn/giao-duc-huong-nghiep/thay-giao-cua-du-an-hoc-van-voi-nhung-canh-doi-dam-nuoc-mat-20170422073400579.htm>
31. De Bruyckere, P., & Kirschner, P. A. (2016). “Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers”. *Cogent Education*, 3(1), 1247609. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1247609>
32. De Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). “Characteristics of problem-based learning”. *The International Journal of Engineering Education*, vol. 19, No. 5, pp. 657-662.
33. De Justo, E., & Delgado, A. (2015). Change to Competence-Based Education in Structural Engineering. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 141(3), 05014005. doi:10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000215.

34. Derstine, R. P., Emig, J. M., & Grant, T. J. (2015). Case-based approach to teaching intermediate accounting: Addressing faculty concerns and competency/assurance of learning requirements. *Mustang Journal of Accounting and Finance*, 7, 82-90.
35. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. pp. 9–15. doi:10.1145/2181037.2181040.
36. Dimitra, K., Konstantinos, K., Christina, Z., & Katerina, T. (2020). Types of Game-Based Learning in Education: A brief state of the art and the implementation in Greece. *The European Educational Researcher*, 3(2), 87–100. <https://doi.org/10.31757/euer.324>.
37. Drăghicescu, L. M., Petrescu, A.-M., Cristea, G. C., Gorghiu, L. M., & Gorghiu, G. (2014). Application of Problem-based Learning Strategy in Science Lessons – Examples of Good Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 297–301. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.245.
38. Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.
39. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions." *Child Development*, 82, pp.405-432.
40. Dweck, C. S. (2016). *Tâm lý học thành công: Sức mạnh của niềm tin phát huy tiềm năng của chúng ta như thế nào*. Alphabooks.
41. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>.
42. Ebbinghaus, H. (2016). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Scholar Select.
43. Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. <https://doi.org/10.1086/461740>.

44. Echavarria, M. V. (2010). Problem based learning application in Engineering. *Revista EIA*, 7(14), 85-95.
45. Elmi, C (2020). Integrating Social Emotional Learning Strategies in Higher Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.10(3):848-858. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>.
46. Eltanahy, M., & Forawi, S. (2019). Science teachers' and students' perceptions of the implementation of inquiry-based learning instruction in a middle school in Dubai. *Journal of Education*, 199(1), 13–23. <https://doi.org/10.1177/0022057419835791>.
47. Findlay, J. (2016,). Game-Based Learning vs. Gamification: Do You Know the Difference? <https://trainingindustry.com/articles/learning-technologies/game-based-learning-vs-gamification-do-you-know-the-difference/>
48. Forbes. (2019). Research Report Shows How Much Time We Spend Gaming. <https://www.forbes.com/sites/kevinanderton/2019/03/21/research-report-shows-how-much-time-we-spend-gaming-infographic/#1a9602d13e07>
49. Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Classics.
50. Fu, F., Su, R., & Yu, S. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games, *Computers & Education*, 52(1), 101-112.
51. Furdu, I., Tomozei, C., & Köse, U. (2017). Pros and Cons Gamification and Gaming in Classroom. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8(2), 56–62.
52. Gejel, J. (2011). Why is virtual gaming producing extreme learning skills in young people? http://www.lablearning.eu/documents/doc_inspiration/virtual_gaming_and_learning_skills.pdf
53. Gerring, J. (2011). The Case Study. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhb/9780199604456.013.0051
54. Glassglow, N. (1997). *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problembased learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin
55. Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79-96). New York: Cambridge University Press.

56. Grupe, F.H., Jay, J.K. (2000). Incremental cases. *College Teaching* 48 (4), 123–128.
57. Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L.,... Vasquez, J. A. (2016). Competency-based education: programme design and challenges to implementation. *Medical Education*, 50(5), 532–539. doi:10.1111/medu.12977.
58. Hamari, J. (2019). Gamification. Blackwell Pub, In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Malden. pp. 1-3. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1321>.
59. Hatgiongtamhon.vn. (2023, January 27). *Bài học từ người thầy dạy võ*. <https://hatgiongtamhon.vn/hat-giong-tam-hon-bai-hoc-tu-nguoi-thay-day-vo-142811.html>
60. Heale, R., & Twycross, A. (2017). What is a case study? *Evidence Based Nursing*, 21(1), 7–8. doi:10.1136/eb-2017-102845
61. Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185–195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
62. Hellerstedt, A., & Mozelius, P. (2019, June). *Game-based learning - a long history*. https://www.researchgate.net/publication/336460471_Game-based_learning_-_a_long_history.
63. Henri, M., Johnson, M. D., & Nepal, B. (2017). A Review of Competency-Based Learning: Tools, Assessments, and Recommendations. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 607–638. doi:10.1002/jee.20180.
64. Herreid, C. F. (2007). *Start with a story: The case study method of teaching college science*. NSTA Press.
65. Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review* 16, 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.
66. Hoang, T. (28/06/2023). “Thí sinh gây hai tay được CSGT đưa đến điểm thi”. *Báo điện tử Tiền Phong*. <https://tienphong.vn/thi-sinh-gay-2-tay-duoc-csgt-dua-den-diem-thi-post1546850.tpo>.
67. Huynh, V.S, Vu, T.G, Do, T.T, Nguyen. C.H., và Nguyen, T.M.H (2022). “Nhận thức về năng lực vận dụng mô hình giáo dục cảm xúc - xã hội (SEL) vào dạy học của sinh viên sư phạm Việt Nam”. <https://www.researchgate.net/publication/362758812>.

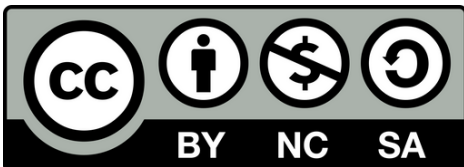
68. Ischool (25/7/2023). “Dạy học phát triển năng lực”. <https://ischool.vn/day-hoc-phat-trien-nang-luc/>.
69. Khotimah, S. (2014). The use of problem based learning to improve students speaking ability. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.15294/elt.v3i1.4011>
70. King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
71. Kohonen, V. (1992). *Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education*. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 17-32). Cambridge: Cambridge University Press.
72. Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>.
73. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
74. Ku, T. and Ha, M. (2016) The Application of Problem Based Learning in Undergraduate Nursing Education: A Strategy for Curriculum Reform. *Journal of Biosciences and Medicines*, 4, 52-59. doi: 10.4236/jbm.2016.46008.
75. Kunselman, J.C., Johnson, K.A. (2004). Using the case method to facilitate learning. *College Teaching* 52 (3), 87–92.
76. Letrud, K., & Hernes, S. (2018). Excavating the origins of the learning pyramid myths. *Cogent Education*, 5(1), 1518638. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1518638>.
77. Liu, C., & Long, F. (2014). The discussion of traditional teaching and multimedia teaching approach in college English teaching. *Proceedings of the 2014 International Conference on Management, Education and Social Science*. <https://doi.org/10.2991/icmess-14.2014.9>.
78. Lu, T. L. (26/04/2017). “Quan niệm của Khổng Tử về người thầy”. *Chuyên trang Giáo dục nghề nghiệp*. <https://gdnn.edu.vn/giao-duc-nghe-nghiep/quan-niem-cua-khong-tu-ve-nguoi-thay...>

79. Lu, T. T. (04/2022). “Từ cơ sở lý thuyết đến ứng dụng thực tế của mô hình học tập thông qua Dự án (Project-based learning) và học tập thông qua Truy vấn (Inquiry-based learning). *Kỷ yếu Hội thảo Phương pháp giảng dạy lần thứ III năm 2020: Thế hệ Z – Hoạt động dạy và học hiệu quả*, tr 37-43.
80. Lu, T. T. (06/2021). “Gamification & Game-based learning hướng tiếp cận đầy lôi cuốn và giàu tiềm năng khai thác trong giảng dạy thế hệ Z”. *Kỷ yếu Hội thảo Phương pháp giảng dạy lần thứ IV năm 2021: Thế hệ Z – Hoạt động dạy và học hiệu quả*, tr 6-8. ISBN: 978-604-73-8429-7. NXB Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh.
81. Marklund, B. B., & Taylor, A. S. A. (2015, October). Teachers’ many roles in game-based learning projects. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 359). Academic Conferences International Limited.
82. Mkonongwa, L. M. (2018). Competency-based teaching and learning approach towards quality education. Tanzania, Miburani: Dar es salaam University College of Education (DUCE), 12.
83. Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P., & Lee, Y.-H. (2011). Mind your errors. *Psychological Science*, 22(12), 1484–1489. <https://doi.org/10.1177/0956797611419520>.
84. Nguyen, D. N., & Nguyen, H. L. (2023). “Giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục năng lực cảm xúc - xã hội (SEL) cho học sinh tiểu học”. *Tạp Chí Giáo dục*, 23 (07), 42–46. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/685>.
85. Nguyen, T. A. và Lu, T. T. (08/2022). “Phương pháp sư phạm theo nếp nghĩ phát triển (Growth mindset pedagogy)”. *Kỷ yếu Hội thảo Phương pháp giảng dạy lần thứ V năm 2022: Thế hệ Z – Hoạt động dạy và học hiệu quả*, tr 49-52. ISBN: 978-604-73-9132-5. NXB Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh.
86. Nguyen., L.G. (2015). “Vận dụng phương pháp nghiên cứu tình huống Trong giảng dạy môn học Kế toán tài chính”. *Tạp Chí Khoa học Và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, vol 12, số p.h 97.2, tr 74-78.
87. Pentón Herrera, L. J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*. (10)1. <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1>.
88. Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*, 31(2), 204–207. doi:10.1016/j.nedt.2010.06.002.

89. Proctor, D. L., & Justice, L. J. (January 2014). *Teaching Soft Skills with Games and Simulations*. In *2014 Annual Proceedings*, Vol. 37(2), pp. 372-375. Jacksonville.
90. *Project-Based Learning in Engineering Education*. Project-Based Learning in Engineering Education | Worldwide CDIO Initiative. (n.d.). <http://www.cdio.org/knowledge-library/project-based-learning>.
91. Railsback, J. (2002) Project-based Instruction: Creating excitement for learning. *Northwest Regional Education Laboratory*.
92. Rasmussen, C., Marrongelle, K., Kwon, O. N., & Hodge, A. (2017). Opinion: Four goals for instructors using inquiry-based learning. *Notices of the American Mathematical Society*, 64(11), 1. <https://doi.org/10.1090/noti1597>
93. Richards J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
94. Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Implementing and evaluating growth mindset pedagogy – a study of Finnish Elementary School Teachers. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753698>
95. Roberts, A., Nganga, L. and James, J. (2022) Classroom Examples: Problem-Based Learning in Secondary Education. *Open Access Library Journal*, 9: e8656. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108656>
96. Samkin, G., & Keevy, M. (2019). Using a stakeholder developed case study to develop soft skills. *Meditari Accountancy Research*, 27(6), 862-882. doi: <https://doi.org/10.1108/MEDAR-01-2018-0260>.
97. Sánchez, J. C. (2010). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239–254. doi:10.1007/s11365-010-0156-x.
98. Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). Available at: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
99. Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>.

100. Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.
101. Soha. (30/08/2019). *Củ khoai lang trên bàn Chủ tịch Đàm Bích Thủy và 7 nhà tài trợ giấu tên phía sau Đại học Fulbright Việt Nam*. <https://soha.vn/cu-khoai-lang-tren-ban-chu-tich-dam-bich-thuy-va-7-nha-tai-tro-giau-ten-phia-sau-dh-fulbright-viet-nam-20190830014949937.htm>.
102. Svinicki, M. D., & Dixon, N. M. (1987). The kolb model modified for classroom activities. *College Teaching*, 35(4), 141–146. <https://doi.org/10.1080/87567555.1987.9925469>.
103. Thamraksa, C. (2003). Student-centered learning: Demystifying the myth. *Studies in language and language teaching*, 12, 59-70.
104. The Dewey schools. “Mục tiêu dạy học theo phát triển năng lực của học sinh”. <https://thedeweyschools.edu.vn/muc-tieu-day-hoc-theo-phat-trien-nang-luc-cua-hoc-sinh/>.
105. Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A Beme systematic review: Beme Guide no. 23. *Medical Teacher*, 34(6). <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.680939>.
106. Trường Mầm non Diễm Hạnh - Diễm Châu. (21/06/2012). “Dạy học bằng những câu chuyện có thật trong cuộc sống.” Trường Mầm non Diễm Hạnh - Diễm Châu. <http://mamnondienhanh.dienchau.edu.vn/Chia-se-kinh-nghiem/Day-hoc-bang-nhung-cau-chuyen-co-that-trong-cuoc-song-197.html>.
107. Từ điển Bách khoa Việt Nam (2003), *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, tập 3, NXB Từ điển Bách khoa Hà Nội.
108. Từ điển Bách khoa Việt Nam (2003), *Từ điển Bách khoa*, tập III tr. 41.
109. Using case studies to teach. Using Case Studies to Teach | Center for Teaching & Learning (Boston University). (n.d.). <https://www.bu.edu/ctl/teaching-resources/using-case-studies-to-teach>.
110. VnExpress. (04/09/2021). *Thầy giáo đưa 400 học sinh vào trường danh tiếng nhất nước Mỹ*. [vnexpress.net. https://vnexpress.net/thay-giao-dua-400-hoc-sinh-va-0-truong-danh-tieng-nhat-nuoc-my-4349169.html](https://vnexpress.net/thay-giao-dua-400-hoc-sinh-va-0-truong-danh-tieng-nhat-nuoc-my-4349169.html).
111. VnExpress. (30/01/2021). *Thầy giáo dạy Toán qua game*. [vnexpress.net. https://vnexpress.net/thay-giao-day-toan-qua-game-4228723.html](https://vnexpress.net/thay-giao-day-toan-qua-game-4228723.html).

112. Voorhees, R. (2001). Competency-Based Learning Models: A Necessary Future. *New Directions for Institutional Research*. 2001. 5 - 13. 10.1002/ir.7.
113. "What is Inquiry-Based Learning (EBL)?" . *Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning*. University of Manchester. <http://www.ceebl.manchester.ac.uk/eb1>.
114. Woollacott, L. C. (2009). Taxonomies of Engineering Competencies and Quality Assurance in Engineering Education. *Engineering Education Quality Assurance*, 257–295. doi:10.1007/978-1-4419-0555-0_21.
115. Write a teaching case study. Emerald Publishing. (n.d.). <https://www.emeraldgrouppublishing.com/how-to/authoring-editing-reviewing/write-a-teaching-case-study>.
116. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College.



Các phương pháp giảng dạy hiện đại © 2024 của TS. Trần Ái Cẩm,
ThS. Lu Tùng Thanh, ThS. Nguyễn Thị Thảo Trang được cấp phép bởi
giấy phép [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

CÁC
PHƯƠNG PHÁP

GIẢNG DẠY
HIỆN ĐẠI