

B GIÁO D C VÀ ÀO T O
VI N KHOA H C GIÁO D C VI T NAM

PH M QUANG TI P

D YH C D A VÀO T NG TÁC
TRONG ÀO T O GIÁO VIÊN TI U H C
TRÌNH I H C

LU N ÁN TI N S KHOA H C GIÁO D C

HÀ N I - 2013

**B GIÁO D C VÀ ÀO T O
VI N KHOA H C GIÁO D C VI T NAM**

PH M QUANG TI P

**D Y H C D A VÀO T NG TÁC
TRONG ÀO T O GIÁO VIÊN TI U H C
TRÌNH I H C**

**Chuyên ngành: Lý lu n và L ch s giáo d c
Mã s : 62.14.01.02**

LU N ÁN TI N S KHOA H C GIÁO D C

Ng i h ng d n khoa h c:

- 1. PGS.TS. TR N KI M**
- 2. PGS.TS. NGUY N C MINH**

HÀ N I - 2013

L I C A M O A N

Tôi xin cam oan r ng, ây là công trình nghiên c u c a riêng tôi. T t c các ngu n s li u và k t qu nghiên c u trong lu n án này là trung th c và ch a c s d ng b o v m t h c v nào. Các thông tin trích d n trong lu n án u ã c ch rõ ngu n g c.

Tác gi lu n án

Ph m Quang Ti p

M C L C

M U.....	1
1. Tính c p thi t c a tài.....	1
2. M c ích nghiên c u.....	3
3. Khách th và i t ng nghiên c u.....	3
4. Gi thuy t khoa h c.....	3
5. Nhi m v nghiên c u.....	4
6. Ph m vi nghiên c u.....	4
7. Ph ng pháp lu n và ph ng pháp nghiên c u.....	4
8. Nh ng lu n i m b o v	5
9. óng góp c a lu n án.....	6
CH NG 1: C S KHOA H C C A D Y H C D A VÀO T NG TÁC TRONG ÀO T O GIÁO VIÊN TI U H C TRÌNH I H C.....	7
1.1. T ng quan l ch s nghiên c u v n	7
1.2. Nh ng khái ni m c b n.....	14
1.2.1. T ng tác trong d y h c.....	14
1.2.2. D y h c d a vào t ng tác.....	16
1.2.3. Mô hình d y h c.....	18
1.3. B n ch t và các d ng t ng tác trong d y h c.....	19
1.3.1. B n ch t c a t ng tác trong d y h c.....	19
1.3.2. Các d ng t ng tác trong d y h c.....	30
1.4. B n ch t và c tr ng c a d y h c d a vào t ng tác.....	38
1.4.1. B n ch t c a d y h c d a vào t ng tác.....	38
1.4.2. c tr ng c a d y h c d a vào t ng tác.....	40
1.4.3. i u ki n ti n hành d y h c d a vào t ng tác	42
1.5. Th c tr ng d y h c d a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c.....	43
1.5.1. c i m quá trình ào t o giáo viên ti u h c trình i h c.....	43
1.5.2. Th c tr ng d y h c d a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c.....	45
CH NG 2 MÔ HÌNH D Y H C D A VÀO T NG TÁC TRONG ÀO T O GIÁO VIÊN TI U H C TRÌNH I H C.....	64

2.1. Nguyên tắc xu t mô hình d y h c d a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c.....	64
2.1.1. m b o s nh h ng tích c c t môi tr ng d y h c.....	64
2.1.2. m b o s t ng tác tích c c gi a ng i d y, ng i h c và môi tr ng.....	65
2.1.3. m b o vai trò tích c c, ch ng, sáng t o c a ng i h c trong quá trình tham gia các t ng tác s ph m t o d ng ki n th c.....	65
2.1.4. m b o vai trò ch o c a ng i d y trong vi c t ch c, i u khi n các t ng tác s ph m.....	66
2.1.5. m b o tính th c ti n ho t ng ào t o giáo viên ti u h c t i khoa Giáo d c ti u h c các tr ng i h c S ph m.....	67
2.2. Thi t k mô hình d y h c d a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c.....	68
2.2.1. Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u thông báo - thu nh n.....	71
2.2.2. Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u làm m u - luy n t p.....	83
2.2.3. Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u ki n t o - tìm tòi.....	95
2.2.4. Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u khuy n khích - tham gia.....	106
2.2.5. Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u tình hu ng - nghiê n c u... ..	119
CH NG 3: TH C NGHI M S PH M.....	130
3.1. Khái quát quá trình th c nghi m.....	130
3.1.1. M c ích th c nghi m.....	130
3.1.2. i t ng th c nghi m.....	130
3.1.3. N i dung th c nghi m.....	130
3.1.4. Ti n trình th c nghi m.....	132
3.1.5. Tiêu chu n và thang o trong th c nghi m.....	134
3.2. K t qu th c nghi m.....	141
3.2.1. K t qu th c nghi m vòng 1.....	141
3.2.2. K t qu th c nghi m vòng 2.....	147
K T LU N VÀ KI N NGH.....	154
DANH M C CÁC CÔNG TRÌNH ã CÔNG B.....	158
TÀI LI U THAM KH O.....	159

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT TRONG LUẬN ÁN

Viết tắt	Viết đầy đủ
C	Chỉ định
C _r	Chỉ định đưa ra
C _v	Chỉ định đưa vào
C _{gk}	Chỉ định giữa kỳ
H	Hiện có
HSP	Hiện có Sph m
GDTH	Giáo dục tiểu học
GVTH	Giáo viên tiểu học
HSTH	Học sinh tiểu học
LA	Luận án
PL	Phân tích
PPDH	Phương pháp dạy học
SL	Số lượng
SPTT	Sph m tác động
SV	Sinh viên
TN	Thực nghiệm
TN _r	Thực nghiệm đưa ra
TN _v	Thực nghiệm đưa vào
TN _{gk}	Thực nghiệm giữa kỳ
TT	Tác động
XT	Xem thêm

DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ, BIỂU

	Tên sơ đồ, biểu đồ	Trang
Hình 1.1	Sơ đồ bố máy học	22
Hình 1.2	Mô hình tác động theo hướng tiếp cận khoa học thực tiễn	25
Hình 1.3	Các mối quan hệ tác động chính trong dự học	32
Hình 2.1	Sơ đồ khái quát hoạt động dự học đưa vào tác động	68
Hình 3.1	Biểu đồ diễn biến kết quả nghiên cứu thực nghiệm tác động môn Công nghệ và Xã hội	142
Hình 3.2	Biểu đồ diễn biến kết quả nghiên cứu thực nghiệm tác động môn PPDH và Xã hội	148
Hình 3.3	Biểu đồ diễn biến kết quả nghiên cứu thực nghiệm tác động môn Giáo dục Kỹ năng sống cho HSTH	150

DANH MỤC CÁC BẢNG

	Tên sơ đồ, biểu đồ	Trang
Bảng 1.1	Nhiệm vụ của giáo viên và nhiệm vụ của tác động trong dự học	46
Bảng 1.2	Ảnh hưởng quan trọng của mối quan hệ tác động trong dự học	47
Bảng 1.3	Mục đích của các phương pháp dự học	47
Bảng 1.4	Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng ở vị trí PPDH thông báo - thu nhận	49
Bảng 1.5	Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng ở vị trí PPDH làm mẫu - thực hành	50
Bảng 1.6	Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng ở vị trí PPDH kiểm tra - tìm tòi	50
Bảng 1.7	Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng ở vị trí PPDH khuyến khích - tham gia	51
Bảng 1.8	Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng ở vị trí PPDH tình huống - nghiên cứu	52
Bảng 1.9	Tiến hành các hoạt động trong quá trình thi thố dự học	53
Bảng 1.10	Các thi thố PPDH	53
Bảng 1.11	Các kỹ thuật tiếp cận sinh viên	54
Bảng 1.12	Các yếu tố, kỹ thuật dự học giúp sinh viên học tập hiệu quả	57

	theo ph ng th c sao chép thông tin	
B ng 1.13	Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu theo ph ng th c b t ch c m u hành vi, k n ng	57
B ng 1.14	Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu theo ph ng th c tìm tòi, khám phá	58
B ng 1.15	Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu theo ph ng th c tham gia chia s và tr i nghi m các m i quan h	58
B ng 1.16	Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu theo ph ng th c nghiên c u	59
B ng 1.17	ánh giá s nh h ng c a y u t môi tr ng t i hi u qu h c t p	60
B ng 3.1	Phân ph i t n su t i m ki m tra k t qu nh n th c trong quá trình th c nghi m môn C s T nhiên và Xã h i	141
B ng 3.2	K t qu x p lo i t ng h p nh n th c môn C s T nhiên và Xã h i	141
B ng 3.3	Tham s th ng kê k t qu th c nghi m môn C s T nhiên và Xã h i	143
B ng 3.4	Phân ph i t n su t i m ki m tra k t qu nh n th c trong quá trình th c nghi m môn PPDH T nhiên và Xã h i	147
B ng 3.5	K t qu x p lo i t ng h p nh n th c môn PPDH T nhiên và Xã h i	147
B ng 3.6	Tham s th ng kê k t qu th c nghi m môn PPDH T nhiên và Xã h i	148
B ng 3.7	Phân ph i t n su t i m ki m tra k t qu nh n th c trong quá trình th c nghi m môn Giáo d c K n ng s ng	149
B ng 3.8	K t qu x p lo i t ng h p nh n th c môn Giáo d c K n ng s ng	149
B ng 3.9	Tham s th ng kê k t qu th c nghi m môn Giáo d c K n ng s ng	150

M U

1. Tính cấp thiết của tài

Khoảng vài thập niên trở lại đây, sự phát triển mạnh mẽ của khoa học kỹ thuật đã làm thay đổi đáng kể môi trường sống xã hội, trong đó có lĩnh vực giáo dục. Có thể nói, thành tựu lớn lao nhất của sự thay đổi này trong giáo dục chính là những đổi mới chuyên môn kỹ thuật và lý luận đi kèm làm trung tâm sang lý luận đi kèm làm trung tâm. Nhiệm vụ trọng tâm, chiến lược, phương pháp dạy học mới ra đời xoay quanh vấn đề kỹ thuật tập trung vào người học khai thác tiềm năng sẵn có của họ, tìm cách tích cực hóa người học, làm cho người học năng động hơn trong quá trình học tập, trong số đó đáng kể nhất là chiến lược dạy học hợp tác, dạy học theo chủ nghĩa nhân sinh, dạy học kiến tạo, dạy học dựa vào vấn đề, dạy học dựa vào dự án, dạy học dựa vào tình huống.

Dạy học dựa vào tình huống là chiến lược dạy học coi trọng tính tích cực, năng động của người học. Việc dạy và học thực hiện dựa trên sự tác động qua lại giữa các thành tố của quá trình dạy học (các tình huống sư phạm), trong đó quan trọng nhất là sự tác động giữa người học với người dạy, bạn học và môi trường dạy học. Chính nhờ vào sự tác động qua lại này mà giảm bớt đáng kể tính một chiều, tính thụ động của người học và vai trò của người thành thạo trong quá trình dạy học để nâng lên vị trí của nó.

Trong quá trình dạy học hiện nay, quan hệ tình huống sư phạm cần xem trọng. Xét góc độ nào đó, nó phải được nhìn nhận như một nguyên tố then chốt của dạy học hiện nay. Đó là cho dù tình huống dạy học là gì, nội dung dạy học là gì, thì dạy và học thực sự đều cần phải có sự tác động tích cực giữa người học với các thành tố khác.

Mối quan hệ tình huống trong dạy học nói chung và dạy học dựa vào tình huống nói riêng đã có một số tác giả trong và ngoài nước quan tâm nghiên cứu. Chẳng hạn: John Dewey nghiên cứu về tình huống xã hội và ứng dụng nó trong dạy học; L.X.Vygotsky nghiên cứu về tình huống học tập vào “Vùng chức năng phát triển” của người học; N.V.Savin, T.A.Ilina, P.P.Êxípốp, Iu.K.Babanski nghiên cứu về mối quan hệ tình huống giữa người dạy - người học - nội dung trong quá trình dạy học; Guy Brousseau, Claude Comiti, M.Artigue, R.Douady, C.Margolinas... nghiên cứu về lý thuyết tình huống và quan hệ tình huống giữa người dạy và người học trong các tình

hu ng d y h c y (tình hu ng c xem là môi tr ng d y h c vi mô); Jean - Marc Denomme và Madelein Roy nghiên c u v s ph m t ng tác v i c tr ng là s tác ng qua l i gi a ba thành t : ng i d y - ng i h c - môi tr ng; ng Thành H ng nghiên c u v d y h c h p tác, d y h c đ a vào t ng tác và c bi t quan tâm t i t ng tác ng i h c - ng i h c, t ng tác n i tâm v.v... M c dù có nhi u tác gi nghiên c u v d y h c đ a vào t ng tác v i nhi u cách ti p c n khác nhau, v n quan tâm khác nhau, song có th nói, cho n nay v n ch a có m t nghiên c u nào xây đ ng c khung lí thuy t hoàn ch nh cho d y h c đ a vào t ng tác.

ng th i nh ng bi n pháp, cách th c c th c a ra áp đ ng lí thuy t này trong th c ti n còn mang tính hình th c và r t khó kh n trong quá trình tri n khai th c hi n c ng nh chuy n giao, ph bi n r ng rãi. Nói chung, ch a x ng t m v i m t tri t lí d y h c v n r t ti m n ng này. Chính vì v y, nh ng nghiên c u ngày nay v v n này ph i h ng n vi c làm sáng t b n ch t c a t ng tác trong d y h c đ a trên nh ng c n c khoa h c t các l nh v c nghiên c u ph c n c a giáo d c h c, trong ó quan tr ng nh t là tâm lí h c giáo d c và sinh lí h c th n kinh v nh n th c; ch ra c các đ ng t ng tác c b n và nh ng nh h ng c a nó t i ch t l ng và hi u qu trong quá trình d y h c hi n i. T ó v ch ra nh ng chi n l c v a c th v a ng b , có s phân c p rõ ràng ti n hành quá trình d y h c đ a vào t ng tác: t khung lí thuy t v d y h c đ a vào t ng tác ph i tri n khai thành nh ng mô hình k thu t d y h c c th và chúng s c ch n l a áp đ ng cho phù h p v i i t ng ng i h c, môi tr ng d y h c và phù h p v i n ng l c s ph m c a chính b n thân ng i d y.

Tr c òi h i c a th c ti n xã h i phát tri n, giáo d c nói chung mà c bi t là l nh v c ào t o ngh ã và ang b c l nh ng khi m khu y t l n. Trong ó, v n n i c m là ch t l ng u ra c a s n ph m ào t o - n ng l c chuyên môn c a ng i h c ch a áp ng c yêu c u cao c a th c ti n ngành ngh . Nguyên nhân sâu xa c a v n này n m ngay trong chính quá trình ào t o các tr ng chuyên nghi p. Nhìn chung quá trình ào t o v n c th c hi n theo l i truy n th ng m c dù các kh u hi u i m i c hô hào r m r t nhi u n m nay, t c p qu n lí t i ng i th c hi n: ch ng trình n ng v lí thuy t, ít th c hành; ph ng pháp n ng v truy n th mà ít có tính t ng tác a chi u gi a các ch th c a ho t ng d y h c;

quan hệ thầy - trò nghiêm túc mà ít có sự thoải mái và khi ngôn ngữ học tiếp nhận những...
 Trong xu thế này, mặc dù công tác đào tạo GVTH trình độ đại học và nâng cao tiến hành nghiêm túc nhưng nội dung chương trình liên hệ pháp lý ngành dạy, quá trình này bước đầu thu được một số thành tựu nhỏ, song công việc không ít hạn chế. Chúng tôi ưu tiên phát triển về toàn quá trình đào tạo GVTH về quá trình dạy học chung chung, trong khi quá trình này có nhiều điểm yếu. Tính chất không chỉ thể hiện chương trình đào tạo, mà còn ở phía người dạy. Chính những điểm yếu này đòi hỏi hoạt động dạy và học khoa GDTH của trường HSP cần quan tâm nghiên cứu ứng dụng, có những giải pháp tác động nhằm cải thiện chất lượng giáo viên và học sinh. Trong đó, cần thúc đẩy mạnh mẽ việc áp dụng các phương pháp, chỉ dẫn dạy học mới vào quá trình đào tạo theo hướng hoạt động hóa người học, tăng cường sự tác động tích cực giữa các thành tố hoạt động dạy học.

Xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn nêu trên, chúng tôi chọn tài liệu nghiên cứu: “*Dạy học dựa vào tác động trong đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học*”.

2. Mục đích nghiên cứu

Thi thiết kế mô hình dạy học dựa vào tác động trong đào tạo GVTH trình độ đại học, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học hiện nay.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu: Hoạt động dạy học khoa Giáo dục tiểu học của các trường đại học Sư phạm.

Đối tượng nghiên cứu: Việc vận dụng chỉ dẫn dạy học dựa vào tác động trong đào tạo GVTH trình độ đại học.

4. Giả thuyết khoa học

Chất lượng đào tạo GVTH trình độ đại học chất lượng cao là do thi thiết kế tác động trong quá trình dạy học. Bên cạnh đó, giáo viên chưa có những phương pháp lý thuyết tăng cường tác động giữa các thành tố hoạt động dạy học. Do đó, nếu thi thiết kế các mô hình dạy học dựa vào tác động phù hợp với thực tiễn hoạt động dạy học khoa GDTH của các trường HSP thì có thể nâng cao chất lượng đào tạo GVTH trình độ đại học hiện nay.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Nghiên cứu các số liệu và thực tiễn a vi c d y h c d a vào tác động trong ào t o GVTH trình i h c.

5.2. Xây dựng các mô hình d y h c d a vào tác động trong ào t o GVTH trình i h c.

5.3. Tổ chức thực nghiệm sơ phạm nhằm kiểm tra và khẳng định tính khả thi của các mô hình d y h c c xu t.

6. Phạm vi nghiên cứu

Giới hạn của bài:

- Tổ chức khảo sát, điều tra tại các trường i h c S phạm Hà Nội, i h c S phạm Hà Nội 2, i h c S phạm Thái Nguyên - i h c Thái Nguyên, i h c S phạm Hải Phòng - i h c Hải Phòng, i h c Hùng Vương.

- Tổ chức thực nghiệm tại khoa GDTH, trường HSP Hà Nội 2.

7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu:

Thực hiện tài liệu này chúng tôi đã dựa vào các quan điểm phương pháp luận nghiên cứu sau:

- Quan điểm phương pháp luận duy vật biện chứng: Xem xét các sự vật, hiện tượng trong mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau.

- Quan điểm hình thức luận: Không xem xét các sự vật, hiện tượng một cách riêng lẻ mà luôn đặt chúng trong một hệ thống, chú ý những tác động của nhau yếu tố trong hệ thống đó.

- Quan điểm thực tiễn: Nghiên cứu trong tài liệu phải xuất phát từ thực tiễn và hướng đến việc quy định những vấn đề trong hiện thực giáo dục.

7.2. Các phương pháp nghiên cứu:

Trong quá trình nghiên cứu tài liệu chúng tôi đã sử dụng phối hợp các nhóm phương pháp sau:

7.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lí luận:

Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các nguôn tài liệu xây dựng các lí thuyết cho tài.

7.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn:

- Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi: tìm hiểu thực trạng dạy học tiểu học Giáo dục tiểu học thu thập các tài liệu về Sách giáo khoa.

- Phương pháp quan sát: quan sát các hoạt động giảng dạy và học tập của giáo viên và sinh viên trong các giờ lên lớp, quan sát môi trường dạy học tiểu học các trường Giáo dục tiểu học thu thập các tài liệu về Sách giáo khoa.

- Phương pháp phỏng vấn giáo viên, sinh viên, các nhà quản lý giáo dục nhằm thu thập thông tin về dạy học tiểu học giáo dục tiểu học thu thập các tài liệu về Sách giáo khoa.

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm của giáo viên (kế hoạch giảng dạy, giáo án), nghiên cứu sản phẩm của sinh viên (báo cáo thuyết trình, bài kiểm tra, biên bản thảo luận nhóm...).

- Phương pháp thực nghiệm sư phạm nhằm khám phá tính hiệu quả, tính khả thi của việc sử dụng các mô hình dạy học đưa vào thực tác trong hoạt động GVTH trình bày.

7.2.3. Phương pháp chuyên gia: Xin ý kiến của các chuyên gia về các khoa học, phương pháp nghiên cứu và cách thức vận dụng chính lý thuyết dạy học đưa vào thực tác trong hoạt động GVTH trình bày.

7.2.4. Phương pháp xử lý thông tin:

Chúng tôi sử dụng phương pháp thống kê toán học xử lý các tài liệu nghiên cứu nhằm rút ra những nhận xét, kết luận có giá trị khách quan.

8. *Những luận điểm*

1. Mối liên hệ giữa lý thuyết dạy học đưa vào thực tiễn giáo dục nhà trường thì nó phải có tính khai thành những mô hình dạy học cụ thể. Tức là hiện thực hóa chính lý thuyết dạy học đưa vào thực tác, thì khung lý thuyết về dạy học đưa vào thực tác phải được khai thành các mô hình cụ thể đưa vào thực tác. Nghĩa là phải có những cách thức cụ thể, vận dụng chúng linh hoạt trong điều kiện thực tế.

2. Ngày nay, thực tác trong dạy học cần xem xét những nguyên tắc then chốt của dạy học hiện đại. Làm rõ bản chất của thực tác trong dạy học cần thiết để xem xét nó dưới lập trường của những lĩnh vực khoa học phục vụ giáo dục học trong đó quan trọng nhất là tâm lý học và sinh lý học thần kinh. Trên cơ sở làm rõ bản chất, cần nhận diện các dạng thực tác cụ thể trong dạy học để có thể có quá trình dạy học đưa vào những thực tác cụ thể.

4. PPDH đặc trưng là cách thức nghiên cứu định lượng gây nên những tích cực lên nghiên cứu và hoạt động học tập của họ. Do đó, khi bàn về việc phân chia các PPDH thì cách phân chia khoa học nhất là phải dựa vào chính nghiên cứu, hay phong cách học tập của nghiên cứu. Tuy nhiên, các PPDH hiện nay được phân chia thành 5 nhóm (tổng cộng về 5 kiểu học tập phổ biến của nghiên cứu), bao gồm: nhóm PPDH thông báo - thụ nhận, nhóm PPDH làm mẫu - thực hành, nhóm PPDH kiến tạo - tìm tòi, nhóm PPDH khuyến khích - tham gia và nhóm PPDH tình huống - nghiên cứu. Chính vì thế khi thiết kế các mô hình dạy học cần dựa vào tác động của những phương pháp này theo 5 nhóm PPDH phổ biến nêu trên.

5. Quá trình dạy học từ khoa GDTH các trường HSP có những ưu điểm chủ yếu, tính chủ động thể hiện của thành tựu trong cấu trúc của hoạt động dạy học: nghiên cứu có nền tảng kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn khác biệt; nội dung học vấn trong chương trình đào tạo đa dạng và phong phú; nghiên cứu đa dạng các sản phẩm, những trường hợp là sự nhánh sang lĩnh vực đào tạo GVTH, do đó hoạt động nghiên cứu đa dạng và trình độ chuyên môn, năng lực sư phạm... Chính vì thế, nâng cao chất lượng đào tạo GVTH thực sự cần có những nghiên cứu nghiêm túc và tuy nhiên không quy định một quá trình dạy học thành một khuôn mẫu bất biến nào.

9. Đóng góp của luận án

- Xây dựng khung lý thuyết tổng thể hoàn chỉnh về dạy học dựa vào tác động. Trong đó bao gồm: hệ thống các khái niệm liên quan dạy học dựa vào tác động, làm rõ bản chất và các động lực tác động trong dạy học, bản chất và các trường hợp dạy học dựa vào tác động.

- Nghiên cứu phân tích và đánh giá thực trạng dạy học dựa vào tác động trong đào tạo GVTH trình độ nghiên cứu: thực trạng về sinh viên và hoạt động học tập dựa vào tác động, giảng viên và hoạt động dạy học dựa vào tác động, môi trường dạy học khoa GDTH của các trường HSP.

- Thiết kế các mô hình dạy học dựa vào tác động và mô tả kỹ thuật dạy học nhằm triển khai hiệu quả những mô hình dạy học này trong thực tiễn đào tạo GVTH trình độ nghiên cứu.

CHƯƠNG 1

CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA DẠY HỌC DỰA VÀO TƯƠNG TÁC TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC

1.1. Tổng quan lịch sử nghiên cứu vấn đề

Học tập trong dạy học bao gồm nhiều thành tố cấu trúc, mối quan hệ tác động qua lại giữa chúng tạo nên sự vận động của các quá trình dạy học theo một tiêu chuẩn. Nghiên cứu chỉ ra các yếu tố, vai trò và mối quan hệ tương tác giữa các thành tố của học tập trong dạy học để có cơ sở để nghiên cứu và thực hiện trong lịch sử giáo dục của nhân loại.

Vấn đề phương pháp giáo dục, Khổng Tử (551-479 tr.CN) coi trọng việc học, rèn luyện, tu thân; phát huy mặt tích cực sáng tạo, phát huy năng lực cá nhân; dạy học sát thực tế, cá biệt hóa thực tiễn; kết hợp học và hành, lý thuyết với thực tiễn; phát triển hứng thú, lòng tin, ý chí cá nhân học. Như vậy, người học cần xem xét nhận thức thực tiễn và là một cách của quá trình dạy học, nhìn chung đó vẫn là bài học lớn cho các nhà triết học hiện đại [89, tr25].

Socrate (469 - 399 tr.CN) với “phương pháp bà” nổi tiếng mà thực chất là phương pháp vấn đáp trao đổi giữa thầy và trò, người học, mặt phương pháp mà hiện nay vẫn có ảnh hưởng cao. Trong phương pháp này, người dạy và người học cần xem là hai yếu tố trung tâm, sự tác động qua lại giữa thầy và trò tạo nên sự vận động và phát triển của quá trình dạy học nói chung, cá nhân nói riêng. Như vậy, khi mô tả học tập trong dạy học, các bậc thầy biểu hiện thái độ tôn trọng và bình đẳng giữa thầy và trò. Người thầy có vai trò tích cực, chủ động trong học tập của người học. Có thể nói, tất cả các dạy học dựa vào tương tác đã mạnh mẽ trở lại, mặc dù mặt khác hiện nay có, mặt khác thì nhận thấy rằng không thể nói rằng nhận thức cá nhân của học sinh có ý nghĩa không phải là một trong những luận điểm quan trọng của triết lý dạy học này.

Trở lại các triết lý lịch sử, tất cả giáo dục có tính thực tiễn và phát triển. J.A.Comenius (1592-1670) là nhà giáo Tiệp Khắc yêu nước, nhà sư phạm lỗi lạc của thế giới, ông coi trọng nhất là ông tạo ra nền giáo dục cá nhân. Cuốn Lý luận dạy học của ông đã đi vào lịch sử như một tác phẩm ảnh hưởng sâu sắc đến lý luận giáo dục của nhà triết học hiện đại. Trong tác phẩm đó, ông đã khẳng định vai trò quan trọng của người dạy, môi trường mà cá biệt là người học.

Từ việc quan sát các sự vật, hiện tượng trong tự nhiên, ông đã xuất các nguyên tắc dạy học mà ngày nay vẫn còn nguyên giá trị. Các nguyên tắc dạy học của ông cao và trí tuệ hơn hẳn, coi trọng vai trò của môi trường và quá trình dạy học, đặc biệt vì khi nhìn nhận thực tế của ngành học.

John Locke (1632-1704) là nhà triết học và giáo dục Anh thế kỷ XVII. Ông là người khởi xướng “Thuyết duy cảm” trong triết học phát triển của Bacon và áp dụng vào giáo dục. Ông đánh giá rất cao ảnh hưởng của môi trường và nhân cách của trẻ và coi trọng sự trải nghiệm thực tiễn của trẻ. Ông cho rằng không nên nhét vào trí não của trẻ những gì mà chúng không thích, phải khơi dậy lòng ham mê, lòng say sưa hiểu biết cái mới, phát triển khả năng suy nghĩ, chú trọng học tập [89, tr33]. Qua đây chúng ta thấy, không phải cho tới ngày nay, khi mà sinh lý học thần kinh có những tiến bộ vượt bậc và góp phần to lớn vào việc làm rõ chức năng của hệ thần kinh người ta mới quan tâm tới dạy học trải nghiệm, quan tâm tới môi trường dạy học, quan tâm tới ngành nghề, hình thức học tập của ngành học... Mà những vấn đề này - những vấn đề cơ bản của chúng ta trong chiến lược dạy học đưa vào từng tác phẩm ngày nay đã có các nhà giáo dục lớn trên thế giới nói tới cách đây vài thế kỷ.

Jean - Jacques Rousseau (1712-1778) là một triết gia nổi tiếng của dòng Triết học Khai sáng Pháp thế kỷ XVIII, một nhà văn nổi tiếng, một nhà giáo dục lớn của Pháp và thế giới thế kỷ XVIII. Quan điểm giáo dục của ông thể hiện tập trung trong cuốn Emile (1762). Ông xây dựng phương pháp gọi là “phương pháp tiêu cực”. Bản chất của nó là tìm cách ngăn chặn tác động tiêu cực của môi trường vào trái tim con người, nhằm hoàn thiện con người trước khi bước vào đời, chú trọng cho học sinh tranh chiến thắng các thói hư tật xấu [89, tr35]. Đây cũng quan tâm tới ba vấn đề: 1/ Trong phương pháp tiêu cực của Rousseau, ông coi trọng ngành học, đặc biệt là tiếng và toán học, kinh nghiệm của ngành học trong quá trình học tập. 2/ Môi trường dạy học đã được xem xét, được coi là một yếu tố của quá trình dạy học, song môi trường lại được xem xét góc độ tiêu cực, nhằm “thói hư, tật xấu” nhằm ngăn ngừa ngành học. 3/ Vai trò của ngành học được nâng lên, khi mà trong quá trình dạy học phải giúp ngành học có được vốn kiến thức, kinh nghiệm ngành học thì phải tích cực môi trường ngành học học tập như học kỹ thuật khóa học “ngăn chặn tác động tiêu cực vào trái tim con người”.

Như chúng ta thấy, kéo dài suốt lịch sử giáo dục thế giới thì thời kỳ trước Công nguyên nghiên cứu kỹ XVIII, nhiệm vụ của giáo dục đã thể hiện rõ sự tiến bộ của mình và nhiệm vụ trong sự ó ả b c u mạnh mẽ như những luận điểm của chính lý d y h c d a vào tác. Song, những tư tưởng này vì các xác định những thành tựu của học thuyết d y h c, còn các tác động qua lại giữa chúng như cha c p n. Vì các xác định cha y các thành tựu của học thuyết d y h c đã làm nên những phát triển của giáo dục trong suốt thời gian dài.

Cuộc canh tân giáo dục mạnh mẽ trong những năm cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX đã mang ra những những tư tưởng d y h c tập trung vào học tập cá nhân và khai thác môi trường d y h c.

Đi tiên phong trong phong trào vận dụng các cách giáo dục có mặt ở nhà trường đương đại có tên tuổi như : Peirce (1839-1915), James (1842-1910), Schilles (1864-1887). Trong số họ, J.Dewey (1859-1952) là một nhà giáo dục thế đương đại nổi tiếng của Mỹ, triết lý giáo dục của ông có hoàn chỉnh và đáng nhớ nhất và có ảnh hưởng lớn tới những người châu Âu và châu Á. Ông xem con người là cái gì hình thành dần dần tác động của nó với môi trường tự nhiên và xã hội, trong những điều kiện, tình huống xã hội cụ thể. Nhiệm vụ của giáo dục trong hai yếu tố, con người và xã hội thì khó có thể xem xét các vận động giáo dục một cách ứng dụng. Ông chủ trương xây dựng “nhà trường học tập” - “d y h c qua việc làm”, tư tưởng giáo dục tiến bộ của ông đã hình thành một phong trào giáo dục hiện đại trên khắp thế giới, đặc biệt là các nước châu Âu và châu Mỹ [24, tr8]. Trong tư tưởng giáo dục của Dewey có một luận điểm quan trọng xem là tiền đề cho chính lý d y h c này, đó là sự hình thành của các “tư tưởng xã hội” trong d y h c.

Lý thuyết d y h c hiện đại của nhà Tâm lý học L.X.Vygotsky (1896-1952) có tác động không nhỏ tới các tư tưởng giáo dục hiện đại. Ông cho rằng sự phát triển của con người diễn ra một cách liên tục thông qua “Vùng phát triển” thông qua việc hợp tác với bạn và với thầy. Chức năng của việc học là để khắc phục những hạn chế cá nhân và hợp tác, d y h c chính là sự hợp tác hai chiều, thầy học lẫn nhau, học đi và trò giảng, tích cực, chủ động, sáng tạo. Quan điểm d y h c tác động phát triển của L.X.Vygotsky đã mang một trào lưu d y h c mới - d y h c tích cực (PPDH tích cực) [24, tr8].

Các nhà giáo dục Xô Viết như N.V.Savin, T.A.Ilina, P.P.Êxip p, Iu.K.Babanski và nhiều nhà lý thuyết dạy học đã xác định tính chất chủ yếu của hoạt động dạy học và mối quan hệ giữa các yếu tố, đặc biệt là mối quan hệ của người dạy và người học, tam giác sư phạm: người dạy - người học - nội dung [21, tr7,8].

Như vậy, từ những công trình của các nhà giáo dục từ cuối thế kỷ XIX đến giữa thế kỷ XX đã sớm thấy được vai trò quan trọng của người học trong dạy học và mối quan hệ của thầy và trò đang tập trung vào người học, phát huy tính tích cực, thúc đẩy người học tham gia vào quá trình học tập. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào mối quan hệ tác động người dạy - người học và chưa bao quát hết cấu trúc, chức năng của người học, nhất là yếu tố môi trường xã hội có quan tâm nghiên cứu nhiều.

Trong những năm 70 của thế kỷ XX, nhóm tác giả thuộc Viện người học của Tổ chức Giáo viên (IUFM) Grenoble, là Guy Brousseau, Claude Comiti, M.Artigue, R.Douady, C.Margolinas... nghiên cứu về lý thuyết tình huống đã tích cực khoa học cho nhà giáo tác động sư phạm thúc đẩy hoạt động học của người học lên mức cao nhất mà vẫn không làm lu mờ hay hạ thấp vai trò của người dạy với cách là người “khích lệ” và người “kết thúc” một tình huống dạy học. Trong những công trình nghiên cứu, các tác giả đã phân tích một số vấn đề bản chất dạy học đưa vào tác phẩm sau [90, tr117]:

1/ Xác định cấu trúc hoạt động dạy học gồm bốn nhân tố: Học (người học) - Dạy (người dạy) - Kiến thức (khái niệm khoa học) - Môi trường (điều kiện dạy học cụ thể).

2/ Phân tích các vai trò khác nhau của người dạy trong tình huống dạy học: xuất tình huống và tổ chức cho người học giải quyết tình huống tìm thấy kiến thức và tổ chức điều kiện người học chính xác hóa kiến thức (kết quả của tìm tòi) thành tri thức khoa học (các tác giả gọi là yếu tố phát hiện tình huống và tổ chức hóa kiến thức); phân loại tình huống dạy học và mức độ can thiệp của thầy giáo trong từng loại tình huống (tình huống didactic và tình huống a-didactic).

3/ Giải thích cách tác động giữa người dạy và người học trong tình huống a-didactic (đặc biệt là một yếu tố của môi trường).

4/ Môi trường (theo các tác giả) không phải là một yếu tố riêng biệt, mà chính thức là một thành phần cấu trúc hoạt động dạy học; môi trường không chỉ ảnh hưởng đến học sinh, mà quan trọng hơn là thích nghi của người học trong những đòi hỏi của môi trường đã thay đổi học sinh, người dạy và hoạt động của họ và làm thay đổi chính môi trường nữa [90, tr117-118].

Tuy nhiên, trong công trình nghiên cứu của nhóm tác giả này, chúng tôi nhận thấy ít có nghiên cứu tác động của thực nghiệm tạo ra những tình huống a-didactic ngay trong tình huống didactic gia tăng tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học khi làm bài tập khoa học. Bên cạnh đó, môi trường của các tác giả xem là yếu tố, có thể thay đổi áp dụng cho nhu cầu người học, song đây các tác giả mới chỉ có nghiên cứu môi trường những tình huống dạy học thực, mà chưa bao quát hết hay chú ý đến các khía cạnh, các mặt khác nhau của môi trường dạy học.

Hiện nay, sự góp mặt của hai nhà sư phạm người Canada là Jean - Marc Denommé và Madelein Roy trong các tác phẩm “Tiến trình phát triển pháp SPTT” [38] và “SPTT - Một tiếp cận khoa học thực tiễn về học và dạy” [39] đã nói về môi trường phát triển sư phạm học tập tác động cùng những nguyên lý luận khoa học. Trong công trình nghiên cứu của mình, các tác giả đã tổng kết những kết quả sau:

1/ Xác định cấu trúc hoạt động dạy học gồm ba yếu tố: Người dạy - Người học - Môi trường, ba nhân tố trung tâm, có liên hệ.

2/ Xác định chức năng của từng yếu tố (người học - người dạy, người dạy - người học, môi trường và các nhân tố của nó).

3/ Xác định quan hệ qua lại (tác giả gọi là các liên hệ) giữa các yếu tố và giữa các bộ phận trong một yếu tố.

4/ Về mặt, các tác giả đã phân tích các yếu tố khoa học thực tiễn như thực (bộ máy học) và các điều kiện khác (nhân văn xã hội, xúc cảm, phong cách) người học là cơ sở cho các tác động sư phạm hiệu quả.

5/ Xác định các thành phần không thể thiếu của sư phạm học tập tác động, đó là sự tham gia học sinh, sự tham gia giáo viên, sự tham gia thành công, các khâu của hoạt động dạy học (nhận thức học sinh, tổ chức hoạt động và học tập).

6/ Yếu tố môi trường của hai tác giả mô tả một cách toàn diện và phong phú (môi trường vật chất, môi trường tinh thần, môi trường bên ngoài và môi trường bên

trong) mà tr ớc ây, trong lí lu ờn d ỹ h ọc các ỉ u ki ờn này ch ả ọc quan tâm và ánh giá úng m ọc nh ờng c ả chúng ờn ỉ c t ờ ch ờ ho t ờng s ờ ph ờ m ọc a ờng ỉ giáo vi ờn.

M ọc dù v ỹ, chúng tôi c ờng nh ờn th ỹ m t s ờ h ờn ch ờ trong công tr ờnh nghi ờn c ờ u c ả hai tác gi ờ nêu tr ờn, ch ỹ u ờ m ỹ ph ờng di ờn sau:

1/ T ờ vi ọc phân tích c ờ ch ờ ho t ờng b ờ máy h ọc c ả a ờng ỉ h ọc, các tác gi ờ ã nêu b ờ t ờ vai tr ờ c ả a ờng c ờ, h ờng thú trong quá tr ờnh nh ờn th ờ c ờng ỉ h ọc, nh ờng v ờn ch ờ ả ả ả c ờ cách th ờ c ờ t ờ ờng c ờ và duy trì h ờng thú c ả a ờng ỉ h ọc trong quá tr ờnh l ờnh h ờ ỉ tr ờ th ờ.

2/ Môi tr ờng c ờ nhìn nh ờn t ờ nhi ờu bình di ờn, nhi ờu m ọc ờ khác nhau [39, tr. 158], nh ờng v ờn ch ờ d ờng l ờ ỉ vi ọc xem xét môi tr ờng nh ờm t ỹ u t ờ t ờnh, c ờ s ờn, t ờn t ờ ỉ xung quanh và nh ờng nh ờng ờn ỉ d ỹ, ng ỉ h ọc và ho t ờng c ả h ờ.

3/ Hai tác gi ờ c ờ p ờn s ờ ph ờ m h ờng thú, s ờ ph ờ m h ờ p ờ tác, và s ờ ph ờ m thành công nh ờ là các b ờ ph ờn không th ờ thi ờu, h ờ p ờ thành s ờ ph ờ m h ọc t ờng tác. Nh ờng ch ờ ả ch ờ ra m ờ t ờ cách c ờ th ờ r ờng, làm th ờ nào ờ kích thích và duy trì h ờng thú; s ờ h ờ p ờ tác c ờ hi ờu là s ờ giúp ờ, nh ờng giúp ờ b ờng cách nào, ờ ờu, khi nào ờ s ờ giúp ờ không làm gi ờm h ờng thú, gi ờm s ờn l ờ c ờ c ờ l ờ p ờ tìm t ờ ỉ nghi ờn c ờ u c ả a ờng ỉ h ọc và d ờn h ờn thành công trong h ọc t ờp.

4/ Quan ờ ỉ m SPTT mà hai tác gi ờ xu t ờ m ỉ ch ờ xu t ờ phát, c ờn c ờ tr ờn c ờ s ờ khoa h ọc th ờn kinh v ờnh nh ờn th ờ, trong khi ho t ờng s ờ ph ờ m không ch ờ là c ờ ch ờ v ờ m ờ t ờ sinh h ọc, mà r ờ t ờ quan tr ờng ó là c ờ ch ờ v ờ tâm lí, giáo d ờ c ờ h ọc, xã h ờ ỉ h ọc... Do ó, trong quá tr ờnh tr ờn khai quan ờ ỉ m c ả mình, hai tác gi ờ quá t ờp trung vào ng ỉ h ọc, vào b ờ máy h ọc c ả a ờng ỉ h ọc mà ít quan tâm t ờ ờng ỉ d ỹ và môi tr ờng, n ờu c ờ ch ờ là ph ờ c ờ v ờ thu ờn t ờy cho ng ỉ h ọc, cho l ờ ỉ ích c ả a ờng ỉ h ọc và ỉ u này làm h ờn ch ờ ý ngh ờa, ch ờ c ờn ng ọc c ả các t ờng tác s ờ ph ờ m trong d ỹ h ọc.

Vi t ờ Nam, v ờn vai tr ờ c ả các thành t ờ trong ho t ờng d ỹ h ọc ã c ờ quan tâm xem xét t ờ r ờ t ờ s ờm. C ờnh ờn ta c ờ câu “Ng ọc kia chu t ờ m ỉ c ờng tr ờn, s ờ t ờ kia m ời m ời c ờng c ờn n ờn kim”, “Mu ờn lành ngh ờ, ch ờn h ọc h ờ ỉ”... hay “Mu ờn khôn th ờ ph ờ ỉ c ờ th ỹ, không th ỹ d ỹ d ờ m ờy làm n ờn”, “D ờ t ờ kia th ờ ph ờ ỉ c ờ y th ỹ, v ờng kia c ờ y th ờ th ờ m ờy làm n ờn”... hay “ b ờ u th ờ tr ờn, ờng th ờ dài”, “G ờn

m c thì en, g n òn thì r ng"... Nh v y, ba y u t trung tâm c a ho t ng d y h c theo chi n l c d y h c đ a vào t ng tác (ng i d y, ng i h c và môi tr ng) ã c các b c ti n nhân h t s c xem tr ng và c úc k t thành nh ng câu ca dao, t c ng r n d y i sau.

Trong nhi u th p niên qua, các nhà s ph m Vi t Nam ã có không ít nh ng nghiên c u óng góp trong lý lu n d y h c hi n i, c bi t là l nh v c PPDH nh ng V Ho t, Nguy n Ng c Quang, Nguy n C nh Toàn, Nguy n K , Thái Duy Tuyên, Ph m Vi t V ng, Nguy n Ng c B o, Tr n Ki m, ng Thành H ng và nhi u nhà nghiên c u khác. Các nghiên c u c a các tác gi ã góp ph n phát tri n lý lu n d y h c Vi t Nam b t nh p v i xu th phát tri n các lý thuy t d y h c th gi i, c bi t tìm ra nh ng bi n pháp ng d ng các lý thuy t d y h c m i vào th c ti n d y h c nhà tr ng, nâng cao ch t l ng ào t o, góp ph n thúc y công cu c i m i giáo d c Vi t Nam hi n nay.

Trong các công trình nghiên c u v ho t ng d y h c, các tác gi ã xác nh rõ các thành t c b n c a ho t ng d y h c, kh ng nh t m quan tr ng c a quan h t ng tác gi a các thành t ó trong d y h c. Ch ng h n, tác gi ng Thành H ng ã ch rõ: "các nguyên t c ch y u nh t c a quá trình d y h c hi n i bao g m: nguyên t c t ng tác, nguyên t c tham gia ho t ng h c t p c a ng i h c, nguyên t c tính v n c a d y h c" [30, tr59]. Nh ng phân tích c a tác gi v các tri t lí d y h c hi n i nh tri t lí h p tác, tri t lí hi n sinh, tri t lí d y h c đ a vào v n , tri t lí ki n t o... [30, 36] là ti n vô cùng quan tr ng xây d ng c s lí thuy t cho chi n l c d y h c h c đ a vào t ng tác.

Tuy v y có th th y r ng, h u h t nh ng công trình nghiên c u c a các tác gi còn mang n ng màu s c lí lu n. Ch y u nghiên c u và phân tích chi n l c d y h c này bình di n v mô, mô hình lí thuy t mà ch a i vào c th , ch a th c s và ch a có i u ki n g n v i th c ti n d y h c trong nhà tr ng Vi t Nam. Trong khi ó, c th hóa t khung lí thuy t thành nh ng bi n pháp và k thu t d y h c c a m t quan i m hay t t ng d y h c nào ó là c m t v n l n, c n nhi u công s c c a nh ng ng i làm công tác giáo d c nói chung, trong ó có c giáo viên ng l p ch không ch riêng các nhà lí lu n, chuyên gia nghiên c u.

Th i gian g n ây, quan i m d y h c SPTT c a hai nhà s ph m ng i Canada Jean-Marc Denommé và Madeleine Roy c gi i thi u r ng rãi Vi t

Nam. ã có nhi u c s giáo d c trên toàn qu c t ch c b i d ng, t p hu n giáo viên d y h c theo quan i m SPTT nh : i h c Qu c gia Hà N i, HSP Hà N i, Cao ng S ph m Thành ph H Chí Minh, ... Quan i m d y h c SPTT c nhi u nhà khoa h c giáo d c, nhà s ph m quan tâ m nghiên c u và ng d ng b c u mang l i k t qu nh t nh, óng góp cho s nghi p i m i giáo d c Vi t Nam hi n nay. G n ây nh t, m t s nghiên c u c a các tác gi : Nguy n Th Bích H nh v “Bi n pháp hoàn thi n k n ng t h c cho sinh viên HSP theo quan i m SPTT” [21], Nguy n Thành Vinh v “T ch c d y h c theo quan i m SPTT trong các tr ng (khoa) cán b qu n lý và ào t o hi n nay” [93], V L Hoa v “Bi n pháp v n d ng quan i m SPTT trong d y h c môn giáo d c h c các tr ng i h c S ph m” [24]. V i cách ti p c n quan i m SPTT trong d y h c c nghiên c u, ng d ng nh ng khía c nh khác nhau v i nh ng i t ng ng i h c khác nhau; các công trình nghiên c u c a các tác gi u kh ng nh kh n ng ng d ng quan i m d y h c này vào quá trình d y h c nhi u môn h c v i nhi u i t ng nh t là nh ng i t ng ng i h c tron g ào t o ngh em l i hi u qu . M t s tác gi nghiên c u v d y h c đ a vào t ng tác mà i n hình là tác gi T Quang Tu n v i tài: “T ch c d y h c đ a vào t ng tác ng i h c - ng i h c tr ng cao ng” [86], tác gi ã i sâu nghiên c u là rõ b n ch t t ng tác ng i h c - ng i h c và xu t các bi n pháp h ng t i thúc y, nâng cao hi u qu m i quan h t ng tác này.

Trong ph m vi c a lu n án, chúng tôi mong mu n góp ph n nh bé c a mình làm sáng t h n v lí lu n d y h c đ a vào t ng tác, ng th i tìm ra nh ng cách th c mang tính ng b a quan i m d y h c này t mô hình lí thuy t vào trong các h c trình c th , góp ph n i m i ph ng pháp ào t o giáo viên ti u h c nói riêng, i m i ph ng pháp d y h c nói chung.

1.2. Nh ng khái ni m c b n

1.2.1. T ng tác trong d y h c

Theo “T i n Anh - Vi t”, “*T ng tác*” xu t hi n trong Anh ng là t “Interaction”. ây là t ghép, c t o nên b i hai t n: Inter và Action. Trong ó “Inter” mang ngh a “S n i k t cùng nhau” [60, tr1061], còn “Action” là “S t i n hành làm i u gì, ho t ng, hành ng”. Nh v y Interaction - T ng tác là s

liên kết các hoạt động, hành động giữa người này với người khác hay chính là những tác động hai chiều nhau.

Theo từ điển m Online (Bách khoa toàn thư m) Wikipedia, Tương tác (Interaction) có nghĩa là: (1) Là hành động của một vài cá nhân hoặc hành động dựa trên một cá nhân khác; (2) Một cuộc thảo luận hoặc trao đổi giữa người này với người khác”. Như vậy, khái niệm tương tác dựa trên quan niệm của xã hội học, cũng theo hướng tiếp cận này các tác giả Phạm Thị Đông và Lê Ngọc Hùng cho rằng: “Tương tác có thể được coi là quá trình hành động và hành động áp dụng của một chủ thể này với một chủ thể khác” [13, tr144,145].

Góc nhìn chung nhất, những cách nhìn nhận của “cá nhân Tiểu Vĩ” (tác giả Nguyễn Như Ý chỉ biên), thì: “Tương tác là tác động qua lại lẫn nhau” [100, tr1769]. Có tương tác qua lại lẫn nhau thì phải có ít nhất hai cá nhân, chúng đóng vai trò kép, vừa là chủ thể tác động, vừa là cá nhân chịu tác động. Chủ thể và cá nhân này có thể là các sinh vật trong tự nhiên và xã hội mà không nhất thiết phải là con người.

Khi bàn về “*Tương tác trong dạy học*” có hai cách tiếp cận. Tiếp cận theo quan niệm hiện đại, các nhà nghiên cứu giáo dục hiện đại nhìn nhận dạy học như một hệ thống các yếu tố (loại) tương tác khác nhau. Khái niệm tương tác trong dạy học thường được biểu thị theo cấu trúc thuật ngữ tiếng Anh: “Interaction in Teaching and Learning”. Dưới cách tiếp cận này, tương tác trong dạy học được Thurmond (2003) nhìn nhận như sau: “Tương tác là những cam kết của người học trên nội dung, bản chất, nội dung và các phương tiện công nghệ sử dụng trong quá trình dạy học. Những tương tác theo đúng nghĩa của nó giữa người học - người học, người học - người dạy và với công nghệ dạy học sử dụng trao đổi lẫn nhau và thông tin. Sự trao đổi này nhằm mục đích phát triển tri thức trong môi trường học tập [116; tr2]. Trong nhìn nhận này Thurmond đã chỉ ra ít nhất 4 loại tương tác trong dạy học: người học - người học, người học - người học, người học - người dạy, người học - phương tiện công nghệ. Cũng theo hướng tiếp cận này, hai tác giả người Canada là Jean MacDnorne và Madeleine Roy cho rằng, tương tác trong dạy học là sự tác động qua lại giữa các thành tố trong cấu trúc của hoạt động dạy học, chúng bao gồm: người học, người dạy và môi trường [38], [39]. Như vậy các tương

tác ch y u trong d y h c theo hai tác gi này là: t ng tác ng i d y - ng i h c, ng i h c - ng i h c, ng i d y, ng i h c - môi tr ng d y h c.

Khi ti p c n d y h c theo quan i m ch c n ng, các nhà nghiên c u giáo d c mu n nhìn nh n d y h c là quá trình th c hi n các t ng tác có ch c n ng d y h c. Theo Wagner: “T ng tác trong d y h c là tình hu ng trong ó a n nhi m v c a ng i h c i v i môi tr ng d y h c là h c t p. Th c hi n nhi m v này giúp ng i h c có c nh ng ph n h i i u ch nh hành vi c a mình phù h p v i m c tiêu giáo d c. Các t ng tác trong d y h c c n th a m n hai m c ích: kích thích và i u ch nh ng i h c nh m t c k t qu theo m c tiêu h c t p c a h ” [119, tr6-29]. Trong nghiên c u này, Wagner ã ch rõ b n ch t c a t ng tác trong d y h c chính là t o d ng cho ng i h c các nhi m v h c t p, i u ch nh hành vi c a ng i h c thông qua các ph n h i; ng th i c ng ch rõ tr ng tâm và gi i h n c a t ng tác trong d y h c là t p trung vào quá trình kích thích, i u ch nh, duy trì các tác ng và ph n h i m t cách liên t c c a ng i h c nh m t k t qu h c t p.

Theo Moonis Raza, D. Chandra, Prakash Chander, Onkar Singh: “Trong giáo d c, s t ng tác bao hàm m t cách có ý th c s h p tác cùng tìm ki m câu tr l i hay gi i pháp. S ph n ng, do ó là b t phát và gi i h n trong cá nhân và ý th c riêng l trong khi t ng tác là ho t ng nhóm bao g m các thành viên cùng tham gia tìm ki m m c tiêu v n t i” [75, tr38].

Nh ng phân tích trên ây giúp ta có cách nhìn toàn di n, a chi u v khái ni m “T ng tác trong d y h c”. T ó i n th ng nh t nh sau: *T ng tác trong d y h c là nh ng m i tác ng qua l i ch y u gi a ng i d y, ng i h c và môi tr ng (hay nói m t cách g n g i h n, ó là s giao ti p tích c c gi a các ch th c a ho t ng d y h c) nh m th c hi n ch c n ng d y h c; c ho ch nh, t ch c và i u khi n theo ng h ng s ph m b i nhà giáo d c, h ng vào vi c phát tri n nh n th c và n ng l c cho ng i h c.*

1.2.2. D y h c d a vào t ng tác

Nhi u tác gi cho r ng: “D y h c” là toàn b các thao tác có m c ích nh m chuy n các giá tr tinh th n, các hi u bi t, các giá tr v n hóa mà nhân lo i ã t c vào bên trong m t con ng i. Quan ni m này lí gi i y cách mà n n giáo d c ang c g ng t o ra nh ng con ng i thích ng v i nh ng nhu c u hi n t i c a xã h i. Tuy nhiên, n u nh v y thì n n giáo d c luôn i sau s phát tri n c a xã

h i. Bởi vì nó chỉ có nhiệm vụ tái hiện các giá trị tinh thần của con người đã được vật chất hóa bằng cách nào đó trở lại thành giá trị tinh thần bên trong người học và do đó dĩ nhiên các học sinh không hề có chức năng tạo ra sự phát triển của xã hội. Quan niệm này cũng liên quan đến quan niệm của Socrate về dĩ nhiên mà cho nên ngày nay vẫn được nhiều người giáo dục trên thế giới chấp nhận, đó là dĩ nhiên có nhiệm vụ “ ” các ý niệm vẫn có trong mỗi con người, cho ý niệm đó được khai sinh và trở thành giá trị tinh thần chung của nhân loại.

Theo quan niệm hiện đại, dĩ nhiên cần thì xét trên ba phương diện chính sau [33, tr17-32]: 1- Về phương diện xã hội - lịch sử, dĩ nhiên là quá trình và kết quả của sự tái sản xuất và phát triển những giá trị kinh nghiệm xã hội cũ, có chức năng, từng cá nhân thu nhận những giá trị kinh nghiệm cũ để hình thành những chức năng phát triển cá nhân và cộng đồng. 2- Về phương diện tâm sinh lý, dĩ nhiên là hình thức phân biệt của sự phát triển cá nhân và cộng đồng. Mỗi cá nhân trong bất kỳ xã hội nào cũng đều có những hình thức phát triển dưới hai hình thức: hình thức cá biệt, cá thù, cá riêng anh ta, do gen và môi trường học tập cá nhân của người đó quy định; hình thức phân biệt, chung cho cả thế hệ học sinh và học sinh thu nhận những kinh nghiệm - tức là dĩ nhiên của cộng đồng. 3- Về mặt phương pháp, dĩ nhiên chính là việc gây nên những có chức năng hành vi học tập và quá trình học tập của người học, tạo ra môi trường và những điều kiện người học duy trì việc học, cần thiết như quy chuẩn học tập, kiểm soát quá trình và kết quả học tập của học sinh.

Chính vì thế, sự phân tích hiện nay về quan niệm rằng: *Dĩ nhiên là quá trình người dạy tiến hành các thao tác có tổ chức và có những hình thức giúp người học bằng học tập cá nhân thân, từng bước có những điều kiện duy trì và những điều kiện hành động với mục đích chỉ nhằm các giá trị tinh thần, các hiểu biết, các kỹ năng, các giá trị văn hóa mà nhân loại đã tích lũy trên cơ sở có những nguyên tắc quy định các yêu cầu thực tế được thể hiện trong toàn bộ các sự kiện của môi trường người học.*

Có thể nói, mỗi chức năng học tập và dĩ nhiên ngày nay đều bắt nguồn từ những dòng triết lý học cách tiếp cận lý thuyết chủ yếu sau [33, tr117]: 1- Triết lý kiến tạo - Constructivism (nhân thức và xã hội); 2- Triết lý hợp tác - Cooperative Learning; 3- Triết lý hành vi - Behaviorism Learning; 4- Triết lý giải quyết vấn đề - Problem Solving Learning; 5- Triết lý hiện sinh - Existentialism, Pragmatism, Realism. Các chức năng có những hình thức liên tục những chức năng hiện sinh triết lý này

trong các hình thức khác nhau. *Dạy học dựa vào tương tác* (teaching based interaction) bao quát những nguyên lý trên: có hợp tác, chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm và giá trị; có giới quy định trong môi trường tương tác; có kiến thức kiến thức học sinh; có trách nhiệm và vai trò khi cần hành vi tương tác, có trải nghiệm học sinh. Song, phần định khái quát nhất, *dạy học dựa vào tương tác* như một nền tảng quan hệ tác động qua lại giữa các thành tố của quá trình dạy học như một tổ chức phát triển trước tiên và quan trọng nhất là học sinh và sau đó là các thành tố khác như giáo viên, môi trường dạy học. Quá trình dạy học theo định hướng này chính là *quá trình tổ chức và thực hiện các tương tác xã hội giữa học sinh và giáo viên, học sinh và học sinh, học sinh và môi trường dạy học nhằm phát triển năng lực học sinh và năng lực tương tác của học sinh lên một trình độ mới*. Rốt cuộc chính nguyên lý này cùng với những tương tác xã hội một tổ chức, học sinh phát triển liên tục trong suốt quá trình học tập lâu dài.

1.2.3. Mô hình dạy học

Ngày nay, thuật ngữ “mô hình” được sử dụng rộng rãi và thường xuyên trong các hoạt động học sinh, nghiên cứu các sự vật, hiện tượng trong tự nhiên, xã hội và tự nhiên. V.A Stoff cho rằng: “Mô hình thực chất là một hình ảnh, một hình ảnh trong óc học sinh thực chất là hình ảnh vật chất phản ánh học tái tạo lại những nghiên cứu nên có khả năng thay thế hiện tượng, khi cần vì nghiên cứu nó cung cấp cho ta thông tin mới về hiện tượng đó [17]. Như vậy, có ít nhất hai loại mô hình khác nhau: mô hình vật chất và mô hình tư duy (hay mô hình lý thuyết), trong đó mô hình vật chất có xu hướng thực chất và sử dụng rộng rãi hơn. Tuy nhiên trong xã hội hiện đại, sử dụng phương pháp mô hình hóa ngày càng nhiều vào quá trình nghiên cứu khoa học thì bên cạnh mô hình vật chất, các mô hình lý thuyết cũng được sử dụng phổ biến hơn và có vị trí quan trọng trong việc học sinh thực hiện là các quá trình tự nhiên. Theo tác giả Thái Duy Tuyên, mô hình lý thuyết là quan niệm về cấu trúc của một sự vật, hiện tượng hoặc quá trình nào đó [90, tr110]. xây dựng mô hình lý thuyết, người ta sử dụng hình thức ký hiệu, biểu tượng mô tả các cấu trúc, cấu trúc, tính chất và các quan hệ... của hiện tượng nghiên cứu.

Theo tác giả giáo dục, “mô hình dạy học” là loại mô hình hình thành nên việc xây dựng một chương trình, vì vậy là cần tài liệu tham khảo và vị trí giáo viên trong nhiệm vụ của họ [25]. Như vậy, mô hình dạy học cũng xem là mô hình lý

thuyết phản ánh các thành phần cơ bản của quá trình dạy học và mối quan hệ giữa chúng như mục tiêu, nội dung, phương pháp và phương tiện dạy học, các hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá... Học sinh nhận thành phần, cấu trúc và mối quan hệ cơ bản của hoạt động dạy và học (kích thích học sinh tiếp cận với học, tổ chức và điều khiển các tác động sư phạm, đánh giá và điều chỉnh hoạt động dạy học...) để thể hiện trong môi trường xác định.

Vì cách hiểu này thì bản thân khái niệm “mô hình dạy học” cũng thuộc phạm trù PPDH. Vì nó mô tả hay phản ánh cách thức hoạt động của người dạy học trong hệ thống. Trong phạm vi mô hình lý thuyết hay triết lý dạy học cụ thể (chẳng hạn triết lý kinh nghiệm, triết lý hiện sinh, triết lý hợp tác...), “mô hình dạy học” cũng nhìn nhận nhiều cấp độ khác nhau. Cấp độ khái quát nhất (vĩ mô), mô hình triết lý dạy học tồn tại đúng mô hình lý thuyết, hay khung lý thuyết [30,36]. Mô hình này mô tả những nét khái quát nhất của một kỹ thuật dạy học dựa trên những cơ sở khoa học nhất định. Nó có chức năng hướng dẫn cho toàn bộ hệ thống dạy học, quá trình dạy học. Cấp độ thấp (vi mô), mô hình dạy học cũng xem là mô hình kỹ thuật, trong đó mô tả từng bước cách thức hoạt động của cá nhân và trò theo những nguyên tắc của mô hình lý thuyết về triết lý dạy học nào đó. Điều này cũng có nghĩa, mô hình người ta dựa vào đó mà làm việc cụ thể thì phải là mô hình kỹ thuật. Trong thực tiễn, các PPDH cũng có thể xem như mô hình kỹ thuật hay mô hình dạy học cụ thể. Chính vì thế, trong phạm vi của luận án, chúng tôi chỉ tập trung làm rõ bản chất của dạy học dựa vào tác động, tức là tìm những cơ sở lý luận hệ thống hóa, hoàn chỉnh mô hình lý thuyết của dạy học dựa vào tác động. Sau đó triển khai khung lý thuyết này thành các mô hình kỹ thuật dạy học dựa vào tác động, trên cơ sở tính điều kiện thực tế (về người học, người dạy, môi trường) của quá trình đào tạo GVTH trình độ đại học.

1.3. Bản chất và các động tác trong dạy học

1.3.1. Bản chất của tác động trong dạy học

Lý luận dạy học đã chỉ rõ, tác động trong dạy học là một trong ba nguyên tắc then chốt của dạy học hiện đại. Tức là dạy học là hành động qua thì bắt buộc phải tiến hành và xử lý tất cả các tác động sư phạm giữa các thành tố trong cấu trúc của hoạt động dạy học. Để thấy rõ hơn tính nguyên tắc của nó, dưới đây ta xem xét bản chất của tác động trong dạy học dựa trên lập trình của những lĩnh vực khoa học

phần của giáo dục, bao gồm: triết học, tâm lý học, sinh lý học thần kinh và nhân học.

1) Bản chất triết học

Triết học Macxit cùng với phép biện chứng duy vật ra đời đã làm thay đổi thế giới quan của con người, giúp chúng ta có cách nhìn chân thực và khoa học về thế giới, về bản thân con người, về cuộc sống và về vị trí của con người trong vũ trụ. Triết học duy vật biện chứng nghiên cứu các quy luật chung nhất của sự vật, hiện tượng trong tự nhiên, xã hội và tư duy, là phương pháp luận chung nhất của nhân loại học khoa học. Chính vì thế, triết học duy vật biện chứng là cơ sở khoa học của nhiều ngành, nhiều lĩnh vực khoa học khác nhau.

Xem xét dưới lập trình của triết học, giúp ta sáng tỏ vấn đề chính lý do đã đưa vào tác phẩm trên đây những nội dung sau:

1- Xác định các thành tố bản chất trong cấu trúc của hoạt động xã hội

Triết học Macxit chỉ ra rằng: “Các sự vật hiện tượng, các quá trình khác nhau về bản chất vật lý, về quy luật, tác động qua lại, chuyển hóa lẫn nhau” [95, tr209]. Nếu xét trong quá trình vận động xã hội thực tiễn, thì chúng bao gồm trong nó những thành tố: người học, người dạy, nội dung dạy học, các thiết bị, phương tiện, không gian... và những thành tố này không tồn tại vật lý mà có mối liên hệ, tác động qua lại, chuyển hóa lẫn nhau, tạo nên một tổng thể thống nhất cùng vận động và phát triển, trong đó, quan trọng nhất là sự phát triển của người học. Nếu xét theo vai trò của các thành tố trong hoạt động xã hội nêu trên, chúng ta có thể chia chúng thành ba bộ phận chính, đó là: người học, người dạy và môi trường dạy học. Môi trường dạy học này cũng vì thế mà không hiểu đúng là bộ phận thứ ba của hoạt động xã hội không gian, thời gian và các phương tiện, nội dung dạy học, mà nó có nội hàm rộng rãi, bao gồm tất cả những yếu tố có “mối liên hệ” với người học và người dạy. Theo đó, hoạt động xã hội này cần xem xét một cách toàn diện phát triển. Sự phát triển của học sinh thực hiện thông qua việc giải quyết mâu thuẫn nội tại, do sự tác động qua lại giữa các thành tố người học, người dạy và môi trường [11, tr7].

2- Vai trò của các thành tố trong cấu trúc của hoạt động xã hội

Vai trò của hoạt động xã hội chính là người học, sự tiến bộ của người học chính là mục tiêu mà hoạt động xã hội hướng đến. Vì vậy, đây là nguyên nhân, cũng

nguyên ng i h c “phát tri n”? Quan i m duy v t bi n ch ng kh ng nh ngu n g c c a s phát tri n n m trong b n thân s v t. ó là mâu thu n trong chính s v t quy nh. Nói cách khác ó là quá trình gi i quy t liên t c mâu thu n trong b n thân s v t, do ó, c ng là quá trình t thân c a m i s v t [95, tr216]. Nh v y, ng i h c phát tri n thì ph i d a vào chính ng i h c ch không ph i ai khác, còn các y u t ng i d y và môi tr ng là y u t nh h ng tr c ti p ho c gián ti p n quá trình phát tri n ng i h c. T t nhiên, trong m t s tr ng h p, hoàn c nh c th thì y u t ng i d y hay môi tr ng c ng có th mang ý ngh a quy t nh, nh ng ây không ph i là m t xu th ph bi n.

3- Ý ngh a c a s t ng tác gi a các thành t trong ho t ng d y h c

Tri t h c duy v t bi n ch ng ã kh ng nh, các s v t hi n t ng trong th gi i t nhiên và xã h i không t n t i bi t l p mà gi a chúng có m i liên h , tác ng qua l i. Chúng ch bi u hi n s t n t i c a mình thông qua s v n ng, s tác ng qua l i. B n ch t, tính quy lu t c a s v t, hi n t ng c ng ch b c l thông qua s tác ng qua l i gi a các m t c a b n thân chúng hay s tác ng c a chúng v i s v t, hi n t ng khác [95, tr210]. Chính vì th s t ng tác gi a các thành t trong c u trúc c a ho t ng d y h c là xu th t t y u. H n th , s t ng tác gi a chúng là ng l c cho s phát tri n. Ng i h c ph i t ng tác v i môi tr ng các i t ng trong ó b c l nh ng d u hi u, tính ch t, quy lu t, xu th và ng i h c chi m l nh chúng, bi n thành tri th c c a riêng mình. Ng i h c ph i t ng tác v i th y, v i b n b c l , kh ng nh giá tr c a b n thân; th y, b n b c l nh ng hi u bi t, ph m ch t, th m chí nh ng thi u sót, nh c i m. Qua ó ng i h c l nh h i c nh ng kinh nghi m, ki n th c c n thi t hoàn thi n và phát tri n nhân cách c a chính b n thân mình.

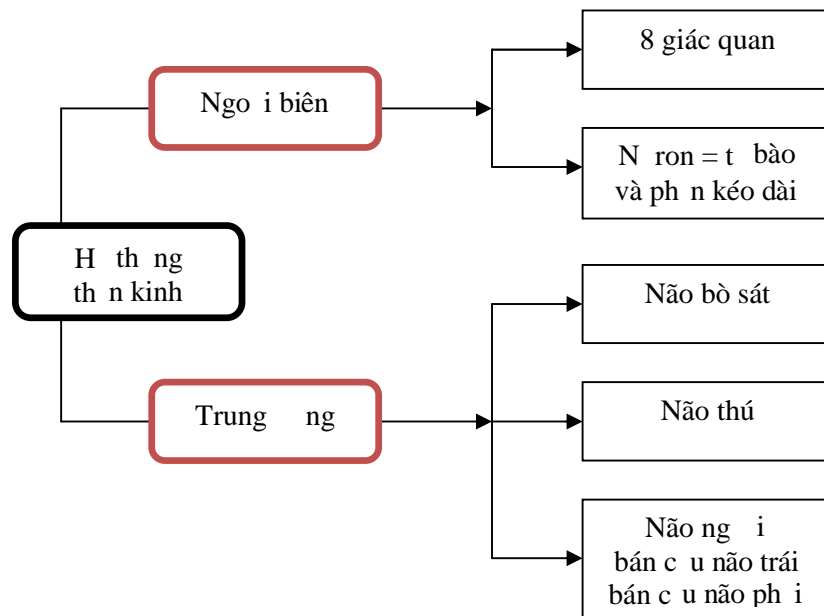
Nh v y, xem xét t ng tác trong d y h c d i l p tr ng tri t h c ã em n cho ta cách nhìn t ng i toàn di n v chí n l c d y h c này. Chúng ta không nh ng xác nh c chính xác các thành t c b n c a ho t ng d y h c, mà còn xác nh c vai trò c a t ng thành t t ó có nh ng nh h ng t ch c, i u khi n các t ng tác s ph m trong quá trình d y h c ho t ng d y h c v n hành theo úng quy lu t, phát huy t i a vai trò c a t ng thành t , t ó t c m c tiêu d y h c ra.

2) *B n ch t th n kinh h c*

Ngày nay m i l nh v c khoa h c u phát tri n h t s c m nh m , nhi u ngành khoa h c l n m nh không ng ng, chúng đ n tách ra thành nh ng khoa h c b ph n có h th ng lí lu n t ng i c l p và ngày càng phát huy c hi u qu , ch ng h n nh khoa h c t ch c c tách ra t khoa h c qu n lí, khoa h c s ph m c tách ra t khoa h c giáo d c, khoa h c th n kinh v nh n th c c tách ra t khoa h c sinh h c... Nh v y khoa h c th n kinh v nh n th c ngày nay c xem nh m t ngành khoa h c c l p, có i t ng nghiên c u chính là c ch ho t ng c a h th n kinh con ng i - b máy h c trong quá trình ch th h c t p, nh n th c. Trên c s làm rõ c c ch , ch c n ng c a t ng b ph n trong h th n kinh c a ng i h c trong quá trình nh n th c, khoa h c này ã xác nh c các thành t c b n nh h ng tr c ti p và gián ti p t i hi u qu nh n th c c a ng i h c. D i ây s mô t khái quát v c u trúc và c ch ho t ng c a h th n kinh con ng i, t ó lu n ch ng cho b n ch t sinh h c c a các t ng tác trong d y h c.

H th ng th n kinh g m hai ph n l n: h th ng th n kinh ngo i biên và h th ng th n kinh trung ng.

Hình 1.1: S b máy h c



*Ngu n: Jean-Marc Denomme, Madeleine Roy (2009), *S ph m t ng tác - m t ti p c n khoa h c th n kinh v h c và d y*

Quá trình l nh h i ki n th c c b t u b i các kích thích n t các nhân t c a môi tr ng. Các nhân t này có kh n ng kích ho t các c q quan c m th giác quan khác nhau; lúc này *các giác quan tr thành c quan nuôi d ng trí thông*

minh và tiên phong cho vì c l nh h i các ki n th c m i dù v i b t kì ng i h c tu i nào, m c nh n th c nào [39, tr32-38]. Ngay khi các giác quan c kích ho t, các n ron nh n các c m giác này a lên não b , t c là h th n kinh trung ng. H th ng th n kinh trung ng c c u thành b i ba t ng x p ch ng lên nhau, t ng tr ng cho ba th i kì phát tri n c a nó: t ng lâu i nh t c g i là t ng bò sát, t ng th hai xu t hi n sau g i h limbic (t ng não thú) hay v não c và cu i cùng, g n ây nh t là t ng não ng i hay v não m i.

Có l con ng i là s n ph m hoàn thi n nh t c a t o hóa khi mà h c th a h ng m i tính n ng di truy n t t p nh t c a sinh v t s ng, c bi t th hi n rõ nh t h th n kinh trung ng này. Th t v y, t ng bò sát có ch c n ng i u hòa các ch c n ng s ng và t n t i c a con ng i. Trong các ch c n ng ó, nó có nhi m v i u khi n s hô h p, huy t áp, các c ch c b n c a s i u ti t trong. Ngoài ra, nó óng vai trò ch y u trong các ho t ng liên quan n tính d c và t v lãnh th . V não bò sát c ng gây ra các hành vi bi t thù nh m phân nh ranh gi i, khu v c s d ng và sinh s ng. Nó th m chí có th t o nh h ng n các hành vi xã h i, nh t là lúc c n kh ng nh b n thân, khát quy n l c ho c s ph c tùng . Vùng Limbic, trung khu c a toàn b các xung n ng và xu th , g n li n v i các c m giác n i t ng (b n n ng) và các ph n ng tình c m. Vì vùng này i u khi n v tình c m nên nó có c tính dao ng. Chính tính c m xúc này s thúc y ti p nh n hay t ch i thông tin tùy theo l i ích, h ng thú . N u vùng này ánh giá là th c s lý thú ho c có l i, nó s t o ra m t thêm mu n mà sau ó thêm mu n này tr thành ng c t i n t i hành ng [39, tr50].

L p não ng i c c u t o thành 2 bán c u, m i bán c u s h u nh ng c tính r t chuyên bi t: bán c u não ph i là trung khu l u gi các thông tin m i và thông tin c ch d i d ng th c c m giác trong m i quan h c a ch th v i các tr i nghi m t o ra m t t ng th các n v không ng nh t, th m chí r t a d ng, không n nh, khác bi t. Ng c l i, bán c u não trái là trung khu l u gi các thông tin ã c tích l y d i d ng khái ni m, bi u t ng, không c m giác. T c là m t kh i ki n th c ng nh t, b t bi n, n nh và có tính s l c.

C ch hình thành m t tri th c m i l p não ng i di n ra nh sau: khi ng tr c m t nhi m v nh n th c, bán c u não trái a ra m t yêu c u bán c u não ph i làm nhi m v tìm ki m, t ng h p t t c các thông tin không ng nh t nh ng

có liên quan tới việc. Quá trình này diễn ra vô cùng phức tạp và tinh vi. Khi các thông tin về việc làm gì tên chúng, tức là não nghĩ thì việc đó mới diễn ra. (trên thái th 3 (trên thái T) thì việc nghĩ của não chỉ mới bắt đầu và được khái quát thành khái niệm, mô hình, sự lưu giữ bản vẽ của bán cầu não trái. Như vậy, hai bán cầu não hoạt động theo cách song song và có thể chuyển hóa lẫn nhau tạo ra sự cân bằng động. Sự cân bằng này liên tục biến đổi (khi xuất hiện nhu cầu mới nhất) và sau đó lại tiếp tục (khi nhận được các thông tin mới). Tính cân bằng động trong cách hoạt động của hai bán cầu não tạo ra sự phát triển trí tuệ của chúng [39, tr66].

Tính phân tích trên đây ta có thể tóm tắt như sau:

Thứ nhất, hệ thống kinh nghiệm coi là bộ máy hoạt động tự nhiên của con người. Mọi hoạt động (giác quan, nhận thức, vùng limbic và hai bán cầu não) đều có vai trò nhất định trong quá trình chuyển đổi hành vi động học. Trong đó, các giác quan được xem là cửa vào của tri thức và chúng hoạt động theo cách tương hỗ, bổ trợ cho nhau. Chính vì thế, các tác động hoạt động về mặt vật lý của các giác quan về môi trường là tiền đề, nền tảng cho hoạt động học tập. Trong quá trình này, người học có xu hướng dần dần hiểu giác quan tác động, bởi đó là cách tự nhiên trong hoạt động nhận thức của con người.

Thứ hai, yếu tố môi trường có ảnh hưởng to lớn tới việc học trong quá trình học tập, nó không chỉ tác động lên các giác quan của người học, mà cả lập não (lập não bề mặt), vùng limbic (lập não thứ). Nếu môi trường học tập đem đến cho người học cảm giác an toàn, hứng thú, tin cậy và nâng cao thì đó chính là điều kiện lý tưởng cho não bộ hoạt động. Nó sẽ tạo ra chất men kích thích sự hoạt động của các tế bào não khác. Nếu người học tìm thấy môi trường học tập lý tưởng nào đó, thì coi như rào cản thứ hai (rào cản thứ nhất là ngôn ngữ thông tin) đã giảm bớt, và đây chính là sự tham gia của vùng limbic. Hàng triệu synapse của người học tích cực tham gia các tác động tìm kiếm thông tin phục vụ cho việc nâng cao tri thức, nó thúc đẩy người học học tập phát triển.

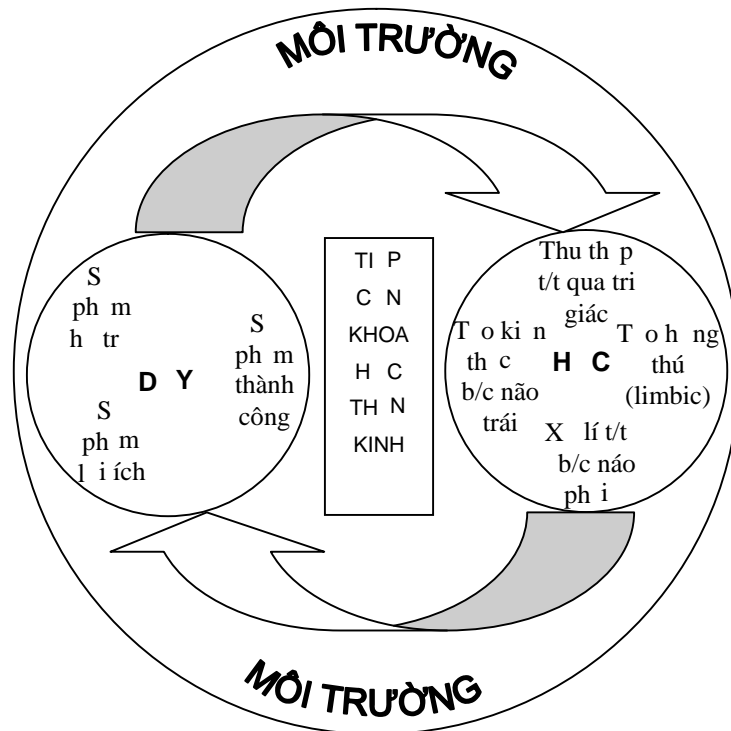
Thứ ba, quá trình nhận thức hay sự học tập của con người xảy ra ở lập não người. Đó chính là cách chuyển hóa thông tin giữa hai bán cầu não. Cách này cho thấy, người học luôn sẵn sàng vận dụng kinh nghiệm và hiểu biết của mình (bán cầu não phải) nhận thức sự vật, hiện tượng mới. Quá trình học tập chính là quá

trình t ng tác gi a ng i h c v i i t ng khác làm s ng l i nh ng kí c, và b sung thêm thông tin có th nh n bi t i t ng m t cách rõ ràng, t ng minh (tr ng thái th 3) r i sau ó khái ni m hóa, mô hình hóa chúng và l u gi b n v ng bán c u não trái. i t ng c nh n th c này l i tr thành nh ng kinh nghi m th ng tr c ti p t c ng hóa nh ng tri th c m i.

T nh ng khái quát trên ây, ti p c n khoa h c th n kinh ch tr ng th c hi n các ho t ng s ph m h tr , s ph m nh m vào l i ích và thành công c a ng i h c. Do v y, ti p c n này h ng ho t ng ng i d y vào vi c giúp ng i h c, ng viên, t o h ng thú cho ng i h c trong su t quá trình h c t p. ng th i tôn tr ng ng i h c, tôn tr ng v n ki n th c và kinh nghi m c a h , luôn nhìn nh n ng i h c là nh ng ng i ã có ki n th c.

Nh ng ho t ng chính c a ng i h c và ng i d y trong quá trình t ng tác nói riêng và d y h c nói chung theo ti p c n khoa h c th n kinh c khái quát hóa theo mô hình d i ây:

Hình 1.2: Mô hình t ng tác theo h ng ti p c n khoa h c th n kinh



*Ngu n: Tr n Ki m (2010), *Khoa h c t ch c và t ch c giáo d c*.

Theo mô hình trên, ng i h c t ng tác v i môi tr ng bên ngoài, v i ng i d y, b n h c tìm ki m hay c ng c ng c h c t p; t ng tác v i môi tr ng, ng i d y, b n h c tri giác thông tin v s v t, hi n t ng c n chi m l nh; t ng tác v i b n thân (t ng tác n i tâm) x lí thông tin không ng nh t bán c u

não ph i; t ng tác v i các bi u t ng ã có ng nh t t hông tin và t o d ng ki n th c bán c u não trái.

Trong khi ó, ng i d y t ng tác v i ng i h c, v i nhóm h c t p, v i môi tr ng d y h c h tr ng i h c; t ng tác giúp ng i h c tìm th y l i ích và ng c h c t p; t ng tác em n thành công cho ng i h c, giúp h th y c l i ích và thành qu h c t p c a mình t ó có ni m tin sâu s c h n vào ho t ng h c t p c a b n thân. ó l i là ng c ng i h c t i p t c theo u i nh ng m c tiêu và nhi m v h c t p m i.

3) *B n ch t tâm lí h c*

Tâm lí h c là khoa h c v các hi n t ng tâm lí; nó nghiên c u s hình thành, v n hành và phát tri n c a ho t ng tâm lí. Tâm lí ng i có b n ch t là quá trình ph n ánh hi n th c khách quan vào não ng i; do ó, nó mang tính ch th và có b n ch t xã h i. Nh v y, tâm lí h c là thành ph n quan tr ng c u thành nên khoa h c giáo d c; giúp cho khoa h c này v ch rõ c b n ch t, quy lu t c a quá trình d y h c, giáo d c xét theo khía c nh tâm lí ng i. D i ánh sáng c a tâm lí h c, t ng tác trong d y h c c làm sáng t h n v c u trúc, vai trò c a các thành t trong ho t ng d y h c. Không nh ng th , m i thành t y l i c soi chi u làm rõ vi c u trúc bên trong. T ó, v ch ra xu th , ph ng th c v n ng, tác ng m i thành t phát tri n và có nh h ng tích c c t i c h th ng ho t ng d y h c.

Trong tâm lí h c có b n tr ng phái ã óng góp to l n vào lí thuy t v d y h c. M i tr ng phái xem xét vi c h c t m t quan i m khác nhau; chúng b tr cho nhau h n là mâu thu n và th ng giao thoa v i nhau trong th c t . Tr ng phái nh n th c xem xét các quá trình t duy đi n ra khi ng i h c th c hi n ho t ng h c t p. Tr ng phái hành vi b qua các quá trình ó mà xem xét hành vi c a giáo viên và các nhân t bên ngoài khác có tác ng t i vi c h c c a ng i h c. Tr ng phái nhân v n l i quan tâm t i giáo d c v i t cách là m t ph ng ti n tho m n nhu c u tình c m và phát tri n c a ng i h c. Trong khi ó, tr ng phái Maxit l i xem xét hành vi và tâm lí c a ng i h c trong quá trình ho t ng c a ch th .

D i ây s xem xét k h n s t ng tác trong d y h c theo quan i m c a các tr ng phái tâm lí nêu trên.

1- Jean Piaget (1869 - 1989) là ng i sáng l p ra n n *tâm lí h c nh n th c*. Nét n i b t trong h c thuy t c a ông là thuy t cân b ng hóa [37]. Cân b ng tâm lý

chính là sự bù trừ trong các hoạt động cá nhân thể hiện sự liên hệ các xâm nhập từ bên ngoài. Khi có một nhu cầu nào đó, con người rơi vào trạng thái mất cân bằng. Mục tiêu của phát triển vận hành thần kinh, duy trì hệ thống vào trạng thái mất cân bằng hay còn gọi là tình huống có vấn đề. Như vậy, lý thuyết này khẳng định rằng tác động hệ thống chính là quá trình điều chỉnh các chức năng tâm lý cá nhân thân theo hai cách đồng hoá (assimilation) và điều chỉnh (accommodation). Quá trình học tập và phát triển cá nhân hệ thống chính là quá trình liên tục thích ứng và phá vỡ trạng thái cân bằng trong tâm lý cá nhân. Do vậy, nhà tâm lý học sinh học cá nhân và môi trường bên ngoài xét đến cùng theo quan niệm này cũng chính là việc phá vỡ trạng thái cân bằng trong tâm lý cá nhân (Tác động là tạo ra nhu cầu vận hành thần kinh, hiểu biết và chi mẫn nhận thức mới). Nhiệm vụ cho vận hành thần kinh, kinh nghiệm còn đang thiếu hụt so với trạng thái tâm lý hiện tại cá nhân nhằm đảm bảo trạng thái cân bằng mới. Lý thuyết cân bằng hóa của J.Piaget cũng cho rằng, Chức năng tác động bên trong hệ thống (tác động nội tâm) chính là quá trình chuyển đổi cấu trúc kiến thức hàng ngày cân bằng tâm lý. Quá trình này có thể thực hiện theo hai hướng: đồng hóa - tức là sự tiếp nhận vận hành thần kinh mới vào trong cấu trúc và logic vận hành cá nhân thân; điều chỉnh - tức là vận hành thần kinh mới không thuộc cấu trúc vận hành cá nhân thân cũ, buộc phải xây dựng thêm vận hành cấu trúc hoàn toàn mới so với kinh nghiệm đã có.

Trong thuyết phát triển vận hành thần kinh, ông còn đề cập đến những yếu tố tác động và chuyển giao xã hội trong quá trình phát triển trí tuệ cá nhân. Làm rõ hơn quan niệm này, tác giả Phan Trọng Ngọ cho rằng: “Trong quá trình phát triển trí tuệ, sự tác động xã hội có tính hai mặt: Mặt một là sự xã hội hoá cá nhân, trong đó cá nhân nhận được những khuôn mẫu trí tuệ tác động ngược lại sự tác động cá nhân vận hành xã hội trong tương lai; mặt khác, tác động cá nhân xã hội chỉ có tác động khi có sự đồng hoá tích cực cá nhân hệ thống” [59, tr425].

2- John Watson cùng với E.Tolmen (1886 - 1959), E.L.Toocdai (1874 - 1949), B.Ph.Skinner (1904 - 1990) là những người đi tiên tiêu biểu cho trường phái **tâm lý hành vi** [17, tr7-15]. Ông không quan tâm đến việc mô tả, ghi chép các trạng thái tâm lý cá nhân ý thức mà chỉ quan tâm đến hành vi cá nhân thực tế. Vì thế, tâm lý học hành vi chính là hành vi. Việc quan sát cũng như ghi chép hành vi tuân theo công thức S - R. Trong đó S (stimulate) là kích thích, R (react) là phản ứng. Kích

thích có thể là một tình huống tổng quát của môi trường hay một điều kiện bên trong nào đó của sinh vật. Phản ứng là những biểu hiện của sinh vật trước các tác động bên ngoài. Hành vi được xem là tập hợp các phản ứng của các thành phần kích thích của môi trường bên ngoài và bên trong cơ thể. Trong những thập kỷ ngày nay, người ta nhận thấy phát hiện của J. Watson vô cùng chí lý, bởi cho dù con người có phát triển như thế nào, hành vi có phức tạp đến đâu thì cũng có thể quy về công thức mà ông đã khái quát. Chỉ có điều công thức này không nên gọi là S-R như sinh vật. Mà trong S và R lại có thể có các chuỗi kích thích và phản ứng như "s-r"; và đó chính là điểm khác biệt cơ bản giữa hành vi của con người và hành vi của sinh vật. Như vậy, hành vi của con người được khái quát thành công thức S-r-s-r-s-...-R. Quá trình diễn ra chính là quá trình kích thích (từ môi trường, người dạy, bạn bè hay trong bản thân người học) và phản ứng của người học trước những kích thích đó. Nói cách khác, quá trình học tập chính là quá trình người học thực hiện các chuỗi tương tác, trong đó có những tương tác chính thức trực tiếp cho tác động môi trường, cũng có những tương tác chỉ mang tính chất hỗ trợ gián tiếp như hành vi phản hồi của người dạy cùng với sự quan tâm cao nhất. Sự phát triển của các chuỗi tương tác dựa trên hành vi tinh tế của học sinh chỉ khi nào các yếu tố tâm lý và ý thức, đó cũng chính là sự phát triển chung của người học xét một cách toàn diện nhất (bao gồm các yếu tố thể chất, trí tuệ và tình cảm).

3- **Trên phương diện văn hóa** cho rằng diễn ra những nhu cầu tình cảm của người học. Nhu cầu là sự đòi hỏi từ tự nhiên mà con người cần phải thỏa mãn trong những điều kiện nhất định và phát triển [17, tr48]. Abraham Maslow (1908 - 1970), một trong những nhà tâm lý học hiện đại nhất thế kỷ XX, người sáng lập ra trường phái tâm lý học nhân văn đã gợi ý thích "bản chất con người" bằng một mô hình nổi tiếng, được gọi là "Thang bậc nhu cầu". Ông cho rằng có những nhu cầu phổ quát, giống nhau ở mọi người mà họ thấy mình thiếu hụt thì phải thỏa mãn. Thang bậc nhu cầu này bao gồm: 1/ Nhu cầu vật chất, 2/ Nhu cầu an toàn, 3/ Nhu cầu được "thực hiện", các yêu cầu, 4/ Nhu cầu được tôn trọng, 5/ Nhu cầu tự thỏa mãn. Những nhu cầu này được xếp là quan trọng nhất, nhu cầu phía sau chỉ có ý nghĩa khi những nhu cầu phía trước đã được thỏa mãn những nhu cầu phía trước.

Mặc dù chúng ta chưa nhận thức được ý nghĩa của những nhu cầu này, nhưng chúng ta cũng biết rằng những vitamin tinh thần; không gì thay thế được những nhu

c u này, ch có s th a m n h c u m i có th ng n ng a c nh ng hành vi sai l ch [17, tr49]. C ng chính vì th , trong d y h c, *ng i h c ch tham gia vào t ng tác khi h có nhu c u v h c t p. T ng tác là ph ng th c th a m n h c u y. S ch ng có ho t ng h c t p nào h t n u b n thân ng i h c không có ng c , mong mu n h c t p. Nhi m v d y h c tr c tiên mà ng i d y c n th c hi n ó là tìm ki m và t o d ng môi tr ng phát sinh ng c h c t p c a ng i h c. ây là nhi m v khó kh n b i ng c h c t p thu c các y u t tâm lí c a ng i h c. Ti n gi i quy t t t nhi m v này là ng i d y ph i i vào h quy chi u c a ng i h c, hi u c h , t ó ra nh ng nhi m v và yêu c u h c t p v a s c, áp ng tr c ti p cho nhu c u cá nhân c a ng i h c, r i h ng n m t tôn ch cao c nh t c a tr ng phái nhân v n c khái quát b i Gardner ó là: “M c tiêu cu i cùng c a h th ng giáo d c là chuy n giao cho cá nhân gánh n ng c a vi c ph i t h c” [17].*

4- **Tâm lí h c Maxit** c kh i x ng b i 3 nhà tâm lý h c Nga là Vygotsky, Leonchiep, Rubinstein. H ã nghiên c u nh ng tác ph m c a Marx - Lenin và l y ch ngh a này làm ph ng pháp lu n xây d ng nên n n tâm lí h c Macxit. Dòng tâm lý này ch tr ng: 1/ Con ng i là t n t i xã h i, t n t i l ch s , t n t i lý trí, t n t i lao ng, t n t i có tình c m; 2/ Hành vi và tâm lý c xét trong quá trình ho t ng và ph m trù ho t ng. 3/ Ho t ng là chìa khóa tìm hi u, ánh giá, hình thành và i u khi n tâm lý. 4/ Ý th c c s n xu t ra b i các m i quan h xã h i gi a con ng i v i th gi i xung quanh. Ý th c c t o b i t n t i xã h i, t c là cu c s ng th c, các quan h th c c a con ng i và chính ý th c là thành t c a cu c s ng ó, quan h ó. Ho t ng giao l u t o ra tâm lý, ý th c và ngôn ng .

Lev Vygotsky d a trên chính t t ng t ng tác xã h i và lí thuy t v n hóa trong khoa h c phát tri n ng i c a mình ã x ng quan ni m v Vùng c n phát tri n (Zone of Proximal Development), có v trí n n t ng trong d y h c và giáo d c. Ông cho r ng, *h c t p t c là t ng tác v i môi tr ng, d y h c t c là can thi p vào kinh nghi m th ng tr c ng i h c thu c Vùng c n phát tri n. Vùng c n phát tri n là khái ni m ch khu v c kinh nghi m cá nhân n m gi a trình phát tri n ti m tàng (d ng ti m n ng) c c tr ng b ng n ng l c gi i quy t v n có s h tr t bên ngoài (quá kh) và trình phát tri n hi n t i (thành t u m i t c) có c tr ng là n ng l c gi i quy t v n c l p.*

Mỗi cá nhân do trải nghiệm, học tập và thực tiễn đều có kinh nghiệm nhận thức khác nhau, nó quy định tính cá nhân. Khi tác động môi trường (khi học, giao tiếp, làm việc...), tính cá nhân đó vận dụng kinh nghiệm nhận thức để học hỏi, thể hiện rõ tính cá nhân và chuyển hóa vào nhận thức cách tiếp cận, coi nó là kinh nghiệm thực tiễn cá nhân. *Như tác động, kinh nghiệm thực tiễn cá nhân chia sẻ, thách thức, cạnh tranh, dẫn cá nhân tới trình độ phát triển mới cao hơn* để tiếp nhận những gì quy định của tập thể. Trình độ này trở thành kinh nghiệm nhận thức trong hiện tại, tích lũy và làm giàu kinh nghiệm nhận thức trước kia, làm cơ sở xuất phát cao hơn cho chu kỳ phát triển tiếp theo.

Như vậy, *học tập chính là quá trình thay đổi liên tục Vùng cá nhân phát triển dựa vào tác động giáo dục và môi trường*. Vận dụng lý thuyết làm thế nào tác động vào ứng dụng chuyển đổi giáo dục và hiện thực, tức là Vùng cá nhân phát triển cá nhân (cấp chi phí cá nhân và cá nhân cá nhân). Vùng cá nhân phát triển xét theo hình thức tương tác xã hội và trạng thái vận hành của cá nhân cái xã hội không thể thiếu, song nó sống và vận hành có tác động, mặt tích cực, mặt hành động hay thái độ, kích thích, hỗ trợ. Xét mặt cách công bằng, lý thuyết Vùng cá nhân phát triển của Vygotsky không phải có vai trò nền móng cho tâm lý học học tập, cho dạy học tác động, mà là cơ sở cho các nghiên cứu dạy học hiện đại. Bởi lý thuyết này có thể luận chứng thuyết phục cho mặt dạy học cá nhân, bao gồm trong đó là dạy học kiến tạo, dạy học hợp tác, dạy học dựa vào vận dụng... v.v...

1.3.2. Các dạng tác động trong dạy học

Vận dụng xác định và phân loại các tác động trong dạy học là công việc khó khăn bởi tính chất tích hợp và chuyển đổi của nó trong học tập dạy học. Tuy nhiên, việc làm này là quan trọng không chỉ trên phương diện nghiên cứu mà còn vì hiện thực giáo dục trong lĩnh vực ngoài nhà trường. Bởi khi nào người ta biết, nhận diện và thấu hiểu các tác động, thì lúc đó mới nghiên cứu làm nên vận hành, tác động, tích lũy và thúc đẩy chúng như một sự phát triển cho học tập dạy học và tiến bộ xã hội.

Cho nên nay, đã có nhiều tác động về những cách tiếp cận khác nhau, những nghiên cứu khác nhau trong lĩnh vực giáo dục đã đưa ra cách

phân loại tác động trong dạy học. Trên phương diện nghiên cứu tác động tham gia tác động, các tác giả Babanxki (1966), T.A.Ilina (1978), Anhilop (1980), Savin (1983) [24], hay Moore, M. G. (1993) [111], Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998) [101, 103] cho rằng các tác động trong dạy học có quy mô ba loại hay ba dòng tác động chính, đó là tác động ngi đ y - ngi h c, tác động ngi h c - n i dung, tác động ngi h c - ngi h c. Các tác giả g i nh ng t ng tác này là các tác động có ý nghĩa hay ch c n ng h c t p (deep and meaningful learning). Bên cạnh những tác động này, trong dạy học còn có những tác động khác như tác động ngi h c v i chính b n thân tái cấu trúc kiến thức hay nh n th c l i v n và k t qu h c t p; tác động ngi đ y - ngi đ y x y ra khi trao i, chia s kinh nghi m nâng cao hay c i thi n n ng l c ngh nghi p c a b n thân. Tác động n i dung - n i dung x y ra i v i nh ng ngu n h c li u và công nghệ dạy học thông minh, chúng tác động lẫn nhau phát triển mà không hề có sự can thiệp của con người. In th i gian sau này, khi mà công nghệ dạy học phát triển hơn, có nhiều hình thức dạy học mới ra i đ a vào công nghệ và trong số đó đáng kể nhất là dạy học E-learning, giáo d c t xa (distance education) các nhà giáo d c mà i n hình là Sutton (2001) quan tâm và phát triển thêm mô t đ ng tác động n a ó là tác động gi a ngi đ y, ngi h c v i giao diện máy tính (Learner - Interface interaction).

C n theo hình t p c n này, hai tác giả người Canada Jean-Maxc Denomme và Madeleine Roy cho rằng có ba thành t trong cấu trúc của hoạt động dạy học, đó là người học, người dạy và môi trường. Vì thế, mô t tác động trong dạy học có thể quy về những mô t tác động qua l i gi a ba thành t này.

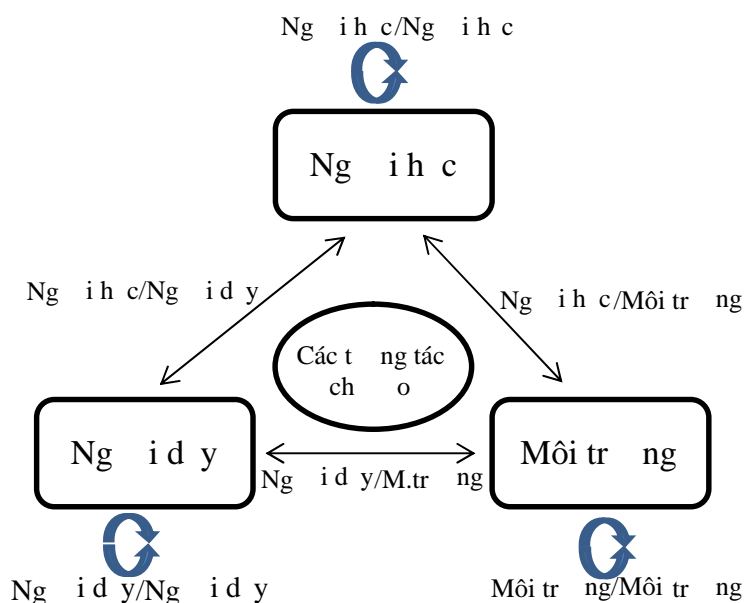
Ti p c n theo quan i m ch c n ng, Wagner cho rằng các tác động trong dạy học có thể chia làm hai loại chính [119], bao gồm các tác động có ch c n ng kích thích hoạt động học tập của người học và các tác động có ch c n ng i u ch nh hoạt động học tập của người học cho phù h p v i m c tiêu dạy học. T hai nhóm tác động này tác giả t r i n khai thành 12 loại tác động cụ thể như sau: 1- Tác động củng cố xây dựng và duy trì hoạt động học tập, 2- Tác động kiểm soát người học và người học kiểm soát, i u ch nh hoạt động học tập, 3- Tác động phát triển năng lực học tập, 4- Tác động cấu trúc/s p x p kiến thức, 5- Tác động xây dựng và g n k t nhóm học tập, 6- Tác động tìm tòi, khám phá, 7- Tác động thức m dò, 8- Tác động làm sáng t hay g n l c tri th c, 9- Tác động

d n k t v n h c t p, 10- T ng tác t ng c ng s tham gia h c t p, 11- T ng tác phát tri n giao ti p, 12- T ng tác thu nh n ph n h i.

Bên c nh nh ng cách phân lo i nh trên, m t s tác gi khác còn d a vào tính ch t t ng tác trong quá trình d y h c và phân chia chúng thành các d ng t ng tác: t ng tác n - t c là t ng tác tay ôi gi a ng i d y và ng i h c, ng i h c và ng i h c; t ng tác ph c h p - t c là t ng tác gi a cá nhân và nhóm nh th y v i c l p hay m t ng i h c v i c nhóm ho c t ng tác gi a nhóm v i nhóm gi ng nh mô hình th o lu n h ng vào song . Ho c m t s tác gi l i d a vào t ng quan n m th ch ng gi a các ch th tham gia t ng tác phân chia chúng thành t ng tác bình ng và t ng tác không bình ng v.v...

Nh v y v n phân lo i các t ng tác trong d y h c r t ph c t p và có nhi u quan i m khác nhau. *Theo quan i m c a tác gi , ti p c n b n ch t nh t cho v n này chính là d a vào các ch th tham gia t ng tác xác nh và phân lo i chúng. Còn n u d a vào các hi n t ng phân lo i thì rõ ràng là khó kh n và vô ích, b i hi n t ng thì luôn thay i, và vì c phân lo i s ch ng bao gi k t thú c. Theo ó, các t ng tác trong d y h c có th chia thành 3 d ng chính: t ng tác ng i h c - ng i d y, t ng tác ng i h c - ng i h c và t ng tác ng i d y, ng i h c v i môi tr ng. Ngoài ra, còn m t s t ng tác khác nh t ng tác ng i d y - ng i d y, t ng tác môi tr ng - môi tr ng. Trên m t ph ng di n nào ó thì nh ng t ng tác này c ng nh h ng t i quá trình d y h c. Toàn b n h ng m i t ng tác này c khái quát hóa theo mô hình sau:*

Hình 1.3: Các m i quan h t ng tác chính trong d y h c



Dĩ vậy sẽ phân tích các động tác chủ yếu và vai trò của chúng trong quá trình dạy học.

1) Tác dụng của dạy - học tích cực

Tác dụng của dạy - học tích cực là một trong những mối quan hệ tác dụng chủ yếu trong dạy học. Chúng có chức năng chính trong việc thúc đẩy học sinh dạy học theo mục tiêu đã nêu. Nguyên tắc là phát huy tính chủ động của học sinh và học sinh cùng nhau chủ động trong các hoạt động cá nhân, giúp cho quá trình dạy học luôn nằm trong tầm kiểm soát, loại bỏ các khó khăn vướng mắc và mất tính xác thực của việc học. Thông qua mối quan hệ tác dụng này, học sinh luôn tìm kiếm niềm tin và sự nâng đỡ phía người dạy, tạo nên lòng tin của học sinh đối với thân vào quá trình học tập đầy khó khăn và thử thách.

Biểu hiện của tác dụng của dạy - học tích cực rất đa dạng trong một giờ dạy, thậm chí trong một hoạt động học cụ thể tình huống dạy học. Do đó, việc phân tích chi tiết các tác dụng của dạy học tích cực và học sinh trên lớp học là điều hết sức khó khăn và thực sự không cần thiết. Tóm tắt khái quát, ta có thể mô tả mối quan hệ tác dụng này như sau:

Học sinh thông qua hoạt động học tập, tác động ngược lại dạy học thông tin đối với các câu hỏi, lý luận học tập, các chủ đề, ... áp dụng tác dụng này từ phía học sinh, người dạy tác động ngược lại học sinh bằng các thông tin như câu trả lời, các thông tin phản hồi, sự khuyến khích hay bằng hình thức trao đổi về việc học và việc học sinh quan tâm học tập một cách nghiêm túc và nghiêm túc và khuyến khích cho học sinh học tập theo cách của mình. Như vậy, trong tác dụng nêu trên thì học sinh sẽ tác động và người dạy sẽ phản ứng một cách chính xác và kịp thời trong môi trường mà cả hai đều chấp nhận.

Người dạy, bằng phương pháp sư phạm của mình sẽ tác động ngược lại học sinh thông qua những gợi ý về hướng đi, chỉ ra các giới hạn và vượt qua, các phương pháp và phát huy tính sáng tạo của học sinh để các mục tiêu học tập đạt được.

Đôi khi người dạy tạo ra những khó khăn cho học sinh, vượt qua gia tăng học sinh học tập và học tập cho học sinh. Áp dụng những tác động của người dạy, học sinh sẽ theo con đường mà người dạy vạch ra hay những gợi ý của học sinh chọn lựa. Khi con

người học của học sinh lựa chọn giúp học sinh đạt được các mục tiêu học tập, học sinh sẽ có xúc cảm đáng tính và dần dần có thói quen về việc người dạy. Trong quan hệ này,

ng i d y ã ho t ng và ng i h c thì ph n ng. Hay nói các h khác ng i d y là tác nhân gây ra nh ng ph n ng c a ng i h c và nh n c nh ng tác ng tr l i t phía ng i h c.

Nhìn chung, quan h t ng tác gi a ng i d y và ng i h c trong quá trình d y h c ch y u h ng n m c tiêu ki m soát và giúp ng i h c t ki m soát ho t ng h c t p c a b n thân, t ng c ng xây d ng và duy trì ho t ng h c t p cho ng i h c, gia t ng ng c và duy trì h ng thú h c t p cho ng i h c, t o c h i và i u ki n phát tri n kh n ng tìm tòi, khám phá cho ng i h c, giúp ng i h c sáng t hay g n l c ý t ng t ó tích l y tri th c cho b n thân, t ng c ng s tham gia h c t p c a ng i h c, phát tri n kh n ng giao ti p, xây d ng m i quan h và s g n k t gi a nh ng ng i h c v.v... Xét v t ng quan n m th ch ng c a m i quan h t ng tác này thì c b n có xu th nghiên g v phía ng i d y, t c là ng i d y th ng áp t, i u khi n th m chí kh ng ch trong quan h t ng tác gi a b n thân v i ng i h c. Tuy nhiên theo quan i m hi n i thì nó ph i v n hành theo h ng ng c l i m i úng, ngh a là ng i h c c n n m th ch ng, tích c c th c hi n và tham gia t ng tác v i th y tìm ki m ngu n ng l c, tìm ki m ng h ng gi i quy t v n c a b n thân hay nhi m v h c t p. Ch ng nào s d ch chuy n vai trò n m th ch ng t th y sang trò c th c hi n t i u, thì khi y quá trình d y h c m i th c s là h ng vào n g i h c, ng i h c m i c t v trí trung tâm nh nh h ng i m i PPDH ngày nay mong i.

2) T ng tác ng i h c - ng i h c

Thu t ng “T ng tác ng i h c - ng i h c” c s d ng ph bi n trong ngôn ng h c thu t ti ng Anh v i c m t “Peer Interaction” [60]. Trong ó, Peer ch ng i cùng a v, hoàn c nh, ng i ngang hàng . N u t ng tác này c t trong môi tr ng d y h c, khi ó nó mang ngh a là: “T ng tác ng i h c - ng i h c trong d y h c” (Peer Interaction in Teaching and Learning). M t khác, thu t ng “T ng tác ng i h c - ng i h c trong d y h c” còn c s d ng v i c m t “Learner - Learner Interaction”; nh m ch ph m vi t ng tác trong d y h c, nó ch a ng y các tính ch t c a m t t ng tác nói chung c ng nh t ng tác trong d y h c nói riêng. T ng tác ng i h c - ng i h c trong d y h c khác bi t v i các ki u t ng tác khác tr c h t ó là t ng tác bên trong và gi a các ch th ng i h c v i nhau và các t ng tác này u có cùng m t ch c n ng là h c t p. Trên th c

t, quan hệ tác này có ý nghĩa lớn nhất trong việc phát triển ngôn ngữ cá nhân. Như nhà tâm lý học người Nga Lev Vygotsky “Hoạt động bên trong của ngôn ngữ cá nhân kích thích và thúc đẩy sự phát triển của ngôn ngữ cá nhân hay bên ngoài”. Hay như Comenius khẳng định: “Ngôn ngữ cá nhân có lợi vì dạy ngôn ngữ cá nhân bên ngoài”. Như vậy, tác động của ngôn ngữ cá nhân trong dạy học là quá trình giao tiếp nhằm trao đổi lẫn nhau về mặt thông tin, ý tưởng, quan tâm, tình cảm bên trong và giữa các chủ thể ngôn ngữ với nhau nhằm thể hiện tất cả những khả năng và phẩm chất.

Phân loại các tác động của ngôn ngữ cá nhân - ngôn ngữ cá nhân trong dạy học là vấn đề phức tạp. Song, dựa trên các nghiên cứu về tính chất liên cá nhân thì David W. Johnson & Roger T. Johnson đã phân loại tác động của ba hình thức trong học tập: 1- Hợp tác; 2- Tranh luận; 3- Cá nhân. Căn cứ theo tính chất này, Kristina Kumplainen và David Wray phân loại tác động của 7 hình thức tác động trong nhóm học tập, đó là: hòa thuận, xung đột, áp lực, cá nhân, tranh luận, dạy kèm, tác động. Căn cứ vào tính cần thiết của các nhóm tham gia tác động, các tác giả này phân chia thành 2 loại tác động: tích cực và không tích cực [104, tr25-27]. Căn cứ vào mức độ phụ thuộc giữa các cá nhân ngôn ngữ cá nhân với nhau, một số tác giả phân chia thành: tác động phụ thuộc, tác động hợp tác, tác động độc lập, tác động tự thân [86].

Xét về trình tự tác động mà ngôn ngữ cá nhân tham gia trong quá trình học tập thì ta có thể phân thành ba giai đoạn tiếp nối nhau sau: 1- Giai đoạn ban đầu ngôn ngữ cá nhân thường tiến hành các tác động với việc tiếp xúc bên ngoài môi trường. Lúc này ngôn ngữ cá nhân sử dụng các giác quan tác động vào việc tiếp xúc, những hành động tiếp xúc này của ngôn ngữ cá nhân làm cho việc tiếp xúc ban đầu của học sinh, quy luật hay tính xu hướng và chỉ dẫn những chú ý. 2- Tiếp theo là ngôn ngữ cá nhân tác động với thầy, với bạn học chia sẻ và trao đổi những thông tin chính xác hóa và tự nhận thức hóa những thông tin ban đầu. Khi đó, tính cá nhân trong những thông tin đã ghi nhớ và tri thức mới mang tính khách quan và khoa học hơn. 3- Giai đoạn cuối cùng của một chu trình những thông tin là ngôn ngữ cá nhân tác động với chính bản thân mình hay tác động nội tâm suy xét lại vấn đề, tiến hành các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, đánh giá những thông tin và những học tập một cách ý nghĩa và sâu sắc hơn. Chính tác động này của ngôn ngữ cá nhân phát triển lên một trình độ mới, tạo tiền đề cho sáng tạo trong quá trình học tập.

Như vậy, tác động tích cực - ngược lại có ý nghĩa hết sức quan trọng trong quá trình hình thành cá nhân. Chính nó tạo ra sự phát triển mạnh mẽ cho con người. Do đó, khi thực hiện các tác động tích cực trong quá trình dạy học, người dạy phải chú ý khi cần theo hướng dẫn chuyển đổi tác động tích cực này (mà quan trọng nhất là tác động nội tâm). Bởi khi nào người học tích cực trao đổi, chia sẻ, tham gia tranh luận với nhau trong học tập; khi nào họ day dứt, băn khoăn vì vấn đề khó khăn trong tâm trí, thì khi ấy họ mới thực sự học và cho dù kết quả của các tác động đó là gì thì cũng sẽ được xem là thành công trong dạy học.

3) Tác động của môi trường

Môi trường dạy học này được xem xét một cách toàn diện, đó là tất cả những yếu tố bên trong và bên ngoài con người và người dạy, có tác động, ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp lên học sinh. Sự tác động của môi trường được theo hai chiều hướng động tính và âm tính. Nếu sự tác động của môi trường là động tính thì các giác quan của người học sẽ tác động vào trạng thái kích hoạt mạnh mẽ và quá trình học tập xảy ra một cách tích cực, hiệu quả. Ngược lại, sự tác động của môi trường theo chiều hướng âm tính thì người học sẽ cảm thấy chán nản, suy nghĩ, không kích hoạt được... Ngược lại, sự tác động của môi trường tích cực của con người theo chiều hướng âm tính thì người học sẽ cảm thấy chán nản, thiếu tin tưởng vào bản thân, học sinh cung cấp thông tin trong quá trình học hoá tri thức mới. Trong quá trình dạy học, người dạy và người học không chỉ chú ý tác động của môi trường mà còn tác động trực tiếp tới môi trường học tập, nâng cao chất lượng học tập của bản thân, học sinh và học.

Theo hướng tiếp cận này, môi trường xung quanh tác động tới người học, người dạy và học sinh trên những phương diện sau: 1) Tác động từ phía bên ngoài chi phối hoạt động dạy học; bao gồm: môi trường vật chất xung quanh, bản thân, gia đình, nhà trường, xã hội; 2) Tác động từ phía bên trong chi phối, bao gồm: tâm trạng, xúc cảm, giá trị, văn hóa, phong cách, nhân cách... Như vậy, việc tác động tới môi trường dạy học nhằm nâng cao tính tích cực của môi trường dạy học cần tiến hành một cách thận trọng vì các yếu tố môi trường vật chất như: nhiệt độ, ánh sáng, âm thanh,... và các yếu tố tinh thần, thái độ, thói quen, thói quen; thói quen không khí thân mật, vui vẻ hợp tác trong lớp học; sự chú ý

v tâm lí, kĩ năng thực tiễn người học tham gia vào quá trình tổng hợp tác phẩm cá nhân các thành tố khác trong hoạt động dạy học giáo dục hoá trị thực.

Quan niệm trên đây thể hiện một cách nhìn toàn diện, biện chứng về yếu tố môi trường và sự hình thành các năng lực cá nhân nói riêng và toàn bộ hoạt động dạy học nói chung. Song đây cần xác định rõ đâu là giới hạn thực sự về vai trò của người dạy trong việc tổ chức và tổ chức môi trường sư phạm các năng lực cá nhân nói riêng và hoạt động học theo hình thức có lí do. Rõ ràng đây là những câu hỏi không nên giả định ta có thể trả lời một cách dễ dàng. Song nhìn chung, có thể khẳng định chắc chắn rằng sự tác động của yếu tố môi trường lên hoạt động dạy học không thể kiểm soát được. Chúng ta chỉ có thể nhận diện, tổ chức và điều khiển một số tác động của các yếu tố môi trường mà thôi. Tất nhiên, những yếu tố tự nhiên có những ràng buộc và đôi khi mang tính quy định thì hiểu được của hoạt động dạy học. Ví dụ thực tế các yếu tố môi trường và tác động của chúng thì hoạt động dạy học luôn cần thiết. Vì sự hình thành môi trường dạy học phải tính đến các yếu tố tâm lý và cảm xúc, các yếu tố xây dựng chương trình và quá trình triển khai nó trong thực tiễn, các phương pháp luận các phương pháp thực tiễn dạy học, các yếu tố kỹ thuật dạy học và thực tiễn tổ chức hoạt động dạy học trên lớp học.

Như vậy, người dạy cần tổ chức môi trường dạy học nó có thể đáp ứng tất cả nhu cầu của người học. Việc tổ chức môi trường học tập và giao tiếp của người học, kiểm soát và giáo dục hoá môi trường ở hình thức nào đó cho một tiêu chuẩn tiếp cận người học cần xem là tiêu chuẩn quy định của việc giảng dạy theo đúng bản chất của người thầy. Trong phạm vi hình thức của mình, người dạy có thể tổ chức môi trường dạy học hiểu qua việc thiết kế và tổ chức các tình huống dạy học. Tác giả người Thành Hông cho rằng: “Người dạy có trách nhiệm tổ chức và có vai trò quy định chất lượng của môi trường học tập thông qua các tình huống dạy học để tạo ra bên ngoài của người dạy lí tưởng” [30, tr181]. Cũng theo quan niệm này, nhóm tác giả Guy Brousseau xem xét môi trường dạy học từ góc độ tình huống và tình huống này không chỉ chứa đựng những nhiệm vụ học tập - nhận thức mà còn chứa đựng các điều kiện, phương tiện gì đó quy định nhiệm vụ học tập và cách học tập phương tiện và điều kiện chính xác hoá, hợp thức hoá kết quả gì đó quy định nhiệm vụ học tập của người học thành tri thức khoa học tái sản xuất. Môi trường dạy học cách nhìn của Guy Brousseau là môi trường thực tiễn là

chọn cho ngành học tốt nghiệp và phát triển. Theo ông, nhiệm vụ chính (nhìn là ngành đời sống môi trường) và các kỹ năng, phẩm chất cần thiết để quy tụ các nhiệm vụ chính của ngành là kỹ năng, cân nhắc kỹ năng và chuẩn bị cho ngành học.

1.4. Bản chất và đặc trưng của dạy học dựa vào tác động

1.4.1. Bản chất của dạy học dựa vào tác động

Dạy học dựa vào tác động thực chất là một chiến lược dạy học hướng vào ngành học, cao tính năng động của ngành học trong quá trình học tập và chuyển đổi từ ngành dòng triết lý dạy học hiện đại như triết lý kiến tạo, triết lý quy tắc vận hành. Làm rõ bản chất của chiến lược dạy học này cần thiết xem xét nó trên nhiều bình diện khác nhau.

1) *Xét bình diện vận mô, nó xem nhận mối quan hệ dạy học, quan hệ dạy học này dựa trên tác động qua lại (tác động) giữa các thành tố bên của hoạt động dạy học mà chủ yếu là giữa người dạy, người học và môi trường. Sự tác động giữa các yếu tố này là nguyên nhân của sự phát triển; trong đó, trước tiên và quan trọng nhất là phát triển người học. Quan hệ dạy học này thuộc loại của “hiệu ứng x” [39, tr246], thuộc hệ thống của loại vận chuyển không thuận chiều là ngành cách thức tác động của giáo viên trong quá trình dạy học nhằm vào người học và quá trình học tập gây nên những thu nhập cho việc học theo mục đích hay nguyên tắc nào. Vì vậy, việc trên bình diện vận mô thì mối quan hệ tác động giữa các thành tố trong cấu trúc của hoạt động dạy học phải được quản trị trong toàn bộ quá trình dạy học, từ việc xác định mục tiêu, nội dung, phương pháp, các cách thức kiểm tra, đánh giá.*

2) *Xét bình diện trung gian, dạy học dựa vào tác động nhìn nhận như PPDH thực tiễn. Bình diện này, nó có hình thái là các cách thức dạy học thực tiễn, hay còn gọi là các mô hình kỹ thuật của PPDH [30, tr105,106]. Cùng một tác động, lý thuyết y như nó có thể triển khai theo những mô hình khác nhau. Mỗi mô hình này bao gồm một hệ thống các kiến thức hoặc các mục hành động, chúng được sắp xếp theo logic và quy trình tiến trình thực hiện phương pháp. Như vậy rõ ràng việc xác định các mô hình dạy học thực tiễn khai khung lý thuyết của chiến lược dạy học dựa vào tác động không phải là dễ dàng. Bởi không chỉ có một hay hai mà có thể có rất nhiều con đường khác nhau thực thi lý thuyết dạy học này. Song,*

ng v m t lí lu n mà nói thì s l ng c a chúng là h u h n, và t t c u ph i ph n ánh c nguyên lí c t lỗi ó chính là t ng tác trong d y h c.

Vi c xác l p các mô hình d y h c c th đ a vào t ng tác là h t s c c n thi t, b i ó là cách th c lí thuy t d y h c đ a vào t ng tác i vào i s ng c a giáo d c nhà tr ng. Tuy nhiên công vi c này òi h i ph i có s h tr , ph i h p, n l c c a c giáo viên và nh ng nhà nghiên c u m i mong thu c k t qu nh t nh. Trong ph m vi c a tài nghiên c u, chúng tôi c ng h ng n vi c thi t k các mô hình d y h c đ a vào t ng tác và tri n khai áp d ng trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c hi n nay.

3) *Xét bình di n vi mô thì ó là các k thu t d y h c đ a vào t ng tác.* K thu t d y h c nói chung c hi u là cách th c hành ng c a ng i d y và ng i h c trong m t ph m vi h p h n nh m t ng b c hi n th c hóa ph ng pháp d y h c và ti n t i t c m c tiêu d y h c ra. m c khái quát, ta hình dung m t ph ng pháp d y h c c th bao g m nhi u k thu t d y h c, m i k thu t này c s d ng m t giai o n nào ó và khi tri n khai ph ng pháp ng i ta ph i s d ng t i chúng t ch c ho t ng h c t p c a ng i h c, gây nh h ng tích c c lên ho t ng h c t p c a h , và n u không s d ng t i nh ng k thu t y ho c s d ng không úng thì ph ng pháp d y h c ó s không t hi u qu nh mong mu n. ây ta không ng nh t gi a k thu t d y h c và bi n pháp d y h c. K thu t d y h c mang tính c nh không ho c ít ph thu c vào hoàn c nh và có th s d ng cho nhi u ph ng pháp d y h c khác nhau; còn bi n pháp d y h c g n v i các hoàn c nh d y h c c th , vì th tính t bi n c a bi n pháp là r t l n. Cùng m t ph ng pháp nh ng cách v n d ng thì mu n hình v n tr ng, tùy thu c vào n i dung, tình hu ng d y h c khác nhau.

S r t khó kh n li t kê h t các k thu t trong m t ph ng pháp d y h c c th . Song ta có th k ra ây m t s k thu t chính trong các ph ng pháp d y h c đ a vào t ng tác nh sau: 1/ K thu t t o ng c , duy trì h ng thú cho ng i h c; 2/ K thu t t o d ng môi tr ng d y h c; 3/ K thu t t ch c và qu n lí các t ng tác s ph m (t ng tác th y - trò; trò - trò; th y, trò - môi tr ng) v.v...

1.4.2. *ctr ng c a d y h c d a vào t ng tác*

1) *D y h c d a vào t ng tác coi s tác ng qua l i gi a ba thành t ng i h c, ng i d y, môi tr ng là m c ích và nguyên nhân cho s phát tri n c a ho t ng d y h c*

Nh ã bi t, ng i h c, ng i d y và môi tr ng c xem là ba thành t c b n c a ho t ng d y h c. S tác ng qua l i gi a ba thành t này làm cho ho t ng d y h c v n ng, phát tri n và do ó t ng thành t c a ho t ng d y h c c ng v n ng và phát tri n. Nh v y ng l c thúc y s phát tri n c a ho t ng d y h c chính là s tác ng qua l i gi a ba thành t. i u này c ng ng ngh a ho t ng d y h c s không x y ra ho c kém hi u qu n u không có s tác ng qua l i ho c ch có s tác ng m t chi u gi a ba thành t k trên. ây chúng tôi mu n nh n m nh n ý ngh a c a các m i quan h tác ng a chi u gi a ba thành t c b n c a ho t ng d y h c. Vi c thi u h t s tham gia c a m t thành t hay m t tác ng nào ó s nh h ng t i hi u qu ho t ng d y h c. Bên c nh ó, các t ng tác này còn là m c ích c a chính ho t ng d y h c. B i l , chi m l nh c i t ng thì con ng i ph i s d ng các ho t ng v t ch t hay lí trí, b ng cách này hay cách khác tác ng vào i t ng làm cho nó b c l nh ng d u hi u, quy lu t, xu th ... t ó m i phát hi n ra b n ch t c a i t ng. S tác ng qua l i v a là quy lu t ph bi n v a là ph ng th c chung con ng i h c t p, khám phá th gi i t nhiên, xã h i. Trong d y h c thì các t ng tác s ph m có ý ngh a h n nhi u do chúng là nh ng t ng tác có ch ích, nh h ng rõ ràng c nhà s ph m ho ch nh, t ch c, i u khi n. Trong ho t ng h c t p, ng i h c không ch h c c tri th c thông qua t ng tác mà còn h c c ph ng th c t ng tác i t ng ph i b c l b n ch t mà chi m l nh; h n th , ng i h c mà c th ây là các th y cô giáo t ng lai còn h c c cách th c t ch c các t ng tác s ph m làm hành trang cho ngh d y h c mà h ã l a ch n. ây c xem là “giáo án n” mà các nhà s ph m c n tính n trong quá trình d y h c tr ng s ph m.

2) *D y h c d a vào t ng tác cao y u t môi tr ng*

Vi c xác nh các thành t c b n c a ho t ng d y h c không ph i n ngày nay m i c a ra bàn th o. Ch ng h n nh ã c p trên, các nhà giáo d c Nga mà i n hình là Babanxki (1966), Savin (1983) cho r ng các thành t c b n

c a ho t ng d y h c bao g m: ng i d y, ng i h c và n i dung d y h c... Trong khi ó, d y h c d a vào t ng tác xác nh ba y u t c b n c a ho t ng d y h c bao g m ng i h c, ng i d y và môi tr ng d y h c. Trong ó, y u t môi tr ng ây không ch n thu n là các i u ki n v ánh sáng, nhi t , âm thanh... mà bao g m toàn b các y u t bên ngoài và bên trong ng i h c và ng i d y có nh h ng tr c ti p ho c gián ti p n ng i h c, ng i d y và ho t ng c a h .

T b n ch t sinh lí h c th n kinh c a các t ng tác trong d y h c chúng ta th y b máy h c c a ng i h c ch u s tác ng, nh h ng to l n b i các y u t môi tr ng. Th t v y, các giác quan c xem là c a vào c a tri th c mà tri th c l i n t môi tr ng bên ngoài và bên trong ng i h c. Môi tr ng c xem là ngu n nuôi d ng các giác quan, “nuôi d ng trí thông minh và ch t y trí nh cho ng i h c” [39].

L p não bò sát ph trách các y u t mang tính b n n ng nh s an toàn, s tranh ch p lãnh th , tính d c,... và ch u s nh h ng tr c ti p c a các y u t môi tr ng. M t môi tr ng n nh, hoà bình, không có s tranh ch p, h p tác s là i u ki n t t nh t cho các l p não còn l i ho t ng t i u.

Môi tr ng c ng nh h ng t i l p não thú và l p não ng i. Nó tác ng vào vùng Limbic và t o ra h ng ph n hay c m giác chán n n ng i h c. Môi tr ng là n i em n cho ng i h c nh ng liên t ng t t nh t làm s ng l i nh ng kí c, kinh nghi m, tri th c c s d ng trong quá trình ng hoá m t tri th c m i.

Nh v y y u t môi tr ng ã c xem xét m t cách toàn di n nh nó v n có, cùng nh ng tác ng c a môi tr ng t i ch th c a ho t ng d y h c. C ng chính vì th vi c coi môi tr ng là m t trong ba thành t c b n nh t trong c u trúc c a ho t ng d y h c hi n i là hoàn toàn phù h p.

3) D y h c d a vào t ng tác coi tr ng v n kinh nghi m c a ng i h c

Chi n l c d y h c d a vào t ng tác coi ng i h c là “ng i ã có ki n th c” vì t t c nh ng gì h ã tr i nghi m cho dù ch m t l n c ng u c l u gi m t cách không ng nh t bán c u não ph i. M t lúc nào ó chúng s c huy ng trong quá trình hình thành tri th c m i. Quá trình nh n th c và h c t p xét theo c ch sinh h c th c ch t là quá trình làm giàu kinh nghi m bán c u não ph i và chuy n nh ng kinh nghi m y thành các khái ni m, mô hình m i v s v t hi n

tăng sang bán cầu não trái. Hay xét theo cách tâm lý chính là quá trình ngiê h c s d ng v n kinh nghi m n n t ng th ng tr c c a mình ng hóa tri th c. Nhi m v c a ng i d y là t ch c các t ng tác s ph m, t ch c môi tr ng d y h c b ng vi c s d ng nhi u giác quan, ng i h c làm s ng d y nh ng kinh nghi m, ph v tr c ti p cho vi c h c t p, vi c l nh h i tri th c m i. Vì v y d y h c ph i đ a vào ng i h c, n i dung d y h c ph i c xây d ng trên c s v n ki n th c, kinh nghi m s n có ng i h c.

1.4.3. i u ki n ti n hành d y h c đ a vào t ng tác

t ch c quá trình d y h c đ a vào t ng tác thành công c n m b o m t s i u ki n sau ây:

1) V phía ng i d y

Th nh t, ng i d y c n n m v ng b n ch t và nh ng nguyên lý c t lõi c a chi n l c d y h c đ a vào t ng tác. Nh ng nguyên lý này s giúp h th c hi n t t m i khâu trong t ng giai o n c a ti n trình d y h c: t vi c thi t k d y h c n vi c t ch c th c thi các b n thi t k trong các h c trình môn h c khác nhau.

Th hai, ng i d y c n ph i có c nh ng mô hình d y h c c th tri n khai chi n l c d y h c này m t cách chính xác và hi u qu . Các mô hình d y h c y ph i chi ti t h th c hi n, ph i a d ng v ki u lo i h ch n l a và k t h p trong các i u ki n d y h c th c t , sao cho phù h p v i ng i h c (phù h p v i ph ng th c h c t p a d ng c a ng i h c) và phù h p v i môi tr ng d y h c vi mô (i u ki n v c s v t ch t, ngu n h c li u, các tình hu ng và quan h c th v.v...).

Th ba, ng i d y ph i làm ch c m t s k n ng và k thu t d y h c đ a vào t ng tác. Nh ng k n ng này giúp h t ch c, qu n lí và lãnh o t t ho t ng h c t p c a ng i h c, giúp h x lí t t các tình hu ng và m i quan h trên l p h c.

2) V phía ng i h c

Th nh t, h c t p hi u qu , ng i h c ph i có tr c tiên ng c h c t p úng n. N u h c mà không vì m t ng c hay m c ích nào thì quá trình h c y không th th c hi n c, ho c ch là nh i s , c ng b c và t t nhiên c ng ch ng có m t k t qu kh quan.

Th hai, ng i h c ph i bi t cách h c, hay nói khác i, h c n có nh ng k n ng và chi n l c h c t p h p lí. C th ây, ng i h c ph i có k n ng tham

gia các tác động sinh học do môi trường sống hay bản thân tổ chức chỉ mới hình thành, hình thành và phát triển dần dần.

Thứ ba, môi trường sống có ý nghĩa quyết định đến sự tồn tại, bản chất. Nhìn chung, quá trình hình thành là gian nan vất vả. Nếu không có lòng kiên trì thì sẽ mất đi những cơ hội sinh tồn và bước đầu.

3) Về phía môi trường

quá trình diễn ra và tác động thành công thì môi trường sống diễn ra phù hợp với yêu cầu sau:

Thứ nhất, phù hợp với nhu cầu cơ bản về sức sống vật chất như: phòng sạch, ánh sáng, âm thanh, phòng thí nghiệm kỹ thuật tiên tiến v.v...

Thứ hai, môi trường sống các nguồn lực kỹ thuật khác nhau, hình thức u...

Thứ ba, cần có một tổ chức, quản lý theo hướng tác động tác động trong diễn ra các nhân tố có liên quan tới quá trình đào tạo như các khoa, phòng đào tạo, thư viện, trung tâm công nghệ thông tin v.v... của các trường HSP.

Thứ tư, mối quan hệ giữa các thành tố của quá trình diễn ra phù hợp, thân thiện, chan hòa; thái độ khoan dung, lắng nghe, nâng cao kỹ năng sống và giao tiếp.

1.5. Tác động môi trường sống trong đào tạo giáo viên tiểu học

1.5.1. Đặc điểm quá trình đào tạo giáo viên tiểu học

Thực tiễn hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học các trường HSP có nhiều đặc điểm. Tính đặc thù không chỉ ở môi trường sống mà còn bản thân môi trường sống, kéo theo đó tính đặc thù thể hiện ở phía người dạy. Dưới đây ta lần lượt xem xét từng khía cạnh.

1) Trước tiên ta xem xét tính đặc thù thể hiện môi trường sống. Trong đó, nội dung kỹ thuật, chương trình đào tạo là yếu tố trung tâm, chi phối chủ yếu tính đặc thù của thành phần này. Mục tiêu cơ bản của đào tạo giáo viên tiểu học là tạo ra lực lượng giáo viên có phẩm chất đạo đức và năng lực chuyên môn hoạt động trong lĩnh vực nghề nghiệp. Chính vì vậy, đào tạo ra những giáo viên có khả năng kỹ thuật các môn trong chương trình giáo dục tiểu học, bao gồm: Toán, Tiếng Việt, các môn học về Tự nhiên và Xã hội (Tự nhiên và Xã hội, Khoa học, Lịch sử và Địa lý), Nghệ thuật, Thể dục - Thể thao, Âm nhạc, Thủ công.

đ c, th m chí c Ngo i ng , Tin h c. Do ó, có th nói ch riêng n i dung h c v n thu c l nh v c chuyên ngành c ng ã vô cùng a d ng, phong phú. Nh ng ki n th c c s mà sinh viên c n ph i h c không ch có toán h c (i s , s h c, hình h c...), c s ngôn ng (ng âm, t v ng, ng pháp, giao ti p, v n h c thi u nhi, v n h c ph ng ông, v n h c ph ng tây...), mà c c s t nhiên và xã h i (v t lí, hóa h c, sinh h c, l ch s , a lí, môi tr ng, dân s , tài nguyên, con ng i), o c h c, m h c, thanh nh c... ó là còn ch a k n m t lo t các môn h c v PPDH b môn (hay lí lu n d y h c b môn) t ng ng v i các u môn nêu trên. Có th kh ng nh, nh ng l nh v c khoa h c mà sinh viên ngành GDTH c n ph i h c là nhi u nh t so v i t t c các chuyên ngành s ph m khác nh toán, v n, s , a v.v... M c dù ki n th c m i môn h c là không sâu (so v i các ngành ào t o chuyên v Toán, V n, S ...), song hi u th u áo v n , có kh n ng ng d ng cho vi c h c t p lí lu n d y h c b môn, c ng nh ng d ng vào ngh nghi p sau này thì không th h c h i h t c. T ó, khi xu t bi n pháp t ch c và th c hi n d y h c đ a vào t ng tác trong ào t o GVTH ph i tính n s a d ng c a n i dung d y h c; ph i áp ng c nhi u ki u bài, nhi u ch khác nhau, th m chí c nh ng đ án v i n i dung ki n th c bao trùm. Quan tr ng h n, các cách th c y ph i h ng n vi c phát huy kh n ng h c t p c l p ng i h c. h không ch n m c ki n th c theo chỉ u r ng, mà có kh n ng t tìm hi u, khai thác sâu có th hi u th u áo chúng. Ch khi nào ng i ta th c s hi u c t ng i c n k v n h c t p, thì lúc ó nó m i th c s tr thành c a riêng ng i y, t c là c l u gi m t cách b n v ng và v n d ng linh ho t trong các tình hu ng c th .

2) *Xét v khía c nh ng i h c c ng h t s c ph c t p*, h xu t thân t nhi u kh i ngành khác nhau, bao g m: kh i A (Toán, Lí, Hóa); kh i C (V n, S , a); kh i M (Toán, V n, N ng khi u (c di n c m, k chuy n, hát)); kh i D1 (Toán, V n, Ngo i ng - Ti ng Anh). Tùy thu c vào quan ni m c a t ng tr ng HSP, mà ng i qu n lí quy t nh l y kh i thi nào làm ph ng ti n t ch c thi tuy n u vào. Có khi cùng m t tr ng, ng i ta s d ng c 2 hay 3 hay nhi u h n n a kh i ngành thi tuy n. Sau ó, nh ng tân sinh viên c ch n l a này l i c h c chung m t khoa, th m chí chung m t l p. Tính a d ng v trình , s tr ng c a ng i h c c t o ra t ây. M i ng i m t th m nh, m t u i m và m t s thích khác nhau; d n n phong cách h c t p c a h c ng h t s c a d ng, phong

phú. Do vậy, việc xuất các biên pháp dạy học đưa vào tác trong ào tạo GVTH cần phải hình thành và nâng cao trong phong cách học tập của sinh viên ngành tin học. Không nhất thiết theo một xu thế, kiểu cách nào; và tất nhiên, phải hình thành phong cách học tập tích hợp, an toàn.

3) *Tổ chức các hoạt động trong quá trình dạy học, việc nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập của sinh viên.* Một số trường có bề dày truyền thống, nhiều năm kinh nghiệm trong ào tạo GVTH trình độ tin học, thì việc cán bộ giảng dạy tin học chất lượng, có trình độ chuyên môn sâu, tâm huyết và nghiêm túc. Những học sinh các trường HSP, ngành GDTH, nhìn chung là còn non trẻ. Việc cán bộ thường vay mượn, chép vá t các ngành chuyên môn khác như Toán, Văn, Sinh, Sử, ... Do đó, kiến thức chuyên sâu về lĩnh vực GDTH là chưa nhiều. Bên cạnh đó, một số giảng viên lại có xu hướng giảng dạy quá nhiều môn, dẫn đến tình trạng thi đua đua đua nghiên cứu chuyên môn. Hiện tượng này đang cần khắc phục, song không phải là một sự mất mát chi tiêu. Nó đòi hỏi phải có thời gian, có sự đầu tư đáng kể để phát triển ngành công nghệ và chất lượng.

1.5.2. Thực trạng dạy học đưa vào tác trong ào tạo giáo viên tin học trình độ tin học

1) Mục đích, nội dung và phương pháp giảng dạy

- Mục đích giảng dạy: giảng dạy nhằm tìm hiểu về thực trạng dạy học đưa vào tác trong ào tạo GVTH trình độ tin học; kiểm chứng lý luận dạy học đưa vào tác trong thực tế. Trên cơ sở đó, xây dựng những cách thức phù hợp và nâng cao lý thuyết dạy học đưa vào tác trong dạy học cho sinh viên ngành GDTH các trường HSP.

- Nội dung giảng dạy: nội dung giảng dạy là các giảng viên, sinh viên thuộc khoa GDTH các trường HSP có bề dày truyền thống trong ào tạo GVTH trình độ tin học: HSP Hà Nội, HSP Hà Nội 2, HSP Thái Nguyên - Viện Công nghệ Thái Nguyên, HSP Hải Phòng, Viện Công nghệ Hùng Vương. Phần lớn giảng viên là những người có kinh nghiệm giảng dạy từ 5 năm trở lên; Sinh viên giảng dạy cũng có trình độ từ 2 trở lên. Như vậy, đây là những người giảng dạy đáng tin cậy, có thể cho kết quả hữu ích trong việc xuất các mô hình dạy học đưa vào tác trong ào tạo GVTH trình độ tin học giai đoạn hiện nay.

- Nội dung giảng dạy

+ **Đội ngũ giảng viên:** 1- Thực trạng sử dụng các PPDH trong quá trình đào tạo GVTH trình độ thạc sĩ hiện nay; 2- Thực trạng việc sử dụng các biện pháp và kỹ thuật giảng dạy tác động và nâng cao hiệu quả trong dạy học; 3- Thực trạng vận dụng môi trường dạy học.

+ **Đội ngũ sinh viên:** 1- Thực trạng việc học tập tại khoa GDTH theo chỉ định dạy học đưa vào giảng dạy; 2- Đánh giá thực trạng môi trường học tập.

- **Phương pháp điều tra:** Phương pháp chọn tiến hành điều tra là sử dụng bảng hỏi; trong đó, các câu hỏi được thiết kế vào phiếu và gửi trực tiếp cho giảng viên và sinh viên các khoa GDTH của các trường HSP. Hình thức câu hỏi được cấu trúc bao gồm các câu hỏi đóng, mở, nhiều phương án lựa chọn và có nội dung rõ ràng, dễ hiểu, logic vàம்பộ tính khách quan [XT, PL1, tr1-7].

Tổng số phiếu điều tra giảng viên là 120, trong đó thu được 108 phiếu hợp lệ. Phiếu điều tra sinh viên là 950 trong đó thu được 879 phiếu hợp lệ. Những số liệu điều tra được xử lý bằng phần mềm SPSS.

Ngoài ra chúng tôi còn sử dụng một số phương pháp nghiên cứu thực nghiệm khác như quan sát, phỏng vấn, phỏng vấn thông qua hoạt động dạy, gửi trực tiếp cho giảng viên, chuyên gia có kinh nghiệm trao đổi, xin ý kiến thông qua phỏng vấn ghi chép, phiếu khảo sát ý kiến chuyên gia [XT, PL1, tr7-9].

2) *Kết quả điều tra thực trạng hoạt động dạy học tại khoa Giáo dục tiểu học các trường tiểu học Sơn Phụng*

1- Thực trạng dạy học của giảng viên tại khoa Giáo dục tiểu học trường tiểu học Sơn Phụng

Để tìm hiểu thực trạng việc dạy học của giảng viên tại khoa GDTH các trường HSP chúng tôi tiến hành điều tra giảng viên trực tiếp giảng dạy, quản lý hoặc tham gia vào đào tạo GVTH trình độ thạc sĩ theo các câu hỏi từ 1 đến 10 trong phiếu điều tra và thu được những kết quả như sau:

- Những thực của giảng viên về tác động trong dạy học

Bảng 1.1: Những thực của giảng viên về biện pháp tác động trong dạy học

Biện pháp tác động trong dạy học	Số lượng lựa chọn	Tỉ lệ phần trăm
1a. Là tác động qua lời giảng dạy và trò	25	20,37%
1b. Là tác động qua lời giảng dạy giữa các vị nhau	24	17,59%
1c. Là tác động qua lời giảng dạy: giảng dạy - giảng dạy	37	34,26%

- n i dung		
1d. Là s tác ng qua l i gi a: ng i d y - ng i h c - môi tr ng	23	21,30%
1e. Ý ki n khác	5	6,48%

K t qu th ng kê t b ng trên cho th y t l gi ng viên l a ch n cho các ph ng án khá t n m n, thi u t p trung vào ph ng án chính xác (ph ng án 1d). Th m chí, nhi u ng i (72,22%) cho r ng m i quan h t ng tác ch y u trong d y h c ch bó h p gi a ng i d y và ng i h c, gi a ng i h c v i ng i h c và gi a ng i d y, ng i h c v i n i dung d y h c. Có l c ng chính vì th mà lâu nay ng i ta b quên nh ng y u t khác, t môi tr ng bên trong (nh các y u t tâm lí, v n hóa, m i quan h ...) có nh h ng r t l n t i ng i h c, ng i d y và hi u qu d y h c. M t t l nh gi ng viên (6,48%) a ra ý ki n khác, cho r ng t ng tác trong d y h c c hi u theo ngh a r ng, h p khác nhau. Theo ngh a h p, thì t ng tác ây c hi u là s tác ng qua l i gi a th y và trò, còn theo ngh a r ng là s tác ng qua l i gi a ng i d y - ng i h c - n i dung - môi tr ng. V c b n, các ý ki n này c ng có th xem là úng n v m i quan h t ng tác trong d y h c.

- Nh n th c v t m quan tr ng c a m i quan h t ng tác trong d y h c

B ng 1.2: ánh giá t m quan tr ng c a m i quan h t ng tác trong d y h c

T m quan tr ng c a m i quan h t ng tác	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
2a. Không quan tr ng	0	0,00%
2b. Bình th ng	8	7,41%
2c. Quan tr ng	64	59,26%
2d. R t quan tr ng	36	33,33%

T b ng th ng kê trên cho th y, a s gi ng viên (kho ng 93%) u ánh giá cao m i quan h t ng tác gi a các nhân t trong quá trình d y h c. ây h n là i u h t s c thu n l i tri n khai chi n l c d y h c d a vào t ng tác trong giáo d c nhà tr ng nói chung, ào t o GVTH trình i h c nói riêng.

- Th c tr ng s d ng các ph ng pháp d y h c

B ng 1.3: M c s d ng các ph ng pháp d y h c

Các PPDH th ng s d ng	S ng i l a ch n	T l ph n tr m	S p th t
3a. Thuy t trình	59	54,63%	1

3b. Th c hành	46	42,59%	3
3c. Ki n t o	21	19,44%	8
3d. D y h c d a vào d án	16	14,81%	9
3e. D y h c h p tác	40	37,04%	4
3f. Xemina	37	34,26%	5
3g. Làm ti u lu n	33	30,56%	2
3h. D y h c d a vào v n	27	25,00%	6
3g. àm tho i	53	49,07%	7

Nh ng k t qu th ng kê cho th y, các PPDH mà gi ng viên th ng s d ng ngày nay v n không th tách r i hay lo i b i nh ng PPDH truy n th ng v n c cho là ít có ch c n ng ho t ng hóa ng i h c trong quá trình h c t p nh thuy t trình (54,63% gi ng viên th ng s d ng), th c hành (42,59% gi ng viên th ng s d ng), àm tho i (49,07% gi ng viên th ng s d ng). Trong khi ó, nh ng PPDH c xem là hi n i, có ch c n ng phát huy r t t tính tích c c c a ng i h c trong quá trình h c t p nh D y h c d a vào v n , D y h c h p tác, D y h c ki n t o, D y h c d a vào d án thì ch a c gi ng viên th c s quan tâm và s d ng trong ngh nghi p c a mình (PPDH ki n t o - 19,44%, PPDH d a vào d án - 14,81%, PPDH d a vào v n - 25%). Th c ra i u này c ng không khó lí gi i b i ch ng trình c ng nh n i dung hay c th h n n a là giáo trình gi n g d y trong quá trình o t o GVTH nói riêng và ào t o i h c nói chung ch a c thi t k theo h ng ng i d y có th s d ng linh ho t các ki u PPDH khác nhau. Và m t m t là do s ng i thay i c a chính i ng gi ng viên. ày là v n t nh và ph c t p, không th gi i quy t m t s m m t chi u và c ng không th gi i quy t ch b ng kh u hi u hay lí thuy t suông.

Th c tr ng trên c ng cho th y, gi ng viên s d ng nhi u ki u lo i PPDH khác nhau trong quá trình d y h c mà không quá thiên v m t nhóm PPDH nào. T th c t này chúng tôi nh h ng cho vi c d y h c d a vào t ng tác trong ào t o GVTH theo h ng t ng c ng t ng tác trong m i ki u PPDH ã a ra kh o sát. Nh th tính th c ti n c a tài nghi n c u s c nâng cao h n.

- Th c tr ng s d ng các bi n pháp, k thu t thúc y m i quan h t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c

tìm hi u th c tr ng vi c gi ng viên s d ng các bi n pháp, k thu t d y h c gia t ng m i quan h t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c khi s d ng các

kiểu d y h c khác nhau trong quá trình d y h c, chúng tôi tiến hành điều tra ghi nhận viên theo các câu hỏi từ 4 đến 8 trong phiếu điều tra ghi nhận viên [XT, PL1, tr1-4]. Kết quả thu được về vấn đề này có thể như sau:

* Các biện pháp, kỹ thuật thường sử dụng để việc kiểm tra phương pháp d y h c thông báo - thu nhận

Bảng 1.4: Các biện pháp, kỹ thuật thường sử dụng để việc kiểm tra phương pháp d y h c thông báo - thu nhận

Các biện pháp và kỹ thuật sử dụng để tăng cường TT và nâng cao hiệu quả d y h c	Số người trả lời	Tỉ lệ phần trăm
4a. Thuyết trình nêu vấn đề	23	21,30%
4b. Kỹ thuật thông báo nội dung kiến thức về vai trò	18	16,67%
4c. Tăng cường sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ giao tiếp với sinh viên	15	13,89%
4d. Phối hợp thông báo bằng lời và việc sử dụng các phương tiện kỹ thuật công nghệ hiện đại	31	28,70%

Trong bảng thống kê trên chúng tôi có nhận xét như sau: Về các biện pháp và kỹ thuật d y h c tăng cường tác động khi sử dụng kiểm tra PPDH thông báo - thu nhận của nhà trường có ghi nhận viên sử dụng. Tuy nhiên tỷ lệ vẫn là chưa nhiều (dao động trong khoảng 13,89% đến 28,70%). Điều này chứng tỏ một số tác giả giảng viên và sinh viên nói riêng, giữa các thành tố của hoạt động d y h c nói chung trong quá trình sử dụng các PPDH theo kiểm tra thông báo kiến thức như: thuyết trình, giảng giải, truy vấn... là chưa cao. Do đó tính hiệu quả trong d y h c theo kiểm tra phương pháp này còn nhiều hạn chế. Kết quả thống kê trên đây cũng phần nào phản ánh đúng với thực tế mà chúng tôi trực tiếp quan sát được thông qua việc đi , thăm lớp các ngành nghề và trao đổi, phỏng vấn giảng viên. Có thể nói đây là kiểm tra PPDH mà một số giảng viên sử dụng nhiều nhất và khi sử dụng chúng thì thường áp dụng theo mô hình truy vấn thông, đó là trình bày bằng lời nói toàn bộ vấn đề phần ảnh hưởng về nội dung học vấn. Trong quá trình thông báo kiến thức ít nhất các câu hỏi thăm dò, chủ đề vấn đề của sinh viên, và thường trình bày suông mà không có bất kỳ phương tiện trực quan hỗ trợ nào.

* Các biện pháp, kỹ thuật thường sử dụng để việc kiểm tra phương pháp d y h c làm mẫu - thực hành

Bảng 1.5: Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng kỹ thuật pháp dạy học làm mẫu - thực hành

Các biện pháp và kỹ thuật sử dụng trong công tác TT và nâng cao hiệu quả dạy học	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
5a. Trao đổi với sinh viên về những vấn đề, hành vi cần lưu ý	5	4,63%
5b. Kết hợp giữa trình diễn mẫu hành động, kỹ năng với làm thí nghiệm	17	15,74%
5c. Phân tích sử dụng các phần tử, kỹ thuật dạy học hiện tại trong trình diễn mẫu	41	37,96%
5d. Thực nghiệm kiểm tra và hiệu chỉnh thực nghiệm	14	12,96%

Table trên chứng tỏ chúng tôi có nhận xét như sau: khi sử dụng kỹ thuật PPDH làm mẫu - thực hành giảng viên cần chú ý đến các kỹ thuật, biện pháp thực nghiệm tác động tích cực vào môi trường (chẳng hạn, kỹ thuật 5c có 38% giảng viên chấp nhận thực nghiệm). Còn các kỹ thuật thực nghiệm tác động tích cực vào việc học, giảng viên khác nhau khi sử dụng kỹ thuật PPDH này chẳng hạn giảng viên thực sự quan tâm áp dụng (dao động trong khoảng 4,63% đến 15,74%). Nhìn chung, tỉ lệ giảng viên sử dụng các kỹ thuật thực nghiệm tác động tích cực trong nhóm PPDH này khá cao. Do đó, tính hiệu quả trong quá trình hình thành các kỹ năng, hành vi cho sinh viên trên thực tế cần được nghiên cứu thêm.

* Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng kỹ thuật pháp dạy học kỹ thuật - tìm tòi

Bảng 1.6: Các biện pháp, kỹ thuật thực nghiệm sử dụng kỹ thuật pháp dạy học kỹ thuật - tìm tòi

Các biện pháp và kỹ thuật sử dụng trong công tác TT và nâng cao hiệu quả dạy học	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
6a. Công khai mục tiêu dạy học với sinh viên	12	11,11%
6b. Tổ chức sinh viên tham gia xác định mục tiêu học tập và lập kế hoạch tìm tòi khám phá	5	4,63%
6c. Chọn bối cảnh học tập, phần tử học tập và có những điều chỉnh phù hợp cho sinh viên	56	51,85%
6d. Thực nghiệm giảng viên, hiệu chỉnh kỹ thuật tìm tòi của sinh viên	24	22,22%

T b ng th ng kê trên chúng tôi có nh n xét nh sau: các bi n pháp 6a, 6b h ng t i m c tiêu dân ch hóa trong nhà tr ng, t o c h i ng i h c c ch ng nhi u h n, nh h ng nhi u h n trong quá trình h c t p c a h ít c gi ng viên quan tâm s d ng. Xét t góc tâm lí h c nhân v n thì d y h c nh v y ch a th c s h ng t i áp ng nhu c u c a ng i h c. Do ó, nh ng h n ch này làm gi m tính t ng tác gi a ng i h c v i các ch th khác, ng th i gi m ng c h c t p c a ng i h c, gi m tính hi u qu trong d y h c.

Bên c nh ó, k thu t 6d có ch c n ng c ng c v m t nh n th c và tinh th n h c t p c a ng i h c c ng ít c gi ng viên chú tâm s d ng. ây c ng là m t h n ch c n c kh c ph c trong th c ti n d y h c ngày nay.

Nhìn chung, khi s d ng ki u PPDH ki n t o - tìm tòi trong d y h c, gi ng viên th ng ho ch nh khá rõ ràng quy trình làm vi c và chu n b , ho c gi i thi u y ph ng tiên k thu t, h c li u c n thi t, có nh ng ch d n làm vi c h p lí (6c chi m t l 51,85%). Trong khi ó, ít quan tâm t i m c tiêu, nhu c u th c s c a h trong h c t p. Ch a có nh ng ng viên khích l th a áng quá trình tìm tòi khám phá c a sinh viên.

* Các bi n pháp, k thu t th ng s d ng i v i ki u ph ng pháp d y h c khuy n khích - tham gia

B ng 1.7: Các bi n pháp, k thu t th ng s d ng i v i ki u ph ng pháp d y h c khuy n khích - tham gia

Các bi n pháp và k thu t c s d ng t ng c ng TT và nâng cao hi u qu d y h c	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
7a. T o b u không khí thân thi n, c i m trong l p h c	28	25,93%
7b. Sinh viên c tôn tr ng và có ngh a v tôn tr ng ng i khác	55	50,93%
7c. Gi ng viên không áp t quan i m c a mình cho sinh viên	25	23,15%
7d. K t qu h c t p c a nhóm c ánh giá và tính u cho các thành viên trong nhóm	38	35,19%

T b ng th ng kê trên ta nh n th y bi n pháp 7a ch a th c s c gi ng viên quan tâm áp d ng (ch có 25,93% gi ng viên th ng xuyên áp d ng). ây th c ch t là vi c t o d ng môi tr ng tâm lí thu n l i sinh viên h c t p hi u qu b ng

trao i, chia s khi h c t p theo ki u PPDH này. T ng t , bi n pháp 7c va 7d t l gi ng viên th ng xuyên áp d ng trong gi ng d y c ng còn h n ch . Do ó, ch a th c s t o ra m i quan h g n k t gi a các thành viên trong nhóm c ng nh gi a ng i d y và ng i h c. Ch a khuy n khích c s t do trao i, chia s ng i h c và h qu th ng là ch t l ng d y h c theo ki u này ch a cao.

Th c t d y h c ngày nay nói chung cho th y, khi gi ng viên s d ng ki u PPDH này trong d y h c th ng giao nhi m v các nhóm sinh viên t do trao i mà không ho c hi m khi s d ng m t bi n pháp hay k thu t nào khuy n khích, ng viên và ki m soát ho t ng c a h . Vi c th n i trong th o lu n t t nhiên không bao gi em n m t k t c c t t cho c ng i h c và ng i d y.

* Các bi n pháp, k thu t th ng s d ng i v i ki u ph ng pháp d y h c tình hu ng - nghiên c u

B ng 1.8: Các bi n pháp, k thu t th ng s d ng i v i ki u ph ng pháp d y h c tình hu ng - nghiên c u

Các bi n pháp và k thu t c s d ng t ng c ng TT và nâng cao hi u qu d y h c	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
8a. Tình hu ng d y h c c thi t k công phu, g n v i th c t i n và có liên h t i kinh nghi m n n t ng c a sinh viên	45	41,67%
8b. Sinh viên c nghiên c u, gi i quy t v n theo nhóm	16	14,81%
8c. Ngu n h c li u phong phú	80	74,07%
8d. Gi ng viên s n sàng giúp khi sinh viên có nhu c u	69	63,89%

Trong i u tra v các PPDH gi ng viên th ng s d ng trên cho th y t l ng i s d ng ki u PPDH đ a vào v n không nhi u (ch có 25%), trong khi PPDH đ a vào v n l ra ph i c s d ng nhi u trong giáo d c nhà tr ng mà nh t là b c i h c. Có l c ng chính vì th mà n u ai s d ng PPDH này c ng u r t th n tr ng và n m các bi n pháp, k thu t d y h c c a nó khá bài b n. B ng th ng kê trên cho th y các bi n pháp và k thu t gi ng viên s d ng t ng c ng t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c h u h t c áp d ng khá ph bi n (8a t 41,67%, 8c t 74,07%, 8d t 63,89%). Tuy nhiên, th c t o t o GVTH nói riêng và d y h c nhà tr ng nói chung òi h i nhi u h n th . Ki u PPDH này c n ph i c gi ng viên n m v ng h n và c s d ng ph bi n h n n a trong nhà tr ng hi n i. H n th , c n ph i tìm ra nh ng ng h ng m i ngày càng phát tri n ki u PPDH v n r t ti m n ng này trong giáo d c hi n nay.

- Th c tr ng thi t k k ho ch d y h c

B ng 1.9: T i n hành các ho t ng trong quá trình thi t k d y h c

Các ho t ng trong quá trình thi t k d y h c	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
9a. Phân tích ch ng trình, n i dung d y h c	104	96,30%
9b. Tìm hi u v c i m c a sinh viên	14	12,96%
9c. Thi t k m c tiêu d y h c	64	59,26%
9d. Thi t k n i dung d y h c	94	87,04%
9e. Thi t k PPDH	45	41,67%
9f. Thi t k ho t ng h c t p c a sinh viên	73	67,59%

T b ng th ng kê trên cho th y a s gi ng viên th c hi n y các ho t ng chính trong quá trình thi t k d y h c hay nói khác i là l p k ho ch d y h c. Nh ng ho t ng quan tr ng nh phân tích ch ng trình, n i dung d y h c, thi t k m c tiêu d y h c, thi t k n i dung d y h c, thi t k ho t ng h c t p c a sinh viên u có t l gi ng viên th c hi n khá cao (t 59,26% n 96,30%). Tuy nhiên, m t s ho t ng c ng không th b qua khi bàn n chuy n thi t k d y h c là tìm hi u v c i m ng i h c, thi t k PPDH thì l i có t l gi ng viên th c hi n th p (9b t 12,96%, 9e t 41,67%).

Bên c nh ó, khi trao i v i gi ng viên và xem nh ng s n ph m thi t k c th chúng tôi nh n th y m i ho t ng gi ng viên th c hi n ch a th hi n c m i liên h nh t nh gi a ng i h c, ng i d y và môi tr ng mà c th là n i dung d y h c. a ph n chúng v n c t i n hành m t cách bài b n x c ng theo ki u truy n th ng, ít th hi n c m i quan h t ng tác trên b n k ho ch, hay ít ra ng i c c ng hình dung c ôi chút v các m i quan h t ng tác y.

- Th c tr ng thi t k ph ng pháp d y h c

B ng 1.10: C n c thi t k ph ng pháp d y h c

C n c thi t k PPDH	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
10a. Kh n ng th c hi n c a b n thân	102	94,44%
10b. Kh n ng, s tr ng c a sinh viên	24	22,22%
10c. N i dung d y h c c th	105	97,22%
10d. i u ki n, ph ng ti n d y h c.	79	73,15%

Nếu chúng ta quan niệm: PPDH là cách thức nâng đỡ ý thức để gây nên những tích cực lên người học và hoạt động học tập của họ, thì lẽ đương nhiên khi thi tốt PPDH phải dựa vào chính người học mà đúng. Tuy vậy, thực tế trên cho thấy, có rất ít giáo viên chú ý quan tâm đến người học khi thi tốt PPDH của mình (phần trăm 10b là 22,22%). Đây có lẽ cũng là hậu quả tất yếu của quan niệm truyền thống: “nội dung nào thì phải dạy”. Đây chúng tôi không có ý phê phán quan niệm này, song có một số PPDH hiện thực trong các hình thức trình bày thì khi thi tốt chúng ta dựa vào kết quả vào kết quả của chúng ta ra ngoài, trong đó, quan trọng nhất vẫn là các nội dung, cấu trúc, phong cách học tập của người học.

2- Thực trạng học tập của sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Sư phạm

Để tìm hiểu thực trạng học tập của sinh viên khoa GDTH các trường HSP, chúng tôi tiến hành điều tra sinh viên theo các câu hỏi trong Phiếu điều tra dành cho sinh viên [XT, PL1, tr4-7]. Kết quả điều tra có thể như sau:

- Phân tích học tập của sinh viên

Bảng 1.11: Các kỹ năng học tập của sinh viên

Các kỹ năng học tập của sinh viên thường sử dụng	Số người lựa chọn	Tỉ phần trăm
1a. Học bằng bắt chước, sao chép và ghi nhớ	527	59,95%
1b. Học bằng làm việc, tìm tòi, khám phá	571	64,96%
1c. Học bằng tham gia chia sẻ và trải nghiệm các mối quan hệ	307	34,93%
1d. Học bằng tự duy lý trí trong những tình huống cụ thể	483	54,95%

Thực tế trên cho thấy tỉ lệ sinh viên học bằng sao chép vẫn còn khá phổ biến (59,95%). Sinh viên học tập bằng tìm tòi, khám phá tỉ lệ khá cao (64,96%). Sinh viên học tập bằng duy lý luận là 54,95% - tỉ lệ này tương đối cao so với thực tế.

Ngoài phần điều tra trực tiếp sinh viên, chúng tôi tiến hành xin ý kiến chuyên gia theo câu hỏi 1.7 [XT, PL1, tr9]. Những ý kiến thu được từ các chuyên gia có bề dày kinh nghiệm trong nghiên cứu vào hoạt động GVTH về nội dung, phong cách, cấu trúc học tập của sinh viên tiểu học cũng như tập trung vào một kỹ năng cụ thể. Điều này cho thấy, người học, sinh viên ngành GDTH học tập bằng nhiều kỹ năng khác

nhau mà không quá thiên theo một phương thức nào. Đây vẫn là thu nhập liên ngành viên tri nhân khai nhiệm vụ PPDH đa dạng khác nhau (trong đó bao gồm các ngành PPDH truyền thống, là thẩm phán nhân sự ngành và các ngành PPDH hiện đại và mới (các ngành khuyến khích nghiên cứu và sản xuất ngày nay). Tuy nhiên nó cũng là khó khăn đối với ngành viên trong quá trình triển khai PPDH của mình. Vì nó đòi hỏi các PPDH mà ngành sản xuất phải đa dạng, phong phú, áp dụng cho nhiệm vụ khác nhau, và phải có tính hiệu quả thực sự của mình PPDH.

- Thứ ba, về mặt tiêu chuẩn, các học tập của sinh viên tìm hiểu về mặt tiêu chuẩn, các học tập của sinh viên ngành tin học, chúng tôi tiến hành phân tích và xin ý kiến ngành viên theo câu hỏi số 1.6 trong Phiếu khảo sát ý kiến chuyên gia [XT, PL1, tr7-9].

Kết quả phân tích và phân tích cho thấy có trên 50% sinh viên học tập khi thi vào khoa GDTH các trường HSP chưa có hình ảnh nghiên cứu rõ ràng. Một phần vì thi tuyển bị tụt, một phần vì công việc làm sau này (các ngành ngành tin học có thể xin việc), phần còn lại chủ yếu là học vì không còn lựa chọn khác (thi ngành, khi khác ngành không). Tuy nhiên một lần không như sinh viên ngành tin học tâm huyết, yêu nghề, mẫn trọng. Hệ thống mong muốn các trao đổi kiến thức các ngành trên các ngành dạy dỗ các em như. Đó là mặt tiêu chuẩn, các học tập dài hạn còn như mặt tiêu chuẩn và các học tập ngắn hạn thì cũng vô cùng đa dạng phong phú. Có sinh viên học tập “các ngành nào em cần học tập môn học nào đó?” như câu trả lời chúng tôi nhận được: học thi qua học thi lý luận cao cấp môn giảng dạy; học kỹ năng như mình viết bài và như ngành khác; học vì thích vui khi học; học nâng cao hiểu biết, kiến thức chuyên môn, nghiên cứu.

Kết quả xin ý kiến chuyên gia về vấn đề này chúng tôi nhận được các ngành học phong phú. Song chủ yếu tập trung vào những khía cạnh như chúng tôi phân tích và phân tích sinh viên.

Tóm lại, về mặt tiêu chuẩn và các học tập của sinh viên học tập học tập học tập, các ngành nghiên cứu lý luận về các học tập của ngành học mà ngành ta bàn thảo trong bài này. Có những ngành học tập là dài hạn kéo dài cả khóa học thậm chí là sau đó nữa, có những ngành học tập là ngắn hạn trong phạm vi môn học, thậm chí chỉ một bài hay một học tập nào đó. Vấn đề này là

giảng viên phải tóm tắt chúng, có những học sinh nhất định và rõ ràng thể hiện những tác động hợp lý thúc đẩy những học sinh tốt thành công.

- Thứ ba, trong vấn đề và hiệu quả khi sinh viên tham gia các mối quan hệ tác động

Tìm hiểu vấn đề này chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến chuyên gia theo các câu hỏi 1.3, 1.4, 1.5 [XT, PL1, tr7-9] và kết quả thu được như sau:

Mối quan hệ tác động giữa giảng viên - học sinh thể hiện vì các nguyên nhân và học sinh có những yêu cầu và thông tin phản hồi cho nhau. Tuy nhiên, nhìn chung, các sinh viên ngại hỏi bài, ngại nêu những băn khoăn, thắc mắc về lý thuyết. Số lượng sinh viên sẵn sàng chia sẻ những khó khăn trong học tập cũng như trong cuộc sống với giảng viên chưa nhiều. Thứ ba, chúng tôi không nên phản ánh sinh viên ít có nhu cầu chia sẻ hay kiến nghị, kiến nghị xã hội hóa tốt, mà có một phần là trách nhiệm của giảng viên. Giảng viên có thời gian, sẵn sàng kiên trì và lòng nhân ái, cảm thông, lắng nghe và xúc cảm chia sẻ với học sinh? Đó là vấn đề cần xem xét nghiêm túc mới có thể tìm ra cách tháo gỡ hợp lý cho vấn đề nêu ra này.

Mối quan hệ tác động giữa học sinh - học sinh thể hiện thông qua việc trao đổi, giúp đỡ lẫn nhau trong học tập. Nhìn chung, mối quan hệ này chưa thực sự tích cực và thể hiện hiệu quả mong muốn. Các chuyên gia cho rằng một phần chính là do giảng viên, PPDH của giảng viên chưa kích hoạt được mối quan hệ tác động này. Một phần do học sinh thiếu kiến nghị tác động. Hơn nữa, e dè, thu mình, thiếu tin tưởng lẫn nhau.

Các giảng viên đánh giá chất lượng mối quan hệ tác động giữa học sinh - môi trường là chưa cao. Nhiều sinh viên chưa có kiến thức, chưa có kiến thức tìm kiếm thông tin cần biết là tìm kiếm trên các phương tiện thông tin hiện nay như mạng internet. Kiến nghị tác động của sinh viên về các phương tiện dạy học hiện nay còn hạn chế, chưa biết khai thác các phương tiện multimedia. Phần lớn còn lúng túng trong các tình huống học tập đòi hỏi có sự xoay sở linh hoạt.

- Thứ tư, trong vấn đề hình thành các yếu tố và kết quả dạy học của giảng viên tiến hành học tập của sinh viên

Tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đưa ra 5 câu hỏi điều tra. Trong mỗi câu hỏi, chúng tôi liệt kê những kết quả dạy học thể hiện những vấn đề mà PPDH nhận thấy và chúng tôi chính là tác động về vấn đề mà học tập của giảng viên, học

ánh giá mức hiệu quả của nó về mặt kỹ thuật. Đây là những kết quả như sau:

Bảng 1.12: Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả theo phương thức sao chép thông tin

Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
2a. Phong cách thuyết trình	705	80,20%
2b. Khả năng sử dụng ngôn ngữ linh hoạt	611	69,51%
2c. Kỹ thuật giảng dạy thuyết trình và hỗ trợ	634	72,13%
2d. Hình thức thuyết trình và việc sử dụng các phương tiện trực quan hỗ trợ	687	78,16%

Theo bảng thống kê trên ta thấy, hầu hết các kỹ thuật chúng tôi đã khảo sát đều có đánh giá rất cao, có những kỹ thuật kỹ thuật giảng dạy học sinh. Trong đó đáng kể nhất là kỹ thuật 2a (80,20%), kỹ thuật 2d (78,16%). Đây rất đáng lưu tâm tới kỹ thuật 2c (kỹ thuật giảng dạy thuyết trình và hỗ trợ), kỹ thuật này tăng cường mối tương tác thầy - trò, trò - trò và nó có được đánh giá cao nâng cao hiệu quả học tập của học sinh.

Bảng 1.13: Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả theo phương thức bắt chước mô hình hành vi, kỹ năng

Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
3a. Trình bày mô hình rõ ràng, hỗ trợ	780	88,74%
3b. Có kiểm tra và hiệu chỉnh theo từng phần	654	74,40%
3c. Có bản ghi nhớ luyện tập	401	45,62%
3d. Đánh giá các thành tích và sự tiến bộ trong luyện tập của sinh viên	301	34,24%
3e. Khuyến khích sinh viên thực hành	527	59,95%

Bảng thống kê 1.13 cho thấy các kỹ thuật 3a, 3b được nhiều sinh viên đánh giá cao và sự hình thành của nó về mặt kỹ thuật giảng dạy học sinh. Tuy nhiên có một số kỹ thuật chúng tôi cho là quan trọng và đã khảo sát những người học sinh lượng không nhiều, đó là các kỹ thuật 3c (45,62%), 3d (34,24%), 3e (59,95%). Theo đánh giá chuyên môn, có lẽ những kỹ thuật này ít khi được giảng viên sử dụng trong quá trình thực hành hình thành kỹ năng cho người học, do đó người học chưa có

sánh giá tính hiệu quả của nó; và trong thực tiễn dạy học, người dạy cần tích cực sử dụng những kỹ thuật dạy học này.

Bảng 1.14: Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả theo phương thức tìm tòi, khám phá

Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
4a. Có quy trình tìm tòi, khám phá rõ ràng	712	81,00%
4b. Quá trình xác định mục tiêu học tập và lập kế hoạch tìm tòi các thành viên theo hình thức	533	60,64%
4c. SV tìm tòi, khám phá theo nhóm	489	55,63%
4d. SV chủ động chủ đạo và phát huy tính tích cực	796	90,56%
4e. SV nhận thức được, người học phải tự tìm kiếm kiến thức	621	70,65%

Cũng tương tự như trên, trong nhóm các biện pháp và kỹ thuật chúng tôi đã khảo sát về việc sử dụng PPDH khi tìm tòi có một số kỹ thuật sinh viên đánh giá rất cao như hình thức chúng tôi hình thức và kỹ thuật học tập của các em như kỹ thuật 4a (81,00%), 4d (90,56%) 4e (70,65%). Tuy nhiên những kỹ thuật 4b và 4c số lượng sinh viên lựa chọn chưa thực sự nhiều. Đây là những kỹ thuật có tính chất thúc đẩy tác động và là cơ sở hình thành học tập thành công, do đó cần nhận thức đầy đủ trong quá trình dạy học.

Bảng 1.15: Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả theo phương thức tham gia chia sẻ và trải nghiệm các mối quan hệ

Các yếu tố, kỹ thuật dạy học giúp sinh viên học tập hiệu quả	Số lượng	Tỉ lệ phần trăm
5a. Sự cảm thông thân thiện của giảng viên và bạn học	437	49,72%
5b. Sự bao dung, hòa nhã, chung dung, không áp đặt ý kiến của giảng viên	703	79,98%
5c. Sự tôn trọng trong nhóm	797	90,67%
5d. Sự gợi ý hợp lý và khuyến khích, thoải mái, khéo léo của giảng viên	437	49,72%

Bên cạnh những kỹ thuật có tính chất nguyên tắc trong thực hành học tập bằng thảo luận chia sẻ như 5b, 5c các sinh viên đánh giá cao, còn có những kỹ thuật

t ch c môi tr ng d y h c (5a: 49,72%) và t ch c t ng tác s ph m (5d: 49,72%) ch a c sinh viên ánh giá cao. M c dù v y, theo ánh giá c a chúng tôi, ây là nh ng k thu t quan tr ng và c n c gi ng viên áp d ng nhi u h n n a trong quá trình d y h c th c t .

B ng 1.16: Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu theo ph ng th c nghiên c u

Các y u t , k thu t d y h c giúp sinh viên h c t p hi u qu	S ng i l a ch n	T l ph n tr m
6a. Tình hu ng lí thú, h p d n, g n li n v i th c t	834	94,88%
6b. c nghiên c u, làm vi c theo nhóm	442	50,28%
6c. M c tiêu a ra c thi t k theo h ng m	358	40,73%
6d. Nh n c s h tr c a gi ng viên khi c n thi t	709	80,66%

T b ng th ng kê trên cho th y, nh ng k thu t quan tr ng nh t c a ki u d y h c đ a vào v n nh 6a, 6d c sinh viên ánh giá r t cao (6a: 94,88%; 6d: 80,66%). Tuy v y, k thu t 6b có tính ch t t ng c ng t ng tác gi a ng i h c v i nhau trong quá trình h c t p ch a c sinh viên ánh giá cao (50,28%), nh ng theo chúng tôi v n r t c n áp d ng cho d y h c nói chung và d y h c đ a vào v n nói riêng.

Nh v y, T 5 b ng th ng kê trên cho th y, các y u t , k thu t d y h c mà ng i d y c n s d ng c chúng tôi a ra kh o sát u có nh h ng r t l n t i tính tích c c và hi u qu h c t p c a sinh viên (t l sinh viên l a ch n cho m i ph ng án a s trên 60%). Trong s ó, ch có m t s k thu t c ng i h c ánh giá ch a cao ch ng h n nh 3c (45,62%), 3d (34,24%), 4c (55,63%), 5a (49,72%), 6c (40,73%). Theo ánh giá c a chúng tôi, nh ng k thu t này ít c gi ng viên s d ng t ch c cho sinh viên h c t p trong th c t nên nh n th c c a h v các k thu t d y h c ó ch a c y .

3- Th c tr ng môi tr ng d y h c t i khoa Giáo d c ti u h c các tr ng i h c S ph m

Tr c tiên tìm hi u s nh h ng c a môi tr ng d y h c nói chung t i hi u qu h c t p c a ng i h c, chúng tôi ti n hành i u tra sinh viên qua câu h i s 7 (Phi u i u tra sinh viên) và thu c k t qu nh sau:

B ng 1.17: ánh giá s nh h ng c a y u t môi tr ng t i hi u qu h c t p

Các y u t môi tr ãng	S ñg i l a c h n	T l p h n t r m
7a. Ngu n h c li u phong phú a d ñg	800	91,01%
7b. Phòng h c t t (s c h s , thoáng mát, yên t ñnh...)	756	86,01%
7c. y ñùng, ph ñg tí n h c t p	782	88,96%
7d. M i quan h gi a các thành viên trong l p g n bó, c i m , chan hòa	589	67,01%
7e. M i quan h th y trò g n g i, thân thi n	650	73,95%

T b ñg th ñg kê trên chúng ta th y, a s các y u t môi tr ãng (k c môi tr ãng v t c h t ñh các y u t trong m c 7a, 7b, 7c và môi tr ãng tâm lí ñh các y u t trong m c 7d, 7e) u c sinh viên ánh giá cao v s ñh h ñg c a chúng i v i t ñnh tích c c và hi u qu h c t p c a h . K t qu i u tra v môi tr ãng này kh ñg ñh c n thi t p h i quan tâm t i v i c t o d ñg môi tr ãng trong d y h c.

- Th c tr ñg v i u ki n c s v t c h t, trang thi t b , k thu t, công ñg d y h c

tìm hi u v th c tr ñg i u ki n c s v t c h t, trang thi t b , k thu t, công ñg d y h c t i khoa GDTH các tr ñg HSP chúng t i t i n hành i u tra , quan sát th c t , ph ñg v n sinh viên và xin ý ki n chuyên gia theo câu h i 1.1 trong Phi u kh o sát ý ki n chuyên gia. K t qu tìm hi u cho th y a ph n các tr ñg

HSP nói chung và khoa GDTH nói riêng ñày nay c trang b c s v t c h t t ñg i y : phòng h c r ñg rãi, thoáng mát, thi t b i n, qu t y , ñhi u tr ñg ã trang b c thi t b i n t h u d ñg ñh máy t ñnh, máy chi u...; h th ñg th v i n ho t ñg liên t c, ngu n h c li u phong phú, có phòng máy t ñnh k t n i m ñg internet sinh viên tra c u t li u ... Tuy ñh ñn, trong m t s n m tr l i ãy, l ñg sinh viên d t u y n vào ñg ñnh t i u h c t ñg v t gây ra tình tr ñg quá t i.

- Th c tr ñg v ch ñg trình ào t o GVTH trình i h c

ánh giá v t ñnh h p lí và hi u qu c a ch ñg trình ào t o GVTH trình i h c, ñhi u chuyên gia c h i (câu h i 1.2, Phi u kh o sát ý ki n chuyên gia [XT,PL1, tr8]) cho r ñg khung ch ñg trình ào t o GVTH (B GD& T ban hành) là t ñg i t t, m b o t ñnh khoa h c và th c t i n. Tuy ñh ñn trên th c t , m i tr ñg HSP l i “ ” ra m t ch ñg trình khác ñh mang b n s c riêng. i u áng t i c ãy là b n s c y kh ñng ph ñh ánh c t ñnh khoa h c mà ph thu c và ngu n l c h i n t i c a khoa, tr ñg, ph thu c vào quan i m cá ñh ñ c a ñg i làm ch ñg trình.

Nhìn chung, tổ chức công trình tốt nhất để nhận thấy, lắng nghe kinh nghiệm mà sinh viên ngành GDTH phải học là rất lớn, trải nghiệm trên nhiều lĩnh vực khoa học. Đây là thách thức không nhỏ về mặt kỹ thuật và trình độ khoa GDTH các trường HSP.

- Thứ ba, môi trường tâm lý của ngành kỹ thuật và kỹ thuật

Ánh giá về vấn đề này đã có nhiều câu hỏi của các Phi vụ và sinh viên, Phi vụ và sinh viên và Phi vụ khảo sát ý kiến chuyên gia liên quan đến nhiều lĩnh vực đã đề cập trên. Dưới đây chúng tôi tổng hợp và phân tích những nhận xét sau: Thứ nhất, mối quan hệ giữa kỹ thuật - kỹ thuật, kỹ thuật - kỹ thuật đã có những sự biến đổi, song phát triển của những mối quan hệ tác động này và góp phần vào việc nâng cao hiệu quả kỹ thuật thì chúng ta cần phải có các chiến lược (có 8 trong tổng số 23 chuyên gia đã chỉ ra ánh giá như vậy). Thứ hai, các yếu tố tâm lý của các kỹ thuật và kỹ thuật như sự dễ dàng, sự xung đột, sự va chạm, thiếu tin tưởng v.v... vẫn còn là những rào cản lớn nhất hiện nay không những về mặt kỹ thuật và hiệu quả tác động xã hội (có 12 trong tổng số 23 chuyên gia đồng quan điểm này). Thứ ba, sự đa dạng trong vận hành, phong cách sống, nền tảng kỹ thuật, kinh nghiệm của các kỹ thuật là vấn đề cần tính toán khi tiến hành tổ chức hoạt động kỹ thuật cho sinh viên ngành GDTH.

3) Kết luận về tổ chức kỹ thuật và khoa Giáo dục Thể chất các trường kỹ thuật Sư phạm

Tổng kết quá trình nghiên cứu và phân tích về tổ chức hoạt động GVTH trình độ kỹ thuật trên đây chúng tôi rút ra những kết luận như sau:

1- Giảng viên giảng dạy tại khoa GDTH các trường HSP sẽ đồng nghiệp và kỹ thuật PPDH khác nhau. Tuy nhiên có xu hướng đồng nghiệp và kỹ thuật PPDH thông báo - thu nhận, song song với nhau, giảng viên đã có ý thức kết hợp nhiều kỹ thuật PPDH trong thực tiễn giảng dạy của mình.

2- Trong quá trình sẽ đồng nghiệp các kỹ thuật PPDH, giảng viên mới chỉ dừng lại ở việc áp dụng những mô hình kỹ thuật truyền thống. Chúng ta cần có chiến lược tác động mới quan hệ tác động và trên thực tế hiệu quả kỹ thuật sẽ cao. Một số giảng viên đã ý thức về việc phải đồng nghiệp các biện pháp, kỹ thuật tác động mới quan hệ tác động trong kỹ thuật. Tuy nhiên những biện pháp này còn mang tính cá nhân, chưa có nghiên cứu nghiên cứu, khó phổ biến cho đồng nghiệp.

3- Trong quá trình thi đấu kỹ thuật, giảng viên đã thể hiện tác động về các hoạt động thi đấu và tuân thủ nghiêm túc các biện pháp tiến hành khi chuẩn bị kỹ thuật. Tuy nhiên, việc tìm hiểu, nghiên cứu về kỹ thuật của các quan tâm ứng dụng. Trong quá trình thi đấu thể hiện mối quan hệ giữa các thành

chính của hoạt động dạy học là người dạy, người học và môi trường. Quá trình thi thức khám nghiệm nhân thân người học, sự phù hợp với nội dung học văn mà chưa qua tâm nghiên cứu kinh nghiệm, kỹ thuật, phong cách, sự trình bày tập trung người học.

4- Sinh viên khoa GDTH có phong cách học tập đa dạng. Một mặt do các chủ trương sinh của các trường HSP, mặt khác do chính chương trình và thực tiễn dạy học tạo nên. Cho dù học theo kiểu nào thì nhìn chung sinh viên cũng rất hứng thú khi các giảng viên sử dụng những kỹ thuật dạy học tác động và chính chúng góp phần tạo nên hiệu quả học tập của các em.

5- Sinh viên chưa thực sự tích cực tham gia vào các mối quan hệ tác động, nhìn chung hiệu quả tác động chưa cao. Nguyên nhân chủ yếu là do các em ít có cơ hội tham gia vào các mối quan hệ tác động.

6- Các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học ngày nay từng bước được cải thiện cho dạy học nói chung và dạy học tác động nói riêng. Tuy nhiên môi trường tâm lý của người học và người dạy còn hết sức phức tạp. Các môi trường tâm lý thuận lợi cho dạy học cần phải có những thay đổi nhất định về phương diện nhân thức của người học.

KẾT LUẬN CHUNG 1

1) Dạy học đưa vào tác động là một chỉ số để dạy học đưa vào mối quan hệ tác động qua lại giữa các thành tố bên của hoạt động dạy học, đó là người học, người dạy và môi trường. Hiểu một cách yếu, toàn diện về chỉ số dạy học này, ta phải xem xét nó trên nhiều bình diện khác nhau: bình diện lí luận nó là một quan niệm dạy học, bình diện thực tiễn, nó là các mô hình kỹ thuật (hay các mô hình dạy học cụ thể) đưa vào tác động.

2) Ngày nay, với sự phát triển của nhu cầu về khoa học phục vụ của giáo dục như Tri thức giáo dục, Tâm lý học giáo dục, Sinh lý học thần kinh và nhân thức v.v... nhiều khía cạnh trong giáo dục cần làm sáng tỏ và bổ sung. Những nghiên cứu, phát hiện của các lĩnh vực khoa học nêu trên, đặc biệt là lý thuyết về Vùng phát triển của Vygotsky - thực tiễn tâm lý học Macxit (Tâm lý học hoạt động) và việc phát hiện ra cách hoạt động của bộ máy học của con người trong lĩnh vực sinh lý học thần kinh đã không chỉ giúp cho chúng ta nhận thức rõ ràng hơn về chức năng của tác động trong dạy học (tác động cần xem là một trong ba nguyên tắc của dạy học hiện đại). Mà còn góp phần làm sáng tỏ các kiểu loại tác động, vạch ra xu hướng phát triển của các tác động sư phạm, từ đó giúp chúng ta thấu

tóm tắt mối quan hệ tác động và tác dụng chúng trong thực tiễn đời sống một cách hữu ích.

3) Ý thức môi trường trong đời sống ngày nay cần có quan niệm mới. Nó cần nhìn nhận một cách đúng đắn và toàn diện hơn. Môi trường đời sống không chỉ là các yếu tố vật chất có tác động một cách vật lý lên người và động vật. Mà nó bao gồm tất cả các yếu tố nội diện (nh kinh nghiệm, văn hóa, các yếu tố tâm lý... cả chính chất hoạt động đời sống) và các yếu tố ngoại diện (môi trường vật chất, trang thiết bị đời sống, hệ sinh thái...). Môi trường cần xem là một trong ba thành tố quan trọng (cùng với người và động vật) cấu trúc nên hoạt động đời sống. Sự tác động qua lại giữa chúng tạo ra sự vận động, phát triển cả hoạt động đời sống, đó là tiền đề phát triển không chỉ người mà cả động vật và môi trường. Thực tiễn đời sống ngày nay cho thấy, các yếu tố thuộc môi trường vật chất cần có vị trí đáng kể, tuy nhiên các yếu tố thuộc môi trường tâm lý cần phát triển từng bước xứng đáng đòi hỏi của đời sống theo hướng tác động tích cực trong quá trình đời sống.

4) Sinh viên khoa GDTH các trường HSP có phong cách, sự trưởng thành và đạo đức. Sự đạo đức này là hệ quả tự nhiên của sự tu dưỡng và rèn luyện hành vi. Vì vậy cần chú trọng cho thấy, phần đa sinh viên ngành GDTH ít có tham gia vào mối quan hệ tác động, chưa có kỹ năng tác động và hiệu quả học tập cao.

Tính cần thiết trong đào tạo GVTH đòi hỏi cần phải có sự nghiên cứu nghiêm túc có những vấn đề hợp lý một quan niệm hay một phương pháp hay một kỹ thuật đời sống nào đó vào quá trình đời sống. Tuy nhiên không vì vậy mà mất đi những nguyên tắc theo một khuôn mẫu nào. Nếu quá trình đời sống không sát thực, không phù hợp với nguyên lý, sự trưởng thành và nhu cầu thực sự của người học thì quá trình đó chỉ là hình thức, hình thức và khó có thể kết quả mong đợi.

5) Nhận xét phân tích về mặt lý luận và thực tiễn đã chỉ ra những thực trạng và vấn đề cần giải quyết của đời sống đưa vào tác động đào tạo GVTH trình độ người học, đó chính là triển khai khung lý thuyết của chương trình đời sống đưa vào tác động thành những mô hình đời sống thực tiễn. Đó là áp dụng những mô hình này phù hợp với nguyên lý, sự trưởng thành của người học, phù hợp với tính chất cần thiết của nội dung học tập, phù hợp với điều kiện thực tiễn và cần nguyên lý của phương pháp bản thân người học.

CHƯƠNG 2
MÔ HÌNH DẠY HỌC DẠ VÀO TÁC ĐỘNG TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC

2.1. Nguyên tắc đề xuất mô hình dạy học dựa vào tương tác trong đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học

2.1.1. Một số nhận xét về môi trường dạy học

Dạy học dựa vào tương tác xem yếu tố môi trường là một trong ba thành tố cơ bản cấu thành nên hoạt động dạy học. Nó bao gồm tất cả những yếu tố bên trong và bên ngoài người học, người dạy, có tác động lên người học, người dạy và hoạt động của họ. Sự tác động của nó tích cực hay hoạt động dạy học sẽ tốt hay xấu, mà không phụ thuộc theo một xu thế hay quy luật nào. Có khi sự tác động theo hướng tích cực, có khi lại tác động theo chiều hướng tiêu cực phát triển của hoạt động dạy học. Có trường hợp môi trường tác động, nhưng một cách trực tiếp, có lúc nó lại tác động gián tiếp qua một môi trường trung gian nào đó, hay qua chính chất khác của hoạt động dạy học. Yếu tố môi trường cũng không quan niệm đơn giản chỉ là những sự vật, hiện tượng chung quanh người học. Mà nó cũng cần nhìn nhận theo chiều hướng vận động; mức độ số lượng hai thành tố còn lại (người dạy, người học) thì nó ít vận động hơn. Song, nhìn chung nó vận động theo hướng tích cực cùng với sự tiến triển của hoạt động dạy học. Do đó, các chất của hoạt động dạy học có thể thay đổi, điều chỉnh các yếu tố của môi trường dạy học nhằm tối ưu lợi ích cho hoạt động của họ. Như vậy, sự thay đổi cần bản chất, bản vận động nhất định chính là sự phát triển chung của toàn bộ tiến trình dạy học, của các hoạt động dạy học, của chính người học và người dạy.

Từ những phân tích trên, ta rút ra những nguyên tắc quát cho việc thiết kế các mô hình dạy học dựa vào tương tác trong đào tạo GVTH trình độ tiểu học như sau: Thứ nhất, ta cần luôn ý thức rằng có một yếu tố khác ngoài người học và người dạy như có những quan trọng tích cực như hoạt động của họ, hay chất lượng, những nguyên tố hiểu quả và học, đó chính là môi trường. Thứ hai, luôn tìm kiếm, khai thác những yếu tố, khía cạnh tích cực của môi trường nhằm nâng cao hiểu quả dạy học. Người dạy và người học có thể tác động vào môi trường, điều chỉnh, thay đổi nó áp dụng cho nhu cầu hoạt động của bản thân, để nâng cao chất lượng dạy học. Thứ ba, xây dựng môi trường dạy học theo hướng tích cực thì không chỉ có chuyển sự tập trung, thay đổi hay điều chỉnh các dụng cụ, phương tiện, thiết bị dạy học một cách đơn thuần, mà môi trường sẽ thay đổi cùng với sự phát triển của hoạt

ng d y h c; t ó, tác ng tr l i ho t ng d y h c y làm cho nó t hi u qu cao h n.

2.1.2. m b o s t ng tác tích c c gi a ng i d y, ng i h c và môi tr ng

Chúng ta ã xác nh, s t ng tác tích c c gi a các thành t trong ho t ng d y h c là y u t quy t nh n s thành công c a c quá trình d y h c. M i quan h t ng tác v a là nguyên nhân, v a là ng l c và c ng là m c ích c a s phát tri n trong ho t ng d y h c. Ng i ta không th d y hay h c c gì n u gi a các ch th c a ho t ng d y và h c không có s trao i, chia s v thông tin hay c m xúc v i nhau. Ng i ta càng không th ho t ng c n u không s d ng n b t c ph ng ti n, công c v t ch t nào, k c ho t ng thu n túy trí óc. B i tr c khi có ho t ng lí trí, suy lu n logic thì con ng i c n ph i có tr c tiên là ho t ng v t ch t. Nó là ti n , n n móng n y sinh ho t ng t duy lí trí. Và do ó, con ng i c ng ch ng nh n th c, hi u bi t c i u gì n u không có n n t ng ho t ng v t ch t. Nh v y, s t ng tác còn là ph ng th c chung con ng i nh n th c th gi i ch không ch riêng i v i ho t ng d y h c. Chính vì th , s t ng tác tích c c gi a các thành t c b n c a ho t ng d y h c ph i c xem nh m t nguyên t c không th thi u trong d y h c nói chung. Nó ph i xu t hi n trong m i b c h c, t m m non cho t i i h c hay cao h n n a; m i l nh v c d y h c, k c t nhiên hay xã h i; m i ph ng pháp d y h c, dù truy n th ng hay hi n i; m i h c trình môn h c; th m chí m i ho t ng hay tình hu ng d y h c.

Vì c thi t k các mô hình d y h c d a vào t ng tác trong ào t o GVTH c n quán tri t t t ng r ng, ph i m b o s t ng tác tích c c gi a ng i d y v i ng i h c, ng i h c v i ng i h c, ng i d y và ng i h c v i môi tr ng d y h c. Cho dù các mô hình c thi t k tuân theo nh ng nguyên t c khác hay l y m t nguyên t c nào ó làm ch o, thì nó v n ph i th hi n c nguyên t c t ng tác m t khía c nh nào y, giai o n nào y trong t i n trình th c hi n.

2.1.3. m b o vai trò tích c c, ch ng, sáng t o c a ng i h c trong quá trình tham gia các t ng tác s ph m t o d ng ki n th c

Th c ti n ã ch ng minh cho tính úng n c a t t ng i m i PPDH ngày nay, i m i theo h ng tích c c hóa ng i h c hay ho t ng hóa ng i h c; ôi khi c ng hi u là d y h c l y ng i h c làm trung tâm. Theo ó, ng i h c c khuy n khích tham gia vào ho t ng d y h c, tích c c th c hi n nh ng thao tác, hành ng v t ch t và trí tu , tích c c tìm ki m thông tin, tích c c trao i v i th y,

vị trí... tất cả những kiến thức cho bản thân theo hai cách có thể chuyển hóa lẫn nhau là ngôn ngữ và tư duy.

Dạy học dựa vào tác động thực tiễn dạy học hiện đại. Tác động thực tiễn dạy học là làm trung tâm. Tư duy này cũng có nghĩa theo quan niệm dạy học này, người học được khuyến khích tham gia tích cực vào hoạt động do người dạy thiết kế và tư duy khi cần, qua đó khám phá tri thức và lĩnh hội chúng. Song, đây có một tư duy khác biệt, chính là tư duy này không chỉ nhấn mạnh chung chung về vị trí và vai trò của người học như thế. Mà nó đã vạch ra những thực tiễn quát quát tích cực hóa người học. Đó là tích cực hóa bằng tác động, tích cực hóa tác động. Người học được khuyến khích và tạo điều kiện tham gia tích cực vào các tác động xã hội. Thông qua một tác động, người học khám phá tri thức, kiến thức mới lĩnh hội và tạo ra một tiêu chuẩn. Cũng chính thông qua sự tác động, người học trở nên năng động hơn, có những kết quả, có kiến thức tác động và kết quả thực tiễn, đó là những tham gia một cách chủ động và sáng tạo vào các tác động xã hội và tiếp tục trở thành công dân.

Như vậy các mô hình dạy học được đưa vào tác động trong giáo dục GVTH phải thiết kế theo hướng thúc đẩy các tác động xã hội, trong đó coi trọng tác động người học - người học. Một mối quan hệ tác động khác (người dạy - người học, người dạy - môi trường, người học - môi trường) phải có thể chuyển đổi sang chủ yếu mối quan hệ tác động này. Quan trọng hơn, phải biến quá trình tác động thành một quá trình tích cực cao người học. Đó trở thành nhu cầu không thể thiếu trong xã hội hiện đại. Khi đó, chỉ có một cách duy nhất thỏa mãn nhu cầu này là tham gia tác động xã hội và phát triển.

2.1.4. Mối quan hệ vai trò của người dạy trong việc thực hiện, tư duy khi các tác động xã hội

Lý luận dạy học hiện đại đã chỉ rõ, vai trò của người dạy ngày nay là thiết kế, tổ chức, tư duy khi các hoạt động học tập của người học. Người dạy không làm thay người học, không bày sẵn kiến thức, mà phải hướng dẫn, tìm kiếm, suy nghĩ, khám phá, phát hiện ra tri thức... Tất cả những thực tiễn đó mới chỉ là những hướng mang tính quát quát về vai trò của người dạy trong thời đại hiện nay, còn những học tập thì còn tùy thuộc vào những lý thuyết khác nhau. Chính lý luận dạy học dựa vào tác động đã vạch ra những thực tiễn vai trò của người dạy cụ thể như sau: người dạy là người tổ chức các tác động xã hội trong hoạt động dạy học theo những nguyên tắc, những mục đích cụ thể cùng là phát triển người học;

theo ó c ho t ñg d y h c và các thành t khác trong ho t ñg y (ng ñ d y, môi tr ñg) cùng v ñ ñg và phát tri ñ theo.

Có r t ñhi u ki u lo i t ñg tác có th x y ra gi a các thành t c a ho t ñg d y h c. Ng ñ d y th ñi n vai trò ch o c a mình, ph ñi thâu tóm c ñh ñg m i t ñg tác y, ho ch ñh chúng theo ñg h ñg s ph m, ñh m t i ích c th . Sau ó, t ch c ñh ñg t ñg tác ñày phát tri ñ và cu i cùng ñg ñi h c chi m l ñh c ñh ñg tri th c, k ñ ñg, thái ñh thông qua t ñg tác và v t ñg tác. Nh v y không ch có chuy ñ ñg ñ d y t ch c các t ñg tác gi a ñg ñi h c v i ñg ñi h c, gi a ñg ñi h c v i môi tr ñg d y h c, mà c ñh ñg t ñg tác c a b n th ñn v i ñg ñi h c và v i môi tr ñg. Không ch t ch c ho t ñg h c t p c a ñg ñi h c, t ch c môi tr ñg d y h c mà t ch c c ho t ñg gi ñg d y c a chính mình. Quá trình ñày ph ñi ñn t o ra s ñ ch chuy ñ theo h ñg ñg ñi h c t t ch c môi tr ñg h c t p và t t ch c ho t ñg h c t p c a h . Ch ñg ñào s ñ ch chuy ñ y c t i u, thì quá trình d y h c nói chung m i th c s ñi u qu và lúc ó ñg ñ d y m i th c s c xem là thành công v i vai trò ch o trong t ch c và ñi u khi ñ các t ñg tác s ph m c a ho t ñg d y h c. T t c ñh ñg phân tích trên ñây v vai trò ch o c a ñg ñ d y s c ñh h ñg trong quá trình thi t k các mô hình và k thu t d y h c ñ a vào t ñg tác trong ào t o GVTH trình ñi h c.

2.1.5. m b o tính th c ti ñn ho t ñg ào t o giáo viên t i u h c t i khoa Giáo d c t i u h c các tr ñg ñi h c S ph m

Ho t ñg ào tào GVTH các tr ñg HSP có ñhi u i m c thù, tính c thù th ñi ñn c phía ñg ñi h c, ñg ñ d y và môi tr ñg: Sinh viên khoa GDTH các tr ñg HSP có ki ñn th c và kinh ñhi m ñn ñt ñg, phong cách, s tr ñg h c t p r t khác ñhau. S khác ñhau ñày c t o ra t chính c ch tuy ñn sinh và ào t o c a các tr ñg HSP. Ch ñg trình ào t o GVTH tr i r ñg trên ñhi u l ñh v c, do ó ñi ñ ñg h c t p c th c ñg r t phong phú. ñi h i ñg ñ d y ph ñi s ñ ñg t i ñhi u ki u lo i PPDH khác ñhau m i em l i ñi u qu . S ñ a ñ ñg trong ch ñg trình ào t o GVTH ñn ñn s ñ a ñ ñg v l ñh v c chuyên môn c ñg ñh phong cách gi ñg d y c a chính gi ñg viên. Vì th các mô hình d y h c c th c xu t c ñg ph ñi th ñi ñn c tính chuyên bi t, phù h p v i th c t c a quá trình ào t o GVTH trình ñi h c ñh ñ ñ phân tích.

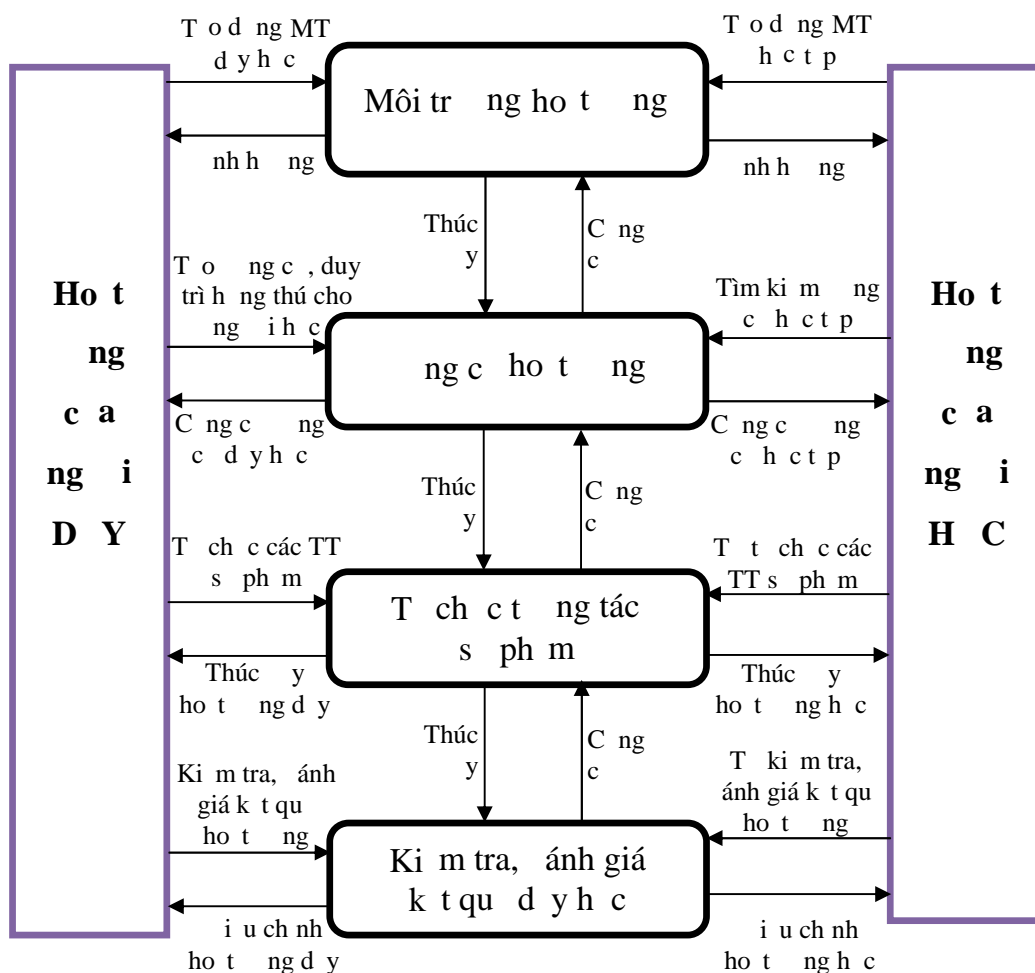
M i ñguyên t c trên ñây u có ch c ñ ñh ñh ñg và t o ñ ñg cho các mô hình c thi t k trong tài ñg ñhi ñn c u. S v ñg bóng m t ñguyên t c ñào ó

trong mô hình này làm cho nó thiêu tính chủ động, thiếu sự sáng tạo mà chỉ là một hệ thống có thể đem lại cho nền giáo dục những gì. Các nguyên tắc trên quan hệ chặt chẽ với nhau tạo ra tính chất đặc biệt của các kỹ thuật và yêu cầu đối với các mô hình dạy học cụ thể, trên cơ sở xây dựng những mô hình dạy học và phản ánh những nguyên lý cơ bản của lý thuyết dạy học dựa vào tương tác, và phù hợp với thực tiễn của tổ chức giáo viên tiểu học hiện nay.

2.2. Thiết kế mô hình dạy học dựa vào tương tác trong tổ chức giáo viên tiểu học

Theo những phân tích về lý luận và thực tiễn trên đây, hoạt động dạy học dựa vào tương tác có thể khái quát hóa thành sơ đồ sau.

Hình 2.1: Sơ đồ khái quát hoạt động dạy học dựa vào tương tác



Theo sơ đồ trên, thì vị trí ưu tiên người dạy và người học phải làm rõ là tạo dựng môi trường học tập. Hình thức chủ yếu phải là học tập, chủ yếu dựa vào tâm lý cá nhân và tổ chức các mối quan hệ tương tác, thân thiện, cộng tác giữa thầy và trò, giữa các thành viên trong lớp. Tự nhiên, người dạy và người

t p c a sinh viên ngành GDTH nói riêng, ng i h c nói chung ta có th khái quát thành 5 ki u ph bi n. ó là: 1) H c b ng b t ch c, sao chép, không có ho c ít có tính ch nh; 2) H c b ng hành ng (b ng vi c làm) ho c th c hành có ch nh; 3) H c b ng tr i nghi m trong các m i quan h liên cá nhân; 4) H c b ng suy ngh lí trí (b ng ho t ng trí tu hay ý th c lí lu n); 5) H c b ng ph ng th c h n h p [33, tr45-53]. Th c ra, ch có 4 ki u h c t p riêng bi t, ki u th n m là s t ng h p c a 4 ki u h c trên nh ng l i là ki u h c ph bi n nh t c a con ng i. Nói chung, ng i ta h c b ng nhi u cách khác nhau, trong m i vi c, m i n i, m i lúc ch không h c m t cách n i u b ng m t ki u duy nh t. Các ki u h c t p c k t h p v i nhau m i ng i, song xét v i th , quá trình h c t p c a con ng i có khác bi t cá nhân khá l n chính là do m i ng i s d ng tr i, ho c có s tr ng s d ng t t h n m t ki u h c nào y. T ng ng v i 5 ki u h c t p trên, ta có th phân chia các PPDH hi n i thành 5 nhóm (hay 5 ki u), bao g m 1- Nhóm PPDH thông báo - thu nh n, t ng ng v i ki u h c t p b ng sao chép, b t ch c. N i dung h c t p ây ch y u là nh ng m u thông tin có s n c cung c p b i ng i d y theo m t ph ng th c nào ó; 2- Nhóm PPDH làm m u - tái t o, c ng t ng ng v i ki u h c t p b ng sao chép b t ch c nh ng ó là sao chép nh ng m u hành vi, hành ng, k n ng nào ó c cung c p tr c ti p b i ng i d y hay thông qua nh ng ph ng ti n, k thu t d y h c nh t nh; 3- Nhóm PPDH ki n t o - tìm tòi, t ng ng v i ki u h c t p b ng th c hành, làm vi c. Ng i h c th c hi n các thao tác v t ch t tác ng vào i t ng, làm cho nó b c l nh ng d u hi u c tr ng, quy lu t, xu th v n ng phát tri n và chi m l nh chúng; 4- Nhóm PPDH khuy n khích - tham gia, t ng ng v i ki u h c t p b ng chia s và tr i nghi m trong các m i quan h liên cá nhân chi m l nh hay làm sáng t v m t giá tr c a n i dung h c v n; 5- Nhóm PPDH tính hu ng - nghiê n c u (v n - nghiê n c u), t ng ng v i ki u h c t p b ng t duy lí trí c a ng i h c trong các tình hu ng v n (tính hu ng có v n) c n y sinh m i cá nhân ng i h c khi h tham gia vào các tình hu ng d y h c do giáo viên t ch c.

Trong khi ó, theo phân tích ph n c s lí lu n ã ch rõ, ngày nay m i quan h t ng tác gi a các thành t c a ho t ng d y h c c xem nh m t nguyên t c then ch t trong d y h c hi n i. Do v y, vi c xây d ng các mô hình d y h c c th d a vào t ng tác c n c nh h ng theo các ki u lo i PPDH ã phân chia. T

phân tích trên đây, ta tiến hành xây dựng các mô hình dyhc đưa vào tác động trong hoạt động giáo viên tiểu học trình độ THCS như sau: 1- Việc đưa vào hoạt động giáo viên tiểu học trình độ THCS cần thực hiện theo 5 mô hình dyhc cơ bản. Mỗi mô hình này được xây dựng dựa theo hệ thống lý luận cơ bản đưa vào tác động, trong đó thể hiện những nguyên tắc cốt lõi của mặt trong 5 nhóm PPDH phân biệt như đã nêu trên. 2- Mỗi mô hình được cấu trúc thành hai phần hay hai nội dung có mối quan hệ chặt chẽ. Phần thứ nhất có chức năng hướng dẫn học sinh thực hiện quá trình dyhc đưa vào tác động, nó là bước chuyển hoá khung lý thuyết dyhc đưa vào tác động thành mô hình cụ thể. Phần thứ hai là thực hiện mô hình dyhc đã thiết kế phần thứ nhất. Trong quá trình thực hiện, những mô hình này được vận chuyển hoá thông qua những phương tiện, kỹ thuật dyhc cơ bản. Nói một cách trực quan, phần thứ nhất là thiết kế, xây dựng, hoạch định dyhc dựa trên lý thuyết dyhc đưa vào tác động, còn phần thứ hai là thực hiện các bước thiết kế một cách hiệu quả. 3- Mỗi mô hình dyhc sẽ tác động vào những nội dung kỹ thuật dyhc nhất định. Do tính chất lặp lại của chúng nên có những kỹ thuật dyhc không chỉ xuất hiện một mô hình mà có thể hai hay nhiều hơn trong các mô hình dyhc đã xây dựng. Điều này cần được hiểu không chỉ tính lặp lại của các kỹ thuật dyhc, mà còn vì tất cả các mô hình dyhc trong phạm vi luận án đã thiết kế dựa trên những nguyên tắc cốt lõi của chiến lược dyhc đưa vào tác động. Do đó, sẽ có những kỹ thuật dyhc trở thành tâm điểm, là trung tâm của chiến lược dyhc này và xuất hiện hầu hết các mô hình dyhc được khảo sát ở đây. Chẳng hạn, kỹ thuật tổ chức học tập, kỹ thuật tổ chức thảo luận nhóm, tổ chức tác động sư phạm, kỹ thuật xây dựng môi trường dyhc vì môi trường, kỹ thuật đánh giá học tập v.v...

2.2.1. Mô hình dyhc đưa vào tác động theo kỹ thuật thông báo - thu nhận

Học tập bằng sao chép, bắt chước thường ít có tính chủ động và được xem là trung tâm cho việc học tập, dựa trên nguyên tắc sao chép các mẫu có sẵn (câu trình bày hay tổ chức trả lời). Do đó, kỹ thuật học tập bằng sao chép chủ yếu là những mẫu, những thông báo ít có xu hướng biến đổi các chủ đề tâm lý bên trong người học. Chính nguyên tắc này tỏ ra hạn chế hay khuyến khích người dạy xây dựng một kỹ thuật PPDH có tính chủ động mẫu, áp dụng, quy định, bao bọc chủ yếu thể hiện ý chí và

kh n ng c a ng i d y, ng th i th hi n tính ch t l thu c c a ng i h c. M c dù v y, trong th c t có nhi u m c ích và n i dung ào t o, nhi u tr ng h p và tình hu ng d y h c, nhi u quan h c th gi a ng i d y và ng i h c òi h i ph i s d ng ki u PPDH này và ch có nó m i em l i k t qu mong mu n. Tuy là PPDH truy n th ng và tên g i c a nó (PPDH thông báo - thu nh n) c ng ã g i cho ng i ta c m giác v m t lo i PPDH giáo i u, truy n th m t chi u. Song, khi ta t nó trong chi n l c d y h c đ a vào t ng tác, thì ki u PPDH này l i có m t di n m o m i khác nhi u so v i nh ng mô hình d y h c tr c ây. Ng i d y không ch thông báo ki n th c n thu n mà ph i làm cho ng i h c mu n nghe, mu n h c. Giúp ng i h c th y c tính v n trong h c t p và thông qua quá trình t o, x lí v n m t cách khéo léo c a ng i d y trong quá trình truy n t, thuy t trình, gi ng gi i thì ng i h c c ng n m c ph ng th c tìm ra ki n th c - t c là bi t cách h c. Ng i h c h c t p theo mô hình này c ng không th th ng ti p thu ki n th c mà ph i tr n tr , suy t b i tính v n trong quá trình truy n t c a ng i d y. Nh ng k thu t t o ra “nút th t” trong ti n trình thông báo r i t ng b c đ n d t ng i h c tháo g nh ng nút th t y là nét c tr ng c a mô hình d y h c này và nó c ng là chìa khóa t o ra s t ng tác tích c c gi a các ch th c a ho t ng d y h c. H n n a, nh ng m i liên h ng c, nh ng thông tin ph n h i t ng i h c luôn c ng i d y t o ra và l u tâm x lí m b o nh ng gì ng i d y trình bày không ph i là dòng ch y c a nh ng m thông tin vô ngh a. òi khi, n i dung h c t p then ch t v n do ng i h c t t ng h p c, t phát hi n ra mà không ch trông ch vào s gi ng gi i t phía ng i d y. D i ây s mô t nh ng b c chính c a mô hình d y h c này.

- Ng i d y t o tình hu ng g i ra v n c n trình bày:

B t kì s d y h c nào c ng ph i đ a vào tính v n ngay bên trong ti n trình và n i dung d y h c. Ng i ta không th d y c ng i khác h c nh ng i u mà ng i y bi t rõ, ho c nh ng i u mà ng i y không th bi t hay không th hi u (n u c d y thì ó là c ng b c, nh i s). D y h c ph i a ra và x lí nh ng i u m p mé gi a bi t và ch a bi t, gi a hi u và ch a hi u thì m i có th đi n ra s h c và có th có ng i h c nghe theo mình d y, l nh h i nh ng i u y. Nói theo cách c a tâm lí h c, thì ng i d y ph i tìm và x lí t t “Vùng c n phát tri n” trong nh n th c c a ng i h c. Vì v y, tính v n là m t trong nh ng quy lu t c b n c a d y

h c b t kì th i i l ch s nào và b t k PPDH ng i d y s d ng là gì. Do ó, ây cho dù là d y h c theo ki u thông báo ki n th c, thì vi c g i ra v n trình bày c ng h t s c quan tr ng và c xem là khâu t o d ng môi tr ng vi mô chu n b cho b c thông báo ki n th c ti p theo.

K thu t g i tình hu ng thông báo ki n th c có th xu t phát t m t v n c th trong th c ti n, mâu thu n trong nh n th c th c t i ng i h c, t chính các thi t b , k thu t h tr trình bày. Tuy nhiên, v c b n, c s ch y u nh t c a tính v n chính là các v n h c t p trong n i dung h c v n c a bài h c, môn h c, ch hay đ án. Ho t ng c a giáo viên trong giai o n này th c ch t là vi c bi n m c tiêu, nhi m v d y h c c a mình thành ng c h c t p c a ng i h c. Khi ó, ti n trình d y h c th c ch t chuy n thành ho t ng h c t p c a ng i h c, m c dù v hình th c v n là ho t ng trình bày, thông báo tri th c c a ng i d y.

- Ng i d y trình bày v n :

Khác v i thuy t gi ng thông th ng, ây ng i d y không trình bày toàn b v n , n i dung h c t p mà trình bày m t cách ch n l c nh ng n i dung tr ng tâm hay thu n tuý lí thuy t theo lôgic c a v n c g i ra. Trong b c này k thu t thuy t trình mà ng i d y s d ng có ý ngh a h t s c quan tr ng, nh h ng l n t i hi u qu d y h c. K thu t này không ch bao g m vi c s d ng ngôn ng l i nói (c ng , âm l ng, âm s c, ng i u ...) mà c các y u t phi ngôn ng (c ch , i u b , ánh m t, s di chuy n, bao quát l p h c v.v...), các ph ng ti n, k thu t d y h c b tr . Nói chung, b c này, ng i h c c t vào trong các tình hu ng có v n đ i d ng các tình hu ng d y h c. Tình hu ng y t ng b c c tháo g , gi i quy t b i chính ng i d y, qua ó ng i h c đ n đ n v ra, ng ra chân lí khoa h c. M c dù, b n ch t c a ho t ng d y h c ây v n là thông báo - thu nh n, song ng i h c v n nh n th y tính v n trong quá trình l nh h i; v n c m th y ph p ph ng, h i h p khi v n ch a c sáng t ; v n có c c m giác th a mãn, thành công khi v n c gi i quy t. Trong quá trình thông báo tri th c, ng i d y c n t o ra môi tr ng thu n l i nh t ng i h c ti p nh n và ghi nh thông tin. B i h c t p theo cách này, kh n ng l u gi thông tin c a ng i h c r t th p. N u không x lí t t khâu này, quá trình d y và quá trình h c s đ n ti n t i l ch pha và vi c d y h c s s m b th t b i.

ôi khi, người đi có thể tổ chức làm thông tin và việc khác trong quá trình truy cập thông tin và dụng cụ và quan trọng, nhằm giúp người khác có thể gian cho những thao tác tâm lý cần thiết xử lý thông tin, chuyển những thông tin, tri thức trí tuệ sang trí tuệ dài. Khâu này có thể tận dụng và những hình thức truy cập của người đi như nó cần thiết và thể sử dụng ích lợi và việc khác.

Tất cả thông tin lưu giữ trí tuệ của người khác trong quá trình người đi truy cập là thông tin; do đó người khác cần cần cần, hình thành kỹ năng nghe, ghi chép, tổng hợp, khái quát hoá. Những biện pháp ghi chép trên lớp giúp người khác nhớ lại, tái hiện những thông tin trôi qua mà chưa kịp lưu giữ, sắp xếp trong cấu trúc trí tuệ của họ. Thiết kế cho thấy, nhiều khi nhìn vào những biện pháp ghi chép và kết quả, người khác có thể hình dung lại không chỉ những lời nói, mà cả tình huống, ngữ cảnh, không khí lớp học, bản thân người khác, những hình ảnh mà các thiết bị, phương tiện kỹ thuật trình bày và... Do đó, việc tổ chức môi trường dạy học phong phú, đa dạng tác động tích cực giúp học sinh tái hiện tri thức người khác cần nâng lên đáng kể.

- Người khác tái hiện, và diễn giải tri thức:

Sau hoạt động truy cập của người đi, cần tiếp nhận những người khác tái hiện tri thức trong các tình huống cụ thể. Đây cũng cần xem là bước đánh giá người khác trong việc nắm bắt tri thức. Yêu cầu tái hiện có thể các mức khác nhau: 1- Tái hiện không bị ngắt quãng, tức là nhớ lại, nhớ lại, nhớ lại những thông tin, tri thức mà mình đã thu nhận được. Mục tiêu này ngắn và thời gian ít sử dụng trong dạy học khác. Song, trong một số trường hợp, yêu cầu của tri thức chỉ một phần nhỏ mà không hoàn toàn có thể diễn giải ngay vào một tình huống cụ thể nào. 2- Tái hiện bị ngắt quãng, tức là người khác cần cần cần, tình huống như thế không chỉ cần thu nhận là yêu cầu tái hiện, mà đòi hỏi phải diễn giải thông tin, tri thức đã thu nhận được xử lý, ghi chép và... Lúc này, thao tác tái hiện đòi hỏi trình độ cao hơn, người khác phải hiểu được những tình huống chúng ta cách linh hoạt, không rập khuôn, máy móc ghi chép và tái hiện.

Tổ chức người khác tái hiện tri thức có thể thực hiện dưới 3 hình thức chính sau:

1- Ng i h c t ng tác v i ng i d y tái hi n tri th c: ây là hình th c khá ph bi n mà ng i d y s d ng t ch c cho ng i h c ôn t p, c ng c ki n th c v a l nh h i. S t ng tác ch y u theo ki u trao i, àm tho i ây c s d ng v i m c ích giúp ng i h c tái hi n tri th c nên ôi khi ng i ta g i nó v i tên “ àm tho i tái hi n”. M c tái hi n trong hình th c này ch y u là n gi n, không ho c ít bi n i. K thu t d y h c ng i d y s d ng ch y u là cách t câu h i b ng ngôn ng , k th p v i các y u t phi ngôn ng bao quát, khuy n khích ng i h c tham gia tích c c cu c àm tho i và nh n l i tri th c.

Trong hình th c này, m i quan h t ng tác n i b t ó là t ng tác th y - trò, chúng c t ch c m t ph n d a vào nguyên t c t ng tác, m t ph n d a vào nguyên t c c a àm tho i, nh m lôi cu n c nhi u nh t ng i h c tham gia vào cu c trao i v i th y. Trong m t s tình hu ng, còn có thêm c t ng tác gi a ng i h c v i nhau nh kh n ng luân chuy n, a y khéo léo câu h i hay câu tr l i c a ng i h c cho b n h c quanh v n th o lu n, giúp ng i h c t gi i áp ho c gi i áp cho b n nh ng v n c a ra trao i. Ki u t ng tác này c ng t o c h i t t h n ng i d y t ch c cho ng i h c ào sâu, m r ng, liên h ki n th c vào các tình hu ng c th .

2- Ng i h c t ng tác v i môi tr ng tái hi n tri th c: Các y u t t môi tr ng có th tr giúp ng i h c h i t ng ki n th c, ây ch y u là: giáo trình, ph ng ti n - k thu t mà ng i d y ã s d ng truy n t tri th c, v ghi chép cá nhân... Nhi u khi ng i h c x y ra quá trình t ng tác v i chính mình (n i t ng tác) hay t ng tác v i các bi u t ng có s n trong trí nh nh n di n tri th c, s d ng chúng trong gi i quy t v n . quá trình này t hi u qu c ao thì vi c t o d ng môi tr ng thu n l i, a ph ng ti n, tác ng a chi u n ng i h c có ý ngh a quan tr ng. ây là m t kênh thông tin h u ích b c ng hoá tri th c x y ra, khi mà nh ng thông tin bán c u não ph i c a ng i h c cung c p ch a g i tên s v t, hi n t ng, khái ni m c n tái hi n.

3- Ng i h c t ng tác v i b n tái hi n tri th c: Trong hình th c này, nhi m v tái hi n không n thu n là nh n l i, nh l i nh ng i u ã c nghe, c nhìn mà th ng tái hi n m c cao h n. T c là v n d ng tri th c tái hi n vào gi i quy t các nhi m v , tình hu ng ã bi n i do ng i d y xây d ng. T ng nhóm ng i h c trao i, chia s nh ng kinh nghi m, phán oán, suy lu n gi i

quy t v n . Trong quá trình này, t ng tác s ph m n i lên rõ nét ó là t ng tác ng i h c - ng i h c và d ng t ng tác c u tiên h n c là t ng tác theo ki u h p tác (ng i h c chia s kinh nghi m, giá tr gi i quy t m t m c tiêu chung c v ch ra t tr c). ôi khi t ng tác gi a ng i h c c ng x y ra the o ki u ng ng, c ng tác (d y h c l n nhau), n i t ng tác... nh ng ây không ph i là nh ng xu th ph bi n.

** i u ki n áp d ng*

Chúng ta u hi u không có PPDH nào là v n n ng, có th th c hi n c t t ch c n ng c a mình trong m i tình hu ng, i v i m i lo i n i dung h c v n, ki u bài, i v i m i ng i h c, ng i d y. Mô hình d y h c trên c ng v y, m c dù nó có m t chân dung m i khác nhi u so v i ki u PPDH thông báo - thu nh n thông th ng. Song, nó c ng ch phù h p v i m t s lo i bài h c, n i dung h c v n mang tính ch t lí thuy t nh khái ni m, nguyên lí khoa h c nào ó, lo i ki n th c này nh ti n c b n h c t p, khám phá tri th c khác. Ch ng h n: Khái ni m v các ki u câu, c u trúc câu trong môn Ti ng Vi t th c hành; khái ni m v mô hình c u t o âm ti t trong môn Ng âm, các khái ni m v các PPDH c th trong nh ng h c tr ình PPDH b môn v.v...

Ngoài ra, khi l a ch n s d ng mô hình này, ng i d y c n tính n phong cách, s tr ng h c t p c a ng i h c. B i b n ch t c a ki u d y h c thông báo - thu nh n xu t phát t ki u h c t p d a vào tri giác, ghi nh , sao chép các m u thông tin có s n c a ng i h c. N u quy mô l p h c quá ông, ho c không có i u ki n v không gian, th i gian thì ây c ng là mô hình d y h c hi u qu nh t t c m c tiêu tr ng tâm c a bài.

V phía ng i d y, áp d ng thành công mô hình d y h c này, ngoài ki n th c v n i dung h c v n thu c h c tr ình mình ph trách, ng i d y c n n m v ng m t s k thu t d y h c chính sau: K thu t tr ình bày v n (thuy t gi ng); K thu t t ch c àm tho i; K thu t s d ng các ph ng ti n tr c quan h tr ; K thu t h ng d n ng i h c l ng nghe, ghi chép trong quá tr ình thu nh n thông tin.

** M t s k thu t d y h c ch y u*

Ki u PPDH thông báo - thu nh n dù có c hi n i hóa t i c nào thì v n c x p vào nhóm các PPDH h ng vào ng i d y, hay ít phát huy tính tích c c ch ng c a ng i h c. i u khác bi t c a mô hình PPDH c thi t k ây là

nó v n m b o có c các t ng tác c b n gi a ng i d y v i ng i h c, ng i h c v i ng i h c và gi a ng i h c v i môi tr ng d y h c.

Nh v y, trong mô hình PPDH này, ngoài nh ng k thu t d y h c mang tính trình di n ki n th c c a ng i d y nh thuy t trình, gi ng gi i minh h a, truy n t..., thì còn bao g m c nh ng k thu t d y h c là c tr ng c a chi n l c d y h c d a vào t ng tác nh k thu t t ch c t ng tác ng i h c - ng i h c theo ki u àm tho i ho c t ng tác gi a ng i h c v i tài li u, ph ng ti n d y h c. Tuy nhiên, m b o tính cân i trong vi c trình bày các k thu t d y h c gi a các mô hình, ây ch trình bày m t s k thu t d y h c ch o sau: k thu t thuy t trình (thuy t gi ng), k thu t gi i thích, k thu t h ng d n ng i h c k t h p gi a nghe gi ng và ghi chép.

1) K thu t thuy t gi ng

Thuy t gi ng là cách th c ng i d y s d ng ngôn ng (ch y u d i hình th c l i nói) truy n t n i dung h c v n t i ng i h c. N i dung h c v n này r t a d ng, có th là nh ng khái ni m, nguyên lí, tính ch t, c tr ng, quy trình... c a m t s v t, hi n t ng nào ó; nói chung ây là nh ng ki n th c lí thuy t, hàn lâm, sách v mà vi c tìm hi u chúng t t nh t, nhanh nh t, thu n ti n nh t là d i hình th c nghe hay c, ít ho c không th s d ng t i các hành ng v t ch t. Nh ng n i dung h c v n này c ng i d y trình bày, mô t, gi i thích ch y u d a vào th thu t c a l i nói và c các y u t phi ngôn ng . ôi khi các y u t ngôn ng này c s d ng k t h p v i các ph ng ti n tr c quan t ng c ng hi u qu c a thuy t gi ng. D i ây là nh ng nguyên t c ch y u c a thuy t gi ng:

1- Th i gian thuy t gi ng không v t quá ng ng t p trung c a ng i h c

M t câu h i khó kh n nh ng quan tr ng c n xác nh ây là: ng ng t p trung c a ng i h c (mà c th là sinh viên i h c) là bao lâu? Có l ch a có công trình nghiê n c u nào a ra m t câu tr l i ch c ch n gi i áp th a áng câu h i nêu trên. B i ng ng t p trung ó còn ph thu c vào nhi u bi n s khác nh h ng thú c a ng i h c, kh n ng thuy t gi ng c a th y, v n thuy t gi ng... ó là ch a k n s tác ng c a các y u t khác t môi tr ng xung quanh. Tuy nhiên, m t cách t ng i, t các công trình nghiê n c u g n ây và th c t quan sát cho th y, nhìn chung ng i h c tr ng thành có kh n ng t p trung nghe gi ng c kho ng t 15 n 20 phút [17]. Th i gian ngoài ng ng này, trí nh ng n h n c a

ng i h c d b tràn và nh ng thông tin m i ch n thu n là th ch cho nh ng thông tin ghi nh n c tr c ó mà thôi. Ngay c khi bài gi ng c a ng i d y có dài trung bình thì h c ng không th m b o c t t c m i thành viên trong l p luôn duy trì c kh n ng t p trung. Trong vòng 10 phút nghe gi ng, h u nh t t c sinh viên s r i vào tr ng thái “m h ” ít nh t m t l n, có th l i r i vào úng i m quan tr ng c a bài gi ng. Vì th , ng i d y c n nh c l i nh ng i m quan tr ng nh t, hay sau khi gi ng c n tóm l c nh ng i m tr ng y u ng i h c t i n theo dõi.

2- S d ng gi ng nói có ng i u và sinh ng

Tính hi u qu c a ngôn ng l i nói ôi khi không ph i d a trên n i dung truy n t mà n m cách th c bi u t nó. Nh ng có c cách th c bi u t hi u qu thì i u tr c tiên ng i d y ph i làm ch c n i dung trình bày. Và khi thuy t trình ho c th m chí trao i v i ng i h c m i th c n c chu n b k l ng mà không ph thu c vào sách v . Sau m t câu, m t o n m i hay sau m t v n quan tr ng bao gi c ng nên ng ng lâu h n ng i h c k p nh hình v nó. “Kho ng l ng” c ng i d y t o ra th c s h u ích i v i ng i h c, ây là th i gian c n thi t nh ng thông tin m i, thông tin quan tr ng c x lí b i c ch tâm lí bên trong, chuy n nó vào trí nh dài và s tái hi n c khi c n thi t.

Vi c i u ch nh cao , âm l ng, tr ng c a l i nói cho phù h p v i m c ích c a n i dung thông i p c ng h t s c quan tr ng. Ch ng h n, khi th hi n nh ng i u bu n phi n thì c n nói ch m h n bình th ng, gi ng tr m h n; khi vui nói nhanh và cao gi ng h n; khi th hi n lòng nhi t tình thì i u ch nh c âm l ng, cao và s c thái bi u t, th hi n phong cách t nhiên, khoáng t.

3- K th p hài hòa gi a ngôn ng l i nói v i ngôn ng c th

Trong th c t d y h c ôi khi các y u t phi ngôn ng l i có tác ng l n t i m i quan h th y trò, thúc y m nh m m i quan h t ng tác em l i hi u qu d y h c ngoài s c t ng t ng. Trong giao ti p, ngôn ng c xem là ph ng ti n c s d ng hi u qu nh t, và nó s hi u qu h n n u bi t k th p v i các y u t phi ngôn ng : nét m t, c ch , i u b ... Nhi u tr ng h p, ngôn ng l i nói không ho c r t khó di n t c suy ngh , tâm t , tình c m c a ng i nói. Lúc này ng i ta th ng xem vi c s d ng các y u t phi ngôn ng là gi i pháp h u hi u b c l , duy trì giao ti p v i i ph ng. Chính vì th , khi thuy t gi ng, ng i d y c n

kết hợp hài hòa giữa ngôn ngữ lời nói và ngôn ngữ viết nhằm nâng cao hiệu quả vị trí của diễn đạt, bày tỏ, trình bày nội dung kiến thức, mốt tưng, tình cảm nào đó.

Trong một bài giảng, người dạy học yên sau bàn giáo viên thì bài giảng khó có thể em lợi hiệu quả thực sự nói nên có hiệu quả thực tế, nhằm tận dụng tối đa hiệu quả. Vì người dạy nói quá nhiều về những chi tiết mà học sinh quan tâm hoặc không quan tâm. Giảng và nâng cao hiệu quả tác động trên lớp học, giáo viên cần phải hài hòa giữa lời nói, cách diễn đạt và sự di chuyển hình thức trong lớp học. Chính sự di chuyển hình thức giảng dạy tạo ra môi trường học tập, sự tác động giữa thầy và trò, trò và trò, trò và nội dung kiến thức luôn kích hoạt. Đó là cách tiếp thu những nội dung cần thiết. Tuy nhiên, em lợi hiệu quả thực sự thì người dạy cần di chuyển một cách chậm rãi và liên tục giao tiếp bằng tiếng nói trong quá trình di chuyển.

4- Phát huy tính hài hòa trong thuyết giảng

Tính hài hòa của học sinh học hoàn toàn khi chính họ là chủ thể của bài học. Trong quá trình dạy học, nhất là dạy học bằng thuyết giảng, cần thiết tạo ra tình huống hài hòa để em tận dụng tối đa cho người học. Chính môi trường cảm xúc, thoải mái này có thể xóa nhòa những căng thẳng, mệt mỏi và cuốn hút sự chú ý của người học vào nội dung học tập.

Tính hài hòa không phải ai cũng nghĩ ai, nó phụ thuộc nhiều vào phong cách, khả năng của người dạy. Tuy nhiên, không phải vì thế mà không tận dụng tối đa những gì sẵn có cho người học nếu người dạy không có khả năng. Tình huống tạo ra sự hài hòa đôi khi rất đơn giản về cách nói, lời dùng từ, ... hoặc thậm chí cách diễn đạt của người dạy. Người dạy có thể khai thác những khía cạnh nào đó trong nội dung trình bày để tạo ra tính hài hòa. Song cần cần thận trọng vì khi thu hút, bên người không khéo léo, không xác định rõ ranh giới giữa hài hòa và trò hề thì dễ dẫn đến sự sa đà, vấp.

5- Nâng cao tính hấp dẫn của bài thuyết giảng bằng cách gợi tính tò mò người học thông qua những câu hỏi, nghi vấn hay câu

Thực ra đây là cách thuyết giảng dựa trên tính tò mò của nội dung dạy học. Mà tò mò là bản chất, tính tò mò là một nguyên tố trong dạy học hiện đại. Do đó, một dù dạy học bằng thuyết giảng, thông qua thuyết giảng, song cần cần gợi ra vấn

trình bày nh m g i trí tò mò và h ng thú h c t p ng i h c. Cách g i ra v n ây r t n gi n, th ng c di n t d i d ng m t câu h i ng n hay câu v nh ng ngh ch lí phát sinh trong logic trình bày v n , ho c ngh ch lí gi a v n ki n th c, kinh nghi m ã có ng i h c v i hi n th c c a v n ang trình bày. Nói chung, nó c t o ra theo ki u m t tình hu ng d y h c nh ng không c u kì, ph c t p. c g i ra và c ng c x lí ngay sau ó b i chính ng i d y.

2) *K thu t gi i thích*

Gi i thích là vi c ng i d y s d ng l i nói làm sáng t ho c sâu s c thêm các thông báo, mô t , l p lu n, ý t ng và ch d n, các s ki n và b ng ch ng m i ho c nh ng thay i c a chúng. Khi ti n hành vi c gi i thích ng i d y c n tuân th nh ng nguyên t c hay nh ng yêu c u sau:

1- L i gi i thích ph i t trên n n t ng ki n th c s n có c a ng i h c. i u này th ng khó làm h n nh ta v n t ng. Nó òi h i ng i d y ph i hi u bi t sâu s c không ch v n i dung c a v n c n gi i thích mà c n ng l c c ng nh kinh nghi m s n có c a ng i h c. Ngoài ra, vi c gi i thích thành công thì ng i d y c ng c n lên k ho ch c n th n. K ho ch này c n bao g m c th i i m ti n hành gi i thích, c u trúc logic c a ho t ng gi i thích, nh ng i m m u ch t, thu t ng s d ng gi i thích, nh ng ví d c th , nh ng so sánh, ví von.

2- *Xác nh c u trúc logic c a v n gi i thích*

C u trúc logic cho v n trình bày có ý ngh a quan tr ng không ch i v i ng i d y mà c i v i ng i h c. V phía ng i d y, n u h trình bày v n c c u trúc m t cách ch t ch thì trong quá trình th c thi vi c gi i thích, h luôn làm ch c v n trong m i tình hu ng, h bi t c h ang âu trong ti n trình gi i thích, khi nào thì k t thúc và m c tiêu gi i thích ã t c hay c h a. Còn i v i ng i h c thì v n l i khác, c u trúc logic không quan tr ng trong vi c giúp h bi t h ang ch nào c a ti n trình d y h c, mà i u quan tr ng là giúp h hi u và ghi nh c v n . Th c t cho th y, ch nh ng gì c c u trúc rõ ràng thì m i c chúng ta hi u và có th chuy n t b nh t m th i sang b nh dài h n mà thôi.

Trong quá trình gi i thích, c u trúc logic c a v n trình bày c ng i d y a ra và gi i thích rõ m t cách tr c quan thông qua vi c trình di n b ng máy chi u a ph ng ti n, ho c c ng có th mô t c u trúc y m t cách n gi n, khái quát

trên bảng lập. Việc ghi thi u c u trúc này giúp nh h ng cho ng i h c s p x p, hay tái c u trúc tri th c, là ti n cho quá trình ng hóa ho c i u ng tri th c m i (theo cách nói c a Jean Piaget).

C u trúc logic chung cho k thu t gi i thích bao g m:

- D hi u:

- o D a vào ki n th c, kinh nghi m s n có ng i h c
- o S d ng câu h i
- o Ph i h p gi i thích v i s d ng thi t b tr c quan
- o Suy lu n t cái c th

- D nh :

- o n gi n hóa v n trình bày
- o T p trung vào nh ng i m then ch t
- o Ch rõ c u trúc logic c a v n trình bày

3- Ch ra nh ng i m then ch t c a v n gi i thích

ây là k thu t quan tr ng không ch trong gi i thích mà i v i t t c các ph ng pháp dùng l i nói chung. Khi gi i thích, ng i d y ph i h ng s t p trung chú ý c a ng i h c vào nh ng chi ti t quan tr ng. N u có th , c n khái quát nh ng chi ti t này thành nh ng “t khóa” (key words) cho d nh . Khi di n t m t v n quan tr ng ng i d y có th s d ng th thu t sau: nh n m nh b ng s c thái bi u t (cao , c ng , tr ng c a gi ng nói); k th p nh n m nh b ng ngôn ng v i c ch , ánh m t gây chú ý; l p l i v n m t l n n a v i ng i u m nh h n; yên l ng tr c và sau c m t tr ng tâm.

4- n gi n hóa v n gi i thích

Trong khi gi i thích, m t tr ng i mà ng i d y th ng ph i i m t ó là v n c n gi i thích thì nhi u, trong khi dung l ng b nh c a ng i h c có h n. Lúc này òi h i ng i d y ph i bi t l c b nh ng ph n ph ít quan tr ng mà ch trình bày nh ng ph n tr ng y u nh t, ho c khái l c m t cách t i a ng i h c hình dung c v n ang c n làm rõ m c khái quát. T t nhiên, sau khi ng i h c ã n m c t ng th v n , thì ng i d y l i ti p t c cung c p thêm thông tin làm chi ti t h n các thành ph n c a nó.

Trong nhi u tr ng h p, có c s n gi n ta ph i dùng l i t duy theo ki u “h p en”. Ta bi t nh ng gì i vào, i ra hay liên quan n h p nh ng l i

không quan tâm đến cách vận hành hay bản chất vận động trong hợp tác. Điều quan trọng là khi xuất hiện chi phí phân bổ thì vận động kinh doanh bị rớt, thu nhập bị giảm đi đáng kể, thậm chí còn ngưng hẳn trong tương lai. Nhưng phần lớn các doanh nghiệp đang mà không làm mất tính khoa học, hệ thống các kiến thức.

5- Phân tích hài hòa giữa các thành tố và trọng tâm trong giá trị thích

Vận động kinh doanh thích ứng là những vận động trọng tâm, khó hiểu. Nếu chúng ta hiểu giá trị thích ứng bằng những khái niệm trọng tâm khác thì quá trình giá trị thích ứng thành một vòng luẩn quẩn của những khái niệm mơ hồ. Nhưng nếu chúng ta hiểu những cái cần giá trị thích ứng cho những vận động trọng tâm thì dần dần hình thành một mô hình rõ ràng. Ví dụ, thậm chí áp dụng khác biệt những cái về các giá trị thích ứng; nhưng nhìn ra nó là cái gì xét theo góc độ vận động khoa học thì lại không giá trị thích ứng. Khi các phần của hai khuynh hướng này thì ngược lại phân tích hài hòa giữa các thành tố và các trọng tâm giá trị thích ứng. Các thành tố giúp cho việc giá trị thích ứng nên nghiên cứu, nghiên cứu nhanh chóng những điểm cần tập trung sâu sắc còn các trọng tâm thì bổ sung hoàn thiện khái niệm cho vận động giá trị thích ứng. Cuối cùng điều giá trị thích ứng mà nghiên cứu hiểu thấu đáo các bản chất của vận động những khái niệm trọng tâm thì đó là điều lý tưởng nhất.

3) Kỹ thuật nghe ghi nhận và ghi chép

Phân tích giá trị nghe ghi nhận và ghi chép là kỹ năng quan trọng của người nghiên cứu nói chung, đặc biệt là sinh viên nghiên cứu thì nó còn có ý nghĩa hơn nữa, bởi vì kỹ năng này sẽ giúp cho việc nghiên cứu xuyên suốt, đôi khi nó quyết định thành công trong việc học tập môn học hay môn nội dung nào đó. Hình thành cho người học kỹ năng này, nghiên cứu những hướng dẫn một cách cẩn thận và tạo điều kiện cho người học luyện tập theo những cách thức sau:

1- Tập trung chú ý khi nghe ghi nhận nên ra sự thay đổi trong nghiên cứu, các thành tố của lời nói, hay sự suy luận, khoنگ lنگ c t o ra sau những vận động quan trọng; đó nên ra những chi tiết, yếu tố trọng tâm của bài. Bởi vì, trong kỹ thuật thuyết giảng hay giá trị thích ứng (như đã trình bày trên) bao gồm các hàm chứa các yếu tố phi ngôn ngữ trong thành phần của ngôn ngữ nói. Chúng là một hình thức của nội dung cần chú ý; song nhìn thấy biểu hiện hình thức và nội dung luôn có sự thông nhất với nhau. Đây là quy luật bất biến và vĩnh cửu, bất biến.

hiện tượng trong hiện thực khách quan; và vì vậy để ngôn ngữ lí nói trong ngôn ngữ thực nghiệm phải tuân theo quy luật này.

2- Dựa vào các quy luật, quan hệ nhân quả, quan hệ chi phối, quan hệ phụ thuộc giữa các khái niệm suy đoán trong tâm và logic của bài. Ví dụ như hình thức logic hay xu thế phát triển của vấn đề mà người diễn trình bày, không chỉ giúp người học nắm bắt nội dung mà còn có khả năng thu tóm, ghi chép lại những ý tưởng cho ôn tập, tái hiện về sau.

3- Khi tiếp cận nghe, ghi và quan sát các tài liệu, thu thập chuyên ngành và cấu trúc bài giảng trên lớp. Thường thì khi nghe giảng người học không nên và cũng không thể ghi toàn bộ những gì nghe được, nhưng có thể và cần thì ghi lại cấu trúc tổng quát của bài giảng, trong cấu trúc ý định bổ sung những chi tiết, ý quan trọng, những tài liệu hay thu thập chuyên ngành cần ghi nhớ. Một cách ghi chép hiệu quả nên áp dụng trong quá trình nghe giảng và cũng trong quá trình ôn tập, tổng hợp hóa, khái quát hóa là ghi chép theo sơ đồ hay bản đồ tư duy (mind map), trong đó có những nhánh chi tiết hay vài ý trung tâm, chúng cũng bổ sung دنبон những thông tin cần thì để diễn đạt khi cần, chủ yếu thể hiện chức năng hình ảnh trực quan.

4- Việc tóm tắt bài giảng cũng xem là kỹ thuật thì tự yêu cầu nắm khái quát nội dung bài học một cách nhanh nhất. Trong quá trình này người học sẽ hình thành lại toàn bộ ghi chép để lắng nghe kính trọng của cá nhân. Bài giảng cũng tái cấu trúc theo cách riêng của mình và cấu trúc này sẽ phù hợp hơn để di chuyển vào hồ quy chiếu trong tâm lí người học, tạo ra sự gắn kết giữa kinh nghiệm và kiến thức của họ vì cấu trúc mới sẽ hình thành.

2.2.2. Mô hình dạy học dựa vào tác động theo kiểu làm mẫu - luyện tập

Kiểu PPDH làm mẫu - luyện tập cũng rất thích vì kiểu học tập bằng sao chép, bắt chước kiểu PPDH thông báo - thụ nhận, song nó thiên về việc tổ chức hình thành cho người học những kiến thức, kỹ năng, các mô hình hành vi, hành động, các chuẩn hay kỹ thuật thể hiện hoạt động. Nét khác biệt của kiểu PPDH này thể hiện chủ yếu ở sự luyện tập và tính chất luyện tập của quá trình dạy học. Do đó, dù dạy học kiểu nào thì làm mẫu - luyện tập vẫn mãi mãi là một kiểu PPDH cần thiết, không thể thiếu trong môi trường của giáo dục.

Đưa vào logic của quá trình học tập, đưa vào kinh nghiệm, nhu cầu của người học khi hình thành một kỹ năng (cần kỹ năng viết chữ và năng lực trí tuệ), chúng tôi thiết kế mô hình dạy học đưa vào từng tác tử làm mục - thực hành theo các bước sau:

- Giới thích việc thực hành kỹ năng (Làm rõ vai trò của kỹ năng):

Đây là việc làm cần thiết giúp người học nắm vững những thông tin cần liên quan tới kỹ năng hay mục hành việc cần thực hiện. Đây, quan trọng nhất là người dạy giúp người học hiểu rõ các cần thiết và cách thực hiện một kỹ năng hay hành vi nào đó. Ngoài ra cần cung cấp thêm cho người học những thông tin liên quan tới quá trình luyện tập kỹ năng và vai trò của những kỹ năng yếu tố chính của sự cá nhân hay nghề nghiệp cá nhân sau này. Chỗ khi nào những vấn đề này cần làm sáng tỏ trên các kinh nghiệm và kiến thức nền tảng của người học thì việc học mới thực sự tích cực và thú vị. Bước này cần xem là khâu mở đầu, góp phần tạo tâm thế, động lực cho người học bắt tay vào việc học tập một kỹ năng cụ thể. Một khi những thực tế của người học được giải đáp thoả đáng, nó còn giúp người học có những động lực và hứng thú học tập bền vững.

- Giới thiệu mục kỹ năng, hành vi:

Trong bước này, người dạy có thể sử dụng nhiều cách thức khác nhau giới thiệu mục đích quan trọng và kỹ năng cần dạy. Thông qua mục và kỹ thuật giới thiệu mục, người dạy giúp người học sáng tỏ các mục yêu cầu cần đạt: 1/ Người học cần trông chờ phải làm gì; 2/ Học có thể làm việc đó bằng cách nào; 3/ Làm sao học tin chắc rằng học đã làm được kỹ năng đó; 4/ Kỹ năng này cần sử dụng khi nào và đâu thì thích hợp.

Một số hình thức người dạy có thể sử dụng giới thiệu mục kỹ năng, hành vi:

1) Giới thiệu thông qua trình diễn trực tiếp: Hình thức này phù hợp với những kỹ năng đơn giản, ngắn gọn, dễ thực hiện, không đòi hỏi sự chú ý hoàn toàn, không gian, thời gian. Chẳng hạn: Kỹ năng phân định các bài toán tiểu học (Môn Thực hành giải toán Tiểu học); Kỹ năng giải một bài toán nâng cao đẳng toán quát, như kỹ năng giải các bài toán bằng phương pháp rút vế này vế kia, dùng tổng, trung bình cộng, tìm 2 số khi biết hai hiệu số, tổng số... (môn Bài dạy học sinh giải toán Tiểu học); Kỹ năng phân tích câu (môn Tiếng Việt thực hành) v.v...

2) Gi i thi u k n ng thông qua nghiên c u tr ng h p: Hình th c này th ng c s d ng i v i nh ng k n ng ph c t p. ti n hành nó òi h i ph i có không gian, b i c nh c th . Ch ng h n, khi d y h c các ph ng pháp h c trình (ph ng pháp quan sát, ph ng pháp àm tho i, ph ng pháp th o lu n nhóm...) trong các môn PPDH T nhiên và Xã h i, PPDH Toán ti u h c, PPDH Ti ng Vi t Ti u h c... ng i d y t ch c cho ng i h c xem m t o n video v m t gi h c c th trong m t môn t i m t l p nào ó tr ng ti u h c, nh m cung c p cho ng i h c m t m u k n ng, ho t ng thông qua b ng hình. D a theo tr ng h p c th này, ng i d y t ch c cho ng i h c th o lu n phân tích nh ng thao tác trong k n ng, sau ó th c hành k n ng trong i u ki n gi nh hay th c t chi m l nh c k n ng ó. Ngày nay, v i s phát tri n m nh m c a khoa h c công ngh , c bi t l nh v c công ngh thông tin và truy n thông thì vi c s d ng hình th c này gi i thi u m u hành vi khá ph bi n và em l i hi u qu cao.

3) Gi i thi u k n ng thông qua mô t : Trong hình th c này, ng i d y dùng l i thu t l i ho c mô t tr c quan m t k n ng, hành ng nào ó. Ti p n, ng i d y tr c ti p phân tích ho c t ch c cho ng i h c t phân tích m u k n ng này, t ó ng i h c chi m l nh c k n ng c n hình thành. Trong m t s tr ng h p khó có th có c m t m u k n ng tr c ti p do b gi i h n v không gian, th i gian, ph ng ti n k thu t... thì ây c xem là gi i p háp thay th hi u qu . Tuy nhiên tính tr c quan, tính c th c a hình th c gi i thi u này b gi i h n và ph thu c nhi u vào k thu t trình di n, mô t b ng ngôn ng c a ng i d y và kh n ng t duy c ng nh v n ngôn ng c a ng i h c. Do ó, hình th c này th ng ít c khuy n khích s d ng và khi s d ng v n c n có thêm nh ng ph ng ti n h tr nh tranh nh, mô hình, b ng t ng k t...

Toàn b khâu này m c dù là s trình di n, th hi n c a ng i d y, song trong quá trình làm m u, trình di n c a mình, ng i d y luôn ph i quan sát, giao ti p v i ng i h c có th b ng ngôn ng tr c ti p ho c gián ti p qua ánh m t, c ch , s c thái... luôn m b o r ng m i ng i h c ang l ng nghe, quan sát, ang giao ti p v i mình. M i quan h t ng tác này luôn ph i c m b o, cho dù ng i d y ang truy n th , làm m u, còn ng i h c thu nh n, b t ch c.

- Th c hành k n ng:

Xét theo thu t ng c a ki u PPDH này thì th c hành là khâu thi t y u, là linh h n, tr ng tâm c a toàn b t i n trình th c thi ph ng pháp và b n ch t c ng y nh v y. ây c xem là khâu c n nhi u th i gian, công s c nh t c a c th y và trò. Ngh a là ây không ch có chuy n ng i h c th c hành l i nh ng m u k n ng, hành vi mình v a quan sát c m t cách n c. Bên c nh h là ng i th y - ng i h ng d n, tr giúp, ng i khuy n khích, ng viên c v h th c hi n vi c h c y khó kh n, th thách; ng i m b o em n s thành công cho h .

Trong quá trình th c hành, ng i h c ph i tái t o l i m u ã quan sát và th c hi n l i các thao tác trong m u ó, th ng là trên i t ng v t ch t nh t nh. Trong quá trình này, có th ng i h c s quên m t ho c vài thao tác, c ng có th nh m l n logic c a t i n trình th c hi n. Lúc này ng i d y óng vai trò là ng i tr giúp, b ng nh ng g i ý, ch d n c n thi t, t o c h i ng i h c nh l i, hình dung l i m u k n ng và t i p t c th c hi n. Ng i h c c ng có th s d ng l i b n ghi chép cá nhân ho c phi u th c hành, phi u giao vi c làm i m t a tái hi n m u k n ng mà không nh t thi t ph i là s tr giúp tr c ti p c a ng i d y.

Trong quá trình ng i h c th c hành, ng i d y v i n ng l c s ph m c a mình, ng viên, khích l , t o ng l c cho ng i h c, h v ng tin h c t p. ây c xem là l i u thu c tinh th n lí t ng i v i m i ng i h c trong quá t rình h c t p, giúp h mu n h c (t c là có nhu c u h c t p), bi t h c (t c là có k n ng và chi n l c h c t p), h c t p kiên trì (t c là có ý chí và tích c c h c t p) và h c t p có k t qu (t c là có m c ích và ng c h c t p t giác, h c t p thành công).

- Ki m tra và hi u ch nh:

Trong quá trình tri n khai các ho t ng d y h c, b c này th ng ph i h p v i b c th c hành trên. Tuy nhiên, s t t h n n u nó tr thành m t khâu, m t b c c l p trong quá trình hình thành k n ng cho ng i h c, không k ó là k n ng v t ch t hay trí tu . Th m chí, s lí t ng n u m i bài h c, công vi c c a ng i h c u c ki m tra và khi c n thì c hi u ch nh có kèm theo ph n gi i thích và trình di n. M c tiêu tr ng tâm c a b c này là tránh cho ng i h c l p l i nh ng cách làm sai, d n t i hình thành nh ng k n ng, hành vi sai. ôi khi thông qua vi c phát hi n và hi u ch nh này ng i h c còn khám phá c nhi u h n c khi có b n h ng d n úng bên c nh (h c b ng th sai, h c t p qua sai l m).

Giai đoạn này không chỉ nhận thu nhập có ích từ việc kinh doanh, mà còn từ việc kinh doanh. Qua những thông tin thu thập được, người đi đầu phát hiện ra những thao tác lợi, kiếm thu lợi của người khác để đưa ra sự giúp đỡ cho những người khác. Không những thế, sự trợ giúp, phân tích các giá trị kinh doanh và người khác trong giai đoạn này giúp người đi đầu đánh giá vị trí của mình và phương pháp làm việc, để hiểu những lợi ích thu được, để có sự hiểu biết thân thiết cho phù hợp với người khác, phù hợp với các lợi ích kinh doanh hình thành cho họ.

Kiểm tra và hiểu những người khác luôn là công việc ý thức và cần thiết, tất nhiên bao trùm là giúp cho người khác có ý thức và khả năng kiểm tra, hiểu những công việc của chính họ. Do đó, cần tổ chức những người khác để đánh giá quá trình hoạt động của mình. Sự ý thức của người khác có thể thay đổi những mặt hạn chế của họ về các tác động bên ngoài.

- Ôn tập kiến thức:

Vì công việc liên quan đến những điều kiện kinh tế, những người khác có thể có những hành vi thì nó quan trọng hơn thế; đây là những khi cần xem là khâu quan trọng quyết định thành công của việc hình thành một kiến thức, hành vi nào đó. Phải thảo luận với nhau trước, kiến thức hình thành trên cơ sở của sự luyện tập kiên trì và bền bỉ. Sự luyện tập không chỉ giúp việc ghi nhớ thao tác, kỹ thuật, logic tiến hành kiến thức, mà còn có thể còn tạo ra những người khác có ý kiến của các bộ phận, giác quan thể (kể cả não bộ) tham gia thể hiện kiến thức đó. Những điều kiện này sẽ giúp cho quá trình thể hiện các kỹ thuật và phải kết hợp giữa các thao tác, kỹ thuật đó trong kiến thức.

Một nguyên tắc quan trọng là việc kinh doanh và người khác trong khâu này cần phải ghi nhớ, đó chính là nguyên tắc về cách hoạt động của trí não. Não người có một nguyên tắc hoạt động phức tạp như các động vật khác. Điều này nó chỉ ghi nhớ những gì mà con người ta lập lập thể xuyên suốt chỉ ít những thông tin thông tin thông tin. Nhưng không, nó sẽ cho những thông tin mà ta ít hoặc không bao giờ nhìn thấy (mặc dù ta biết rằng quan trọng) là không cần thiết và nhanh chóng loại bỏ thông tin đó ra khỏi trí não có khi không bao giờ tái hiện nữa.

Quá trình ôn tập thường do người khác thể hiện để lập học theo nhóm trên cơ sở những thí nghiệm, hoặc những thể thức của người đi đầu. Tất nhiên là việc sinh viên kinh doanh, họ có thể lập học hoặc học tập khá hoàn chỉnh kiến thức kinh doanh và dài hạn

cho bản thân chỉ không chỉ nhận thu nhập là kết quả của hoạt động lặp lại mà thôi. Do vậy, một bộ vi chế độ, thậm chí thậm chí nhất nhất khâu này quy chế không mấy khó khăn. Nhưng cũng không vì thế mà người đi dự quan trọng vì chế độ cũng người học luyện tập hình thành kiến thức mới cách bản vẽ. Không chỉ lặp lại hoạt động, vì chế độ môi trường trong quá trình thực hiện cho người học luyện tập cũng rất quan trọng. Môi trường thu nhập không chỉ giúp họ có tâm thế tập luyện tập mà còn có chế độ kích thích trình liên tục của người học như nhện, quá trình hình thành và mở rộng kiến thức, đặc biệt là những thao tác phức tạp người học xây dựng thu nhập.

- đánh giá việc hình thành kiến thức:

Đánh giá luôn cần thiết vì mọi quá trình dạy học, bất kể đó là nội dung học vấn gì; người học trình độ, lứa tuổi nào. Có ý kiến cho rằng, việc áp dụng PPDH chỉ là hình thức nếu không áp dụng khâu kiểm tra, đánh giá. Kiểm tra, đánh giá ngày nay nói chung có bộ mặt khác nhau so với trước đây. Mục đích của kiểm tra, đánh giá quản lý nhà trường là để người đi dự và người học hiểu rõ hơn những điều dạy và học của mình. Nói khác đi, việc đánh giá phải có chế độ thúc đẩy học tập, làm cho nó tích cực hơn, hiểu rõ hơn chứ không nhận thu nhập xác định, so sánh hiểu biết làm việc, học tập của mình. Theo cách phân chia hiện nay, có nhiều kiểu loại đánh giá: đánh giá chu đáo (ở chế độ học tập trong quá trình dạy học, có chế độ xác định xuất phát điểm hay chất lượng vào của người học, để có thể tra soát tiêu chí, chỉ số để dạy học phù hợp với tình hình); đánh giá thường xuyên (ở chế độ học tập trong quá trình dạy học, chủ yếu thúc đẩy, hiểu rõ hơn những điều dạy và học); đánh giá kết thúc (ở chế độ học tập sau khi kết thúc một nội dung dạy học như bài, phần, chương,... chủ yếu nhằm xác định hiểu biết học tập của người học, và một phần hiểu rõ hơn những điều dạy học).

Vấn đề đánh giá chế độ kiểm tra này và toàn bộ quá trình hình thành kiến thức cho người học chủ yếu là đánh giá thường xuyên, có một phần là đánh giá kết thúc. Nghĩa là khâu này người đi dự và người học phải xác định bản chất hiểu biết hình thành kiến thức mới người học. Để có thể phân tích ra các chỉ số các chế độ kiểm tra của mình, đặc biệt là với những sinh viên có kết quả học tập chưa khả quan.

Nguyên tắc nhân văn trong dạy học có lẽ thể hiện rõ nhất khâu đánh giá này. Tính nhân văn của thể hiện chính, khi đánh giá kết quả học tập của người học, người dạy không so sánh thành tích và năng lực của người học với nhau mà chỉ so sánh với chính họ trong quá trình học tập lâu dài. Nghĩa là người học chỉ phải thi đua với chính mình trong quá trình học tập mà không phải với ai khác. Trong quá trình đánh giá, người dạy thường nhìn vào tiềm năng của họ, cố gắng nêu lên những điểm mạnh của họ, cố gắng nêu lên những điểm yếu của họ, cố gắng nêu lên những điểm cần cải thiện của họ. Ghi nhận của người dạy về kết quả học tập của người học là nguồn động viên, cố gắng tạo điều kiện giúp người học có thêm năng lực học tập.

Ngày nay sự tiến bộ của công tác đánh giá còn thể hiện khá rõ nét sự đổi mới vai trò đánh giá từ thụ động sang chủ động. Người học được giao quyền, khuyến khích tham gia đánh giá và đánh giá bản thân. Sự thay đổi về bản thân người học trở thành người bên trong có chủ kiến và chủ động thúc đẩy mình, giúp họ vượt qua những trở ngại và phát huy những điểm mạnh trên con đường học tập một cách nhanh chóng và hiệu quả.

- *Ưu điểm áp dụng mô hình:*

Mô hình dạy học thi đấu trên đây nhằm hình thành những kỹ năng, hành vi, mẫu hành vi cho người học. Do đó, mô hình này phù hợp với dạy học môn thể dục, kỹ thuật, kỹ năng sống của học sinh có bản chất là những kỹ năng, hành vi, hành động... (bao gồm những kỹ năng vận động thể chất và kỹ năng trí tuệ).

Ngoài ra, nó cũng thể hiện rõ ràng trên nguyên tắc cơ bản của kỹ thuật dạy học làm việc - tái tạo, mô hình PPDH hiện hành của kỹ thuật dạy học sao chép, bắt chước. Do đó, phát huy tối đa hiệu quả của mô hình dạy học này trong thực tiễn, người dạy phải tìm hiểu kỹ về tâm lý của người học, phong cách, sự hứng thú học tập của họ. Tóm lại, áp dụng mô hình này cho nhóm người học có cùng sở thích học tập theo kỹ thuật sao chép, bắt chước. Tất nhiên, thể chất dạy học ngày nay, khi mà các ưu điểm về sức vận động thể chất, năng lực, trạng thái thể chất, học lý luận và thực hành phân hoá dạy học môn thể dục theo cách riêng, tính năng lực trong quá trình triển khai nội dung và PPDH còn cao, thì việc áp dụng mô hình dạy học cho môn thể dục nhóm người học là điều khó khăn. Song, trong môn thể dục nào đó, người dạy vẫn có thể hiện thể hoá các ý tưởng của mình thông qua những biện pháp, kỹ thuật dạy học không mấy khó khăn như người học làm việc với người học không như.

V phía ng i d y, ngoài vi c n m v ng ki n th c, k n ng thu c n i dung h c v n c a h c trình môn h c, còn ph i n m v ng m t s k thu t t ch c ho t ng h c t p c a ng i h c theo ki u PPDH này m i hy v ng vi c áp d ng c thành công. M t s k thu t c tr ng c a mô hình d y h c này bao g m: k thu t gi i thích, k thu t trình di n m u k n ng, k thu t t o d ng môi tr ng hình thành, luy n t p k n ng, k thu t ng viên ng i h c, k thu t ánh giá.

• *M t s k thu t d y h c ch y u*

Trong quá trình t ch c cho ng i h c h c t p nh ng k n ng, m u hành ng theo ki u PPDH làm m u tái t o, ng i d y c n s d ng các k thu t trình di n m u, t ch c cho ng i h c luy n t p, th c hành k n ng m t cách hi u qu , k thu t ng viên ng i h c... Trong ph m vi c a mô hình PPDH này, chúng tôi t p trung làm rõ m t s k thu t c thù c a ki u PPDH làm m u - tái t o d i góc nhìn c a chi n l c d y h c d a vào t ng tác. Bao g m: k thu t trình di n, k thu t mô t , k thu t s d ng ph ng ti n nghe nhìn và a ph ng ti n, k thu t c ng c k t qu h c t p c a ng i h c.

1) *K thu t trình di n*

Có l , cách h c t nhiên và hi u qu nh t c a con ng i là thông qua b t ch c. ây là ki u h c ph bi n không ch i v i tr nh mà c i v i ng i h c tr ng thành; không ch trong d y h c nhà tr ng mà c th c t i s ng. Trong giáo d c nhà tr ng, d y h c thông qua b t ch c có ý ngh a h n nhi u, vì nó c ho ch nh và t ch c m t cách khoa h c, h th ng b i nhà s ph m, c h tr b i nh ng ph ng ti n k thu t hi n i.

N u xét theo ti n trình ho t ng trình di n c a ng i d y, ta có th phân chia quá trình này thành hai giai o n:

1- *Giai o n chu n b*

Ph ng pháp trình di n òi h i ng i d y ph i có k n ng th c s mà không ch là l i nói suông. Do ó, tr c tiên và quan tr ng nh t là ng i d y ph i luy n t p làm ch c nh ng k n ng này. Bên c nh ó, khi ti n hành trình di n ng i d y c n ph i s d ng t i nh ng ph ng ti n h tr nào thì chúng c ng ph i c chu n b s n sàng. N u k n ng t ng i ph c t p, khó nh h t c logic c n th c hi n thì có th thi t k quy trình th c hi n trên b ng l n ho c máy chi u, m t m t

ng ỉ d y t i n theo d ổi m b o cho vi c tr ờn h đ i n, m t khác nó gi ng nh ph ng t i n h tr trí nh c a ng ỉ h c trong quá tr ờn h c t p.

H u h t các ph n tr ờn h đ i n u ời h i ph i di chuy n v trí c a ng ỉ h c. Do v y, ng ỉ d y c n đ k i n và t i n hành s p x p v trí ng ỉ c a ng ỉ h c, nh m t o i u k i n thu n l i nh t cho vi c tr ờn h đ i n c a b n thân và m b o r ng m i ng ỉ h c u có th quan sát c.

Ngoài ra, tr c khi tr ờn h đ i n, ng ỉ d y c n m b o là ng ỉ h c ã c t tr ng thái s n sàng. Nh ng câu h i sau ây c n c nêu ra và c gi i áp th u áo: Ng ỉ h c ã c gi i thi u các thông t i n c n thi t có liên quan hay ch a? Ng ỉ h c có n m c m c tiêu c a quá tr ờn h đ i n bày hay không? N u th i gian tr ờn h đ i n có th kéo dài và ời h i s tham gia c a ng ỉ h c, thì s t ch c cho h tham gia đ i hình th c nào? khuy n khích ng ỉ h c tham gia tích c c trong khi tr ờn h đ i n, thì c n s đ ng t i ph ng th c nào? B ng cách ch t v n hay yêu c u ng ỉ h c b t ch c, l p l i m u k n ng...

2- Giai o n th c h i n

Sau khi gi i thích ng ỉ h c n m c nh ng thông t i n c b n liên quan n vi c hình thành k n ng, s p x p n nh ch ng i... ng ỉ d y t i n hành tr ờn h đ i n. Trong giai o n này, ng ỉ d y ph i k t h p hài hòa gi a hành ng m u và l i gi i thích, gi a ngôn ng v i vi c s đ ng ph i h p ph ng t i n tr c quan. Cách gi i thích t t nh t lúc này là s đ ng k thu t h i và áp. C n m b o r ng ng ỉ h c h i u c m c ích c a t ng thao tác. T c là qua vi c tr ờn h đ i n c a ng ỉ d y thì ng ỉ h c n m c c cách th c t i n hành c ng nh lí do t i n hành.

Ban u vi c tr ờn h đ i n c n ch m rãi, n u c n thi t có th l p l i ng tác v i t c nhanh và th t h n. Sau ó, ng ỉ d y t i n hành tr ờn h đ i n m u mà không có ph n gi i thích. Yêu c u ng ỉ h c ph i t p trung theo d ổi tr l i c u h i v cách th c và lí do th c h i n các thao tác. Vi c thu t h p các ý k i n ph n h i trong quá tr ờn h đ i n m u c a ng ỉ d y có ý ngh a quan tr ng. B ng nh ng câu h i th m dò, chu n oán, ng ỉ d y bi t c m c n m và h i u các m u hành ng c a ng ỉ h c, t ó t i n hành b sung nh ng h n ch , thi u sót c a ng ỉ h c k p th i.

Nh v y k thu t tr ờn h đ i n m t k n ng th c hành nói chung c khái quát m t s yêu c u chính nh sau: 1/ S p x p v trí tr ờn h đ i n và ch ng i quan sát h p lí; 2/ Gi i thích c n k m c ích và lí do tr ờn h đ i n; 3/ Tr ờn h đ i n ch m rãi và l p l i

khi cần thì t; 4/ Có biện pháp thu thập thông tin phản hồi về thông tin học sinh; 5/ Khuyến khích tham gia các hoạt động thông qua hình thức hấp dẫn.

2) Kỹ thuật mô tả

Đây là kỹ thuật dùng lời tái hiện hay tái tạo sự vật, hiện tượng, hoàn cảnh, trạng thái, nội dung hay những thực thể quá trình, hình thức, các... như thế này.

Đây là dạng lời mô tả hiện thực bằng mô hình ngôn ngữ, thông qua nghe hình dung ra nội dung cần miêu tả (kể chuyện, miêu tả hành động, quy trình, cấu trúc các sự vật hiện tượng). Vì dùng lời mà phải tái hiện các yếu tố góc cảnh các sự vật hiện tượng nên khi sử dụng ngôn ngữ mô tả cần מבנה yêu cầu sau:

- Lời nói mô tả cần sinh động, hấp dẫn và không máy móc lặp lại cách trình bày, gây thích hay thông báo trực tiếp.

- Cần chú ý gây thích nghe nghe nhận hiểu dùng từ mà nghe hiểu các chi tiết, chi tiết quên. Cần nắm vững những chi tiết quan trọng, diễn đạt biểu cảm, sắp xếp các ý có logic và mạch lạc.

- Chú ý dựa vào kinh nghiệm ngôn ngữ các hoạt động khi mô tả, so sánh các chi tiết. Vì sử dụng những thuật ngữ quen thuộc, gần gũi với vốn từ các hoạt động giúp hiểu miêu tả, hình dung ra vấn đề; huy động vốn hiểu biết các hoạt động trong việc xây dựng biểu tượng, khái niệm về nội dung mô tả.

3) Kỹ thuật sử dụng phim giáo khoa và dùng ảnh minh họa

Trong mô hình dạy học này, người ta có thể sử dụng phim giáo khoa, hay dùng ảnh minh họa trình bày kiến thức, hành vi hay miêu tả hiện tượng thành cho người học. Nếu là phim giáo khoa thì việc thiết kế, xây dựng kịch bản và ghi hình ảnh rất quan trọng hoàn chỉnh, chi tiết đem vào sử dụng một cách hợp lý. Khi người dạy muốn tạo ra một hành vi theo ý muốn riêng, thì họ có thể sử dụng những thiết bị kỹ thuật hiện đại hơn. Lúc này việc thiết kế kịch bản, thực hiện ghi hình, kiểm tra và hiệu chỉnh, chuyển thể phải tuân thủ nghiêm ngặt những yêu cầu sản phẩm có chất lượng, phục vụ việc dạy học.

Khi tiến hành trình chiếu, cần מבנה tuân thủ một số quy tắc sau:

- Lựa chọn thiết bị kỹ thuật sử dụng cho việc trình chiếu như màn hình video, màn hình tivi, hoặc máy tính, máy chiếu; bố trí sắp xếp chỗ ngồi phù hợp. Khi sắp xếp, bố trí trình chiếu cần lưu ý: mời sinh viên nhìn vào màn hình một cách thuận

ti n; trong phòng học phải có ánh sáng phù hợp có chất lượng hình ảnh cao; liên tục thuyết minh phải nghe; màn chiếu phim sắc nét, không nhàu nát.

- Trước khi trình chiếu cần tóm tắt, lưu ý, nêu yêu cầu, nêu câu hỏi nhàn hạ, chỉ dẫn cách quan sát và ghi chép chi tiết.

- Trong quá trình trình chiếu không vội vã, không tự tiện di chuyển các thiết bị phần cứng. Ngồi thẳng lưng không nghiêng phía trên màn hình. Khi cần ghi thích phải sử dụng phấn trắng để viết lên bảng, không dùng tay vẽ trực tiếp.

- Nếu phát hiện thích trong khi trình chiếu, thì dừng hoặc tạm dừng âm thanh máy, không chỉ làm việc này khi hết bài giảng, nên ghi thích vào lúc rảnh hay nghỉ ngơi sau khi trình chiếu.

- Cần dành thời gian thảo luận và trao đổi sau khi xem; nhận xét toàn diện về nội dung, hình thức, nội dung hay phân tích những khía cạnh nào còn chưa rõ.

4) Kết quả kết quả học tập của sinh viên

Việc cải thiện kết quả học tập cho sinh viên không chỉ dừng lại ở việc giảng dạy PPDH này, mà nó còn liên quan đến môi trường pháp lý, môi trường xã hội và môi trường học tập. Việc làm này không chỉ giúp sinh viên trong việc tiếp cận và hiểu rõ kiến thức, kỹ năng cần thiết, mà quan trọng hơn nữa còn giúp sinh viên xây dựng niềm tin, giá trị và tinh thần học tập.

Do đó, việc làm này và đòi hỏi sinh viên cần phải khéo léo như thế. Dưới đây là một số kết quả thực nghiệm về việc này và áp dụng triết lý trong quá trình dạy học nói chung, hình thành kỹ năng, hành vi cho sinh viên nói riêng, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.

1- Việc cải thiện không chỉ thể hiện ra tính chính xác hay sai, tốt hay xấu, hay chưa, mà phải luôn hướng tới việc sáng tạo và nâng cao nội dung giảng dạy, kích thích. Giảng viên cần phải thay đổi hình thức giảng dạy và áp dụng triết lý trong quá trình dạy học nói chung, hình thành kỹ năng, hành vi cho sinh viên nói riêng, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.

2- Phát huy hiệu quả của bài giảng, ghi nhận kết quả học tập của sinh viên. Trong quan hệ thầy - trò, bài giảng - khen ngợi là một hành vi mà giảng viên cần phải áp dụng đối với sinh viên khi hoàn thành nhiệm vụ hay yêu cầu giao. Tuy nhiên trong lớp học, không phải lúc nào bài giảng, khen ngợi

cung mang lại kết quả đáng tính, tức là thúc đẩy quá trình học tập, nhận thức người học. Mà đôi khi làm cho người học bị thu hút vào những lời khen, tâm trạng phấn khích, thi đua, thi đua quy hoạch, trở nên nhút nhát vì có thói quen chờ đợi khen, nếu không được khen thì chuyển sang tâm trạng suy sụp, chán nản. Nhìn chung, xét về mặt tâm lý thì con người ai cũng có nhu cầu được thừa nhận và tôn trọng (A.Maslow). Người thầy giỏi là người biết khai thác tất cả tiềm năng tâm lý này mà người học có cảm giác thành công, được tôn trọng, ghi nhận và nâng cao và nhất là sự giúp đỡ trong suốt quá trình học tập bản thân gặp khó khăn và thử thách. Bên cạnh thành công nhờ các nhà giáo dục thành công giúp người học tiếp cận thân vào công việc học tập đầy công khai minh bạch và lý thú, hấp dẫn này.

Nhà tâm lý học Bernard Weiner đã chứng minh rằng, khi một cá nhân được người khác tin tưởng thì có thể đạt được thành quả cao hơn trong học tập. Những công trình nghiên cứu của Covington và Harter cũng cho thấy rằng học sinh có niềm tin trong số các vấn đề liên quan đến con người. Công trình nghiên cứu này cho biết, thành công của con người khi thực hiện một công việc phụ thuộc vào 4 niềm tin cơ bản: 1/ Tin vào khả năng của mình; 2/ Tin vào nỗ lực của bản thân; 3/ Tin vào sự giúp đỡ của người khác; 4/ Tin vào vận may. Như vậy, trong 4 niềm tin trên đây thì có tới 3 niềm tin thì thuộc về cá nhân và để làm cho người học thể hiện được những năng lực của mình có khả năng học tập hoặc không có người giúp đỡ hoặc vận may quay lại với mình.

Hành vi biểu dương - khen ngợi cần được thực hiện theo những quy tắc sau nhằm phát huy hiệu quả tích cực và hạn chế tác hại. Những quy tắc thể hiện hành vi này bao gồm: 1/ Không tự nhiên, bắt buộc không tùy tiện, không rõ lý do thực tế; 2/ Không rõ bản chất, thành tựu mà người học đạt được mà không có tính chất chung chung, mơ hồ; 3/ Có tính khách quan, công bằng, rõ ràng, tin cậy, không nhảm nhí vào thành tích và số lượng của người học mà không xu xòa, dè dặt, quý, chỉ có ý nghĩa áp dụng hay hành vi của người học; 4/ Giúp người học hiểu rõ nỗ lực của mình và giá trị của thành tựu đạt được không mơ hồ, vô nghĩa; 5/ Giúp người học cảm nhận rõ hơn hành vi công việc và duy trì quy tắc này không khi nào cho người học so sánh bè phái và cách cạnh tranh, kèn cựa với các bạn; 6/ Có sự đồng thuận thành tựu trước mắt của người học làm bắt đầu sự tiến

thi n l n sau. Ng i h c ch thi ua v i chính mình mà không ph i ai khác. Không l y thành t u c a ng i khác ví von, xét nét, mô t hành vi c a ng i h c ; 7/ Th a nh n n l c và m c thành công v i nh ng khó kh n nh t nh c a ng i h c là h p lí; 8/ Coi c g ng và n l c c a ng i h c là nguyên nhân c a thành t u, và m t thành t u nh v y là kh quan trong t ng lai. Ng i d y không nên coi thành công ch do riêng n ng l c và các nhân t bên ngoài, may m n hay do nhi m v quá d ; 9/ cao nh ng kh n ng n i sinh nh ni m tin, tình c m, trí tu , nhu c u ti n b trong h c t p; 10/ H ng s chú ý c a ng i h c vào vi c th c hi n lo i hành vi h p nhi m v mà không h ng s chú ý c a ng i h c vào ng i d y và quy n uy c a h ; 11/ cao nh ng ph m ch t mong mu n c a hành vi h p nhi m v và c m nh n c a ng i h c v nh ng ph m ch t này.

Nh ng quy t c trên ây cho th y, i u quy t nh n hi u qu c a vi c bi u đ ng không ph i là b n thân n i dung c a thông i p trong l i khen ng i, th a nh n, mà là thông i p y c nói lên hay bi u th nh th nào, vì sao l i a nó ra và ng i d y s x s th nào. Nó c bi u th có v n hóa, thân thi n, chân tình, xu t phát t m i quan tâm, th ng yêu ng i h c, vì s ti n b c a h hay đ o xu xòa, v l i, ch vì mu n l y lòng cá nhân, gây thi n c m riêng t ,... N u sau s bi u đ ng và khen ng i, các quan h thân thi n, chân thành, có v n hóa v n c duy trì và nâng cao, thì vi c tán đ ng ó là tích c c.

2.2.3. Mô hình d y h c đ a vào t ng tác theo ki u ki n t o - tìm tòi

Ki u PPDH ki n t o - tìm tòi có ch c n ng chính là t ch c, nh h ng, t o môi tr ng (i u ki n, tình hu ng, ngu n l c, ph ng ti n,...), t o thu n l i ng i h c làm vi c, thông qua vi c làm c a mình mà phát hi n, tìm ki m, khai thác, x lí và ánh giá thông tin h c t p, l nh h i tri th c, k n ng, giá tr . Ki u PPDH này t ng thích v i ki u h c t p qua hành ng, vi c làm ho c th c hành có ch nh. Ng i h c th c hi n các hành ng c m tính, t ó ti n n các hành ng lí tính, t c là hành ng trí tu , có tính ch t ho t ng, tìm tòi, th c nghi m. Nó đ a vào nguyên t c th c hi n các ph ng th c ho t ng khác nhau (v t ch t và trí tu) trong quá trình h c t p t mình phát hi n, khai thác, tích lu và x lí các s ki n (thông tin h c t p), t ó hình thành khái ni m ho c nguyên t c, mô hình, k n ng c n l nh h i. Nói cách khác, ó là h c theo nguyên t c phát hi n - tìm tòi, hay làm thì kh c bi t, hi u, nh , áp đ ng và n m c s v t, hi n t ng. M c tiêu h c t p

không c cho s n, không c t ch c hay c u trúc t ng minh t tr c, nó là m c tiêu di ng trong ti n trình h c t p. K t qu h c t p không ph i là nguyên m u, mà ít nhi u ã thay i do nh h ng c a quá trình h c t p cá nhân.

Xét trên ph ng di n t ng th , h c t p theo mô hình này, ng i h c tr i qua nh ng khâu hay b c c b n nh sau: nh n th c v n c n gi i quy t, hay ti p nh n nhi m v h c t p; ti n hành th c nghi m, di chuy n hay bi n i i t ng h c t p, ánh giá các s ki n, thu th p s li u, x lí, k t lu n và phát bi u b n ch t c a tri th c. T t nhiên, m i khâu, m i giai o n h c t p c a ng i h c u c ng i d y trù li u và ho ch nh thành quy trình rõ ràng. Quy trình và chi n l c hành ng này có vai trò ch d n, nh h ng ng i h c trong quá trình tìm tòi tri th c. Nó ch tác ng th c s (can thi p vào công vi c c a ng i h c) khi nào quá trình h c t p c a ng i h c b t c ho c sai l ch v i m c tiêu ã nh. D i ây mô t chi ti t các b c ti n hành trong mô hình d y h c này:

- Thi t k quy trình tìm tòi khám phá tri th c cho ng i h c:

D y h c theo h ng t ch c cho ng i h c tìm tòi khám phá tri th c có th th c hi n theo nhi u hình th c khác nhau. Tùy thu c vào tính t ch c a ng i h c và m c ki m soát c a ng i d y ta có th chia quá trình tìm tòi khám phá tri th c c a ng i h c thành 3 ki u: 1 - Tìm tòi có k ho ch/ki m soát (ng i h c tìm tòi khám phá theo logic, quy trình mà th y ã ho ch nh); 2- Tìm tòi bán ki m soát (ng i d y ho ch nh nh ng ng h ng c b n, ng i h c c l p th c thi theo nh h ng ó h ng t i m c ích ã nh); 3 - Tìm tòi theo h ng m (ng i d y ch g i ra v n , ng i h c c l p gi i quy t v n thông qua tìm tòi, khám phá mà không có s can thi p t phía ng i d y). Trong d y h c i h c, nhìn chung c 3 hình th c tìm tòi này u c áp d ng, tùy thu c vào n i dung h c v n c th , i t ng ng i h c c th , tình hu ng d y h c c th . Tuy nhiên, trong gi i h n c a mô hình d y h c này, ta ch c p t i ki u th nh t, tìm tòi có k ho ch.

N u xét theo tính ch t c a ho t ng tìm tòi ng i h c, ta có th chia thành hai m c tìm tòi khác nhau: 1- Tìm tòi có tính ch t ch ng minh, xác nh n hay bác b gi thuy t ã có (do giáo trình hay ng i d y phát bi u); 2- Tìm tòi có tính ch t phát hi n, i u tra, kh o sát, sau ó ch ng minh, xác nh n ho c bác b gi thuy t do chính ng i h c nêu ra. C hai m c tìm tòi trên u c th hi n trong mô hình PPDH này. M c th nh t xu t hi n th ng xuyên h n h u h t các h c trình

môn học. Tuy nhiên, trong ào tạo lịch học nói chung, cần khai thác, tích cực
 ngành lịch tìm tòi khám phá theo mặt thứ hai. Bởi vì mặt này, tính tích cực,
 sáng tạo của ngành lịch từ từ tiến trình cao hơn hơn, phù hợp với
 hình mẫu ngành lao động trong thời đại.

Kiểm PPDH này nhằm nhấn mạnh vai trò của ngành lịch trong việc kiểm tra quá
 trình chỉ đạo lãnh đạo lịch học. Ngành lịch cần hoạch định rõ ràng quy trình
 tìm tòi của ngành lịch cần trải qua từ thí nghiệm tình huống thực nghiệm hay tiến
 hành theo mô hình, mô hình học, nội dung cần cần nắm vững tình huống đó là
 những gì, có những liên hệ logic và cần cần nào từ từ tiến bộ những tình huống
 này. Nói chung, học tập theo kiểm tra này, sự trừu tượng, tính toán của ngành lịch có ý
 nghĩa rất quan trọng, quy trình lịch tiến bộ thành công của ngành lịch
 trong quá trình truy tìm kiến thức. Không chỉ vậy, ngành lịch cần cần, ngành
 lịch còn hoạch định kế hoạch chi tiết, phương pháp tiến hành, đặc điểm tình huống
 phải có khả năng xảy ra... và từ nhiên, toàn bộ quá trình học tập này có thể kiểm
 soát được dưới hình thức trực tiếp hoặc gián tiếp của ngành lịch. Tùy vào tình hình
 thực tế (năng lực ngành lịch, nguồn lực học tập...) mà ngành lịch nên vận dụng các
 kiến thức của PPDH này một cách linh hoạt, chọn lựa có thể tạo ra quy trình
 và chỉ đạo tìm tòi trong vòng vo, có những khúc mắc hay khó khăn
 ngành lịch có nhiệm vụ chỉ đạo hướng dẫn kinh nghiệm cá nhân, trao đổi kiến thức
 nhau và suy nghĩ những vấn đề trong học tập. Giai đoạn chuyển này cần cần xem là
 giai đoạn thích môi trường học tập cho ngành lịch.

- Chuyển giao nhiệm vụ học tập:

Lí luận và thực tiễn vận dụng phát triển loài người nói chung đã rõ, con người
 chỉ làm việc, hoạt động khi có công rõ ràng. Nếu thí nghiệm thì sẽ không có
 hoạt động, học sinh có hoạt động thì cần cần hướng dẫn từ ích nào đó; và nếu có
 công cần cần không đúng, thì học sinh vận dụng, thì hoạt động cần cần không nên
 nên, khó thể cảm nhận. Hoạt động tìm tòi, khám phá tri thức của ngành
 lịch nói chung là khó khăn, gian nan, thử thách. Bởi vì ngành lịch cần cần lịch
 cao và ý chí, nghị lực mới thực hiện thành công các hoạt động vận chuyển và trí tuệ
 truy tìm, khám phá tri thức và tiến bộ ngành lịch hóa chúng thành tri thức cá nhân. Do
 đó, trong giai đoạn này, nhiệm vụ của ngành lịch không chỉ giúp ngành lịch tiếp
 nhận truyền vận, yêu cầu học tập, hay nội dung học vận cần khám phá; quy

trình tiến hành các hoạt động vật chất, thực nghiệm v.v.... Mà quan trọng hơn, phải làm cho học sinh ý thức tính vận động trong nhiệm vụ cần thực hiện và chuyển giao vận động thành vận động cá nhân học sinh. Tác động sinh động lên bên trong học sinh, thôi thúc họ dồn thân vào công việc dù khó khăn, thách thức bằng những thí dụ, hình ảnh và biểu thức. Sự khám phá là công việc duy nhất ở vị trí này thật sự mất óc tò mò, nhu cầu hiểu biết, mong muốn chiếm lĩnh, thành công, cảm giác thành công.

Như vậy kết quả trung tâm mà người dạy đang hướng tới là giúp vận động học sinh, người học tiếp nhận nó như vận động bản thân họ. Một khi vận động học sinh trở thành vận động cá nhân học sinh, trong tâm trí bản thân họ lập tức tiến hành các thao tác tâm lý tìm ra những gì quy tắc. Tác động này biến cái khách quan (nội dung học vụ cần chiếm lĩnh) thành cái chủ quan (vận động khách quan trong tâm trí người học). Nhiệm vụ còn lại của người dạy lúc này là giúp người học tự minh họa, cụ thể hóa tiến trình tìm tòi cá nhân họ để tìm kiếm tiêu chuẩn xác định. Khai thác trí tuệ vận động kinh nghiệm của người học, người dạy cần thực hiện công việc giúp họ tổ chức, thiết kế chính là tìm tòi cá nhân thân. Sự gợi ý khéo léo của người dạy cần dẫn dắt người học tìm ra công việc tự nhiên phát hiện ra vận động. Nghĩa là quy trình khám phá càng trải qua ít tình huống, trạng thái, thao tác, hành vi vận động để khái quát hóa thì nhận thức và hiểu biết học sinh càng cao.

- Thực chất quá trình tìm tòi, khám phá trí thức cá nhân học sinh:

Giai đoạn này đặc biệt là quá trình người dạy thực hiện cho người học thực hiện bản kế hoạch mà họ cùng thiết kế để tìm kiếm tiêu chuẩn cá nhân học sinh. Hay nói khác đi, đây là giai đoạn mà người dạy phải thực hiện các thao tác sinh động thúc đẩy và tạo ra sự phát triển người học. Vì vậy, ta có thể mô tả khái quát quá trình này như sau:

Người học thực hiện các hành vi, thao tác (chủ yếu dưới hình thức vật chất) để giải quyết các tình huống mang tính thực nghiệm. Sự thao tác của người học ở vị trí này trong tình huống học sinh có thể theo kiểu di chuyển hoặc biến đổi trạng thái của chúng, qua đó bước chúng phải biến đổi những điều kiện, những quy luật, xu hướng, khuynh hướng...; tiếp đó mà họ có thể quan sát và khái quát hóa thành tri thức khoa học cần chiếm lĩnh.

Giai đoạn này người học có thể tiến hành hoạt động dưới hình thức cá nhân, nhóm nhỏ xuyên suốt vẫn là hoạt động theo nhóm nhỏ (4 đến 6 người). Sự chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng, cảm xúc, giá trị giữa người học với nhau trong quá trình tìm tòi đã dần dần biến thành công cụ hỗ trợ làm việc cá nhân. Mối quan hệ tác động giữa người học - người học trong giai đoạn này chủ yếu là theo kiểu hợp tác (chung sức, chung tâm trí hướng tới mục tiêu chung). Nhưng khi quá trình tìm tòi phát triển vượt ra khỏi mục tiêu học tập chung. Tức là trong quá trình học tập xuất hiện, nảy sinh những yếu tố lôi cuốn sự quan tâm của người học, và tất nhiên những yếu tố này nằm ngoài mục tiêu xác định ban đầu, thì xuất hiện mối quan hệ tác động kiểu tác động (chung sức, chia sẻ giới hạn quy định hướng tới mục tiêu phát sinh). Xen kẽ những quan hệ tác động trên đây, trong quá trình tìm tòi khám phá cá nhân người học, luôn tồn tại mối quan hệ tác động giữa người học với những biểu tượng có sẵn trong đầu - những biểu tượng mà người học tích lũy được trong quá trình hoạt động nhóm. Mối tác động này có thể là nội tác động hay tác động vì chính bản thân mình.

Trong quá trình người học tiến hành hoạt động tìm tòi khám phá, người dạy xuất hiện bên cạnh với cách là người trợ giúp, hỗ trợ, khuyến khích, cố vấn học có năng lực, kiên trì, bền bỉ học tập đúng cách và đạt thành công. Quan trọng, dùng ngôn ngữ mà mô tả hoạt động của thầy và trò trên lớp học là những tình huống khó khăn. Bởi chỉ có trên lớp học thì PPDH mà thầy sẽ dẫn dắt học tập học tập của người học mới có thể hiện. Có những hành vi, thao tác mà ngôn ngữ không thể diễn tả; có những tình huống diễn ra mà thầy không thể xử lý được. Và chỉ có trên lớp học thì PPDH mới bộc lộ được những vấn đề, mới thể hiện được niềm đam mê và chân thành. Do vậy sự mô tả này cần mô hình, kỹ thuật diễn đạt khác biệt như những nét khái quát có thể mô hình hóa chân dung tác động của mô hình; còn sự thể hiện nó, đòi hỏi phải có thêm sự linh hoạt, khéo léo, kèm theo đôi chút kinh nghiệm của người dạy mới phát huy được tối đa hiệu quả của mô hình.

- Trình bày kết quả tìm tòi và rút ra kết luận:

Thông thường sau giai đoạn tìm tòi khám phá (bằng cách hoạt động thực tế và trí tuệ), người học tỏ ra mệt mỏi về mặt thể chất nhưng. Sản phẩm này sẽ đem ra trình bày trước toàn lớp cùng phân tích đánh giá. Sự đánh giá này hướng tới

tính đúng sai, ưu vị trí, giá trị cá nhân phẩm. Và công tác tổ chức ra sự chia sẻ, trao đổi giữa các thành viên không chỉ trong cùng một nhóm mà mở rộng ra toàn lớp; rìu cùng nhau cùng nhau chung và trí thức khoa học cần rút ra theo một tiêu chuẩn.

Kết quả công trình mà người dạy đã đạt được cho người học trình bày kết quả tìm tòi và rút ra kết luận khoa học này, là một công tác giảng dạy người học - người học trong phạm vi toàn lớp. Nhiệm vụ tình huống trao đổi giữa người học này đến quá trình thảo luận hướng vào song. Đó là có sự tranh luận giữa hai bên có tư tưởng, quan điểm đối lập nhau. Lúc này, sự tranh luận khéo léo của người dạy ở vị trí trung gian và trong vai trò là người điều khiển, dẫn dắt cuộc tranh luận, phải khéo léo khai thác những nội dung ý kiến luận giải cá nhân bên; thúc đẩy cuộc tranh luận lên tới đỉnh cao xung đột, và rìu cùng nhau sự tranh luận thể hiện những thành quả khoa học. Khi dẫn dắt cuộc tranh luận cần là lúc mở ra cuộc tranh luận mới, sự tranh luận mới mới bên trong mỗi người học còn eo bám dai dẳng cho đến khi nhận thấy cần phải dừng lại.

- *Ưu điểm áp dụng mô hình:*

Áp dụng mô hình dạy học này thành công, đòi hỏi người học phải có kinh nghiệm học tập theo kiểu tìm tòi, khám phá. Hay nói khác đi, người học phải có hình thành một số kỹ năng học tập, làm việc cá nhân, bao gồm: kỹ năng thiết lập nhiệm vụ, lập kế hoạch thí nghiệm cá nhân, khả năng phán đoán xu hướng vấn đề cá nhân, hình thành tư tưởng dựa vào những dữ kiện ban đầu, khả năng quan sát và tính toán, kỹ năng thu thập, tìm kiếm thông tin và một số tính chất, kỹ năng làm việc hợp tác theo nhóm trong quá trình tìm tòi, khả năng làm việc cá nhân và tập thể v.v...

Việc áp dụng một PPDH có thể thành công không chỉ phụ thuộc vào khả năng, sự tranh luận cá nhân của người học, mà một phần quan trọng liên quan đến sự tranh luận, phong cách dạy học của người dạy. Trong mô hình này, trước tiên, đòi hỏi người dạy phải có kỹ năng thiết lập, hoặc chỉ định các tìm tòi, khám phá của người học. Chỉ định này càng rõ ràng, chi tiết bao nhiêu thì càng đạt thành công bấy nhiêu. Người dạy càng tính toán, trừu tượng các tình huống sự kiện có thể xảy ra trong quá trình người học khám phá tri thức này, càng bao nhiêu thì càng thu được kết quả trong việc thiết lập và chia sẻ thành công càng cao. Tất nhiên, tình huống sự kiện xảy ra trong các học trình thiết lập thì luôn hình thành và ngược lại tính

h t c. Nh ng nh ng d ki n và gi i pháp phòng b cho các tình hu ng s ph m thì luôn c n thi t i v i b t c ng i d y nào, s d ng ph ng pháp, hình th c t ch c d y h c nào, n u mu n t ch c thành công quá trình h c t p c a ng i h c. Không ch có v y, tr c khi t ch c cho ng i h c tìm tòi khám phá, ng i d y c n có k n ng gi ra v n ng i h c t i p nh n nó nh v n c a b n thân, t ó xu t hi n nhu c u tìm tòi khám phá gi i quy t v n h c t p c a ra. Ho t ng tìm tòi, khám phá nói chung là khó kh n (v m t trí tu) nh ng lí thú, b ích, ng i d y c n có k thu t khuy n khích ng i h c h c t p b n b thông qua vi c phân nh nhi m v tìm tòi, ghi nh n k t qu t ng ph n, ng viên, khen th ng k p th i v thành tích và s n l c c a các cá nhân và nhóm h c t p.

• *M t s k thu t d y h c ch y u*

Nh ã mô t trong mô hình d y h c c thi t k trên ây, m b o s thành công trong vi c áp d ng mô hình này vào th c t i n d y h c, ng i d y c n ph i c luy n t p m t s k thu t i n hình c a ki u PPDH này, bao g m: k thu t thi t k quy trình tìm tòi cho ng i h c, k thu t t o ng c , duy trì h ng thú h c t p cho ng i h c.

1) *K thu t thi t k quy trình tìm tòi khám phá cho ng i h c*

thi t k m t quy trình h c t p b ng tìm tòi, khám phá cho ng i h c là m t vi c làm khó kh n. B i xét góc s ph m, thì ó ch là nh ng d ki n và nh h ng cho ho t ng c a ng i h c. Còn quá trình y th c di n ra nh th nào còn tùy thu c vào phong cách, s tr ng, kh n ng c a ng i h c, i u ki n th c t t ch c ho t ng d y h c... Tuy nhiên, trong d y h c nói chung, thì cho dù là nh h ng, hay d ki n tình hu ng x lí c ng h t s c c n thi t và h u ích. B i s trù li u, tính toán c a ng i d y càng chi ti t và sát v i th c t bao nhiêu thì kh n ng thành công trong d y h c càng cao b y nhiêu. D i ây gi i thi u quy trình tìm tòi khám phá c a ng i h c, trong ó bao g m c tìm tòi khám phá b ng ho t ng v t ch t và trí tu . Quy trình này c phân chia theo các giai o n: nghiên c u cá nhân, làm vi c theo nhóm và cu i cùng là làm vi c toàn l p và v i ng i d y.

Giai o n 1: Nghiên c u cá nhân

Ng i h c t t mình vào v trí c a ng i t nghiên c u, t ti n hành ho t ng tìm tòi, khám phá phát hi n ra các tri th c m i, ho c các gi i pháp m t cách t l c theo trình t sau: 1/ T i p nh n nhi m v , phát hi n v n ; 2/ nh h ng gi i

quy t v n ; 3/ Thu th p thông tin; 4/ X lí thông tin; 5/ Tái hi n ki n th c, xây d ng các gi i pháp gi i quy t; 6/ Th nghi m các gi i pháp, xác nh k t qu ; 7/ a ra k t lu n; 8/ Ghi l i k t qu và cách nghiê n c u (s n ph m ban u).

Giai o n 2: H p tác v i b n

S n ph m ban u do ng i h c tìm ra th ng mang tính ch quan, phi m di n, c n c ánh giá, phân tích, th o lu n trong nhóm hay l p. T ng cá nhân ng i h c t th hi n mình theo trình , các thao tác sau: 1/ T t mình vào tình hu ng a ra cách gi i quy t v n ; 2/ T th hi n b ng v n b n, ghi l i k t qu x lí c a mình; 3/ T trình bày, gi i thi u, b o v s n ph m c a mình; 4/ T rõ thái c a mình tr c ch ki n c a b n, có th tham gia tranh lu n; 5/ T ghi l i ý ki n c a các b n; 6/ Khai thác nh ng gì ã h p tác i u ch nh s n ph m ban u c a mình thành m t s n ph m ti n b h n.

Giai o n 3: H p tác v i th y, t ki m tra, t i u ch nh

Trong giai o n này, ng i h c c ng v n c n ph i gi vai trò ch th tích c c, ch ng sáng t o th c hi n các thao tác theo trình t sau: 1/ T l c x lí tình hu ng, gi i quy t v n theo s h ng d n c a th y; 2/ Ch ng trao i v i th y, nh t là v cách h c, cách làm; 3/ T ghi l i ý ki n k t lu n c a th y; 4/ H c cách ng x c a th y, t ki m tra, t ánh giá, t i u ch nh s n ph m ban u c a mình.

Các giai o n h c t p b ng tìm tòi, khám phá trên ây ch mang tính ch t t ng i. ôi khi ch c n t ch c ng i h c th c hi n ho t ng tìm tòi cá nhân ho c theo nhóm r i sau ó trao i k t qu tr c toàn l p; ho c c ng có th b qua khâu này mà ti n hành tìm tòi theo nhi m v m i b ng ho t ng cá nhân hay theo nhóm khác.

2) K thu t t o ng c h c t p

Ngày nay, v n ng c h c t p c nhi u l nh v c khoa h c nghiê n c u, làm rõ v vai trò, ch c n ng, thành ph n...c a nó trong ho t ng d y h c. Sinh lí h c th n kinh ã i n k t lu n, ng c h c tập là rào c n th nh t mà tri th c ph i v t qua có th c l u tr lâu dài trong l p não ng i, còn tâm lí h c ho t ng cho r ng nó là thành ph n c u trúc nên ho t ng. ng c h c t p có th n t môi tr ng bên ngoài ng i h c nh i u ki n c s v t ch t v không gian, ánh sáng, th i ti t...; n i dung h c t p, b n bè, th y cô, ho c n m trong chính c u trúc tâm lí bên trong ng i h c. Vì v y t o ng c và duy trì h ng thúc h c t p

cho người học cần phải có sự nghiên cứu, tác động tích cực có thể giúp quy trình trở nên dễ dàng hơn mang tính quy trình này. Đây là một số kỹ thuật trong việc tổ chức, duy trì học thuật cho người học:

1- Tổ chức đưa vào vai trò, ý nghĩa của nội dung học viên

Người này có nghĩa là những gì cần học sẽ giúp người học hiểu được những gì họ cần học. Kích thích người học học tập này người học, người dạy cần sử dụng tất cả các chiến lược sau:

- Tổ chức người học cần hiểu được những gì họ cần học. J.W.Gardner nhận xét: “Mục tiêu của việc học là thay đổi hành vi của cá nhân” [17]. Người dạy cần tổ chức người học cần là học sinh và kiến thức và kỹ năng học, người dạy thay đổi học tập “giáo dục học tập” hoặc “kế hoạch hành động” cần cho người cá nhân. Tài liệu, phương pháp và các học tập cần người học cho phù hợp với nhu cầu cá nhân người học. Sự lựa chọn sự thoải mái của “cái tôi” trong các nhiệm vụ học tập và người học sẽ cần người học mạnh mẽ để theo đuổi những quan tâm và sự thoải mái cá nhân.

Trong trường hợp không thể cho phép người học cần hiểu được những gì họ cần học, người dạy cần có thể tổ chức người học có thể hiểu được những gì họ cần học trong việc làm bài tập, tổ chức người học các em cần theo đuổi những quan tâm của chính mình. Người dạy cần có thể ra những bài tập để cá nhân sáng tạo và tính tò mò thay vì những bài tập chờ đợi những phản ứng của các diễn viên.

- Tổ chức người học cần chịu trách nhiệm về việc học cá nhân. Cần hiểu trong việc lựa chọn phong cách và nội dung học tập của chính mình, người học cần khuyến khích chịu trách nhiệm về việc học tập. Người học cần khuyến khích người học không thể học trong thái độ học tập, sự giúp đỡ quá mức của người dạy làm giảm tính tích cực của người học trong học tập và hiểu người nói chung trong suốt quá trình học tập không cao.

- Tổ chức người học cần đánh giá. Việc đánh giá sẽ khuyến khích tính tự lực và tự chủ mà các nhà tâm lý học thực nghiệm phải nhận ra. Bản thân việc đánh giá là một kỹ năng cần thực hiện làm việc và học tập. Nó khuyến khích người học chịu trách nhiệm, nó làm nên sự tiến bộ và là con người đang dần trở thành công trong bất kỳ lĩnh vực nào. Sinh lý học thần kinh ngày nay đã chứng minh rằng

việc học tập nên dần dần như thế, có ý nghĩa và hiệu quả nhất khi đi ra trong môi trường học không bị ép buộc. Người học cần có người hướng dẫn, mong muốn thành công, khám phá, phát triển và nâng cao trình độ, chứ không phải chỉ lo sợ thất bại. Nên áp dụng triết lý “không quy trách nhiệm” về việc các sai sót, coi sai sót là cái tốt và là một cách học tập. Người học cần có phép tự mình trình bày, tự đánh giá một khi học xong, học là vào một thời điểm nào đó và học cần có thời gian để tiếp cận công việc của mình như một tiêu chuẩn đánh giá.

2- Trong học tập dựa vào những học chuyên môn, nghề nghiệp

Một số người học muốn có trình độ chuyên môn để làm một ngành nghề nào đó hoặc học tiếp một khóa học khác cao hơn. Đây là một tiêu đề hướng dẫn về việc học tập. Luôn “hâm nóng” ngành này, người dạy phải biết “chào bán” những gì mình đang dạy, cần nhấn mạnh một tiêu chuẩn hướng dẫn dạy học mà mình đang làm. Những tiêu chuẩn này sẽ ý nghĩa hơn nếu có tính lâu dài và có tính thực tiễn. Tính lâu dài, có thể là vai trò của kiến thức chuyên môn về ngành nghề, việc tiếp tục của người học. Tính thực tiễn, có thể chỉ nhận được kết quả học tập môn học quy định như một kết quả học tập toàn khóa, hoặc học tập một nội dung nào đó phục vụ cho bài kiểm tra vào thời điểm xác định.

3- Một bộ phận thành công trong học tập của người học

Học tập thành công làm cho lòng tự trọng của người học được nâng cao. Đây có thể xem là người giáo viên trí thức, người mà những nhà sư phạm học tập người học. Nó là chỉ số máy lái quá trình học tập nhưng nó có thể vận hành theo hai hướng đáng tính và âm tính.

Bằng những nghiên cứu công phu, tâm lý học đã chỉ ra rằng “bản chất con người” là thích làm những gì người ta giỏi và không thích làm những gì người ta kém [17, tr40,41]. Sự tin tưởng vào tính kiên trì và lòng quy phục tâm mà thành công đòi hỏi, mang lại cho họ niềm tin vượt qua những thất bại lúc này hay lúc khác. Không có gì thành công bằng chính những thành công.

Trong học tập, nếu người học hoàn thành tất cả nhiệm vụ trong một bài giảng nào đó và có biểu hiện học hoặc ghi nhớ về việc đó, thì thành công sẽ đạt được về việc bài giảng tiếp theo một cách tích cực và hiệu quả hơn. Nếu người học không xuyên thành công trong học tập thì hãy xây dựng niềm tin tích cực vào khả năng

những học tập cá nhân thân. Niềm tin chính là chìa khóa để sáng tạo những công việc mới mẻ và đáng nh “chúng có cách biến thân chúng trở thành hiện thực”.

Thành công nuôi thành công theo một vòng tuần hoàn. Vì thế tác động của thành công và công việc lên những người khác cũng giống như giáo viên có thể ảnh hưởng.

Đây là những cách nào nên nếu nó không có phát động thì cho dù những công việc khác có vận hành tốt cũng sẽ gặp khó khăn mà học tập hiệu quả.

Trong những phân tích trên đây, chúng tôi xin đưa ra ba nguyên tắc then chốt tạo động lực trong những tình huống đặc biệt: 1/ Một bộ phận của những người học biết rõ họ phải làm gì và làm như thế nào. Người dạy phải sẵn sàng giúp đỡ khi cần thiết. 2/ Các nhiệm vụ học tập phải có tính thực tiễn, nhanh chóng đạt kết quả đi kèm với việc thực hành có hiệu quả sao cho những người học có thể thành công. Điều này có nghĩa là dạy học phải mang tính thực tiễn, người học dù yếu hay tốt đều có thể thành công, cho dù thành công rất nhỏ bé. Làm được điều này, người dạy phải biết chia nhỏ nhiệm vụ học tập và tổ chức cho người học hoàn thành chúng theo các giai đoạn, sau mỗi phần đều có sự củng cố, có thể là những ghi nhận hoặc lời khen của người dạy và kết quả của học tập của người học. 3/ Người dạy cần hào phóng trong việc biểu dương và các hình thức ghi nhận khác nhau về kết quả thành công nào trong học tập của người học. Việc củng cố này càng thường xuyên và tích cực thì sau mỗi thành công của người học thì người học học tập này càng tăng và hiệu quả học tập càng cao hơn.

4- Thi thố và tổ chức các hoạt động học tập sinh động hấp dẫn, đem lại niềm vui và hứng thú cho người học. Điều tất nhiên là người học sẽ có những học tập nếu vì những lý do khác, hấp dẫn óc tò mò khám phá của họ. Nhưng làm thế nào vì những lý do khác nhau? Một số giáo viên đáng nh có tài bẩm sinh làm cho việc học trở nên lý thú, những học sinh chúng ta phải học mà không có gì. Đây là người dạy cần ghi nhận một nguyên tắc “những người quan tâm thì những gì liên quan thực tiễn tức là sự sống học tập thì những niềm say mê của họ”. Khai thác triết lý nguyên tắc này, người dạy phải nhắm vào tính thích thú của người học. Nên đưa ra những ví dụ liên quan tới những gì biến thân người học sẽ trải nghiệm. Học sinh có thể ghi nhận những nội dung đặc biệt: một nguyên tắc chung, một ý tưởng có tính chất học thuật... nào đó với một trình độ học tập thì hiện hình. Các trình độ nghiên cứu

tình huống này không chỉ làm cho chúng ta hiểu rõ hơn về lý thuyết mà còn soi sáng các nguyên tắc chung một cách rõ ràng và chi tiết.

Ngoài ra, người dạy có thể sử dụng các câu hỏi và những ví dụ tranh luận trong tình huống dạy học. Nội dung bài giảng được xây dựng xoay quanh những câu hỏi như sau: điểm nổi bật là xoay quanh việc chuyển giao kiến thức từ người này sang người khác.

Một vấn đề liên quan tới nội dung này đó là tính vui nhộn trong hoạt động học tập. Bài giảng cần thiết kế một cách công phu về những phương pháp, hình thức tổ chức dạy học đa dạng, phong phú sao cho người học tham gia cho dù họ không thật quan tâm tới chủ đề môn học.

Trên đây là một số cách thức tổ chức học tập cho người học trong những vị trí các loại công việc khác nhau. Trong đó hai loại công việc được xem là công việc dài hạn, các công việc sau là các công việc ngắn hạn. Nhìn chung những công việc ngắn hạn thường mang tính chất ngắn hạn trong một thời điểm nào đó, những công việc dài hạn mang tính chất có ý nghĩa, thúc đẩy người học kiên trì và bền bỉ trên con đường học tập đầy gian nan, thử thách. Trong mỗi giai đoạn của quá trình dạy học, người dạy cần khai thác triệt để nội dung của em li thành công cho người học và đó chính là thành công của người dạy.

2.2.4. Mô hình dạy học dựa vào tương tác theo kiểu khuyến khích - tham gia

Kiểm tra PPDH khuyến khích - tham gia là một dạng kiểm tra học tập bằng cảm xúc, bằng rung động; đó là học bằng tâm hồn rung cảm, bằng cảm, thông cảm giữa con người với nhau. Nguyên tắc chủ yếu của kiểm tra này là sự tham gia của cá nhân và nhóm người học vào các quan hệ, các tình huống và sự phối hợp, chia sẻ với nhau các giá trị, kinh nghiệm trong công việc, trong quá trình lựa chọn, đánh giá, ra quyết định. Nội dung chủ yếu của quá trình học tập lúc này chính là những trải nghiệm thực tế từ thực tiễn của người học, những cảm nhận và đánh giá mang tính cá nhân và trí tuệ, giá trị cá nhân và quyết toán, giá trị tự nguyện và chính thức, giá trị thực tiễn và suy luận, giá trị logic và phi logic... diễn ra trong các quan hệ phụ thuộc lẫn nhau giữa người và người, giữa người và công việc, giữa cá nhân và nhóm.

Như vậy mô hình dạy học thiết kế phải có chức năng tác động, kích thích người học, tạo lập nên cảm xúc thu nhận những kiến thức cảm nhận, trải nghiệm, đánh giá, trao đổi ý kiến và kinh nghiệm, tự đánh giá, tự khẳng định. Xét về mặt hình thức, kiểm tra PPDH này có sự tham gia cao về nguyên tắc cốt lõi của dạy học dựa vào

tác - tác qua lại giữa các yếu tố bên ngoài (ngôi, địa điểm, ngữ cảnh và môi trường địa lý). Đây là những nhân tố tích hợp hai nguyên tố địa lý khác nhau vào trong cùng một mô hình địa lý. Đây là một thành phần cơ bản trong mô hình địa lý này.

- Xác định nội dung cốt lõi:

Tìm kiếm và nội dung cốt lõi trung tâm, người đi đầu dẫn dắt người khác tham gia vào cuộc đối thoại, trao đổi chia sẻ giá trị, kinh nghiệm, cảm xúc cá nhân về một vấn đề nào đó. Thu hút vào những nội dung cốt lõi, người đi đầu sẽ định nghĩa những cách thức khác nhau khuyến khích người khác tham gia đối thoại hay thảo luận xác nhận, lựa chọn, khám phá, hay làm sáng tỏ giá trị xã hội hay chính trị giá trị cá nhân thân người khác.

Nếu một tiêu chí hay nội dung cốt lõi liên quan tới việc xác định có sự tồn tại của một hay những giá trị nào đó khác quan trọng trong xã hội, thì người đi đầu có thể yêu cầu trực tiếp người khác nêu lên và thảo luận về những vấn đề này dưới hình thức: bình luận, viết lên bình luận, viết ra phiếu cốt lõi v.v...

Nếu một tiêu chí cốt lõi liên quan tới việc phi lợi nhuận và kết quả những giá trị cá nhân người khác xuất phát từ tình huống thực tế, thì người đi đầu có thể dùng lời nói, trực quan, truyền hình, những cách biểu diễn và gây ấn tượng gì đó về một thảo luận, đối thoại. Lúc này người khác sẽ tập trung vào một tình huống thực tế, xã hội, văn hoá, lịch sử những bày tỏ và chọn lựa giá trị, cảm xúc; đó là người khác xác định những xu hướng, phương thức, sự thái phù hợp với một tiêu chí cốt lõi.

Đôi khi sự nhận thức các giá trị xã hội khác quan là kiến thức giáo dục hiện tại, chưa có chiều sâu. Do đó, bắt đầu cho một nhóm nhận thức cá nhân, người đi đầu cần khai thác những khía cạnh những giá trị cá nhân, có tính mục đích, có bản chất nhân văn cao như lòng yêu nước, tính trung thực, tính vô tư công bằng, hay lòng dũng cảm... Trong trường hợp này, người đi đầu sẽ hướng dẫn cốt lõi, người đi đầu có thể lý thuyết kiến, một ví dụ, tình huống hiện tại, trong đó toát lên giá trị cao cả, chân chính, không thể hiểu và cảm nhận khác nhau, đó là chìa khóa cho người khác do phân tích những nguyên nhân làm xuất phát những giá trị cao cả đó trong những sự kiện, tình huống trên.

Bên cạnh việc xem là giai đoạn khởi đầu, dẫn dắt người khác tham gia vào quá trình đối thoại, chia sẻ kinh nghiệm, giá trị cá nhân thân văn hoá, sự kiện xã

h i nào ó. T s chi a s , tham góp ý ki n, phân tích, t ng h p, khái quát hoá nh ng giá tr d n c hình thành và phát tri n ng i h c, h ng t i m c tiêu ã nh. ây òi h i ng i d y có kh n ng tìm ki m, ho c thi t k nh ng tình hu ng t ó d n d t ng i h c t i c u c i tho i, trao i. Tình hu ng hay v n c xác nh ây ph i g n v i hi n th c c u c s ng, th hi n rõ giá tr trung tâm c n bàn th o và t t nhiên nó ph i bao ph c m c tiêu h c t p. D y h c theo ki u này, ch v i s chu n b k l ng c a ng i d y không là ch a . Mà òi h i h s linh ho t, khéo léo trong i tho i, uy n chuy n trong x th , t o môi tr ng thu n l i nh t ng i h c chia s , không gi u di m nh ng tâm t , c m xúc cá nhân. Có nh v y m i hình thành ho c làm sáng t c nh ng giá tr n gi u sau nh ng xung t hay tình hu ng ph c t p hay ã manh nha trong tâm trí m i ng i.

- T ch c ho t ng h c t p thông qua i tho i, th o lu n:

Có nhi u hình th c t ch c ng i h c trao i chia s kinh nghi m v v n h c t p: ng i h c có th tham gia i tho i theo ki u tr c di n tay ôi (gi a th y v i trò, gi a trò v i trò); ho c tham gia th o lu n h p tác tr c di n quy mô nhóm nh (nhóm có 5 n 6 ng i); c ng có th tham gia th o lu n theo nhóm l n (quy mô toàn l p h c). Có l các hình th c t ch c th o lu n này c s d ng h u h t các các ki u lo i PPDH. Th m chí, b n thân th o lu n là m t mô hình PPDH t ng i c l p, ôi khi c g i là ph ng pháp th o lu n. Song, i u khác bi t c a th o lu n ây là nh m khai thác m t giá tr , xúc c m c a n i dung h c t p, ch không ph i ti n hành các ho t ng tìm tòi theo ki u th c nghi m (nh trong mô hình PPDH ki n t o - tìm tòi, ã trình bày trên) hay th o lu n c s d ng ch y u t ch c quá trình nh n th c khái ni m, lí thuy t (nh trong mô hình PPDH tình hu ng - nghi n c u, s trình bày sau).

Vì c l a ch n hình th c i tho i nào t ch c cho ng i h c tham gia chia s , xây d ng, phát tri n giá tr cá nhân còn tùy thu c vào m c tiêu h c tập c th , quy mô l p h c, và c kh n ng, s tr ng c a ng i d y. Trong nhi u tr ng h p, có th k th p t t c trong t ng giai o n c a ti n trình d y h c, t o ra s t ng tác a ph ng, tr c di n gi a ng i h c v i ng i h c, ng i h c v i ng i d y, ng i h c v i môi tr ng d y h c c th .

+ Khi t ch c ng i h c i tho i theo ki u tr c di n tay ôi, có th xu t phát t m t câu h i, m t l i i áp, ph n ng c a ng i h c, m t ý t ng mu n kh ng nh cách nhìn riêng c a h v i i t ng h c t p, ng i d y g i cho ng i h c tìm hi u nhi m v , v n n y ra th c m c, phát ng cu c i tho i, và s n sàng i phó v i nh ng tr ng h p ng i h c b t ng l t ng c v n ã tra và ang ti n tri n. Hi n th c này không ph i là hi m và r t c n c s c v nhi t thành c a ng i d y. Vì khi ó, v n h c t p ã tr thành v n c a cá nhân ng i h c, s thoi thúc gi i quy t v n trong tâm trí ã giúp ng i h c xoay l t v n d i nhi u l p tr ng th y rõ m i góc c nh c a nó mà không xuôi theo m t ý t ng nào.

Ng i d y l ng nghe t t c nh ng lí l c a ng i h c, nh ng ph ng án có th có, h tr úng lúc cho cu c tranh lu n gi a nh ng khác bi t logic, hình th c t duy, gi thuy t. C n liên t c tái l p nh ng tình hu ng “s ch a bi t thông thái” khai thác tri t s khác bi t cá nhân (bao g m c kinh nghi m, l i t duy) v cùng m t v n hay ch th o lu n. Ng i d y t o l p tính ch t a ph ng và phong phú c a cách nhìn v n trong m t tình hu ng thách th c, b n kho n dai d ng, b ng cách s d ng nh ng ngh ch lí trong t ng , phong cách hành vi và l p lu n.

Trong quá trình t ch c i tho i, ng i d y có th l y m t sinh viên i tho i v i mình, c l p theo dõi ho c tham gia, r i ng u nhiên và l n l t chuy n cu c i tho i sang em khác và lan r ng ra c l p, song không phá v cu c tranh lu n. C n d a vào nh ng sinh viên xu t s c duy trì i tho i m i khi nó có d u hi u không ti n tri n.

+ N u t ch c trao i theo quy mô nhóm khai thác v m t giá tr , c m xúc c a n i dung h c t p, ng i d y có th d n d t ng i h c t i cu c th o lu n t m t s ki n, tình hu ng, ví d i n hình nào ó. Lúc này ng i h c c yêu c u b c l suy ngh hay c m xúc cá nhân theo nhi u hình th c: phát bi u, vi t ra ý ki n, t thái , bi u hi n c ch ... S b c l c a ng i h c có th là nh ng nh n nh cá nhân, thi n c m và ác c m, yêu và ghét, thích và không thích, mu n và không mu n, ch p nh n và t ch i... i v i giá tr trung tâm c a tình hu ng hay ví d ó. T t c nh ng bi u hi n cá nhân này c ng i d y khéo léo h ng vào cu c th o lu n bình xét, so sánh, i chi u; m t cách thân thi n, không thách th c, không bác b nhau mà cùng tìm ki m nh ng xu th , ph ng th c, phát hi n hay làm sáng t , kh c

sâu nh ng s c thái tình c m và lí trí n phía sau thái c a b n và c a chính b n thân ng i h c.

Môi tr ng d y h c c t o đ ng ây là s h p tác và chia s tích c c. M c dù trong khi th o lu n, có nh ng khác bi t và va ch m v ni n tin cá nhân gi a ng i h c nh ng không d n t i s phát xét tuy t i úng và sai, t t và x u, mà ch có s l a ch n nh ng t t ng chung, ng viên c thái khoan hòa, lòng t tr ng c ng nh kh n ng tôn tr ng giá tr nhân cách ng i khác.

Có th th y, k thu t c tr ng mà ng i d y s đ ng trong giai o n này chính là vi c khuy n khích, ng viên ng i h c tham gia vào cu c i tho i hay th o lu n. S tham gia tích c c và s n sàng t ng tác, chia s kinh nghi m, c m xúc, giá tr c a ng i h c là nh ng bi u hi n cho s thành công c a PPDH mà ng i d y s đ ng.

- D n k t i tho i, th o lu n:

D y h c theo ki u PPDH khác (nh th ng báo - thu nh n hay ki n t o - tìm tòi...) thì trong ti n trình d y h c g n nh ã m c nhiên có s k t lu n hay ch t l i n i dung h c t p c n ghi nh mà không nh t thi t ph i t ch c thành m t b c c th . Trong ki u PPDH này, n u v n h c t p m i ch a ra bàn th o mà không có d n k t rõ ràng thì đ khi n ng i h c r i vào tr ng thái m h , n m ki n th c h i h t, th m chí m t ph ng h ng trong nh n th c.

N u quá trình t ch c trên là i tho i theo tình hu ng thì ây ng i d y c n phân tích nh ng thi u sót trong nh n th c c a ng i h c c b c l trong quá trình àm tho i, giúp h ti n t i hi u bi t cá nhân không đ a vào tín i u, mà đ a vào quan sát, tr i nghi m, suy xét riêng c a mình. K t thúc i tho i công khai chính là i m b t u cu c i tho i âm th m trong tâm trí ng i h c. Nh th , ng i h c không ch bình ng v i th y, mà còn ng v trí c a nhà khoa h c, nhà t t ng ang nh cao c a nh n th c.

Còn khi t ch c d n k t th o lu n nh n th c m t xã h i c a giá tr , thì ây ng i d y c n h ng ng i h c vào quá trình t ng h p hóa, khái quát hóa nh ng xu th , ph ng th c, s c thái c a giá tr trên c s liên k t, so sánh, hòa nh p nh ng b n s c cá nhân, nh ng khuynh h ng n l trong quá trình trao i, th o lu n. Vi c x lí giá tr bên ngoài ng i h c, b i chính các em, có l i khuyên c a th y cô, đ i hình th c h p tác thân thi n, ch c ch n có nh h ng m nh m và

thâm nhập vào thang giá trị cá nhân của mình, làm cho kinh nghiệm của họ về giá trị thực tế tinh thần trở nên rõ ràng.

Đôi khi sự trao đổi chia sẻ làm cho giá trị cá nhân thêm trong sáng vì đã trải qua thử thách và xung đột, nhưng đôi khi việc chia sẻ công khai trở nên miễn cưỡng. Giá trị lúc này không phải là tâm huyết, nhưng bắt buộc không nói ra được, gánh nặng tâm lý phải chịu đựng mà nó dường như minh chứng rõ ràng trong quá trình thảo luận, nhất là qua sự đôn đốc của người dạy.

- *Đặc điểm của mô hình*

Chương trình nhóm kỹ năng PPDH khác, mô hình dạy học này sẽ đem lại hiệu quả khi mà bỏ các yếu tố bên sau:

Thứ nhất, liên quan đến yếu tố môi trường trong đó có nội dung dạy học. Nội dung dạy học này không phải là những kiến thức lý thuyết, những khái niệm cần ghi nhớ, mà phải hướng tới việc hình thành hay khai thác một giá trị, xúc cảm của nội dung học tập hay chính bản thân người học. Chỉ mình nội dung học tập này, người học cần tham gia, chia sẻ kinh nghiệm, giá trị trên nền cảm xúc cá nhân, chứ không nghiêng về học lý trí, trí tuệ hay tiến hành các hoạt động viết chữ, thảo luận, khám phá tri thức trong tình huống dạy học.

Yếu tố người học hay cách thức học là phong cách học tập của người học sẽ là đặc điểm tính chất của mô hình dạy học này. Sự phân tích trên đã chứng tỏ, kỹ năng PPDH khuyến khích - tham gia là một trạng thái của kỹ năng học tập bản năng, bản năng sống; học bằng tâm hồn rung cảm, cảm xúc, thông cảm giữa con người với nhau. Khi người học có kinh nghiệm hay sự trải nghiệm học tập theo kỹ năng này, họ sẽ tham gia tích cực vào hoạt động và quan hệ hợp tác trong quá trình học tập, dựa vào sự chia sẻ kinh nghiệm hay giá trị giữa họ với nhau và sự chung sức, chung tâm trí giữa họ quy tụ về một hướng, hướng tới kiến thức hay khái niệm học tập. Hành động chủ yếu của người học là tham gia vào quá trình nhận thức, đánh giá, lựa chọn, ra quyết định, xây dựng ý kiến pháp chung, tổ chức các mục tiêu cá nhân của mình và người học góp công sức cá nhân của mình vào thành công chung của nhóm.

Yếu tố người dạy tự nhiên cũng phải bàn luận, vì PPDH thực chất là cách thức mà thầy tổ chức, gây nên những tích cực lên hoạt động học tập của người học. Đó là phong cách, năng lực, sự trải nghiệm của người dạy quy tụ những triết lý triết học của mình PPDH nói chung. Sự dạy mô hình dạy học này thực chất hoạt động học

t p c a ng i h c, ng i d y c n n m v ng nh ng k thu t c b n sau: K thu t t o ng c h c t p; k thu t khuy n khích s tham gia i tho i, th o lu n ng i h c; k thu t t ch c t ng tác trong nhóm, t ng tác tr c di n tay ôi; k thu t t ch c d n k t th o lu n.

• *M t s k thu t d y h c ch y u*

Ki u PPDH này chú tr ng t i s tham gia chia s kinh nghi m, giá tr , c m xúc c a ng i h c. Trên c s tham gia th o lu n và i tho i nh ng c m xúc, giá tr c a ng i h c d n c sáng t ; ho c x y ra s t ng h p các h giá tr c a cá nhân ng i h c xây d ng nên m t chu n m c m i phù h p h n. K thu t mà ng i d y s d ng t ch c c ng nh kích thích ng i h c tham gia tích c c vào các cu c trao i àm tho i có th nêu ra r t nhi u. Song, trong ph m vi c a mô hình d y h c này, chúng tôi ch trình bày hai k thu t c tr ng nh t, ó là k thu t s d ng câu h i và k thu t t ch c th o lu n.

1) *K thu t s d ng câu h i*

Trong ho t ng d y h c nói chung, câu h i c xem là ph ng ti n c d ng nh t kích thích t duy c a ng i h c, kích thích s h ng thú, ham mê khám phá ng i h c. Ho t ng h c t p ch th c s di n ra khi nó th a mãn nhu c u c a ng i h c, ng i h c di n ra quá trình tái c u trúc ki n th c. Ngh a là thông tin, ki n th c s c s p x p theo cách riêng c a m i ng i và ng i h c làm nên ý ngh a cho nh ng gì h l nh h i c. Nh v y, s thông hi u gi a ng i d y và ng i h c trong quá trình d y h c là h t s c c n thi t. Ng i d y c n bi t ng i h c ã l nh h i c n âu, ch nào còn ch a rõ, ch nào b sai l ch c n ph i u n n n, hi u ch nh. Ng i h c c n c bi t h ang âu trong bi n ki n th c bao la mà ng i th y d n d t. H mu n c bi t v kh n ng và s n l c c a mình, th m chí c n s chia s v nh ng khó kh n, v t v trên con ng tìm ki m t ri th c. Chìa khóa cho s thông hi u l n nhau này chính là câu h i, ng i d y s d ng câu h i kích thích t duy, u n n n, hi u ch nh, ánh giá... th m chí c t o ng c , duy trì h ng thú cho ng i h c; ng i h c s d ng câu h i nêu th c m c, yêu c u, tranh lu n trong quá trình h c t p.

K thu t h i và s d ng câu h i c n tuân th m t quy trình nh t nh. C th nh sau:

1- Xây d ng câu h i

Nhìn chung, sđng câu hi hi u qu thì m i bài d y th m chí m i ho t ng d y h c ng i d y c n d ki n có bao nhiêu câu h i, n i dung c th c a t ng câu h i, ch c n ng m i câu h i là gì, c a ra vào lúc nào... Xét theo giá tr và vai trò s ph m, c n chu n b hai lo i câu h i:

Câu h i k t: bao quát n i dung h c t p c b n, có liên quan n nh ng ý chính c a bài h c. Chúng t ng ng v i khái ni m trung tâm ho c k n ng, ph ng pháp ch y u mà ng i h c ph i l nh h i.

Câu h i m r ng, hay câu h i b sung, c chu n b d i d ng các tình hu ng d ki n, gi nh vì lo i câu h i này ch th c s n y ra tùy t heo tình hu ng c th t i th i i m ó. Tuy lo i câu h i này không chu n b chính xác c nh ng ph i có nh h ng rõ ràng, vì chúng có vai trò quy t nh trong t ng tác, th o lu n và gi cho các t t ng c liên t c, các tình hu ng c sinh ng, h p d n.

Bên c nh ó, trong b c này c n phân tích c i m và tính ch t c a nh ng câu h i s s đ ng sao cho áp ng t t nh t các trình tri th c, k n ng và kinh nghi m c a ng i h c v ch hay bài h c, xét theo nhóm và cá nhân tùy m c thông hi u c a ng i d y. T ây ã có s nh h ng t ng i rõ v các ki u và lo i câu h i, hình th c ngôn ng cho m i ki u và lo i. Trong b c này c n xem xét nh ng c tính sau c a câu h i:

- Tính rõ ràng, sáng s a v ngh a: câu h i c n ph i rõ ngh a, rõ ý, t p trung vào m t v n có liên quan n ch ho c khái ni m ch y u.

- Tính thách th c v trí tu : tính thách th c ây không ch n thu n là kích ho t t duy lí trí thu n túy mà bao g m c nh ng thách th c nh m kh i g i c m xúc, khuy n khích thái tích c c... Nhìn chung các câu h i s đ ng trong d y h c cho sinh viên - ng i h c tr ng thành thì không ch n thu n là tái hi n tri th c vì vì c h c òi h i nhi u h n là ch ghi nh . Trong khi ng i ta th ng chóng quên nh ng s vì c c th thì các k n ng suy ngh c p cao l i có kh n ng t n t i lâu dài, b i vì các k n ng này th ng mang tính th c ti n và vì th chúng hay c s đ ng. Có tác gi nh n xét r ng: “H c v n là nh ng th còn l i khi mà ta ã quên h t nh ng gì c d y tr ng” [17, tr171]. Chính vì v y, trong d y h c, ng i d y c n t ng c ng nh ng câu h i phát tri n kh n ng t duy b c cao ng i h c.

- Tính nh h ng nhóm hay s ông: Câu h i trong tr ng h p này không dành riêng cho cá nhân ng i h c nào c , mà h ng vào m t nhóm hay c l p. N u

câu hỏi có chủ ngữ cho cá nhân thì đó là sai lầm thì, vì nhân vật kỹ thuật thì không còn giá trị trong kỹ thuật gây nên những tích cực nên người học. Do những nhóm hay sự đồng, câu hỏi tác động nên người và tác động có những khuyến khích tham gia, cùng suy nghĩ, cùng cảm, liên kết và hợp tác hành động nên quan hệ thân thiện và ý thức trách nhiệm chung của người học. Làm rõ tính những nhóm hay sự đồng, người ta phải chọn câu hỏi và cách biểu đạt sao cho người học có cảm giác đó không phải là hỏi hay kiểm tra, tra xét, mà cảm thấy đó là các bạn hỏi hoặc đó là thắc mắc của bạn thân mình, hoặc đó là người đang nói lên mình vấn đề hay ý tưởng này. Câu hỏi phải gây được phần người học, ai cảm thấy mình có trách nhiệm phải giúp đỡ, ai cảm thấy bạn tâm và suy nghĩ, nên đó không khí nhóm hay lớp không bị phân tán, Các vị trí chọn các ngôi trong câu hỏi nên dùng số nhiều, tránh gọi đích danh một cá nhân, tránh dùng ngôi Tôi mà nên dùng Chúng ta, Vấn đề của chúng ta, Suy nghĩ của chúng ta...

- Tính văn hóa và nhân văn của người học: Câu hỏi phải nằm trong giới hạn của khả năng tri giác thông tin ngôn ngữ, hiểu ngữ nghĩa, ý trong câu và nghĩ thế nào nói, kinh nghiệm cảm nhận các tình huống giao tiếp, năng lực tư duy, sáng tạo, ... của người học. Hạn chế các nhân phẩm xấu để hài hòa, cân bằng các kỹ thuật câu hỏi. Không nên tránh dùng câu hỏi quá khó, quá phức tạp, có tính văn hóa cao, quá trừu tượng về ngữ pháp, mà còn cần tránh việc chấp nhận một chi tiết của câu hỏi quá dài, quá khó, quá chi tiết mà người học sinh viên khá, trung bình hay yếu kém. Cần cần tuy vậy tránh dùng những câu hỏi đòi hỏi kiến thức cho sinh viên giỏi, phải học khỏe mạnh, phải tự tin về bản thân mình.

- Tính biến đổi hay tính tình huống: Câu hỏi cần đa dạng về cách linh hoạt, uyển chuyển để phù hợp với tình huống học tập của người học chứ không máy móc, khuôn mẫu làm giảm tính sáng tạo học sinh tò mò khám phá người học. Tránh lặp lại câu hỏi cũ nhàm chán về nội dung, về hình thức, về khó, về khuyến khích, về tính sáng tạo. Cần cần dùng các câu hỏi khác nhau và hình dung rõ khi nào và làm thế nào có thể sử dụng những câu hỏi nào để học tập hiệu quả.

Sau khi đã có những khuyến khích rõ ràng về nội dung nên kỹ thuật câu hỏi trên các số tính năng năng lực và kinh nghiệm nên cần cần người học, đây là lúc

ng ỉ d y tìm cách ph n ánh các ý, n ỉ dung s ả vào t ảng tác h ỉ - áp d ỉ hình th c ngôn ng ỉ h ỉ tho ỉ hay ỉ tho ỉ, xác nh các câu h ỉ b ảng hình thái v t ch t ch không còn là ý t ảng n ả. Nh ảng t ả và c m t ả nghi v n nói chung c s d ảng nh sau:

- Ai, Cái gì, Khi nào, ảu, Cài nào, Bao gi ?... th ảng c s d ảng các câu h ỉ h ỉ t ả, n tr ả, n gi n, trình ả th p, nh m vào s k ỉ n, các câu h ỉ tái h ỉ n, liên t ảng, ôn t p, h ả th ảng hoá, tìm hi u kinh nghi m c ả ng ỉ h c.

- T ỉ sao, Vì sao, Nh ả th ả nào, Do ảu, Làm th ả nào, B ảng cách nào, S ả ra sao?... th ảng thích h p ả bi u t ả các câu h ỉ trình ả cao, khó, phân kì, ả tr ả, ph c t p, có tính v n ả, suy lu n, khái quát hoá, quan ni m lu n, ảnh giá.

V ỉ cùng m t n ỉ dung và ý t ảng, cùng m t m c ảch, câu h ỉ càng ng n ảng, càng ít t ả, ít m nh ả, ít c u trúc, ít thu t ảng m ỉ l ả càng t t. Trong câu h ỉ nên tránh các hình th c tu t ả, t ả l ảy, ả p ảng, ngh ả bóng, tránh dùng t ảng ảm.

2- T ả ch c h ỉ - áp trên l p h c

K thu t ả t ả câu h ỉ t t là ph ỉ khuy n khích c t t c ả các thành viên tro ng l p suy ngh ả, có kh ả n ảng và mong mu n tr l ỉ câu h ỉ. ả th c h ỉ n c ả i u này, khi c ả câu h ỉ ng ỉ d y c n áp d ảng linh ho t m t s k thu t sau: 1/ ả t ả các câu h ỉ mà ng ỉ h c có kh ả n ảng tr l ỉ c. ả ảy bao g m c tính v ả s c và tính nh y c m c ả câu h ỉ. Ngh ả là n ỉ dung câu h ỉ n m trong kh ả n ảng nh n th c c ả ng ỉ h c, b ảng vi c huy ảng kinh nghi m, t ả m n ảng suy lu n, liên k t...h có th gi ỉ áp c ả câu h ỉ ả ra. ảng th ỉ câu h ỉ không ảng ch m t ỉ nh ảng v n t nh ả, th m k ỉn khi n ảng ỉ h c không mu n tr l ỉ. 2/ Dành th ỉ gian ảng ỉ h c suy ngh tr l ỉ. Bi t ch ả ỉ trong gi ảy lát c n thi t là th ả thu t khuy n khích sinh viên tr l ỉ. N u kho ng th ỉ gian gi ả lúc nêu câu h ỉ và lúc ng ỉ h c tr l ỉ là 1-2 gi ảy thì ó là th ỉ l ảng ch ỉ ỉ ch ả t o ra hi u qu . Th ả ỉ n ản nóng c ả ng ỉ d y khi thúc gi c ng ỉ h c tr l ỉ ngay l p t c th c ch t s

c các em c m nh n là mình không c n tr l ỉ, vì tr l ỉ c ảng vô ích, và th y cô không c n câu tr l ỉ c ả mình mà ch h ỉ l y l ả mà thôi. Marry Rowe (1990) ả nghiên c u k l ảng và xác nh c th ỉ l ảng ch ỉ h p lý nh t các l p nh là 5-6 gi ảy, các l p l n nh sinh viên ỉ h c là 3-5 gi ảy. ỉ u ó có tác d ảng t t n ph n ảng c ả ng ỉ h c vì: dài c ả th ỉ gian ph n ảng t ảng lên; t ảng c h ỉ cho ph n ảng t ảng nguy n; làm gi m kh ả n ảng n y sinh s ảnhút nh ảt, e d ẻ; nâng cao

tính thuyết phục vì người học có thể gián suy nghĩ; nâng cao phần suy luận vì người học vận dụng kiến thức suy nghĩ khác nhau; tăng cường phần ngữ nghĩa các người học với nhau; tạo điều kiện thu thập nhiều bằng chứng khi suy luận và trả lời; tăng cường hiểu người học từ câu hỏi; tạo điều kiện cho những người học có phần năng lực tham gia. c. 3/ Sử dụng ngôn ngữ chính (ánh sáng, cười, gật đầu,...) khuyến khích người học trả lời. 4/ Khen ngợi hay ghi nhận câu trả lời đúng của người học. 5/ Tránh làm cho người học bị “xấu hổ” vì câu trả lời của mình. 6/ Câu hỏi đa dạng rõ ràng, sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu. 7/ Phân phối câu hỏi ưu tiên các loại.

Thứ nhất chúng ta phải sử dụng các kỹ thuật câu hỏi nhằm dò giá trị, chú ý đoán và hướng dẫn giúp người học vượt qua chướng ngại, chuyển hướng suy nghĩ và lập luận, có cảm giác yên tâm và an toàn trong khi tham gia giải đáp những câu hỏi của người dạy và của các bạn. Nếu thấy những câu hỏi của mình trong các câu hỏi của người học thì càng tốt.

Khi nhận thấy cách hỏi của mình không có người học hiểu, hay các em trả lời không nhiệt tình vì nội dung hay hàm ý của câu hỏi nên phải quay trở lại kết thúc phần nội dung trình bày tài liệu hay các kiến thức, khi đó câu hỏi phải đưa vào trọng tâm và những sự kiện sinh động. Duy trì tiến trình này, người dạy phải kiên trì hình thành và sử dụng những câu hỏi bất ngờ, mở rộng và hướng dẫn và các em cần nghiêm túc mà người học tốt.

Sau quá trình hỏi - đáp người dạy cần đưa ra những câu hỏi có tính chất đánh giá và thu thập thông tin phần nội dung kết quả và quá trình học tập mà người học thể hiện. Đánh giá ít nhất có hai mặt: thẩm nhận và chú ý đoán, từ đó rút ra thông tin cần thiết. Nếu mặt học tập học tập lúc đó, không thể đoán định những người học, không thể kiểm tra từng em theo từng sự kiện, từng ý, từng chỗ, từng khái niệm và từng kiến thức mà nên dùng câu hỏi phân kỳ, có tính vận dụng, vì mặt tiếp thu kiến thức và mặt tiếp thu kiến thức phân kỳ.

Câu hỏi này tác động đến người học, và chắc chắn một vài em trả lời những người dạy vận dụng một số tình huống chung như quan sát phần của các nhóm hay cá nhân. Nó cho phép “quét” các trình khác nhau để dễ dàng, vì thế đánh giá các trình trung bình. Câu hỏi cần chi tiết một vài điểm chính yếu của bài học, nhất là những yêu cầu nhận thức và ứng dụng. Nếu người học

n m c lí thuy t, hi u cách ng d ng th c t c a s v t, thì ng nhiên không có gì ph i b n kho n v các s ki n riêng l trong bài.

2) K thu t t ch c th o lu n

Nguyên t c then ch t c a th o lu n là: 1/ S g p g , ti p xúc tr c di n gi a ng i d y và ng i h c, gi a ng i h c v i nhau do ng i d y t ch c. 2/ S t do trao i nh ng ý t ng và c m nh n v m t ch h c t p. N u xét v tính ch t có th chia thành 3 lo i th o lu n: có ki m soát, n a ki m soát; không ki m soát - bi u th m c kh ng ch gi m d n t phía ng i d y i v i quá trình d y h c và m c ch ng t ng d n c a ng i h c trong th o lu n. C ng có th chia các mô hình th o lu n thành hai lo i: hình th c và phi hình th c. Th o lu n hình th c là lo i mô hình ã c ho ch nh ch t ch và c quan ni m rõ ràng t tr c khi ti n hành, còn th o lu n phi hình th c không c ho ch nh và c ti n hành t phát. s d ng quy trình d y h c bu c ph i t ch c theo ki u th o lu n hình th c. Có nh ng k thu t th o lu n chính th ng s d ng sau: 1/ Th o lu n nhóm nh ; 2/ Th o lu n toàn l p; 3/ Th o lu n gi i áp. D i ây mô t khái quát t ng k thu t t ch c th o lu n trên.

1- K thu t th o lu n nhóm nh

T ch c cho ng i h c th o lu n theo nhóm nh th ng h ng n các m c tiêu tr ng tâm sau: 1/ Giúp ng i h c hi u rõ h n n i dung hay ch h c t p; 2/ Phát tri n t duy phê phán c a m i cá nhân d a trên tình th n và trí tu chung c a toàn nhóm; 3/ Nâng cao tính nh y c m c a m i ng i v i ch h c t p và c v i nh ng b n h c cùng tham gia; 4/ Phát tri n c nghi th c giao ti p cho và nh n; 5/ Phát tri n kh n ng sàng l c v n c ng nh ph ng th c gi i quy t v n . Nh ng yêu c u c tr ng nh t c a k thu t này bao g m:

- Quy mô nhóm nh t 4 n 6 ng i. Các thành viên trong nhóm th hi n c s th ng nh t và ph thu c tích c c, t t c th a nh n có v n chung òi h i s n l c c a c nhóm và gi i pháp ph thu c c g ng c a m i cá nhân.

- S t ng tác gi a ng i h c v i nhau cao và liên t c: không ai c quy n áp t ý t ng, không ai c d u di m ý ngh c a mình. Trách nhi m chính c a ng i d n d t th o lu n là duy trì th o lu n, gi i thích rõ h n các i m ch t, làm sáng t nh ng ch ng i h c d nh m l n hay làm l c h ng th o lu n, ng n ch n ý ki n

c c oan và khích l nh ng b n nhút nhát tham gia, không a ra áp án ho c nhi u ý t ng có tính ch t nh h ng, áp t.

- S t do trao i ý t ng: trao i thân m t, c i m , ti p n i các ý t ng m t cách không h n ch và t nhiên.

- Có s phân vai rõ ràng, ng i d n d t th o lu n ph i duy trì tr t t làm vi c, khuyn khích s tham gia t i a c a các thành viên; báo cáo viên ph i ghi chép và t ng h p nh ng ý t ng c a nhóm mình và các nhóm khác, c u trúc l i n i dung cho hoàn ch nh h n.

- B u không khí nhóm thân thi n, quan tâm l n nhau và thái khoan hòa.

- Có s giao ti p a ph ng, a chỉ u gi a các thành viên trong nhóm.

2- K thu t th o lu n nhóm ông (toàn l p)

ây ch y u là s trao i ý ki n gi a toàn th l p h c và ng i d y. D i s t ch c, khích l ng viên c a ng i d y, ng i h c tham gia tích c c vào cu c trao i, th o lu n. Trong quá trình này, ng i d y ch óng vai trò là ng i c ng tác, h tr mà không áp t cách t duy c ng nh quan i m c a mình cho toàn l p. K thu t này có nh ng yêu c u c tr ng sau:

- T o ra c c m giác th ng nh t và ph thu c tích c c gi a ng i h c và ng i d y.

- òi h i s thay i trong cách bài trí phòng h c, nh m t o không khí g ng i thân m t gi a ng i h c v i ng i d y, gi a ng i h c v i nhau; t o c h i ng i h c c ti p xúc tr c di n v i ng i d y và v i b n h c, khích thích s h ng kh i trong trao i ý t ng và quan i m cá nhân.

- Phát huy cao n l c c a ng i d y: không trình bày, hay phô di n ki n th c n thu n, mà òi h i ph i hi u bi t nh ng quy t c hành ng chung, bi t rõ các b c s ti p n i nhau trong th o lu n; s n sàng h tr h u tr ng th o lu n không b t c; tôn tr ng nh ng ý ki n c a ng i h c, t o c h i bình ng trong trình bày ý t ng; l ch thi p, vô t , thân thi n và nâng v i m i ng i h c.

- H ng vào s phát tri n tính n ng ng trí tu và khai thác c m xúc, giá tr c a t ng cá nhân ng i h c.

3- K thu t th o lu n gi i áp

K thu t th o lu n này còn g i là th o lu n xã h i hóa hay t a àm, nó òi h i thành ph n tham gia tr c ti p cu c th o lu n c n c tuy n l a c n th n. Nh ng

ng i có nhi m v gi i áp ph i h t s c am hi u ch , t t nh t là nh ng chuyên gia v l nh v c h ph trách. ôi khi có th ch n nh ng sinh viên xu t s c làm ng i gi i áp nh ng c n ph i c h ng d n và chu n b ch u áo. Nh ng c tr ng c a th o lu n gi i áp bao g m:

- Các di n gi trao i và i áp tr c ti p v i nhau, ti n trình này là cu c trò chuy n, àm lu n ít b kh ng ch ch t ch v m t th i gian.

- S t ng tác và ti p n i liên t c c a nh ng ý t ng gi a các di n gi là nh ng chuyên gia ho c nhân v t am hi u uyên bác (th ng t 3 n 6 ng i) và m t ch t a có h c v n sâu s c v ch th o lu n, có n ng l c giao ti p t t, t duy s c s o.

- ây là k thu t th o lu n dành cho lo i n i dung c bi t, ch nh ng ch ang c n tranh lu n và t ng i khó v i ng i h c.

K thu t th o lu n này th ng c ti n hành theo các giai o n chính sau:

+ L p k ho ch th o lu n: Ch n tài hay v n trao i; sau ó tuy n l a và giao nhi m v cho nh ng thành viên h i th o và nh ng ng i d thính; h p bàn trù b gi a các di n gi , các nhân v t gi i áp; chu n b các tình hu ng và ho ch ch k ho ch h i th o trên nh ng yêu c u chung; t ng h p, dàn d ng t ng th .

+ Ti n hành t àm: Trình bày n i dung ch b ng các th thu t khác nhau; khuy n khích s tham gia c a các thành viên h i th o; nh h ng ng i h c quy trình t câu h i cho nh ng ng i gi i áp; trao i các ý t ng c a nh ng di n gi ; t ng k t ho c nh n xét sau cùng c a t ng ng i gi i áp.

+ T àm m r ng: Nêu nh ng câu h i c n thi t cho ng i gi i áp; làm sáng t nh ng i m, nh ng n i dung, nh ng chi ti t quan tr ng; kích thích nh ng ph n ng, nh ng ý ki n trái ng c; hoàn thi n nh ng ý t ng ã a ra àm lu n.

2.2.5. Mô hình d y h c đ a vào tương tác theo kiểu tình huống - nghiên cứu

Ki u PPDH tình hu ng - nghiên c u c tr ng cho ki u h c t p b ng suy ngh lí trí (b ng ho t ng trí tu hay ý th c lí lu n). Ki u h c này ch y u đ a vào kinh nghi m nh n th c và t duy lí trí c a ng i h c, b ng ho t ng trí tu c a cá nhân. Nguyên t c c t lõi ây là tính v n t ng i rõ và cao c a quá trình d y h c. Nh ng v n trong n i dung h c t p c t ch c sao cho chúng tr thành nhân t nòng c t c a các tình hu ng d y h c. Nh ng tình hu ng nh v y th c ch t là môi tr ng h c t p tr c ti p c a ng i h c c t o ra trên c s v n h c t p và ch a

ng nh ng liên h nh t nh v i kinh nghi m và giá tr c a ng i h c , t c là v i tâm lí ng i h c. Khi nh ng liên h này c xác l p gi a cá nhân và tình hu ng d y h c thì t lúc ó ng i h c này xu t hi n tình hu ng v n , kh i u c a ho t ng t duy. Nh v y, trong mô hình d y h c này, nhi m v c ng nh ho t ng ch o c a ng i d y n i lên rõ nh t ó là vi c t o d ng môi tr ng d y h c tr c ti p thông qua vi c thi t k t các tình hu ng d y h c (tình hu ng didactics). Sau ó, t ch c m t cách khéo léo chuy n giao t tình hu ng d y h c này (tình hu ng do ng i d y thi t k) thành tình hu ng v n ng i h c (v n xu t hi n trong tâm lí ng i h c). Ti p ó, t ng b c tr giúp, khích l , ng viên ng i h c gi i quy t tình hu ng v n và chi m l nh tri th c c n l nh h i. D i ây s mô t chi ti t các b c theo ti n trình t ch c c a mô hình PPDH này.

- Thi t k tình hu ng d y h c:

Lí lu n d y h c hi n i kh ng nh, b t kì s d y h c nào c ng ph i d a vào tính v n ngay bên trong ti n trình và n i dung d y h c. Tính v n c quan ni m ây không b bó g n trong ph m trù t duy, mà nó có th b t ngu n t c m xúc, tr ng thái c th c a nhu c u, t rung c m th m m và o c... T t nhiên, c s khách quan ch y u nh t c a tính v n chính là các v n h c t p trong n i dung h c v n c a môn h c, bài h c, ch . Tính v n khi c ch th hóa b i ng i h c nó tr thành v n c a cá nhân ng i h c (hay ng i h c trong tình hu ng có v n), tr thành m c tiêu và ng l c thúc y ng i h c ho t ng gi i quy t hay chi m l nh chúng.

Trong d y h c, ng i d y có th làm xu t hi n tình hu ng v n , hay xu t hi n v n ng i h c thông qua vi c thi t k và t ch c các tình hu ng d y h c.

ây, th c ch t là ng i d y t o d ng môi tr ng h c t p thu n l i, các y u t t môi tr ng có kh n ng kích ho t nhi u nh t v n kinh nghi m c a ng i h c, t o ra s liên h nào ó gi a nh ng kinh nghi m v i nhau, mà nh t là m i liên h gi a kinh nghi m y v i v n h c t p. Nh ng m i liên h này nh ch t men kích thích nhu c u tìm tòi, khám phá ng i h c, h gi i áp nh ng b n kh o n kh c kho i mà ch có th t c thông qua ho t ng v t ch t và trí tu tích c c c a b n thân.

C n làm rõ thêm, môi tr ng c p n ây c xem là môi tr ng d y h c vi mô, nó ng v i tình hu ng d y h c, là s k th p các y u t v t ch t (tài li u, ph ng ti n tr c quan, các m i quan h , không gian, th i gian, c nh quan vi mô,

ngôn ngữ, hành vi phi ngôn ngữ, các sắc thái khác nhau thông tin, tính chất giao tiếp, các liên hệ ...) và các yếu tố tinh thần (tâm lý nhóm - tri giác, chú ý, ký ức, thái độ, kinh nghiệm làm việc, tình cảm, phong cách... và những hình thức tâm lý cá nhân) với hình thức và cấu trúc tổ chức xã hội, có nội dung chứa đựng những mối liên hệ nhất định với kinh nghiệm quá khứ và kinh nghiệm đang xảy ra ngay lúc này của họ. Đó là một thể thống nhất các nhân tố tâm lý, xã hội, xã hội, sinh lý, sinh học... khách quan và chủ quan, những cơ chế tâm lý và sinh lý học. Nó có vai trò và giá trị trung gian trong quan hệ giữa thể chất và tinh thần, giữa thể chất và ý thức, giữa các cá nhân trong hoàn cảnh này hay cảnh khác theo một tiêu chuẩn và nhiệm vụ chung.

Như vậy, kết quả của quá trình mà người điều khiển trong giai đoạn thi công môi trường xã hội cho người học, đưa vào trạng thái kích hoạt tốt nhất (về kinh nghiệm, năng lực, ý chí học tập) phục vụ cho quá trình tìm tòi khám phá (mà chủ yếu dựa trên duy lý trí) là thi công và tổ chức các tình huống dạy học. Tùy vào mục tiêu dạy học cụ thể, nội dung học văn bản mà người điều khiển có thể hoạch định và tổ chức trên tình huống dạy học như tình huống có vấn đề, tình huống có vấn đề, tình huống có vấn đề, tình huống có vấn đề giao tiếp hay tình huống có vấn đề chính trị.

- Chuyển giao tình huống dạy học thành tình huống văn hóa người học:

Việc tổ chức tình huống dạy học là công việc hoàn toàn của người điều khiển. Song giá trị xã hội và tác động thực sự của những tình huống này lại phụ thuộc rất nhiều vào trạng thái tâm lý và kinh nghiệm của từng cá nhân người học. Nói khác đi, cùng một tình huống dạy học thì tình huống có vấn đề còn một khoảng cách khá xa và không phải người học có thể khắc phục, vì những sai lệch của văn hóa kinh nghiệm người học và những yếu tố hàm chứa trong tình huống dạy học. Như vậy, vai trò của người điều khiển trong việc chuyển tình huống dạy học thành tình huống có vấn đề người học không chỉ là chuyển thi công tình huống dạy học, mà phụ thuộc vào cách tổ chức tình huống dạy học người học tìm thấy mối liên hệ giữa những gì họ đã có, đã biết với các yếu tố trong môi trường dạy học hiện tại. Hiểu được các sai lệch của việc tổ chức tình huống có vấn đề phụ thuộc nhiều vào năng lực xã hội của từng người, song cũng có thể cải thiện thông qua luyện tập. Chủ yếu là

những kỹ thuật sử dụng ngôn ngữ, các yếu tố phi ngôn ngữ, sự phối hợp các phương tiện dạy học hiện đại... Các biểu tượng môi trường có tác dụng kích hoạt như tất cả các giác quan nghe, nhìn, giúp học sinh tích cực vào kinh nghiệm và tìm kiếm kiến thức vào tình huống dạy học. Và chỉ khi ý tình huống dạy học mới trở thành vấn đề riêng biệt, đòi hỏi sự nỗ lực cao về thể chất và trí tuệ để quy tụ và tìm kiếm kết quả.

- Nghe hiểu nghiên cứu để quy tụ nhiệm vụ học tập:

Việc tổ chức nghe hiểu nghiên cứu để quy tụ các nhiệm vụ học tập có thể tiến hành theo hai hình thức làm việc cá nhân và theo nhóm. Song đây cao tính tác động của phương pháp, đặc biệt trong quá trình dạy học, nên cần khảo sát việc học tập của người học trong mô hình dạy học này để hình thức làm việc theo nhóm.

Người học sau khi đã nhận thức được tính vấn đề trong nội dung dạy học, họ tiến hành hoạt động trong các nhóm nhỏ để quy tụ các vấn đề trên tình huống phối hợp, cùng chung sức chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng và cảm xúc, giá trị cá nhân học sinh để tìm kiếm kết quả chung để làm sáng tỏ.

Trong mỗi nhóm học tập, mối quan hệ tác động (chủ yếu đây là tác động giữa người học - người học, tác động người học - môi trường dạy học) diễn ra tác động tích cực không theo mô thức 1 chiều. Ban đầu, thành viên tham gia quan hệ tác động gần gũi thân người học vì vấn đề kinh nghiệm, kiến thức sẵn có, tác động giữa người học vì tài liệu học tập để mình tìm kiếm để áp dụng cho vấn đề mà cá nhân cảm nhận được và nhiệm vụ chung của toàn nhóm.

Tiếp đó, là sự tác động giữa người học với nhau trao đổi, chia sẻ và học hỏi để áp dụng các hình thức quy tụ vấn đề. Sự phối hợp tìm kiếm để tìm kiếm kết quả chung hoặc tiến hành minh họa nhiệm vụ học tập làm cho tiến trình học tập tiếp theo của người học mang tính khách quan và khoa học. Mâu thuẫn cá nhân trong học tập người học thường không còn nữa, mà ngược lại còn sự phối hợp tích cực giữa các thành viên trong nhóm học sinh để quy tụ vấn đề học tập theo hướng mà họ đã nhận được.

Bên cạnh đó theo các tiến trình xử lý tình huống này có thể là sự tác động lặp lại (tác động giữa người học vì biểu tượng, người học vì môi trường) để quy tụ vấn đề chung để hình thức cá nhân. Hoặc ngược lại có thể vẫn là hình thức tác động theo kiểu phối hợp chia sẻ giữa các thành viên trong nhóm hay giữa các

thành viên gi i quy t v n h c t p. Trong quá trình th nghi m gi i pháp ôi khi l i n y sinh t t ng m i vì có s nh n th c nh ng s ki n m i xu t hi n, ng i h c có th ti p t c th o lu n, ánh giá xây d ng l i “lí lu n m i” c a mình, phát tri n hay i u ch nh có gi i pháp thích h p h n.

S tìm ki m, phát hi n và i u ch nh trong ti n trình nghiê n c u, gi i quy t nhi m v h c t p là nh ng nét i n hình c tr ng trong giai o n này. Chúng c n ch a d i nh ng hình th c t ng tác ph c h p gi a các y u t trong ho t ng d y h c mà ch y u ây là gi a ng i h c và môi tr ng d y h c. K t thúc m t quá trình nghiê n c u, gi i quy t v n là th i i m hoàn thành nhi m v h c t p c a nhóm và c ng là lúc m ra m t ho t ng m i mang tính ch t trình bày s n ph m nghiê n c u c a nhóm tr c toàn l p.

- Báo cáo t ng k t:

Trong giai o n này, ng i d y t ch c các nhóm h c t p trình bày s n ph m nghiê n c u c a mình tr c toàn l p. Nh ng gi i pháp và ti n trình th c hi n gi i pháp c a các nhóm là tâm i m c a s trao i gi a ng i h c trong ph m vi toàn l p. S xoay l t nh ng góc c nh c a ti n trình th c hi n gi i pháp c a các nhóm có th l i em n nh ng v n m i. N u v n xu t hi n phù h p v i m c tiêu h c t p thì nó l i c t ch c th c hi n theo trình t x lí tình hu ng ã áp d ng. Còn n u nó xa r i m c tiêu h c t p tr ng tâm, nh ng có s c hút i v i m t s ng i h c nh t nh, thì nó tr thành tình hu ng kh i u cho m t quá trình n i t ng tác trong b n thân nh ng ng i y, ho c quá trình t ng tác theo ki u c ng tác gi a nh ng ng i h c v i nhau (cùng chung s c gi i quy t nhi m v phát sinh nh m th a mãn nhu c u khám phá, hi u bi t c a cá nhân ng i h c).

• *i u ki n áp d ng:*

Ngày nay, tính v n trong d y h c c xem là nguyên t c quan tr ng tích c c hóa ng i h c. ng th i c ng là c s m b o cho nh ng yêu c u khác c th c thi trong quá trình d y h c nh tính v a s c, tính ch ng c a ng i h c, t o ra và duy trì n n c m xúc tích c c trong h c t p, th ng nh t tính t p th và tính cá nhân trong d y h c... Trong khi ó, mô hình d y h c này c xây d ng c n b n d a trên tính v n c a n i dung d y h c. Nh v y n u ch xét riêng v các nguyên t c d y h c c ng a ra k t lu n c n ph i áp d ng ph bi n mô hình d y h c này trong giáo d c nhà tr ng.

Bên cạnh đó, khi sử dụng PPDH tình huống - nghiên cứu nói chung là cần chú ý cho khi sử dụng kết quả nghiên cứu duy lý trí. Đây là khi sử dụng chính con người mà nói. Các phương thức hành vi nghiên cứu thực tiễn hoàn thiện dần trong giai đoạn phát triển loài, mặc dù con người cũng thường xuyên luyện tập, nghiên cứu, thử nghiệm, tái tạo những phương thức mới trong những cách thức. Hơn nữa, việc nghiên cứu thực tiễn thành những sinh viên nghiên cứu thực tiễn kết quả nghiên cứu duy lý luận càng cần phải chú ý và là chìa khóa cho sự phân biệt về cách thức kết quả nghiên cứu thực tiễn nghiên cứu thực tiễn.

Như vậy, khi sử dụng PPDH tình huống nghiên cứu nói chung và mô hình dự án chi tiết trên đây nói riêng cần thường xuyên áp dụng trong mọi hình thức môn học, mọi vị trí nghiên cứu cho dù bất cứ phương tiện hay hình thức. Tuy nhiên, không phải bất cứ ai hay bất kỳ nội dung học vấn nào cũng có thể chi tiết và tạo ra những tình huống có vấn đề nghiên cứu thực tiễn mô hình dự án này trong thực tiễn thành công đòi hỏi nghiên cứu dự có những kiến thức hay các luyện tập những kỹ thuật dự án sau: kỹ thuật chi tiết tình huống dự án, kỹ thuật kích thích những thứ kết quả nghiên cứu, kỹ thuật thực nghiệm nghiên cứu tác động luận theo nhóm nhỏ, theo luận toàn lớp (theo luận xã hội hóa), theo luận giới tính.

• *Một số kỹ thuật dự án chuyên dụng*

Đây là khi sử dụng PPDH cần chú ý cho khi sử dụng kết quả con người, kết quả kết quả duy lý luận và nó phải biến đổi là những vị trí nghiên cứu. Các kỹ thuật sử dụng dự án theo phương pháp này có thể nói hết các dạng, phong phú. Có thể kể qua một số kỹ thuật cơ bản sau: kỹ thuật chi tiết tình huống dự án; kỹ thuật yếu tố môi trường học vấn, kỹ thuật thực nghiệm nghiên cứu theo cá nhân, kỹ thuật thực nghiệm nghiên cứu theo nhóm... Cần ghi nhớ những khi sử dụng PPDH khác, đây chúng tôi cũng chỉ trình bày hai kỹ thuật dự án điển hình nhất của khi sử dụng PPDH này, đó là kỹ thuật chi tiết tình huống dự án và kỹ thuật thực nghiệm tác động nghiên cứu - nghiên cứu trong quá trình nghiên cứu, giới tính và vấn đề.

1) *Kỹ thuật chi tiết tình huống dự án*

Tùy vào mục tiêu dự án chi tiết, nội dung học vấn chi tiết, thẩm chí cần sử dụng kỹ thuật dự án chi tiết mà nghiên cứu dự có thể chi tiết và thực hiện trên giai đoạn nghiên cứu tình huống dự án sau:

1- Tình huống có nh h ng nh n th c: Tình huống này m nét trí tu và kích thích kinh nghiệm nh n th c hay ho t ng lí trí c a ng i h c b ng nh ng ngh ch lí, nh ng s v t hay giá tr m i l i v i ng i h c, kích thích tri giác, s huy ng trí nh , suy lu n, phán oán ho c các hành ng nh n c m tr c ti p. Kí u tình huống này th ng có liên h logic v i n i dung h c t p c a bài tr c hay ch tr c, v i k t qu t c g n ây c a ng i h c. Nh v y, có c nh ng tình huống d y h c có nh h ng nh n th c, ng i d y ph i bi t k t h p và tìm ra nh ng mâu thu n hay ngh ch lí gi a v n h c t p v i kí n th c và kinh nghiệm n n t ng c a ng i h c, hay mâu thu n gi a v n h c t p v i m t s kí n hay hi n t ng nào ó trong th c ti n. ây là vi c làm khó kh n òi h i ng i d y kinh nghiệm ngh nghi p và s tnh t trong quan sát g n k t ho c i sánh gi a n i dung h c t p v i kinh nghiệm n n t ng c a ng i h c và s a d ng c a hi n th c cu c s ng.

2- Tình huống có nh h ng c m xúc: Tình huống này có tính bi u c m, giàu nh ng y u t th m m , o c, v n hóa và xã h i i th ng g n g i v i ng i h c, h ng vào kinh nghiệm ánh giá và bày t ình c m c a ng i h c, kích thích s n y sinh thái theo nh ng h ng khác nhau: ng c nhiên, b t bình, khâm ph c, tán thành, nghi ng , tò mò, ph n i... Tình huống kí u này th ng g n v i m t giá tr c a n i dung h c t p hay các y u t n i dung d y h c. Cách th c t o ra tình huống này th ng n gi n h n so v i tình huống có nh h ng nh n th c. ôi khi v n c t o ra ch n gi n t s ánh giá, bình ph m hay bày t thái c a ng i d y v i m t v n nào ó có liên quan t i n i dung h c t p. T ó ng i h c xu t hi n tr ng thái ng c m hay b n kho n, tr n tr . Chính tr ng thái tâm lí này d n d ng i h c vào nh ng nhi m v tìm tòi, nghiên c u làm sáng t nh ng giá tr còn b n kho n n ch a h .

3- Tình huống có nh h ng v n ng: Tình huống này có ng thái sôi n i, n ng ng, ph n kh i, sinh ng, h ng vào kinh nghiệm v n ng c a ng i h c, kích thích s c ng, ti p xúc, hành vi tác ng, s di chuy n chú ý và các quá trình nh n th c nh quan sát, t ng t ng... Ta có th s d ng các công ngh a ph ng tỉ n hi n i, các h c li u có hình th c bi u di n sinh ng nh ng quá trình và hi n t ng ph c t p t o ra kí u tình huống này.

4- Tình huống có nh h ng giao ti p: Tình huống này phóng tác nh ng nghi th c hay hành vi quan h nào ó trong h c t p ho c trong i s ng, có tác d ng kh i g i kinh nghi m giao ti p, c bi t là kinh nghi m ho t ng ngôn ng và nh n th c v giao ti p. B n thân vi c t ch c các hành ng h c t p h p tác theo nhóm, các k thu t th o lu n... òi h i kinh nghi m giao ti p c a ng i h c ph i t trình nh t nh. Vì v y, ki u tình huống trên th ng c t o ra nh các chi n l c d y h c tham gia, h p tác.

2) *K thu t t ch c t ng tác ng i h c - ng i h c trong quá trình nghiên c u theo nhóm*

Nh ã nói, vi c t ch c cho ng i h c h c t p theo ki u PPDH này có th t n hành theo hai hình th c, nghiên c u cá nhân và nghiên c u theo nhóm. Tuy nhiên, t o ra s phù h p v i chi n l c d y h c đ a vào t ng tác; chúng tôi ch c p n cách th c t ch c cho ng i h c nghiên c u theo nhóm. Có th nói, b n ch t c a quá trình h c t p này là s h p tác, c ng tác gi a ng i h c v i nhau cùng gi i quy t m t nhi m v h c t p c t ra t tr c, hay do ng i h c t x ng trong quá trình nghiên c u. M i quan h t ng tác i n hình c a quá trình h c t p c a ng i h c theo ki u PPDH này là t ng tác h p tác và t ng tác c ng tác. Ngoài ra, còn m t s ki u t ng tác khác c ng có th k ra ây nh t ng tác c l p (t t ng tác v i các bi u t ng hay n i t ng tác), t ng tác ph thu c, t ng tác ng ng, t ng tác t tr, t ng tác t ng thu c... Tuy nhiên, m t khía c nh nào ó, m t s ki u t ng tác gi a ng i h c v i ng i h c v a nêu u có th t m t trong hai ki u t ng tác h p tác và t ng tác c ng tác. Xét v m t thu t ng , ta có th phân bi t m t cách khái quát hai ki u t ng tác này nh sau: h c h p tác (cooperative learning) là s chung s c c a ng i h c cùng gi i quy t m t m c tiêu hay m t nhi m v c t ra t tr c. Gi a ng i h c và ng i h c có m i quan h ph thu c, g n bó v i nhau t ng i ch t ch (ph thu c v m c ích h c t p, ph thu c v ph n th ng, ph thu c tài nguyên h c t p, ph thu c v vai trò c a các cá nhân, ph thu c v môi tr ng h c t p); còn h c c ng tác (collaborative learning) c ng là s chung s c c a ng i h c gi i quy t m t nhi m v h c t p, nh ng nhi m v này không ph i c t ra t tr c mà do s phát sinh trong quá trình h c t p. Ng i h c c ng tác nghiên c u nh m th a mãn nhu c u cá nhân nhi u h n là m t nhi m v b t bu c. S t ng tác theo ki u c ng tác c ng có th c xem là m t trình cao h n so v i t ng tác h p tác, chính

là do lí t ng h c t p và tinh th n t nguy n c a ng i h c. Trong quá trình d y h c nói chung không tách r i t ng ki u t ng tác gi a ng i h c v i ng i h c (k c t ng tác ng i d y v i ng i h c và t ng tác ng i h c v i môi tr ng), mà ph i h p chúng quá trình ng hóa tri th c ng i h c x y rat i u nh t.

D i ây là m t s yêu c u hay nguyên t c thúc y m i quan h t ng tác gi a ng i h c v i ng i h c trong quá trình nghiên c u, gi i quy t tình hu ng:

1- T o ra s ph thu c tích c c gi a ng i h c v i nhau: S ph thu c tích c c giúp cho các thành viên trong nhóm c g ng hoàn thành công vi c c a b n thân h ng t i m c ích chung. C v , thúc y b n h c, chia s thành công c ng nh khó kh n c a b n trong quá trình h c t p. t o ra s ph thu c tích c c, ta có th s d ng nh ng cách th c sau: 1/ T o ra s ph thu c v m c tiêu h c t p; 2/ S ph thu c v ph n th ng; 3/ S ph thu c v tài nguyên h c t p; 4/ S ph thu c v vai trò c a m i thành viên trong nhóm; 5/ S ph thu c v môi tr ng ho t ng.

2- T ch c các t ng tác tr c di n: S t ng tác tr c di n kích thích s giao ti p, chia s nh ng t t ng, ngu n l c và k t qu . Nâng cao c m giác và ý th c oàn k t, s thu c nhau và g n bó v i nhau. Thu hút s tham gia m t cách tích c c a các thành viên vào ho t ng nhóm. T o ra s minh b ch hóa nh ng ý ki n, t t ng và d n t i k t qu th ng nh t.

m b o cho t ng tác tr c di n thành công c n: s d ng nhóm có quy mô kho ng 4 thành viên; t ch c v trí h c t p k nhau và i di n nhau; s d ng tên g i c a t ng ng i và giao ti p v i nhau b ng m t khi làm vi c; hi u bi t nh ng ngôn ng không l i thích h p v i tình hu ng h c t p; khuy n khích ng i h c t câu h i; d y nh ng k n ng xã h i và h p tác thích h p khi c n thi t, ng v i quan h và ho t ng c th trong nhóm.

3- T ng c ng trách nhi m và m b o công vi c cá nhân: m i thành viên ph i tham gia, óng góp ph n mình vào công vi c và thành công chung c a nhóm.

m b o th c hi n t t trách nhi m và s óng góp cá nhân c n: m i thành viên trong nhóm u có vai trò và công vi c rõ ràng và có ph n óng góp nh t nh vào nhi m v chung; m i thành viên u quan tâm, c v l n nhau; m i thành viên u hi u thành công c a b n thân và c a nhóm có m i quan h ph thu c.

4- T ng c ng các pha h c t p c ng tác: Trong quá trình làm vi c h p tác gi i quy t nhi m v h c t p theo ki u nghiên c u, th ng xu t hi n nh ng tình hu ng,

hay nhiệm vụ nhận thức mới, nó có thể tăng cường sự tham gia hay nhiệm vụ ban đầu, song có tính thách thức cao hơn. Hoạt động trí tuệ của người học, chính tính thách thức của vấn đề tập và các học tập tăng cường người học thôi thúc họ tham gia vào các pha nghiên cứu các tác động quy định nhiệm vụ phát sinh. Trong quá trình học tập các tác động các cá nhân hoạt động rất tích cực, nghiên cứu khám phá theo chiều sâu của vấn đề, có sự tôn trọng và thành viên nhận lời mời cá nhân người học. Hoạt động học tập các tác động của người học thì ưu tiên cao, người dạy nên hình thành cho người học một số kỹ năng sau: lắng nghe, nói, phát biểu đúng lúc, đúng giờ, ôn hòa; biết chấp nhận ý kiến người khác và chấp nhận lời khuyên của mình phát biểu ý kiến cá nhân; sử dụng chính xác tên của tất cả các thành viên trong nhóm; chú ý người khác, lắng nghe những lời khuyên xét lẫn nhau; tìm hiểu những khó khăn của người khác và chia sẻ kinh nghiệm; biết chấp nhận trách nhiệm và yêu cầu của nhóm một cách tin cậy, chân thành, cởi mở; biết trao đổi ý kiến, thảo luận và trả lời đúng với tình huống giao tiếp hay học tập.

5- Thể hiện xử lý tác động nhóm: Xử lý tác động nhóm cần xem nhận một bộ phận nhỏ của hoạt động nhóm. Sau khi kết thúc công việc, người học phải thảo luận đánh giá nhóm mình làm việc với nhau có tốt không, nên hiểu như thế nào thì ưu tiên cao hơn. Thảo luận này giúp người học hình thành các kỹ năng hợp tác hay các tác động người khác một cách hiệu quả. Có thể tiến hành xử lý tác động nhóm trong khi hoạt động hoặc lúc ngừng hoạt động học nhóm. Xử lý tác động nhóm bao gồm hai khía cạnh: thành tích, làm rõ những mặt tốt trong hoạt động chung và những đóng góp cá nhân nổi bật, cần phát huy những ưu điểm tích cực. Tiếp đó, làm rõ những mặt nào cần cải thiện hay thay đổi. Nhiệm vụ nghiên cứu cho thấy, việc này thường có tác động tốt vì các nhóm có các hai giai đoạn, trình độ, kinh nghiệm đa dạng và sự trưởng thành, hứng thú, khuyến khích phong phú.

Toàn bộ các mô hình và kỹ thuật dạy học trên đây chúng tôi khái quát ngắn gọn trong bảng “Các mô hình và kỹ thuật dạy học đưa vào tác động” phần phụ lục [XT, PL2, tr9-11]. Các nghiên cứu về các mô hình dạy học cần xác định một cách tăng cường, hiệu quả thực tế của chúng phải thu được như hoàn toàn vào người học và quá trình học tập. Chỉ khi nào nhận được người học chấp nhận và ưu tiên PPDH nào đó, thì việc vận dụng các nghiên cứu và kỹ thuật thực tế của người dạy trong tiến trình dạy học mới thực sự có ý nghĩa. Tính hiệu quả của PPDH phải thu được vào sự tăng

thích thì ưu tiên các nhân công áp dụng pháp và bản chất các thành viên. Những giá trị và kinh nghiệm công nghiệp áp dụng những nhiệm vụ học tập các thành tố nhân tố cấu trúc tâm lý chuyên biệt các trường cho bản chất các ngành công nghiệp lúc này là tính sẵn sàng học tập. Chính nó chi phối hiệu quả của PPDH các đơn vị trong trường học này.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

1) Việc thiết kế các mô hình dạy học cần dựa vào tác dụng của nguyên tắc nhân văn. Những nguyên tắc dạy học phải phản ánh các triết lý cốt lõi của lý thuyết dạy học dựa vào tác dụng, những triết lý phản ánh những yêu cầu thiết thực của thực tiễn ào GVTH trình độ cao. Theo đó các nguyên tắc này phải bao quát các yêu cầu cơ bản trên mọi phương diện sau: thứ nhất, những xu hướng mới của giáo dục và nghiên cứu các yếu tố: Người dạy - Người học - Môi trường; thứ hai, phải mở vai trò tích cực, chủ động, sáng tạo của người học trong quá trình tham gia các tác động xã hội; thứ ba, phải mở vai trò chủ động của người dạy trong việc tổ chức, điều khiển các tác động xã hội; thứ tư, phải mở vai trò nhận thức tích cực của môi trường dạy học; thứ năm, phải mở tính thực tiễn hoạt động ào các giáo viên tiểu học và các trường GDTH các trường HSP.

2) Các mô hình kỹ thuật dạy học cần thiết kế trong luận án là một bước tiến hóa của các lý thuyết dạy học dựa vào tác dụng bình đẳng lý thuyết sang bình đẳng thực tiễn. Một mô hình cần thiết cần làm tốt điều kiện của một kỹ sư PPDH phải bắt đầu từ ngày nay. Chúng bao gồm: mô hình dạy học dựa vào tác dụng theo kiểu thông báo - thụ nhận, mô hình dạy học dựa vào tác dụng theo kiểu làm mẫu - thực hành, mô hình dạy học dựa vào tác dụng theo kiểu kiến tạo - tìm tòi, mô hình dạy học dựa vào tác dụng theo kiểu khuyến khích - tham gia, mô hình dạy học dựa vào tác dụng theo kiểu tình huống - nghiên cứu. Cần chính vì thế, trong mỗi mô hình cần đưa ra quản trị hai triết lý chủ yếu, thứ nhất là triết lý các trường của mỗi kỹ sư PPDH, thứ hai là triết lý của các lý thuyết dạy học dựa vào tác dụng. Kèm theo mỗi mô hình cần đưa ra một hệ thống các kỹ thuật dạy học triển khai hiệu quả mô hình này trong thực tiễn. Tuy nhiên cần lưu ý rằng các kỹ thuật dạy học đưa ra là những nét phác thảo của những nhân tố của mỗi mô hình dạy học.

CHƯƠNG 3: THỰC NGHIỆM S PH M

3.1. Khái quát quá trình thực nghiệm

3.1.1. Mục đích thực nghiệm

Nhằm kiểm nghiệm tính khoa học của giả thuyết, kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của việc sử dụng các mô hình và kỹ thuật dạy học đưa vào tác động trong hoạt động GVTH trình độ đại học.

3.1.2. Nội dung thực nghiệm

Thực nghiệm được tiến hành tại khoa GDTH trường HSP Hà Nội 2. Nhìn chung, nội dung, nội dung kiến thức và nội dung, trang thiết bị dạy học thực nghiệm, nội dung, nội dung áp dụng các yêu cầu dạy học đưa vào tác động. Bên cạnh đó, nội dung giảng viên khác nhau và tổ chức vào hoạt động.

Nội dung sinh viên được lựa chọn thực nghiệm bao gồm 2 khóa: K36 và K37. Trong đó, mỗi khóa được chọn ra 2 lớp tiến hành thực nghiệm. Mục đích và kế hoạch thực nghiệm được chúng tôi báo cáo xin ý kiến của Ban chấp hành Khoa GDTH và Trường chuyên môn các môn thực nghiệm.

Theo đó, mỗi khóa được chọn một lớp thực nghiệm và một lớp đối chứng. Việc lựa chọn các lớp thực nghiệm và đối chứng được căn cứ vào các tiêu chuẩn sau đây: 1/ Học lực và khả năng nhận thức của sinh viên hai lớp thực nghiệm và đối chứng là tương đương; 2/ Số lượng sinh viên hai lớp tương đương. 3/ Nội dung kiến thức và trang thiết bị dạy học tương đương.

Bên cạnh đó, các môn học được lựa chọn tiến hành thực nghiệm thuộc các kỹ năng thực hành và kỹ năng thực nghiệm, vì vậy là những kỹ năng thực hành quản lý nhà trường và các hoạt động GVTH nói riêng và hoạt động của sinh viên nói chung. Chúng bao gồm: Các môn Tự nhiên và Xã hội, Giáo dục Kỹ năng sống cho HSTH, PPDH Tự nhiên và Xã hội.

3.1.3. Nội dung thực nghiệm

Quá trình thực nghiệm được tiến hành theo 2 giai đoạn:

* Thực nghiệm vòng 1

Mục đích của thực nghiệm vòng 1 là tìm hiểu và tác động, trên cơ sở đó tìm kiếm khả năng áp dụng các mô hình dạy học đưa vào tác động trong hoạt động GVTH phạm vi hẹp.

- Th c nghi m c ti n hành i v i sinh viên K37 GDTH trên môn C s t nhiên và xã h i trong ch ng trình gi ng d y c a nhà tr ng. Ch ng trình này c th c hi n theo 02 tín ch , trong ó có 30 ti t lí thuy t và 60 ti t t h c, t nghi n c u. N i dung môn h c c c u trúc thành 2 ph n (Ph n 1: Các ki n th c v c s t nhiên; Ph n 2: Các ki n th c v c s xã h i).

- N m ti t h c u tiên c a môn h c này c dành ra d gi , th m l p. Trong quá trình này chúng tôi rút ra m t s nh n xét sau: Ng i d y c hai l p th c nghi m và i ch ng ch y u u s d ng ph ng pháp thuy t trình trong su t quá trình gi ng d y. ôi khi có s d ng thêm àm tho i ng n ho c th o lu n nhóm. Ng i d y h u nh không chú ý t i các bi n pháp hay k thu t nào t ng c ng m i quan h t ng tác gi a th y và trò, c bi t gi a ng i h c v i nhau.

- K t thúc n m ti t d gi , chúng tôi ti n hành kh o sát k t qu nh n th c u vào b ng bài ki m tra s 1 [XT, PL3, tr22]. ng th i trao i v i gi ng viên trong l p th c nghi m v các mô hình và k thu t d y h c đ a vào t ng tác và ti n hành t p hu n, chuy n giao chúng n gi ng viên. K t qu d gi và bài ki m tra nh n th c u vào là c s xem xét và quy t nh gi i h n tri n khai th c nghi m vòng này.

- Th c nghi m th m dò c ti n hành vào 10 ti t c a ch ng 3 (ph n: M t s ki n th c c s v a lí). Trong b c này, gi ng viên c h ng d n d y th trên c s v n d ng các mô hình và k thu t ã c xu t (ch y u là mô hình và k thu t d y h c đ a vào t ng tác theo ki u thông báo - thu nh n và tình hu ng - nghi n c u). Trong quá trình th c nghi m, chúng tôi ti n hành quan sát, ánh giá m c và tính hi u qu c a các m i quan h t ng tác gi a các ch th c a ho t ng d y h c. K t thúc 10 ti t này, sinh viên c ki m tra ánh giá m c nh n th c (theo bài ki m tra s 2 [XT, PL3, tr22]). ng th i ánh giá ng i d y và môi tr ng d y h c thông qua i u tra kh o sát sinh viên.

- K t thúc th c nghi m th m dò, chúng tôi ti n hành th c nghi m tác ng trong toàn b ph n còn l i c a ch ng trình v i m t s i u ch nh nh sau: 1- Áp d ng thêm mô hình d y h c đ a vào t ng tác theo ki u ki n t o - tìm tòi và khuy n khích - tham gia; 2- B sung thêm m t s k thu t d y h c cho các mô hình d y h c c áp d ng. K t thúc ch ng trình môn h c, sinh viên c ki m tra, ánh giá m c nh n th c thông qua bài ki m tra s 3 [XT, PL3, tr22-23]. Bên

c nh ó, chúng tôi c ng ánh giá m c tích c c và tính hi u qu c a các t ng tác s ph m trong quá trình d y h c, ánh giá ng i d y và môi tr ng d y h c.

**Th c nghi m vòng 2*

Vòng th c nghi m này c th c hi n trên c s nh ng k t lu n rút ra c t vòng th c nghi m u. M c ích tr ng tâm ây là th c nghi m ng d ng, nh m m r ng ph m vi áp d ng các mô hình d y h c trên nhi u môn h c khác nhau thu c ch ng trình ào t o GVTH trình i h c.

Trên c s rút kinh nghi m k t qu th c nghi m giai o n 1, th c nghi m vòng 2 c ti n hành trên 2 môn h c (Giáo d c K n ng s ng cho HSTH i v i sinh viên K37 GDTH và môn PPDH T nhiên và Xã h i i v i sinh viên l p K36 GDTH) v i i u ch nh nh sau:

- Ph i h p áp d ng thêm m t s bi n pháp và k thu t d y h c ã c xu t.

- Trong m i môn h c ch ti n hành th c nghi m trên m t ch ng (kéo dài trong kho ng 10 n 20 gi lí thuy t tín ch).

- Bài ki m trình u vào c a sinh viên c ti n hành ngay khi k t thúc bu i h c u tiên c a môn h c. K t thúc ph n th c nghi m m i môn, sinh viên c ánh giá trình nh n th c u ra b ng 1 bài ki m tra [XT, PL3, tr23-24].

- Ngoài vi c ki m tra trình nh n th c u ra, chúng tôi còn ánh giá tính hi u qu c a d y h c th c nghi m thông qua m c tích c c và tính hi u qu c a ng i h c trong quá trình tham gia các t ng tác s ph m, ánh giá ng i d y và c môi tr ng d y h c.

3.1.4. Tì n trình th c nghi m

**Th c nghi m vòng 1*

- Th i gian tì n hành: Vòng th c nghi m này c th c hi n t tháng 9/2011 n tháng 12/2011.

- Chu n b th c nghi m:

+ B i d ng gi ng viên tham gia th c nghi m: Chúng tôi g p g , trao i v i gi ng viên v k ho ch t ch c th c nghi m. Trên c s ng thu n, chúng tôi chuy n giao các mô hình d y h c đ a vào t ng tác cho nh ng gi ng viên này tr c khi môn h c th c nghi m b t u.

+ L p k ho ch d y h c th c nghi m: Gi ng viên tham gia th c nghi m ti n hành thi t k d y h c theo các b c ã c ho ch nh c th trên. i v i gi ng viên d y l p i ch ng, vi c l p k ho ch v n c th c hi n theo thông l . K ho ch d y h c môn C s t nhiên và xã h i trên l p th c nghi m c trình bày ph n ph l c [XT, PL3, tr12-21].

+ L a ch n l p th c nghi m và i ch ng: L p l c a K37 GDTH là l p th c nghi m, l p 2 là l p i ch ng.

+ Xây d ng tiêu chu n và thang o trong th c nghi m: K t qu d y h c th c nghi m c ánh giá trên c ng i h c, ng i d y và môi tr ng d y h c. Trong ó, ánh giá ng i h c là quan tr ng nh t, ch y u trên hai ph ng di n chính: k t qu h c t p cá nhân c a sinh viên; tính tích c c và hi u qu trong quá trình tham gia các t ng tác s ph m c a ng i h c (v n này s c trình bày rõ ph n sau).

- Tri n khai th c nghi m

+ Kh o sát tr c th c nghi m: B c này c xem là ki m tra ánh giá u vào c a th c nghi m, nh m xác nh ki n th c, kinh nghi m n n t ng và kh n ng nh n th c c a ng i h c. ng th i c ng so sánh, i chi u chu n u vào c a ng i h c hai l p th c nghi m và i ch ng.

+ Ti n hành th c nghi m: Trong quá trình này, gi ng viên ti n hành d y h c th c nghi m theo k ho ch t ra. Chúng tôi ti n hành quan sát ho t ng d y và h c trên l p c ng nh ho t ng h c t p ngoài gi lên l p, t p h p thông tin trong quá trình th c nghi m.

+ ánh giá và i u ch nh th c nghi m: T nh ng thông tin thu c trong quá trình ti n hành th c nghi m, chúng tôi ph i h p cùng v i gi ng viên i u ch nh th c nghi m m t cách có hi u qu .

+ Th c nghi m l i: Trên c s nh ng nh h ng i u ch nh, gi ng viên l p th c nghi m ti n hành d y h c nh ng n i dung còn l i theo h ng ã i u ch nh.

- Phân tích k t qu th c nghi m:

+ X lí k t qu th c nghi m: Toàn b nh ng s li u th ng kê toán h c liên quan n thí nghi m c x lí b i ph n m m SPSS và Microsoft Excel.

+ Trình bày k t qu thí nghi m: K t qu thí nghi m c c th hóa thông qua s li u nh l ng trên các b ng, hình và thông qua ánh giá, nh n xét nh tính.

*** Th c nghi m vòng 2**

- Thời gian tiến hành: Vòng thực nghiệm này được thực hiện từ 8/2012 đến tháng 10/2012; Dự học thực nghiệm môn PPDH Tự nhiên và Xã hội ở trường tiểu học sinh viên K36 GDTH từ 8/2012 đến 9/2012; môn Giáo dục Kỹ năng sống cho HSTH ở trường tiểu học sinh viên K37 GDTH từ 8/2012 đến tháng 10/2012.

- Chuẩn bị thực nghiệm

+ Bị động ghi nhận viên tham gia thực nghiệm: Tiến hành gặp gỡ và trao đổi với các giáo viên dạy 2 môn thực nghiệm trên và kế hoạch tổ chức thực nghiệm. Trên cơ sở thống nhất, chúng tôi chuyển giao các biện pháp và kỹ thuật dự học đưa vào thực tiễn các giáo viên. Ở trường tiểu học thực nghiệm, giáo viên tiến hành thiết kế dự học theo các bước nêu trên.

+ Lựa chọn lớp thực nghiệm và thiết kế: Ở trường tiểu học môn học mà tôi khóa học theo hình thức tín chỉ của sinh viên được ký kết thành 2 lớp: lớp 1 và lớp 2. Chính vì thế chúng tôi chọn lớp 1 môn học khóa K36, K37 làm lớp thực nghiệm, lớp 2 là lớp đối chứng. Ở K36 GDTH, lớp 1 có 75 sinh viên, lớp 2 có 68 sinh viên; ở K37 GDTH, lớp 1 có 62 sinh viên, lớp 2 có 65 sinh viên.

+ Xây dựng chuẩn và thang đo trong thực nghiệm: kết quả dự học thực nghiệm được đánh giá trên cơ sở ba phương diện: nội dung, kỹ thuật và môi trường dự học. Trong đó tập trung đánh giá kỹ thuật như thể hiện các nội dung.

- Triển khai thực nghiệm:

+ Khảo sát trước thực nghiệm: khảo sát trước thực nghiệm để tiến hành thông qua bài kiểm tra trước vào. Kết quả này được phân tích trong phần kết quả thực nghiệm.

+ Đánh giá và điều chỉnh thực nghiệm: Thông tin thu được quan sát trong suốt quá trình thực nghiệm, chúng tôi phối hợp với các giáo viên thực nghiệm tiến hành điều chỉnh nội dung và cách thức tiến hành cho phù hợp với điều kiện thực tế.

- Phân tích kết quả thực nghiệm:

+ Xử lý kết quả thực nghiệm: Sử dụng thống kê toán học thực hiện trong quá trình thực nghiệm bằng phần mềm SPSS và Microsoft Excel.

+ Trình bày kết quả thực nghiệm: Kết quả thực nghiệm được thể hiện thông qua các số liệu như bảng, hình và thông qua nhận xét, đánh giá định tính.

3.1.5. Tiêu chuẩn và thang đo trong thực nghiệm

1) Đánh giá nội dung

* Các tiêu chí đánh giá người học

Đánh giá người học dựa vào tính tích cực và hiệu quả của người học trong việc tham gia vào các tác vụ môi trường, người dạy và bạn học trong quá trình học tập. Chỉ mục nội dung học viên theo các tiêu chuẩn. Tự nhiên tính hiệu quả của dạy học trực tiếp của người học vào kết quả mà người học đạt được sau quá trình học tập. Kết quả này được đánh giá trên 3 lĩnh vực: kiến thức, xúc cảm và tâm nguyện, những thành phần của một và sắp xếp theo khung các tiêu chuẩn và các là khung đánh giá dạy học do B.Bloom xuất. Đây là mô hình chi tiết các tiêu chí và cách thức đánh giá người học.

1- Tính tích cực và hiệu quả khi người học tham gia các tác vụ học tập
+ Tác vụ người học - môi trường

1/ Khuyến khích làm việc với sách và các tài liệu đọc in: thời gian, năng lực của hiệu quả của bạn bè, bạn bè kỹ thuật, sự, bằng biểu tượng, sách tham khảo, báo chí..., ghi chép tài liệu, viết tóm tắt và làm thủ tục.

2/ Khuyến khích tra cứu, khai thác và sử dụng dữ liệu in hoặc dữ liệu số, như CD-ROM, các sách in, tài liệu in, phần mềm quản lý cơ sở dữ liệu và thủ tục in.

3/ Khuyến khích truy cập và khai thác thông tin, tài liệu, học liệu trên mạng internet và hình thức tin in.

4/ Khuyến khích sử dụng, tra cứu mục lục và tìm tài liệu thủ tục bằng công cụ truy cập mạng và công cụ in.

5/ Khuyến khích sử dụng và tham gia diễn đàn học tập trên mạng (Forum).

6/ Khuyến khích giao tiếp và khai thác tài nguyên học tập qua các phần mềm giáo dục phù hợp, hoặc các trang mạng chuyên dụng.

+ Tác vụ người học - người dạy

1/ Khuyến khích chú ý lắng nghe và quan sát thông tin những yêu cầu, chỉ dẫn làm việc, hoạt động của giảng viên.

2/ Khuyến khích đáp ứng những nhu cầu, ghi chép mà người dạy đưa ra ghi chép nhiệm vụ học tập.

3/ Khuyến khích nêu câu hỏi, thắc mắc về những vấn đề học tập với giảng viên.

4/ Khuyến khích giao lưu, chia sẻ tình cảm, bản thân, trăn trở về học tập và cuộc sống vì lợi ích của nhau có những hình thức cho hành động.

5/ Khuyến khích học tập vui vẻ, hạnh phúc không lợi ích cá nhân và có những lợi ích chung cho tập thể và hành vi cá nhân cho phù hợp trong các tình huống thực tế.

6/ Khuyến khích học tập trong các thái độ tình cảm tích cực về học tập hay thực hiện các công việc mà tâm lý cá nhân.

+ Tác động tích cực - học tập

1/ Người học tin tưởng lẫn nhau có biệt là khi hoạt động nhóm; tin tưởng vào khả năng cá nhân, cá nhân học và khuyến khích thành công cá nhân học tập.

2/ Người học không xung đột với nhau trong quá trình học tập, có biệt là khi học tập theo kiểu học tập hay các tác động trong nhóm. Sự do trao đổi, chia sẻ ý kiến; không áp đặt, biệt lập những khác biệt cá nhân hình thức tiêu học tập cá nhân và cá nhân.

3/ Mục đích các thành viên nhóm cá nhân hình thức nhóm học tập chung. Biệt lập tính hiệu quả trong việc gì quy định cá nhân và giúp, hỗ trợ cá nhân khi làm việc, học tập theo nhóm.

4/ Mục tiêu quan tâm cá nhân học tập nhóm học tập chung cá nhân. Thành tích học tập cá nhân có đánh giá thông qua thành tích cá nhân, do đó mục tiêu cá nhân nằm trong mục tiêu tập thể. Sự quan tâm chính là cam kết người học tham gia tích cực vào các tác động cá nhân trong nhóm.

5/ Ý thức và khuyến khích học tập nhóm cho phù hợp với hoàn cảnh thực tế (thay đổi vai trò cá nhân học tập trong nhóm, thay đổi các tác động cá nhân thái độ cá nhân khi cảm thấy xung đột, mâu thuẫn về quá trình học tập hay theo chi hướng không tích cực).

2- Kỹ thuật học tập

1/ Nhóm học

- Tri thức: Nhận biết sự vật, sự kiện;

- Kỹ năng học: Hiểu sự vật, sự kiện đó; Áp dụng những nhận biết và sự hiểu vào các tình huống học tập thực tế trên cơ sở trí thức, nhận biết và làm theo mẫu;

- Kỹ năng tư duy: Thể hiện các hành vi trí tuệ logic như: phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa, suy luận, phán đoán, đánh giá.

2/ Tình cảm và khả năng biểu cảm

- Khả năng cảm thụ và phán xét giá trị - thẩm mỹ, chấp nhận, phản đối, phê phán;

- Khả năng biểu đạt thái độ và giá trị - rung cảm, tình cảm, xúc cảm, bất bình, hài lòng;

- Khả năng hiểu tình cảm, tâm tư con người và các vấn đề liên quan tình cảm;

- Khả năng ứng xử tình cảm và văn hóa thẩm mỹ phù hợp với nội dung học tập.

3/ Năng lực học tập nghệ thuật

- Khả năng xã hội hay khả năng sống;

- Khả năng di chuyển tri thức và phương thức hành động trong các tình huống thực tế thay đổi;

- Khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề như sáng kiến thực tế.

* Cách thức đánh giá

+ Đánh giá tính tích cực và hiệu quả khi người học tham gia các tác động tác phẩm nghệ thuật hiện thông qua quá trình quan sát trực tiếp và khảo sát ý kiến của sinh viên tham gia thực nghiệm thông qua phiếu điều tra [XT, PL3, tr24-28].

+ Đánh giá kết quả học tập cá nhân người học thực hiện thông qua bài kiểm tra. Các tiêu chí đánh giá kết quả (văn bản, tình cảm và khả năng biểu cảm, năng lực học tập nghệ thuật) sẽ được xây dựng thang điểm và biểu điểm. Chi tiết về các bài kiểm tra sẽ mô tả thành phần phụ lục [XT, PL3, tr22-24].

- Cách cho điểm và xếp loại:

Loại giỏi (9,0-10 điểm): Người học nắm chắc, hiểu sâu kiến thức, lập luận logic, chặt chẽ và thể hiện tính sáng tạo, cá tính cá nhân. Bài tập khái quát, đánh giá nội dung môn học. Người học có khả năng vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề trong thực tiễn đời sống một cách sáng tạo.

Loại khá (7,0-8,9 điểm): Người học nắm chắc kiến thức cơ bản, biết phân tích và tổng hợp vấn đề (có thể chưa thật hoàn chỉnh). Người học biết vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Loại trung bình (5,0-6,9 điểm): Người học nắm chắc kiến thức cơ bản nhưng vẫn còn mắc một vài sai sót không thuộc bản chất vấn đề. Người học có thể vận dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề trong thực tiễn đời sống, tuy nhiên chưa thực sự thành thạo.

Loi y u, kém (0-4,9 i m): Ng i h c hi u bài ch a chính xác, l p lu n thi u logic, có nh ng sai sót c b n, thu c b n ch t c a v n h c t p; ch a có kh n ng v n d ng ki n th c ã h c gi i quy t v n trong th c ti n d y h c.

Trong quá trình ánh giá, chúng tôi s d ng ph n m m SPSS x lí s li u. K t qu ki m tra c x lí theo ph ng pháp th ng kê:

- L p b ng phân b i m, b ng t n su t và b ng h i t .
- V các bi u c tr ng v b ng t n su t và b ng h i t
- Tính các tham s th ng kê c tr ng ki m nh tin c y c a k t qu th c nghi m.

$$\text{i m trung bình:} \quad \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i f_i$$

$$\text{Sai s trung bình c ng:} \quad m = \frac{u}{\sqrt{n}}$$

$$\text{Ph ng sai:} \quad \partial = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$$

l ch chu n: bi u th m c phân tán c a các s li u quanh giá tr trung bình:

$$u = \sqrt{\partial}$$

$$\text{H s bi n thiên:} \quad C_v(\%) = \frac{u}{\bar{x}} 100$$

Ki m nh tin c y v s chênh l ch gi a hai giá tr trung bình c ng c a th c nghi m và i ch ng b ng i l ng ki m nh t_d theo công th c:

$$t_d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{u_1^2}{n_1} + \frac{u_2^2}{n_2}}}$$

Giá tr t i h n c a t_d là t_r . Tra trong b ng phân ph i Student v i $r = 0,01$ và b c t do $f = n_1 + n_2 - 2$. N u $|t_d| \geq t_r$ thì s sai khác gi a các giá tr trung bình c a th c nghi m và i ch ng là có ý ngh a.

Chú thích công th c:

- n_1, n_2 : S l ng h c sinh l p th c nghi m và l p i ch ng
- ∂ : Ph ng sai
- u_1, u_2 : l ch chu n c a các l p th c nghi m và i ch ng
- \bar{x}_1, \bar{x}_2 : i m trung bình c a l p th c nghi m và l p i ch ng

- f_i, x_i : Số bài kiểm tra tốt nghiệp là x_i , trong đó $0 \leq x_i \leq 10$ điểm
 trung bình của bài kiểm tra môn i.

2) *Ánh giá ng i d y*

* Các tiêu chí ánh giá ng i d y

ánh giá ng i d y c n c n c vào nh ng hành vi và k n ng d y h c c
 th c a h . Nh ng hành vi và k n ng y th hi n ho t ng tìm hi u, phân tích
 ng i h c và i u ki n d y h c có nh ng nh h ng và chu n b h p lí cho quá
 trình d y h c; ho t ng thi t k d y h c (xây d ng k ho ch d y h c); ho t ng t
 ch c, i u khi n t ng tác.

1- Kh n ng nghiên c u ng i h c và vi c h c xây d ng k ho ch d y h c
 c ng nh p h c v cho quá trình t ch c ho t ng h c t p c a ng i h c

1/ Kh n ng quan sát ng i h c và hành vi h c t p n m b t c nh ng nét
 c tr ng, ph quát (v ki n th c n n t ng, k n ng h c t p, phong cách, s tr ng
 h c t p...) c a m t nhóm hay l p h c.

2/ o l ng nh ng c i m tâm sinh lí c a ng i h c n m b t c xu th
 tâm lí, m i quan h , tình c m c a ng i h c v i các i t ng có liên quan t i h c
 t p.

3/ i u tra b ng các k thu t thông th ng thu th p thông tin và ánh giá
 ng i h c.

4/ Thu th p và phân tích d li u h c t p c a ng i h c.

2- Nh ng k n ng thi t k d y h c và ho t ng giáo d c

1/ Thi t k m c tiêu và n i dung h c t p phù h p v i m c tiêu chung c a
 ch ng trình ào t o, phù h p v i i u ki n th c t c a c s ào t o và n ng l c
 th c t c a sinh viên.

2/ Thi t k ho t ng c a ng i h c th hi n c các t ng tác s ph m, phù
 h p v i phong cách h c t p c a ng i h c và n i dung h c t p th .

3/ Thi t k ph ng pháp và k thu t d y h c phù h p v i phong cách h c t p
 c a ng i h c, th hi n c tính t ng tác cao.

4/ Thi t k h c li u và ph ng ti n d y h c: tính a d ng, phong phú c a h c
 li u, ph ng tiên và h c li u có ch c n ng kích ho t ng i h c.

5/ K n ng thi t k môi tr ng h c t p (ho c môi tr ng ho t ng).

3- Tính hi u qu trong lãnh o, t ch c các t ng tác s ph m (lãnh o và
 qu n lí ng i h c, vi c h c và môi tr ng d y h c)

- 1/ Tính hi u qu trong thuy t ph c và h p tác v i ng i h c.
- 2/ Kh n ng giao ti p và ng x v i ng i h c trên l p.
- 3/ N ng l c phát bi u và gi i thích ý t ng cho ng i h c.
- 4/ N ng l c s d ng các ph ng ti n công ngh d y h c.
- 5/ N ng l c khuy n khích, ng viên ng i h c.
- 6/ K n ng t ch c l p và nhóm h c t p.
- 7/ K n ng qu n lí th i gian và ngu n l c h c t p.
- 8/ Kh n ng giám sát, ki m tra, ánh giá quá trình và k t qu h c t p.

* Cách th c ánh giá

ánh giá ng i d y c th c hi n thông qua quan sát tr c ti p và kh o sát ý ki n c a sinh viên tham gia th c nghi m qua phi u i u tra [XT, PL3, tr26-27].

3) *ánh giá môi tr ng d y h c*

* Các tiêu chí ánh giá môi tr ng d y h c

ánh giá môi tr ng d y h c d a vào t ng tác chính là ánh giá m c tác ng tích c c t phía môi tr ng ch y u n ng i h c và ho t ng h c t p c a h . Nh ng c n c chính ánh giá môi tr ng bao g m: tính y , t n nghi c a môi tr ng v t ch t ph c v cho ho t ng d y h c; và m c kích ho t, nâng ng i h c c a môi tr ng tâm lí trong quá trình d y h c.

1- M c nh h ng tích c c c a các y u t t môi tr ng bên ngoài

1/ Ch t l ng c a ánh sáng, âm thanh ph c v d y h c t t. Phòng h c yên t nh và c thi t k h p lí, thoáng mát.

2/ Phòng h c c s p x p thu n ti n cho ng i h c di chuy n, trao i.

3/ Ph ng ti n, thi t b d y và h c y , và kích ho t c ng i h c.

4/ H c li u ph c v h c t p a d ng, phong phú và thu n l i ng i h c tìm ki m ho c khai thác.

2- M c nh h ng tích c c c a môi tr ng tâm lí trong d y h c

1/ M i quan h th y trò c i m , g n g i, thân thi n. Ng i h c c khuy n khích trao i, chia s v i th y v i b n v nh ng v n h c t p và cu c s ng.

2/ M i quan h gi a các thành viên trong l p thân thi n, g n g i và g n bó.

3/ Các y u t v v n hóa, t t ng, quan ni m c a ng i h c k hông có xung t và nh h ng t i quá trình h c t p chung.

* Cách th c ánh giá

ánh giá môi trường dự học các thể hiện thông qua quan sát trực tiếp và khảo sát ý kiến của sinh viên tham gia thực nghiệm qua phiếu trả [XT, PL3, tr27-28].

3.2. Kết quả thực nghiệm

3.2.1. Kết quả thực nghiệm vòng 1

1) Phân tích kết quả đánh giá ng i h c

1- Phân tích kết quả nh n th c

Bảng 3.1: Phân phối tần suất điểm kiểm tra kết quả nh n th c trong quá trình thực nghiệm môn C s T nhiên và Xã h i (K37 GDTH)

Loại TN	Số bài	Điểm										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TB
TN _v	64	0	0	1	4	16	29	8	5	1	0	5,91
C _v	64	0	0	2	2	15	30	7	7	1	0	5,98
TN _{gk}	64	0	0	2	1	12	23	14	8	3	1	6,36
C _{gk}	64	0	0	1	3	15	24	12	6	2	1	6,16
TN _r	64	0	0	0	0	7	9	26	14	6	2	7,14
C _r	64	0	0	0	1	17	18	19	5	3	1	6,36

Bảng 3.2: Kết quả xếp loại tình hình nh n th c môn C s T nhiên và Xã h i

Bài kiểm tra	Số bài	Mức nh n th c							
		Y u - Kém		Trung bình		Khá		Gi i	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN _v	64	5	7,81	45	70,31	13	20,31	1	1,56
C _v	64	4	6,25	45	70,31	14	21,88	1	1,56
TN _{gk}	64	3	4,69	35	54,69	22	34,38	4	6,25
C _{gk}	64	4	6,25	39	60,94	18	28,13	3	4,69
TN _r	64	0	0,00	16	25,00	40	62,50	8	12,50
C _r	64	1	1,56	35	54,69	24	37,50	4	6,25

Tổng kết thực nghiệm kê trên đây, chúng tôi có một số nhận xét như sau:

- Điểm trung bình nh n th c u vào cả hai lần thực nghiệm và i ch ng là tương đương nhau (l p th c nghi m là 5,91; l p i ch ng là 5,98). Bên c nh ó, t l i m lo i gi i, khá, trung bình, y u - kém c ng chênh l ch không áng k . S li u

này ch ng t trình nh n th c u vào hai l p th c nghi m và i ch ng là t ng ng nhau và u t m c nh n th c ch y u là trung bình.

- So sánh k t qu sau khi th c nghi m th m dò (gi a kì th c nghi m) và k t qu u vào (u kì th c nghi m) hai l p th c nghi m và i ch ng cho th y trung bình k t qu nh n th c gi a kì c a l p th c nghi m cao h n l p i ch ng. Nó th hi n qua s chênh l ch gi a i m trung bình c a hai l p: $6,36 - 6,16 = 0,20$ (i m).

- S gia t ng cách bi t gi a t l i m gi i và khá l p th c nghi m cao h n so v i l p i ch ng. C th , t l gia t ng l p th c nghi m: gi i: $6,25 - 1,56 = 4,69$ (%), khá: $34,38 - 20,31 = 10,07$ (%); gia t ng l p i ch ng: gi i: $4,69 - 1,56 = 3,13$, khá: $28,13 - 20,31 = 7,82$. K t qu trên cho th y th c nghi m th m dò có ý ngh a tích c c, ã t o ra k t qu nh n th c c a l p th c nghi m cao h n l p i ch ng.

So sánh k t qu th c nghi m trong giai o n tác ng cho th y:

- Trung bình k t qu nh n th c u ra l p th c nghi m cao h n h n l p i ch ng ($7,14 - 6,36 = 0,78$ (i m)).

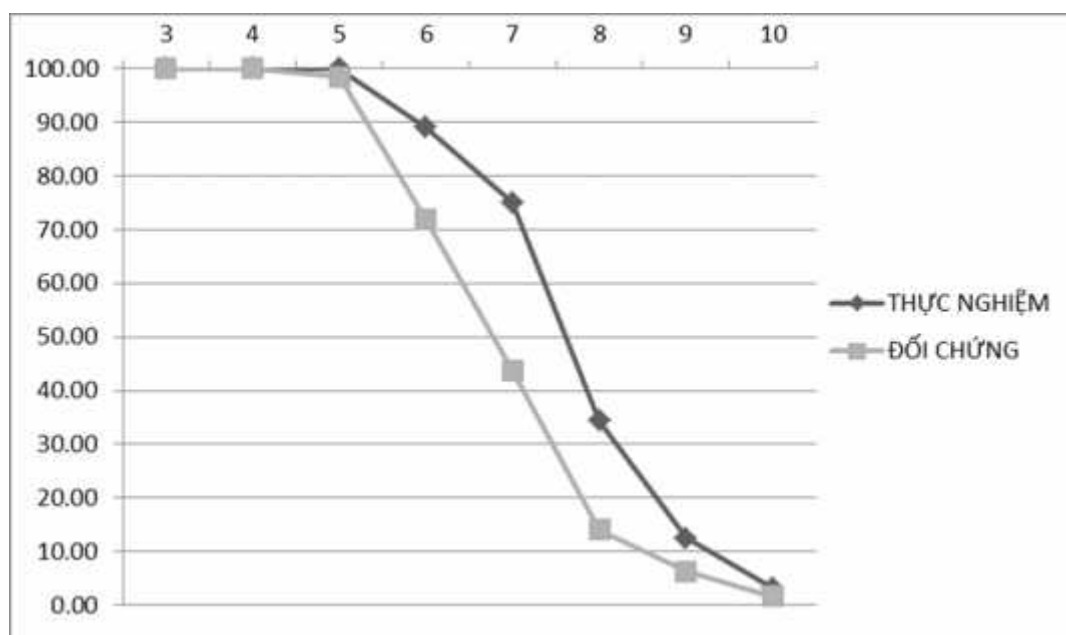
- T l bài t i m gi i và khá l p th c nghi m cao h n l p i ch ng. C th , t i l p th c nghi m, t l bài t i m gi i t ng 6,25%, i m khá t ng 28,13%; trong khi ó, l p i ch ng t l bài i m gi i ch t ng 1,56%, i m khá t ng 9,38%.

- T l bài t i m trung bình l p th c nghi m gi m m nh, l p i ch ng gi m không áng k . Bên c nh ó, l p i ch ng v n t n t i bài t i m y u kém.

- ng h i t t i n c a l p th c nghi m luôn n m bên ph i ng h i t t i n c a l p i ch ng (Hình 3.1). i u này c ng có ngh a k t qu nh n th c c a l p th c nghi m nhìn chung cao h n l p i ch ng.

Hình 3.1. ng bi u di n k t qu nh n th c cu i kì th c nghi m tác ng môn C s T nhiên và Xã h i

(Nh ng s li u c th v ng bi u di n trên c mô t chi ti t t i b ng 3.3, b ng 3.4 ph n ph l c [XT, PL3, tr29]).



ki m nh tính chính xác k t qu th c nghi m vòng 1 ta c n tính toán các tham s liên quan n các s li u thu c trong quá trình th c nghi m. Nh ng tính toán c th c a các tham s th ng kê này c mô t chi ti t t i ph l c (b ng 3.1, 3.2) [XT, PL3, tr28-29], d i ây là b ng t ng h p nh ng k t qu chính.

B ng 3.3: Tham s th ng kê k t qu th c nghi m môn C s T nhiên và Xã h i

Các tham s		TN u ra	C u ra
n (s l ng bài KT)	N	64	64
i m trung bình	Mean	7,14	6,36
Sai s trung bình c ng	Std. Error of mean	0,15	0,41
l ch chu n	Std. Deviation	1,20	1,22
Ph ng sai	Variance	1,43	1,48
H s bi n thiên	$C_v\%$	16,77	19,13
i l ng ki m nh	$ t_d $	3,66	

Ch n m c ý ngh a $r = 0,01$, l ch t do: $k = n_1 + n_2 - 2 = 64 + 64 - 2 = 126$

Tra b ng phân ph i Student v i r và k nh trên ta có $t_r = 2,358 \approx 2,36$.

Nh v y $t_d > t_r$ ($3,66 > 2,36$). Ch báo này cho th y k t qu c a nhóm th c nghi m cao h n nhóm i ch ng là có ý ngh a v m t th ng kê toán h c. Nói khác i, k t qu tác ng s ph m l n m t có hi u qu .

Từ các kết quả trên đây ta thấy rằng mức độ nhận thức của nhóm thực nghiệm cao hơn so với nhóm đối chứng. Đó là biểu hiện của tính hiệu quả của các mô hình và kỹ thuật dạy học đưa vào thực tác trong hoạt động GVTH trình diễn.

Trong thời kỳ thực nghiệm thử nghiệm và tác động có ý nghĩa thực sự, làm gia tăng kết quả nhận thức học sinh.

2- Phân tích kết quả đánh giá tính tích cực và hiệu quả của học sinh khi tham gia các thực tác sư phạm

Trong bảng kết quả đánh giá dạy học (Bảng 3.13) thông qua quá trình điều tra với sinh viên [XT, PL3, tr34-35], chúng tôi có một số nhận xét như sau:

- Nhận xét về thực tác về môi trường dạy học của sinh viên lớp thực nghiệm chủ yếu là về việc lập kế hoạch, cụ thể: Sinh viên có nhận xét làm việc với sách và các tài liệu dùng trong lớp thực nghiệm là 85,94% còn lớp đối chứng chỉ là 81,25%. Sinh viên có nhận xét tra cứu, khai thác và sử dụng tài liệu in hay điện tử lớp thực nghiệm chỉ là 64,06%, còn lớp đối chứng chỉ là 65,63%. Sinh viên có nhận xét truy cập khai thác thông tin, tài liệu, học liệu trên mạng internet lớp thực nghiệm chỉ là 76,56% còn lớp đối chứng là 56,25%... Số đó có nghĩa là trong vòng thực nghiệm đầu (thực nghiệm thử nghiệm và tác động) mức độ tiếp nhận áp dụng mô hình kỹ thuật dạy học đưa vào thực tác theo kiểu thông báo - thụ nhận. Đó là vì các môi trường thực tác cho sinh viên học thực nghiệm trong quá trình dạy học chưa nhiều.

- Nhận xét của sinh viên tham gia thực tác học sinh - người dạy lớp thực nghiệm cao hơn so với lớp đối chứng, cụ thể: Sinh viên có nhận xét chú ý lắng nghe và quan sát thông tin như yêu cầu, chủ động làm việc, hoạt động tích cực lớp thực nghiệm chỉ là 95,31% còn lớp đối chứng là 92,19%. Sinh viên có nhận xét áp dụng những nhận thức, kỹ pháp mà người dạy đưa ra để quy tắc nhiệm vụ học tập lớp thực nghiệm là 73,44%, còn lớp đối chứng là 70,31%. Sinh viên có nhận xét trong giao lưu, chia sẻ tình cảm, bản thân, trả lời thắc mắc và cuộc sống... lớp thực nghiệm là 82,25% trong khi lớp đối chứng chỉ là 73,44%.

- Tính tích cực của sinh viên khi tham gia thực tác học sinh - người học lớp thực nghiệm cao hơn so với lớp đối chứng. Cụ thể như sau: thái độ tin tưởng lẫn nhau của sinh viên trong học tập lớp thực nghiệm chỉ là 89,06%, còn lớp

ích ứng là 76,56%. Hành vi không ứng xử với nhau của sinh viên trong quá trình học tập tập thể nghiên cứu là 90,63% trong khi tập thể thích ứng là 81,25%. Tính tích cực thể hiện các nhiệm vụ cá nhân học tập tập thể chung của sinh viên tập thể nghiên cứu là 95,31% còn tập thể thích ứng tập thể này là 87,50%...

Thành quả phân tích trên đây ta có thể kết luận rằng, dự học tập thể nghiên cứu thực sự thành công không chỉ trên phương diện kết quả học tập mà còn ý thức và năng lực của sinh viên tham gia vào các mối quan hệ tác động môi trường, nghề nghiệp và bản thân trong quá trình học tập.

2) Phân tích kết quả đánh giá nghề nghiệp

1- Phân tích kết quả đánh giá năng lực thi tốt nghiệp và hoạt động giáo dục của nghề nghiệp

Đánh giá về năng lực thi tốt nghiệp của giảng viên chúng tôi đưa ra 5 câu hỏi điều tra sinh viên, kết quả cụ thể như sau (bảng 3.14) [XT, PL3, tr36-37]: Sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực thi tốt nghiệp đạt tiêu chuẩn và nội dung học tập tập thể nghiên cứu là 95,31%, còn tập thể thích ứng là 87,50%. Sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực thi tốt nghiệp hoạt động của nghề nghiệp học tập tập thể nghiên cứu là 93,75%, còn tập thể thích ứng là 71,88%. Sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực thi tốt nghiệp phương pháp và kỹ thuật dự học tập tập thể nghiên cứu là 87,50%, còn tập thể thích ứng là 78,13%. Sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực thi tốt nghiệp học lý luận, phương tiện dự học tập tập thể nghiên cứu là 85,94% trong khi đó, tập thể thích ứng chỉ là 68,75%. Sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực thi tốt nghiệp môi trường học tập tập thể nghiên cứu, kích hoạt nghề nghiệp và hoạt động học tập tập thể nghiên cứu là 93,75%, còn tập thể thích ứng là 70,31%. Như vậy giảng viên dự học tập tập thể nghiên cứu có đánh giá cao hơn nhiều trong vấn đề thi tốt nghiệp và hoạt động giáo dục.

2- Phân tích kết quả đánh giá tính hiệu quả trong lãnh đạo, tổ chức các tác động xã hội của nghề nghiệp

Đánh giá về năng lực của giảng viên trong lãnh đạo, tổ chức các tác động xã hội chúng tôi tiến hành điều tra, khảo sát ý kiến sinh viên qua 8 câu hỏi và thu được kết quả như sau (Bảng 3.14 phần tiếp theo): sinh viên đánh giá nghề nghiệp có năng lực trong thuyết phục và hợp tác với người học tập tập thể nghiên cứu là 85,94%,

còn l p i ch ng là 76,56%. Sinh viên ánh giá ng i d y có n ng l c trong giao ti p và ng x v i ng i h c trên l p l p th c nghi m là 93,75%, còn l p i ch ng là 79,69%. ánh giá ng i d y có n ng l c s d ng các ph ng ti n công ngh l p th c nghi m là 98,44%, trong khi ó l p i ch ng t l này là 87,50%. ánh giá ng i d y có n ng l c t ch c l p và nhóm h c t p l p th c nghi m là 89,06%, còn l p i ch ng 75%. Nh v y, n ng l c lãnh o và t ch c t ng tác gi a các ch th c a ho t ng d y h c c a gi ng viên l p th c nghi m c ánh giá cao h n l p i ch ng.

Ngoài vi c ánh giá nh ng n ng l c trên c a gi ng viên thông qua phi u kh o sát ý ki n t sinh viên, chúng tôi còn ti n hành quan sát, trao i v i gi ng viên tr c ti p gi ng d y th c nghi m v m t s n ng l c khác nh vi c nghiên c u ng i h c và vi c h c xây d ng k ho ch h c t p c a sinh viên cho phù h p v i i u ki n th c t . K t qu thu c c ng ph n ánh n ng l c d y h c c a gi ng viên d y l p th c nghi m tr i h n so v i gi ng viên d y l p i ch ng.

3) *Phân tích k t qu ánh giá môi tr ng*

ánh giá nh ng nh h ng tích c c t môi tr ng n ng i h c và vi c h c, chúng tôi a ra kh o sát sinh viên 7 câu h i trong phi u ánh giá [XT, PL3, tr27-28]. Trong ó có các câu h i nh m ánh giá nh ng nh h ng c a các y u t môi tr ng bên ngoài nh nhi t , âm thanh, c s v t ch t,... và các câu h i ánh giá ch t l ng môi tr ng tâm lí bên trong và gi a các ch th h c t p. K t qu thu c (B ng 3.15) cho th y [XT, PL3, tr37], ch t l ng môi tr ng bên ngoài ng i h c khá t t c hai l p th c nghi m và i ch ng, ch ng h n, sinh viên ánh giá ph ng ti n, thi t b , h c li u ph c v d y h c t t l p th c nghi m là 85,94%, còn l p i ch ng là 84,38%. Sinh viên ánh giá h c li u a d ng, phong phú và thu n l i ng i h c tìm ki m, khai thác l p th c nghi m là 76,56%, còn l p i ch ng t l này là 75%. Tuy nhiên, ch t l ng môi tr ng tâm lí trong d y h c có k t qu ánh giá khá chênh l ch gi a hai l p và nghiêng v phía l p th c nghi m, c th : sinh viên ánh giá m i quan h gi a th y và trò c i m , thân thi n, nâng l p th c nghi m là 93,75%, còn l p i ch ng là 81,25%. ánh giá m i quan h gi a các thành viên trong l p g n g i, g n bó l p th c nghi m là 87,50% trong khi t l này l p i ch ng là 79,69%.

3.2.2. Kết quả thực nghiệm vòng 2

1) Phân tích kết quả đánh giá người học

1- Phân tích kết quả nhận thức cá nhân người học

* Môn PPDH T nhiên và Xã hội (lớp K36 GDTH)

Bảng 3.4: Phân phối tần suất điểm kiểm tra kết quả nhận thức trong quá trình thực nghiệm môn PPDH T nhiên và Xã hội

Loại TN	Số bài	Điểm										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TB
TN _v	75	0	0	4	6	18	29	10	6	2	0	5,81
C _v	68	0	0	3	5	16	28	9	5	2	0	5,85
TN _r	75	0	0	0	0	9	11	28	16	8	3	7,16
C _r	68	0	0	0	2	17	18	16	9	5	1	6,47

Bảng 3.5: Kết quả xếp loại tình hình nhận thức môn PPDH T nhiên và Xã hội

Bài kiểm tra	Số bài	Mức nhận thức							
		Yếu - Kém		Trung bình		Khá		Giỏi	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN _v	75	10	13,33	47	62,67	16	21,33	2	2,67
C _v	68	8	11,76	44	64,71	14	20,59	2	2,94
TN _r	75	0	0,00	20	26,67	44	58,67	11	14,67
C _r	68	2	2,94	35	51,47	25	36,76	6	8,82

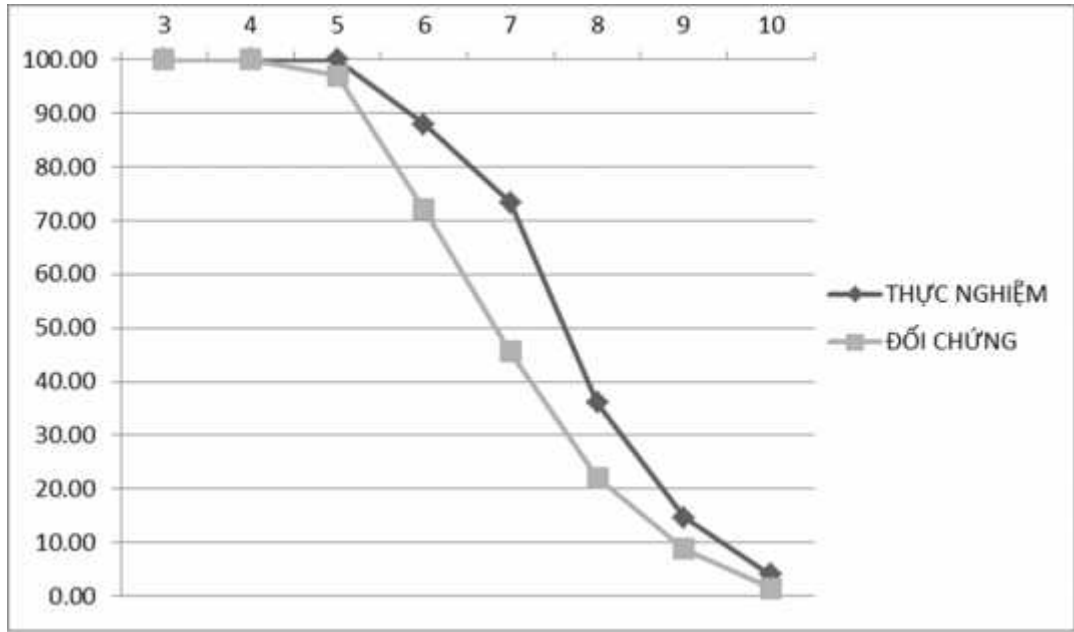
- Kết quả thống kê trên bảng 3.4 ta thấy, điểm trung bình nhận thức của vào các lớp thực nghiệm và lớp tích hợp tương đương nhau (5,81 và 5,85).

- Tỷ lệ phần trăm các nhận thức Giỏi - Khá - Trung bình - Yếu, kém (bảng 3.5) hai lớp thực nghiệm và tích hợp có sự chênh lệch không đáng kể. Nhìn chung kết quả này cho thấy trình độ nhận thức của vào các hai lớp thực nghiệm và tích hợp tương đương nhau.

- Cùng hai Bảng 3.4 và 3.5 trên ta thấy điểm trung bình nhận thức của các lớp thực nghiệm cao hơn hẳn so với lớp tích hợp ($7,16 - 6,47 = 0,69$ (điểm)). Tỷ lệ gia tăng điểm khá, giỏi lớp thực nghiệm cao hơn lớp tích hợp. Cụ thể, điểm giỏi lớp thực nghiệm tăng 12%, điểm khá tăng 37,33%; trong khi đó lớp tích hợp giảm điểm giỏi tăng 5,88%, điểm khá tăng 16,18%. Như vậy, tỷ lệ điểm giỏi và khá lớp thực nghiệm tăng cao hơn so với lớp tích hợp là 5,84% và 12,90%.

- Trong Hình 3.2 d i ̣ này, khái quát v ̣ s ̣ chênh l ̣ ch k t qu ̣ nh n th c gi ̣ a hai l ̣ p th c nghi m và i ch ng (nh ng s li u c th ̣ v ̣ s ̣ này c ̣ tr ̣nh bày chi ti t t i B ng 3.7, B ng 3.8 ̣ ph n ph ̣ l c [XT, PL3, tr31]): ng h i t t i n c a l ̣ p th c nghi m luôn n m bên ph i ̣ ng h i t t i n c a l ̣ p i ch ng. i u này c ̣ ng có ng h a k t qu ̣ nh n th c c a l ̣ p th c nghi m nhìn chung cao h n l ̣ p i ch ng.

Hình 3.2. ̣ ng bi u di n k t qu ̣ nh n th c cu i kì th c nghi m tác ̣ ng môn PPDH T ̣ nhiên và Xã h i



k i m ̣ nh tính chính xác k t qu ̣ th c nghi m ta c n d ̣ a vào các tham s ̣ th ng kê liên quan ̣ n nh ng s li u thu ̣ c trong th c nghi m. Nh ng s li u này c ̣ tính toán và mô t ̣ chi ti t t i B ng 3.5, B ng 3.6 ̣ ph ̣ l c [XT, PL3, tr30-31], d ̣ i ̣ này là b ng t ng h p v ̣ các tham s ̣ này.

B ng 3.6. Tham s ̣ th ng kê k t qu ̣ th c nghi m môn PPDH T ̣ nhiên và Xã h i

Các tham s		TN ̣ u ra	C ̣ u ra
n (s ̣ l ̣ ng bài KT)	N	75	68
i m trung bình	Mean	7,16	6,47
Sai s ̣ trung bình c ̣ ng	Std. Error of mean	0,15	0,16
l ̣ ch chu n	Std. Deviation	1,27	1,34
Ph ̣ ng sai	Variance	1,60	1,81
H ̣ s ̣ bi n thiên	$C_v\%$	17,67	20,78
i l ̣ ng ki m ̣ nh	$ t_d $	3,15	

Chọn mức ý nghĩa $\alpha = 0,01$; l ch t do: $k = n_1 + n_2 - 2 = 75 + 68 - 2 = 141$
Tra bảng phân phối Student và k nh trên ta có $t_r = 2,358 \approx 2,36$.

Nh v y $t_d > t_r$ ($3,15 > 2,36$). Ch báo này cho th y k t qu c a nhóm th c nghi m cao h n nhóm i ch ng là có ý nghĩa v m t th ng kê toán h c. Nói khác i, k t qu tác ng s ph m l n hai trên môn PPDH T nhiên và Xã h i là có hi u qu .

* Môn Giáo d c k n ng s ng cho HSTH (L p K37 GDTH)

B ng 3.7: Phân ph i t n su t i m ki m tra k t qu nh n th c trong quá trình th c nghi m môn Giáo d c k n ng s ng cho HSTH

Lo i TN	S bài	i m										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TB
TN _v	62	0	0	2	2	18	26	8	4	2	0	5,90
C _v	65	0	0	3	2	17	27	7	8	1	0	5,94
TN _r	62	0	0	0	0	5	8	24	16	7	2	7,29
C _r	65	0	0	0	2	13	16	22	7	4	1	6,54

B ng 3.8: K t qu x p lo i t ng h p nh n th c môn Giáo d c k n ng s ng cho HSTH

Bài ki m tra	S bài	M c nh n th c							
		Y u - Kém		Trung bình		Khá		Gi i	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN _v	62	4	6,45	44	70,97	12	19,35	2	3,23
C _v	65	5	7,69	44	67,69	15	23,08	1	1,54
TN _r	62	0	0,00	13	20,97	40	64,52	9	14,52
C _r	65	2	3,08	29	44,62	29	44,62	5	7,69

- T k t qu th ng kê trên b ng 3.7 ta th y, i m trung bình nh n th c u vào c a l p th c nghi m và l p i ch ng t ng ng nhau (5,90 và 5,94).

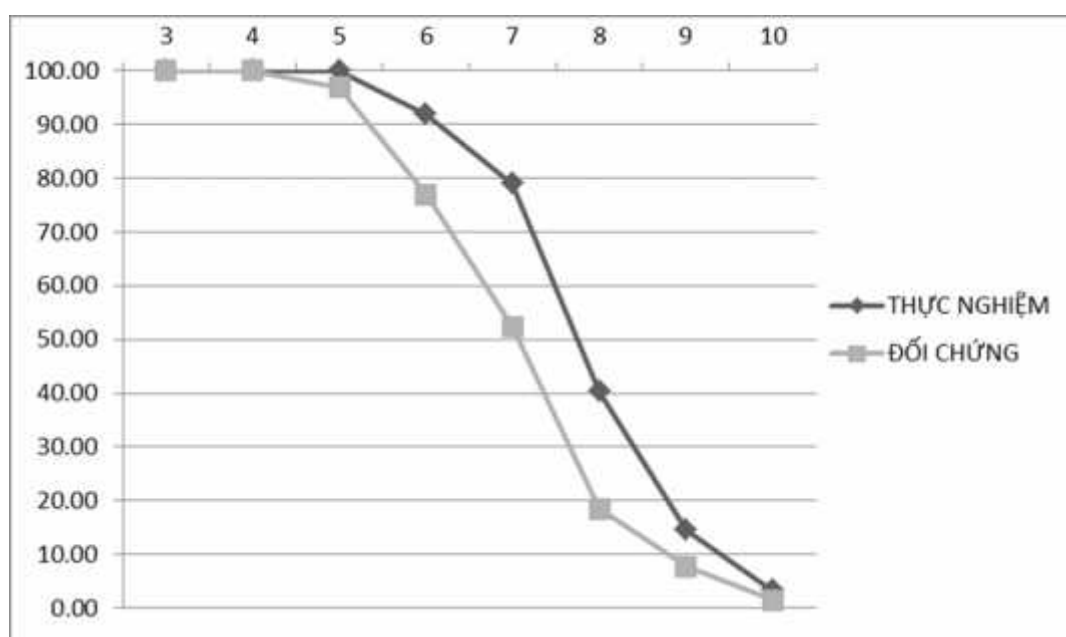
- T l ph n tr m c a c b n m c nh n th c Gi i - Khá - Trung bình - Y u, kém (b ng 3.8) hai l p th c nghi m và i ch ng có s chênh l ch không áng k . Nh ng k t qu này cho th y trình nh n th c u vào c a hai l p th c nghi m và i ch ng t ng ng nhau.

- C ng t hai b ng 3.7 và 3.8 trên ta th y i m trung bình nh n th c u ra c a l p th c nghi m cao h n h n so v i l p i ch ng ($7,29 - 6,54 = 0,75$ (i m)). T l gia t ng i m khá, gi i l p th c nghi m cao h n l p i ch ng. C th , i m gi i

l p th c nghi m t ng 11,29%, i m khá t ng 45,16%; trong khi ó l p i ch ng i m gi i ch t ng 6,15%, i m khá t ng 21,54%. Nh v y, t l i m gi i và khá l p th c nghi m t ng cao h n so v i l p i ch ng là 6,82% và 19,90%.

- Trong hình 3.3 d i ây, khái quát v s chênh l ch k t qu nh n th c gi a hai l p th c nghi m và i ch ng: ng h i t t i n c a l p th c nghi m luôn n m bên ph i ng h i t t i n c a l p i ch ng. i u này c ng có ngh a k t qu nh n th c c a l p th c nghi m nhìn chung cao h n l p i ch ng trong môn Giáo d c k n ng s ng cho HSTH .

Hình 3.3. ng bi u di n k t qu nh n th c cu i kì th c nghi m tác ng môn Giáo d c k n ng s ng cho HSTH



k i m nh tính chính xác c a k t qu th c nghi m ta có b ng th ng kê các tham s liên quan n các s li u thu c trong quá trình th c nghi m nh sau:

B ng 3.9. Tham s th ng kê k t qu th c nghi m môn Giáo d c k n ng s ng

Các tham s		TN u ra	C u ra
n (s l ng bài KT)	N	62	65
i m trung bình	Mean	7,29	6,54
Sai s trung bình c ng	Std. Error of mean	0,15	0,16
l ch chu n	Std. Deviation	1,17	1,27
Ph ng sai	Variance	1,37	1,60
H s bi n thiên	$C_v \%$	16,04	19,36
i l ng ki m nh	$ t_d $	3,48	

Chọn mức ý nghĩa $\alpha = 0,01$; l ch t do: $k = n_1 + n_2 - 2 = 62 + 65 - 2 = 123$
 Tra bảng phân phối Student và k nh trên ta có $t_r = 2,358 \approx 2,36$.

Như vậy $t_d > t_r$ ($3,48 > 2,36$). Từ đây ta thấy kết quả của nhóm thực nghiệm cao hơn nhóm đối chứng là có ý nghĩa về mặt thống kê toán học. Nói khác đi, kết quả tác động sinh phẩm lần hai trên môn Giáo dục kỹ năng sống cho HSTH là có hiệu quả.

2- Phân tích kết quả đánh giá tính tích cực và hiệu quả của người học khi tham gia các tác động tác phẩm

Công tác nghiên cứu thực nghiệm vòng 1, sau quá trình dạy học thực nghiệm chúng tôi tiến hành tiến hành khảo sát ý kiến của sinh viên về hiệu quả dạy học thực nghiệm thông qua phiếu điều tra. Kết quả đánh giá về nội dung, tính tích cực và hiệu quả của người học khi tham gia các tác động tác phẩm có thể hiện trong bảng thống kê 3.16 phân phối [XT, PL3, tr37-39]. Dưới đây là một số phân tích về kết quả đánh giá người học này.

- Nội dung của sinh viên trong thực hiện các tác động tác phẩm người học về môi trường lớp thực nghiệm có đánh giá cao hơn so với lớp đối chứng, cụ thể như: sinh viên có nội dung làm việc về sách và các tài liệu đọc trong lớp thực nghiệm là 89,05%, còn lớp đối chứng là 80,45%; đánh giá có nội dung trao đổi, khai thác và sử dụng dữ liệu internet hay dữ liệu số lớp thực nghiệm là 75,18%, còn lớp đối chứng là 66,17%; đánh giá có nội dung truy cập và khai thác thông tin, tài liệu trên mạng lớp thực nghiệm là 82,48%, trong khi đó lớp này lớp đối chứng chỉ là 53,38%.

- Nội dung của sinh viên trong thực hiện các tác động tác phẩm người học về kỹ năng kỹ thuật lớp thực nghiệm có đánh giá cao hơn so với lớp đối chứng, cụ thể: sinh viên đánh giá có nội dung áp dụng những kỹ năng, kỹ pháp mà người dạy đưa ra kỹ quy trình lớp thực nghiệm là 79,56%, còn lớp đối chứng là 69,17%; đánh giá có nội dung nêu câu hỏi, trả lời, thực hành nhóm về nội dung tiếp viên lớp thực nghiệm là 76,64%, trong khi đó lớp đối chứng chỉ là 59,40%;...

- Tính tích cực của sinh viên trong quá trình tham gia các tác động tác phẩm người học về kỹ năng kỹ thuật lớp thực nghiệm có đánh giá cao hơn so với lớp đối chứng. Cụ thể, sinh viên đánh giá có thái độ tin tưởng lẫn nhau trong học tập lớp thực nghiệm là 90,51%, còn lớp đối chứng là 75,94%; sinh viên có hành vi không ngại

xung t trong quá trình h c t p l p th c nghi m là 91,97%, còn l p i ch ng là 83,46%; sinh viên tích c c th c hi n nhi m v cá nhân h ng t i nhi m v chung c a nhóm l p th c nghi m là 95,62% trong khi ó t l này l p i ch ng là 88,72%.

2) Phân tích k t qu ánh giá ng i d y

Qua kh o sát ý ki n c a sinh viên, chúng tôi nh n th y ng i d y l p th c nghi m c ánh giá cao h n v n ng l c thi t k d y h c, ho t ng giáo d c và n ng l c lãnh o, t ch c các t ng tác s ph m trong quá trình d y h c (k t qu th ng kê t i B ng 3.17 ph n ph l c [XT, PL3, tr39-40]). C th , sinh viên ánh giá ng i d y có n ng l c thi t k ho t ng c a ng i h c th hi n c các t ng tác s ph m l p th c nghi m là 95,62%, còn l p i ch ng là 75,94%, sinh viên ánh giá ng i d y có n ng l c thi t k môi tr ng h c t p a t ng tác, kích ho t c ng i h c và ho t ng h c t p c a h l p th c nghi m là 97,08%, trong khi ó, t l này l p i ch ng ch là 70,68%. Hay khi ánh giá v n ng l c lãnh o ng i h c, t ch c các t ng tác s ph m c a ng i d y, sinh viên l p th c nghi m cho r ng ng i d y có n ng l c thuy t ph và h p tác v i ng i h c là 91,97%, trong khi ó l p i ch ng là 73,68%; ánh giá ng i d y có n ng l c khuy n khích, ng viên ng i h c l p th c nghi m là 97,08%, trong khi t l này l p i ch ng là 94,74%.

3) Phân tích k t qu ánh giá môi tr ng d y h c

Môi tr ng d y h c nói chung qua ánh giá c a sinh viên (B ng 3.18) c ng nghiêng v l p th c nghi m theo h ng tích c c [XT, PL3, tr40-41]. Trong ó, nh ng ch báo c th cho th y, s nh h ng tích c c t môi tr ng tâm lí l p th c nghi m c ánh giá cao h n h n so v i l p i ch ng, c th : sinh viên ánh giá m i quan h thân thi n, c i m g n g i gi a th y v i trò l p th c nghi m là 97,08%, trong khi ó, t l này l p i ch ng là 81,20%; ánh giá m i quan h gi a các thành viên trong l p h c g n g i và g n bó l p th c nghi m là 93,43%, trong khi ó l p i ch ng ch là 87,22%.

Nh ng v y, nh ng k t qu ánh giá v ng i h c (k t qu nh n th c, tính tích c c, n ng l c và hi u qu khi tham gia các t ng tác s ph m v i ng i d y, b n h c, môi tr ng), ánh giá v ng i d y (n ng l c tìm hi u, nghiênc u ng i h c và vi c h c, n ng l c thi t k d y h c và ho t ng giáo d c) ánh giá v môi tr ng d y h c (môi tr ng v t ch t và môi tr ng tâm lí) c hai vòng th c

nghi m cho th y các mô hình và k thu t d y h c d a vào t ng tác (thi t k trên) b c u em l i hi u qu trong quá trình d y h c th c t cho sinh viên khoa GDTH tr ng HSP.

K T LU N CH NG 3

T quá trình và k t qu th c nghi m c hai giai o n chúng tôi rút ra m t s k t lu n sau:

- T n t i kh n ng áp d ng các mô hình và k thu t d y h c d a vào t ng tác trong ào t o GVTH trình i h c.

- M i mô hình c thi t k ch phù h p d y h c m t n i dung nh t nh, t ng thích v i m t ki u h c t p nh t nh c a ng i h c và th m chí òi h i n ng l c s ph m nh t nh c a ng i d y. Do ó khi v n d ng chúng trong th c ti n d y h c c n ph i tính n s phù h p c a c ba y u t : môi tr ng d y h c (trong ó quan tr ng nh t là n i dung d y h c c th), ng i h c (trong ó quan tr ng nh t là phong cách, s tr ng h c t p c a ng i h c), và ng i d y (trong ó quan tr ng nh t là v i c n m và s d ng các k n ng, k thu t d y h c t ng ng v i m i mô hình ã xu t).

- Trong quá trình d y h c m t môn h c nào ó, th m chí ch là m t ch h c t p, m t bài h c cho sinh viên khoa GDTH các tr ng HSP, gi ng viên s d ng các mô hình d y h c ph i v a n tr (t c là tuân theo úng logic d y h c và m b o s d ng t t nh ng k n ng và k thu t trong m i mô hình), v a ph i a d ng v ki u lo i (t c là ph i k t h p m t cách hài hòa gi a các mô hình) t o ra s a d ng phong phú và tránh c s n i u trong quá trình d y h c. Ch khi nào có s phù h p th c s gi a cách d y c a th y v i cách h c c a trò và tính ch t c a n i dung h c v n thì khi y hi u qu d y h c m i th c s t i u.

- K t qu th c nghi m s d ng các mô hình và k thu t d y h c trong ào t o GVTH trình i h c cho th y tính n nh c hai vòng th c nghi m trên ba môn h c. T ó b c u kh ng nh tính úng n, tính kh thi và hi u qu c a v i c áp d ng lí thuy t v d y h c d a vào t ng tác trong th c ti n.

K TLU N VÀ KI N NGH

1. K TLU N

1- Trong nh ng n m tr l i ây, công tác ào t o GVTH các tr ng HSP m c dù ã c i m i khá m nh m song k t qu thu c còn nhi u h n ch , ch a áp ng k p v i yêu c u cao c a th c ti n ngành ngh . Nguyên nhân ch y u c a v n này n m ngay trong quá trình ào t o, ó là ch ng trình còn n ng v lí thuy t, ít th c hành; môi tr ng d y h c thi u tính t ng tác, quan h th y trò n ng v áp t mà ít có s kh i ngu n c m h ng và phát huy tính sáng t o, c l p c a ng i h c. Trong khi ó, ngày nay t ng tác trong d y h c c xem nh m t trong nh ng nguyên t c then ch t nh t c a d y h c hi n i. T c là cho dù ng i h c là ai, n i dung h c v n là gì, ph ng pháp d y h c nh th nào i ch ng n a thì c ng c n ph i có s tác ng qua l i gi a các thành t c a ho t ng d y h c. Do ó, nghiên c u ti n hành d y h c d a vào t ng tác trong ào t o GVTH trình i h c là m t cách ti p c n kh thi trong công cu c i m i ph ng pháp ào t o giáo viên hi n nay.

2- B n ch t c a t ng tác trong d y h c c làm sáng t d i l p tr ng các l nh v c khoa h c ph c n c a giáo d c h c, c th nh sau. 1/ D i l p tr ng tri t h c, t ng tác trong d y h c chính là s ph n ánh m nét hai nguyên lí v m i quan h ph bi n và tính phát tri n c a s v t, hi n t ng trong hi n th c khách quan. T ng tác gi a các thành t trong ho t ng d y h c là vi c gi i quy t nh ng mâu thu n n i t i c a ho t ng d y h c. Nó là ng l c m nh m nh t em n s phát tri n c a ho t ng d y h c nói chung và ng i h c nói riêng. 2/ D i l p tr ng c a tâm lí h c, t ng tác trong d y h c chính là các chu i kích thích và ph n ng gi a ch th h c t p v i ng i d y và môi tr ng bên ngoài (tâm lí h c hành vi); là quá trình i u ch nh các ch c n ng tâm lí c a b n thân theo hai c ch ng hoá và i u ng (tâm lí h c nh n th c); là ph ng th c th a mãn nhu c u hi u bi t, nh n th c và kh ng nh b n thân (tâm lí h c nhân v n); là ph ng th c t o ra s d ch chuy n liên t c Vùng c n phát tri n c a ng i h c (tâm lí h c ho t ng). 3/ D i l p tr ng c a khoa h c th n kinh v nh n th c, t ng tác c a ng i h c v i môi tr ng và ng i d y chính là vi c s d ng các giác quan làm giàu nh ng thông tin không ng nh t bán c u não ph i. T ng tác bên trong ng i h c (t ng tác v i các bi u t ng ã có) chính là quá trình chuy n nh ng thông tin không ng nh t bán c u nào ph i thành nh ng thông tin ng nh t (t c là tri th c d i d ng ngôn ng , mô hình, s) và c l u gi b n v ng bán c u não trái.

3- Việc làm rõ bản chất các tác động trong dyhc giúp ta khẳng định mối quan trọng của nó trong quá trình dyhc hiện nay. Những điểm nhấn như những vấn đề mang tính tổng quát, vấn đề mang tính cụ thể tiến hành dyhc đưa vào tác động: bình diện vĩ mô, dyhc đưa vào tác động xem như mối quan hệ hay triết lý dyhc đưa trên các tác động qua lại giữa các thành tố bên trong hoạt động dyhc. Quan hệ này có ý nghĩa bao trùm chi phối toàn bộ quá trình dyhc: xây dựng mục tiêu, nội dung, PPDH cụ thể, hình thức tổ chức dyhc và cách thức kiểm tra đánh giá; tổ chức thực hiện và thực thi nó trên các hệ thống trình thực tế. Bình diện trung gian, người ta xem xét dyhc đưa vào tác động đối với các PPDH cụ thể, khi đó nó tác động với các mô hình kỹ thuật dyhc đưa vào tác động. Còn bình diện vi mô, là những kỹ thuật dyhc, tức là cách thức tổ chức và tiến hành dyhc đưa vào tác động trong các điều kiện và tình huống thực tế trên thực địa. Như vậy, các chỉ số dyhc này tiếp cận định lý thuyết thành hiện thực, thì nó phải cụ thể hóa thành những mô hình dyhc cụ thể. Sau đó, những mô hình này sẽ chuyển đổi và kết hợp với nhau trong dyhc cho phù hợp với những điều kiện, người dạy và môi trường dyhc.

4- Thực tiễn ào tạo GVTH có những điểm đặc thù, tính đặc thù bắt nguồn từ phía người học, người dạy và nội dung dyhc: người học đa trình độ, sự khác biệt về trình độ khác nhau, nền tảng kiến thức đa dạng; người dạy có sự khác biệt về trình độ và trình độ chuyên môn, về tính chuyên biệt trong ào tạo GVTH; chương trình ào tạo triển khai trên nhiều lĩnh vực khoa học. Bên cạnh đó, những nghiên cứu về thực trạng dyhc trong ào tạo GVTH trình bày những khó khăn cho thấy quá trình này thiếu sự tác động. Một phần là do các phương pháp mà thầy sử dụng dyhc vẫn theo lối truyền thống, chưa nắm bắt được các kỹ thuật dyhc theo hướng tác động tác; phần khác là do người học thiếu kiến thức về dyhc đưa vào tác động, quan hệ thầy - trò và giữa người học với nhau còn ít chiều sâu, thân thiện, nâng cao, người học dễ dãi, ngại va chạm, ngại xung đột. Chính vì thế, nâng cao chất lượng ào tạo GVTH trình bày những khó khăn hiện nay thì nó cần những nghiên cứu một cách hệ thống nghiêm túc theo hướng tác động tác và tính nhân văn nét đặc trưng nêu trên.

5- Những cơ sở lý luận và thực tiễn làm sáng tỏ trong tài liệu, chúng tôi xuất 5 mô hình dyhc đưa vào tác động và các kỹ thuật dyhc tác động, đây sẽ xem là một bước cụ thể hóa chỉ số dyhc đưa vào tác động tác bình

di n lí thuy t thành hi n th c. Trong ó: 1/ Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u thông báo - thu nh n là s tích h p t lí thuy t d y h c d a vào t ng tác v i lí thuy t c a ki u d y h c thông báo ki n th c. Nó phù h p s d ng trong d y h c nh ng n i dung mang tính lí thuy t, hàn lâm, cho ng i h c thích h c theo ki u ghi nh n thu n. 2/ Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u làm m u - th c hành c ng là s tích h p t hai lí thuy t trên, song nó phù h p d y h c nh ng n i dung h c v n là nh ng hành vi, k n ng, m u hành ng có tính ch t v n ng v t ch t. 3/ Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u ki n t o - tìm tòi t ng thích v i ng i h c có xu h ng thiên v làm vi c, th c hành. Trong mô hình này, ng i h c c tham gia t ng tác v i môi tr ng và b n h c b ng các ho t ng v t ch t r i thông qua ó chi m l nh c tri th c và k n ng c n l nh h i. 4/ Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u khuy n khích - tham gia có b n ch t là cách th c t ch c cho ng i h c tích c c trao i, chia s trong các tình hu ng, tr i nghi m trong các m i quan h liên cá nhân làm sáng t v m t giá tr c a n i dung h c v n. Nó t ng thích i v i nh ng ng i h c qu ng giao, thích chia s và nh n c chia s t th y, t b n h c. 5/ Mô hình d y h c d a vào t ng tác theo ki u tình hu ng - nghiê n c u là s tích h p t lí thuy t d y h c d a vào t ng tác v i ki u PPDH khuy n khích s t duy lí trí, t duy logic d a ch y u vào tính v n c a n i dung h c t p. Trong mô hình này, ng i h c th c hi n ch y u các t ng tác v i b n h c và nh t là t ng tác n i tâm gi i quy t v n và nhi m v h c t p.

6- Các mô hình và k thu t d y h c d a vào t ng tác nêu trên ã c s d ng d y h c th c nghi m t i khoa GDTH tr ng HSP Hà N i 2. M c dù, ch a áp d ng th c nghi m h t các mô hình và k thu t d y h c c xu t (m i ch y u th c nghi m các mô hình và k thu t d y h c d a vào t ng tác theo ki u thông báo - thu nh n, tình hu ng - nghiê n c u, khuy n khích - tham gia), th i gian th c nghi m ng n (hai t), s môn h c th c nghi m ch a nhi u (3 môn) song k t qu thu c t ng i kh quan, áp ng c m c ích nghiê n c u ã ra, b c u kh ng nh tính úng n c a gi thuy t khoa h c, ch t l ng c a các mô hình và k thu t d y h c c xu t trong tài.

7- Tuy nhiên, do h n ch v th i gian th c hi n c ng nh gi i h n ph m vi nghiê n c u c a tài, trong lu n án m i ch thi t k và gi i thi u c m t s mô hình d y h c d a vào t ng tác theo cách ti p c n và quan ni m c a riêng tác gi .

Vấn đề này cần quan tâm nghiên cứu nhiều hơn nữa không chỉ vì các nhà khoa học mà còn những giáo viên giảng dạy thêm những mô hình dạy học đưa vào giảng dạy theo những cách tiếp cận khác, sao cho phù hợp với thực tiễn đào tạo của các ngành nghề, phù hợp với các vị trí công việc khác nhau. Các bài tập, cần thiết xây dựng hoàn thiện hình thức kiến thức, kỹ thuật dạy và học đưa vào giảng dạy các thực hành và trò chơi kiến thức và thực hành môi trường dạy học, nhất là môi trường tâm lý quá trình dạy học trên lớp học là quá trình giảng dạy tích cực của người học, người tham gia thành tựu có chất lượng phát triển.

2. KIẾN NGHỊ

1- Về việc các trường HSP và các khoa GDTH: Thứ nhất, Cần ưu tiên trang bị cơ sở vật chất và thiết bị dạy học, nhất là học liệu và phần mềm kỹ thuật dạy học hiện đại như máy tính kết nối internet, máy chiếu, bảng giảng dạy... Thứ hai, cần xây dựng các cơ chế quản lý môi trường dạy học theo hướng tăng cường giảng dạy. Chẳng hạn, nhà trường cần có những cơ chế các nhân viên trong nhà trường (như các khoa, phòng đào tạo, trung tâm tin học, thư viện... và các nhân viên liên hệ khác) tạo điều kiện thuận lợi nhất cho quá trình học tập của sinh viên. Khoa GDTH có sách vở và quản lý chặt chẽ tài liệu toàn bộ, thân thiện, dễ dàng tiếp cận với sinh viên, giúp sinh viên với sinh viên.

2- Về việc cán bộ nghiên cứu và giảng viên giảng dạy tại khoa GDTH các trường HSP: Cần có những cách tiếp cận mới xây dựng thêm các mô hình dạy học đưa vào giảng dạy. Thứ nhất, xây dựng bổ sung hoàn thiện hình thức kiến thức và kỹ thuật dạy học đưa vào giảng dạy, nhằm góp phần áp dụng lý thuyết dạy học đưa vào giảng dạy vào thực tiễn giảng dạy và nâng cao hiệu quả dạy học thực sự trong từng môn học, từng cấp học. Khuyến khích giá trị thực của lý thuyết dạy học tích cực trong ngày.

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ẪM CÔNG BỐ
THEO TÀI LUẬN ÁN**

1. Phạm Quang Tệp (2010), “Tiếp cận khoa học thặng kinh tế học và d y”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 12, trang 101-113
2. Phạm Quang Tệp (2012), “Quan niệm Sư phạm trong d y học”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 18, trang 74-88
3. Phạm Quang Tệp (2012), “Mối liên hệ giữa lý luận và thực tiễn công tác giáo dục”, *Tạp chí Giáo dục*, số 292, trang 20
4. Phạm Quang Tệp (2012), “D y học dựa vào Sư phạm trong tác động theo kiểu tình huống - nghiên cứu”, *Tạp chí Thị trường giáo dục*, số 86, trang 23
5. Phạm Quang Tệp (2012), “Thi thố mô hình d y học theo quan niệm Sư phạm trong tác động Thông báo – Thu nhập”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 20, trang 118
6. Phạm Quang Tệp (2012), “D y học dựa vào tác động theo kiểu phương pháp d y học làm mẫu – tái tạo”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 21, trang 134
7. Phạm Quang Tệp (2012), “Bản chất tâm lý và các động cơ tác động trong d y học hiện đại”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 22, trang 144

TÀI LI U THAM KH O

TÀI LI U TI NG VI T

1. Altet, M và J.D.Britten (1999), *Ph ãng pháp d y h c v mô và ào t o giáo viên*, tài li u d ch, d án Vi t - B
2. Nguy n Nh An (1999), “Công ngh d y h c trong quá trình di n gi ng các môn lý thuy t”, *K y u h i th o khoa h c*, Khoa TLGD, HSPHN
3. Hoàng Anh và Ngô Công Hoàn (2002). *Giao ti p s ph m*. NXBGD
4. Lê Khánh B ng (1999), “góp ph n nâng cao ch t l ãng và hi u qu c a quá trình t h c theo quan i m giáo d c h c hi n i”, *K y u h i th o khoa h c*, Khoa TLGD, HSPHN
5. Lê Khánh B ng (2004), “Khái ni m v h c và d y và ph ãng h ãng nâng cao ch t l ãng và hi u qu h c và d y i h c”, trung tâm nghiên c u phát tri n t h c
6. Nguy n Ng c B o (1995), *Phát tri n tính tích c c, tính t l c c a h c sinh trong quá trình d y h c*, NXB Hà N i
7. Bloom, B.S (1995), *Nguyên t c phân lo i m c tiêu giáo d c (l nh v c nh n th c)*, NXBGD Hà N i
8. Carl Rogers, *Ph ãng pháp d y h c hi u qu* (Cao ãnh Quát d ch (2001)), NXB tr , TP.HCM
9. Lê Th Hoài Châu - Lê V n ti n - Nguy n V n V nh (1999), *H c t p trong ho t ãng và b ãng ho t ãng*, HQG TP.HCM
10. Nguy n ãnh Ch nh - Tr n ãnh Di n (1995), *Th c hành ngh giáo d c*, Hà N i
11. Ng c t (1997), *Ti p c n hi n i ho t ãng d y h c*, NXB HQG Hà N i
12. Ng c t (2000), *Bài gi ng lí lu n d y h c hi n i*, NXB HQG Hà N i
13. Ph m T t Dong & Lê Ng c Hùng (2001), *Xã h i h c*, NXB HQG Hà N i
14. Hà Th c (1994), “Nghiên c u ho t ãng t h c c a sinh viên các tr ãng s ph m”, mã s B92-24-49, Hà N i
15. Êxipop, B.P, *Nh ãng c s lí lu n c a d y h c*, t p 2 (Nguy n Huy Bính và Nguy n Th Tr ãng d ch (1977)), NXBGD
16. Franz Emanuel Weinert (ch bi ên), *S phát tri n nh n th c h c t p và gi ng*

- d y* (Vi t Anh và Nguy n Hoài Bão d ch (1998)), NXBGD
17. Geoffrey Petty (1998), *D y h c ngày nay*, NXB Stanley thornes
 18. Gillian Frost, *Ph ng pháp d y h c l y h c sinh làm trung tâm*, D án giáo d c c a OXFAMGB t i Vi t Nam n m 1999 - 2000
 19. Guy Brousseau (1995), *Lí lu n d y h c các khoa h c và vi c ào t o ng i th y giáo*, NXBGD Hà N i
 20. Tr n Minh H ng (2002), “ i m i ph ng pháp d y h c giáo d c h c nh m tích c c hoá ho t ng h c t p cho sinh viên tr ng Cao ng S ph m”, *T p chí Giáo d c*, s 35, tháng 7/2002
 21. Nguy n Th Bích H nh (2006), *Bi n pháp hoàn thi n k n ng t h c cho sinh viên HSP theo quan i m s ph m t ng tác*, Lu n án TS, Hà N i
 22. Nguy n Th H nh (2010), *Xây d ng mô hình d y h c gi i quy t v n ti u h c*, Lu n án TS, Hà N i.
 23. Bùi Hi n - Nguy n V n Giao - Nguy n H u Qu nh - V V n T o (2001), *T i n Giáo d c h c*, NXBT BK
 24. V L Hoa (2009), *Bi n pháp v n d ng quan i m s ph m t ng tác trong d y h c môn giáo d c h c trong các tr ng i h c S ph m*, Lu n án TS, Hà N i
 25. Tr n Bá Hoàn (1996), “Ph ng pháp tích c c” *T p chí Giáo d c*, s 3/1996
 26. Tr n Bá Hoàn (2002), “Nh ng c tr ng c a ph ng pháp d y h c tích c c”, *T p chí Giáo d c*, s 32, tháng 6/2002
 27. Tr n Bá Hoàn (2002), “Nh ng c tr ng c a ph ng pháp d y h c tích c c”, *T p chí giáo d c*, s 32, tháng 6/2002
 28. ng v Ho t (2000), *Lý lu n d y h c i h c*, NXB HSP Hà N i
 29. ng Thành H ng (1994), *Quan ni m và xu th phát tri n ph ng pháp d y h c trên th gi i*, Vi n KHGD, Hà N i
 30. ng Thành H ng (2002), *D y h c hi n i - lý lu n, bi n pháp, k thu t*, NXB HQG Hà N i
 31. ng Thành H ng (2005), *T ng tác th y - trò trên l p h c*, NXBGD, Hà N i
 32. ng Thành H ng (2006), “C i cách giáo d c - Ph ng th c c b n c a phát tri n giáo d c trong th gi i hi n i”, *T p chí giáo d c*, s 143, tháng 8/2006
 33. ng Thành H ng - Tr nh Th H ng Hà - Nguy n Kh i Hoàn - Tr n V Khánh

- (2012), *Lí thuyết phương pháp dạy học*, NXB Giáo dục Thái Nguyên
34. Nguyễn Thành Hoàng, “Khảo sát thi tốt nghiệp bài học theo nguyên tắc học tập”, *Tạp chí Phát triển giáo dục*, Số 10/2004
 35. Nguyễn Thành Hoàng, “Thi tốt nghiệp phương pháp dạy học theo hướng tích cực hoá”, *Tạp chí giáo dục số 102 (chuyên đề)*, quý IV/2004
 36. Nguyễn Sinh Huy và Nguyễn Văn Lê (1999), *Giáo dục học đại học*, NXBGD, Hà Nội
 37. Jean Piaget (2001), *Tâm lý học và giáo dục học*, Trần Nam Long, Phùng Thị Bích Ngọc, Lê Thị Bích Ngọc, NXBGD, Hà Nội
 38. Jean-Marc Denomme và Madeleine Roy (2000), *Tiến trình tâm lý học phương pháp sư phạm thực tiễn*, NXB Thanh Niên, Hà Nội
 39. Jean-Marc Denomme, Madeleine Roy (2009), *Sư phạm thực tiễn - Một tiếp cận khoa học thực tiễn kinh tế và dạy học*, NXB Giáo dục Hà Nội
 40. Kharlamov, L.F (1978), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào*, tập I, NXBGD
 41. Kharlamov, L.F (1978), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào*, tập II, NXBGD Hà Nội
 42. Nguyễn Kim (1995), *Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm* (chuyển biên), NXBGD Hà Nội
 43. Nguyễn Kim (1996), “Biến quá trình dạy học thành quá trình tự học”, *Tạp chí Giáo dục*, tháng 3/1996
 44. Nguyễn Kim (1998), *Tâm lý học dạy học*, NXBGD
 45. Trần Kim (2004), *Khoa học quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Giáo dục, Hà Nội
 46. Trần Kim (2006), *Tiếp cận hiện đại trong quản lý giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội
 47. Trần Kim (2010), *Khoa học tổ chức và thực tiễn giáo dục*. NXB Giáo dục Việt Nam
 48. Nguyễn Bá Kim (1998), *Học tập trong học tập và bằng học tập*, NXBGD Hà Nội
 49. Trần Thúy Lan (2003), *Sinh lý học thực tiễn kinh tế*, tập 1,2, NXB Giáo dục Hà Nội
 50. Lecne, I.Ia, *Dạy học nêu vấn đề* (Phan Thị Bích Ngọc (1997)), NXBGD.

51. Leonchiep, A.N, *Ho t ng - Ý th c - Nhân cách* (Ph m Minh H c, Ph m Hoàng Gia, Ph m Huy Châu d ch (1989)), NXBGD
52. Leonchiev, A.N (1979), *Giao ti p s ph m*, NXBGD Hà N i, (Nguy n Ng c B o d ch)
53. Lê Nguyên Long (1998), *Th i ùm nh ng ph ng pháp d y h c hi u qu* , NXBGD
54. Phan Tr ng Lu n (2002), “D y cho sinh viên t h c và h c sáng t o”, *T p chí Giáo d c*, s 25, tháng 3/2002
55. *Lu t giáo d c* (2005), NXB chính tr qu c gia, HN
56. Makiguchi (1994), *Giáo d c vì cu c s ng sáng t o*, NXB tr
57. Michel Develay (1998), *M t s v n ào t o giáo viên* (Nguy n Kì d ch), NXBGD
58. L u Xuân M i (2002), *Lí lu n d y h c i h c*, NXBGD
59. Phan Tr ng Ng (Ch biên) - Nguy n c H ng (2003), *Các lí thuy t phát tri n tâm lí ng i*. NXB i h c S ph m, Hà N i
60. Tr n Kim N (1993), *T i n Anh - Vi t*, NXB chính tr Qu c gia
61. Tr n Th Tuy t Oanh (2006), “D y h c h ng vào phát huy kh n ng sáng t o c a sinh viên i h c”, *T p chí giáo d c*, s 151, tháng 12/2006
62. Okon, V (1996), *Nh ng c s c a vi c d y h c nêu v n* (Ph m Hoàng Gia ch n l c và gi i thi u), NXBGD
63. Patrice Pelpel (1998), *T ào t o d y h c* (Nguy n Kì d ch), NXBGD
64. Petrovski, A.V, *Tâm lý h c l a tu i và s ph m* (V n d ch (1982)), NXBGD
65. Hoàng Phê (ch biên) (1998), *T i n Ti ng Vi t*, NXB Khoa h c xã h i
66. Võ Quang Phúc (2000), *M y v n c p bách c a lý lu n d y h c*, Tr ng CBQLGD - T II, TP.HCM
67. Bùi V n Quân (2005), “ ng l c h c t p và t o ng l c h c t p”, *T p chí giáo d c*, s 127, tháng 12/2005
68. Nguy n Ng c Quang (1994), *Chuyên lí lu n d y h c i h c*, Tr ng CBQLGD- T II
69. Nguy n Ng c Quang (1996), *Lý lu n d y h c i c ng*, Tr ng CBQLTW 1 Hà N i

70. Rala Roy Sinh (1994), *Nền giáo dục thế kỷ 21: Những triển vọng của Châu Á Thái Bình Dương*, Viện nghiên cứu KHGD, Hà Nội
71. Retxke, R (1994), *Hệ thống lý*, NXB HCN Hà Nội
72. Rubakin, N.A (2002), *Thế kỷ nào* (Anh Côi dịch), NXB tr
73. Võ Trọng R (ch biên) (1996), *Một số khái niệm phương pháp giáo dục*, Viện KHGD Việt Nam, Hà Nội
74. Savin, N.V (1983), *Giáo dục học*, tập 1 (Nguyễn Đình Chấn dịch), NXBGD
75. Sharma, G.D, Shakti R. Ahmed (2001), *Phương pháp dạy học hiện đại*. Nguyễn Khánh Bình (Dịch), Phòng Quản lý khoa học Trung tâm Sphm Hà Nội
76. Sukina, M.V (1971), *Những cơ sở của phương pháp giảng dạy khoa học xã hội hiện đại*, NXBGD Hà Nội
77. Võ Văn Thọ (2003), “Một số vấn đề về công nghệ hiện đại”, *Tạp chí Giáo dục*, số 70/2003
78. Nguyễn Thị Thanh (Ch biên) (2009), *Phương pháp dạy học các môn học và Tự nhiên và Xã hội*, NXB HSP
79. Hà Nhật Thăng - Đào Thanh Âm (1998), *Lịch sử giáo dục thế giới*, NXBGD
80. Nguyễn Thị Thành (2008), “Giới thiệu về phương pháp giảng dạy các Trung tâm ICT hiện nay”, *Tạp chí Khoa học HQGHN, Khoa học Xã hội và Nhân văn*, số 24
81. Phạm Trung Thành (1999), *Phương pháp học tập nghiên cứu của sinh viên*, NXBGD
82. Nguyễn Cảnh Toàn (2001), *Tổng giáo dục, triết học, nghiên cứu*, Trung tâm HSP Hà Nội
83. Đặng Thiệu Trung (2000), *Thống kê ứng dụng trong nghiên cứu khoa học giáo dục*, tập 1,2, NXB HQG Hà Nội
84. Lê Công Triêm (2002), “Tiếp cận phương pháp thuyết trình theo hình thức vai trò của sinh viên”, *Tạp chí Giáo dục*, số 21, tháng 1/2002
85. Lê Văn Trọng (ch biên) (2007), *Tự nhiên - Xã hội và phương pháp dạy học Tự nhiên - Xã hội* tập 1,2, NXBGD
86. Trần Quang Tuấn (2010), *Thống kê dạy học đưa vào giảng dạy hiện đại - ứng dụng công nghệ cao*, Luận án TS, Hà Nội

87. Thái Duy Tuyên (2002), “Vấn đề tái hiện và sáng tạo trong dạy học”, *Tạp chí Giáo dục*, số 44, tháng 11/2002
88. Thái Duy Tuyên (2004), *Giáo dục học hiện đại*, NXBGD Hà Nội
89. Thái Duy Tuyên (2007), *Tri thức giáo dục Việt Nam*, NXB HSP
90. Thái Duy Tuyên (2010), *Phương pháp dạy học - truyền thống và hiện đại*, NXBGD Việt Nam
91. Viện khoa học giáo dục - Trung tâm thông tin KHGD (1995), *Các lý thuyết và mô hình giáo dục học vào ngành nghề nghiệp*, Hà Nội
92. Viện khoa học giáo dục (2001), *Quan niệm và xu thế phát triển phương pháp dạy học trên thế giới*, Hà Nội
93. Nguyễn Thành Vinh (2006), *Thức dạy học theo quan niệm số phận tác tác trong các trường (khoa) cán bộ quản lý giáo dục và đào tạo hiện nay*, Luận án TS, Hà Nội
94. Trần Xuân Việt (1998), “Phương pháp dạy học của Khổng Tử”, *Tạp chí Giáo dục*, số 2/1998
95. Nguyễn Hữu Vui - Nguyễn Ngọc Long (chủ biên), (2005), *Giáo trình Tri thức Mác - Lênin*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội
96. Phạm Việt Dũng (1995), “Bàn về phương pháp giáo dục tích cực”, *Tạp chí Giáo dục*, 10/1995
97. Phạm Việt Dũng, Nguyễn Xuân Thạch (2003), *Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục*, NXB HSP, Hà Nội
98. Werner Hennig (1978), *Ngành nghề nghiệp học sinh* (Lê Ngọc Lan dịch - 1983), *Hiện thực Xã hội* Hà Nội
99. Wilbert McKeachie, *Những thủ tục trong dạy học các chi tiết, nghiên cứu và lý thuyết về dạy học dành cho các giáo viên hiện đại và cao cấp*, *Đáp án Việt - B*
100. Nguyễn Nhữ Ý (chủ biên) (1998), *Hiện thực và tiềm năng Việt Nam*, NXB Văn hoá Thông tin, Hà Nội

TIẾNG ANH VÀ NGOÀI

101. Anderson, T. (2003a), *Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction*. International Review of Research in Open and

- Distance Learning, 4(2).
102. Anderson, T. (2003b), *Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions*. In D. M. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 129-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 103. Anderson, T. D. & Garrison, R. D. (1998), *Learning in a networked world: New roles and responsibilities*. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (pp. 97-112). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
 104. Claire Margolinas (1995), *Dévolution et institutionnalisation deux aspects antagonistes du rôle du maître, Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants*, Université Pédagogique Ho Chi Minh Ville
 105. David W. Johnson and Roger T. Johnson, "Learning together and alone", Third Edition, *Prentice hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632*
 106. Denise Chalmer Richard Fuller (1995), *Teaching for learning at university*, Edith Cowan University Perth, Western Australia
 107. Guy Brousseau (1995), *Didactique des sciences et formation des professeurs, Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants*, Université Pédagogique Ho Chi Minh Ville
 108. Harasim, L. M. (1997), *Interacting in hyperspace: Developing collaborative learning environments on the www*. Retrieved January 12, 2003.
 109. Holmberg, B. (1983), *Guided didactic conversation in distance education*. In S. D. Keegan & B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: International perspectives* (pp. 114-127). London: Croom-Helm.
 110. Lave, J., & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 111. Moore, M. (1989), *Editorial: Three types of interaction*. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
 112. Moore, M. G. (1993), *Three types of interaction*. In K. Harry, M. John & D. Keegan (Eds.), *Distance education: New perspectives* (pp. 12-24). London: Routledge.
 113. Nadine M. Lambert - Barbara L. Mc Combs (1997), *How students learn*, United States of America
 114. Nunn, C. E. (1996), *Discussion in the college classroom: Triangulating*

- observational and survey results*. Journal of Higher Education, 67(3), 243-266.
115. Shama G.D.Shakti R.Ahmed (1985), *Methodologies of teaching in colleges*, New Delli, Niepa
116. Thurmond Veronica, Wambach Karen (2004), *Understanding Interaction in Distance Education: A Review of Literature*. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, Number 02, January, 2004. [http:// www.itdl. Org/journal/Jan_04/article02.htm](http://www.itdl.Org/journal/Jan_04/article02.htm)
117. V.VOB (2003), *Teacher Training Workshop*, Tr ãng CBQLGD- T II
118. Wagner, E. D. (1997), *Interactivity: From agents to outcomes*. In T. E. Cyrs (Ed.), *Teaching and learning at a distance: What it takes to effectively design, deliver, and evaluate programs* (pp. 19-32). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
119. Wagner, E.D. (1994), "In Support of a Functional Definition of Interaction". *The American Journal of Distance Education*, 8(2)

PH L C

PH L C 1: I U T R A T H C T R N G

PHI U I U T R A

Phi u s 1.1. Phi u i u tra dành cho gi ng viên

PHI U I U T R A

(V th c tr ng ào t o giáo viên ti u h c trình i h c theo chi n l c d y h c d a vào t ng tác)

Kính th a quý Th y/Cô,

Nh m tìm hi u m t s v n liên quan n ho t ng d y h c t i khoa Giáo d c ti u h c các tr ng i h c S ph m, chúng tôi kính mong quý Th y/Cô dành chút th i gian cung c p thông tin qua phi u i u tra này theo các câu h i g i ý. Nh ng ý ki n óng góp c a quý Th y/Cô có ý ngh a quan tr ng trong công trình nghiên c u c a chúng tôi v v n i m i ph ng pháp ào t o giáo viên ti u h c trình i h c theo chi n l c d y h c d a vào t ng tác.

Nh ng thông tin thu c t phi u i u tra này c b o m t v n i dung c ng nh danh tính c a ng i tr l i.

Trân tr ng c m n quý Th y/Cô!

PH N THÔNG TIN CÁ NHÂN

Gi i tính: Nam N Thâm niên công tác i h c:..... n m

L nh v c chuyên môn:.....

B môn:

Tr ng:.....

H c hàm/H c v :... ..; Ch c danh:.....; Ch c v :.....

PH N N I DUNG I U T R A

Xin quý Th y/Cô vui lòng i n d u (x) vào ô tr ng i v i nh ng ý ki n phù h p v i quan ni m c a mình.

1. Th y/Cô hi u th nào v t ng tác trong d y h c?

1a. Là s tác ng qua l i gi a th y và trò

1b. Là s tác ng qua l i gi a ng i h c v i nhau

1c. Là s tác ng qua l i gi a: ng i d y - ng i h c - n i dung

1d. Là s tác ng qua l i gi a: ng i d y - ng i h c - môi tr ng

1e. Ý ki n khác:.....

2. Thầy/Cô đánh giá nhất là vai trò quan trọng của các mối quan hệ tác động trong dự học?

- 2a. Không quan trọng
- 2b. Bình thường
- 2c. Quan trọng
- 2d. Rất quan trọng

3. Trong quá trình dự học của bản thân, Thầy/Cô thường sử dụng những phương pháp dự học (PPDH) nào sau đây?

- 3a. Thuyết trình
- 3b. Thực hành
- 3c. Kiểm tra
- 3d. Dự học dựa vào đầu vào
- 3e. Dự học hợp tác
- 3f. Xemina
- 3g. Làm thí nghiệm
- 3h. Dự học dựa vào video
- 3i. Các PPDH khác:.....
-

4. Khi sử dụng các PPDH theo kiểu thông báo - thu nhận Thầy/Cô thường sử dụng các biện pháp hay kỹ thuật nào để gia tăng mối quan hệ tác động và nâng cao hiệu quả dự học?

- 4a. Thuyết trình nêu vấn đề
- 4b. Kỹ thuật thông báo nội dung kiến thức với hiệu ứng
- 4c. Tăng cường sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ giao tiếp với sinh viên
- 4d. Phân tích thông báo bằng lời và ví dụ sử dụng các phương tiện kỹ thuật công nghệ hiện đại
- 4e. Biện pháp/ kỹ thuật khác:.....
-

5. Khi sử dụng các PPDH theo kiểu làm mẫu - thực hành Thầy/Cô thường sử dụng các biện pháp hay kỹ thuật nào để gia tăng mối quan hệ tác động và nâng cao hiệu quả dự học?

- 5a. Tổ chức trao đổi với sinh viên về những mục tiêu, hành vi cần luyện tập

5b. K t h p gi a trình di n m u hành ng, k n ng v i àm tho i ng n

5c. Ph i h p s d ng các ph ng ti n, k thu t d y h c hi n i trong trình di n m u

5d. T ng c ng ki m tra và hi u ch nh t ng ph n

5e. K thu t/bi n pháp khác:.....
.....

6. Khi s d ng các PPDH theo ki u ki n t o - tìm tòi Th y/Cô th ng s d ng các bi n pháp hay k thu t nào gia t ng m i quan h t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c?

6a. Công khai m c tiêu d y h c i v i sinh viên

6b. T o c h i sinh viên c tham gia xác nh m c tiêu h c t p và l p k ho ch tìm tòi khám phá

6c. Chu n b t t ngu n h c li u, ph ng ti n h c t p và có nh ng ch d n h p lí cho sinh viên

6d. Th ng xuyên ng viên, hi u ch nh k t qu tìm tòi c a sinh viên

6e. K thu t/bi n pháp khác:.....
.....

7. Khi s d ng các PPDH theo ki u khuy n khích - tham gia Th y/Cô th ng s d ng các bi n pháp hay k thu t nào gia t ng m i quan h t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c?

7a. T o b u không khí thân thi n, c i m trong l p h c

7b. Sinh viên c tôn tr ng và có ngh a v tôn tr ng ng i khác

7c. Gi ng viên không áp t quan i m c a mình cho sinh viên

7d. K t qu h c t p c a nhóm c ánh giá và tính u cho các thành viên trong nhóm

7e. K thu t/bi n pháp khác:.....
.....

8. Khi s d ng các PPDH theo ki u tình hu ng - nghiê n c u Th y/Cô th ng s d ng các bi n pháp hay k thu t nào gia t ng m i quan h t ng tác và nâng cao hi u qu d y h c?

8a. Tình hu ng d y h c c thi t k công phu, g n v i th c ti n và có liên h t i kinh nghi m n n t ng c a sinh viên

8b. Sinh viên nghiên cứu, ghi ý quy tắc và theo nhóm

8c. Nhóm học liệu phong phú

8d. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ khi sinh viên có nhu cầu

8e. Kỹ thuật/biện pháp khác:.....

.....

9. Khi thi tốt nghiệp học Thạc sĩ/Cô giáo nghiệp vụ hành chính học tốt nghiệp nào sau đây:

9a. Phân tích chương trình, nội dung dạy học

9b. Tìm hiểu về cơ chế của sinh viên

9c. Thi tốt nghiệp tiêu chuẩn

9d. Thi tốt nghiệp nội dung dạy học

9e. Thi tốt nghiệp PPDH

9f. Thi tốt nghiệp học tập của sinh viên

9g. Học tốt nghiệp khác:.....

.....

10. Khi thi tốt nghiệp PPDH Thạc sĩ/Cô giáo quan tâm tới những yếu tố nào?

10a. Khả năng thích nghi của bản thân

10b. Khả năng, sự trưởng thành của sinh viên

10c. Nội dung dạy học cơ bản

10d. Điều kiện, phương tiện dạy học.

10e. Các yếu tố khác:.....

.....

Phiếu 1.2. Phiếu điều tra dành cho sinh viên

PHIẾU ĐIỀU TRA

(Dành cho sinh viên khoa Giáo dục tiểu học các trường tiểu học Sphm)

Các bạn sinh viên thân mến,

Nhằm tìm hiểu mối liên quan nào đó giữa giáo viên tiểu học trình độ tiểu học, chúng tôi mong các bạn dành chút thời gian cung cấp thông tin qua phiếu điều tra này theo các câu hỏi gợi ý. Những ý kiến đóng góp của các bạn có ý nghĩa quan trọng trong công trình nghiên cứu của chúng tôi về việc tìm kiếm những phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học trình độ tiểu học theo chỉ dẫn của dạy học dựa vào tác động.

Những thông tin thu được từ phiếu điều tra này có bổ sung nội dung cần thiết danh tính cá nhân gì không?

Chân thành cảm ơn các bạn!

PHẦN THÔNG TIN CÁ NHÂN

Giới tính: Nam Nữ

Quê hương:
 Ngành học: Giáo dục Tiểu học
 Trường:

PHẦN NỘI DUNG ĐIỀU TRA

Các bạn vui lòng điền vào ô trống và viết ý kiến phù hợp với quan niệm của mình.

1. Những việc bạn có trải nghiệm và thành công đạt được khi học tập nào sau đây:

1a. Học tập tốt, chăm chỉ, sao chép và ghi nhớ

1b. Học tập làm việc, tìm tòi, khám phá

1c. Học tập tham gia chia sẻ và trải nghiệm các mối quan hệ

1d. Học tập duy trì trí tuệ trong những tình huống phức tạp

1e. Ý kiến khác:

2. Khi học tập sao chép, chăm chỉ, những yếu tố hay kỹ thuật nào sau đây của giáo viên giúp bạn học tập hiệu quả?

2a. Phong cách thuyết trình

2b. Khả năng sử dụng ngôn ngữ

2c. Kỹ thuật giảng dạy thuyết trình và hỗ trợ

2d. Phương pháp thuyết trình và việc sử dụng các phương tiện trực quan hỗ trợ

2e. Yếu tố khác:

3. Khi học tập luyện tập, thực hành các mô hình viết hay kỹ năng nào đó, những yếu tố hay kỹ thuật nào của giáo viên giúp bạn học tập hiệu quả?

3a. Trình bày mô hình rõ ràng, hỗ trợ

3b. Có kiểm tra và hiểu chính xác theo từng phần

3c. Có bạn ghi nhớ luyện tập

3d. Đánh giá và thành tích và sự nỗ lực trong luyện tập của sinh viên

3e. Giáo viên, khuyến khích sinh viên thực hành, luyện tập

3e. Y u t khác:.....

4. Khi h c b ng tìm tòi khám phá thông qua làm vi c, th c nghi m theo s h ng d n c a gi ng viên, nh ng y u t hay k thu t nào c a ng i d y giúp b n h c t p hi u qu ?

4a. Có quy trình tìm tòi, khám phá rõ ràng

4b. Quá trình xác nh m c tiêu h c t p và l p k ho ch tìm tòi c th c hi n theo h ng m (SV c bi t tr c, th m chí c tham gia xây d ng).

4c. SV c tìm tòi, khám phá theo nhóm

4d. SV c chu n b chu áo v ph ng ti n, h c li u

4e. SV nh n c s c ng c , ng viên k p th i t phía gi ng viên

4e. Y u t khác:.....

5. Khi h c b ng tham gia chia s , tr i nghi m các m i qua h , nh ng y u t nào sau ây giúp b n h c t p hi u qu ?

5a. S c i m thân thi n c a gi ng viên và b n h c

5b. S bao dung, hòa nhã, chung dung, không áp t ý t ng c a gi ng viên

5c. S tôn tr ng trong nhóm

5d. S g i ý h p lí và d n k t i tho i, th o lu n khéo léo c a gi ng viên

5e. Y u t khác:.....

6. Khi h c b ng t duy lí lu n gi i quy t các v n h c t p trong các tình hu ng c th , nh ng y u t nào sau ây giúp b n h c t p hi u qu ?

6a. Tình hu ng lí thú, h p d n, g n li n v i th c t

6b. c nghi n c u, làm vi c theo nhóm

6c. M c tiêu a ra c thi t k theo h ng m

6d. Nh n c s h tr c a gi ng viên khi c n thi t

6e. Y u t khác:.....

7. Nh ng y u t môi tr ng nào d i ây có nh h ng t i hi u qu h c t p c a b n?

7a. Ngu n h c li u phong phú a d ng

7b. Phòng học tập (sách vở, thoáng mát, yên tĩnh...)

7c. Ý tưởng, phương tiện học tập

7d. Mối quan hệ giữa các thành viên trong lớp học, cảm xúc, chan hòa

7e. Mối quan hệ thầy trò gần gũi, thân thiện

Phiếu 1.3. Phiếu khảo sát ý kiến chuyên gia

PHIẾU KHẢO SÁT Ý KIẾN CHUYÊN GIA

(Về vấn đề đào tạo giáo viên tiểu học trình độ thạc sĩ theo chương trình đổi mới)

Kính thưa quý Thầy/Cô,

Nhằm tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến việc đổi mới chương trình và nội dung Giáo dục Tiểu học các trường tiểu học S. Phạm, chúng tôi kính mong Thầy/Cô dành chút thời gian cung cấp thông tin qua phiếu khảo sát này theo các mục gợi ý. Ý kiến của Thầy/Cô được xem như là những nhận xét và xu hướng về nội dung chương trình và phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học trình độ thạc sĩ theo chương trình đổi mới.

Những thông tin thu được từ phiếu điều tra này sẽ bổ sung vào nội dung công trình danh tính của người trả lời. Đây là những thông tin có tính chất nghiên cứu nên chúng tôi rất mong nhận được sự phản hồi tích cực từ phía Thầy/Cô.

Trân trọng cảm ơn Thầy/Cô!

PHẦN THÔNG TIN CÁ NHÂN

Giới tính: Nam Nữ Năm công tác: năm

Lĩnh vực chuyên môn:.....

Bộ môn:.....; Khoa/Phòng/Trung tâm:.....

Trường/Vị trí:.....

Họ tên/Họ chữ:.....; Chức danh:.....; Chức vụ:.....

PHẦN NỘI DUNG KHẢO SÁT

1. Nhận xét của Thầy/Cô về thực trạng hoạt động đổi mới chương trình Giáo dục Tiểu học (GDTH) các trường tiểu học S. Phạm (HSP):

1.1. Nhận xét về nội dung và tổ chức, phương pháp giảng dạy, hiệu quả của hoạt động đổi mới:

1.2. Nhận xét về chương trình đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học hiện hành (gợi ý: chương trình có מבנה tính khoa học, cân đối, phù hợp với nhu cầu thực tiễn hay không? Nhận xét ưu và nhược điểm của nó):

1.3. Nhận xét về mối quan hệ tác giả sinh viên và giảng viên trong quá trình dạy học (gợi ý: mô tả biểu hiện các đặc điểm mối quan hệ tác này, mục đích và tính hiệu quả của nó trong dạy học):

1.4. Nhận xét về mối quan hệ tác giả các sinh viên với nhau trong quá trình học tập (gợi ý: mô tả biểu hiện các đặc điểm mối quan hệ tác này, mục đích và tính hiệu quả của nó trong học tập):

1.5. Nhận xét về mối quan hệ tác giả sinh viên với môi trường trong quá trình học tập (gợi ý: mô tả biểu hiện các đặc điểm mối quan hệ tác này, mục đích và tính hiệu quả của nó trong dạy học):

1.6. Nhận xét về mức độ, nội dung học tập của sinh viên:

1.7. Nhận xét về nội dung lịch sử, phong cách/sức hấp dẫn của sinh viên (gợi ý: sinh viên thường học có khả năng học tập tốt theo những cách thức nào: sao chép, luyện tập, tìm tòi khám phá, trải nghiệm, chia sẻ trao đổi, nghiên cứu?):

1.8. Nhận xét về mức độ hiệu quả của các trải nghiệm tạo ra của giáo viên tiểu học trình độ hiện nay:

2. Những xu hướng của Thầy/Cô nhằm nâng cao hiệu quả dạy học tiểu học GDTH trong HSP theo hướng dạy học tích cực:

- 1.
- 2.
- 3.

PHẦN 2: MÔ HÌNH VÀ KỸ THUẬT DẠY HỌC ĐẠO VÀO TÍCH CỰC

Bảng 2.1. Mô hình và kỹ thuật dạy học đạo vào tích cực

Mô hình	Ba tác nhân	Mô tả hoạt động	Các kỹ thuật dạy học
Thông báo - thu nhận	Ngợi dương	<ul style="list-style-type: none"> - Dựa vào tính vận dụng của nội dung học tập để giải quyết tình huống thông báo kiến thức. - Thông báo kiến thức để định hướng các mục tiêu thông tin cần nắm bắt. - Thiết lập các tác động ngược lại để ghi nhớ và tái hiện kiến thức. - Đánh giá và điều chỉnh hoạt động thông báo cho phù hợp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kỹ thuật thuyết giảng. - Kỹ thuật gợi ý thích. - Kỹ thuật hướng dẫn ngược lại để kiểm tra.

		phù hợp với nội dung các tiếp nhận của ngành nghề.	hợp gia nghe giếng và ghi chép. - Kỹ thuật chức năng tác giúp người học tái hiện tri thức.
	Người học	- Chú ý tâm thần tiếp nhận thông tin. - Tích cực tham gia các tác động tái hiện kiến thức. - Đánh giá hiệu quả học tập tiếp nhận và xử lý thông tin.	
	Môi trường	- Dùng, phương tiện hỗ trợ cho quá trình thông báo: bản tóm tắt, phụ lục theo dõi, máy tính và máy chiếu... - Mối quan hệ cá nhân và tin cậy thầy và trò.	
Làm mục - thực hành	Người dạy	- Tổ chức thứ tự tiếp nhận thông qua việc ghi chú những thông tin liên quan tới kiến thức, hành vi cần hình thành. - Trình diễn kiến thức tiếp nhận gián tiếp. - Tổ chức cho người học thực hành kiến thức. - Kiểm tra và hiệu quả học tập. - Tổ chức ôn tập toàn bộ kiến thức. - Đánh giá và hiệu quả học tập.	- Kỹ thuật trình diễn. - Kỹ thuật mô tả. - Kỹ thuật sử dụng phương tiện nghe nhìn và đánh giá tiến độ. - Kỹ thuật các kỹ thuật học tập của ngành học.
	Người học	- Ghi chú những thông tin liên quan tới kiến thức và hành vi. - Quan sát và phân tích các thao tác cần thực hiện trong mục trình bày. - Luyện tập tiếp nhận mục kiến thức. - Đánh giá và chất lượng toàn bộ kiến thức.	
	Môi trường	- Thiết bị và phương tiện hỗ trợ việc trình diễn mục kiến thức, hỗ trợ quá trình thực hành của ngành nghề. - Mối quan hệ cá nhân, thân thiện giữa thầy và trò.	
Kiến tạo - tìm tòi	Người dạy	- Thiết kế nhiệm vụ và môi trường học tập, thiết kế quy trình tìm tòi, khám phá cho người học. - Chuyển giao nhiệm vụ học tập. - Tổ chức các tác động tác động mạnh mẽ giúp người học vận dụng kiến thức, người học vận dụng môi trường học tập khám phá kiến thức. - Tổ chức báo cáo và đánh giá kỹ thuật học tập.	- Kỹ thuật thi tử quy trình tìm tòi của ngành nghề. - Kỹ thuật chức năng tác giáo người học vận dụng học, giáo người học vận dụng môi trường khám phá tri thức.
	Người học	- Chú ý tâm lý, phương tiện cần thiết cho quá trình học tập bản thân tìm tòi. - Tích cực tham gia các tác động truy tìm và phát hiện kiến thức. - Trình bày sản phẩm và thảo luận kết quả minh họa kỹ thuật học tập.	
	Môi trường	- Phương tiện, dụng cụ học tập cho quá trình tìm tòi,	- Kỹ thuật kích

	tr ñg	khám phá c a ng i h c. - M i quan h g n g i, nâng gi a th y và trò; quan h h p tác, c ñg tác gi a các thành viên trong nhóm, l p h c.	thích và c ñg c ñg c h c t p c a ng i h c.
Khuy n khích - tham gia	Ng i d y	- Thi t k n i dung h c t p khai thác c m t giá tr , o c, t t ñg và kinh nghi m n n t ñg c a ng i h c. - Khuy n khích, ñg viên ñg i h c tích c c tham gia vào quá trình th o lu n, chia s quan i m cá nhân. - Thúc y ti n trình th o lu n phát tri n theo chi u h ñg ti n b . - T ch c d n k t th o lu n hay i tho i.	- K thu t t o ñg c . - K thu t xây d ñg môi tr ñg thân thi n, giàu c m xúc ñg i h c tích c c chia s , trao i.
	Ng i h c	- T o l p các m i quan h g n g i, thân thi n trong nhóm và l p h c. - Huy ñg kinh nghi m và ki n th c n n t ñg tham góp ý ki n. - Tích c c th o lu n và chia s t c m c ích h c t p cá nhân và c a nhóm. - ánh giá và khái quát bài h c (m t giá tr c a n i dung h c t p).	- K thu t t ch c àm tho i. - K thu t t ch c th o lu n. - K thu t s d ñg câu h i.
	Môi tr ñg	M i quan h thân thi n, c i m gi a ng i d y v i ng i h c và gi a ñh ñg thành viên trong l p.	
Tình hu ñg - nghiên c u	Ng i d y	- Thi t k môi tr ñg d y h c vi mô d i d ñg tình hu ñg d y h c. - T ch c tình hu ñg d y h c ñh m làm xu t hi n tình hu ñg v n ñg i h c. - T ch c các t ñg tác s p h m thúc y quá trình h c t p b ñg nghiên c u c a ng i h c. - ánh giá k t qu h c t p c a ng i h c và ñh h ñg i u ch ñh.	- K thu t thi t k tình hu ñg d y h c. - K thu t g i m v n (chuy n giao tình hu ñg h c t p thành tình hu ñg có v n).
	Ng i h c	- Huy ñg kinh nghi m và ki n th c n n t ñg tí p ñh n v n h c t p. - c lập nghiên c u tìm ki m gi i pháp gi i quy t v n . - Tích c c tham gia t ñg tác (ch y u v i b n và môi tr ñg) i u ch ñh hay th c thi gi i pháp. - Báo cáo k t qu nghiên c u, th o lu n và chính xác hóa k t qu .	- K thu t t ch c t ñg tác ñg i h c - ñg i h c (trong nhóm) gi i quy t v n h c t p.
	Môi tr ñg	- M i quan h thân thi n, nâng gi a th y và trò. - M i quan h h p tác và c ñg tác trong nhóm. - Ph ñg tí n và h c li u c n thi t.	

PHẦN 3: THỰC NGHIỆM KHO HỌC YH C

Kho học dạy môn C s T nhiên và Xã h i

1. Phân tích môn học

Môn C s t nhiên và xã h i là môn học thu c kh i ki n th c C s ngành trong ch ng trình ào t o GVTH trình i h c. Môn học này th ng c d y cho sinh viên n m th nh t, nh m t o c s sinh viên t i p t c h c môn PPDH t nhiên và xã h i t i u h c. Môn C s t nhiên và xã h i có m t s i m c tr ng sau:

Th nh t, nh ng ki n th c mà môn học này em l i r t thi t th c i v i sinh viên khoa Giáo d c T i u h c. Thi t th c không ch b i l nh v c ngh nghi p mà thi t th c v i chính cu c s ng hàng ngày c a h . Do ó t ng i h c s th y c l i ích c a ki n th c i b n thân, ây là ng c h c t p bên t rong có kh n ng tác ng m nh lên ng i h c và do v y chi ph i toàn b quá trình h c t p môn học theo h ng tích c c.

Th hai, n i dung môn học a d ng phong phú, bao g m các ki n th c v nhi u l nh v c khoa học khác nhau nh v t lý, sinh học, hóa học, l ch s , a lý, môi tr ng, dân s ... Do ó ng i h c có kh n ng phát huy c phong cách h c t p a d ng c a mình tùy vào t ng lo i n i dung ki n th c. V phía ng i d y, có th s d ng nhi u ph ng pháp, hình th c t ch c d y học khác nhau t o c cá c t ng tác tích c c gi a các y u t c a quá trình d y học nh m tr giúp ng i h c trong vi c s d ng b máy học c a mình t i p thu tri th c m t cách hi u qu nh t.

Th ba, môn học này c d y cho sinh viên n m u tiên, ây là th i i m t t nh t sinh viên t o c s liên h gi a ki n th c v a c h c ph thông (v v t lý, hóa học, sinh học, l ch s , a lý...) v i n i dung học v n m i c a môn học. Hay nói khác i, sinh viên có kh n ng huy ng t i a v n ki n th c, kinh nghi m s n có c a b n thân trong quá trình hình thành tri th c m i.

2. Xác nh m c tiêu d y học

1) M c tiêu c a ch ng trình môn học

1- Ki n th c:

Sinh viên nắm vững kiến thức cơ bản về: Con người và sức khỏe, môi trường, dân số, vật lý, sinh học, hóa học, địa lý, lịch sử... liên quan đến chương trình môn T. nhiên và Xã hội, Khoa học, Lịch sử và Địa lý.

2. Về kiến thức:

Sinh viên có khả năng làm việc và vận dụng những kiến thức cơ bản, có phẩm chất con người và sức khỏe, tự nhiên, xã hội để vận dụng các môn học về T. nhiên và Xã hội.

3. Về thái độ:

Sinh viên có ý thức nghiên cứu, có phẩm chất kiến thức mới để sẵn sàng chấp nhận và vận dụng các môn học về tự nhiên và xã hội.

2) Mục tiêu dạy học:

Mục tiêu dạy học “M. kiến thức địa lý” (ch. dạy học thực nghiệm)

* Sinh viên nắm vững kiến thức cơ bản về:

- Hình thành V. Tr., h. M. Tr. i;
- Hình dung, cấu trúc của Trái Đất;
- Nhận xét về chính của Trái Đất và các hiện tượng địa lý.

* Sinh viên hình thành và phát triển các kỹ năng học tập, khám phá, nghiên cứu tình huống; và kiến thức xã hội khác nhau trong tác động, vận hành và vận môi trường; kỹ năng giao tiếp và...
...

3. Thiết kế hoạt động học tập của sinh viên và phương pháp dạy học

Nội dung trọng tâm	Họ tên của sinh viên	Số lượng PP và kỹ thuật dạy học
<p>S. hình thành V. Tr.:</p> <p>* Kiến thức quan niệm về vũ trụ cổ đại V. Tr. cổ đại, chủ yếu: quan niệm của nhà toán học, triết gia Hy Lạp Pythagoras - (Th. cổ đ. 7-6 TCN); nhà triết gia Hy Lạp Aristoteles (384 -322 TCN), Ng. Trung Quốc và v.v...</p> <p>* Các mô hình về V. Tr. cổ đại trong lịch sử, điển hình nhất là Mô hình V. Tr. địa tâm của nhà thiên văn học Hy Lạp Ptolemaeus (100 - 170 SCN), mô hình V. Tr. nhật tâm của N. Copernicus (1473 - 1543).</p> <p>* Vận dụng theo quan niệm ngày nay: Nhận xét</p>	<p>- Họ tên tìm tòi - phát hiện chủ yếu thu thập dữ liệu, bổ sung kiến thức, kiểm tra giả thuyết, làm sáng tỏ phán đoán.</p>	<p>- Số lượng mô hình dạy học thông báo - thu nhận: + GV nêu vấn đề: Tại sao con người xuất hiện, họ luôn tìm kiếm nguồn gốc của bản thân, của V. Tr. Vận dụng kiến thức quan niệm thiên văn học của V. Tr. ? Và quan niệm ngày nay về vận</p>

<p>khoa học tin r ng v tr c hình thành t v n nguyên t nguyên th y, c g i là V n l n Bigbang. Thuy t V n l n c xu t vào n m 1927 b i nhà v t lí, thiên v n h c ng i B tên là Le Maitre. Ngày nay, nhi u nhà khoa h c c ng b t tay vào nghiên c u, và k t qu c ng cho th y gi thuy t này có nhi u i m h p lí.</p>		<p>này? + GV s d ng k thu t thuy t gi ng trình bày n i dung “s hình thành V Tr ”. - S d ng mô hình khuy n khích - tham gia t ch c cho SV trao i, àm tho i nh m so sánh và phân bi t c quan ni m v V Tr các th i kì khác nhau. + K thu t t ch c th o lu n có th ti n hành theo ki u nhóm nh , ho c toàn l p.</p>
<p>S hình thành h M t Tr i * H M t Tr i c hình thành cách ây kho ng 4,6 t n m t m t ám khí b i có bán kính 10^3 n v thiên v n. Trong h M t Tr i có M t Tr i n m chính gi a, chuy n ng xung quanh có các hành tinh, ti u hành tinh và các thiên th khác. Nh ng thiên th này chuy n ng c xung quanh M t Tr i là do l c h p d n gi a M t Tr i và các thiên th y. * M t Tr i chi m ph n l n kh i l ng c a toàn h (chi m 99,866%), ng kính g p 109 l n ng kính Trái t, th tích g p 1,3 tri u l n th tích Trái t. M t Tr i c c u t o toàn b ng khí (70% khí Hidro, 29% khí Heli, 1% khí khác) và c c u trúc thành 3 l p: nhân, quang quy n, nh t hoa. * Các hành tinh trong h M t Tr i bao g m: Th y tinh, Kim tinh, Trái t, H a tinh, M c tinh, Th tinh, Thiên V ng tinh, H i V ng tinh và Diêm V ng tinh. H u h t các hành tinh này u chuy n ng xung quanh M t Tr i trên qu o hình elip, theo chi u t tây sang ông, qu o c a chúng g n nh trung nhau (l ch nhau không quá 4^0). Các hành tinh này c chia thành 2 lo i, các hành tinh ki u Trái t (nh ,</p>	<p>- Ho t ng tìm tòi - phát hi n ch y u thu th p đ li u, b sung đ ki n, ki m tra gi thuy t, làm sáng t phán oán. - Ho t ng bi n i và phát tri n nh m x lí, bi n i thông tin, đ li u và s ki n ã tìm ra, ã phát hi n c.</p>	<p>- S d ng mô hình thông báo - thu nh n: + GV nêu v n : H M t Tr i c a chúng ta c hình thành khi nào? Nó có gì khác bi t v i nh ng ngôi sao khác trong V Tr ? + GV s d ng k thu t thuy t gi ng k t h p v i gi i thích làm b t c l ch s hình thành c ng nh c u trúc h M t Tr i. - S d ng mô hình d y h c v n - nghiên c u SV khai thác sâu ki n th c v các hành tinh trong h M t Tr i. + V n : Cho t i ngày nay, ch a có m t minh ch ng nào kh ng nh có s s ng t n t i</p>

<p>r n, g n M t Tr i g m: Th y tinh, Kim tinh, Trái t, H a tinh) và các hành tinh ki u M c tinh (to, c u trúc v t ch t g m c ch t r n và khí, n m xa M t Tr i g m: M c tinh, Th tinh, Thiên V ng Tinh và H i V ng tinh).</p> <p>* Các thiên th khác: Trong h M t Tr i còn có vô s các thiên th khác, v i hình d ng và kích th c a d ng, chúng c ng chuy n ng theo m t qu o xác nh. Trong s chúng áng k nh t là các ti u hành tinh (vành ai ti u hành tinh), thiên th ch, sao ch i.</p>		<p>ngoài Trái t. V y âu là nguyên nhân làm nên s khác bi t y.</p> <p>+ SV c t ch c nghiên c u theo nhóm d a vào ngu n tài li u và nh ng thông tin do GV cung c p.</p> <p>+ K thu t d y h c ch y u ây là t ch c và x lí các t ng tác nhóm.</p>
<p>Hình d ng, kích th c và c u trúc c a Trái t</p> <p>* Hình d ng c a Trái t</p> <p>- Nh ng quan ni m u tiên v d ng hình c u c a Trái t ã xu t hi n t th k VI - TCN b i nhà toán h c, thiên v n h c Pitago và sau ó Aristot (quan sát hi n t ng nguy t th c). Th k 16 sau cu c hành trình u tiên vòng quanh th gi i b ng ng bi n do nhà hàng h i ng i B ào Nha Magienlan t ch c thì chân lí khoa h c m i c kh ng nh.</p> <p>- Ngày nay, hình nh Trái t c ch p t các con tàu V Tr cho th y Trái t có d ng hình c u. ó là m t th c t khách quan. Tuy nhiên khi di chuy n chi c ng h qu l c thiên v n r t chính xác c a Rise b ch m m t 2'28" khi em t Paris(49⁰B) t i Cayen (5⁰B) vào n m 1672 thì v n v "Trái t hình c u" ph i xem xét l i. Qua kh o sát ng i ta kh ng nh Trái t không ph i là m t kh i c u (v m t hình h c) mà là kh i c u b d t hai c c và phình ra xích o (kh i Elipxôit). Hình d ng này chính là k t qu c a l c li tâm do hi n t ng t quay quanh tr c c a Trái t.</p> <p>* Kích th c c a Trái t</p> <p>- Chi u dài trung bình c a vòng tròn kinh tuy n là 40.008,5km</p> <p>- Chi u dài xích o là 40.075,7km</p> <p>- Di n tích b m t Trái t là 510.083.000km²</p>	<p>- Ho t ng tìm tòi - phát hi n ch y u thu th p d li u, b sung d ki n, ki m tra gi thuy t, làm sáng t phán oán.</p> <p>- Ho t ng bi n i và phát tri n nh m x lí, bi n i thông tin, d li u và s ki n ã tìm ra, ã phát hi n c</p>	<p>- S d ng mô hình d y h c thông báo - thu nh n:</p> <p>+ GV nêu v n : Vào n m 1672, nhà khoa h c Rise khi di chuy n t Paris (49⁰B) t i Cayen (5⁰B) thì th y chi c ng h qu l c (v n r t chính xác) b ch m m t 2'28''. Khi y ông ã r t tr n tr và quy t tâm i tìm l i gi i áp cho v n nan gi i ó. Cu i cùng ông phát hi n ra i u h t s c thú v v hình d ng c a Trái t. i u thú v y là gì? T i sao nh v y?</p> <p>+ GV s d ng k thu t thuy t gi ng trình bày v n . Trong quá trình này có th k t h p v i àm tho i khai thác v n ki n th c liên quan t i v t lí ph thông c a SV.</p> <p>- S d ng mô hình d y</p>

<p>- Th tích Trái t là $1,083 \times 10^{12} \text{km}^3$</p> <p>* Ý nghĩa c a hình d ng và kích th c c a Trái t</p> <p>a. V m t a lí</p> <p>- Hi n t ng ngày, êm</p> <p>- Các góc chi u khác nhau c a tia M t Tr i b m t Trái t (góc nh p x)</p> <p>- Ng i ta ã xây d ng a c u xác nh góc chi u c a tia sáng M t Tr i t i m i i m trên b m t Trái t vào b t c lúc nào trong n m.</p> <p>- Nh ng hi n t ng ng c nhau c a hai bán c u: D ng hình c u c a Trái t t o nên hai n a i x ng qua m t ph ng xích o, ó là hai bán c u - bán c u b c và bán c u Nam. hai bán c u này hi n t ng a lí th ng trái ng c nhau:</p> <p>+ Gió tín phong bán c u B c có h ng ng b c còn bán c u Nam có h ng ông nam.</p> <p>+ Bán c u B c là mùa nóng thì bán c u nam là mùa l nh.</p> <p>+ bán c u B c, càng i v h ng B c càng l nh, ng c l i h ng Nam càng i v h ng Nam càng nóng.</p> <p>b. V m t v t lí</p> <p>- Trái t có d ng hình c u, nên có th tích t i a so v i các hình d ng hình h c khác có cùng di n tích b m t, nh ó Trái t ch a c l ng v t ch t t i a. Không nh ng th , mà c u trúc v t ch t Trái t còn c phân b thành các l p ng tâm, càng vào sâu trong lòng t càng c nén ch t và có t tr ng càng l n.</p> <p>- Trái t có kích th c và kh i l ng l n vì th m i v t u b Trái t hút vào tâm. Mu n thoát ra khỏi l c hút này các v t ph i có t c V Tr c p 2 (ít nh t b ng 11,2 km/s). Các ch t khí trong khí quy n 0°C c ng ch có v n t c 0,5 km/s. Nh v y chúng không th ng c l c hút Trái t mà b c ng b c b o v Trái t, do ó Trái t gi c l p khí quy n bao quanh. Nh có cái áo giáp này mà Trái t tr thành chi c nôi sinh s ng c a muôn loài, là hành tinh xanh duy nh t c a h M t Tr i.</p> <p>* C u trúc và m t s c i m c a Trái t</p> <p>- Trái t c c u trúc thành 3 l p: V Trái t</p>		<p>h c tình hu ng - nghiên c u:</p> <p>+ GV cung c p thông tin v kích th c c a Trái t, sau ó t ch c cho SV th o lu n v nh ng h qu kéo theo.</p> <p>+ K thu t t ch c th o lu n ây ch y u theo nhóm nh . Có th m i nhóm th o lu n làm sáng t m t h qu , sau ó trình bày tr c l p.</p> <p>- S d ng mô hình d y h c thông báo thu nh n</p>
---	--	--

<p>(Th ch quy n), L p trung gian (Bao Manti), Nhân Trái t.</p> <p>+ L p v Trái t (Th ch quy n)</p> <p>V ki u l c a: trung bình dày 35-40km, t tr ng trung bình $2,7\text{g/cm}^3$, c chia thành 3 l p: L p tr m tích, l p granit, l p badan.</p> <p>V ki u i d ng dày kho ng 5-10km, t tr ng trung bình là 3g/cm^3, c chia thành: l p tr m tích bi n m ng, l p badan, l p gabrô.</p> <p>Thành ph n v t ch t c a v Trái t g m h u h t các nguyên t hóa h c trong b ng tu n hoàn Mendêlêep, nh ng ngoài ôxi ra thì ch y u là silic và nhôm và vì th v Trái t còn c g i là quy n Sial.</p> <p>+ Bao Manti</p> <p>Bao Manti còn g i là tr ng quy n hày quy n trung gian chi m h n 80% th tích Trái t và kho ng 68,5% kh i l ng Trái t. Bao Manti g m 2 l p: L p Manti trên và l p Manti d i.</p> <p>Thành ph n hóa h c c a Bao Manti là các nguyên t silic và magiê, nên còn g i là quy n Sima.</p> <p>V t ch t c a l p Manti trên có tr ng thái quánch d o và th ng chuy n ng thành dòng i l u do v t ch t n ng chìm xu ng và ch t nh . ây c ng chính là n i phát sinh dòng macma và núi l a. Các dòng i l u còn sinh ra các dòng ngang trong l p Manti trên, chúng di chuy n v i v n t c vài ch c xentimet/n m và d n t i s phân chia th ch quy n ra nh ng m ng l n. S di chuy n theo chi u ngang c a các m ng này ã và ang sinh ra hi n t ng trôi l c a.</p> <p>L p Manti d i n m sâu 900-2900km. T c truy n sóng t ng lên t i 14km/s. sâu 2900 các sóng ngang d ng h n, sóng d c gi m t ng t t 14km/s xu ng còn $8,1\text{km/s}$, áp xu t $34.000-1.370.000$ at, nhi t d oán t $2.900-4.700^{\circ}\text{C}$, v t ch t tr ng thái c ng k t tinh.</p> <p>+ Nhân Trái t, g m 2 l p: nhân ngoài và nhân trong. Nhân ngoài: có sâu: 2900-5000km, nhi t kho ng 5000°C, áp su t t $1.370.000-3.120.000$ at, v t ch t tr ng thái l ng nén r t ch t, sóng ngang không còn n a. Gi a nhân</p>	<p>trình bày n i dung c u trúc và c i m c a Trái t.</p> <p>+ Trong quá trình thuy t gi ng, GV s d ng thêm mô hình c t l p Trái t và b ng t ng h p s li u SV ti n theo dõi. C ng có th thay th b ng máy tính và máy chi u a ph ng ti n.</p> <p>- S d ng mô hình d y h c tình hu ng - nghiên c u:</p> <p>+ V n : Hi n th c cu c s ng con ng i ph i gánh ch u nhi u thiên tai vô cùng kh ng khi p, gây h u qu nghiên tr ng cho con ng i và môi tr ng s ng nh ng t, núi l a, sóng th n... âu là nguyên nhân cho nh ng hi n t ng này?</p> <p>+ GV t ch c cho SV nghiên c u theo nhóm d a vào thông tin ã c cung c p và m t s tài li u phát tay có liên quan.</p>
--	---

<p>ngoài và nhân trong t c truy n sống d c có s thay i t ngôt.</p> <p>- Nhân trong sâu t 5000 n 6370 km, v t ch t có l th siêu r n. Áp xu t cao (3-3,5 tri u atm,) v i n t c a các nguyên t b phá v , h t nhan c a nó hòa vào kh i l ng chung c a các i n t . Trong thành ph n hóa h c của nhân, s t chỉ m 85-90%. ngoài ra còn có ôxi, nhân trong có Niken, vì v y ng i ta còn g i là nhân Nife.</p> <p>2. Thuy t ki n t o m ng và các m ng c a v Trái t</p> <p>Thuy t "Ki n t o m ng" (thuy t tách dẫn áy i d ng, ho c thuy t Ki n t o toàn c u) là lu n thuy t bàn v s chuy n ng c a các m ng l c a và i d ng. Thuy t này ra i vào nh ng n m 60 c a th k XX trên c s thuy t "L c a trôi" c a nhà bác h c c Wegener 1880-1930.</p> <p>Theo thuy t ki n t o m ng, b m t Trái t c chia làm 7 m ng l n: m ng Âu-Á, m ng Thái Bình D ng, m ng B c M , m ng Nam M , m ng Phi, m ng n , m ng Nam C c, ngoài ra còn m t s m ng nh . M ng Thái Bình D ng ch có áy i d ng, còn các m ng khác v a có l c a v a có áy i d ng.</p> <p>Lu n thuy t cho r ng tr c ây ch ng 300 tri u n m ã t n t i hai i l c Gonvana và Loraxia.</p> <p>i l c Gonvana g m Nam M , châu Phi , n , Châu Úc, và l c a Nam c c. i l c Loraxia g m có B c M , B c Âu-á. Sau ó hai l c a này b tách ra vào kho ng 1 tri u n m tr c có hình d ng nh hi n nay.</p>		
<p>Các v n ng chính c a Trái ât và các h qu a lý</p> <p>* V n ng t quay quanh tr c</p> <p>Mô t v n ng:</p> <p>- Trái t t quay xung quanh tr c nghiêng so v i m t ph ng qu o m t góc $66^{\circ}33'$. M t cách t ng i, tr c này không i h ng trong quá trình Trái t chuy n ng quanh M t Tr i.</p> <p>- H ng t quay c a Trái t theo chi u thu n thiên v n hay là t quay theo chi u t tây sang ông.</p>	<p>- Ho t ng tìm tòi - phát hi n ch y u thu th p d li u, b sung d ki n, ki m tra gi thuy t, làm sáng t phán oán.</p> <p>- Ho t ng</p>	<p>- S d ng mô hình d y h c thông báo - thu nh n:</p> <p>+ GV nêu v n : Trình chi u m t o n video clip v hi n t ng t quay quanh tr c c a Trái t. Sau ó mô t k h n b ng l i v v n t c quay (v n t c góc và v n t c</p>

<p>- Thời gian Trái đất quay 1 vòng quanh Mặt Trời là 1 năm. Có 2 cách tính ngày năm, tính theo Mặt Trời (lấy trung bình là 24 giờ) và ngày năm theo sao (còn gọi là ngày năm thiên văn có thời gian là 23 giờ 56 phút 04 giây).</p> <p>- Vận tốc quay của Trái đất các vĩ độ khác nhau và theo hướng đi của trục quay là khác nhau. Vận tốc góc giống nhau tại mọi nơi trên Trái đất và bằng $15^\circ/\text{giờ}$.</p> <p>Các hiện tượng:</p> <p>- Tạo ra các mùa hình thành hệ thống kinh tuyến và vận tốc trên Trái đất.</p> <p>- Hiện tượng ngày năm: Do có sự lệch hướng của trục quay quanh trục nên trên bề mặt Trái đất các chúng ta có hiện tượng ngày và năm khác nhau liên tục, sinh ra hiện tượng ngày năm.</p> <p>- Địa lệch hướng: Trái đất quay theo chiều từ tây sang đông nên trong cùng một thời điểm, các kinh tuyến khác nhau nhìn thấy Mặt Trời các vị trí khác nhau. Trái đất chia làm 24 múi giờ và quy định giờ của kinh tuyến gốc đi qua đài thiên văn Greenwich làm giờ quốc tế và ánh sáng 0.</p> <p>- Sự lệch hướng của các vật thể chuyển động theo hướng kinh tuyến: Hiện tượng quay là sinh ra lực Coriolis (gọi là lực Coriolis), lực này làm lệch hướng chuyển động của các vật thể đang chuyển động trên bề mặt Trái đất (kể theo phương ngang và phương thẳng đứng).</p> <p>* Sự vận động của Trái đất quanh Mặt Trời</p> <p>Mô tả vận động:</p> <p>- Trái đất chuyển động xung quanh Mặt Trời theo một quỹ đạo elip gần tròn, dài 993 040 000 km.</p> <p>- Hướng chuyển động của Trái đất quanh Mặt Trời ngược chiều kim đồng hồ.</p> <p>- Trái đất chuyển động với vận tốc trung bình 28,9 km/s. Hoàn thành chu kỳ một vòng quanh Mặt Trời mất 365 ngày 5 giờ 48 phút 46 giây.</p> <p>- Trong quá trình chuyển động trục Trái đất luôn nghiêng $66^\circ 33'$ so với mặt phẳng hoàng đạo.</p>	<p>biến đổi và phát triển (theo Mặt Trời và sao). biến đổi thông tin, dữ liệu và số liệu tìm kiếm, phát hiện. - Hoạt động ánh sáng nhìn thấy rõ rệt và trọng lực thành công của thí nghiệm của Newton.</p>	<p>dài), cách tính ngày năm (theo Mặt Trời và sao).</p> <p>- Sự diễn biến tình hình nghiên cứu thực tế cho SV tìm hiểu về các hiện tượng thiên văn theo các vĩ độ: 1/ Thời gian có hiện tượng ngày năm luân phiên Trái đất? 2/ Các chuyển động trên bề mặt Trái đất luôn có xu hướng biến đổi và nguyên nhân của hiện tượng này? 3/ Cách tính giờ trên thế giới hiện nay có thể hiện như thế nào? Thời gian tính như vậy?</p> <p>+ SV thực hiện nghiên cứu thành từng nhóm, sau đó trình bày và thảo luận toàn lớp làm sáng tỏ vấn đề.</p> <p>+ Kết thúc thảo luận, SV xem một số phim khoa học về các hiện tượng quay của Trái đất.</p> <p>- Sự diễn biến hình ảnh của hệ thống báo - thu nhận thông tin và truyền hình về Trái đất chuyển động quanh Mặt Trời.</p> <p>+ Xen kẽ thuyết giảng, có thể thực hành trao đổi thêm về mặt số lượng quan trọng như: Qu</p>
---	--	--

<p>- Vì quỹ đạo chuyển động của Trái Đất quanh Mặt Trời là hình elip nên có lúc Trái Đất vào gần Mặt Trời, có lúc ra xa Mặt Trời, Trái Đất gần Mặt Trời nhất gọi là điểm Cận nhật (thường vào ngày 3 tháng 1 hàng năm), Trái Đất xa Mặt Trời nhất gọi là điểm Viễn nhật (thường vào ngày 4/7 hàng năm).</p> <p>Các hiện tượng:</p> <p>- Sự chuyển động biểu kiến của Mặt Trời giữa 2 chí tuyến: Do trục Trái Đất nghiêng một góc không đổi trên mặt phẳng quỹ đạo nên trong 1 năm có các khu vực giữa 2 chí tuyến có 2 lần Mặt Trời lên thiên đỉnh.</p> <p>- Hiện tượng các mùa hay sự thay đổi các thời kỳ nóng lạnh trong năm và hiện tượng ngày, đêm dài, ngắn khác nhau.</p> <p>- Hiện tượng ngày, đêm dài, ngắn không phải ngẫu nhiên có ngày ngắn nhau: xích đạo ngày đêm luôn bằng nhau, càng xa xích đạo ngày đêm so le càng lớn. Từ 2 vòng cực tới 2 cực có hiện tượng ngày đêm dài hơn 24 giờ; các hiện tượng này từ cực tới vĩ độ ngày đêm dài tới 6 tháng.</p> <p>- Năm lịch: Trái Đất chuyển động trên 1 vòng trên quỹ đạo quanh Mặt Trời trong khoảng thời gian cần biết là năm thiên văn, làm cơ sở xây dựng năm lịch. Năm lịch quy định là 365 ngày hoặc 366 ngày. Mỗi năm có 12 tháng số ngày trong tháng không đều nhau, năm nhuận sẽ có tháng 2 (năm thường có 28 ngày) thêm 1 ngày là 29 ngày. Ngoài cách tính lịch trên (dụng lịch), người ta còn có cách tính lịch khác, đó là tính lịch theo tuần trăng (âm lịch) và kết hợp giữa tuần trăng và chu kỳ Trái Đất chuyển động quanh Mặt Trời (Âm - Dụng lịch).</p> <p>- Trong năm người ta còn chia ra các mùa. Các mùa trong năm có sự thay đổi theo từng vĩ độ, hiện tượng mùa thì hiện rõ nhất ở Vùng Ôn đới hai bán cầu.</p> <p>- Các vành đai khí hậu: Chuyển động của Trái Đất xung quanh Mặt Trời tạo cơ sở để hình thành các vành đai khí hậu theo vĩ độ. Năm Mặt Trời được chia thành 3 loại vành đai khí hậu: Vùng Nhiệt đới (năm giữa hai chí tuyến</p>	<p>đạo chuyển động của Trái Đất, điểm cận nhật, viễn nhật, vĩ độ chuyển động, chu kỳ chuyển động.</p> <p>- Sự diễn biến mô hình địa lý học tình huống - nghiên cứu thực tế cho SV tìm hiểu về các hiện tượng theo các vấn đề sau: 1/ Tại sao khi Trái Đất điểm cận nhật (ngày 3/1) thì chúng ta lại thấy lạnh, còn khi Trái Đất điểm viễn nhật (ngày 4/7) thì chúng ta lại thấy nóng? 2/ Dân gian có câu “đêm tháng Năm chưa năm đã sáng, ngày tháng Mười chưa cười đã tởm”, ta hiểu câu nói trên như thế nào? Hãy giải thích. 3/ Tại sao dụng lịch có ngày nhuận (ngày 29 tháng 2 của năm nhuận) còn âm dụng lịch lại có tháng nhuận?</p>
---	--

<p>B c và Nam), vùng Ôn i (bao g m 2 khu v c: t Chí Tuy n B c lên Vòng C c B c và t Chí Tuy n Nam xu ng Vòng C c Nam), vùng Hàn i (t Vòng C c B c n C c B c và t Vòng C c Nam xu ng C c Nam).</p> <p>* V n ng c a h th ng Trái t - M t Tr ng</p> <p>Mô t v n ng:</p> <ul style="list-style-type: none"> - M t Tr ng là v tinh t nhiên duy nh t c a Trái t. - M t Tr ng chuy n ng xung quanh Trái t theo chi u t tây sang ông trên qu o elip g n tròn. M t ph ng qu o c a M t Tr ng (g i là m t ph ng B ch o) nghiêng so v i m t ph ng ch a qu o c a Trái t m t góc $5^{\circ}9'$. - Kho ng cách trung bình t M t Tr ng t i Trái t b ng $60R$ (R là bán kính Trái t). - Chu kì M t Tr ng chuy n ng xung quanh Trái t là 27,32 ngày. - Do Trái t và M t Tr ng u là thiên th có kích th c l n nên l ch p d n gi a chúng l n g n k t hai thiên th này t o thành h th ng Trái t - M t Tr ng có tr ng tâm n m trên ng n i tâm Trái t và M t Tr ng, cách tâm Trái t m t kho ng 0,73R. <p>Các h qu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu o chuy n ng c a Trái t quanh M t Tr i không ph i là m t ng cong u n mà là ng g n sóng lúc vào g n, lúc ra xa M t Tr i m t kh ng 0,73R. - S thay i v trí t ng i c a ba thiên th : Trái t, M t Tr i, M t Tr ng t o ra tu n tr ng. - Hi n t ng Nh t th c và Nguy t th c xu t hi n khi các thiên th che khu t nhau (Nh t th c là hi n t ng M t Tr i b che khu t b i M t Tr ng, Nguy t th c là hi n t ng M t Tr ng b che khu t b i Trái t). - Hi n t ng th y tri u (là hi n t ng n c bi n và i d ng dâng lên và h xu ng m t cách u n trong m t ngày êm và theo chu kì c a tu n tr ng) sinh ra do l ch p d n c a M t Tr ng, l c li tâm do v n ng c a h th ng Trái t - M t Tr ng và l ch p d n c a M t Tr i. 		<ul style="list-style-type: none"> - S d ng mô hình d y h c thông báo - thu nh n mô t v n ng c a h th ng Trái t - M t Tr ng. + T ch c trao i v i SV m t s v n tr ng tâm: Qu o, chu kì, v n t c chuy n ng c a M t Tr ng quanh Trái t? T i sao Trái t và M t Tr ng l i g n k t thành m t h th ng? - S d ng mô hình d y h c tình hu ng - nghiên c u t ch c cho SV tìm hi u v các h qu t ng ng theo các v n sau: 1/ T i sao qu o chuy n ng c a Trái t quanh M t Tr i không ph i là m t ng cong u n mà là m t ng g n sóng, lúc vào g n, lúc ra xa M t Tr i m t kho ng 0,73R (R-bán k nh Trái t)? 2/ âu là nguyên nhân x y ra hi n t ng nh t th c và nguy t th c? T n xu t chúng x y ra? 3/ Nguyên nhân d n n hi n t ng th y tri u trên Trái t?
--	--	---

BÀI KIỂM TRA

*** Các bài kiểm tra môn Công Thức Nhiên và Xã Hội (thực nghiệm vòng 1 trên lớp sinh viên K37 GDTH)**

Bài kiểm tra số 1

Câu 1: Thực vật có những đặc điểm chung nào? Trình bày khái quát về giới thực vật và vai trò của chúng đối với tự nhiên và con người.

Câu 2: Nêu khái quát về các đặc điểm sinh dưỡng của thực vật.

Câu 3: Thực vật có những cách thức sinh sản nào? Lấy ví dụ minh họa.

Câu 4: Giới động vật có những đặc điểm chung nào? Trình bày khái quát về giới động vật và vai trò của chúng đối với tự nhiên và con người.

Câu 5: Nêu đặc điểm sinh học của một số động vật thú.

Bài kiểm tra số 2

Câu 1: Phân tích làm rõ những ưu điểm và hạn chế của Mô hình vận hành tâm.

Câu 2: Nguyên nhân gây nên hiện tượng kỳ dị ở Trái Đất là gì? Hãy mô tả một số hiện tượng kỳ dị ở phần biển.

Câu 3: Tại sao lại có sự chênh lệch giờ địa phương theo Meridien và giờ địa phương theo sao?

Câu 4: Vì sao Trái Đất và các hành tinh khác lại chuyển động xung quanh Meridien trên quỹ đạo xác định?

Câu 5: Bằng hiểu biết của bản thân, hãy giải thích câu tục ngữ sau:

“Tháng Năm chảnh năm ánh sáng

Ngày tháng Mười chảnh năm ánh sáng”

Bài kiểm tra số 3

Câu 1: Trái Đất tham gia vào những vận động chính nào? Hãy mô tả vận động quay quanh trục của Trái Đất và nêu các hậu quả của nó.

Câu 2: Vì sao Địa cầu có ngày như đêm còn Âm - Địa cầu lại có các tháng như thế?

Câu 3: Nguyên nhân gây nên hiện tượng mùa trong năm là gì? Tại sao Miền Bắc của Việt Nam có 4 mùa thể hiện rõ ràng, còn Miền Nam lại không thể hiện rõ?

Câu 4: Hiện tượng Nhật thực và Nguyệt thực xảy ra khi nào? Phân tích nguyên nhân của hiện tượng này.

Câu 5: Nguyên nhân nào gây nên hiện tượng thủy triều trên Trái Đất? Tại sao chu kỳ giữa hai lần nước lên và xuống không phải đúng một ngày đêm (24 giờ) mà chỉ hơn một ngày đêm (24 giờ 50 phút)?

*** Các bài kiểm tra môn PPDH T-nhiên và Xã-hi (thực nghiệm vòng 2 trên lớp sinh viên K36 GDTH)**

Bài kiểm tra số 1

Câu 1: Nêu khái quát nội dung chính của môn T-nhiên và xã-hi lớp 1, 2, 3.

Câu 2: Nêu khái quát nội dung chính của môn Khoa-học lớp 4, 5.

Câu 3: Phân tích tính tích hợp thể hiện trong chương trình các môn học và T-nhiên và xã-hi tiểu học.

Câu 4: Phân tích tính đồng tâm và phát triển thể hiện trong chương trình các môn học và T-nhiên và xã-hi tiểu học.

Câu 5: Phân tích tính thực tiễn thể hiện trong chương trình các môn học và T-nhiên và xã-hi tiểu học.

Bài kiểm tra số 2

Câu 1: Hãy phân tích thể rõ cách tích hợp chương trình các môn học và T-nhiên và xã-hi tiểu học.

Câu 2: Phân tích những hình ảnh cụ thể trong pháp định về các môn học và T-nhiên và xã-hi tiểu học.

Câu 3: Trình bày hiểu biết về phương pháp quan sát. Nêu khuyến nghị và lưu ý khi áp dụng phương pháp này trong dạy học môn T-nhiên và xã-hi lớp 1, 2, 3. Lấy một ví dụ để minh họa.

Câu 4: Vận dụng phương pháp thí nghiệm dạy học nội dung cụ thể trong chương trình môn Khoa-học lớp 4 theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh.

Câu 5: Vận dụng phương pháp kể chuyện dạy học nội dung cụ thể trong chương trình môn Lịch-sử và Địa-lý lớp 5 theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh.

*** Các bài kiểm tra môn Giáo dục Sức khỏe và Kỹ năng sống cho HSTH (thực nghiệm vòng 2 trên lớp sinh viên K37 GDTH)**

Bài kiểm tra số 1

Câu 1: Hãy nêu quan niệm của bạn về kỹ năng sống.

Câu 2: Theo bạn những kỹ năng sống nào cần xem là quan trọng nhất đối với học sinh tiểu học?

Câu 3: Theo bạn có những cách thức nào giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học?

Câu 4: Những hoạt động nào nhà trường tiểu học có thể áp dụng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Câu 5: Hãy kể tên những phong trào, hay hoạt động nhà trường tiểu học mà bạn biết hướng tới việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Bài kiểm tra số 2

Câu 1: Nêu và phân tích các khái niệm về “Kỹ năng sống”.

Câu 2: Theo cách tiếp cận về kỹ năng sống của UNESCO, hãy kể tên những kỹ năng sống cần thiết đối với học sinh tiểu học. Các em có thể thể hiện tất cả các chức năng nhiệm vụ và tham gia vào các sự kiện gì ngày nay.

Câu 3: Hãy liệt kê một hoạt động giáo dục kỹ năng sống gì quy tụ về cho học sinh tiểu học.

Câu 4: Hãy liệt kê một hoạt động giáo dục kỹ năng sống làm việc hợp tác theo nhóm.

Câu 5: Phân tích cách tiếp cận giáo dục kỹ năng sống theo 4 trụ cột giáo dục của UNESCO. (Bản trực tiếp trong giáo dục: Học biết; Học làm; Học cùng sống; Học tận hưởng).

PHIẾU ÁNH GIÁ KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

PHIẾU ÁNH GIÁ DẠY HỌC

Các bạn sinh viên thân mến,

Nhằm góp phần đánh giá chính xác tính hiệu quả của quá trình dạy học thực nghiệm tại Khoa GDTH - Trường HSP Hà Nội 2, chúng tôi rất mong các bạn sinh viên chân thành đóng góp ý kiến qua phiếu điều tra này theo các câu hỏi gợi ý. Những ý kiến đóng góp của các bạn có ý nghĩa quan trọng trong công trình nghiên cứu của chúng tôi về vấn đề tìm kiếm phương pháp đào tạo giáo viên tiểu học trình độ học theo chỉ định dạy học đa vào tổng tác.

Những thông tin thu được từ phiếu điều tra này có một nội dung cần danh tính cá nhân riêng.

Chân thành cảm ơn các bạn!

PHẦN THÔNG TIN CÁ NHÂN

Giới tính: Nam Nữ

Khóa học:.....

PHẦN NỘI DUNG ĐIỀU TRA

Các bạn vui lòng khoanh vào số thích hợp nhất để thể hiện mức độ phù hợp với đánh giá của mình.

Phần 1: đánh giá môi trường

Đánh giá về tính tích cực và hiệu quả của bản thân và bạn học trong lớp khi tham gia các tác động xã hội:

* *Tác động xã hội - môi trường*

1- Có nên làm việc với sách và các tài liệu in: thể hiện nên làm việc với văn bản viết, văn bản kỹ thuật, sổ, băng đĩa âm thanh..., sách tham khảo, báo chí..., ghi chép tài liệu, viết tóm tắt và làm thủ tục.

2- Có nên làm việc tra cứu, khai thác và sử dụng dữ liệu in hay dữ liệu số, như CD-ROM, các sách in, tài liệu in, phần mềm quản lý số liệu và thể hiện in.

3- Có nên làm việc truy cập và khai thác thông tin, tài liệu, dữ liệu trên mạng Internet và thể hiện in.

4- Có nên làm việc sử dụng, tra cứu mục lục và tìm tài liệu thể hiện bằng công nghệ truy cập và công nghệ in.

5- Có nên làm việc sử dụng và tham gia diễn đàn hội thảo trên mạng (Forum).

6- Có nên làm việc giao tiếp và khai thác tài nguyên hội thảo qua các phần mềm giáo dục phù hợp, hoặc các trang mạng chuyên dụng.

* *Tác động xã hội - nghề nghiệp*

8- Có nên làm việc chú ý lắng nghe và quan sát thông tin như yêu cầu, chỉ dẫn làm việc, hoặc đóng góp ý kiến.

9- Có nên làm việc áp dụng những hiểu biết, kỹ năng mà nghề nghiệp đã học được để quy trình làm việc.

10- Năng lực nêu câu hỏi, tư vấn, thể hiện cảm nhận về nội dung hoạt động giáo dục.

11- Năng lực giao lưu, chia sẻ tình cảm, bản thân, chủ trì và điều hành các hoạt động giáo dục có tính chất xã hội.

12- Có khả năng thu hút sự chú ý hay những hành vi không liên quan giáo dục và có những hiểu biết về cảm xúc và hành vi cá nhân cho phù hợp trong các tình huống cụ thể.

13- Có khả năng biểu hiện trong các thái độ tình cảm trước nhiệm vụ học tập hay trước những tác động tâm lý của giáo dục.

**Tư duy tác động tích cực - ngược tích cực*

14- Tin tưởng lẫn nhau trong hoạt động, đặc biệt là khi hoạt động nhóm; tin tưởng vào khả năng cá nhân, cá nhân học và khả năng thành công của nhóm học tập.

15- Không xung đột với nhau trong quá trình học tập, đặc biệt là khi học tập theo kiểu hợp tác hay các tác động trong nhóm. Sự do dự, chia sẻ kiến thức; không áp đặt, biệt lập những khác biệt cá nhân hướng tới mục tiêu học tập cá nhân và của nhóm.

16- Tích cực thể hiện nhiệm vụ cá nhân hướng tới nhiệm vụ học tập chung. Biểu hiện tính hỗ trợ trong việc giải quyết nhiệm vụ cá nhân và giúp đỡ, hỗ trợ bản thân khi làm việc, học tập theo nhóm.

17- Quan tâm đến kết quả học tập chung của nhóm. Thành tích học tập cá nhân được đánh giá thông qua thành tích của nhóm, do đó mục tiêu cá nhân nằm trong mục tiêu tập thể. Sự quan tâm thực sự chính là cam kết ngược tích cực tham gia tích cực vào từng tác động cá nhân trong nhóm.

18- Có ý thức và khả năng hiểu biết những tác động nhóm cho phù hợp với hoàn cảnh thực tế (thay đổi vai trò cá nhân tích cực trong nhóm, thay đổi các tác động xã hội thái bản thân khi cảm thấy những xung đột, mâu thuẫn vượt quá ngưỡng hay theo chỉ định không tích cực).

Phần 2. Đánh giá năng lực

2.1. Đánh giá năng lực thi thử dạy học và hoạt động giáo dục cá nhân

1- Ng i d y có n n g l c thi t k m c tiêu và n i dung h c t p phù h p v i m c tiêu chung c a ch ã ng tr ãnh ào t o, phù h p v i i u ki n th c t c a n i ào t o và n n g l c th c t c a sinh viên .

2- Ng i d y có n n g l c thi t k ho t ãng c a ng ã h c th hi n c các t ãng tác s ã ph m, phù h p v i phong cách h c t p c a ng ã h c và n i dung h c t p c th .

3- Ng i d y có n n g l c thi t k ph ãng pháp và k thu t d y h c phù h p v i phong cách h c t p c a ng ã h c, th hi n c tính t ãng tác cao .

4- Ng i d y có n n g l c thi t k h c li u và ph ãng ti n d y h c: tính a d ãng, phong phú c a h c li u, ph ãng tiên và h c li u có ch c n ãng kích ho t ãng ã h c.

5- Ng i d y có n n g l c thi t k môi tr ãng h c t p (ho c môi tr ãng ho t ãng) a t ãng tác, kích ho t c ãng ã h c và ho t ãng h c t p c a h .

2.2. Tính hi u qu trong lãnh o, t ch c các t ãng tác s ã ph m c a ng i d y (lãnh o và qu n lí ãng ã h c, vi c h c và môi tr ãng d y h c)

1- Ng i d y có n n g l c trong thuy t ph c và h p tác v ãng ã h c.

2- Ng i d y có n n g l c giao ti p và ãng x v ãng ã h c trên l p.

3- Ng i d y có n n g l c phát bi u và gi ãng thích ý t ãng cho ãng ã h c.

4- Ng i d y có n n g l c s d ãng các ph ãng ti n công ãng ã d y h c.

5- Ng i d y có n n g l c khuy n khích, ãng viên ãng ã h c.

6- Ng i d y có n n g l c t ch c l p và nhóm h c t p.

7- Ng i d y có n n g l c qu n lí th ãng gian và ngu n l c h c t p.

8- Ng i d y có n n g l c giám sát, ki m tra, áng giá quá tr ãnh và k t qu h c t p c a ng ã h c.

Ph ãn 3: áng giá môi tr ãng d y h c

3.1. M c ãnh ãng tích c c c a các y u t t môi tr ãng bên ngoài

1- Ch t l ãng c a áng sáng, âm thanh ph c v ã d y h c t t. Phòng h c yên t ãnh và c thi t k h p lí, thoáng mát.

2- Phòng h c c s p x p, b trí thu n ti n cho ãng ã h c di chuy n và trao ãng i.

3- Ph ãng ti n, trang thi t b d y và h c ãng y , và kích ho t c ãng ã h c.

4- Hình thức vẽ histogram, phong phú và thu hút, hình thức tìm kiếm học khai thác.

3.2. Mục đích nghiên cứu của môi trường tâm lý trong dạy học

1- Mối quan hệ thầy trò cảm, giọng nói, thân thiện. Nghiên cứu kỹ năng khích trao đổi, chia sẻ với thầy và bạn trong học tập và cuộc sống.

2- Mối quan hệ giữa các thành viên trong lớp học và gia đình.

3- Các yếu tố văn hóa, tâm lý, quan niệm của người học không có xung đột và hình ảnh tích cực trong học tập chung.

* Bảng thống kê số liệu thực nghiệm môn Công nghệ và Xã hội (thực nghiệm vòng 1)

Bảng 3.1: Tham số thống kê kết quả xử lý thực nghiệm (lớp 1 K37 GDTH)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
0	0	-6,14	37,70	0
1	0	-5,14	26,42	0
2	0	-4,14	17,14	0
3	0	-3,14	9,86	0
4	7	-2,14	4,58	32,06
5	9	-1,14	1,30	11,70
6	26	-0,14	0,02	0,51
7	14	0,86	0,74	10,35
8	6	1,86	3,46	20,76
9	2	2,86	8,18	16,36
10	0	-6,14	37,70	0
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$			Tổng	91,73
∂			Phân sai	1,43
u_1			lịch chuẩn	1,20
m			Sai số trung bình cộng	0,15
$C_v(\%)$			Hệ số biến thiên	16,77

Bảng 3.2: Tham số thống kê kết quả xử lý thực nghiệm (lớp 2 K37 GDTH)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
1	0	-5,36	28,73	0
2	0	-4,36	19,01	0
3	0	-3,36	11,29	0
4	1	-2,36	5,57	5,57
5	17	-1,36	1,85	31,44
6	18	-0,36	0,13	2,33
7	19	0,64	0,41	7,78
8	5	1,64	2,69	13,45
9	3	2,64	6,97	20,91
10	1	3,64	13,25	13,25
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$			Tổng	94,73
∂			Ph sai	1,48
u_1			l ch chu n	1,22
m			Sai s trung bình c ng	0,15
$C_v(\%)$			H s bi n thiên	19,13

Tính i l ng ki m nh:

$$(3.1) \quad t_d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{u_1^2}{n_1} + \frac{u_2^2}{n_2}}} = \frac{7,14 - 6,36}{\sqrt{\frac{1,20^2}{64} + \frac{1,22^2}{64}}} = 3,66$$

B ng 3.3: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c c a l p th c nghi m (l p 1 K37 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
f_i	2	6	14	26	9	7	0	0	0	0
$f_i x_i \%$	3,13	9,38	21,88	40,63	14,06	10,94	0	0	0	0
$\sum_1^{i=10} f_i x_i \%$	3,13	12,50	34,38	75,00	89,06	100	100	100	100	100

B ng 3.4: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c c a l p i ch ng (l p 2 K37 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
-------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f_i	1	3	5	19	18	17	1	0	0	0
$f_i x_i \%$	1,56	4,69	7,81	29,69	28,13	26,56	1,56	0	0	0
$\sum_{i=1}^{i=10} f_i x_i \%$	1,56	6,25	14,06	43,75	71,88	98,44	100	100	100	100

* Bảng thống kê phân bố số liệu thực nghiệm môn PPDH T nhiên và Xã hội (thực nghiệm vòng 2)

Bảng 3.5: Tham số thống kê kỹ thuật của các thí nghiệm (lớp 1 khóa 36 GDTH)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
0	0	-6,16	37,95	0
1	0	-5,16	26,63	0
2	0	-4,16	17,31	0
3	0	-3,16	9,99	0
4	9	-2,16	4,67	41,99
5	11	-1,16	1,35	14,80
6	28	-0,16	0,03	0,72
7	16	0,84	0,71	11,29
8	8	1,84	3,39	27,08
9	3	2,84	8,07	24,20
10	0	-6,16	37,95	0
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$			Tổng	120,08
∂			Phân sai	1,60
u_1			lịch chuẩn	1,27
M			Sai số trung bình cộng	0,15
$C_v(\%)$			Hệ số biến thiên	17,67

Bảng 3.6: Tham số thống kê kỹ thuật của các thí nghiệm (lớp 2 K36 GDHT)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
1	0	-5,47	29,92	0
2	0	-4,47	19,98	0
3	0	-3,47	12,04	0

4	2	-2,47	6,10	12,20
5	17	-1,47	2,16	36,74
6	18	-0,47	0,22	3,98
7	16	0,53	0,28	4,49
8	9	1,53	2,34	21,07
9	5	2,53	6,40	32,00
10	1	3,53	12,46	12,46
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$	Tổng			122,94
∂	Ph sai			1,81
u_1	l ch chu n			1,34
m	Sai s trung bình c ng			0,16
$C_v(\%)$	H s bi n thiên			20,78

Tính i l ng ki m nh:

$$(3.2) \quad t_d = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{\frac{u_1^2}{n_1} + \frac{u_2^2}{n_2}}} = \frac{7,16 - 6,47}{\sqrt{\frac{1,27^2}{75} + \frac{1,34^2}{68}}} = 3,15$$

B ng 3.7: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c c a l p th c nghi m (l p 1 K36 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
f_i	3	8	16	28	11	9	0	0	0	0
$f_i x_i \%$	4	10,67	21,33	37,33	14,67	12,00	0	0	0	0
$\sum_1^{i=10} f_i x_i \%$	4	14,67	36,00	73,33	88,00	100	100	100	100	100

B ng 3.8: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c c a l p i ch ng (l p 2 K36 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
f_i	1	5	9	16	18	17	2	0	0	0
$f_i x_i \%$	1,47	7,35	13,24	23,53	26,47	25,00	2,94	0	0	0
$\sum_1^{i=10} f_i x_i \%$	1,47	8,82	22,06	45,59	72,06	97,06	100	100	100	100

*** Bảng thống kê phân phối của các kết quả thí nghiệm môn Giáo dục Kỹ năng sống cho HSTH**

Bảng 3.9: Tham số thống kê kết quả xử lý phân phối thí nghiệm (lớp 1 K37 GDTH)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
0	0	-6,29	39,56	0
1	0	-5,29	27,98	0
2	0	-4,29	18,40	0
3	0	-3,29	10,82	0
4	5	-2,29	5,24	26,22
5	8	-1,29	1,66	13,31
6	24	-0,29	0,08	2,02
7	16	0,71	0,50	8,07
8	7	1,71	2,92	20,47
9	2	2,71	7,34	14,69
10	0	-6,29	39,56	0
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$			Tổng	84,77
∂			Phân sai	1,37
u_1			lịch chuẩn	1,17
M			Sai số trung bình cộng	0,15
$C_v(\%)$			Hệ số biến thiên	16,04

Tính chỉ số biến thiên:

$$(3.3) \quad t_d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{u_1^2}{n_1} + \frac{u_2^2}{n_2}}} = \frac{7,29 - 6,54}{\sqrt{\frac{1,17^2}{62} + \frac{1,27^2}{65}}} = 3,48$$

Bảng 3.10: Tham số thống kê kết quả xử lý phân phối thí nghiệm (lớp 2 K37 GDTH)

x_i	f_i	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i(x_i - \bar{x})^2$
1	0	-5,54	30,69	0
2	0	-4,54	20,61	0
3	0	-3,54	12,53	0

4	2	-2,54	6,45	12,90
5	13	-1,54	2,37	30,83
6	16	-0,54	0,29	4,67
7	22	0,46	0,21	4,66
8	7	1,46	2,13	14,92
9	4	2,46	6,05	24,21
10	1	3,46	11,97	11,97
$\sum f_i(x_i - \bar{x})^2$	T ng			104,15
∂	Ph ng sai			1,60
u_1	l ch chu n			1,27
m	Sai s trung bình c ng			0,16
$C_v(\%)$	H s bi n thiên			19,36

B ng 3.11: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c môn Giáo d c K n ng s ng cho h c sinh ti u h c l p th c nghi m (l p 1 K37 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
f_i	2	7	16	24	8	5	0	0	0	0
$f_i x_i \%$	3,23	11,29	25,81	38,71	12,90	8,06	0	0	0	0
$\sum_1^{i=10} f_i x_i \%$	3,23	14,52	40,32	79,03	91,94	100	100	100	100	100

B ng 3.12: S li u v ng bi u di n k t qu nh n th c môn Giáo d c K n ng s ng cho h c sinh ti u h c l p i ch ng (l p 2 K37 GDTH)

x_i	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
f_i	1	4	7	22	16	13	2	0	0	0
$f_i x_i \%$	1,54	6,15	10,77	33,85	24,62	20,00	3,08	0	0	0
$\sum_1^{i=10} f_i x_i \%$	1,54	7,69	18,46	52,31	76,92	96,92	100	100	100	100

* Bảng kết quả đánh giá hiểu quả dạy học thực nghiệm (đánh giá cả thành tố : năng lực, năng lực và môi trường dạy học)

- đánh giá hiểu quả dạy học thực nghiệm vòng I (Lớp TN: K37AGDTH có 64 SV; Lớp C: K37BGDTH có 64 SV)

Bảng 3.13 : đánh giá tính tích cực và hiểu quả của năng lực khi tham gia các hoạt động học tập

TT	Tiêu chí đánh giá tính tích cực và hiểu quả khi năng lực tham gia các hoạt động học tập	TN		C	
		SL	%	SL	%
• Hoạt động học tập - môi trường dạy học					
1	Có năng lực làm việc với sách và các tài liệu điện tử: hình ảnh, âm thanh, video, văn bản kỹ thuật, bảng biểu, thống kê..., sách tham khảo, báo chí..., ghi chép tài liệu, viết tóm tắt và làm thủ tục	55	85,94	52	81,25
2	Có năng lực tra cứu, khai thác và sử dụng dữ liệu in ấn hay dữ liệu số, như CD ROM, các sách in ấn, tài liệu in ấn, phần mềm quản lý dữ liệu và thông tin in ấn	41	64,06	42	65,63
3	Có năng lực truy cập và khai thác thông tin, tài liệu, hình ảnh trên mạng Internet và hệ thống thông tin in ấn	49	76,56	36	56,25
4	Có năng lực sử dụng, tra cứu mục lục và tìm tài liệu theo vị trí trong công cụ truy cập thông tin và công cụ in ấn	46	71,88	44	68,75
5	Có năng lực sử dụng và tham gia diễn đàn học tập trên mạng (Forum)	35	54,69	35	54,69
6	Có năng lực giao tiếp và khai thác tài nguyên học tập qua các phần mềm giáo dục phù hợp, hoặc các trang mạng chuyên ngành	36	56,25	39	60,94
• Hoạt động học tập - năng lực					
7	Có năng lực chú ý lắng nghe và quan sát thông tin yêu cầu, chi tiết làm việc, hoạt động cá nhân viên	61	95,31	59	92,19
8	Có năng lực áp dụng những hiểu biết, kỹ năng mà người dạy đưa ra để quy trình học tập	47	73,44	45	70,31
9	Năng lực nêu câu hỏi, thắc mắc, thắc mắc về những vấn đề học tập với giáo viên	44	68,75	33	51,56

10	Những lợi ích giao lưu, chia sẻ tình cảm, bổn kho n, ch n tr v h c t p và cu c s ng v i gi ng viên có c nh ng nh h ng t t cho hành ng	52	81,25	47	73,44
11	Có kh n ng th u hi u c m xúc hay nh ng hành vi không l i c a gi ng viên và có nh ng i u ch nh c m xúc và hành vi cá nhân cho phù h p trong các tình hu ng c th	51	79,69	45	70,31
12	Có kh n ng bi u hi n s c thái tình c m tr c nhi m v h c t p hay tr c nh ng tác ng v m t tâm lý t gi ng viên	43	67,19	44	68,75
• T ng tác ng i h c - ng i h c					
13	Tin t ng l n nhau trong h c t p, c bi t là khi ho t ng nhóm; tin t ng vào kh n ng c a b n thân, c a b n h c và kh n ng thành công c a nhóm h c t p	57	89,06	49	76,56
14	Không ng i xung t v i nhau trong quá trình h c t p, c bi t là khi h c t p theo ki u h p tác hay c ng tác trong nhóm. S t do trao i, chia s ý ki n; không áp t, bi t ch p nh n nh ng khác bi t cá nhân h ng t i m c tiêu h c t p c a b n thân và c a nhóm	58	90,63	52	81,25
15	Tích c c th c hi n nhi m v cá nhân h ng t i nhi m v h c t p chung. Bi u hi n tính hi u qu trong vi c gi i quy t nhi m v cá nhân và giúp , h tr b n h c khi làm vi c, h c t p theo nhóm	61	95,31	56	87,50
16	Quan tâm n k t qu h c t p chung c a nhóm. Thành tích h c t p cá nhân c ánh giá thông qua thành tích c a nhóm, do ó m c tiêu cá nhân n m trong m c tiêu t p th . S quan tâm y chính là cam k t ng i h c tham gia tích c c vào t ng tác v i b n h c trong nhóm	62	96,88	58	90,63
17	Có ý th c và kh n ng i u ch nh t ng tác nhóm cho phù h p v i hoàn c nh th c t (thay i v vai trò c a ng i h c trong nhóm, thay i v c ng t ng tác c ng nh thái b n thân khi c m th y nh ng xung t, mâu thu n v t quá ng ng hay theo chi u h ng không tích c c)	55	85,94	48	75,00

Bảng 3.14: Ảnh giá ng i d y

TT	Tiêu chí ảnh giá ng i d y	TN		C	
		SL	%	SL	%
ảnh giá n ngl c thi tk d y h c và ho t ng giáo d c c a ng i d y					
1	Ng i d y có n ngl c thi tk m c tiêu và n i dung h c t p phù h p v i m c tiêu chung c a ch ng tình ào t o, phù h p v i i u ki n th c t c a n i ào t o và n ngl c th c t c a sinh viên	61	95,31	56	87,50
2	Ng i d y có n ngl c thi tk ho t ng c a ng i h c th hi n c các t ng tác s ph m, phù h p v i phong cách h c t p c a ng i h c và n i dung h c t p c th	60	93,75	46	71,88
3	Ng i d y có n ngl c thi tk ph ng pháp và k thu t d y h c phù h p v i phong cách h c t p c a ng i h c, th hi n c tính t ng tác cao	56	87,50	50	78,13
4	Ng i d y có n ngl c thi tk h c li u và ph ng ti n d y h c: tính a đ ng, phong phú c a h c li u, ph ng tiên và h c li u có ch c n ng kích ho t ng i h c	55	85,94	44	68,75
5	Ng i d y có n ngl c thi tk môi tr ng h c t p (ho c môi tr ng ho t ng) a t ng tác, kích ho t c ng i h c và ho t ng h c t p c a h	60	93,75	45	70,31
ảnh giá tính hi u qu trong lãnh o, t ch c các t ng tác s ph m c a ng i d y					
1	Ng i d y có n ngl c trong thuy t ph c và h p tác v i ng i h c	55	85,94	49	76,56
2	Ng i d y có n ngl c giao ti p và ng x v i ng i h c trên l p	60	93,75	51	79,69
3	Ng i d y có n ngl c phát bi u và gi i thích ý t ng cho ng i h c	55	85,94	47	73,44
4	Ng i d y có n ngl c s đ ng các ph ng ti n công ngh d y h c	63	98,44	56	87,50
5	Ng i d y có n ngl c khuy n khích, ng viên ng i h c	61	95,31	49	76,56
6	Ng i d y có n ngl c t ch c l p và nhóm h c t p	57	89,06	48	75,00
7	Ng i d y có n ngl c qu n lí th i gian và ngu n l c h c t p	54	84,38	51	79,69

8	Ng ỉ d ỹ c ỏ n ỉ g l ỉ c giám sát, ki m tra, ánh giá quá trình và k t qu h c t p	59	92,19	55	85,94
---	--	----	-------	----	-------

B ỉ g 3.15: ánh giá môi tr ỉ ng d ỹ h c

TT	Tiêu chí ánh giá môi tr ỉ ng d ỹ h c	TN		C	
		SL	%	SL	%
nh h ỉ ng tích c c c a các y u t t môi tr ỉ ng bên ngoài					
1	Ch t l ỉ ng c a ánh sáng, âm thanh ph c v d ỹ h c t t. Phòng h c yên t nh và c thi t k h p lí, thoáng mát	61	95,31	62	96,88
2	Phòng h c c s p x p, b trí thu n ti n cho ng ỉ h c dĩ chuy n và trao ỉ	59	92,19	56	87,50
3	Ph ỉ ng ti n, trang thi t b d ỹ và h c ỹ , và kích ho t c ỉ ng ỉ h c	55	85,94	54	84,38
4	H c li u ph c v h c t p a d ỉ ng, phong phú và thu n l ỉ ỉ ng ỉ h c tìm ki m ho c khai thác	49	76,56	48	75,00
nh h ỉ ng tích c c c a môi tr ỉ ng tâm lí trong d ỹ h c					
1	M ỉ quan h th y trò c ỉ m , g n g ỉ, thân thi n. Ng ỉ h c c khuy n khích trao ỉ, chia s v ỉ th y v ỉ b n v nh ng v n h c t p và cu c s ỉ ng	60	93,75	52	81,25
2	M ỉ quan h gi a các thành viên trong l p g n g ỉ và g n bó	56	87,50	51	79,69
3	Các y u t v v n hóa, t t ỉ ng, quan ni m c a ng ỉ h c không có xung t và nh h ỉ ng t ỉ quá trình h c t p chung	49	76,56	47	73,44

- ánh giá hi u qu d ỹ h c th c nghi m vòng 2 (T ỉ g s SV 2 l p TN là 137 SV, t ỉ g s SV 2 l p C là 133 SV)

B ỉ g 3.16: ánh giá tính tích c c và hi u qu c a ng ỉ h c khi tham gia các t ỉ ng tác s ph m

TT	Tiêu chí ánh giá tính tích c c và hi u qu khi ng ỉ h c tham gia các t ỉ ng tác s ph m	TN		C	
		SL	%	SL	%
• T ỉ ng tác ng ỉ h c - môi tr ỉ ng d ỹ h c					
1	C ỏ n ỉ g l ỉ c làm vi c v ỉ sách và các tài li u d ỉ ng in: th hi n n ỉ g l ỉ c c hi u v n b n vi t, v n b n kí	122	89,05	107	80,45

	hi u, s , b ng bi u th ng kê..., sách tham kh o, báo chí..., ghi chép t li u, vi t tóm t t và làm th m c				
2	Có n ng l c tra c u, khai thác và s d ng d li u i n t hay d li u s , nh a CD ROM, các sách i n t , t i n i n t , ph n m m qu n lí c s d li u và th vi n i n t	103	75,18	88	66,17
3	Có n ng l c truy c p và khai thác thông tin, t li u, h c li u trên m ng Internet và h th ng th tín i n t	113	82,48	71	53,38
4	Có n ng l c s d ng, tra c u m c l c và tìm tài li u th vi n b ng công c truy n th ng và công c i n t	107	78,10	101	75,94
5	Có n ng l c s d ng và tham gia di n àn h c t p trên m ng (Forum)	94	68,61	73	54,89
6	Có n ng l c giao ti p và khai thác tài nguyên h c t p qua các ph n m m giáo d c phù h p, ho c các trang m ng chuyên d ng	90	65,69	81	60,90
• T ng tác ng i h c - ng i d y					
7	Có n ng l c chú ý l ng nghe và quan sát thông hi u nh ng yêu c u, ch d n làm vi c, ho t ng c a gi ng viên	128	93,43	124	93,23
8	Có n ng l c áp d ng nh ng nh h ng, gi i pháp mà ng i d y a ra gi i quy t nhi m v h c t p	109	79,56	92	69,17
9	Có n ng l c nêu câu h i, t v n , th c m c v nh ng v n h c t p v i gi ng viên	105	76,64	79	59,40
10	Có n ng l c giao l u, chia s tình c m, b n kh o n, ch n tr v h c t p và cu c s ng v i gi ng viên có c nh ng nh h ng t t cho hành ng	122	89,05	105	78,95
11	Có kh n ng th u hi u c m xúc hay nh ng hành vi không l i c a gi ng viên và có nh ng i u ch nh c m xúc và hành vi cá nhân cho phù h p trong các tình hu ng c th	107	78,10	109	81,95
12	Có kh n ng bi u hi n s c thái tình c m tr c nhi m v h c t p hay tr c nh ng tác ng v m t tâm lý t gi ng viên	101	73,72	98	73,68
• T ng tác ng i h c - ng i h c					

13	Tin tưởng lẫn nhau trong hoạt động, đặc biệt là khi hoạt động nhóm; tin tưởng vào khả năng cá nhân thân, cá nhân học và khả năng thành công của nhóm hoạt động	124	90,51	101	75,94
14	Không xung đột với nhau trong quá trình hoạt động, đặc biệt là khi hoạt động theo kiểu tập thể hay công tác trong nhóm. Sự do trao đổi, chia sẻ ý kiến; không áp đặt, biệt lập những khác biệt cá nhân hàng ngày	126	91,97	111	83,46
15	Tích cực thể hiện nhiệm vụ cá nhân hàng ngày và nhiệm vụ hoạt động chung. Biểu hiện tính hiệu quả trong việc giải quyết nhiệm vụ cá nhân và giúp đỡ, hỗ trợ bạn học khi làm việc, hoạt động theo nhóm	131	95,62	118	88,72
16	Quan tâm kiểm tra hoạt động chung của nhóm. Thành tích hoạt động cá nhân được đánh giá thông qua thành tích của nhóm, do đó mục tiêu cá nhân nằm trong mục tiêu tập thể. Sự quan tâm ý chính là cam kết nghiêm túc tham gia tích cực vào công tác viên học trong nhóm	133	97,08	122	91,73
17	Có ý thức và khả năng chịu trách nhiệm công tác nhóm cho phù hợp với hoàn cảnh thực tế (thay đổi vai trò cá nhân học trong nhóm, thay đổi công tác công tác công nhân thân khi cần thay đổi công tác, mâu thuẫn vượt quá ngưỡng hay theo chỉ định hàng ngày không tích cực)	122	89,05	94	70,68

Bảng 3.17: Đánh giá năng lực

TT	Tiêu chí đánh giá năng lực	TN		C	
		SL	%	SL	%
Đánh giá năng lực thi tốt nghiệp và hoạt động giáo dục cá nhân					
1	Năng lực có năng lực thi tốt nghiệp và nội dung hoạt động phù hợp với mục tiêu chung của chương trình đào tạo, phù hợp với yêu cầu kiến thức cần đạt và năng lực thực tế của sinh viên	133	97,08	118	88,72
2	Năng lực có năng lực thi tốt nghiệp cá nhân học thể hiện các công tác sản phẩm, phù hợp với phong	131	95,62	101	75,94

	cách h c t p c a n g i h c và n i d u n g h c t p c t h				
3	Ng i d y c ó n n g l c t h i t k p h n g p h á p v à k t h u t d y h c p h ù h p v i p h o n g c á c h h c t p c a n g i h c, t h h i n c t í n h t n g t á c c a o	126	91,97	111	83,46
4	Ng i d y c ó n n g l c t h i t k h c l i u v à p h n g t i n d y h c: t í n h a d n g, p h o n g p h ú c a h c l i u, p h n g t i ê n v à h c l i u c ó c h c n n g k í c h h o t n g i h c	124	90,51	101	75,94
5	Ng i d y c ó n n g l c t h i t k m ô i t r n g h c t p (h o c m ô i t r n g h o t n g) a t n g t á c, k í c h h o t c n g i h c v à h o t n g h c t p c a h	133	97,08	94	70,68
ánh giá tính hi u qu trong lãnh o, t ch c các t ng tác s p h m c a n g i d y					
1	Ng i d y c ó n n g l c t r o n g t h u y t p h c v à h p t á c v i n g i h c	126	91,97	98	73,68
2	Ng i d y c ó n n g l c g i a o t i p v à n g x v i n g i h c t r ê n l p	131	95,62	111	83,46
3	Ng i d y c ó n n g l c p h á t b i u v à g i i t h í c h ý t n g c h o n g i h c	118	86,13	103	77,44
4	Ng i d y c ó n n g l c s d n g c á c p h n g t i n c ô n g n g h d y h c	133	97,08	126	94,74
5	Ng i d y c ó n n g l c k h u y n k í c h, n g v i ê n n g i h c	133	97,08	111	83,46
6	Ng i d y c ó n n g l c t c h c l p v à n h ó m h c t p	126	91,97	107	80,45
7	Ng i d y c ó n n g l c q u n l í t h i g i a n v à n g u n l c h c t p	131	95,62	118	88,72
8	Ng i d y c ó n n g l c g i á m s á t, k i m t r a, á n h g i á q u á t r ì n h v à k t q u h c t p	122	89,05	120	90,23

B ng 3.18: ánh giá môi tr ng d y h c

TT	Tiêu chí ánh giá môi tr ng d y h c	TN		C	
		SL	%	SL	%
nh h n g t í c h c c c a c á c y u t t m ô i t r n g b ê n n g o à i					
1	Ch t l n g c a á n h s á n g, â m t h a n h p h c v d y h c t t. Phòng h c y ê n t n h v à c t h i t k h p l í, t h o á n g m á t	128	93,43	126	94,74
	Phòng h c c s p x p, b t r í t h u n t i n c h o n g i	131	95,62	116	87,22

2	h c di chuy n và trao i				
3	Ph ng ti n, trang thi t b d y và h c y , và kích ho t c ng i h c	122	89,05	118	88,72
4	H c li u ph c v h c t p a d ng, phong phú và thu n l i ng i h c tìm ki m ho c khai thác	111	81,02	101	75,94
<i>nh h ng tích c c c a môi tr ng tâm lí trong d y h c</i>					
1	M i quan h th y trò c i m , g n g i, thân thi n. Ng i h c c khuy n khích trao i, chia s v i th y v i b n v nh ng v n h c t p và cu c s ng	133	97,08	108	81,20
2	M i quan h gi a các thành viên trong l p g n g i và g n bó	128	93,43	116	87,22
3	Các y u t v v n hóa, t t ng, quan ni m c a ng i h c không có xung t và nh h ng t i quá trình h c t p chung	96	70,07	90	67,67