

**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

TÓM T LU N ÁN TI N S KHOA H C GIÁO D C

HÀ N I - 2013

Lu n án c hoàn thành t i
VI N KHOA H C GIÁO D C VI T NAM

Ng i h ng d n khoa h c:

- 1. PGS.TS. Tr n Ki m**
- 2. PGS.TS. Nguy n c Minh**

Ph n bi n 1: **GS.TSKH. Thái Duy Tuyên**
Vi n Khoa h c Giáo d c Vi t Nam

Ph n bi n 2: **GS.TS. Nguy n Th M L c**
i h c Qu c gia Hà N i

Ph n bi n 1: **PGS.TS. Mai V n Hóa**
H c vi n Chính tr

Lu n án c b o v tr ch i ng ch m lu n án c p Vi n h p t i
Vi n Khoa h c giáo d c Vi t Nam, 101 Tr n H ng o, Hà N i
Vào h igingàytháng.....n m 2013

Có th tìm hi u lu n án t i th vi n:

- 1. Th vi n Qu c gia**
- 2. Th vi n Vi n Khoa h c Giáo d c Vi t Nam**

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH Ã CÔNG B
THEO TÀI LUẬN ÁN**

1. Phạm Quang Tiệp (2010), “Tiếp cận khoa học thặng kinh tế và d y”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ và Phát triển Hà Nội*, số 12, trang 101-113
2. Phạm Quang Tiệp (2012), “Quan điểm Spharmat trong d y học”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ và Phát triển Hà Nội*, số 18, trang 74-88
3. Phạm Quang Tiệp (2012), “Mối liên hệ giữa lý luận và thực tiễn cho ngành d y học”, *Tạp chí Giáo dục*, số 292, trang 20
4. Phạm Quang Tiệp (2012), “Đ y học đưa vào Spharmat theo kiểu tình huống - nghiên cứu”, *Tạp chí Thi thố giáo dục*, số 86, trang 23
5. Phạm Quang Tiệp (2012), “Thi thố mô hình d y học theo quan điểm Spharmat kiểu Thông báo – Thu nhận”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ và Phát triển Hà Nội*, số 20, trang 118
6. Phạm Quang Tiệp (2012), “Đ y học đưa vào thực tiễn theo kiểu phương pháp d y học làm mẫu – tái tạo”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ và Phát triển Hà Nội*, số 21, trang 134
7. Phạm Quang Tiệp (2012), “Bản chất tâm lý và các động cơ tác động trong d y học hiện đại”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ và Phát triển Hà Nội*, số 22, trang 144

M U

1. Tính cấp thiết của tài

Trong quá trình dạy học ngày nay, sự tác động của các yếu tố xã hội, kinh tế, văn hóa, môi trường sống... có ảnh hưởng rất lớn đến quá trình dạy học. Xét góc độ nào đó, nó phải được nhìn nhận một cách nguyên tắc, thực tiễn và khách quan. Vì vậy, cần phải có một nghiên cứu về tính cấp thiết của việc nghiên cứu và áp dụng các thành tựu khoa học và công nghệ vào dạy học.

Mặc dù đã có nhiều tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu về dạy học dựa vào tác động của các yếu tố xã hội, văn hóa, môi trường sống... khác nhau, song có thể nói, cho đến nay vẫn chưa có một nghiên cứu nào xây dựng được khung lý thuyết tổng quát cho dạy học dựa vào tác động của các yếu tố xã hội, văn hóa, môi trường sống... áp dụng lý thuyết này trong thực tiễn còn mang tính hình thức và rất khó khăn trong quá trình triển khai thực hiện công nghệ chuyên giao, phổ biến rộng rãi. Nói chung, chưa xứng tầm với một triết lý dạy học và một triết lý nhân văn. Chính vì vậy, những nghiên cứu ngày nay về vấn đề này phải hướng đến việc làm sáng tỏ bản chất của tác động trong dạy học dựa trên những cơ sở khoa học của các lĩnh vực nghiên cứu về các giáo dục học, trong đó quan trọng nhất là tâm lý học giáo dục và sinh lý học thần kinh và nhận thức; chỉ ra các dạng tác động và những ảnh hưởng của nó tới chất lượng và hiệu quả trong quá trình dạy học hiện đại. Từ đó vạch ra những chỉ dẫn về các thành tố và nội dung, có sự phân cấp rõ ràng để tiến hành quá trình dạy học dựa vào tác động của các yếu tố xã hội, văn hóa, môi trường sống... thành những mô hình cụ thể dạy học các thành tố và chúng sẽ chỉ dẫn áp dụng cho phù hợp với điều kiện dạy học, môi trường dạy học và phù hợp với những lợi ích xã hội và chính bản thân người dạy.

Công tác đào tạo giáo viên tiểu học (GVTH) trình độ đại học và đang tiến hành cải tiến nhằm nâng cao chất lượng công tác giảng dạy pháp lý dạy học, quá trình này bắt đầu thu được một số thành tựu nhỏ, song các nội dung không ít hạn chế. Chúng chủ yếu xuất phát từ việc vô tình quá trình đào tạo GVTH và quá trình dạy học chung chung, trong khi quá trình này có nhiều nội dung cốt lõi. Tính cốt lõi không chỉ hiện diện trong công tác đào tạo, mà còn trong nội dung mà các nhà nghiên cứu đang hướng tới. Chính những nội dung cốt lõi này đòi hỏi quá trình đào tạo GVTH trình độ đại học cần có những quan tâm nghiên cứu ứng dụng, có những giải pháp tác động đúng đắn mới có khả năng nâng cao hiệu quả dạy học thực sự.

Trong đó, cần thúc đẩy mạnh mẽ việc áp dụng các phương pháp, chỉ dẫn lý luận dạy học mới vào quá trình đào tạo theo hướng học tập hóa người học, tăng cường sự tác động tích cực của các thành tố xã hội và môi trường sống.

Xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn nêu trên, chúng tôi chọn tài liệu nghiên cứu: “*Đưa hình thức dạy học vào thực tiễn giảng dạy ở trường tiểu học*”.

2. Mục đích nghiên cứu

Thi t k mô hình dạy học đưa vào thực tiễn giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học, nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu 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 tiểu học Sơn Phụng (HSP).

Đối tượng nghiên cứu: Việc vận dụng chỉ dẫn của dạy học đưa vào thực tiễn giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học.

4. Giả thuyết khoa học

Chất lượng giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học chưa cao là do thực tiễn giảng dạy trong quá trình dạy học. Bên cạnh đó, giáo viên chưa có những phương thức hợp lý trong công tác giảng dạy các chuyên đề hoạt động dạy học. Do đó, nếu thi t k các mô hình dạy học đưa vào thực tiễn phù hợp với thực tiễn hoạt động dạy học khoa Giáo dục Tiểu học (GDTH) của các trường HSP thì có thể nâng cao chất lượng giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học hiện nay.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn của việc đưa vào thực tiễn giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học.

5.2. Xây dựng các mô hình dạy học đưa vào thực tiễn giảng dạy ở GVTH trình độ tiểu học.

5.3. Tổ chức thực nghiệm sư phạm nhằm kiểm tra và khẳng định tính khả thi của các mô hình dạy học đề xuất.

6. Phạm vi nghiên cứu

Giới hạn của bài:

- Tổ chức khảo sát, điều tra tại các trường HSP Hà Nội, HSP Hà Nội 2, HSP Thái Nguyên - tiểu học Thái Nguyên, HSP Hải Phòng - tiểu học Hải Phòng, tiểu học 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:

- Quan niệm phương pháp luận duy vật biện chứng
- Quan niệm hình thức luận
- Quan niệm thực tiễn

7.2. Các phương pháp nghiên cứu:

7.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận: Phân tích, tổng hợp, hình thức hóa, khái quát hóa các nguyên tắc lý luận xây dựng cơ sở lý thuyết cho tài liệu.

7.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Phương pháp đi u tra, quan sát, phỏng vấn, nghiên cứu sản phẩm, thực nghiệm sản phẩm.

7.2.3. Phương pháp chuyên gia

7.2.4. Phương pháp xử lý thông tin: Thống kê toán học.

8. *Những luận điểm*

1. Mối liên hệ giữa lý thuyết dạy học và thực tiễn giáo dục nhà trường thì nó phải được triển khai thành những mô hình dạy học cụ thể (mô hình kỹ thuật dạy học). Tức là hiện thực hóa chính lý thuyết dạy học đưa vào thực tiễn, thì khung lý thuyết về dạy học đưa vào thực tiễn phải triển khai thành các mô hình dạy học đưa vào thực tiễn. Những thí nghiệm có những cách thức kết hợp, vận dụng chúng linh hoạt trong đi u kiện thực tiễn.

2. Ngày nay, thực tiễn trong dạy học cần xem những nguyên tắc then chốt của dạy học hiện đại. Làm rõ bản chất của thực tiễn trong dạy học cần thì cần xem xét nó dưới lập trường của những lĩnh vực khoa học phát triển của giáo dục học trong đó quan trọng nhất là tâm lý học và sinh lý học thần kinh. Tuy nhiên làm rõ bản chất, cần nhận diện các đặc trưng thực tiễn của bản thân trong dạy học để có thể thực hiện quá trình dạy học đưa vào những thực tiễn.

4. Phương pháp dạy học (PPDH) cụ thể là cách thức người dạy sử dụng gây nên những tích cực lên người học 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 đưa vào chính người học, hay phong cách học tập của người học. Tức là, các PPDH hiện đại phân chia thành 5 nhóm (từng người về 5 kỹ thuật phát triển bản thân của người học), 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 cụ thể đưa vào thực tiễn, cần cần thì phải nhìn những theo 5 nhóm PPDH phân biệt nêu trên.

5. Quá trình dạy học từ khoa GDTH các trường THPT có nhiều điểm đặc thù, tính đặc thù của thể hiện của ba thành tố trong cấu trúc của hoạt động dạy học: người học có nền tảng kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn khác biệt; nội dung học vận dụng trong chương trình ào tạo và dạy và phong phú; người dạy đa dạng về trình độ, nhiều trường hợp là sự phân nhánh sang những ào tạo GVTH, do đó hoạt động giảng dạy vận dụng trình độ chuyên môn, nghiệp vụ chuyên môn... Chính vì thế, nâng cao chất lượng ào tạo GVTH thực sự thì cần có những nghiên cứu nghiêm túc và tuy nhiên không quy định mà quá trình dạy học thành một khuôn mẫu bài bản xác định.

9. *Đóng góp của luận án*

- Hiện thực hóa và phát triển lý luận về dạy học đưa vào thực tiễn. Trong đó bao gồm hiện thực các khái niệm liên quan dạy học đưa vào

tăng tác, làm rõ bản chất và các dạng tăng tác trong dạy học; bản chất và cấu trúc của dạy học dựa vào tăng tác.

- Nghiên cứu đánh giá thực trạng quá trình dạy học dựa vào tăng tác trong Đào tạo GVTH trình độ thạc sĩ: thực trạng về sinh viên và hoạt động học tập dựa vào tăng tác, giảng viên và hoạt động dạy học dựa vào tăng tác, môi trường dạy học và khoa GDTH các trường HSP.

- Thử nghiệm mô hình dạy học dựa vào tăng tác và mô hình thu thập dữ liệu nhằm triển khai hiệu quả mô hình dạy học này trong thực tiễn Đào tạo GVTH trình độ thạc sĩ.

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

Kéo dài suốt lịch sử giáo dục thế giới từ thời kỳ trước Công nguyên đến khoảng thế kỷ XVIII, nhiệm vụ của giáo dục đã thể hiện rõ sự tiến bộ của mình và nhiệm vụ trong số đó (mà điển hình là tư tưởng của Khổng Tử, Socrate, Comenius, John Locke hay Rousseau) đã bước đầu mạnh mẽ ảnh hưởng đến việc hình thành các dạng dạy học dựa vào tương tác. Song, hầu hết các nhà nghiên cứu về các thành tựu của hoạt động dạy học, còn các tác động qua lại giữa chúng như chưa được phân tích rõ ràng. Vì vậy các nhà nghiên cứu về các thành tựu của hoạt động dạy học đã làm nền tảng phát triển của giáo dục trong suốt thời gian dài.

Cuộc canh tân giáo dục mạnh mẽ trong những năm cuối thế kỷ XIX và thế kỷ XX đã mang lại những tiến bộ đáng kể trong hoạt động của ngành giáo dục. Tuy nhiên, các nhà giáo dục giai đoạn này (trong đó có hai người đi tiên phong là John Dewey, Lev Vygotsky) đã sớm thấy được vai trò quan trọng của ngành giáo dục trong dạy học và mối quan hệ của thực tiễn giáo dục là tập trung vào ngành giáo dục, phát huy tính tích cực, thúc đẩy ngành giáo dục tham gia vào quá trình học tập. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào mối quan hệ tương tác giữa người dạy - người học và chưa bao quát được cấu trúc, chức năng và tác động, nhất là yếu tố môi trường xã hội của các quan tâm nghiên cứu hiện tại.

Những năm 70 của thế kỷ XX, nhóm tác giả thuộc Viện nghiên cứu Giáo viên (IUFM) Grenoble, điển hình là Guy Brousseau đã nghiên cứu về lý thuyết tình huống để các nhà khoa học cho rằng các nhà nghiên cứu nên thúc đẩy hoạt động học tập của người học lên mức cao nhất mà vẫn không làm lu mờ hay mất vai trò của người dạy với cách làm người “khích lệ” và người “kích thích” một tình huống dạy học. Như vậy, trong công trình nghiên cứu các tác giả đã phân tích các mô hình về cấu trúc của dạy học dựa vào tương tác, trong đó nổi bật nhất là làm

rõ bản chất và sự tác động của yếu tố môi trường lên hoạt động ý thức nói chung và hoạt động nhận thức cá nhân nói riêng.

Hiện nay, hai nhà tâm lý học Canada là Jean - Marc Denomé và Madelein Roy đã tiến hành một nghiên cứu thực nghiệm. Trong đó các tác giả đã chỉ ra được các thành tố cơ bản trong cấu trúc của hoạt động ý thức. Phân tích chi tiết các động tác chủ yếu của các thành tố này trong quá trình diễn ra trên thực tiễn khoa học thực nghiệm thực tế. Như vậy lý thuyết của các tác giả đã đưa ra có những đóng góp mới cho hoạt động ý thức đưa vào thực tiễn nghiên cứu.

Việt Nam, có nhiều tác giả đã có những công trình nghiên cứu liên quan đến hoạt động ý thức đưa vào thực tiễn. Trong đó đáng kể nhất là các tác giả như Thành Hoàng về hoạt động ý thức hợp tác, thực tiễn tác động - trò trên lý luận, thực tiễn tác động tâm; tác giả Nguyễn Thị Bích Hạnh về “Biện pháp hoàn thiện kỹ năng tự học cho sinh viên HSP theo quan điểm Sinh lý tâm lý thực tiễn”; Nguyễn Thành Vinh về “Thực tiễn hoạt động theo quan điểm Sinh lý tâm lý thực tiễn trong các trường (khoa) cán bộ quản lý và đào tạo hiện nay”; Vũ Linh Hoa về “Biện pháp vận dụng quan điểm Sinh lý tâm lý thực tiễn trong hoạt động môn giáo dục các trường tiểu học Sinh lý”; Trần Quang Tuấn về “Thực tiễn hoạt động đưa vào thực tiễn nghiên cứu - nghiên cứu thực tiễn cao đẳng”. Những nghiên cứu của các tác giả là các nghiên cứu thực tiễn chúng tôi nghiên cứu, triển khai tài liệu “Động học đưa vào thực tiễn trong đào tạo giáo viên tiểu học thực tiễn”.

1.2. Những khái niệm cơ bản

1.2.1. Thực tiễn trong hoạt động ý thức

Đưa vào cách nhận thức của nhiều tác giả khác nhau, chúng tôi quan niệm “Thực tiễn” là sự tác động qua lại lẫn nhau. Có tác động qua lại lẫn nhau thì phải có ít nhất hai đối tượng, chúng đóng vai trò kép, vừa là chủ thể tác động, vừa là đối tượng chịu sự tác động. Chủ thể và đối tượng này có thể là các sự vật hiện tượng trong tự nhiên và xã hội mà không nhất thiết phải là con người.

“Thực tiễn trong hoạt động ý thức” là những mối tác động qua lại chủ yếu giữa người đi học, người học và môi trường (hay nói một cách ngắn gọn, đó là sự giao tiếp tích cực giữa các chủ thể của hoạt động ý thức) nhằm thực hiện chức năng của hoạt động ý thức; có học sinh, thực tiễn và hiểu biết theo những hình thức sinh hoạt nhà giáo dục, hướng vào việc phát triển nhân cách và năng lực cho người học.

1.2.2. Động học đưa vào thực tiễn

“Động học” là quá trình người đi học tiến hành các thao tác có chủ đích và có những hướng giúp người học biến hóa hoạt động của bản thân, thực tiễn có những năng lực duy trì và năng lực hành động vì mục đích chỉ mình các giá trị tinh thần, các hiểu biết, các kỹ năng, các giá trị văn hóa mà nhân loại đã

tư tưởng trên cơ sở đó có khả năng qui tụ các yêu cầu thực tế trong toàn bộ cuộc sống cá nhân và xã hội.

“*Dạy học dựa vào tương tác*” (teaching based interaction) nhấn mạnh những mối quan hệ tác động qua lại giữa các chủ thể của quá trình dạy học nhằm tạo ra sự phát triển trước tiên và quan trọng nhất là người học và sau đó là các thành tố khác như nội dung, môi trường dạy học. Quá trình dạy học theo chiến lược này chính là quá trình tạo ra và thực hiện, tức là khi các tương tác sư phạm giữa người học và người dạy, người học với người học, người học với môi trường dạy học nhằm phát triển năng lực nhận thức và năng lực tương tác của người học lên một trình độ mới. Bởi vậy chiến lược mới này cùng với những tương tác sư phạm chủ yếu, người học phát triển liên tục trong suốt quá trình học tập lâu dài.

1.2.3. Mô hình dạy học

Theo triết lý giáo dục, “*mô hình dạy học*” là loại mô hình học tập nhằm xây dựng một thực tiễn học tập, vì vậy là chủ yếu dựa vào sự tham gia và vai trò của giáo viên trong nhiệm vụ của học sinh. 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...

Trong thiết kế hình thành phần, cấu trúc và mối quan hệ cơ bản của hoạt động dạy và học (kích thích học sinh tiếp cận người học, thực hiện và khi các tương tác sư phạm, đánh giá và điều chỉnh hoạt động dạy học...) cũng thể hiện trong môi trường xác định.

Mô hình dạy học cũng nhìn nhận nhiều cấp độ khác nhau. Cấp độ khái quát nhất (vi mô), mặt triết lý dạy học (chẳng hạn triết lý dạy học hành động, hay triết lý kiến tạo) thường dựa vào mô hình lý thuyết, hay khung lý thuyết. Mô hình này mô tả những nét khái quát nhất của hoạt động dạy học dựa trên những nguyên tắc khoa học nhất định. Nó có chức năng như hướng dẫn cho toàn bộ hoạt động dạy học, quá trình dạy học. Cấp độ thứ hai (vi mô), mô hình dạy học cũng xem là mô hình kỹ thuật, trong đó mô tả những cách thức hoạt động của các thầy và trò theo những hướng chung của mô hình lý thuyết triết lý dạy học nào đó. Vì vậy này cũng có nghĩa, mô hình người ta dựa vào đó mà làm việc thì phải là mô hình kỹ thuật (hay mô hình cụ thể).

1.3. Bản chất và các dạng tương tác trong dạy học

1.3.1. Bản chất của tương tác trong dạy học

Lý luận dạy học đã chỉ rõ, tương tác trong dạy học là một trong ba nguyên tắc then chốt của dạy học hiện đại. Tuy nhiên đây là hành vi chủ thể bị tác động bởi người tạo ra và xử lý tất cả các tương tác sư phạm giữa các thành tố trong cấu trúc của hoạt động dạy học. Vì vậy rõ hơn tính nguyên tắc của nó, cần thiết xem xét bản chất của tương tác trong dạy học

đưa trên lập trình các ảnh hưởng về khoa học phác họa giáo dục học, bao gồm: triết học, tâm lý học, sinh lý học thần kinh và nhân học.

1) *Bản chất triết học*

Xem xét tác động trong dạy học để lập trình triết học giúp ta có cách nhìn tổng thể toàn diện về chỉ dẫn dạy học này. Chúng ta không nên xác định chính xác các thành tố bên ngoài hoạt động dạy học, mà còn xác định vai trò của từng thành tố đó có như thế nào ảnh hưởng, vì lúc này các tác động sẽ phức tạp trong quá trình dạy học hoạt động dạy học vẫn hành theo đúng quy luật, phát huy tối đa vai trò của từng thành tố, đó là các mục tiêu dạy học rõ ràng.

2) *Bản chất thần kinh học*

Khoa học thần kinh đã làm rõ các hoạt động của hệ thần kinh (bộ máy học) con người trong quá trình học tập. Đó cho thấy bản chất của tác động trong dạy học chính là quá trình tiếp nhận tác động (tác động qua lại) với môi trường bên ngoài, vì vậy việc dạy, học cần tìm kiếm những cách học tập; tác động với môi trường, việc dạy, học cần tri giác thông tin về sự vật, hiện tượng cụ thể minh bạch; tác động với bản thân (tác động nội tâm) xử lý thông tin không ngừng bán cầu não phải; tác động với các biểu tượng đã có những thông tin và tổ chức kiến thức bán cầu não trái.

3) *Bản chất tâm lý học*

Tâm lý học nhân học khám phá những tác động tiếp nhận chính là quá trình tiếp nhận các chức năng tâm lý của bản thân theo hai cách đồng hóa (assimilation) và tiếp biến (accomodation). Quá trình học tập và phát triển của việc tiếp nhận chính là quá trình liên tục tiếp nhận và phá vỡ trạng thái cân bằng trong tâm lý của học sinh. Do vậy, những tác động sẽ phức tạp ảnh hưởng và môi trường bên ngoài xét đến cùng theo quan niệm này của chúng ta chính là việc phá vỡ trạng thái cân bằng tiếp nhận trong tâm lý việc tiếp nhận (Tức là tạo ra nhu cầu nhận thức, nhu cầu hiểu biết, nhu cầu minh bạch tiếp nhận mới). Và bắt buộc với kiến thức, kinh nghiệm còn đang thiếu hụt so với trạng thái tâm lý hiện tại của học sinh nên mới tiếp nhận trạng thái cân bằng mới. Các tác động bên trong việc tiếp nhận (tác động nội tâm) chính là quá trình chuyển tải cấu trúc kiến thức học sinh về cân bằng tâm lý.

Tâm lý học hành vi cho rằng quá trình học tập chính là quá trình tiếp nhận học sinh tiếp nhận các chuỗi tác động S-r-s-r-s...-R (S - stimulate là kích thích, R - react là phản ứng), trong đó có những tác động chính thức trực tiếp cho tác động môi trường, cũng có những tác động chỉ nhằm mục đích thúc đẩy hành vi phản ứng cùng thời gian cao nhất. Sự phát triển của các chuỗi tác động dần dần hành vi tình cảm của học sinh vì lúc này bắt buộc các yếu tố tâm lý và ý thức, đó cũng chính là sự phát triển chung của việc tiếp nhận xét đến cùng cách toàn diện nhất (bao gồm các yếu tố thể chất, trí tuệ và tình cảm).

Tâm lí học nhân văn cho rằng trong đời học, người học chỉ tham gia vào từng tác khi họ có nhu cầu và hứng thú. Tác động là một quá trình liên tục và biến đổi. Sự học có một động lực nào đó thúc đẩy họ học, nhưng người học không có động lực, mong muốn học. Nhiệm vụ của người dạy là tìm kiếm và tạo môi trường phát sinh động lực học tập của người học. Đây là nhiệm vụ khó khăn bởi người dạy phải thực hiện các yếu tố tâm lý của người học. Tin rằng quy tắc nhiệm vụ này là người dạy phải đưa vào quy định của người học, hiểu họ, tạo ra những nhiệm vụ và yêu cầu học tập và các, áp dụng trực tiếp cho nhu cầu cá nhân của người học, rõ ràng những mặt tôn trọng cao của trẻ phải nhân văn và khái quát bởi Gardner đó là: “Mục tiêu của cùng các hoạt động giáo dục là chuyển giao cho cá nhân gánh nặng của việc học”.

Lev Vygotsky thực hiện phải *tâm lí học hoạt động* dựa trên chính thực tiễn tác động xã hội và lý thuyết văn hóa trong khoa học phát triển người của mình đã xác định quan niệm về Vùng gần phát triển (Zone of Proximal Development), có vị trí nổi bật trong đời học và giáo dục. Ông cho rằng học tập thực là tác động môi trường, đời học thực là can thiệp vào kinh nghiệm thực tiễn người học thực Vùng gần phát triển. Những tác động, kinh nghiệm thực tiễn cá nhân của chia sẻ, thách thức, các nhiệm vụ, đặc biệt cá nhân thực hiện phát triển mới cao hơn của trẻ thực hiện những nguyên tắc quy định của học tập. Trình độ này là trở thành kinh nghiệm nổi bật trong hiện tại, hiểu biết và làm giàu kinh nghiệm nổi bật thực hiện kia, làm các sản phẩm phát. Những yếu tố thực đó chính là quá trình thay đổi liên tục Vùng gần phát triển đưa vào tác động người học và môi trường (đời học, người dạy, bối cảnh...).

1.3.2. Các động tác trong đời học

Vấn đề xác định và phân loại các tác động trong đời học là công việc khó khăn bởi tính chất tích hợp và các động lực của nó trong hoạt động đời học. Cho đến nay, đã có nhiều tác giả với những cách tiếp cận khác nhau, hàng loạt những nghiên cứu khác nhau trong lĩnh vực giáo dục đã đưa ra cách phân loại tác động trong đời học. Theo quan niệm của tác giả, tiếp cận bản chất nhất cho vấn đề này chính là dựa vào các chức năng tham gia tác động xác định và phân loại chúng. Còn nếu dựa vào các hiện tượng phân loại thì rõ ràng là khó khăn và vô ích, bởi hiện tượng thì luôn thay đổi, và việc phân loại sẽ không bao giờ kết thúc. Theo đó, các tác động trong đời học có thể chia thành 3 dạng chính: tác động người học - người dạy, tác động người học - người học và tác động người dạy, người học với môi trường. Ngoài ra, còn một số tác động khác như tác động người dạy - người dạy, tác động môi trường - môi trường. Trên mặt phẳng đi này đó thì những tác động này cũng như những quá trình đời học.

b n thân mình hay t ng tác n i tâm suy xét l i v n , ti n hành các thao tác t duy nh phân tích, t ng h p, ánh giá nh n th c v n h c t p m t cách y và sâu s c h n. Chính t ng tác này a ng i h c phát tri n lên m t trình m i, t o ti n cho s sáng t o trong quá trình h c t p. Nh v y t ng tác ng i h c - ng i h c có ý ngh a h t s c quan tr ng trong quá trình h c t p c a m i cá nhân. Chính nó t o ra s phát tri n m nh m nh t ng i h c và do ó, khi t ch c các t ng tác s ph m trong quá trình d y h c, ng i d y ph i i u khi n theo h ng d ch chuy n m i d ng t ng tác v quan h t ng tác này (mà quan tr ng nh t là t ng tác n i tâm). B i ch khi nào ng i h c tích c c trao i, chia s , th m chí c nh tranh v i nhau trong h c t p, ch khi nào h day d t, b n kh n v i v n kh c kho i trong tâm trí, thì khi y h m i th c s h c và cho dù k t qu c a s t ng tác y là gì thì ó c ng ã c xem là thành công trong d y h c.

3) T ng tác ng i d y, ng i h c - môi tr ng

Theo h ng ti p c n t ng th , môi tr ng xung quanh tác ng t i ng i h c, ng i d y và ho t ng c a h trên nh ng ph ng di n sau: 1 - Tác ng t phía bên ngoài ch th c a ho t ng d y h c; bao g m: môi tr ng v t ch t xung quanh, b n h c, gia ình, nhà tr ng, xã h i; 2- Tác ng t phía bên trong ch th , bao g m: ti m n ng, xúc c m, giá tr , v n s ng, phong cách, nhân cách... Nh v y, vi c tác ng c i t o môi tr ng d y h c nh m nâng cao tính t ng tác c a môi tr ng d y h c c n ti n hành m t cách t ng th t vi c c i t o môi tr ng v t ch t xung quanh: nhi t , ánh sáng, âm thanh,... n vi c chu n b c s v t ch t, trang thi t b ùng d y h c; t o b u không khí thân m t, vui v h p tác trong l p h c; s chu n b v tâm lí, ki n th c n n ng i h c tham gia vào quá trình t ng tác tích c c v i các thành t khác trong ho t ng d y h c ng hoá tri th c.

1.4. B n ch t và c tr ng c a d y h c đ a vào t ng tác

1.4.1. B n ch t c a d y h c đ a vào t ng tác

D y h c đ a vào t ng tác th c ch t là m t chi n l c d y h c h ng vào ng i h c, cao tính n ng ng c a ng i h c trong quá trình h c t p và c b t ngu n t nh ng dòng tri t lí d y h c hi n i nh tri t lí ki n t o, tri t lí gi i quy t v n . làm rõ b n ch t c a chi n l c d y h c này c n thi t xem xét nó trên nhi u bình di n khác nhau. 1) Xét bình di n v mô, nó c xem nh m t quan i m d y h c, quan i m d y h c này đ a trên s tác ng qua l i (t ng tác) gi a các thành t c b n c a ho t ng d y h c mà ch y u là gi a ng i d y, ng i h c và môi tr ng. S t ng tác gi a b ba Ng i d y - Ng i h c - Môi tr ng là m c ích, nguyên nhân c a m i s phát tri n; trong ó, tr c tiên và quan tr ng nh t là phát tri n ng i h c. 2) Xét bình di n trung gian, d y h c đ a vào t ng tác c nhìn nh n nh PPDH c th . bình di n này, nó

1.5. Th c tr ng ào t o giáo viên ti u h c trình i h c

1.5.1. c i m quá trình ào t o giáo viên ti u h c trình i h c

Quá trình ào tào GVTH các tr ng HSP có nhi u i m c thù, tính c thù th hi n c phía ng i h c, ng i d y và môi tr ng: Sinh viên khoa GDTH các tr ng HSP có ki n th c và kinh nghi m n n t ng, phong cách, s tr ng h c t p r t khác nhau. S khác nhau này c t o r a t chính c ch tuy n sinh và ào t o c a các tr ng HSP. Ch ng trình ào t o GVTH tr i r ng trên nhi u l nh v c, do ó n i dung h c t p c th c ng r t phong phú. òi h i ng i d y ph i s d ng t i nhi u ki u lo i PPDH khác nhau m i em l i hi u qu . S a d ng trong ch ng trình ào t o GVTH đ n n s a d ng v l nh v c chuyên môn c ng nh phong cách gi ng d y c a chính gi ng viên.

1.5.2. Th c tr ng d y h c đ a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c

1) M c ích, i t ng, n i dung và ph ng pháp i u tra

- M c ích i u tra: Nh m tìm hi u th c tr ng nh n th c và v n d ng chi n l c d y h c đ a vào t ng tác trong ào t o GVTH trình i h c; ki m ch ng l i lí lu n d y h c đ a vào t ng tác trong th c t . Trên c s ó xu t nh ng cách th c h p lí v n d ng lí thuy t d y h c đ a vào t ng tác trong d y h c cho sinh viên ngành GDHT các tr ng HSP.

- i t ng i u tra: Các gi ng viên, sinh viên thu c khoa GDTH các tr ng HSP có b dày truy n th ng trong ào t o GVTH trình i h c: HSP Hà N i, HSP Hà N i 2, HSP Thái Nguyên - i h c Thái Nguyên, HSP H i Phòng, i h c Hùng V ng.

- N i dung i u tra

+ i v i gi ng viên: 1- Th c tr ng s d ng các PPDH trong quá trình ào t o GVTH trình i h c hi n nay. 2- Th c tr ng vi c s d ng các bi n pháp và k thu t t ng c ng t ng tác và nâng cao hi u qu trong d y h c. 3- Th c tr ng v n t o đ ng môi tr ng d y h c.

+ i v i sinh viên: 1- Th c tr ng vi c h c tập t i khoa GDTH theo quan i m d y h c đ a vào t ng tác. 2- ánh giá th c tr ng môi tr ng h c t p.

- Ph ng pháp i u tra: Ch y u thông qua h th ng câu h i c thi t k thành phi u và g i tr c ti p cho gi ng viên, chuyên gia và sinh viên.

2) K t qu i u tra th c tr ng 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 theo chi n l c d y h c đ a vào t ng tác

1- Th c tr ng d y h c c a gi ng viên:

- Nhân thủ công gia công viên vật dụng tác dụng trong dây chuyền công nghiệp, chủ yếu (72,22%) cho riêng tác dụng trong dây chuyền bao gồm tác dụng kỹ thuật và nội dung dây chuyền.

- Các gia công viên (khoảng 93%) đánh giá cao tầm quan trọng của tác dụng trong dây chuyền.

- Gia công viên có xu hướng sử dụng nhiều loại PPDH khác nhau trong quá trình dây chuyền mà không quá thiên về một nhóm PPDH nào.

- Nhìn chung, gia công viên chú trọng sự quan tâm tới việc sử dụng các biện pháp, kỹ thuật thúc đẩy mối quan hệ tác dụng và nâng cao hiệu quả dây chuyền.

- Khi xây dựng kế hoạch dây chuyền, các gia công viên thường chỉ ra các hoạt động cần thiết như phân tích mô hình, phân tích kỹ thuật, xây dựng mục tiêu và phân bổ nội dung dây chuyền phù hợp, thiết kế PPDH, thiết kế kế hoạch công nghệ...

- Khi thiết kế phương pháp dây chuyền, gia công viên chú trọng quan tâm tới nội dung dây chuyền và khả năng thực hiện của bản thân mà ít quan tâm tới chi phí công nghệ.

2- Thực trạng hoạt động của sinh viên ngành GDTH

- Sinh viên ngành GDTH có phong cách hoạt động, bao gồm các học bổng tốt nghiệp, học bổng tìm tòi, khám phá, học bổng chia sẻ và trải nghiệm, học bổng duy lý trí.

- Mục tiêu và năng lực hoạt động của sinh viên ngành GDTH cần hết sức phát triển. Song nhìn chung các em có nhận thức đúng đắn rõ ràng. Đây cũng xem là năng lực bên trong có tính dài hạn thúc đẩy quá trình hoạt động.

- Các sinh viên cũng đánh giá các yếu tố, biện pháp và kỹ thuật dây chuyền mà ngành kỹ thuật chúng tôi đã đưa ra khảo sát đều có những ưu điểm tích cực và hiệu quả hoạt động của sinh viên. Đây là những nhận thức quan trọng cho việc thiết kế các mô hình dây chuyền đưa vào tác dụng chung 2.

3- Thực trạng môi trường dây chuyền kỹ thuật Giáo dục tiểu học các trường tiểu học Sphm

- Các sinh viên cũng đánh giá cao về sự nhận thức của các yếu tố môi trường (bên trong và bên ngoài) đối với hiệu quả hoạt động của họ. Kết quả điều tra về môi trường này cũng nhận thấy phần lớn quan tâm tới việc tổ chức môi trường trong dây chuyền.

- Kết quả điều tra, khảo sát cho thấy thực trạng hiện tại về mặt chất lượng, trang thiết bị, kỹ thuật, công nghệ dây chuyền kỹ thuật Giáo dục tiểu học các trường HSP hiện nay đang gặp nhiều khó khăn.

- Chương trình đào tạo GVTH trình độ kỹ thuật môn toán tính toán học và thực tiễn.

- Qua khảo sát, chúng tôi rút ra một số nhận xét về thực trạng môi trường tâm lý của người dạy và người học: Thứ nhất, mối quan hệ người dạy - người học, người học - người học đã có những sự gắn bó nhất định song phát triển các mối quan hệ tương tác này và góp phần nâng cao hiệu quả trong dạy học thì chúng ta cần phải có chiến lược thích hợp nhất. Thứ hai, các yếu tố tâm lý của người học và người dạy như sự e dè, ngại xung đột, ngại va chạm, thiếu tin tưởng v.v... vẫn còn là những rào cản lớn nhất khiến người học không nhất tâm và hiệu quả tương tác sư phạm. Thứ ba, sự đa dạng trong văn hóa, phong cách sống, nền tảng kiến thức, kinh nghiệm của người học là vấn đề cần tính toán khi tiến hành tổ chức hoạt động dạy học cho sinh viên ngành GDTH.

3) *Kết luận thực trạng dạy học tại khoa Giáo dục Tiểu học các trường tiểu học Sơn Phụng*

Tổng kết quá trình nghiên cứu và phân tích về thực trạng đào tạo GVTH trình độ thạc sĩ trên đây chúng tôi rút ra một số kết luận như sau:

1- Giáo viên giảng dạy tại khoa GDTH các trường HSP sử dụng nhiều kỹ thuật PPDH khác nhau. Tuy nhiên chủ yếu các PPDH này vẫn còn sử dụng theo những mô hình truyền thống, ít sử dụng các biện pháp và kỹ thuật tương tác trong dạy học, do đó hiệu quả dạy học chưa cao.

2- Sinh viên khoa GDTH có phong cách học tập đa dạng. Một mặt do cách tuyển sinh của các trường HSP, mặt khác do chính chế độ trình độ và thực tiễn dạy học tạo nên. Cho dù học theo kỹ năng nào thì nhìn chung sinh viên còn rụt rè, nhút nhát khi các giáo viên sử dụng những kỹ thuật tương tác và chính chúng góp phần tạo nên hiệu quả học tập của các em.

3- Các điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học ngày nay tương đối đầy đủ. Tuy nhiên tất cả cho dạy học nói chung và dạy học đa dạng vào tương tác nói riêng. Tuy nhiên môi trường tâm lý của người học và người dạy còn hết sức phức tạp. Có một môi trường tâm lý thuận lợi cho dạy học cần phải có những thay đổi nhất định về phương diện nhận thức của người học.

CHƯƠNG 2

MÔ HÌNH DẠY HỌC ĐA VÀO TƯƠNG TÁC

TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRÌNH ĐỘ THẠC SĨ

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

2.1.1. Mối quan hệ giữa các môi trường dạy học.

2.1.2. Mối quan hệ tương tác tích cực giữa người dạy, người học và môi trường.

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 đ ng ki n th c.

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.

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.

2.2. Thi t k mô hình d y h c đ a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c trình i h c

T vi c phân tích làm rõ b n ch t c a d y h c đ a vào t ng tác, các ki u ph ng pháp d y h c hi n i, ta i n k t lu n v vi c xu t các mô hình d y h c đ a vào t ng tác trong ào t o giáo viên ti u h c tr i nh

i h c nh sau: 1- Vi c t ch c ào t o giáo viên ti u h c trình i h c c th c hi n theo 5 mô hình d y h c c th . M i mô hình này c xây d ng đ a theo h th ng lí lu n c a d y h c đ a vào t ng tác, ng th i c ng th hi n nh ng nguyên t c c t lõi c a m t trong 5 nhóm PPDH ph bi n hi n nay. 2- M i mô hình c c u trúc thành hai ph n hay hai n i dung có m i quan h ch t ch . Ph n th nh t có ch c n ng ho ch nh ng ng h ng c th th c hi n quá trình d y h c đ a vào t ng tác, nó là b c c th hoá khung lí thuy t d y h c đ a vào t ng tác thành mô hình k thu t. Ph n th hai là th c thi nh ng mô hình d y h c ã c thi t k ph n th nh t. 3- M i mô hình d y h c s t ng ng v i nó m t s k thu t d y h c nh t nh. Do tính ch t c l p t ng i c a chúng nên có nh ng k thu t d y h c không ch xu t hi n m t mô hình mà có th hai hay nhi u h n trong các mô hình d y h c ã xu t.

2.2.1. Mô hình d y h c đ a vào t ng tác theo ki u thông báo - thu nh n

Nét c tr ng c a mô hình d y h c này làm cho nó khác v i các mô hình d y h c thông báo - thu nh n truyền th ng là 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 và 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. ôi khi, n i dung h c t p then ch t

vấn do ngay khi bắt đầu công việc, phát hiện ra mà không chú trọng chú ý vào sự nghiệp gì từ phía người đi dự. Các bước thực hiện theo mô hình dự hoạch đưa vào công tác kêu gọi thông báo thu nhập: 1- Người đi dự tình hình thu nhập gia đình và thu nhập cá nhân trình bày; 2- Người đi dự trình bày và thu nhập theo kế hoạch tình hình thu nhập; 3- Người đi dự tái hiện, và thu nhập dự kiến.

* *Một số kết quả thực hiện dự hoạch:* 1- Kết quả thuyết giảng; 2- Kết quả thi đấu thể thao; 3- Kết quả hưởng ứng người đi dự phi lợi nhuận và ghi chép.

2.2.2. Mô hình dự hoạch đưa vào công tác theo kế hoạch làm mẫu - luyện tập

Đưa vào logic của quá trình học tập, đưa vào kinh nghiệm, nhu cầu của người học khi hình thành một kỹ năng (cần nắm vững và nắm vững kỹ năng trí tuệ), chúng tôi thiết kế mô hình dự hoạch đưa vào công tác kế hoạch làm mẫu - thực hành theo các bước sau: 1- Giới thiệu về các thực hành kỹ năng (Làm rõ vai trò của kỹ năng); 2- Giới thiệu mục đích, hành vi; 3- Thực hành kỹ năng; 4 - Kiểm tra và hiệu chỉnh; 5- Ôn tập kỹ năng; 6 - đánh giá về hình thành kỹ năng.

* *Một số kết quả thực hiện dự hoạch:* 1- Kết quả trình diễn; 2- Kết quả mô phỏng; 3- Kết quả sử dụng phim giáo khoa và dùng áp dụng tình huống; 4- Kết quả thực hành kỹ năng thực hành cá nhân.

2.2.3. Mô hình dự hoạch đưa vào công tác theo kế hoạch kiểm tra - tìm tòi

Xét trên phương diện công tác, học tập theo mô hình này, người học trải qua những khâu hay bước cơ bản như sau: nhận thức vấn đề cần giải quyết, hay tình huống cần nắm vững học tập; tiến hành thực nghiệm, di chuyển hay biến đổi tình huống học tập, đánh giá các số liệu, thu thập số liệu, xử lý, kết luận và phát biểu nhận xét cá nhân. Tự nhiên, mỗi khâu, mỗi giai đoạn học tập cá nhân người đi dự từ lý luận và học hành thành quy trình rõ ràng. Quy trình và chỉ dẫn hành động này có vai trò chi đạo, những người học trong quá trình tìm tòi trí tuệ. Nó chi phối công tác (can thiệp vào công việc cá nhân) khi nào quá trình học tập cá nhân bắt đầu sai lệch vì mục tiêu sai lầm. Tóm lại, mô hình dự hoạch này thiết kế theo các bước cơ bản sau đây: 1- Thiết kế quy trình tìm tòi khám phá trí tuệ cho người học; 2- Chuyển giao nhiệm vụ học tập; 3- Thực hiện quá trình tìm tòi, khám phá trí tuệ cá nhân; 4- Trình bày kết quả tìm tòi và rút ra kết luận.

* *Một số kết quả thực hiện dự hoạch:* 1- Kết quả thiết kế quy trình tìm tòi khám phá cho người học; 2- Kết quả tổ chức học tập.

2.2.4. Mô hình dự hoạch đưa vào tương tác theo kiểu khuyến khích - tham gia

Mô hình dự hoạch này có chức năng thúc đẩy, kích thích người học, tạo lập niềm đam mê hứng thú với người học cá nhân, trải nghiệm, đánh giá, trao đổi ý kiến và kinh nghiệm, tìm kiếm giá trị, kỹ năng. Các bước tiến hành dự hoạch theo mô hình này: 1- Xác định vấn đề học tập; 2- Thực hiện

hoạt động học tập thông qua thí nghiệm, thảo luận; 3- Đánh giá thí nghiệm, thảo luận.

* *Mô hình dạy học theo chủ đề*: 1- Kết hợp các chủ đề; 2- Kết hợp các chủ đề.

2.2.5. Mô hình dạy học dựa vào tương tác theo kiểu tình huống - nghiên cứu

Trong mô hình dạy học này, nhiệm vụ của người học là xác định rõ nhất là vì sao có môi trường dạy học thực tiễn thông qua việc thiết kế các tình huống dạy học (tình huống didactics). Sau đó, tổ chức một cách khéo léo chuyển giao tình huống dạy học này (tình huống do người dạy thiết kế) thành tình huống vấn đề học sinh (vấn đề xuất hiện trong tâm lý học sinh). Tiếp đó, người học được giúp, khuyến khích, người học giải quyết tình huống vấn đề và chỉ mình nhớ lại những điều kiện, các mục tiêu của bài học. Các bước thực hiện theo mô hình dạy học này: 1- Thiết kế tình huống dạy học; 2- Chuyển giao tình huống dạy học thành tình huống vấn đề học sinh; 3- Người học nghiên cứu giải quyết nhiệm vụ học tập; 4- Báo cáo kết quả.

* *Mô hình dạy học theo chủ đề*: 1- Kết hợp các tình huống dạy học; 2- Kết hợp các tình huống dạy học - người học trong quá trình nghiên cứu theo nhóm.

Chức năng của các mô hình dạy học thiết kế trên đây xác định một cách tổng quát, hiệu quả thực tế của chúng phụ thuộc gần như hoàn toàn vào người học và quá trình học tập. Chỉ khi nào nhận thức người học có sự tiến bộ nào đó, thì việc vận dụng chức năng và kết quả thực tế của người dạy trong tiến trình dạy học mới thực sự có ý nghĩa. Tính hiệu quả của PPDH phụ thuộc vào sự thích thú của người học, các phương pháp và biện pháp của nhà giáo dục. Nhà giáo dục và kinh nghiệm của người học chuyển đổi áp dụng nhiệm vụ học tập thành một cấu trúc tâm lý chuyên biệt để thực hiện cho biện pháp của người học lúc này là tính sẵn sàng học tập. Chính nó chi phối hiệu quả của PPDH được sử dụng trong trường học này.

CHƯƠNG 3: THỰC NGHIỆM SƠ LƯỢC

3.1. Khái quát quá trình thực nghiệm

3.1.1. Mục đích thực nghiệm

Nhiệm vụ chính của nghiên cứu khoa học là giải thích, kiểm chứng tính khách quan và hiệu quả của việc sử dụng các mô hình và kết quả dạy học dựa vào tương tác trong hoạt động GVTH trình độ học sinh.

3.1.2. Đối tượng thực nghiệm

Sinh viên của các trường thực nghiệm bao gồm 2 khóa: K36 và K37 ngành GDTH, Trường THPT Hà Nội 2.

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 thử nghiệm và tác động, trên cơ sở có tìm kiếm khả năng áp dụng các mô hình dạy học đưa vào tác động trong hoạt động GVTH phạm vi học p. Thực nghiệm được tiến hành với 10 sinh viên K37 GDTH trên môn Công nghệ và xã hội (thời gian từ tháng 9/2011 đến tháng 12/2011).

* *Thực nghiệm vòng 2*: Mục đích trọng tâm của vòng này là thực nghiệm ứng dụng, nhằm mở rộng phạm vi áp dụng các mô hình dạy học trên nhiều môn học khác nhau thuộc chương trình hoạt động GVTH trình độ học p. Thực nghiệm vòng 2 được tiến hành trên 2 môn học: Giáo dục Công nghệ cho HSTH với 10 sinh viên K37 GDTH (từ 8/2012 đến 9/2012) và môn PPDH Công nghệ và Xã hội với 10 sinh viên lớp K36 GDTH (8/2012 đến tháng 10/2012).

* *Thực nghiệm vòng 2* được tiến hành trên 2 môn học: Giáo dục Công nghệ cho HSTH với 10 sinh viên K37 GDTH (từ 8/2012 đến 9/2012) và môn PPDH Công nghệ và Xã hội với 10 sinh viên lớp K36 GDTH (8/2012 đến tháng 10/2012).

3.1.4. Tiến trình thực nghiệm

Trong cả hai vòng thực nghiệm, chúng tôi tiến hành theo các bước sau:

- *Chuẩn bị thực nghiệm*: Trong giai đoạn này chúng tôi tiến hành những công việc cơ bản: bố trí đội ngũ giảng viên tham gia thực nghiệm, lập kế hoạch dạy học thực nghiệm, lựa chọn lớp thực nghiệm và thiết kế, xây dựng tiêu chuẩn và thang đo trong thực nghiệm.

- *Triển khai thực nghiệm*: Quá trình thực nghiệm được tiến hành theo các bước: Khảo sát trước thực nghiệm, tiến hành thực nghiệm, đánh giá và điều chỉnh thực nghiệm, thực nghiệm lại.

- *Phân tích kết quả thực nghiệm*, bao gồm các công việc: Xác lập kết quả thực nghiệm, trình bày kết quả thí nghiệm.

3.1.5. Tiêu chuẩn và thang đo trong thực nghiệm

1) *Đánh giá năng lực học*

* Các tiêu chí đánh giá năng lực học bao gồm: 1- Tính tích cực và hiệu quả khi năng lực học tham gia các tác động tác động; 2- Kết quả học tập (vận dụng thực tế, vận dụng kiến thức và khả năng giải quyết vấn đề thực tiễn).

* Cách thức đánh giá:

+ đánh giá tính tích cực và hiệu quả khi năng lực học tham gia các tác động tác động 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.

+ đánh giá kết quả học tập của năng lực học thông qua các bài kiểm tra.

2) *Đánh giá năng lực dạy*

* Các tiêu chí đánh giá năng lực dạy: đánh giá năng lực dạy của các nhà nghiên cứu học p và các nhà nghiên cứu xây dựng kế hoạch dạy học

c ng nh ph c v cho quá trình t ch c ho t ng 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; 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).

* 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.

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 đ 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: 1- M c nh h ng tích
c c c a các y u t t môi tr ng bên ngoài; 2- M c nh h ng tích c c
c a môi tr ng tâm lí trong d y h c.

* Cách th c ánh giá:

ánh giá môi tr ng d y h c 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.

3.2. K t qu th c nghi m

3.2.1. K t qu th c nghi m vòng 1

1) *Phân tích k t qu ánh giá ng i h c*

1- Phân tích k t qu nh n th c

- i m trung bình nh n th c u vào c a 2 l p th c nghi m và i
ch ng là t ng ng nhau.

- Trung bình k t qu nh n th c u ra l p th c nghi m cao h n l p
i ch ng. C th , t l bài t i m gi i và khá l p th c nghi m cao h n
l p i ch ng. 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 (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).

2- Phân tích k t qu ánh giá tính tích c c và hi u qu c a ng i h c
khi tham gia các t ng tác s ph m

- N ng l c t ng tác v i môi tr ng d y h c c a sinh viên l p th c
nghi m ch t ng ng v i l p i ch ng. S đ có hi n t ng này là do
trong vòng th c nghi m u (th c nghi m th m dò và tác ng) m i ch
ch ng áp d ng mô hình k thu t d y h c đ a vào t ng tác theo ki u
thông báo - thu nh n. Do ó vi c m r ng môi tr ng t ng tác cho sinh
viên h c th c nghi m trong quá trình d y h c ch a nhi u.

- N ng l c c a sinh viên tham gia t ng tác ng i h c - ng i d y
l p th c nghi m cao h n h n so v i l p i ch ng.

- Tính tích cực của sinh viên khi tham gia từng tác nghiệp học - nghiệp học lập thực nghiệm mức độ cao hơn hẳn lập nghiệp.

Tính phân tích trên đây ta có thể kết luận rằng, đây học thực nghiệm bước đầu thành công không chỉ trên phương diện kỹ thuật mà còn về mặt ý thức và năng lực của sinh viên tham gia vào các mối quan hệ từng tác vụ môi trường, nghiệp vụ và bản học trong quá trình học tập.

2) Phân tích kết quả đánh giá nghiệp vụ

Giảng viên đây học lập thực nghiệm mức độ đánh giá cao hơn hẳn nghiệp vụ thi tốt nghiệp và học giáo dục (bao gồm: nghiệp vụ thi tốt nghiệp, nội dung, thi tốt nghiệp học tập của nghiệp vụ, thi tốt nghiệp pháp và kỹ thuật đây học, thi tốt nghiệp học lực và phương tiện đây học, thi tốt nghiệp môi trường đây học tập tác).

Năng lực trong lãnh đạo, tổ chức các tác nghiệp phẩm (năng lực thuyết phục và hợp tác với nghiệp vụ, năng lực trong giao tiếp và ngoại ngữ nghiệp vụ, năng lực sử dụng các phương tiện công nghệ, năng lực tổ chức lập và nhóm học tập, năng lực lãnh đạo và tổ chức tác nghiệp các chức năng hoạt động đây học) của giảng viên lập thực nghiệm mức độ đánh giá cao hơn hẳn lập nghiệp.

3) Phân tích kết quả đánh giá môi trường

Chất lượng môi trường bên ngoài nghiệp vụ mức độ đánh giá khá tốt cả hai lập thực nghiệm và nghiệp vụ. Tuy nhiên, chất lượng môi trường tâm lý trong đây học có kết quả đánh giá khá chênh lệch giữa hai lập và nghiêng về phía lập thực nghiệm.

3.2.2. Kết quả thực nghiệm vòng 2

1) Phân tích kết quả đánh giá nghiệp vụ

1- Phân tích kết quả nhận thức của nghiệp vụ

* Môn PPDH Tự nhiên và Xã hội (lập K36 GDTH)

- Kết quả thực nghiệm kê cho thấy, điểm trung bình nhận thức đưa vào cả lập thực nghiệm và lập nghiệp tương đương nhau.

- Điểm trung bình nhận thức đưa ra cả lập thực nghiệm cao hơn hẳn số vẫn lập nghiệp. Tỷ lệ gia tăng điểm khá, giữa lập thực nghiệm cao hơn hẳn lập nghiệp. Nghịch tìncả lập thực nghiệm luôn nằm bên phía nghịch tìncả lập nghiệp. Vì vậy này cần có nghĩa kết quả nhận thức cả lập thực nghiệm nhìn chung cao hơn hẳn lập nghiệp.

* Môn Giáo dục công dân cho HSTH (Lập K37 GDTH)

- Kết quả thực nghiệm kê cho thấy, điểm trung bình nhận thức đưa vào cả lập thực nghiệm và lập nghiệp tương đương nhau.

- Điểm trung bình nhận thức đưa ra cả lập thực nghiệm cao hơn hẳn số vẫn lập nghiệp. Tỷ lệ gia tăng điểm khá, giữa lập thực nghiệm cao hơn hẳn lập nghiệp. Nghịch tìncả lập thực nghiệm luôn nằm bên phía nghịch tìncả lập nghiệp. Vì vậy này cần có nghĩa kết quả

nhân thực cao lập thực nghiệm nhìn chung cao hơn lập kế hoạch trong môn Giáo dục kỹ năng sống cho HSTH.

2- Phân tích kết quả đánh giá tính tích cực và hiệu quả ảnh hưởng khi tham gia các tác động xã hội

Nhìn chung những lực tác động sinh viên trong thực hiện các tác động xã hội môi trường, vì những lý do, bản chất lập thực nghiệm có đánh giá cao hơn so với lập kế hoạch.

2) Phân tích kết quả đánh giá những lý do

Qua khảo sát ý kiến của sinh viên, chúng tôi nhận thấy những lý do lập thực nghiệm nhìn chung có đánh giá cao hơn những lý do lập kế hoạch về những lợi ích thiết thực, hoạt động giáo dục và những lợi ích lãnh đạo, tổ chức các tác động xã hội trong quá trình dạy, những lợi ích thiết thực môi trường học tập tác động, kích hoạt những hiệu quả và hoạt động học tập, những lợi ích khuyến khích, sinh viên hưởng lợi.

3) Phân tích kết quả đánh giá môi trường dạy học

Môi trường dạy học nói chung qua đánh giá của sinh viên có những nghiêng về lập thực nghiệm theo hướng tích cực.

Những lý do, những kết quả đánh giá về những hiệu quả (kết quả nhận thức, tính tích cực, những lợi ích và hiệu quả khi tham gia các tác động xã hội về những lý do, bản chất, môi trường), đánh giá về những lý do (những lợi ích tìm hiểu, nghiên cứu những hiệu quả và vì các lý do, những lợi ích thiết thực dạy học và hoạt động giáo dục) đánh giá về môi trường dạy học (môi trường vật chất và môi trường tâm lý) của hai vòng thực nghiệm cho thấy các mô hình và kỹ thuật dạy học đưa vào tác động (thiết kế trên) bằng sự tham gia của học sinh trong quá trình dạy học thực tế cho sinh viên khoa GDTH trường HSP.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

1- Trong những năm trở lại đây, công tác đào tạo GVTH các trường HSP mặc dù đã có những tiến bộ đáng kể nhưng song kết quả thu được còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng kịp với yêu cầu cao của thị trường ngành nghề. Nguyên nhân chủ yếu của vấn đề này nằm ngay trong quá trình đào tạo, đó là chương trình còn nặng về lý thuyết, ít thực hành; môi trường dạy học thiếu tính tác động, quan hệ thầy trò nặng về áp đặt mà ít có sự khuyến khích học sinh và phát huy tính sáng tạo, chủ động của học sinh. Trong khi đó ngày nay, tác động trong dạy học cần xem nhận một trong những nguyên tắc then chốt nhất của dạy học hiện đại. Tác động cho dù những hiệu quả là gì, nội dung học vấn là gì, phương pháp dạy học như thế nào chỉ cần dựa trên các nguyên tắc có sẵn tác động qua lại giữa các thành tố của hoạt động dạy học. Do đó, nghiên cứu tiến hành hành dạy học đưa vào tác động trong

ào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học là một cách tiếp cận khả thi trong công cuộc cải tiến phương pháp đào tạo GVTH hiện nay.

2- Bên cạnh các tác động trong dạy học cần làm sáng tỏ để lập trình các lĩnh vực khoa học phục vụ các ngành giáo dục khác, cần như sau. 1/ Để lập trình triết học, tác động trong dạy học chính là sự phản ánh những nét hai nguyên lý về mối quan hệ biện biến và tính phát triển của sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan. Tác động giữa các thành tố trong hoạt động dạy học là việc quy định những mâu thuẫn bên trong của hoạt động dạy học. Nó là nguyên nhân nhằm phát triển của hoạt động dạy học nói chung và ngành học nói riêng. 2/ Để lập trình các tâm lý học, tác động trong dạy học chính là các chú ý kích thích và phản ứng giữa chủ thể tiếp thu và môi trường bên ngoài (tâm lý học hành vi); là quá trình tích hợp những chức năng tâm lý của bản thân theo hai cách đồng hoá và thích ứng (tâm lý học nhận thức); là phản ứng thích ứng nhằm nhu cầu hiểu biết, nhận thức và khám phá bản thân (tâm lý học nhân văn); là phản ứng thích ứng của sự chuyển liên tục Vùng chức năng phát triển của ngành học (tâm lý học hoạt động). 3/ Để lập trình các khoa học thần kinh và nhận thức, tác động của ngành học với môi trường và ngành khác chính là việc sử dụng các giác quan làm giàu những thông tin không nhận thức bán cầu não phải. Tác động bên trong ngành học (tác động về các biểu tượng đã có) chính là quá trình chuyển những thông tin không nhận thức bán cầu não phải thành những thông tin nhận thức (tức là tri thức để dùng ngôn ngữ, mô hình, số) và các lưu giữ bản vẽ bán cầu não trái.

3- Tác động làm rõ bên cạnh các tác động trong dạy học giúp ta khám phá những mặt quan trọng của nó trong quá trình dạy học hiện nay. Những thí nghiệm như những hàng vữa mang tính tổng quát, vữa mang tính cụ thể tiến hành dạy học đưa vào tác động: bình diện vĩ mô, dạy học đưa vào tác động xem như một quan niệm hay triết lý dạy học đưa trên sự tác động qua lại giữa các thành tố bên trong hoạt động dạy học. Quan niệm này có ý nghĩa bao trùm cho toàn bộ quá trình dạy học: từ xây dựng mục tiêu, nội dung, PPDH cụ thể, hình thức tổ chức dạy học đến cách thức kiểm tra đánh giá; từ thiết kế dạy học đến thực thi nó trên các học trình thực tế. Bình diện trung gian, ngành học xem xét dạy học đưa vào tác động để dùng các PPDH cụ thể, khi đó nó tác động ngược lại các mô hình kỹ thuật dạy học đưa vào tác động. Còn bình diện vi mô, là những kỹ thuật dạy học, tức là cách thức tổ chức và tiến hành dạy học đưa vào tác động trong các điều kiện và tình huống thực trên lớp học. Như vậy, các chỉ dẫn dạy học này tác động đến lý thuyết thành hiện thực, thì nó phải được cụ thể hóa thành những mô hình dạy học cụ thể. Sau đó, những mô hình này được chuyển lại và kết hợp với nhau trong dạy học cho phù hợp với ngành học, ngành khác và môi trường dạy học.

4- Th c ti n ào t o GVTH có nhi u i m c thù, tính c thù b c l c phía ng i h c, ng i d y và n i dung d y h c: ng i h c a trình , s tr ng h c t p khác nhau, n n t ng ki n th c a d ng; ng i d y có s khác bi t l n v l nh v c và trình chuyên môn, v t tính chuyên bi t trong ào t o GVTH; ch ng trình ào t o tr i r ng trên nhi u l nh v c khoa h c. Bên c nh ó, nh ng nghiên c u v th c tr ng d y h c trong ào t o GVTH trình i h c cho th y quá trình này thi u s t ng tác. M t ph n là do các ph ng pháp mà th y s d ng d y h c v n theo l i truy n th ng, ch a n m c các k thu t d y h c theo h ng t ng c ng t ng tác; ph n khác là do ng i h c thi u k n ng h c t p d a vào t ng tác, quan h th y - trò và gi a ng i h c v i nhau còn ít c i m , thân thi n, nâng , ng i h c e dè, ng i va ch m, ngài xung t. Chính vì th , nâng cao ch t l ng ào t o GVTH trình i h c hi n nay thì nó c n c nghiên c u m t cách h t s c nghiêm túc theo h ng t ng c ng t ng tác và tính n nh ng nét c tr ng nêu trên.

5- T nh ng c s lí lu n và th c ti n c làm sáng t trong tài, chúng tôi xu t 5 mô hình d y h c d a vào t ng tác và các k thu t d y h c t ng ng, ây c xem là m t b c c th hóa chi n l c d y h c d a vào t ng tác t 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 tr i thông qua ó mà 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 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 - nghiên 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, 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 kỹ thuật dạy học đưa vào thực tiễn nêu trên đã có sự đồng ý học tập nghiên cứu khoa GDTH trong HSP Hà Nội 2. Mặt dù, chưa áp dụng thực nghiệm hết các mô hình và kỹ thuật dạy học nêu trên (mặc dù chủ yếu thực nghiệm các mô hình và kỹ thuật dạy học đưa vào thực tiễn theo kiểu thông báo - thu nhận, tình huống - nghiên cứu, khuyến khích - tham gia), thời gian thực nghiệm ngắn (hai tuần), số môn học chưa nhiều (3 môn) song kết quả thu được cũng rất đáng quan tâm. Các mô hình và kỹ thuật dạy học nêu trên đã được áp dụng trong thực tiễn nghiên cứu ở Hà Nội, Bắc Ninh và một số tỉnh khác. Các mô hình và kỹ thuật dạy học nêu trên đã được áp dụng trong thực tiễn nghiên cứu ở Hà Nội, Bắc Ninh và một số tỉnh khác.

7- Tuy nhiên, do hạn chế về thời gian thực nghiệm nên chỉ có thể tiến hành một số mô hình dạy học đưa vào thực tiễn theo cách tiếp cận và quan niệm của riêng tác giả. Vấn đề này cần có quan tâm nghiên cứu nhiều hơn nữa không chỉ với các nhà khoa học mà còn những giáo viên giảng dạy. Cần thêm những mô hình dạy học đưa vào thực tiễn theo những cách tiếp cận khác, sao cho phù hợp với thực tiễn đòi hỏi của các ngành nghề, phù hợp với các điều kiện khác nhau. Cần biết, cần thiết xây dựng hoàn thiện hình thức kiến thức, kỹ thuật dạy học và đưa vào thực tiễn các cách tiếp cận và trò, kiến thức thực tiễn và thực tiễn môi trường dạy học, nhất là môi trường tâm lý quá trình dạy học trên lớp thực tiễn là quá trình thực tiễn tích cực của người học, người tham gia thành tựu học tập có chất lượng phát triển.

2. KIẾN NGHỊ

1- Với các trường HSP và các khoa GDTH: Thứ nhất, Cần ưu tiên trang bị về 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 thực hành... Thứ hai, cần xây dựng các cơ quan quản lý môi trường dạy học theo hướng thực tiễn nghiên cứu. 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...) tạo điều kiện thuận lợi nhất cho quá trình học tập của sinh viên. Khoa GDTH có sự chủ trì và quản lý các hoạt động của sinh viên, giáo viên và sinh viên.

2- Với các 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 thực tiễn. Đồng thời, xây dựng bổ sung hoàn thiện hình thức kiến thức và kỹ thuật dạy học đưa vào thực tiễn, nhằm góp phần áp dụng lý thuyết dạy học đưa vào thực tiễn vào thực tiễn học tập và nâng cao hiệu quả dạy học thực tiễn trong môn học, thực tiễn học tập. Khuyến khích giá trị thực tiễn của lý thuyết dạy học thực tiễn này.