BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

NGUYỄN HỒNG THÚY

THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

HÀ NỘI, 2019

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

NGUYỄN HỒNG THÚY

THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC
Chuyên ngành Lí luận và lịch sử giáo dục
Mã số 9 14 01 02

Người hướng dẫn khoa học:
1. PGS.TS Từ Đức Văn
2. PGS.TS Đặng Thành Hưng

HÀ NỘI, 2019

LỜI CẢM ƠN

Trước tiên tôi xin được chân thành bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đối với PGS.TS. Từ Đức Văn và PGS.TS. Đặng Thành Hưng, hai nhà khoa học đã trực tiếp hướng dẫn, chỉ bảo tận tình, giúp đỡ tôi hoàn thành luận án này.

Tôi xin được trân trọng cảm ơn các cán bộ quản lý, giảng viên; các phòng ban chức năng, trực tiếp là phòng Sau Đại học, khoa Tâm lí - Giáo dục học và bộ môn Lý luận dạy học trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã tận tình hỗ trợ, tạo mọi điều kiện và khuyến khích tôi trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu luận án.

Xin cảm ơn các đồng chí cán bộ quản lý, giáo viên các trường Tiểu học thành phố Hà Nội (7 quận, huyện), thành phố Đà Nẵng, tỉnh Đồng Nai đã giúp tôi tiến hành khảo sát thực trạng; đặc biệt là lãnh đạo và các đồng nghiệp của tôi tại Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Thanh Xuân, thành phố Hà Nội đã tạo điều kiện, nhiệt tình tham gia góp ý kiến, cung cấp tư liệu, hợp tác hiệu quả với tôi trong quá trình khảo sát và thực nghiệm phục vụ nghiên cứu đề tài.

Cảm ơn bạn bè đồng nghiệp và gia đình đã động viên, chia sẻ, giúp đỡ tôi trong học tập, nghiên cứu và cuộc sống.

Hà Nội, tháng 03 năm 2019

Tác giả luận án

Nguyễn Hồng Thúy

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi, các số liệu và kết quả nghiên cứu trong luận án chưa từng được ai công bố trong bất cứ công trình nào khác.

Tác giả luận án

Nguyễn Hồng Thúy

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU 1
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÍ LUẬN CỦA VIỆC THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC 8
1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề 8
1.1.1. Những nghiên cứu về học tập và dạy học hợp tác 8
1.1.2. Những nghiên cứu về thiết kế dạy học và bài học 17
1.2. Những khái niệm cơ bản 21
1.2.1. Học tập hợp tác và dạy học hợp tác 21
1.2.2. Mô hình và mô hình dạy học 24
1.2.3. Thiết kế dạy học và bài học 27
1.3. Dạy học hợp tác ở Tiểu học 28
1.3.1. Những đặc điểm sư phạm của dạy học hợp tác ở Tiểu học 28
1.3.2. Những nguyên tắc của dạy học hợp tác ở Tiểu học 33
1.3.3. Dạy học hợp tác và kết quả học tập của học sinh ở Tiểu học 36
1.4. Đặc điểm của học sinh Tiểu học và mối quan hệ với dạy học hợp tác 38
1.4.1. Đặc điểm tâm lí 38
1.4.2. Đặc điểm sinh học 40
1.4.3. Đặc điểm xã hội 41
1.4.4. Đặc điểm học tập trong môi trường dạy học hợp tác 41
KẾT LUẬN CHƯƠNG 1 43
CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC 44
2.1. Thực trạng chương trình Tiểu học và khả năng vận dụng dạy học hợp tác ở Tiểu học 44
2.1.1. Đặc điểm chương trình các môn học ở Tiểu học 44
2.1.2. Những khả năng vận dụng dạy học hợp tác ở Tiểu học 47
2.2. Thực trạng dạy học hợp tác ở trường Tiểu học qua khảo sát bằng phiếu hỏi 48
2.2.1. Khái quát về khảo sát thực trạng 48
2.2.2. Kết quả khảo sát thực trạng 51

2.3. Thực trạng dạy học hợp tác qua phỏng vấn cán bộ quản lí giáo dục..... 71
KẾT LUẬN CHƯƠNG 2……..……. 75
CHƯƠNG 3. THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC. 76
3.1. Những yêu cầu chung khi thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học.....76
3.1.1. Đảm bảo mục tiêu giáo dục Tiểu học và xu hướng đổi mới GDPT nói chung, GDTH nói riêng 76
3.1.2. Đảm bảo bám sát những nguyên tắc lí luận, những yêu cầu và kĩ thuật về dạy học hợp tác 76
3.1.3. Đảm bảo tính hệ thống, tính khoa học 76
3.1.4. Đảm bảo phù hợp với thực tiễn dạy học ở trường Tiểu học Việt Nam..... 77
3.1.5. Đảm bảo phù hợp đặc điểm học sinh Tiểu học..... 77
3.1.6. Đảm bảo phù hợp với định hướng phát triển giáo dục hiện nay 77
3.2. Kĩ thuật thiết kế mô hình dạy học hợp tác 77
3.2.1. Nguyên tắc thiết kế 77
3.2.2. Qui trình thiết kế mô hình..... 79
3.3. Nội dung và cấu trúc của mô hình dạy học hợp tác.....81
3.3.1. Xác định mục tiêu dạy học 82
3.3.2. Nghiên cứu học sinh..... 82
3.3.3. Lựa chọn phương pháp và kĩ thuật dạy học 83
3.3.4. Lựa chọn phương tiện và học liệu 84
3.3.5. Ghép nhóm học tập 85
3.3.6. Xác định vấn đề, nhiệm vụ học tập..... 86
3.3.7. Phân công nhiệm vụ học tập 86
3.3.8. Giải quyết vấn đề, nhiệm vụ học tập 87
3.3.9. Đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập 91
3.4. Thiết kế bài học theo mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học 92
3.4.1. Qui tắc thiết kế bài học hợp tác..... 92
3.4.2. Qui trình thiết kế bài học hợp tác 92

3.4.3. Những yêu cầu khi thực hiện mô hình dạy học hợp tác 95
3.5. Minh họa việc thiết kế và triển khai mô hình dạy học qua các môn học ở Tiểu học 96
3.5.1. Môn Toán lớp 4 96
3.5.2. Môn Toán lớp 5 99
3.5.3. Môn Tiếng Việt lớp 4 (Phân môn Luyện từ và câu) 101
3.5.4. Môn Tiếng Việt lớp 5 (Phân môn Luyện từ và câu) 103
3.5.5. Môn Khoa học lớp 4..... 107
3.5.6. Môn Khoa học lớp 5..... 110
KẾT LUẬN CHƯƠNG 3…… …. 114
CHƯƠNG 4. THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM 115
4.1. Tổ chức thực nghiệm 115
4.1.1. Mục đích, nhiệm vụ thực nghiệm..... 115
4.1.2. Qui trình và nội dung thực nghiệm sư phạm 115
4.2. Kết quả thực nghiệm 118
4.2.1. Phương pháp, kĩ thuật phân tích kết quả thực nghiệm 118
4.2.2. Kết quả phân tích thực nghiệm ở các môn học..... 121
KẾT LUẬN CHƯƠNG 4……. 146
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ 147
1. Kết luận 147
2. Khuyến nghị 148
DANH MỤC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO
PHỤ LỤC

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

CBQL	Cán bộ quản lí
DHHT	Dạy học hợp tác
GV	Giáo viên
GVTH	Giáo viên Tiểu học
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
HS	Học sinh
HSTH	Học sinh Tiểu học
HTHT	Học tập hợp tác
QLGD	Quản lý giáo dục
PP	Phương pháp
PPDH	Phương pháp dạy học
TKBH	Thiết kế bài học
TKDH	Thiết kế dạy học

DANH MỤC CÁC BẢNG BIỂU

STT	Tên bảng biểu	Bảng số	Trang
1	Phân phối chương trình Tiểu học	2.1	46
2	Nội dung có thể học hợp tác	2.2	47
3	Trình độ đào tạo của đối tượng khảo sát	2.3	50
4	Nhận thức của CBQL, GV về dạy học hợp tác	2.4	53
5	Giá trị trung bình mức độ hiệu quá của việc dạy học hợp tác	2.5	57
6	Mức độ đạt kết quả mà dạy học hợp tác mang lại cho học sinh	2.6	58
7	Ý kiến của CBQL, GV Tiểu học về những yếu tố ảnh hưởng đến kết qủa dạy học hợp tác	2.7	61
8	Những khó khăn của GV khi dạy học hợp tác ở Tiểu học	2.8	62
9	Ý kiến đánh giá của CBQL, GV Tiểu học về khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của HS Tiểu học	2.9	65
10	Nhận thức của GV về khả năng và nhu cầu HTHT của HS Tiểu học	2.10	67
11	Những biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học của GV	2.11	68
12	Nhận thức của GV về biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học	2.12	69
13	Những phương tiện mà GV sử dụng để hỗ trợ cho bài giảng	2.13	70
14	Thiết kế các hoạt động của người dạy	3.1	94
15	Đối tượng tham gia đánh giá thực nghiệm	4.1	116
16	Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 trước thực nghiệm	4.2	121

17	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng	4.3	123
18	Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 trước thực nghiệm	4.4	123
19	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng	4.5	125
20	Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 trước thực nghiệm	4.6	125
21	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm TN và đối chứng	4.7	127
22	Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 sau thực nghiệm	4.8	128
23	Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm môn Toán	4.9	130
24	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm	4.10	131
25	Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 sau thực nghiệm	4.11	131
26	Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm môn Tiếng Việt	4.12	133
27	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm	4.13	134
28	Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 sau thực nghiệm	4.14	134
29	Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm môn Khoa học	4.15	136
30	Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm	4.16	136
31	Giá trị tương quan giữa các đề kiểm tra trước thực nghiệm và sau thực nghiệm	4.17	137
32	Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 của nhóm thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra	4.18	138

33	Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra	4.19	140
34	Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 của học sinh thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra	4.20	140
35	Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra	4.21	142
36	Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 của nhóm thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra	4.22	143
37	Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra	4.23	144

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ, ĐỒ THỊ

STT	Tên biểu đồ, sơ đồ, đồ thị	Số	Trang
1	Biểu đồ: Tỉ lệ tham gia khảo sát theo khối lớp	2.1	49
2	Biểu đồ: Tỉ lệ phần trăm thâm niên công tác của đối tượng khảo sát	2.2	50
3	Biểu đồ: Ý kiến CBQL, giáo viên về đổi mới PPDH	2.3	52
4	Biểu đồ: Ý kiến CBQL, giáo viên về dạy học hợp tác	2.4	54
5	Biểu đồ: Mức độ vận dụng DHHT trong quá trình giảng dạy	2.5	55
6	Biểu đồ: Tỉ lệ % các mức độ hiệu quả của việc dạy học hợp tác	2.6	56
7	Biểu đồ: Thực trạng kết quả DHHT mang lại cho HS	2.7	59
8	Biểu đồ: Giá trị trung bình ý kiến CBQL, GV về thực trạng kết quả dạy học hợp tác mang lại cho HS	2.8	60
9	Biểu đồ: Những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả DHHT	2.9	61
10	Biểu đồ: Thực trạng khó khăn của GV khi DHHT ở Tiểu học	2.10	63
11	Biểu đồ: Giá trị trung bình các khó khăn của GV khi DHHT ở Tiểu học	2.11	64
12	Biểu đồ: Khả năng và nhu cầu HTHT của HS Tiểu học	2.12	66
13	Biểu đồ: Những biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học của GV	2.13	68
14	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Toán của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào	4.1	122
15	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào	4.2	124
16	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào	4.3	126

17	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Toán của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.4	129
18	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.5	132
19	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.6	135
20	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Toán của nhóm học sinh thực nghiệm	4.7	139
21	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Tiếng Việt của nhóm học sinh thực nghiệm	4.8	141
22	Biểu đồ: Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Khoa học của nhóm học sinh thực nghiệm	4.9	143
23	Sơ đồ: Mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học	3.1	81
24	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Toán của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào	4.1	122
25	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào	4.2	124
26	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào	4.3	127
27	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Toán của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.4	129
28	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.5	133
29	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.6	135
30	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Toán của nhóm học sinh thực nghiệm	4.7	139
31	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của thực nghiệm đầu vào thực nghiệm đầu ra	4.8	141
32	Đồ thị: Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra	4.9	144

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khóa XI) đã thông qua Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Theo tinh thần của Nghị quyết thì giáo dục phải chuyển mạnh từ quá trình giáo dục chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; nội dung các môn học sẽ "tinh giản, cơ bản, hiện đại, giảm tính hàn lâm, tăng tính thực hành và vận dụng kiến thức và kĩ năng vào thực tiễn"; phương pháp dạy và học sẽ khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kĩ năng của người học, tập trung dạy cách học, cách nghĩ và tự học, theo phương châm "giảng ít, học nhiều". Giáo dục tiểu học cũng nằm trong bối cảnh chung đó, đòi hỏi phải đổi mới nội dung, phương pháp dạy học một cách mạnh mẽ. Trong đó, phương pháp dạy học cần được đổi mới theo hướng giúp cho HS học tập chủ động và phát huy được tính tích cực, sáng tạo trong quá trình học tập.

Đổi mới và hiện đại hoá giáo dục không chỉ là vấn đề xây dựng cơ sở vật chất, kĩ thuật hiện đại, phát triển chương trình - sách giáo khoa mới mà chủ yếu là dạy và học như thế nào cho hiệu quả hơn. Các chiến lược học tập hiệu quả thường được nhắc đến hiện nay gồm học tập kiến tạo, học tập dựa vào trải nghiệm, học tập dựa vào vấn đề, học tập hợp tác, học tập dựa vào dự án, học tập dựa vào nghiên cứu trường hợp... Để thích ứng và đồng thời hỗ trợ các chiến lược học tập như thế, cần phải có cách dạy học phù hợp. Cách thức dạy học nào cũng đòi hỏi tính chuyên nghiệp, từ lí luận, kĩ năng cho đến các nguồn lực kĩ thuật. Thiết kế dạy học là một trong những tiêu chí quan trọng nhất của tính chuyên nghiệp trong giáo dục [43].

Học tập hợp tác (HTHT - Cooperative Learning) là chiến lược học tập rất phổ biến ở nhiều nước tiên tiến. Các kết quả nghiên cứu cho thấy HTHT tỏ ra có ưu thế hơn so với học tập cạnh tranh và học tập đơn lẻ cả về mặt học thuật và giao tiếp

xã hội, với bất kể nội dung nào hay ở cấp lớp nào. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra bản chất, nguyên tắc và ưu thế của HTHT trong sự phát triển của người học, đặc biệt là những tiến bộ về giá trị và nhận thức xã hội. David W. Johnson, Roger T. Johnson và Mary Beth Stanne [132], D.W. Johnson - R. Johnson - E. Holubec [132], Johnson D., Johnson R. [138], Slavin R. E. [159], [153], Kagan L, Kagan M, Kagan S. [140], Bruffee K.A. [124], Brown A.L và Palincar A.S [123], Solomon, R., Davidson, N. và Solomon, E. [160], Đặng Thành Hưng [63], [60], [63], Nguyễn Hữu Châu [14] và nhiều nhà khoa học khác đã phân tích bản chất, nguyên tắc và những đặc điểm của HTHT, có nhiều khuyến cáo kĩ thuật để tổ chức HTHT ở các cấp học, ngành học, trong đó có Tiểu học.

Tuy nhiên với những điều kiện dạy học và học liệu khác nhau, với những kĩ năng và nghệ thuật dạy học khác nhau thì các bài bản kĩ thuật của Phương Tây khi mang áp dụng máy móc vào nước ta thì vẫn chưa đem lại hiệu quả mong muốn. Vấn đề là các trường Tiểu học ở Việt Nam phải dạy học thế nào để giúp học sinh HTHT thành công. Và trước hết phải thiết kế dạy học thế nào thì thích hợp với HTHT.

Học sinh Tiểu học (HSTH) rất thích học hợp tác, đặc biệt là HS các lớp cuối cấp, khi các em bắt đầu tiếp xúc với nhiều vấn đề trừu tượng và mang nặng tính lí thuyết. Bởi vậy trong giáo dục Tiểu học HTHT có nhiều ưu thế, tạo điều kiện cho mọi HS tham gia hoạt động một cách dân chủ, bình đẳng trên tinh thần tương hỗ, giúp HS có nhiều cơ hội hơn để khám phá và thể hiện ý tưởng, học hỏi từ các bạn, phát triển các kĩ năng, nâng cao khả năng hòa nhập tập thể, lòng tự tin và ý thức thừa nhận sự khác biệt ở các bạn.

Vấn đề thiết kế bài học trong DHHT ở Tiểu học nước ta hiện nay căn bản chưa được nghiên cứu đúng mức và cũng chưa được phổ biến trong thực tiễn dạy học. Không ít người hiểu học nhóm là HTHT, hoặc HTHT nghĩa là thảo luận, trong khi đó lại là những vấn đề khác nhau về mặt lí luận. Nhóm chỉ là môi trường học tập, có thể có nhóm mà không có hợp tác. Thảo luận là một PPDH và cũng không nhất thiết phải là nhóm. DHHT lại là chiến lược dạy học mà cốt lõi triết lí của nó là

giúp HS chia sẻ, nỗ lực cá nhân hướng tới mục tiêu chung và thành công chung trong đóng góp tích cực của từng cá nhân.

Mặc dù nhiều GV hiểu biết lí thuyết DHHT nhưng lại gặp nhiều khó khăn khi triển khai thực hiện (vì cơ sở vật chất, vì thời gian, vì trình độ học sinh, vì chính bản thân thiếu kĩ năng dạy học cần thiết, ví dụ kĩ năng thiết kế bài học hợp tác…). Do đó, việc DHHT của GVTH còn nhiều hạn chế. Hầu như GV chỉ DHHT trong khi thao giảng, thi GV giỏi các cấp, báo cáo thành tích, viết sáng kiến kinh nghiệm hay tổ chức chuyên đề.

Trong bối cảnh lí luận và thực tiễn như vậy cũng như tác động mạnh mẽ của Nghị quyết TW 29 về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH và hội nhập quốc tế [6], cùng với cuộc vận động "Xây dựng trường học thân thiện - học sinh tích cực" do Bộ GD&ĐT phát động được triển khai rộng rãi, đề tài ***"Thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học"*** được lựa chọn để thực hiện nghiên cứu luận án nhằm góp phần giải đáp một số vấn đề:

- HSTH nước ta có thể học tập có hiệu quả theo chiến lược HTHT hay không, nếu HTHT tổ chức đúng theo lí thuyết và kĩ thuật HTHT và việc dạy học thích ứng được chiến lược học tập đó?

- Phương thức hay mô hình dạy học trực tiếp trên lớp khi đó phải thế nào? Và muốn dạy như thế thì phải thay đổi những gì về kĩ năng dạy học, về TKDH và TKBH nói chung, về môi trường học tập?

- Việc sử dụng những kĩ thuật dạy học khi đó cần tuân thủ những nguyên tắc và yêu cầu sư phạm cơ bản nào?

2. Mục đích nghiên cứu

Thiết kế mô hình DHHT ở Tiểu học đáp ứng những nguyên tắc, yêu cầu và đặc điểm sư phạm của HTHT của HS nhằm nâng cao kết quả học tập của học sinh trong các trường Tiểu học.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Hoạt động dạy học ở trường Tiểu học.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Hoạt động dạy học hợp tác và các hoạt động học tập hợp tác của học sinh ở trường Tiểu học.

4. Giả thuyết khoa học

Nếu mô hình dạy học hợp tác được thiết kế và tổ chức thực hiện theo đúng bản chất, những nguyên tắc lí luận, các yêu cầu và kĩ thuật cần thiết; phù hợp với đặc điểm nhận thức của học sinh Tiểu học và chương trình giáo dục Tiểu học thì mô hình đó có thể ứng dụng được ở trường Tiểu học, khai thác được những tiềm năng học tập hợp tác của học sinh và góp phần nâng cao kết quả học tập của các em.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Xác định cơ sở lí luận của thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở trường Tiểu học.

5.2. Khảo sát và đánh giá thực trạng dạy học hợp tác ở một số trường Tiểu học hiện nay.

5.3. Thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở trường Tiểu học.

5.4. Tổ chức thực nghiệm sư phạm.

6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu

6.1. Đề tài được giới hạn trong phạm vi một số môn cơ bản cấp Tiểu học: Toán, Tiếng Việt, Khoa học lớp 4, 5.

6.2. Mô hình thiết kế dạy học chủ yếu được giới hạn ở bài học - đơn vị cơ bản của dạy học, trên cơ sở những nguyên tắc và qui trình chung của TKDH cho môn học.

6.3. Đánh giá thực trạng dạy học hợp tác được thực hiện ở một số trường Tiểu học tại thành phố Hà Nội và một số tỉnh khác.

6.4. Thực nghiệm sư phạm được thực hiện tại các trường Tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội, trên qui mô 2 lớp thực nghiệm và 2 lớp đối chứng khối 5 qua một số bài ở các môn học Toán, Tiếng Việt, Khoa học.

7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu

Khi nghiên cứu luận án chúng tôi đã sử dụng các phương pháp luận nghiên cứu sau:

- *Tiếp cận lịch sử - lôgic:* nhìn vào lịch sử để xem xét và thấy được bản chất của các sự vật, hiện tượng trong những nghiên cứu về HTHT, DHHT, những nghiên cứu về thiết kế dạy học và thiết kế bài học qua đó khái quát được những vấn đề đã được nghiên cứu và kết quả nghiên cứu để tránh trùng lặp, đồng thời dựa trên cơ sở các nghiên cứu đã có để phát triển hoặc đề xuất những thành tựu mới.

- *Tiếp cận hoạt động*: Dạy học nói chung, DHHT nói riêng cần thực hiện theo nguyên tắc thông qua hoạt động và bằng hoạt động. Việc nghiên cứu thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học cần nghiên cứu hoạt động dạy học của GV khi DHHT và hoạt động học của HS khi học tập theo chiến lược HTHT, đặc biệt là đặc điểm tâm lí của HS khi học theo chiến lược HTHT.

- *Tiếp cận hệ thống - cấu trúc*: DHHT ở Tiểu học thuộc hệ thống dạy học ở Tiểu học. Hệ thống dạy học bao gồm các thành tố (nhân tố) có liên quan chặt chẽ với nhau và có tác động biện chứng với nhau. Nghiên cứu thiết kế mô hình DHHT cần xem xét đầy đủ các thành tố của dạy học và mối quan hệ biện chứng của chúng khi thực hiện DHHT.

- *Tiếp cận thực tiễn*: Thiết kế mô hình DHHT với mục đích giúp cho GV sử dụng để thực hiện DHHT có hiệu quả, vì vậy khi nghiên cứu cần dựa trên thực tiễn để thiết kế mô hình DHHT phù hợp với GV, HS và tình hình thực tiễn dạy học ở trường Tiểu học Việt Nam hiện nay.

7.2. Phương pháp nghiên cứu

7.2.1. Các phương pháp nghiên cứu lí luận

- Tổng quan, khái quát hóa những quan điểm, lí thuyết dạy học có liên quan đến HTHT và DHHT ở Tiểu học.

- Xác định hệ thống khái niệm cơ bản của đề tài: học tập hợp tác, dạy học hợp tác, mô hình dạy học, mô hình dạy học hợp tác trên cơ sở thu thập, phân tích, khái quát một số khái niệm liên quan đề tài luận án.

7.2.2. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp quan sát

Phương pháp này được sử dụng trong quá trình dự giờ nhằm quan sát hoạt động của GV và HS trong giờ học để từ đó phát hiện những điểm mạnh và điểm yếu về kĩ năng DHHT của GV cũng như kĩ năng HTHT của học sinh.

- Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi

Phiếu hỏi được xây dựng trên cơ sở lí luận và thực tiễn của vấn đề cần nghiên cứu nhằm tìm hiểu thực trạng việc DHHT ở Tiểu học *(Xem Phụ lục)*.

- Phương pháp phỏng vấn sâu

Phỏng vấn các cán bộ QLGD để tìm hiểu thực trạng DHHT ở các trường tiểu học, những thuận lợi và khó khăn của GV và HS khi DHHT.

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm sư phạm

Phân tích, tổng hợp, đánh giá giáo án và hồ sơ dạy học của GV, bài kiểm tra của HS,... để có cái nhìn toàn diện, rút ra những kết luận trong quá trình điều tra thực trạng.

- Phương pháp thực nghiệm sư phạm: Thực nghiệm nhằm khẳng định tính hiệu quả và khả thi của mô hình DHHT ở Tiểu học mà luận án đã đề xuất.

7.2.3. Các phương pháp khác

- Phương pháp chuyên gia để lấy ý kiến tham khảo.

- Sử dụng toán thống kê để xử lí số liệu điều tra, thực nghiệm và trình bày kết quả nghiên cứu.

8. Những luận điểm cần bảo vệ

- Học tập hợp tác là một chiến lược học tập hiệu quả có nền tảng lí thuyết rõ ràng, nhưng dạy học hợp tác lại đa dạng và nhiều khác biệt tùy theo cấp và ngành học trên phương diện kĩ thuật, hình thức tổ chức. Mục tiêu và lợi ích cơ bản của DHHT là đáp ứng HTHT và khuyến khích HTHT của HS thành công, cải thiện kết quả học tập.

- Dựa trên chương trình các môn học ở Tiểu học, cần lựa chọn những nội dung có thể thiết kế, tổ chức dạy học hợp tác; đồng thời khảo sát, phân tích, đánh giá thực trạng thiết kế, tổ chức dạy học hợp tác ở Tiểu học về nhận thức, hiệu quả và mức độ thực hiện.

- Để thực hiện DHHT thành công, trước hết phải có thiết kế phù hợp. Thiết kế DHHT đòi hỏi những nguyên tắc, mô hình và kĩ thuật nhất định. HTHT của HSTH phụ thuộc vào đặc điểm lứa tuổi HS và yêu cầu của chương trình GDTH nên thiết kế DHHT phải thích hợp với những nhân tố này.

- Mô hình DHHT ở Tiểu học có thể được thiết kế theo nhiều con đường. Trong đó mô hình DHHT có các thành tố cơ bản được thiết kế dựa trên quan niệm khoa học về HTHT, DHHT, thiết kế và thiết kế dạy học, điều kiện của trường Tiểu học, và được thực nghiệm trên mẫu đại diện với tài liệu thuộc các lĩnh vực Khoa học, Toán, Tiếng Việt ở các lớp cuối cấp.

- Trong thực tế, HSTH nước ta có thể HTHT một cách hiệu quả nếu mô hình DHHT thích ứng tốt với việc học của các em, khuyến khích các em HTHT đúng theo lí thuyết và kĩ thuật HTHT.

9. Những đóng góp mới của luận án

- Phân tích, khái quát lí thuyết HTHT, bản chất của DHHT ở Tiểu học và xây dựng khung lí thuyết chung về học hợp tác và dạy học hợp tác.

- Đánh giá những ưu điểm, hạn chế về nhận thức trong đổi mới dạy học ở Tiểu học (phương pháp dạy học, dạy học hợp tác); mức độ thực hiện, kết quả, hiệu quả của dạy học hợp tác ở Tiểu học cũng như nhu cầu, khả năng ứng dụng mô hình dạy học hợp tác trong thực tiễn.

- Thiết kế mô hình DHHT ở Tiểu học theo mô hình chặt chẽ, phù hợp với GV&HS Tiểu học. Mô hình có thể áp dụng trong thực tiễn góp phần đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao kết quả học tập cho học sinh trong các trường Tiểu học.

10. Cấu trúc luận án: Ngoài phần mở đầu, kết luận, khuyến nghị, tài liệu tham khảo, phụ lục, nội dung cơ bản của luận án được trình bày thành 4 chương:

Chương 1: Cơ sở lí luận của việc thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học.

Chương 2: Thực trạng dạy học hợp tác ở Tiểu học.

Chương 3: Thiết kế mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học.

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm.

CHƯƠNG 1
CƠ SỞ LÍ LUẬN CỦA VIỆC THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC

1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

1.1.1. Những nghiên cứu về học tập hợp tác và dạy học hợp tác

Tư tưởng HTHT đã xuất hiện từ cổ đại phương Đông và phương Tây trên cơ sở tư duy triết học thời đó. Ví dụ theo Cao Xuân Huy [54], triết gia Lão Tử (không rõ năm sinh năm mất, TCN 4-6 thế kỉ) đã từng viết: nếu bạn nói tôi sẽ nghe, nếu bạn cho tôi xem tôi sẽ nhìn, nếu bạn cho tôi trải nghiệm tôi sẽ học. Trải nghiệm luôn gắn liền với chia sẻ, hợp tác. Chính hệ thống dạy học bài - lớp mà J. A. Comensky sáng tạo cũng là một biểu hiện của tư tưởng HTHT, vì nó tạo ra môi trường học tập bao gồm nhiều người học. Vấn đề HTHT đi vào lí luận khoa học thực sự nhờ những nghiên cứu nền tảng cuối thế kỉ 19 đầu thế kỉ 20 của Vưgotsky L.S. [163], Dewey J. [128], Carl Rogers [13], Piaget J. [149] và Kurt Lewin. Họ nhấn mạnh các tương tác xã hội, kinh nghiệm xã hội - lịch sử và nền văn hóa như là nguồn gốc, động lực và con đường học tập và phát triển cá nhân. Bản chất của những tương tác này chính là hợp tác và trải nghiệm.

Lí thuyết lịch sử văn hóa và lí thuyết phát triển người của Vygotsky L.S. [163] từ những năm 30 thế kỉ trước chỉ rõ qui luật trung tâm của học tập và phát triển là tương tác giữa cá nhân và những người khác (nền văn hóa) và nội dung của những tương tác đó tạo thành "Vùng cận phát triển" (Zone of Proximal development). Mọi chức năng tâm lí cấp cao đều có nguồn gốc xã hội. Chúng xuất hiện trước hết ở cấp độ liên cá nhân sau đó chuyển vào trong và ở cấp độ nội cá nhân. Phải kích thích, thúc đẩy quá trình vận động chuyển hoạt động vào bên trong của đứa trẻ. Quá trình này chỉ diễn ra trong mối quan hệ với những người xung quanh hay trong khi hợp tác với bạn bè.

Lí thuyết nhận thức phát sinh và kiến tạo cơ bản của Piaget J. [149] giải thích cấu trúc tri thức và sự giải quyết mâu thuẫn để thúc đẩy sự phát triển trí tuệ của HS.

Dạy học cần tạo nên những tình huống làm xuất hiện những quan điểm mâu thuẫn với nhau. GV sắp xếp từng đôi HS có phương án giải quyết vấn đề đối lập với nhau vào một nhóm và yêu cầu hoạt động cùng nhau cho đến khi các em đi đến thống nhất hoặc có câu trả lời chung. Sau 5 phút hoạt động, GV kiểm tra riêng từng em trong nhóm. Kết quả cho thấy em HS lúc đầu còn kém hay chưa biết về vấn đề đó, thì sau hoạt động có thể tự mình giải quyết một cách đúng đắn, không thua kém so với cách giải quyết của bạn.

John Dewey [128], [129] đã đề cao HTHT thông qua trải nghiệm và làm việc. Muốn học cách cùng chung sống thì con người phải được trải nghiệm quá trình sống hợp tác trong nhà trường. HS phải được làm việc chung mới có thể hình thành các thói quen trao đổi kinh nghiệm thực hành, mới có cơ hội phát triển lí luận và năng lực trừu tượng hoá. Cuộc sống trong lớp học, theo ông, là một thế giới thu nhỏ, cần phải được dân chủ hóa mà cốt lõi chính là sự hợp tác giữa các thành viên. Nhà trường phải tổ chức dưới hình thức một cộng đồng mang tính chất hợp tác để ở đó, sự nhiệt tình giao tiếp và tính cách dân chủ của trẻ được bồi dưỡng và phát huy; HS qua đó mới thực sự trở thành công dân chứ không phải "trẻ con".

Kurt Lewin [143], [146] đã tạo nên một dấu ấn mới trong lịch sử phát triển của quan điểm DHHT. Ông đề cao tầm quan trọng của cách thức cư xử của con người với nhau khi nghiên cứu hành vi của các nhà lãnh đạo, các thành viên trong các nhóm dân chủ. Động lực nhóm nảy sinh và được tăng cường nhờ làm việc hợp tác và cạnh tranh. Vào những năm 1940, Morton Deutsh, một học trò của Lewin, dựa trên lí thuyết động lực nhóm đã đề ra lí thuyết về ''các tình huống hợp tác và cạnh tranh". Các nghiên cứu theo hướng này khẳng định rằng hợp tác là kiểu cấu trúc mục tiêu chưa được sử dụng nhiều nhưng lại có hiệu lực cao nhất trong dạy học.

Nhà sư phạm Liên Xô nổi tiếng Macarenco A. S. [82] đã áp dụng thành công những nghiên cứu về DHHT trong thực tế. Ông đề xướng nguyên tắc *Giáo dục qua tập thể và bằng tập thể,* một tập thể nhỏ mà ông gọi là tập thể "tiếp xúc" hoặc tập thể "cơ sở" gồm những thành viên cùng lo chung một công việc lâu dài, hợp tác với

nhau trong tình bạn bè và trong lí tưởng. Việc này đã đem lại hiệu quả cao trong giáo dục trẻ em phạm pháp và trẻ em không gia đình ở trại giáo dục của ông. Qua đó, người ta có thể thấy rõ tính ưu việt của DHHT. Lí thuyết và mô hình DHHT qua tác phẩm Bài ca sư phạm của Makarenco đã được áp dụng ở Cu Ba, Trung Quốc, Bungary và Việt Nam vào những năm 50-60 thế kỉ 20.

Song song và tiếp đó trên nền tảng triết học này, lí luận khoa học về HTHT và DHHT đã phát triển theo nhiều hướng khác nhau và những nghiên cứu thường được nhắc đến các công trình nghiên cứu của một số tác giả sau đây:

Lí thuyết học xã hội (Social Learming Theory) của Albert Bandura [120] nhấn mạnh học tập và làm việc theo nhóm, tổ, đội và tính đồng đội trong học tập. Khi các cá nhân học sinh cùng làm việc hướng tới mục tiêu chung, thì sự phụ thuộc lẫn nhau thúc đẩy các em hoạt động một cách tích cực để giúp nhóm mình và bản thân mình thành công. Hơn nữa, nhóm thường phải tìm cách giúp đỡ những thành viên trong nhóm để cùng đạt mục đích chung. Mọi người đều có xu hướng vươn tới sự thống nhất và coi trọng thành viên nhóm mình. Lí thuyết này đã được áp dụng phổ biến trong các nhà trường. Nhiều thực nghiệm chứng tỏ các mô hình HTHT nhóm theo lí thuyết Học xã hội như: Học cùng nhau (Learning Together); Tổ học tập (Student-Team-Achievement Divisions); Tổ hỗ trợ cá nhân (Team Assisted Individualization) đã mang lại kết quả cao hơn học tập truyền thống.

Kilpatrick W. H. [141] là người đề xướng Phương pháp dự án (Project Method) trong dạy học và đặt nền móng cho chiến lược học tập dựa vào dự án (Project-based Learning) rất phổ biến hiện nay. HTHT là linh hồn của phương pháp dự án và yếu tố cốt lõi kết nối mọi người và công việc trong dự án học tập chính là hoạt động, quan hệ xã hội và chia sẻ kinh nghiệm.

Lí thuyết khoa học nhận thức hay "Dạy lẫn nhau" do Palincsar A.S. và Brown A.L. [148] xây dựng và phát triển đã chỉ ra các mô hình hoạt động nhóm khi HS& GV thay phiên nhau đóng vai trò người dạy cùng nghiên cứu tài liệu. HS được phân chia thành những nhóm nhỏ. GV làm mẫu cách thức nêu vấn đề, cách đặt câu hỏi, cách tóm tắt, thu thập thông tin, cách lí giải làm sáng tỏ vấn đề,... HS học tập

cách làm của GV và vận dụng vào trong nhóm hợp tác của mình. Các thành viên khác của nhóm thảo luận, nêu ra các câu hỏi, trao đổi, bình luận, tổng hợp và rút ra những kết luận. Trong quá trình học tập, vai trò của từng thành viên trong nhóm được luân phiên thay đổi.

David W. Johnson và Roger T. Johnson [132], [132], [138] của đại học Minnesota cùng một số nhà nghiên cứu khác đã phát triển khá đầy đủ lí thuyết và kĩ thuật DHHT với diện mạo hiện đại. Họ đi sâu về bản chất, nguyên tắc, đặc điểm và cấu trúc của HTHT, học cá nhân và học tranh đua. Hai ông so sánh, đưa ra những ưu nhược điểm của từng kiểu học tập, từ đó kết luận DHHT có vai trò rất to lớn trong dạy học. DHHT có khả năng phát triển năng lực tư duy, phát triển các kĩ năng xã hội, tăng cường động cơ học tập, xây dựng mối quan hệ đa chiều... Học tập cá nhân và học tranh đua không phù hợp, HS dễ trở thành người ích kỉ, coi trọng lợi ích riêng hoặc dễ có tâm lí tự kiêu, tự mãn hay thất vọng, tự ti. Họ làm rõ những cách thức, biện pháp của GV nhằm dạy các kĩ năng HTHT cho HS, nhằm tạo ra sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực giữa các em trong nhóm hợp tác và những vấn đề GV cần chú ý trong quá trình DHHT.

Theo những nghiên cứu của Slavin R. E. [159], Slavin R.F. và David W. Johnson [153] có thể xây dựng các hình thức nhóm hợp tác là Tổ học tập - student team achievement divisions, và Giảng dạy dựa vào tổ nhóm - team assisted instruction. Qui trình chung của hoạt động tổ học tập là: Giáo viên trình bày bài học trước cả lớp hay nhóm toàn thể; Tiếp theo là học tổ trong vòng 1-2 giờ lên lớp; Các bài kiểm tra lớp được làm thường xuyên để xem HS nắm tài liệu ra sao khi học ở tổ; Tổ nào có điểm trung bình cao hoặc điểm cải tiến được biểu dương thông qua bản tin, chứng nhận, báo lớp, thư gửi cha mẹ; Thành phần của các tổ được thay đổi sau 5-6 tuần để HS có cơ hội làm việc với những bạn khác và tạo điều kiện mới cho những người thuộc nhóm yếu và chậm, thành tích thấp.

Những nghiên cứu của nhóm David W. Johnson, Roger T. Johnson, Slavin R. E. và Slavin R.F. cho đến nay cho kết quả đầy đủ, kĩ lưỡng và toàn diện về

HTHT và DHHT, từ lí thuyết, phương pháp, biện pháp dạy học đến kĩ thuật và học liệu cũng như hiệu quả của nó trong sự phát triển của HS.

Theo quan điểm của Roger Cousinet [154] việc tổ chức cho HS học tập theo nhóm có ý nghĩa lớn. Với hình thức này HS dần dần có khả năng hòa hợp với cộng đồng, có thói quen làm việc chủ động, không cần sự kiểm soát của người lớn. Từ đó khắc phục được tình trạng lười suy nghĩ, biết xấu hổ với bạn khi không tham gia học tập hoặc không tích cực hoàn thành công việc.

Joeseph Lancaster và Andrew Bell khi sáng tạo phương pháp giáo dục hợp tác gọi là Bell-Lancaster method (Dẫn theo Rayman Ronald [151]) đã thực nghiệm và triển khai rộng rãi việc HTHT nhóm ở Anh quốc. Họ cho rằng các HS có nguồn gốc khác nhau cùng học trong trường sẽ được xã hội hoá thành công dân Mỹ. Khi đó, Francis Parker - hiệu trưởng một trường công ở bang Masachusetts đã đưa ra các quan điểm biện hộ cho lí thuyết DHHT, phản đối kiểu dạy học cạnh tranh. Ông coi tinh thần cùng có trách nhiệm là nguyên lí trung tâm và lớn lao của dân chủ. Ông cho rằng việc chia sẻ, giúp đỡ lẫn nhau của HS đem lại cho các em niềm vui, thúc đẩy mạnh mẽ học tập và các hoạt động khác.

Geoffrey Petty [39] cũng kết luận rằng HTHT nhóm bao giờ cũng sôi nổi. Nó mở ra cho HS những cơ hội được sử dụng các phương pháp học tập, sử dụng từ vựng để diễn đạt ý kiến. Các em HS tự ti, ít phát biểu trong lớp sẽ có môi trường để tham gia xây dựng bài. Đặc biệt các em có thể đạt được những mục tiêu mà các em không thể làm được một mình thông qua HTHT nhóm.

Wilbert J. Keachie [119] đã đề cập đến học tập đồng đẳng, học tập phối hợp và HTHT. Ông đã chứng minh HTHT nhóm là phương pháp học tập hiệu quả, làm tăng động lực học tập và khả năng hiểu sâu của HS. Franz Emanuel Weinert [37] tuy không chuyên sâu nghiên cứu về DHHT nhưng đã đề cập đến những vấn đề cơ bản như khái niệm, vai trò và một số mô hình DHHT. Theo ông, DHHT có vai trò to lớn trong phát triển nhận thức và các kĩ năng xã hội của HS, có tác dụng cải thiện quan hệ xã hội giữa các thành viên với đặc điểm và phẩm chất cá nhân khác nhau.

Jean Marc Denomme và Madeleine Roy [32] nghiên cứu và phát triển mô hình dạy học gọi là phương pháp sư phạm tương tác. Mô hình này dựa vào quan hệ giữa các nhân tố chính trong quá trình dạy học là người học, người dạy và môi trường học tập. Theo quan điểm này, người học không bị thụ động mà phải có hứng thú, phải tích cực tham gia vào quá trình học tập, hợp tác với nhau trong học tập dưới sự hướng dẫn của người dạy. Phương pháp này không hoàn toàn đồng nhất với DHHT, tuy nhiên nó hàm chứa những khía cạnh của DHHT.

Raja Roy Singh [98] đã khái quát những đặc điểm nổi bật của thế giới ngày nay và những viễn cảnh giáo dục cho thế giới ngày mai. Ông nói rằng thế kỉ 20 cần tập trung giáo dục con người sáng tạo, có năng lực hợp tác và chung sống với người khác, sự gắn bó con người với xã hội trong xu thế toàn cầu hoá và sự phụ thuộc lẫn nhau ngày càng cao. Một trong những phương pháp đạt tới mục tiêu trên là chiến lược HTHT: học từ bạn bè, từ cộng đồng, từ lao động và các hoạt động xã hội.

Trong lịch sử giáo dục Việt Nam, ngay từ thời kì Pháp thuộc và kháng chiến chống Mỹ do hoàn cảnh đất nước có chiến tranh, nhiều trường học phải sơ tán, nhiều người dân nghèo không có điều kiện học tập. Những lớp học theo nhóm với nhiều HS trình độ khác nhau ra đời (lớp ghép). Trong hoàn cảnh đó, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã viết: "Học ở trường, học ở sách vở, học lẫn nhau và học nhân dân". (Bài *Nói về công tác huấn luyện và học tập*). Tư tưởng của Người hàm chứa các yếu tố của DHHT.

Về mặt lí luận, nhiều nhà nghiên cứu ở nước ta đã có những bài viết và công trình nghiên cứu về lí thuyết DHHT từ cuối những năm 1990 - 2000. Đặng Thành Hưng có nhiều công trình nghiên cứu về lí luận dạy học hiện đại. Ông cho rằng trong dạy học hiện đại, các quan hệ của người dạy, người học sẽ phát triển theo xu thế tăng cường sự tương tác, hợp tác và cạnh tranh, tham gia và chia sẻ. Trong quan hệ thầy trò, tính chất hợp tác là xu thế nổi bật. Quan hệ giữa người học với nhau trong quá trình dạy học hiện đại nói chung mang tính hợp tác và cạnh tranh một cách tương đối [60]. Qua khái quát các nghiên cứu về HTHT và DHHT của nhiều tên tuổi như Slavin, Davison, David W. John và Roger T. John,… Đặng Thành

Hưng đã xác định khái niệm DHHT, nhóm HTHT, so sánh HTHT với kiểu học cá nhân, học cạnh tranh; các nguyên tắc DHHT; các mô hình phân chia nhóm, và chỉ ra tầm quan trọng của DHHT đối với việc phát triển kĩ năng học tập và các kĩ năng xã hội khác của HS. Ông cũng khẳng định HTHT và DHHT là một trong những chiến lược học tập và dạy học hiện đại có nhiều ưu thế và hiệu quả cao bên cạnh những chiến lược khác như học tập và dạy học dựa vào vấn đề, học tập và dạy học dựa vào dựa án, học tập và dạy học dựa vào nghiên cứu trường hợp [60]. Ông cũng xác định quan niệm khoa học về cộng tác và hợp tác, những đặc trưng của chúng nhằm phân biệt chúng với nhau. Cộng tác (Collaboration) là làm việc cùng với những người khác để thực hiện nhiệm vụ hoặc để đạt mục tiêu có thể chung, có thể riêng, có bên cộng tác viên và bên chủ sự. Hợp tác (Cooperation) là phương thức (hay môi trường, quan hệ) mà các cá nhân hay nhóm tiến hành công việc hoặc hoạt động chung với nhau, vì lợi ích hay mục tiêu chung, ảnh hưởng qua lại lẫn nhau, và vai trò bình đẳng với nhau [63].

Thái Duy Tuyên [114] đã nhận định về vai trò của DHHT nhóm. Thầy giáo dù tốt đến đâu cũng không thể đi sâu vào thế giới nội tâm của các em, không thể tạo ra những cảm xúc, những kinh nghiệm muôn màu và phong phú nảy sinh trong quá trình giao tiếp của thế giới trẻ em với nhau, món ăn tinh thần của mọi đứa trẻ. Vì vậy việc tổ chức học tập tập thể, học nhóm là hết sức quan trọng. Các em phải hợp tác với nhau để hoàn thành nhiệm vụ học tập ngày càng nặng nề trong điều kiện hiện đại. Ông đã đề xuất qui trình tổ chức DHHT gồm 5 bước: xác định mục tiêu dạy học, thành lập các nhóm học tập, giải thích mục tiêu và nhiệm vụ bài học cho HS, theo dõi và điều chỉnh tiến trình hợp tác nhóm, nhận xét tương tác nhóm.

Nguyễn Hữu Châu [14] đã đề cập đến DHHT như là một quan điểm dạy học mới. Ông khẳng định kiểu HTHT cho phép thay đổi lớp học từ mô hình "sản xuất hàng loạt" sang mô hình dựa vào nhóm, hiệu suất cao. Nói cách khác sự hợp tác không chỉ đơn thuần là cách thức giảng dạy, mà còn là sự thay đổi cơ bản về cấu trúc tổ chức ảnh hưởng tới mọi khía cạnh của đời sống học đường. Ông đưa ra các tiêu chí phân biệt nhóm HTHT với các nhóm truyền thống, với các nhóm hợp tác

giả tạo và những điều giáo viên cần lưu ý khi áp dụng DHHT. Đáng chú ý nhất là các kĩ thuật tổ chức bài học theo kiểu hợp tác được ông mô tả: từng cặp hợp tác trong việc ghi chép, cùng tóm tắt với người bên cạnh, từng cặp cùng đọc và giải thích tài liệu học tập, từng cặp cùng viết và chỉnh sửa bài…

Trần Thị Tố Oanh [92] trong đề tài cấp Bộ B97 - 51 - 05 đã xây dựng mô hình tổ chức hoạt động nhóm của HS lớp 4-5 theo triết lí giao tiếp cộng đồng và hành vi xã hội, tập trung vào phát triển hành vi và văn hóa lối sống.

Một số nghiên cứu luận án đã xem xét những vấn đề cụ thể của HTHT và DHHT ở các cấp và ngành học. Lê Văn Tạc [102] đã hệ thống hóa các lí thuyết HTHT nhóm và xây dựng các bước thực hiện DHHT ở lớp học hòa nhập có trẻ khiếm thính Tiểu học. Từ kết quả thực nghiệm ông kết luận: Học hợp tác nhóm làm tăng khả năng nhận thức, tăng cơ hội cho HS chia sẻ kinh nghiệm sống, làm giàu vốn sống của trẻ, tạo cơ hội tốt cho sự phát triển các kĩ năng xã hội cho trẻ khiếm thính, góp phần hạn chế những thiệt thòi trong học tập của các em. Nguyễn Triệu Sơn [100] đề nghị bốn định hướng chủ yếu để vận dụng dạy học theo hướng phát triển khả năng HTHT của SV đại học miền núi trong dạy học Toán sơ cấp. Từ đó xây dựng hai mô hình tổ chức học tập và đề xuất bốn biện pháp sư phạm thích ứng với dạy học theo hướng phát triển khả năng HTHT. Hoàng Lê Minh [84] đề xuất tổ chức DHHT ở trường THPT bao hàm việc kết hợp giữa DHHT, học cạnh tranh và tư duy độc lập, trong đó tư duy độc lập là nền tảng cơ bản, bối cảnh hợp tác là môi trường dạy học và ý thức thi đua là động lực. Nguyễn Thành Kỉnh [73] đã kế thừa những nghiên cứu của Đặng Thành Hưng [57], [62], [65], [66] về kĩ năng dạy học và thiết kế dạy học để phát triển ba nhóm kĩ năng DHHT cho giáo viên THCS trong bồi dưỡng GV: nhóm kĩ năng thiết kế bài học, nhóm kĩ năng tiến hành giảng dạy, nhóm kĩ năng hỗ trợ DHHT. Nguyễn Thị Thúy Hạnh [45] nghiên cứu dạy học theo nhóm, xác định hệ thống kĩ năng HTHT cần rèn luyện cho SV đại học và cao đẳng sư phạm, các biện pháp rèn luyện kĩ năng HTHT. Hoàng Công Kiên [72] đã xây dựng qui trình tổ chức DHHT trong môn Toán ở tiểu học, từ đó đề xuất một số biện pháp hỗ trợ để nâng cao hiệu quả vận dụng DHHT và mô tả một số kĩ thuật DHHT

quan trọng. Nguyễn Thị Thanh [105] khẳng định dạy học theo hướng phát triển kĩ năng HTHT là cách dạy học phát huy được tính tích cực của người học, phù hợp với xu thế phát triển giáo dục và thời đại. Dựa trên đặc thù của hoạt động sư phạm và đặc điểm hoạt động học tập của SV, bà đã đề xuất hệ thống kĩ năng HTHT với 23 kĩ năng được phân chia thành 4 nhóm để phát triển cho SV.

Trương Thị Thu Yến [118] xem xét những vấn đề dạy học nhóm ở tiểu học và đề xuất các biện pháp giúp GVTH rèn luyện những kĩ năng này dưới hình thức bồi dưỡng tại chỗ và tự học. Lê Thị Hải Anh [1] tổng quan lí thuyết HTHT nhóm nhỏ và đề xuất các biện pháp vận dụng để dạy học Địa lí ở THPT Ban khoa học tự nhiên. Lương Phúc Đức [35] nghiên cứu hệ thống kĩ năng HTHT tương ứng với các trò chơi khoa học và đề xuất các biện pháp và qui trình giáo dục kĩ năng HTHT cho HS các lớp 4-5 dưới hình thức trong lớp và ngoài lớp qua trò chơi. Nguyễn Thị Quỳnh Phương [94] xem xét vấn đề rèn luyện kĩ năng HTHT của SV sư phạm trong hoạt động nhóm, nhấn mạnh các điều kiện thực hành trong các môn NVSP và thực tập sư phạm. Trương Ngọc Ánh [3] đề xuất các biện pháp và qui trình vận dụng lí thuyết DHHT để dạy học các bài giải phương trình, bất phương trình và logarit lớp 12, trong đó nhấn mạnh hoạt động thảo luận nhóm và semina. Bùi Thị Lí [81] vận dụng các kĩ thuật DHHT vào dạy học Tin học ở THPT, đề xuất biện pháp sử dụng các kĩ thuật nhóm nhỏ như bể cá, công não, thảo luận... và chia sẻ kinh nghiệm thực hành. Tạ Xuân Phương [95] nghiên cứu vấn đề vận dụng DHHT nhóm trong môn Địa lí ở trường dự bị đại học dân tộc, chú trọng hoạt động hợp tác nhóm khi thực hành và học dã ngoại. Phan Văn Tỵ [115] đề xuất các biện pháp và hình thức vận dụng DHHT trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở đại học quân sự, chủ yếu là thảo luận và semina.

Những nghiên cứu cụ thể nêu trên đều có khuynh hướng vận dụng DHHT vào các lĩnh vực học tập và cấp học, ngành học khác nhau trên cơ sở hiểu và giải thích lí thuyết HTHT và quan niệm DHHT. Những công trình này tương đối giống nhau về cơ sở lí luận.

Ngoài ra còn có nhiều bài báo bàn về HTHT và DHHT. Nguyễn Thị Hồng Nam [85], Trần Thị Bích Hà [42], Nguyễn Thị Thanh Bình [9], Lê Mỹ Dung [25], Trần Văn Đạt [31] bàn chung về ý nghĩa, phương thức, vai trò GV, phương hướng, hình thức DHHT trong quá trình học tập. Trần Ngọc Lan [75], Dương Giáng Thiên Hương [68], Dương Nguyễn Lan Anh [2], Nguyễn Hữu Hạnh [46], Nguyễn Văn Bảy [5], Ngô Thị Thu Dung [27] và một số người khác bàn về những vấn đề kĩ thuật trong DHHT ở tiểu học như ghép nhóm, chỉ dẫn, phát triển phiếu học tập, tổ chức lớp ghép v.v... Nguyễn Văn Thái Bình [8], Khuất Thị Minh Hiền [48], Đào Thị Hoàng Hoa [50], Nguyễn Thị Phương Loan [79], Châu Thị Kim Ngân [86], Nguyễn Văn Phán [93], Mai Như Quyện [97], Trần Thị Hồng Thu [107], Nguyễn Thành Trung [109] đã bàn về HTHT và DHHT ở các môn học như tiếng Anh, Hóa, Sinh, Cơ sở văn hóa Việt Nam... ở THPT và cao đẳng, đại học.

Từ kết quả nghiên cứu đã điểm ở trên, có thể nhận định:

- Các lĩnh vực và vấn đề cụ thể của HTHT và DHHT đã được quan tâm nhiều, có nhiều sự kiện thực tế được mô tả trong đánh giá thực trạng cho thấy DHHT là rất cần thiết và là chiến lược dạy học hiệu quả.

- Tuy nhiên, cách giải quyết vấn đề, nhất là về mặt lí luận chưa triệt để và còn thiếu khía cạnh thiết kế. Các luận án thường đề xuất qui trình, biện pháp DHHT, hình thức DHHT và nói chung chưa có tính hệ thống.

- Vì vậy, nhiệm vụ của nghiên cứu tiếp tục không phải là vận dụng DHHT, mà là vận dụng lí luận cơ bản về HTHT và DHHT để phát triển những mô hình hay phương pháp luận DHHT cụ thể qua con đường thiết kế bài học theo chương trình tiểu học..

1.1.2. Những nghiên cứu về thiết kế dạy học và bài học

Các nghiên cứu cơ bản về thiết kế dạy học (TKDH) và thiết kế bài học (TKBH) từ lâu đã được xem xét trong khoa học giáo dục. Các công trình của Skiner B.F. [158], [158] theo triết lí hành vi đã chỉ rõ các mô hình thiết kế chương trình học tập (Học tập hay dạy học chương trình hóa) kiểu tuyến tính và kiểu phân nhánh. TKDH chính là lập trình cho môn học, bài học và hành vi học tập, còn thực hiện

chương trình là quá trình tương tác giữa người học và máy dạy học. Các chương trình học tập e-learning, dạy học trực tuyến, đào tạo từ xa… dựa vào công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại ngày nay đều tuân theo lí thuyết chương trình hóa của ông. Piaget J. [149] tuy không trực tiếp nghiên cứu TKDH nhưng lí thuyết cấu trúc tri thức và lí thuyết kiến tạo của ông là nền tảng để nảy sinh nhiều nghiên cứu cụ thể về thiết kế môi trường học tập kiến tạo, thiết kế bài học kiến tạo, tổ chức lớp học kiến tạo. Babansky Iu. K. [4] qua lí thuyết tối ưu hóa dạy học và lí thuyết PPDH của ông cũng mô tả hệ thống các tiêu chí lựa chọn, thiết kế PPDH, nội dung học tập và phương tiện dạy học theo ý tưởng tối ưu. Galperin P.Ia. [38] cụ thể hóa lí thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn của mình trong TKDH với mô hình 5 bước: 1/ Xác lập cơ sở định hướng hành động; 2/ Hành động cảm tính với đồ vật hay vật chất hóa hành động; 3/ Hành động nói to không dùng đồ vật; 4/ Hành động với lời nói thầm; 5/ Hành động rút gọn với lời nói bên trong (tức là khái quát hóa trừu tượng). Kraevsky V.V, Lerner I.Ia. và các cộng sự [20], [21] đã mô tả các nguyên tắc, tiêu chí và cách thức tuyển chọn nội dung học tập, thiết kế tài liệu, thiết kế các kiểu sách giáo khoa, tổ chức quá trình dạy học, thiết kế kĩ thuật đánh giá ở trường phổ thông. Davydov V.V. [33] đề xướng lí thuyết khái quát hóa nội dung và mô tả những nguyên tắc thiết kế môn học, bài học và tài liệu học tập ở tiểu học tuân theo logic đi từ trừu tượng đến cụ thể, tức là từ khái quát hóa đến cụ thể hóa, không theo logic qui nạp mà ngược lại, tuân theo logic diễn dịch.

Những nghiên cứu về TKDH (Instructional Design) trên thế giới vô cùng phong phú, trong đó có vấn đề TKBH (Lesson Plan): [130], [131], [134], [136], [147], [152], [155], [164] v.v... Dựa trên các lí thuyết giáo dục cơ bản như lí thuyết học tập hợp tác, lí thuyết kiến tạo, lí thuyết học tập dựa vào vấn đề, lí thuyết xử lí thông tin, lí thuyết phát triển nhận thức, lí thuyết trí tuệ, lí thuyết lịch sử văn hóa v.v…, các nhà khoa học đã đề xuất nhiều mô hình TKDH khác nhau. Elena Qureshi [133] đã tổng kết các mô hình TKDH chủ yếu sau.

1. Mô hình ADDIE có 5 thành phần: Phân tích (Analysis) chương trình, học liệu và người học; Thiết kế (Design): tính toán, cân nhắc, sắp xếp các thành tố của

dạy học theo một hay vài phương án; Phát triển (Development): xác định những yếu tố nội dung, phương pháp, kĩ thuật và học liệu cụ thể;
Thực hiện (Implementation): thực hiện những phương án đó bằng các biện pháp và kĩ thuật cụ thể; Đánh giá (Evaluation).

2. Mô hình tìm tòi Algorít (Algo-Heuristic Model) bao gồm các thành phần điển hình của quá trình qui nạp hoặc diễn dịch, tạo thành các bước và thao tác theo kiểu kịch bản. Đây là mô hình thiết kế chung của mọi cách dạy học chương trình hóa.

3. Mô hình thiết kế của Dick và Carey (Dick and Carey Model) bao gồm các thành phần hoặc giai đoạn cơ bản như sau: Xác định mục tiêu dạy học; Phân tích dạy học theo môn học; Nghiên cứu đặc điểm người học và hành vi học tập; Xác định các chỉ số thực hiện của mục tiêu; Xây dựng các tests dựa vào tiêu chí; Xác định chiến lược dạy học và học tập; Tổ chức hoạt động với các học liệu; Thiết kế đánh giá tiến trình; Thiết kế đánh giá kết thúc.

4. Mô hình rập khuôn nhanh kiểu xoáy ốc (Rapid Prototyping (spiral) Model) bao gồm những thành phần hoặc giai đoạn sau: Xác định quan niệm, Thực hiện hệ thống khung kĩ thuật cần thiết về nội dung, phương pháp, học liệu…, Đánh giá GV và HS để tái xác định quan niệm, Thực hiện những yêu cầu xuất hiện, v.v… Những giai đoạn này lặp lại nhiều lần cho đến khi hoàn thiện thiết kế và đem lại hiệu quả dạy học mong muốn.

5. Mô hình tối thiểu hóa (Minimalism Model) chú trọng tới việc giảm tối đa dung lượng hoạt động và nội dung học tập, tập trung vào những yếu tố thiết yếu cần phải học. Nó thường gồm những thành phần sau: Xác định những nhiệm vụ học tập cụ thể và trực tiếp, gọn ghẽ, tước bỏ những yếu tố rườm rà; Giảm thiểu ở mức độ cao nhất những nguồn học liệu phải đọc và phân tích trên lớp; Nhấn mạnh những nhiệm vụ và hoạt động tái nhận thức, tái xác định, làm cho các hoạt động học tập có tính khái quát cao, giàu giá trị.

Ngoài ra còn có nhiều mô hình thiết kế dạy học khác phụ thuộc trên các nền tảng lí luận cụ thể.

Về TKBH, một số nghiên cứu của Đặng Thành Hưng vừa có tính chất lí luận cơ bản [55], [58], [60], [61], [62], [65] vừa mô tả các mô hình và kĩ thuật TKBH theo nguyên tắc hoạt động (hay tích cực hóa), TKBH kiến tạo, lựa chọn các PPDH, thiết kế các tiêu chí đánh giá bài học, thiết kế phiếu học tập trong dạy học hợp tác, thiết kế dự án học tập, thiết kế trường hợp và nghiên cứu trường hợp trong dạy học. Ví dụ mô hình chung TKBH gồm những thành phần cơ bản sau: Thiết kế mục tiêu; thiết kế nội dung học tập; thiết kế các hoạt động của người học; thiết kế phương pháp, các phương tiện và học liệu; thiết kế tổng kết và hoạt động tiếp nối; thiết kế môi trường học tập.

Đào Hồng Điệp [34] đã đề xuất nguyên tắc và qui trình thiết kế trò chơi dạy học để giáo dục môi trường cho HS Tiểu học khiếm thị qua tiết hoạt động tập thể. Phạm Văn Hải và Đặng Thành Hưng [43],[44] đã phát triển mô hình TKBH kiến tạo môn Khoa học ở Tiểu học tương thích với cấu trúc của kĩ năng thiết kế. Theo yêu cầu đào tạo tín chỉ của trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hoàng Thị Kim Huệ [52] nghiên cứu mô hình đa phương tiện thiết kế chương trình môn học Quản lí giáo dục thường xuyên và từ xa (thiết kế dạy học trực tuyến). Nguyễn Thị Kim Liên [77] xây dựng phương pháp thiết kế và tổ chức thực hiện các dự án trong dạy học Địa lí 12 - THPT. Phan Trọng Luận và cộng sự [80] phát triển kĩ thuật TKBH tác phẩm văn chương ở phổ thông. Hà Thị Cẩm Nhung [90] sử dụng phần mềm để TKBH "Phương pháp khám phá khoa học về môi trường xung quanh" trong chương trình đào tạo cử nhân CĐSP mầm non. Nguyễn Thị Phương Nhung [91] xem xét kĩ thuật TKBH ở tiểu học và đề xuất các biện pháp rèn luyện kĩ năng TKBH cho SV sư phạm Tiểu học qua dạy học theo dự án. Bùi Văn Quân [96] xây dựng kĩ thuật thiết kế module dạy học để giáo dục dân số ở CĐSP. Nguyễn Thị Thu Thủy [108] xây dựng mô hình học tập kiến tạo ở lớp bồi dưỡng thường xuyên GVTH và đề xuất các biện pháp thiết kế môi trường này. Nguyễn Thanh Tùng [111] đã ứng dụng công nghệ mô phỏng để TKBH môn cơ sở nghề điện công nghiệp v.v...

Tóm lại, những nghiên cứu nêu trên nhìn chung chỉ ra bản chất và nội dung của TKDH và TKBH, trong đó có DHHT có những điểm nhấn sau đây:

- TKDH và TKBH không chỉ là việc biên soạn, xây dựng giáo án hay soạn bài mà là cả quá trình tích hợp các hoạt động nghiên cứu, lựa chọn, sắp xếp, áp dụng và điều chỉnh những yếu tố của dạy học và bài học.

- Dựa trên lí thuyết hay mô hình, quan niệm dạy học nào thì có kĩ thuật và những kĩ năng thiết kế phù hợp với lí thuyết hay quan niệm đó.

- TKBH chính là TKDH tại một đơn vị nội dung của môn học, do đó trên nguyên tắc hai việc đó tương tự nhau. TKBH là cụ thể, là một phần của TKDH tổng thể.

- Tuy lí thuyết, kĩ thuật TKDH và TKBH nói chung đã được nghiên cứu khá nhiều, song vấn đề mô hình thiết kế còn ít được nghiên cứu, đặc biệt là đối với dạy học và bài học hợp tác ở Tiểu học.

1.2. Những khái niệm cơ bản

1.2.1. Học tập hợp tác và dạy học hợp tác

1.2.1.1. Học tập hợp tác

Học tập

Theo Đặng Thành Hưng [57] nét bản chất nhất của học tập ở con người là sự tiếp nhận kinh nghiệm và giá trị xã hội bằng hoạt động cá nhân trong môi trường xã hội (cá nhân hóa kinh nghiệm xã hội, hay còn gọi là chuyển vào trong - interiorization) và phát triển kinh nghiệm đó ở chính mình để phát triển chính mình (xã hội hóa cá nhân bằng kinh nghiệm xã hội, hay còn gọi là chuyển ra ngoài – Exteriorization) trở thành thành viên của xã hội, qua đó góp phần phát triển xã hội. Nghĩa là ngoài sự lĩnh hội hay nhận thức, còn có xử lí và phát triển kinh nghiệm ở người học nữa.

UNESCO cũng nhấn mạnh bản chất của học tập qua 4 luận điểm, và chính cũng là tư tưởng phát triển. Đó là:

1/ Học để biết (Learning to know)

2/ Học để làm (Learning to do)

3/ Học để cùng nhau sống (Learning to live together)

4/ Học để thành người (Learning to be), nói chính xác hơn, là trở thành nguyên bản, là chính mình mà không thành bản sao của bất cứ ai [57].

Bloom B. và cộng sự [121] khi đề xướng lí thuyết thiết kế mục tiêu giáo dục đã chỉ ra đúng đắn bản chất của học tập, trong đó nhận thức chỉ là một phần. Cả về quá trình lẫn thành tựu, học tập luôn bao gồm 3 lĩnh vực tích hợp với nhau:

1. Nhận thức: có 6 bậc (Nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá. Từ năm 2000 thì 6 bậc này được chỉnh lí thành: 1/ Nhận diện và nhớ (Identifying, Remembering); 2/ Hiểu rõ (Comprehension); 3/ Áp dụng (Application); 4/ Phân tích (Analysis); 5/ Đánh giá (Evaluation); 6/ Sáng tạo (Creation).

2. Xúc cảm/Thái độ (Affection), có những yếu tố tình cảm, ý chí, thiện hay ác cảm, nhu cầu, giá trị…trong quá trình và kết quả học tập cá nhân.

3. Tâm vận động, gồm những kĩ năng hành động và hành vi nói chung, trong đó thống nhất những yếu tố trí tuệ và thể chất.

Tán thành những quan điểm này, trong luận án sử dụng khái niệm học tập như sau: *Học tập là dạng hoạt động của cá nhân tiếp nhận các giá trị và kinh nghiệm xã hội từ nền văn hóa loài người, xử lí chúng theo mục tiêu và lợi ích của mình, phát triển những giá trị và kinh nghiệm đó theo yêu cầu của cuộc sống và nhờ đó phát triển cá nhân, góp phần vào sự phát triển xã hội.*

Học tập hợp tác

Theo các nhà nghiên cứu Phương Tây HTHT là chiến lược học tập hay cách tiếp cận học tập một cách không đơn độc, không ganh đua, cùng nhau học và cùng nhau thành công trên cơ sở mục tiêu và lợi ích chung [130],[138],[140].

Theo tài liệu của Dự án Việt Bỉ (2010): HTHT là thói quen cần hình thành cho HS. Trong HTHT, HS học cách chia sẻ, giúp đỡ và tôn trọng lẫn nhau, tăng cường sự tham gia và nâng cao hiệu quả học tập. Những nhiệm vụ giao cho HS cần phải khuyến khích sự phối hợp của các thành viên trong nhóm (nhóm trưởng, thư kí, người quản lí thời gian, ...). HTHT trong nhóm HS cần thể hiện được 5 yếu tố: Có sự phụ thuộc lẫn nhau một cách tích cực, thể hiện trách nhiệm cá nhân, khuyến khích sự tương tác, rèn luyện các kĩ năng xã hội, kĩ năng đánh giá.

Theo quan điểm của Đặng Thành Hưng [63] về bản chất của hợp tác thì đó là môi trường hay mối quan hệ giữa các bên có tính thân thiện, tự nguyện, tham gia bình đẳng, chia sẻ, phụ thuộc lẫn nhau về trách nhiệm và quyền lợi, gắn kết với nhau về mục tiêu và lợi ích, cởi mở với nhau và hạn chế vị kỉ. Nếu học tập diễn ra trong môi trường hay mối quan hệ như thế thì việc học tập đó chính là HTHT.

Trong luận án khái niệm HTHT được hiểu như sau:

Học tập hợp tác là chiến lược hay phương thức học tập diễn ra trong môi trường hay quan hệ hợp tác giữa một số người học với nhau trên cơ sở tự nguyện chia sẻ nguồn lực, nhiệm vụ, trách nhiệm, mục tiêu và lợi ích với nhau một cách bình đẳng, cởi mở, phụ thuộc lẫn nhau, có sự hài hòa giữa nỗ lực cá nhân và nỗ lực chung của mọi người trong học tập.

1.2.1.2. Dạy học và dạy học hợp tác

Dạy học

Dựa vào khái niệm học tập và những quan điểm của Đặng Thành Hưng [60], cùng với một số nhà khoa học khác, chúng tôi xác định khái niệm dạy học như sau: *Dạy học là lao động nghề nghiệp của nhà giáo có chức năng gây ảnh hưởng có chủ định đến người học và hành vi học tập, phát triển nhu cầu, kĩ năng học tập của họ, nhờ đó giúp họ học tập thành công và phát triển cá nhân.* Nói cách khác dạy học chính là cơ cấu và hành động tác động đến người học và quá trình học tập. Chủ thể dạy học là nhà giáo. Dạy học cũng tương tự như dạy nói, dạy lái xe, dạy may vá, dạy bơi v.v..., tức là bảo ban người khác học tập. Những nguyên tắc chủ yếu nhất của dạy học hiện đại là:

1/ Tương tác

Giáo viên và hoạt động dạy học của họ phải tổ chức được các dạng tương tác khác nhau giữa học sinh và nội dung dạy học, giữa học sinh với nhau và với thầy, giữa các hình thức học tập và giao tiếp.

2/ Tham gia và Hợp tác

Hoạt động dạy học phải có tác dụng động viên, khuyến khích học sinh trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau, sao cho mỗi người đều góp công vào

mục tiêu và kết quả học tập chung. Việc đạt được kết quả chung cũng là sự bảo đảm cho mỗi học sinh thành công trong học tập. Trí tuệ, ý chí, tình cảm chung được vun đắp từ sự tham gia, từ sự hợp tác của mọi người, và chúng trở thành chỗ dựa, thành sức mạnh của mỗi người.

3/ Tính vấn đề của dạy học:

Tình huống do giáo viên tổ chức phải có giá trị đối với người học, phải có mối liên hệ với kinh nghiệm và giá trị cá nhân của học sinh mới thúc đẩy được hoạt động trí tuệ và thực hành. Các yếu tố trong tình huống dạy học không được vô tính, trung tính, làm suy giảm tính tích cực của học sinh. [60],[60].

Dạy học hợp tác

Từ cách hiểu các khái niệm HTHT và dạy học như trên, có thể hiểu khái niệm DHHT như sau:

Dạy học hợp tác là phương thức dạy học thích ứng với bản chất của học tập hợp tác, khuyến khích nhu cầu và phát triển kĩ năng học tập hợp tác của người học, hướng dẫn và hỗ trợ người học tiến hành học tập theo đúng những nguyên tắc và đặc điểm của học tập hợp tác.

1.2.2. Mô hình và mô hình dạy học

1.2.2.1. Mô hình

Theo cách hiểu chung nhất, mô hình là công cụ giúp ta thể hiện một sự vật, hiện tượng, quá trình... nào đó, phục vụ cho hoạt động học tập, nghiên cứu, sản xuất và các sinh hoạt tinh thần của con người. Trong từ điển Oxford Dictionary mô hình được định nghĩa như sau:

1) Sự thể hiện 3 chiều về một người hay thứ gì đó, đặc biệt nó thường dựa vào qui mô nhỏ hơn; 2) Trong điêu khắc, mô hình là hình chế tạo bằng đất sét hoặc sáp rồi sau đó được sản xuất với một vật liệu bền hơn; 3) Cái gì đó được sử dụng như là mẫu; 4) Sự mô tả về mặt toán học theo hướng đơn giản hóa về một hệ thống hoặc quá trình được sử dụng để hỗ trợ tính toán hoặc dự đoán; 5) Một kiểu mẫu tuyệt hảo về chất lượng; 6) Một người được thuê mặc quần áo để trình diễn; 7) Một

người được thuê làm mẫu cho họa sĩ; 8) Một thiết kế đặc biệt hoặc một phiên bản của sản phẩm.

Theo Paul Charbonneau [150], mô hình là một cấu trúc lí thuyết được sử dụng như là phương tiện tư duy trong nghiên cứu về một số hệ thống vật lí quá phức tạp, giúp người ta có thể hiểu được nó bằng cách suy ra kết luận trực tiếp từ những dữ liệu quan sát được. Một số quan điểm coi mô hình là vật thu nhỏ, là vật đẳng cấu với vật thật là sai lầm. Mô hình con virus lớn hơn con virus thật rất nhiều. Mô hình toán học của phân tử nước H2O không hề đồng cấu với phân tử nước. Mô hình quá trình cháy trong động cơ đốt trong không hề giống đám cháy tí nào…

Đặng Thành Hưng [56] cho rằng Mô hình (Model) là đồ vật dùng để thay thế hay ý niệm (tư duy có chủ định) phản ánh một sự vật hay quá trình có thật đang tồn tại hoặc có thể sẽ xuất hiện trong thế giới, cho biết những thuộc tính bản chất nhất, những nguyên lí cơ bản nhất, những đặc điểm nổi bật nhất hiện có hoặc sẽ có của nó một cách tinh giản, khái quát và minh bạch. Khi mô hình là đồ vật thì gọi là mô hình vật chất. Khi mô hình là tư duy thì gọi là mô hình lí thuyết (hay mô hình quan niệm). Theo ông, dù là kiểu nào và có qui mô thế nào thì mô hình đều có hai chức năng chung:

- Tái tạo sự vật, quá trình đang có thật hoặc đã từng tồn tại, ví dụ mô hình hệ mặt trời, mô hình sản xuất thời phong kiến, v.v… Chức năng này của mô hình được sử dụng để dạy học, đào tạo, minh họa, giải thích… hoặc khái quát hóa để cho người khác hiểu sự vật khi nó không trực tiếp tồn tại trước mắt. Nếu mô hình nào chỉ có chức năng này thì không được sử dụng như công cụ nghiên cứu, vì bản thân mô hình là kết quả của nhận thức rồi. Vì căn bản biết rõ về sự vật rồi mới có cái mô hình của sự vật đó. Ví dụ như nhờ nhận thức được khá nhiều về hệ mặt trời mới có mô hình hệ mặt trời.

- Phản ánh bằng dự báo, suy luận, giả tưởng về sự vật sẽ xuất hiện hoặc mong muốn sẽ có, ví dụ mô hình xã hội học tập, mô hình phát triển bền vững v.v… Chức năng này của mô hình được sử dụng trong nghiên cứu, nhận thức khoa học, chế tạo hay thiết kế kĩ thuật. Trong trường hợp này mô hình phản ánh vượt trước về

cái chưa có, đang mong muốn có, đang muốn đạt được, nên nó có tác dụng định hướng cho nghiên cứu.

Theo ông, nếu căn cứ vào chức năng cụ thể của mô hình (dù là kiểu nào), thì có thể phân chia mô hình thành các loại sau:

- Mô hình cấu trúc hay tổ chức;
- Mô hình vận hành hay hoạt động, còn gọi là mô hình xử lí;
- Mô hình nguyên lí chung (thường là các lí thuyết, học thuyết).

Nếu căn cứ vào công cụ hay phương tiện tạo dựng mô hình, thì có thể nói về các loại mô hình sau:

- Mô hình Toán học, ví dụ mô hình toán của tam giác vuông là $a^2 = b^2 + c^2$, trong đó a là độ dài cạnh huyền, b và c là độ dài các cạnh góc vuông. Nó chẳng hề đồng cấu đồng dạng với tam giác vuông.

- Mô hình logic hoặc đồ họa, ví dụ các loại graph, các sơ đồ, biểu đồ, hình vẽ, ma trận, đồ thị, bản đồ, đồ họa vi tính được sử dụng để mô tả tổ chức, sự vật, quá trình nào đó.

- Mô hình ngôn ngữ và kí hiệu biểu trưng, ví dụ mô hình học tập hiện đại do UNESCO khuyến cáo: 1/ Học để biết; 2/ Học để làm; 3/ Học để sống cùng nhau; 4/ Học để thành người. Người ta cũng chỉ dùng những kí tự, kí hiệu cũng có thể biểu đạt mô hình nào đó, ví dụ TQM là mô hình quản lí chất lượng tổng thể (Total Quality Management), STEM là mô hình giáo dục tích hợp các chiến lược học tập từ khoa học, công nghệ, thiết kế kĩ thuật và toán (Science - Technology - Engineering - Mathematics) được khởi xướng từ lĩnh vực Robotics và ICT, VARK là mô hình phong cách học tập do N. Flerming đề xướng bao gồm các phong cách: Nhìn - Nghe - Viết và Vận động (Visual - Auditory - Writing - Kinesthetics), v.v…

- Mô hình phóng tác bằng kĩ thuật, ví dụ sa bàn chiến dịch Điện Biên Phủ, mô hình động cơ đốt trong làm bằng kim loại, mô hình ô tô hoặc máy bay bằng gỗ hay sắt, mô hình trái đất bằng nhựa dán giấy, mô hình nhà bằng gỗ, bìa v.v… Nhìn chung những mô hình thuộc loại này là mô hình vật chất, làm bằng vật liệu cầm nắm được, cụ thể và cảm tính.

Trong luận án khái niệm mô hình được hiểu như sau:

Mô hình là ý niệm hay hình mẫu tư duy được sử dụng để phản ánh những thuộc tính bản chất, thiết yếu nhất và những nguyên lí vận hành hiện có hoặc sẽ có của đối tượng, hệ thống hay quá trình, giúp cho chủ thể biểu đạt đối tượng đó một cách khái quát và minh bạch.

1.2.2.2. Mô hình dạy học

Từ khái niệm mô hình và khái niệm dạy học đã nêu, có thể xác định khái niệm mô hình dạy học như sau:

Mô hình dạy học là tập hợp các khái niệm, nguyên tắc, quan điểm, lập luận khoa học và căn cứ thực tiễn giáo dục được tổ chức có hệ thống để phản ánh những thuộc tính bản chất, những nguyên lí thiết yếu nhất và những thành tố cấu trúc cơ bản nhất cấu thành kiểu dạy học nhất định. Trong giai đoạn thiết kế, mô hình là mẫu lí thuyết của dạy học. Trong giai đoạn triển khai, mô hình được hiện thực hóa trong quá trình dạy học và vận động trong các hoạt động giảng dạy và học tập của giáo viên và học sinh.

1.2.3. Thiết kế dạy học và bài học

1.2.3.1. Thiết kế

Văn hóa thiết kế là nét tiêu biểu cho tính chuyên nghiệp của lao động. Nhà giáo sáng tạo ra hiện thực dạy học mới mẻ trước hết qua thiết kế của mình. *Khái niệm thiết kế được hiểu là chuỗi hành động có liên quan logic với nhau dựa trên ý tưởng tự giác và kinh nghiệm nghề nghiệp nhằm tạo ra hình mẫu hay mô hình của đối tượng, sự vật hay quá trình nào đó mà ta muốn chế tạo ra hoặc muốn tác động, muốn nhận thức nó* [58],[61],[62],[65].

1.2.3.2. Thiết kế dạy học

Dạy học là công việc nghiêm túc và phức tạp nên cần phải thiết kế trước khi dạy học. *Thiết kế dạy học là tổ hợp những hoạt động chuẩn bị có cơ sở khoa học và nguồn lực kĩ thuật để tiến hành tổ chức thực hiện nhiệm vụ dạy học nhằm tạo ra hình mẫu hay mô hình dạy học mà nhà giáo muốn thực hiện trong thực tiễn để hoàn thành nhiệm vụ dạy học đó.* Kết quả của TKDH là bản thiết kế, cũng là hình mẫu

hay mô hình dạy học mà nhà giáo muốn áp dụng. Sản phẩm TKDH được xem là mô hình lí thuyết của dạy học.

1.2.3.3. Thiết kế bài học

TKBH là thiết kế dạy học ở một đơn vị cụ thể của học trình - bài học. Nói cách khác, TKBH chính là thiết kế dạy học tại một đơn vị của dạy học. *Thiết kế bài học là tổ hợp các hoạt động chuẩn bị cho dạy học một bài học với vai trò là đơn vị của quá trình dạy học, bao gồm việc nghiên cứu đối tượng học sinh, phân tích nội dung và các hoạt động học tập, dự kiến các hoạt động của giáo viên, lựa chọn những phương pháp và phương tiện dạy học, phương án tổ chức môi trường học tập, dự kiến các hoạt động chỉ đạo, hướng dẫn, giám sát, đánh giá học tập v.v... tạo nên một phương án hay mô hình dạy học bài đó một cách toàn vẹn, phù hợp thực tiễn..*

1.3. Dạy học hợp tác ở Tiểu học

1.3.1. Những đặc điểm sư phạm của dạy học hợp tác ở Tiểu học

1.3.1.1. Đặc điểm của học tập hợp tác

- HTHT có nhiều ảnh hưởng tốt đến HS không những trong quá trình học tập mà còn trong sự phát triển các kĩ năng sống, cụ thể là: Học sinh có thành tích cao về học vấn hàn lâm; Học sinh được thu hút và muốn đóng góp vào thành công của nhóm, thái độ của học sinh đối với nhà trường và việc học tập được cải thiện, nhất là học sinh yếu kém; Học sinh nhận thức được sự gắn bó chặt chẽ giữa bản thân mình với các nhiệm vụ học tập; Cải thiện đời sống tâm lí của học sinh: phát triển quan hệ bạn bè và quan hệ giữa con người với con người nói chung; Phát triển khả năng tư duy phê phán của học sinh cả trong học tập lẫn trong đời sống xã hội. Học sinh biết sử dụng những kĩ năng xã hội thích hợp: biết chia sẻ thông tin với người khác trong công việc chung, biết quan tâm đến những quan điểm của người khác; Giảm thiểu những hành vi có tính chất quậy phá, nghịch ngợm của học sinh - điều thường thấy ở học sinh Tiểu học khi nội dung học tập không hấp dẫn đối với các em.

- Theo D.W.Johnson và R.T.Johnson [139], nhóm hợp tác được tổ chức trên cơ sở những liên hệ cốt yếu sau, đó cũng là những nguyên tắc thiết yếu của HTHT: Sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực trong nhóm, tức là mỗi người chỉ có thể thành công khi mọi người trong nhóm thành công; Tương tác trực diện năng động, tức là mọi học sinh phải giúp đỡ, hỗ trợ cho những nỗ lực của nhau; Trách nhiệm và công việc cá nhân, tức là mỗi thành viên đều có phần việc rõ ràng, không đùn đẩy cho người khác được; Những kĩ năng quan hệ người-người và kĩ năng nhóm nhỏ, tức là những kĩ năng xã hội trong các khuôn khổ rộng và hẹp; Xử lí nhóm, tức là quá trình nhóm suy ngẫm và áp dụng những cách thức làm việc với nhau cho tốt và nâng cao tính hiệu quả của công việc chung.

- Về mục đích và đặc điểm quá trình học tập, nhóm học hợp tác, nhóm cạnh tranh và học tập cá nhân có sự khác nhau như sau:

Nhóm học hợp tác	**Học cá nhân**	**Nhóm cạnh tranh**
Sự phụ thuộc qua lại tích cực giữa mọi người.	Không có sự phụ thuộc đáng kể nào.	Sự phụ thuộc qua lại tiêu cực giữa mọi người.
Sự tương tác năng động.	Không có tương tác.	Sự tương tác đối kháng.
Thừa nhận, hỗ trợ, tin cậy và gắn kết với nhau.	Không tương tác, không gắn kết với nhau.	Bác bỏ, loại trừ nhau, không gắn bó.
Trao đổi thông tin, lắng nghe nhau, ảnh hưởng qua lại, tận dụng tốt các nguồn học tập.	Không tương tác, vì vậy không lắng nghe nhau, không ảnh hưởng lẫn nhau, tận dụng kém.	Không có giao tiếp hoặc giao tiếp sai lầm, thiếu thiện cảm, thiếu tin cậy nhau.
Hệ động cơ bên trong: - Hi vọng thành công cao - Được thúc đẩy vì lợi ích đa phương - Óc tò mò và hứng thú nhận thức liên tục cao - Gắn bó đoàn kết trong	Hệ động cơ bên ngoài: - Hi vọng thành công thấp - Được thúc đẩy vì lợi ích vị kỷ - Óc tò mò và hứng thú nhận thức thấp - Thiếu gắn bó đoàn kết	Hệ động cơ bên ngoài: - Hi vọng thành công thấp - Được thúc đẩy vì lợi ích khác biệt nhau - Óc tò mò và hứng thú nhận thức thấp - Thiếu gắn bó đoàn kết

học tập - Tính bền bỉ cao	trong học tập - Tính bền bỉ thấp	trong học tập - Tính bền bỉ thấp
Sự cuốn hút tình cảm vào học tập rất cao	Không có tương tác, không giao hòa tình cảm	Sự cuốn hút tình cảm vào học tập thấp.

1.3.1.2. Các nguyên tắc của học tập hợp tác

- Sự phụ thuộc tích cực lẫn nhau của người học trong học tập

Điều này có nghĩa là, trong khi làm việc, từng thành viên của nhóm sẽ cố gắng giúp nhóm đạt mục đích chung bên cạnh việc tự giác thực hiện phần việc của mình. Nghĩa vụ và quyền lợi của nhóm chính là nghĩa vụ và quyền lợi của từng thành viên trong nhóm. Thành công của nhóm cũng là thành công của cá nhân trong nhóm. Vì thế, mỗi thành viên sẽ phải quan tâm giúp đỡ các thành viên khác, cổ vũ lẫn nhau, chia sẻ tài liệu, kinh nghiệm, kết quả làm việc.

- Sự tương tác trực diện

Sự tương tác trực diện có ý nghĩa kích thích sự giao tiếp, sự chia sẻ những ý tưởng, nguồn lực và đáp án. Nó nâng cao cảm giác và ý thức đoàn kết, gắn bó với nhau của học sinh, làm cho bất kì thành viên nào cũng bị thu hút vào hoạt động nhóm một cách tích cực. Từ đó, những ý tưởng, lời giải thích, câu trả lời được xem xét và kiểm định trước cả nhóm..

- Trách nhiệm và công việc cá nhân

Nhóm hợp tác được tổ chức và cấu trúc sao cho bảo đảm không xảy ra chuyện trốn tránh công việc hoặc trách nhiệm học tập. Mỗi người đều có việc của mình và các phần việc này ràng buộc với nhau. Mỗi thành viên đều phải học, đóng góp phần mình vào công việc và thành công của nhóm.

- Sử dụng những kĩ năng cộng tác trong nhóm

Những kĩ năng cộng tác đó là: Làm việc với nhóm một cách tích cực; Phát biểu đúng lúc với thái độ ôn hòa. Giữ im lặng khi cần thiết; Biết lắng nghe ý kiến người khác và chờ đợi đến lượt mình phát biểu ý kiến cá nhân; Sử dụng chính xác tên của tất cả những bạn khác trong nhóm; Biết động viên nhau, lắng nghe những lời nhận xét của nhau; Tìm hiểu những khó khăn của bạn khác và chia sẻ kinh

nghiệm; Chủ động hỗ trợ bạn và yêu cầu bạn hỗ trợ mình một cách tự tin, chân thực, cởi mở; Biết trao đổi ý kiến, thảo luận và trả lời đúng những câu hỏi, tình huống giao tiếp hay học tập.

- Xử lí tương tác nhóm

Xử lí tương tác nhóm có thể tiến hành trong khi hoạt động hoặc lúc gần kết thúc hoạt động học nhóm. Xử lí tương tác nhóm bao gồm hai khía cạnh: Làm rõ những mặt tốt trong hoạt động chung và những đóng góp cá nhân nổi bật, những điều cần phát huy; Những mặt nào cần được cải thiện hay thay đổi.

1.3.1.3. Các kĩ năng học tập hợp tác của học sinh

Một tiết học hợp tác có hiệu quả đến đâu còn tuỳ thuộc vào kĩ năng HTHT của bản thân mỗi HS. Những kĩ năng này không tự nhiên mà có. Chúng hình thành nhờ sự tổ chức, hướng dẫn của GV. Nếu GV tâm huyết, chú ý đến việc rèn luyện các kĩ năng HTHT cho HS thì càng ngày kĩ năng học tập của các em càng được nâng cao, nhờ đó các em dễ tiếp thu kiến thức hơn. Các kĩ năng HTHT cần rèn luyện ở HS bao gồm:

- Các kĩ năng cộng tác với nhau khi tìm kiếm và chia sẻ thông tin học tập, các nguồn tư liệu học tập.

- Các kĩ năng chia sẻ ý tưởng, dữ liệu; quan sát, lập giả thuyết, cộng tác với nhau tổ chức thực nghiệm, ra giải pháp chung và quyết định chung khi xuất hiện vấn đề.

- Các kĩ năng thảo luận để nhận thức vấn đề, đánh giá và khái quát hóa thành những kết luận chung.

- Các kĩ năng giao tiếp thông thường trong nhóm hợp tác như: lắng nghe và thấu hiểu, thuyết phục người khác, phản biện khi có bất đồng trong học tập, khuyến khích động viên tình cảm bạn bè trong học tập.

- Các kĩ năng lập kế hoạch cá nhân và kế hoạch nhóm trong học tập hợp tác, đặc biệt là kế hoạch làm việc nhóm và quản lí thời gian.

- Các kĩ năng đánh giá, điều chỉnh học tập trên nguyên tắc thu thập dữ liệu, tôn trọng những giá trị của nhóm và của từng thành viên.

1.3.1.4. Đặc điểm của dạy học hợp tác

- DHHT giúp HS lĩnh hội nội dung giáo dục trong chương trình theo con đường xã hội hóa cao hơn, đồng thời giúp học sinh có cơ hội hình thành các kĩ năng trí tuệ bậc cao như kĩ năng tư duy chủ động, sáng tạo, đánh giá, tổng hợp và phân tích. Nhận thức của HS diễn ra trong môi trường dân chủ, cởi mở và tham gia nên giàu cảm xúc hơn.

- DHHT rèn luyện cho HS kĩ năng cộng tác, thái độ và ý thức hợp tác, kĩ năng lĩnh hội giá trị xã hội, thói quen biết lắng nghe ý kiến của người khác, tăng cường trách nhiệm cá nhân trong tập thể, ý thức tôn trọng sự khác biệt.

- DHHT tạo ra môi trường và cơ hội để HS thực hiện các nhiệm vụ học tập theo đúng bản chất và những nguyên tắc của HTHT. Nhờ vậy DHHT luôn khuyến khích nhu cầu, thái độ và kĩ năng làm việc hợp tác của HS, không chỉ trong học tập mà cả trong cuộc sống hàng ngày.

- DHHT thường gắn liền với các nhiệm vụ nhận thức và rèn luyện tính cách, phát triển giá trị gắn liền với đời sống xã hội, với thực tiễn cuộc sống như bài tập tình huống, thực hành, đóng vai, giải quyết vấn đề, thí nghiệm, điều tra thực tế, thiết kế và thực hiện dự án học tập, cũng như những thách thức và cơ hội phát triển nhiều dạng kĩ năng ...

- DHHT thường được tổ chức dưới hình thức các nhóm: nhóm nhỏ (nhóm đôi), nhóm vừa (3-4 hoặc 5-6 học sinh), nhóm lớn (số lượng học sinh đông hơn) và có thể ở qui mô lớp, qui mô nhiều lớp học. Qui mô tổ chức HTHT phụ thuộc vào chủ đề học tập, đặc điểm HS và điều kiện thực tế.

- Trong DHHT, dạy học tạo ra những cơ hội để HS được tham gia vào quá trình đánh giá cùng với GV, được tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau. Thành công của nhóm cũng là thành công của cá nhân thành viên trong nhóm. Vì thế DHHT là chiến lược dạy học có chức năng phát triển HS rất mạnh mẽ trên nhiều phương diện: trí tuệ, đạo đức, thẩm mĩ, thể chất, pháp luật, và đặc biệt là các kĩ năng sống, kĩ năng xã hội.

1.3.2. Những nguyên tắc của dạy học hợp tác ở Tiểu học

1.3.2.1. Dạy học hợp tác phải đảm bảo thích ứng tốt, khuyến khích nhu cầu, phát triển kĩ năng và liên tục cải thiện năng lực học tập nói chung và năng lực học tập hợp tác nói riêng của học sinh Tiểu học.

Những chủ đề nội dung được đưa vào HTHT phải phù hợp với chiến lược học tập này. Yếu tố nội dung thích hợp để HTHT thường phải chứa đựng vấn đề, hoặc chứa nhiều sự kiện phức tạp, hoặc có tiềm năng phát triển giá trị. Những PPDH và kĩ năng dạy học của GV phải thích ứng và tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động hợp tác của HS. Không lạm dụng các kĩ thuật thuyết trình, giải thích, minh họa. Cần sử dụng các biện pháp và kĩ thuật tích cực hóa người học như phương pháp Socrate, công não, thảo luận, thực nghiệm v.v… Các nhiệm vụ học tập đưa ra để HTHT phải có tác dụng phát triển tư duy, tạo hứng thú học tập của HS đồng thời phát triển được kĩ năng HTHT, kĩ năng giao tiếp xã hội. Cách thức quản lí HS của GV phải đảm bảo tất cả HS thành viên của các nhóm đều tham gia học tập, đóng góp phần mình vào công việc của cả nhóm, không bỏ HS nào ra ngoài, không để HS nào tụt lại.

1.3.2.2. Dạy học hợp tác phải đảm bảo cho học tập hợp tác diễn ra theo đúng những nguyên tắc cơ bản của nó

- Để tạo ra và duy trì sự phụ thuộc tích cực của HS trong HTHT, người dạy cần sử dụng những biện pháp sau: Tạo ra sự phụ thuộc về mục đích, về phần thưởng, về nguồn học tập, về vai trò, về môi trường.

- Dạy học phải chú ý đến những nhân tố bảo đảm cho tương tác trực diện diễn ra thực chất và thành công: Sử dụng nhóm nhỏ có qui mô 2 - 4 thành viên; Tổ chức vị trí học tập kề nhau và đối diện nhau; Sử dụng tên gọi của từng người và tiếp xúc với nhau bằng mắt khi làm việc; Khuyến khích HS đặt câu hỏi với nhau và giải đáp cho nhau, Dạy những kĩ năng xã hội và hợp tác thích hợp khi cần thiết, tuỳ theo quan hệ và hoạt động cụ thể trong nhóm.

- Có những biện pháp bảo đảm thực hiện tốt trách nhiệm và sự đóng góp cá nhân như: Mỗi thành viên nhóm đều có vai trò và công việc rõ ràng, đều có phần

đóng góp nhất định vào nhiệm vụ chung và phần đóng góp có thể xác định minh bạch; Mỗi thành viên đều có một phần nguồn lực cần thiết để học tập; Mọi thành viên đều thường xuyên quan tâm và cổ vũ nhau, đều có thể hỏi nhau; Mỗi HS đều hiểu rõ thành công của mình phải phụ thuộc vào những bạn khác; HS biết rằng không chỉ việc học của mình sẽ được đánh giá, mà còn hiểu rõ các bạn khác cũng sẽ phụ thuộc vào điểm của mình; Khi cần để HS giải thích trước nhóm, hãy chọn ngẫu nhiên, không nên chỉ nhằm vào một cá nhân.

- Trong quá trình làm việc của nhóm, GV cần hướng dẫn HS thực hiện và rèn luyện những kĩ năng cộng tác, làm việc cùng với người khác. Việc dạy và hướng dẫn những kĩ năng cộng tác trong các nhóm HTHT nói chung trải qua những bước sau đây: Làm cho HS cảm thấy được nhu cầu phải có kĩ năng; HS cần hiểu rõ kĩ năng cộng tác đó cụ thể là gì. Có thể yêu cầu học sinh lập những danh mục gồm nhiều kĩ năng; Cho HS thực hành kĩ năng cộng tác một cách riêng biệt với nội dung học tập bình thường; Cần tích hợp kĩ năng vào các hoạt động theo nội dung học; Thường xuyên xử lí các tương tác nhóm, tức là bàn bạc, đánh giá, rút kinh nghiệm về thành công và thất bại của nhóm và của từng thành viên qua các hoạt động; Khuyến khích các em kiên trì thực hành sử dụng kĩ năng trong các tình huống học tập, sinh hoạt ở trường, ở nhà và quan hệ xã hội.

- Sử dụng các kĩ năng quản lí hành vi, lãnh đạo HS để khích lệ và điều chỉnh tương tác nhóm: Khuyến khích mọi HS chủ động đánh giá, tự đánh giá, phản hồi tích cực và phản biện thực sự khi xem xét quá trình và kết quả làm việc của mình; Áp dụng kĩ thuật ***Nghiên cứu bài học*** để xử lí thông tin, rút kinh nghiệm học tập và mọi vấn đề trong làm việc nhóm như tổ chức, hoạt động, quan hệ, hành vi, kết quả v.v…; Giúp HS đánh giá khách quan, nghiêm túc quá trình và kết quả học tập trên nguyên tắc tự nguyện và không xúc phạm cá nhân với nhau; Hỗ trợ HS đúc rút những bài học kinh nghiệm, trước hết về cách học, hành vi học tập, kĩ năng học tập, thái độ học tập của các em, và cả về thiết kế cũng như phương pháp, kĩ năng và kĩ thuật dạy học của GV.

1.3.2.3. Dạy học hợp tác phải đảm bảo môi trường học tập giàu thông tin, nhiều cơ hội chia sẻ, giàu hòa khí, giàu cảm xúc, giàu trải nghiệm cá nhân và tính đoàn kết tập thể

- Môi trường học tập giàu thông tin là môi trường thỏa mãn những yêu cầu sau: Học liệu phải đa dạng; Tự do phát biểu, bày tỏ ý kiến, chia sẻ ý tưởng, thoải mái trao đổi và tranh luận mới tạo ra nhiều nguồn thông tin; Thông tin phải đa chiều và trái chiều chứ không xuôi chiều, không sưu tập các tư liệu giống nhau, copy của nhau.

- Môi trường nhiều cơ hội chia sẻ cần thỏa mãn những yêu cầu sau: Chứa đựng nhiều tình huống có vấn đề, gây ấn tượng và thách thức; Văn hóa học tập phải "sạch" và lành mạnh, tính sẵn sàng học hỏi cao ở mỗi thành viên và tính khoan dung, ân cần, quan tâm, tương trợ nhau phải bao trùm môi trường học tập; Sẵn những nguồn lực để chia sẻ, kể cả thời gian, sức lực và tư liệu cũng như trí tuệ.

- Môi trường giàu hòa khí, giàu cảm xúc, giàu trải nghiệm phải thỏa mãn những yêu cầu sau: Đó là môi trường chứa những quan hệ thân thiện, mọi người thiện chí với nhau, không giữ thành kiến và có thái độ khoan hòa với nhau, sẵn sàng thương lượng khi bất đồng; Chỉ có những bất đồng về những chi tiết nhỏ trong học tập, không có bất đồng ngoài học tập, ví dụ như cách làm, biện pháp, thói quen cá nhân; Có nhiều ý tưởng và văn hóa cá nhân khác biệt nhau để làm tiền đề phong phú cho trải nghiệm song luôn giữ được hòa khí trong học tập.

- Môi trường mang tính đoàn kết xã hội và tính tập thể phải thỏa mãn những yêu cầu sau: Hạn chế những thói quen ỷ lại vào nhóm hay vào người khác nhưng mục tiêu của nhóm là trung tâm để đoàn kết; Không chú trọng cổ vũ thành tích cá nhân và cũng không cào bằng thành tựu của các em.

1.3.2.4. Dạy học hợp tác phải đảm bảo phát huy các tương tác sư phạm giữa học sinh với nhau trong học tập, trong phạm vi tôn trọng đặc điểm lứa tuổi của học sinh Tiểu học

- Muốn khởi động các tương tác thì DHHT phải đảm bảo tính sư phạm, phải vừa sức và phù hợp với đặc điểm lứa tuổi của HS: Đảm bảo tính vấn đề của nội

dung học tập, gây hứng thú và trí tò mò của HS bằng những minh họa có liên hệ với kinh nghiệm sống và kinh nghiệm nhận thức của lứa tuổi các em; Để chính HS tự phân công nhau nhiệm vụ, lựa chọn cách làm việc và hỗ trợ nhau, hạn chế mọi hình thức can thiệp vào việc của HS; Vấn đề và môi trường học tập phải cuốn hút, có sức khích lệ sự tham gia của HS.

- Muốn duy trì các tương tác thì DHHT phải linh hoạt, đa dạng về biện pháp và kĩ thuật để tránh nhàm chán, cụ thể: Không kéo dài thời gian cho mỗi nhiệm vụ để tránh đơn điệu gây mệt mỏi sinh lí cho trẻ; Không lạm dụng một biện pháp hay kĩ thuật dạy học duy nhất, ngay cả những biện pháp và kĩ thuật vốn có tính hấp dẫn như trò chơi; Những tình huống dạy học cần được tổ chức bao quát cả lớp, cả nhóm.

- Muốn cải thiện và nâng cao tương tác thì DHHT phải tinh tế khai thác và dựa vào "Vùng cận phát triển" của học sinh, đó là: Khéo léo nâng trần của "Vùng cận phát triển" lên thì HS phải động não nhiều hơn, phải nỗ lực tìm tòi, thảo luận, thu thập bằng chứng và hành động tích cực hơn để ứng phó; Cải thiện môi trường học tập với những yếu tố mới lạ, ví dụ phương tiện kĩ thuật khác, nguồn học liệu khác, cảnh quan khác, chủ đề khác… và tốt nhất là ý tưởng khác; Điều chỉnh nhịp độ học tập của HS trong HTHT sao cho vừa đủ căng thẳng, không quá dễ dãi nhàn tản cũng không quá gấp gáp. Các em cần luôn cảm nhận mình sung sức và khao khát muốn thử thách.

1.3.3. Dạy học hợp tác và kết quả học tập của học sinh Tiểu học

1.3.3.1. Dạy học hợp tác có triển vọng rõ rệt trong việc nâng cao kết quả học tập môn học

Trong thực tế trường học ở nước ta hiện nay, DHHT đáp ứng được nhiều HS trong một lớp với những nhu cầu đa dạng. Với sự tương tác với nhau, các em giúp đỡ nhau cùng khám phá tri thức, cùng tiến bộ mà không phải chịu nhiều áp lực từ phía GV. Cách dạy học này kích thích tối đa kinh nghiệm, tính sáng tạo của người học. Dưới sự hướng dẫn, giúp đỡ của GV, HS cần mạnh dạn, tích cực trong quá trình học tập, hướng đến chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống tri thức khoa học trong

nhà trường. Đồng thời, hiệu quả của các nhóm HTHT riêng lẻ sẽ trở thành nền tảng cơ bản để cả tập thể phát triển.

Bên cạnh việc giúp HS giải quyết tốt các nhiệm vụ học tập, DHHT còn giúp các em hình thành và phát triển những mối quan hệ mới: mối quan hệ thân thiện thông qua sự tương tác giữa các thành viên trong nhóm trong quá trình học tập và rèn luyện.

Kết quả của DHHT ở Tiểu học là tạo ra môi trường, quan hệ hợp tác và khuyến khích, hướng dẫn HS học tập trong môi trường và các quan hệ hợp tác đó. Nhờ thế, các em chủ động chiếm lĩnh kiến thức, sáng tạo, có khả năng tự học, tự phát triển, đáp ứng yêu cầu giáo dục toàn diện ở tiểu học.

1.3.3.2. Dạy học hợp tác có nhiều ưu thế giáo dục kĩ năng sống, kĩ năng xã hội và kĩ năng mềm cho học sinh ngoài phạm vi môn học

Trong HTHT mà nhà giáo tạo ra, hướng dẫn và khuyến khích HS học tập, mọi hành vi, hành động, suy nghĩ và giá trị mà HS thể hiện hay tiếp xúc đều mang đậm hơi thở cuộc sống, gần gũi với kinh nghiệm của trẻ. Vì vậy DHHT có thể hơn hẳn các chiến lược dạy học khác khi nói về giáo dục xã hội cho HS. Bản thân quá trình học tập dưới tác động của DHHT luôn diễn ra trong các quan hệ giao tiếp, các tình huống học tập đòi hỏi chia sẻ, chung tay chung sức, chung nghĩ, chung làm của HS. Vì thế tự quá trình này trở thành nơi nảy sinh những ý tưởng mới, nơi tôi luyện các kĩ năng và ý chí, nơi hun đúc những giá trị có tính xã hội cao.

Trong kết quả của HTHT không đơn thuần là những gì đáp ứng mục tiêu môn học theo qui định. Sẽ có rất nhiều “sản phẩm phụ”nhưng lại quan trọng hơn và thiết thân hơn của nội dung môn học. Đó là những giá trị đã được xử lí nhóm, tức là làm trong sáng hơn qua va chạm, chia sẻ và trải nghiệm xã hội trong học tập và làm việc hợp tác. Một khi giá trị cá nhân đã trải qua sự gạn lọc xã hội, công khai ra thì khi trở lại cá nhân nó sẽ trong sáng hơn, chính xác hơn và đáng tin cậy hơn.

1.3.3.3. Dạy học hợp tác tạo ra môi trường và cơ hội thuận lợi để áp dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực, giúp cải thiện kết quả học tập của học sinh

Trong DHHT có rất nhiều cơ hội để tiến hành các PPDH hiệu quả, ví dụ các phương pháp kiến tạo, các kĩ thuật tích cực hóa hoạt động của người học như dạy giải quyết vấn đề, dạy học dựa vào dự án, các chiến lược dạy học nhóm nhỏ, các biện pháp dạy học phân hóa… DHHT cũng là môi trường tối ưu để khuyến khích HS rèn luyện các kĩ năng quan sát, tự đánh giá và đánh giá, tự phê bình và phê bình, giao tiếp, ứng xử xã hội…

Ngoài ra DHHT cũng tạo ra hoàn cảnh văn hóa và đạo đức rất thuận lợi, rất nhân văn để HS thể hiện mình, tự khẳng định mình. Khuynh hướng hành vi chung trong nhóm là mỗi cá nhân đều muốn thể hiện những ưu điểm của mình đồng thời muốn học hỏi người khác.

Trong DHHT, môi trường học tập tạo ra các quan hệ đặc biệt, rất đa phương và đa chất lượng. Ví dụ HS vừa là người học vừa là người dạy. Các em là người học khi tư vấn, phản biện, trình bày ý tưởng hay giải pháp do mình đề xướng. Điều đặc biệt đó còn ở chỗ các vai này không lộ liễu. HS đóng các vai khác nhau một cách hồn nhiên, không gò bó giống như rất nhiều trường hợp tham gia trò chơi, nhất là trò chơi đóng vai, trò chơi diễn kịch. Đây cũng là một ưu thế rất rõ ràng của DHHT ở Tiểu học.

1.4. Đặc điểm của học sinh Tiểu học và mối quan hệ với dạy học hợp tác

1.4.1. Đặc điểm tâm lí

Theo Cruchesky V. A. [23], Trần Thị Tố Oanh [93], Pêtrôpxki A. V. [94] và nhiều kết quả nghiên cứu khác về HSTH, lứa tuổi này có những đặc điểm tâm lí nổi bật sau:

- HS Tiểu học ham hiểu biết, có trí tò mò, thường xuyên thắc mắc và tìm hiểu những gì mà mình thấy quan tâm, hứng thú. Các em luôn sẵn sàng tiếp thu cái mới lạ, chưa hề có ý thức và thói quen bảo thủ. Khả năng tâm vận động gần như hoàn thiện khi đến các lớp cuối cấp. Trong học tập, các em chưa đủ sức tập trung chú ý cao độ và kéo dài, nếu phải quan sát, theo dõi hiện tượng gì lâu thì các em sẽ chán hoặc mỏi mệt. Các em cũng dễ nản khi phải học hay làm những việc đơn điệu, lặp đi lặp lại. Khả năng phân phối chú ý cũng chưa cao... Chú ý của trẻ cũng dễ bị

phân tán, tức là mất chú ý vào điểm cần thiết nếu như có tác động bên ngoài. Trí tuệ và nhận thức ở lứa tuổi Tiểu học phát triển mạnh nhưng còn bồng bột, cảm tính, dễ sai lầm. Các em nhanh nhạy, có nhu cầu nhận thức rất lớn và dễ có ấn tượng với những gì trực quan, sinh động, gần gũi với hoàn cảnh sống cụ thể. Các em khó lĩnh hội những giá trị trừu tượng chỉ bằng nhận thức nếu thiếu trải nghiệm hay làm việc thực sự vì tư duy logic mới bắt đầu hình thành.

- Khả năng tri giác và quan sát thực hiện bên ngoài của HSTH đã phát triển nhưng chưa hoàn thiện. Các em tri giác những đối tượng bên ngoài còn thiếu chính xác, phân biệt trong các đối tượng đó không phải những dấu hiệu và đặc điểm cơ bản mà chỉ là những dấu hiệu và đặc điểm ngẫu nhiên. Trẻ Tiểu học có trí nhớ rất tốt và ghi nhớ rất nhanh, đặc biệt là trí nhớ ngắn hạn và trí nhớ máy móc. Ngược lại các em chưa có khả năng nhớ ý nghĩa nhiều và ít nhớ có chủ định. Bởi lẽ nhớ có chủ định phải dựa vào ý chí và nhớ ý nghĩa phải dựa vào tư duy logic khá phát triển.

- Sự tưởng tượng của HSTH mang nhiều yếu tố nhớ lại đơn giản và mang tính chất bắt chước, hoặc thiếu tính thực tế. Tưởng tượng của trẻ chủ yếu mang tính chất duy cảm do các em chưa có kinh nghiệm quan sát. Tưởng tượng của các em trong giai đoạn này ít mang tính lí trí và trí tuệ. Càng ngày, lĩnh hội được những tri thức khoa học nhà trường đem lại, tưởng tượng của HS sẽ càng gần với hiện thực hơn.

- HSTH tiến hành hoạt động của mình chỉ dựa vào các mục đích trước mắt, còn các mục đích lâu dài thì các em chưa thể hiểu được. Đó là do ý chí chưa thật ổn định. Tri giác của HSTH lại thường gắn với hành động, với hoạt động thực tiễn của trẻ. Những sự kiện nào phù hợp, sát với nhận thức của HS sẽ được các em hăng hái tiếp thu. HS rất khó hào hứng với những gì nằm ngoài vốn sống của mình.

- HSTH rất đa cảm, dễ xúc động, ưa tình cảm. Các em thường nhận thức những sự vật, những dấu hiệu, những đặc điểm nào trực tiếp tạo nên xúc cảm cho các em. Nhiều HS chỉ nhìn vào những dấu hiệu bên ngoài, ít đi sâu vào bản chất bên trong. HSTH đã có khả năng phân tích, tách các dấu hiệu, các chi tiết nhỏ của đối tượng. Tuy nhiên, sự phân tích một cách có tổ chức và sâu sắc ở các em còn yếu,

nhất là HS các lớp đầu cấp. Khi nhận thức, các em thường "thâu tóm" sự vật một cách toàn bộ, đại thể. Những chủ đề khô khan và xa lạ không mấy gây hứng thú cho HS. Cái trực quan, cái rực rỡ, sinh động dễ gây xúc cảm và ấn tượng, được các em tri giác tốt hơn, dễ gây tình cảm tích cực ở các em.

1.4.2. Đặc điểm sinh học

HSTH có những đặc điểm phát triển sinh học như sau:

- Cơ thể của HSTH còn ít thích nghi với các điều kiện của tư thế tĩnh kéo dài do cơ và các xương còn yếu. Vì vậy, đối với HSTH việc thay đổi các hình thức học tập là điều rất quan trọng. Các em khó ngồi hay đứng tĩnh tại lâu một chỗ để làm một việc và sớm xuất hiện mệt mỏi sinh lí. Cũng vì thế HSTH rất kém chịu đựng sang chấn, va chạm mạnh, rất dễ chấn thương nghiêm trọng. Tuy dễ chấn thương nhưng những chấn thương cơ xương lại dễ và mau lành.

- HSTH bắt đầu hình thành các kiểu cơ bản của hoạt động khép kín của vỏ bán cầu đại não là cái làm cơ sở cho các đặc điểm tâm lí cá nhân của hoạt động trí tuệ và các quá trình cảm xúc. Cụ thể: kiểu linh hoạt, kiểu ỳ, kiểu ức chế, kiểu hưng phấn. Khí chất của các em bắt đầu định hình.

- Trẻ lớp 1 đạt trung bình khoảng 106,4 đến 116,1 cm chiều cao, đạt 16 đến 20,7 kg cân nặng đối với bé trai và 104,8 đến 114,6 cm chiều cao, 15 đến 19,5 kg cân nặng đối với bé gái. Tuy nhiên đến những tuổi tiếp sau thì khác biệt cá nhân rất lớn. Đến lớp 5 có em cao lớn và nặng gấp rưỡi bạn khác, nhất là các em nữ lớn nhanh hơn các em nam.

- Hệ cơ quan trong cơ thể dần hoàn thiện và phát triển, đặc biệt hệ thần kinh và hệ tuần hoàn phát triển mạnh, đôi khi gây mất cân bằng sinh lí thần kinh và tuần hoàn. Ở thời kì này trẻ có sự phát triển tốt về sức khỏe, có ảnh hưởng đến hoạt động học tập của trẻ. Tuy nhiên một số trẻ dậy thì sớm, cả nữ và nam, đó là điều cần phải lưu ý. Các vận động tinh và vận động cơ thể của các em đã khá phong phú, có thể chạy nhảy, vận động ngón tay, cánh tay và chân khéo léo. Ngoài ra còn một số không ít HS tiểu học có bệnh về mắt, suy dinh dưỡng, còi hoặc béo phì, trầm cảm hoặc tăng động, có những rối nhiễu tâm lí rất cần quan tâm v.v…

1.4.3. Đặc điểm xã hội

Ở lứa tuổi Tiểu học, các em có những đặc điểm xã hội sau:

- Kinh nghiệm xã hội của HS Tiểu học còn hạn chế, chỉ bao gồm những yếu tố gần gũi ở lớp, ở trường, ở nhà và ở làng xóm, khu phố. Các em giao tiếp đơn giản và thành thật. Không ít HS Tiểu học còn rụt rè, nhút nhát trong giao tiếp.

- HSTH đang dần thiết lập, tạo dựng các mối quan hệ mới giữa các em với nhau trong quá trình học tập, trong hoạt động cùng nhau, các em thừa nhận uy tín của giáo viên một cách mặc nhiên. Đối với HSTH thì giáo viên như một hình mẫu về chuẩn mực trong các mối quan hệ. Ngay từ lớp 1 HS đã có ý thức và hành vi ứng xử khá rõ rệt về giới và giới tính của mình, của các bạn.

- Các em lĩnh hội các qui tắc và chuẩn mực đạo đức về hành vi, kĩ năng ứng xử, giao tiếp trong học tập và giao lưu… Nói khác đi, các em đang học làm người từ những bài học trên lớp, trong học tập và lao động, trong các mối quan hệ xã hội đa dạng và phong phú mà các em là thành viên… Giai đoạn lứa tuổi này vốn kinh nghiệm của các em có sự phát triển do hoạt động học tập mang lại, vốn sống và kinh nghiệm thực tiễn tăng lên đồng nghĩa với việc tiếp thu, lĩnh hội các chuẩn mực đạo đức, giao tiếp, tự đánh giá dựa trên phân tích, trải nghiệm của bản thân.

- Vốn sống của HSTH phát triển khá nhanh theo tuổi. Càng lên lớp trên, nhận thức của các em càng được nâng cao. Các em đã có một số hiểu biết tương đối về môi trường sống chung quanh: lớp học, thầy cô, nhà trường, bạn bè, gia đình, xa hơn nữa là xã hội bên ngoài; song cái xã hội ấy đối với học sinh còn rất nhỏ bé, chỉ gói gọn trong một khu tập thể, câu lạc bộ thể thao, âm nhạc, vườn bách thú hay một vài miền đất xa xôi mà các em được bố mẹ hay nhà trường cho đi tham quan.

1.4.4. Đặc điểm học tập trong môi trường dạy học hợp tác

Những đặc điểm học tập của HS Tiểu học trong môi trường hợp tác như sau:

- Theo nhiều tài liệu mô tả, HS Tiểu học là người học bước đầu học tập có hệ thống nhưng tâm lí và sinh lí lứa tuổi rất gần với trẻ mẫu giáo lớn. Các em vẫn chưa quen với học tập với những lề luật nhất định, vẫn thích vui chơi và hành xử tự

nhiên. Hành vi của trẻ còn mang tính tự phát cao, dễ mất kiểm soát, có tính bồng bột. Hoạt động chủ đạo của HSTH đã chuyển từ vui chơi sang học tập. Song nhu cầu vui chơi ở các em vẫn còn rất lớn. HS chỉ có thể giải quyết một nhiệm vụ nào đó được đặt ra trên lớp khi nhiệm vụ đó mang tính chất trò chơi, nhất là HS các lớp đầu cấp.

- HS lớp 4,5 bắt đầu tham gia nhiều hơn các hoạt động xã hội so với HS lớp dưới. Ngoài hoạt động học tập, các em còn tham gia vào các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, các hoạt động trải nghiệm, các câu lạc bộ văn hóa - thể dục thể thao, các phong trào của trường lớp, của Đội TNTP Hồ Chí Minh, hoạt động tham quan ngoại khóa, hoạt động nhân đạo từ thiện như thăm hỏi gia đình chính sách, hoạt động quyên góp giúp bạn khó khăn v.v... Các mối quan hệ xã hội của các em từ đó ngày càng được mở rộng. Đó là mối quan hệ với thầy cô giáo, nhân viên, các bạn cùng lớp và khác lớp, các anh chị lớp trên và các em lớp dưới trong nhà trường. Đó là mối quan hệ ông bà, cha mẹ họ hàng gia đình, những người láng giềng và những người không quen biết ngoài nhà trường.

- Với các hoạt động và các mối quan hệ đa dạng như trên, HS phải nhập nhiều vai trong một ngày: lúc là học sinh, lúc là bạn bè, lúc anh chị, lúc là em, lúc là con, là cháu,… Các em cần có cách ứng xử phù hợp với từng vai đó. Các em có khả năng ứng xử đúng chuẩn mực đạo đức, như đối với người lớn tuổi hoặc thầy cô giáo thì phải xưng hô lễ phép, cử chỉ, hành động cẩn trọng, … Đối với bạn bè thì tôn trọng, khiêm tốn,… đối với em nhỏ là nhường nhịn, đối với người lạ thì nhiệt tình nhưng dè chừng, cảnh giác,… Đồng thời, các em phải có các KN khác như KN từ chối, KN quyết định, KN hợp tác làm việc,.. nhằm thực hiện công việc được thuận lợi đạt kết quả theo mong muốn, đồng thời thích nghi được với sự thay đổi môi trường sống nhanh nhất.

Như vậy xét trên nhiều mặt, HS Tiểu học, nhất là các lớp 4, 5 có rất nhiều mối quan hệ, có nhiều KN xã hội bên cạnh các khả năng tâm lí và sinh học và kinh nghiệm sống để hoàn toàn sẵn sàng HTHT có kết quả và thu được những lợi ích trong phát triển cá nhân.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

- Học tập hợp tác có bản chất xã hội và nhận thức đặc biệt. Nó tuân theo những nguyên tắc đảm bảo môi trường và quan hệ hợp tác trong học tập. Nhờ vậy HTHT mang lại nhiều ưu thế cho quá trình học tập và phát triển của HS, nhất là về kĩ năng và thái độ, các giá trị xã hội quí giá mà cách học truyền thống sách vở hay học cá nhân không tiếp cận được. HTHT nói gọn lại chính là học tập trong môi trường và quan hệ hợp tác. Nó một mặt đòi hỏi ở HS những đức tính và kĩ năng mới vừa khuyến khích và phát triển những đức tính và kĩ năng đó ngày càng cao.

- Dạy học hợp tác là một chiến lược dạy học được thiết kế và tiến hành nhằm thích ứng tốt với HTHT, vừa dựa vào những đặc điểm lứa tuổi của HS, vừa khuyến khích HS HTHT, phát triển nhu cầu, thái độ tích cực và kĩ năng HTHT của các em, từ đó phát triển các kĩ năng xã hội, kĩ năng sống giúp HS phát triển hài hòa hơn sau này. DHHT có chức năng cơ bản là tạo ra, duy trì và cải thiện HTHT của HS.

- Để dạy học hợp tác có hiệu quả cần phải thiết kế dạy học, thiết kế bài học hợp tác. Kĩ thuật thiết kế DHHT cần tuân theo bản chất, nguyên tắc và thủ tục mô hình hóa trong khoa học cũng như bản chất, nguyên tắc và đặc điểm của HTHT. Như vậy thiết kế DHHT thực chất là thiết kế mô hình lí thuyết của quá trình DHHT hoặc mô hình lí thuyết của DHHT trên bài học cụ thể, trong đó bản chất là phản ánh định hướng học tập của HS.

CHƯƠNG 2
THỰC TRẠNG DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC

2.1. Thực trạng chương trình Tiểu học và những khả năng vận dụng dạy học hợp tác ở Tiểu học

2.1.1. Đặc điểm chương trình các môn học ở Tiểu học

2.1.1.1. Nội dung học tập Tiểu học

Trong quá trình đổi mới giáo dục nói chung và đổi mới quá trình dạy học ở Tiểu học nói riêng, mục tiêu giáo dục Tiểu học đã có sự thay đổi cho phù hợp với yêu cầu của xã hội. Điều 25 của Luật Giáo dục (2005) đã chỉ rõ: Giáo dục tiểu học nhằm giúp HS hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mĩ và các kĩ năng cơ bản để học sinh tiếp tục học trung học cơ sở.

Nội dung học tập Tiểu học hiện hành bao gồm bốn thành phần hữu cơ: hệ thống những tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy, kĩ thuật và cách thức hành động; hệ thống những kĩ năng, kĩ xảo được qui định cụ thể cần thiết phục vụ cho nhiều môn học hay cho từng môn học; hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo và hệ thống những kinh nghiệm về thái độ đối với thế giới. Đáp ứng mục tiêu giáo dục Tiểu học, nội dung học tập Tiểu học có những đặc điểm sau: Hệ thống, đồng bộ, toàn diện, cân đối; Tinh giản, hiện đại, mang tính tích hợp cao; Giảm bớt kiến thức hàn lâm, chú ý đến kiến thức thực tiễn, xuất phát từ cuộc sống của HS, đề cao thực hành, luyện tập; Được xây dựng theo các tình huống đòi hỏi người học phải tự tìm tòi, khám phá, chiếm lĩnh và vận dụng; Linh hoạt, mềm dẻo, dễ dàng thích ứng với các trường Tiểu học trên cả nước nói chung và đặc điểm của từng vùng, từng địa phương nói riêng.

Về cơ bản, nội dung học tập theo chương trình giáo dục phổ thông mới ở cấp Tiểu học (sẽ thực hiện từ năm học 2020-2021) có những đặc điểm như trên. Vì vậy tất yếu dẫn đến việc phải sử dụng các phương pháp dạy học hiện đại, nhằm phát huy tối đa khả năng thích ứng với mọi hoàn cảnh của HS, trong đó có dạy học hợp tác.

2.1.1.2. Kế hoạch dạy học Tiểu học

Chương trình khung ở Tiểu học là sự cụ thể hoá mục tiêu giáo dục Tiểu học bằng một kế hoạch hành động sư phạm bao gồm: Những đích cuối cùng (thể hiện ở mục tiêu cấp học và môn học, cụ thể hoá đến mục tiêu của từng chủ đề nội dung); Những nội dung và năng lực cần phát triển ở HS; Các PPDH, phương tiện dạy học và cách thức đánh giá kết quả học tập của học sinh. Bốn thành tố này đều quan trọng và có mối quan hệ rất mật thiết với nhau. Tuy nhiên, do những điều kiện cụ thể của thực trạng dạy học ở Tiểu học hiện nay, chương trình Tiểu học đặt trọng tâm vào đổi mới phương pháp giáo dục. Việc đổi mới phương pháp giáo dục thể hiện đậm nét trong chương trình Tiểu học ở chỗ tập trung vào dạy cách học, đặc biệt là giúp HS biết cách học và có nhu cầu tự học; coi trọng và khuyến khích dạy học trên cơ sở hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo của HS; giúp HS tự phát hiện và tự giải quyết các vấn đề của bài học, từ đó HS có thể chiếm lĩnh kiến thức và vận dụng hợp lí với sự hỗ trợ của GV và môi trường giáo dục. Quán triệt tinh thần đổi mới PPDH, chương trình Tiểu học được xây dựng theo hướng tinh giản, cập nhật, hiện đại.

Ngoài ra, chương trình khung lại được cụ thể hóa thành chương trình của các môn học. Các chương trình môn học trong chương trình Tiểu học hiện hành đều được thiết kế đồng bộ, thống nhất, sắp xếp theo vòng tròn đồng tâm mở rộng, mang tính tích hợp cao. Các chương trình xem xét Tự nhiên - Con người - Xã hội trong một thể thống nhất, có quan hệ qua lại và tác động lẫn nhau. Kiến thức trong chương trình là sự tích hợp kiến thức nhiều ngành học như: Địa lí, Lịch sử, Sinh học, Vật lí, Hóa học, Y học, Môi trường, Dân số… Chương trình có cấu trúc phù hợp theo trình độ nhận thức của học sinh ở từng giai đoạn của giáo dục tiểu học: cấu trúc đồng tâm và phát triển dần qua các lớp. Cấu trúc đồng tâm của chương trình thể hiện ở chỗ các chủ đề chính được lặp lại sau mỗi lớp của cấp học và được phát triển hơn. Nội dung mỗi chủ đề được nâng cao dần, từ dễ đến khó, từ gần đến xa, từ cụ thể đến trừu tượng, tăng dần mức độ phức tạp, khái quát, tạo điều kiện để HS dễ tiếp nhận kiến thức và khai thác được khả năng vốn có.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, chương trình ở cấp Tiểu học ít biến đổi hơn cả, ngoài việc xuất hiện thêm môn học mới là Tin học và Công nghệ, cùng với việc chính thức hoá việc làm quen với tiếng Anh ở lớp 1, lớp 2.

- Thời lượng qui định cho từng môn học trong mỗi tuần lễ, trong cả năm học đối với chương trình hiện hành và chương trình mới như sau:

Bảng 2.1. Phân phối chương trình Tiểu học

KẾ HOẠCH GIÁO DỤC TIỂU HỌC THEO CHƯƠNG TRÌNH MỚI						KẾ HOẠCH GIÁO DỤC TIỂU HỌC HIỆN HÀNH THEO QĐ SỐ 16/2006					
Nội dung giáo dục	Số tiết trong một năm					Nội dung giáo dục	Số tiết trong một năm				
	Lớp 1	Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4	Lớp 5		Lớp 1	Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4	Lớp 5
I. MÔN HỌC BẮT BUỘC						I. MÔN HỌC BẮT BUỘC					
1. Tiếng Việt	420	350	240	245	245	1. Tiếng Việt	350	315	280	280	280
2. Toán	105	175	175	175	175	2. Toán	140	175	175	175	175
3. Đạo đức	35	35	35	35	35	3. Đạo đức	35	35	35	35	35
4. Tự nhiên và xã hội	70	70	70			4. Tự nhiên và xã hội	35	35	70		
5. Khoa học				70	70	5. Khoa học				70	70
6. Lịch sử và Địa lý				70	70	6. Lịch sử và Địa lý				70	70
7. Nghệ thuật	70	70	70	70	70	7. Âm nhạc	35	35	35	35	35
						8. Mĩ thuật	35	35	35	35	35
						9. Thủ công	35	35	35		
8. Tin học và Công nghệ			70	70	70	10. Kĩ thuật				35	35
9. Giáo dục thể chất	70	70	70	70	70	11. Thể dục	35	70	70	70	70
10. Ngoại ngữ 1			140	140	140						

Tuy nhiên, chương trình giáo dục phổ thông hiện hành được xây dựng theo định hướng nội dung, nặng về truyền thụ kiến thức, chưa chú trọng giúp học sinh vận dụng kiến thức học được vào thực tiễn. Theo mô hình này, kiến thức vừa là "chất liệu", "đầu vào" vừa là "kết quả", "đầu ra" của quá trình giáo dục. Vì vậy, học sinh phải học và ghi nhớ nhiều nhưng khả năng vận dụng vào đời sống rất hạn chế.

Chương trình giáo dục phổ thông mới được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực, thông qua những kiến thức cơ bản, thiết thực, hiện đại và các phương pháp tích cực hóa hoạt động của người học, giúp học sinh hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực mà nhà trường và xã hội kì vọng. Theo cách tiếp cận này, kiến thức được dạy học không nhằm mục đích tự thân. Nói cách khác, giáo dục

không phải để truyền thụ kiến thức mà nhằm giúp học sinh hoàn thành các công việc, giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống nhờ vận dụng hiệu quả và sáng tạo những kiến thức đã học. Do đó việc vận dụng dạy học hợp tác ở cấp Tiểu học càng trở nên cần thiết hơn.

2.1.2. Những khả năng vận dụng dạy học hợp tác ở Tiểu học

Đặc điểm chương trình Tiểu học nêu ở phần trên cho thấy đối với chương trình hiện hành và cả chương trình mới có nhiều nội dung để GV tổ chức DHHT theo nhóm. Cụ thể như sau:

Bảng 2.2. Nội dung có thể dạy học hợp tác

STT	Môn/Phân môn	Những nội dung có thể vận dụng dạy học hợp tác
1	Tiếng Việt	- Tập đọc: phần tìm hiểu nội dung bài đọc, phần luyện đọc. - Kể chuyện: phần luyện kể chuyện theo nhóm. - Luyện từ và câu: phần bài mới và phần thực hành. - Tập làm văn: phần bài mới, phần thực hành (với các bài tập luyện nói hoặc yêu cầu thảo luận).
2	Toán	Phần bài mới, phần thực hành luyện tập.
3	Tự nhiên và Xã hội	Phần tìm hiểu các sự vật, hiện tượng.
4	Khoa học	Phần làm thí nghiệm, tìm hiểu các sự vật, hiện tượng để đi đến kết luận, chiếm lĩnh tri thức.
5	Lịch sử và Địa lí	Phần bài mới, phần thực hành.
6	Đạo đức	Phần bài mới, phần thực hành các chuẩn mực hành vi đạo đức.
7	Thủ công/ Lao động kĩ thuật	Phần thực hành.
8	Âm nhạc	Phần thực hành.
9	Mĩ thuật	Phần quan sát, nhận xét; phần thực hành theo nhóm.
10	Thể dục	Phần luyện tập các động tác mới.

Định hướng chung của đổi mới chương trình lần này là hướng đến phát triển phẩm chất, năng lực của HS. Theo đó, HS cần tích cực, chủ động tham gia các hoạt động học tập; được tìm tòi, khám phá; được làm việc độc lập, hợp tác, trao đổi theo nhóm hay lớp, trong đó các em được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế. Tăng cường "tương tác" (giữa: HS - giáo viên; HS - HS; HS - Thiết bị dạy học; HS - môi trường nơi các em sinh sống…). Do đó, việc nghiên cứu, tìm kiếm các phương án vận dụng dạy học hợp tác vào dạy học Tiểu học là một hướng nghiên cứu có ý nghĩa thực tiễn, đáp ứng nhu cầu thực tế của dạy học ở Tiểu học hiện nay và cả giai đoạn sắp tới, trước yêu cầu đổi mới giáo dục một cách căn bản và toàn diện. Chương trình giáo dục phổ thông mới đã khẳng định: năng lực giao tiếp và hợp tác là một trong những năng lực cốt lõi cần được hình thành và phát triển ở tất cả các môn học và hoạt động giáo dục.

2.2. Thực trạng dạy học hợp tác ở trường Tiểu học qua khảo sát bằng phiếu hỏi

2.2.1. Khái quát về khảo sát thực trạng

2.2.1.1. Mục đích khảo sát thực trạng

Dựa trên những lí luận về dạy học hợp tác, bước đầu có thể khẳng định DHHT có thể thực hiện trong dạy học ở Tiểu học và mang lại hiệu quả mong muốn. Tuy nhiên trong thực tế hiệu quả của việc DHHT như thế nào sẽ được phản ánh qua việc người GV Tiểu học nhận thức về nó đúng đắn hay không và thực tế họ đã thực hiện ra sao, trong quá trình dạy học, họ đã gặp phải những khó khăn gì?... Đây là những vấn đề cần quan tâm và đã được giải đáp qua khảo sát thực trạng nhằm đánh giá, phát hiện những tồn tại, khó khăn trong việc vận dụng DHHT trong nhà trường tiểu học tại Hà Nội.

2.2.1.2. Đối tượng khảo sát

- CBQL nhà trường và các GV đang trực tiếp giảng dạy lớp 4,5 ở các trường Tiểu học, cụ thể:

* Thành phố Hà Nội:

+ Quận Đống Đa: 156 CBQL, GV các trường Tiểu học Kim Liên, Văn Chương, Trung Tự, Phương Mai, Cát Linh, Lý Thường Kiệt, Phương Mai, Thái Thịnh, Thịnh Hào.

+ Quận Thanh Xuân: 184 CBQL, GV các trường Tiểu học Đặng Trần Côn, Thanh Xuân Nam, Hạ Đình, Thanh Xuân Trung, Khương Mai, Khương Đình, Kim Giang, Nguyễn Trãi, Nhân Chính, Phương Liệt, Phan Đình Giót, Ngôi Sao Hà Nội, Brendon.

+ Quận Hoàng Mai: 178 CBQL, GV các trường Tiểu học Tân Mai, Tân Định, Mai Động, Hoàng Liệt, Giáp Bát, Đền Lừ, Thanh Trì, Đại Kim, Thịnh Liệt.

+ Huyện Phú Xuyên: 75 CBQL, GV các trường Tiểu học Châu Can, Đại Thắng, Hồng Minh, Nam Phong, Nam Triều, Phú Minh, Văn Nhân.

+ Huyện Thanh Trì: 65 CBQL, GV các trường Tiểu học Hữu Hòa, Tả Thanh Oai, Ngọc Hồi, Thanh Liệt, Tân Triều, Ngũ Hiệp.

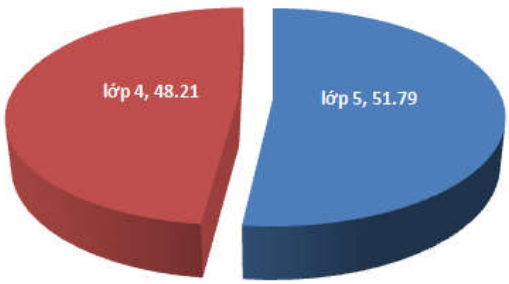
+ Huyện Ba Vì: 70 CBQL, GV các trường Tiểu học Yên Bài A, Yên Bài B, Vạn Thắng, Tiên Phong, Tản Lĩnh, Thái Hòa, Vân Hòa.

+ Huyện Mê Linh: 60 CBQL, GV các trường Tiểu học Quang Minh A, Quang Minh B, Mê Linh, Hoàng Kim, Chi Đông, Liên Mạc A.

* Thành phố Đà Nẵng: 115 CBQL, GV các trường Tiểu học Trần Văn Ơn, Phù Đổng, Số 2 Hòa Tiến, Hòa Liên, An Phước, Phan Phù Tiên, Hải Châu 2.

* Tỉnh Đồng Nai: 128 CBQL, GV các trường Tiểu học Long Bình Tân, Trảng Dài, Diên Hồng, Nguyễn Huệ, Phú Trung, Phù Đổng, Phú Thanh, Tân Phú.

Tổng số: 1031 CBQL, GV được khảo sát, trong đó GV dạy lớp 4 chiếm 48.21% và GV dạy lớp 5 chiếm 51.79% đối tượng khảo sát.



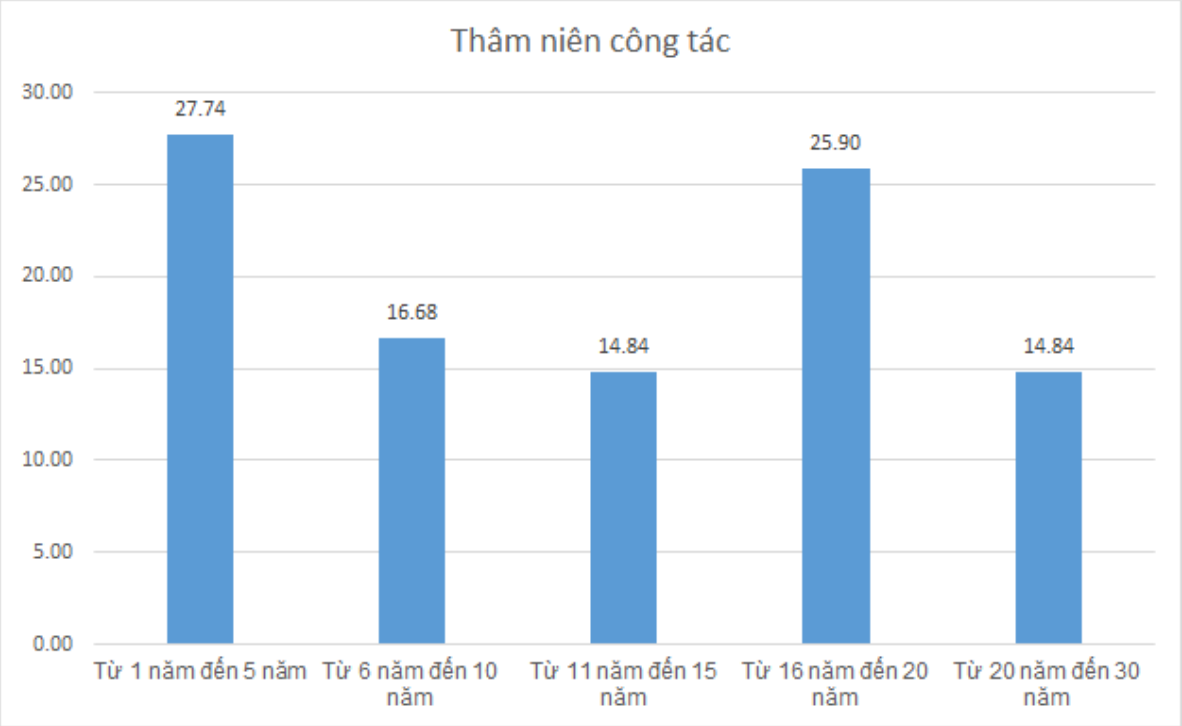
Biểu đồ 2.1. Tỉ lệ tham gia khảo sát theo khối lớp

- Các GV được điều tra đều đạt chuẩn GV Tiểu học, đã tốt nghiệp CĐSP, ĐHSP và một số có bằng thạc sĩ.

Bảng 2.3. Trình độ đào tạo của đối tượng khảo sát

	Số lượng	Tỷ lệ %
Đại học	986	95.64
Sau Đại học	45	4.36
Tổng	**1031**	**100.00**

- Thâm niên công tác các GV được điều tra:



Biểu đồ 2.2. Tỉ lệ phần trăm thâm niên công tác của đối tượng khảo sát

2.2.1.3. Nội dung khảo sát

Khảo sát tập trung vào những mặt sau:

- Nhận thức của GV về dạy học hợp tác.

- Thực trạng về mức độ thường xuyên của việc dạy học hợp tác.

- Khảo sát những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả DHHT của GV và kết quả HTHT của HS.

- Thực trạng về những thuận lợi và khó khăn khi DHHT ở tiểu học.

- Khảo sát về khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của HS.

- Những phương pháp GV thường sử dụng để gây hứng thú cho HS trong giờ học.

- Khảo sát những phương tiện được sử dụng để hỗ trợ cho bài giảng.

2.2.1.4. Phương pháp khảo sát

Tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi. Nội dung khảo sát được thể hiện dưới dạng câu hỏi. Mỗi CBQL, GV được phát một phiếu khảo sát để nghiên cứu và trả lời.

Tổng số phiếu phát ra là 1031 phiếu. Những kết quả phản hồi qua phiếu khảo sát được xử lí và thống kê bằng phương pháp thống kê toán học. (Xem phụ lục)

Ngoài ra để tăng độ chính xác về thực trạng khảo sát, đề tài còn sử dụng một số PP hỗ trợ. Đó là:

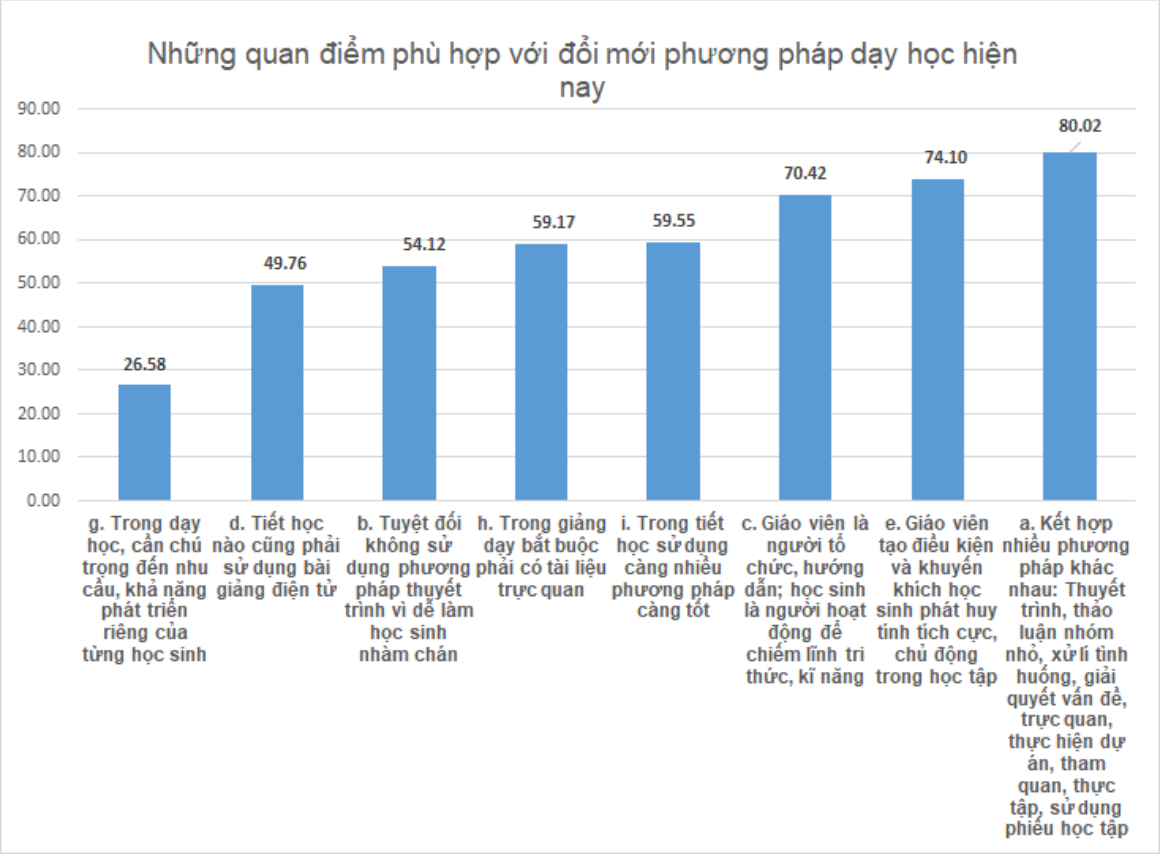
- *Quan sát*: sử dụng PP quan sát trong quá trình dự giờ thăm lớp để tìm hiểu GV dạy học hợp tác như thế nào trong giờ lên lớp và kết quả đạt được; quan sát hoạt động HTHT của HS, mức độ hứng thú của các em trong học tập và những yếu tố tác động đến hiệu quả DHHT. Trong khi quan sát ghi lại những vấn đề cụ thể để có những kết luận phản ánh trung thực nhất về thực tế đang diễn ra.

- *Đàm thoại*: Trong quá trình tìm hiểu thực trạng, tiến hành trao đổi các ý kiến xung quanh vấn đề nghiên cứu của đề tài với các CBQL và GV. Việc trao đổi này giúp có thêm thông tin về thực trạng cũng như mức độ vận dụng đề tài nghiên cứu vào trong thực tiễn, tạo cơ sở để có những kết luận chính xác hơn.

2.2.2. Kết quả khảo sát thực trạng

Sau một thời gian nghiên cứu với các phương pháp nêu trên, luận án đã khái quát được những nét cơ bản thực trạng DHHT cũng như mức độ nhận thức của GV về hoạt động dạy học này.

2.2.2.1. Quan điểm của CBQL, GV về đổi mới PPDH



Biểu đồ 2.3. Ý kiến CBQL, giáo viên về đổi mới PPDH

Biểu đồ 2.3. cho thấy ý kiến của GV về những quan điểm về đổi mới PPDH, từ đó phản ánh được nhận thức của GV về đổi mới PPDH.

- Nhận thức về đổi mới PPDH: Đa số GV và CBQL hiểu đúng về đổi mới PPDH, nhưng vẫn còn một số hiểu biết chưa chính xác về đổi mới PPDH cụ thể như sau:

Về đổi mới PPDH trong bảng hỏi đã đưa ra 8 đặc điểm trong đó có 4 đặc điểm được cho là phù hợp và 4 đặc điểm không phù hợp với định hướng đổi mới PPDH. Nhìn chung đa số người tham gia khảo sát hiểu đúng những đặc điểm phù hợp với định hướng đổi mới PPDH hiện nay. Trong đó số phiếu nhận được sự nhất trí cao lần lượt là "Kết hợp nhiều phương pháp khác nhau: Thuyết trình, thảo luận nhóm nhỏ, sử dụng tình huống, giải quyết vấn đề, trực quan, thực hiện dự án, tham quan, thực tập, sử dụng phiếu học tập..." với 80,02% số người đồng ý, "GV tạo điều kiện và khuyến khích HS phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập" với

74,10% ý kiến đồng ý, "GV là người tổ chức, hướng dẫn, khuyến khích, HS là người hoạt động để chiếm lĩnh kiến thức" với 70,42% ý kiến đồng ý. Những đặc điểm nhận được sự đồng ý thấp nhất là "Tuyệt đối không sử dụng phương pháp thuyết trình", "Luôn luôn phải thiết kế và sử dụng bài giảng điện tử", "Trong tiết học càng sử dụng nhiều phương pháp càng tốt". Những đặc điểm này đúng là những đặc điểm không phù hợp với định hướng đổi mới PPDH. Tuy nhiên có một đặc điểm cũng không phù hợp với định hướng đổi mới PPDH nhưng lại có tương đối nhiều ý kiến đồng tình đó là "Bắt buộc phải có tài liệu trực quan trong giảng dạy" có 59,17% ý kiến đồng ý.

Như vậy có thể kết luận GV và CBQL đã hiểu tương đối đúng về đổi mới PPDH nhưng sự hiểu biết này chưa vững chắc.

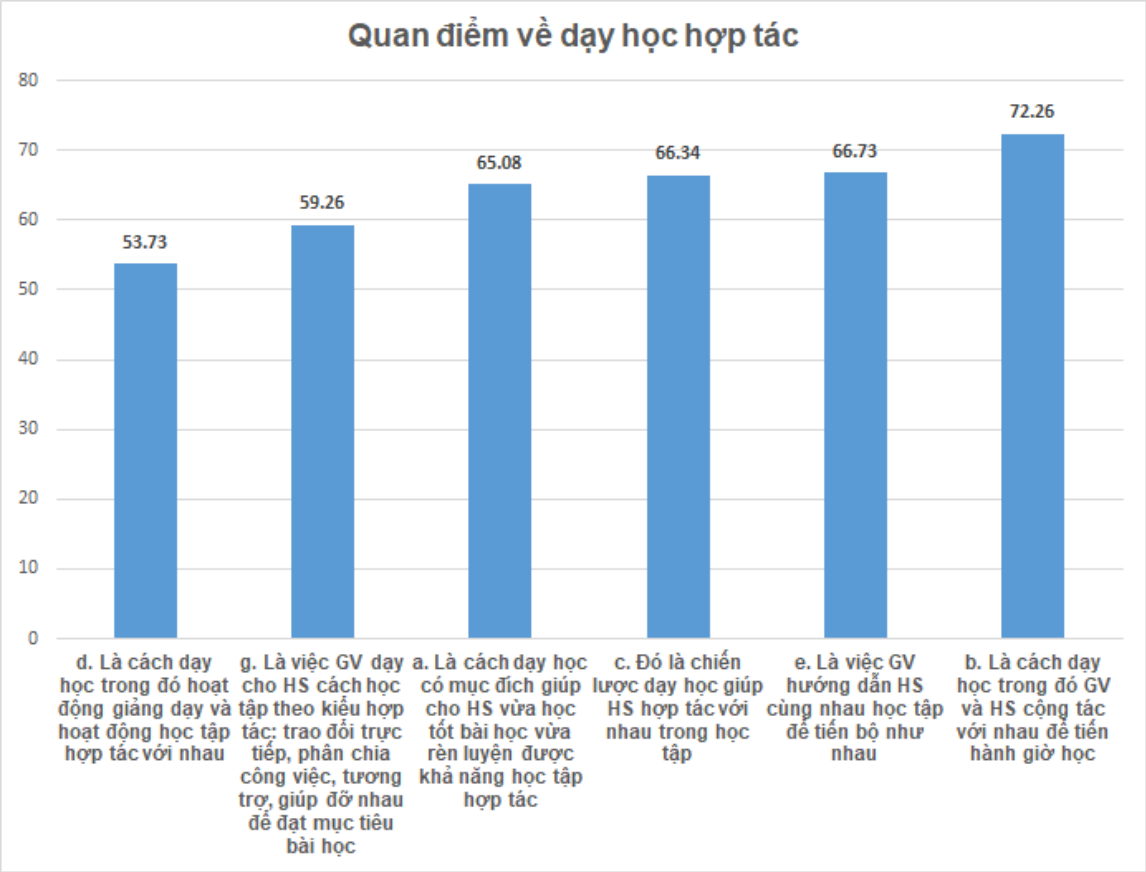
2.2.2.2. Nhận thức của CBQL, GV về dạy học hợp tác

Nhìn nhận ở phương diện dạy học tích cực, DHHT là một cách thức dạy học phát huy tính tích cực của người học. Nếu vận dụng được quan điểm dạy học này vào trong thực tế giảng dạy hiện nay chắc chắn sẽ mang lại hiệu quả dạy học cao. Tuy nhiên, để hiểu đầy đủ về nó thực sự là việc không thể đạt được ngay trong hiện tại. Thực tế GV Tiểu học chưa hoàn toàn nhận thức đúng và đủ về bản chất của DHHT. Kết quả điều tra thực trạng về vấn đề này được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 2.4. Nhận thức của CBQL, GV về dạy học hợp tác

Những quan niệm	Đúng		Sai		Không có ý kiến	
	SL	%	SL	%	SL	%
a. Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng học tập hợp tác	671	65.08	360	34.92	0	0.00
b. Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành giờ học	745	72.26	286	27.74	0	0.00
c. Đó là chiến lược dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập	684	66.34	347	33.66	0	0.00

d. Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập hợp tác với nhau	554	53.73	396	38.41	81	7.86
e. Là việc GV hướng dẫn HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau	688	66.73	343	33.27	0	0.00
g. Là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: trao đổi trực tiếp, phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học	611	59.26	270	26.19	150	14.55



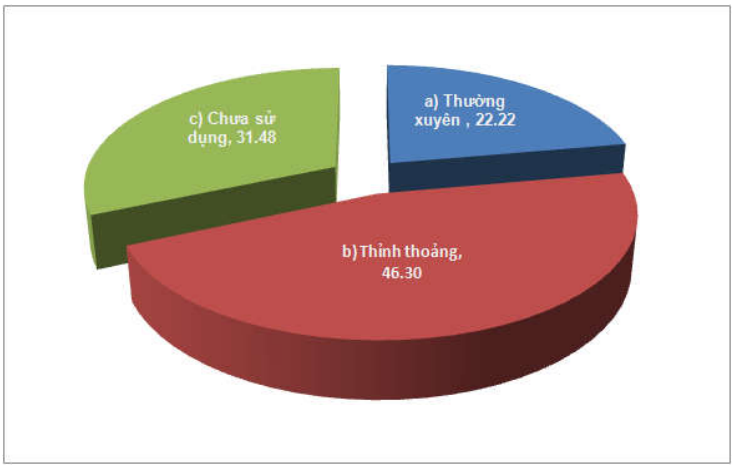
Biểu đồ 2.4. Ý kiến CBQL, giáo viên về dạy học hợp tác

Với cách hiểu DHHT "Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng HTHT" có 65,08% đồng ý và "Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành dạy học" có 72,26% đồng ý. Tuy nhiên cũng với một số cách hiểu đúng khác về DHHT như: "Đó là chiến lược

dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập", "là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học", thì số ý kiến đồng ý lại không cao lắm, lần lượt là 66,34% và 59,26% cho thấy đa số GV và CBQL chưa thực sự hiểu đúng về DHHT. Và cách hiểu DHHT là "Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động HTHT với nhau" là hoàn toàn sai thì lại có số ý kiến đồng ý tới 53,73%. Nếu hiểu HTHT là "HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau" là hoàn toàn sai vậy mà có 66,73% số người được hỏi đồng ý. Một trong những điều quan trọng của dạy học hợp tác là giúp HS cùng nhau học tập để cùng tiến bộ với kết quả cá nhân không như nhau bởi vì thực chất không phải tất cả HS đều có khả năng học tập như nhau.

Như vậy có thể nhận định rằng đa số GV và CBQL bước đầu đã có một số hiểu biết về DHHT tuy nhiên sự hiểu biết này chưa đầy đủ và chưa hoàn toàn chính xác. Kết quả trong bảng số liệu phản ánh đúng thực tế bởi DHHT là một quan điểm mới mà mức độ được làm quen, tìm hiểu về nó còn là hạn chế đối với GV Tiểu học. Các GV nhận thức chưa đầy đủ sẽ nhận thức đúng đủ và các GV từ nhận thức không đúng dần dần sẽ nhận thức đúng qua thời gian nghiên cứu sâu hơn và được tập huấn về DHHT. Từ đó họ có thể vận dụng tốt hơn quan điểm dạy học này trong quá trình dạy học.

2.2.2.3. Mức độ thực hiện dạy học hợp tác trong dạy học



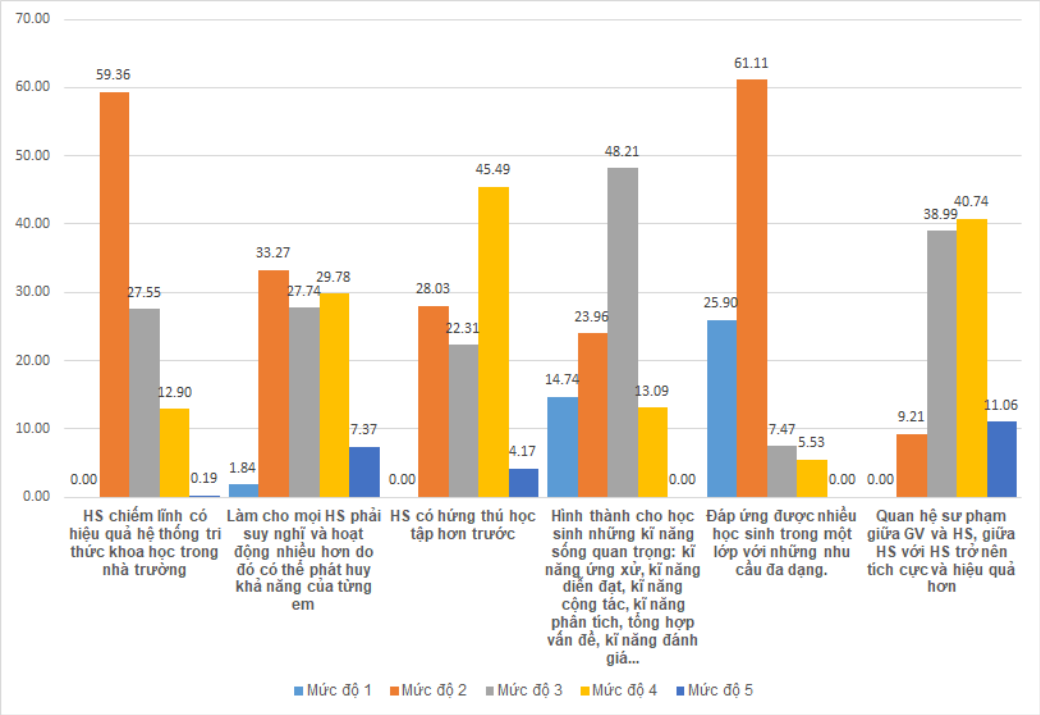
Biểu đồ 2.5. Mức độ vận dụng DHHT trong quá trình giảng dạy

Mức độ vận dụng DHHT trong quá trình giảng dạy được xây dựng theo thang Likert 3 mức từ chưa sử dụng đến thường xuyên sử dụng qua đó sẽ xác định được các tỉ lệ ý kiến của GV ở từng mức độ vận dụng DHHT trong quá trình giảng dạy của GV.

Theo kết quả thu được từ khảo sát tỉ lệ GV thường xuyên vận dụng DHHT là 22,22%, thỉnh thoảng mới sử dụng là 46,30%. Tuy nhiên cũng có 31,48% người được hỏi cho rằng họ chưa từng thực hiện DHHT. Như vậy hiện nay bước đầu GV và CBQL đã biết đến DHHT và đã vận dụng DHHT, tuy nhiên sự hiểu biết này chưa đầy đủ và chưa hoàn toàn chính xác, vì thế việc vận dụng cũng còn hạn chế. Điều đó chứng tỏ rằng việc DHHT vẫn là vấn đề chưa thực sự quen thuộc với GV.

2.2.2.4. Mức độ hiệu quả của dạy học hợp tác

Hiệu quả DHHT của GV được xác định theo 6 tiêu chí được đánh giá theo 5 mức độ với mức độ 1 là thấp nhất và mức độ 5 là hiệu quả cao nhất. Với 5 mức độ này có thể xác định được tỉ lệ phần trăm mà GV đánh giá hiệu quả ở từng mức độ và có thể xác định giá trị trung bình của 5 mức này để sắp xếp mức độ hiệu quả theo thứ tự hiệu quả tăng dần theo ý kiến đánh giá của GV.



Biểu đồ 2.6. Các mức độ hiệu quả của dạy học hợp tác

Biểu đồ 2.6 cho thấy hầu hết các GV đều đánh giá hiệu quả ở mức 2 trở lên và cũng khá ít GV đánh giá hiệu quả được ở mức độ 5, như vậy về cơ bản mức độ hiệu quả ở khoảng mức giữa, trong đó các tiêu chí hiệu quả như "HS chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống tri thức khoa học trong nhà trường", "Đáp ứng được nhiều HS trong một lớp với những nhu cầu đa dạng." có phần lớn GV chọn ở mức độ 2 (mức độ thấp) và các tiêu chí như "HS có hứng thú học tập hơn trước" và "Quan hệ sư phạm giữa GV và HS, giữa HS với HS trở nên tích cực và hiệu quả hơn" là có nhiều GV đánh giá ở mức độ 4 (khá cao). Tuy nhiên để xác định chính xác hơn về mức độ hiệu quả của các tiêu chí bảng 2.8 dưới đây là giá trị trung bình được sắp xếp theo thứ tự tăng dần của các mức độ hiệu quá của việc DHHT.

Bảng 2.5. Giá trị trung bình mức độ hiệu quá của việc dạy học hợp tác

Xếp loại	**HIỆU QUẢ**	Giá trị TB
1	Đáp ứng được nhiều học sinh trong một lớp với những nhu cầu đa dạng.	1.93
2	HS chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống tri thức khoa học trong nhà trường	2.54
3	Hình thành cho học sinh những kĩ năng sống quan trọng: kĩ năng ứng xử, kĩ năng diễn đạt, kĩ năng cộng tác, kĩ năng phân tích, tổng hợp vấn đề, kĩ năng đánh giá...	2.60
4	Làm cho mọi HS phải suy nghĩ và hoạt động nhiều hơn do đó có thể phát huy khả năng của từng em	3.08
5	HS có hứng thú học tập hơn trước	3.26
6	Quan hệ sư phạm giữa GV& HS, giữa HS với HS trở nên tích cực và hiệu quả hơn	3.54

Bảng 2.5 cho thấy, theo những người tham gia khảo sát thì DHHT nhìn chung mang lại kết quả tích cực. Hiệu quả rõ nhất phải kể đến là "Quan hệ sư phạm

giữa GV và HS, giữa HS với HS trở nên tích cực hơn" (Giá trị trung bình = 3.54), mặc dù ý kiến giáo viên ở mức độ 4 chỉ chiếm 40.74% nhưng lại ở mức độ 3 cũng có đến 38.99% ý kiến GV đánh giá. Tiếp theo là "HS có hứng thú học tập hơn" (Giá trị trung bình = 3.26) với 45.49% ý kiến ở mức độ 4 nhưng ở tiêu chí này cũng có đến 28.03% ý kiến đánh giá chỉ ở mức độ 2. Mọi HS phải suy nghĩ và hoạt động nhiều hơn do đó có thể phát huy khả năng của từng em, điều này cho thấy những điểm chưa thực sự hiệu quả là "Đáp ứng được nhiều HS trong một lớp với những nhu cầu đa dạng." (Giá trị trung bình = 1.93) và việc hình thành cho HS những kĩ năng sống quan trọng và việc HS chiếm lĩnh hệ thống tri thức khoa học trong nhà trường (Giá trị trung bình = 2.54). Đây cũng là điều dễ hiểu bởi sự hiểu biết của GV về DHHT chưa đầy đủ và chưa hoàn toàn chính xác, và thực tế GV chưa tổ chức dạy học theo đúng đặc điểm nguyên tắc, qui trình DHHT.

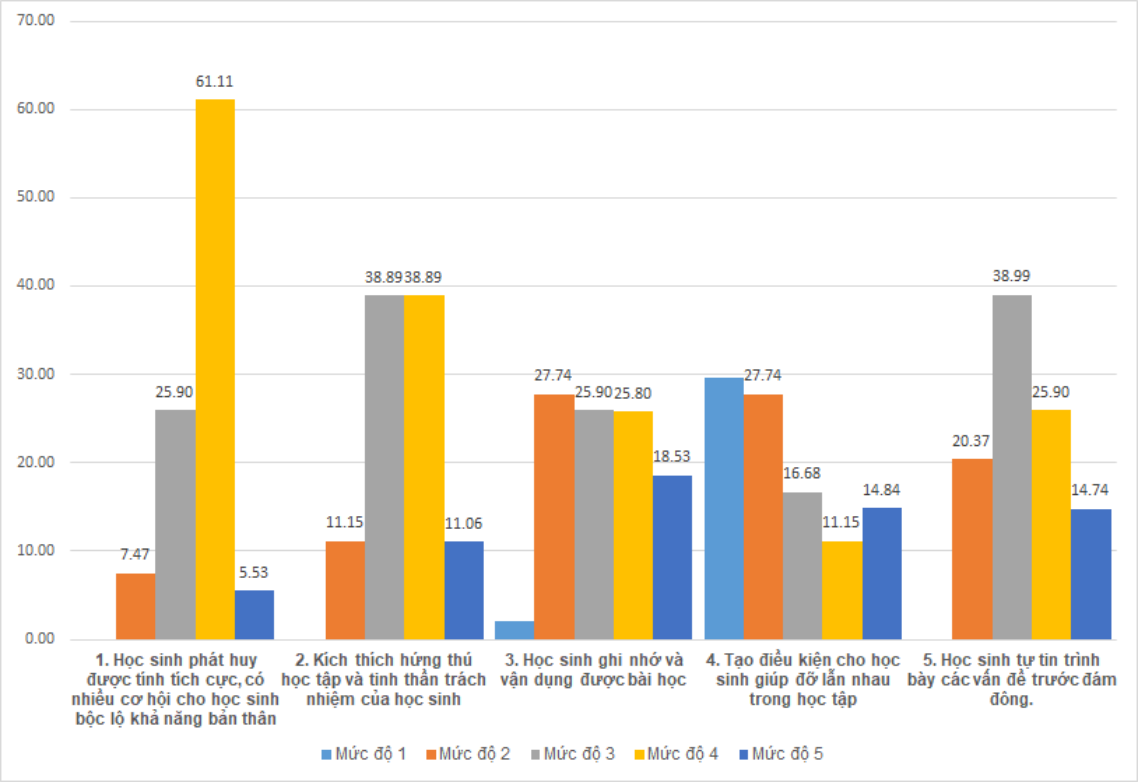
2.2.2.5. Kết quả mà dạy học hợp tác mang lại cho học sinh

Với nhận thức ở mức chưa cao của GV và những hiệu quả còn nhiều hạn chế thì những kết quả học tập mà DHHT mang lại cho HS sẽ phần nào cho thấy những hạn chế, bảng 2.9. cho thấy mức độ đạt các tiêu chí đánh giá về kết quả mà DHHT mang lại cho HS.

Bảng 2.6. Mức độ đạt kết quả mà dạy học hợp tác mang lại cho học sinh

KẾT QUẢ	1		2		3		4		5	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Học sinh phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội bộc lộ khả năng bản thân	0	0.00	77	7.47	267	25.90	630	61.11	57	5.53
2. Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của học sinh	0	0.00	115	11.15	401	38.89	401	38.89	114	11.06

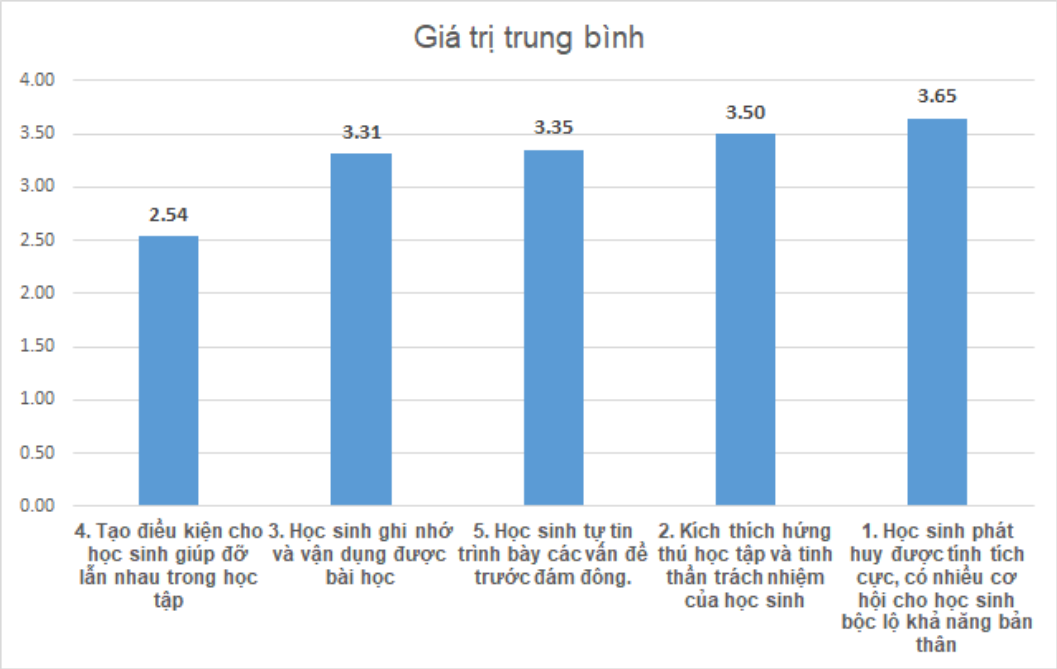
3. Học sinh ghi nhớ và vận dụng được bài học	21	2.04	286	27.74	267	25.90	266	25.80	191	18.53
4. Tạo điều kiện cho học sinh giúp đỡ lẫn nhau trong học tập	305	29.58	286	27.74	172	16.68	115	11.15	153	14.84
5. Học sinh tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông.	0	0.00	210	20.37	402	38.99	267	25.90	152	14.74



Biểu đồ 2.7. Thực trạng kết quả dạy học hợp tác mang lại cho HS

Biểu đồ 2.7 cho thấy tiêu chí "HS phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội cho HS bộc lộ khả năng bản thân" được GV đánh giá ở mức độ cao với 61.11% ở mức độ 4, tiếp đến là tiêu chí "Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của HS" với 38.89% ý kiến GV ở mức 4 và 38.89% ý kiến ở mức 3 và có

đến 11.15% ý kiến đánh giá ở mức 5. Hình 2.8 cho thấy các giá trị trung bình của các tiêu chí đánh giá kết quả mà DHHT mang lại cho HS.



Biểu đồ 2.8. Giá trị trung bình ý kiến CBQL, GV về kết quả mà dạy học hợp tác mang lại cho HS

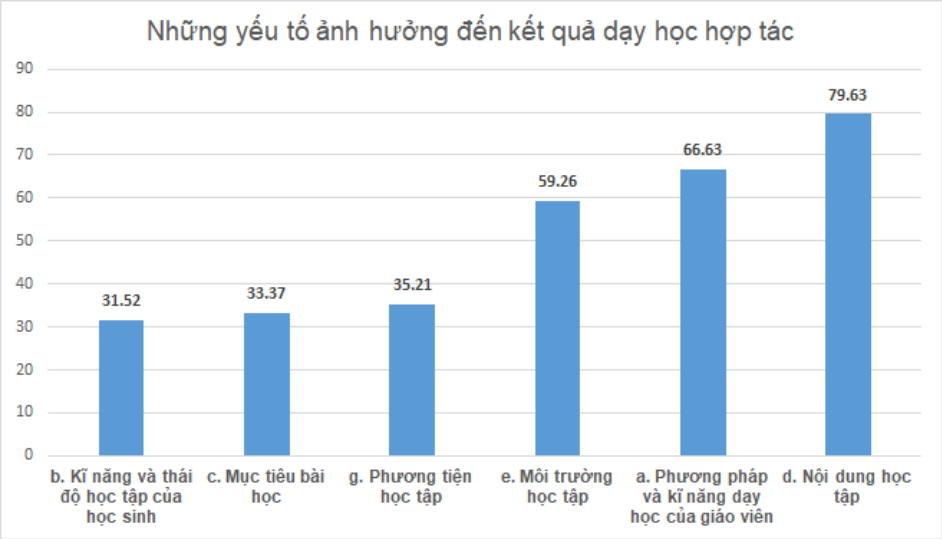
DHHT mang lại nhiều kết quả tích cực đối với HS. Kết quả ở mức độ cao nhất là HS phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội bộc lộ khả năng bản thân. Tiếp theo là kích thích hứng thú và tinh thần trách nhiệm của HS, HS tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông, ghi nhớ và vận dụng được bài học với giá trị trung bình là 3,65; 3,50 và 3,35. Vấn đề thực sự chưa đem lại kết quả cao là chưa tạo điều kiện cho HS giúp đỡ lẫn nhau trong học tập. Điều này có thể do kĩ năng HTHT của HS tiểu học chưa cao.

2.2.2.6. Thực trạng nhận thức của CBQL, GV về những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả dạy học hợp tác

Bảng 2.10. cho thấy những yếu tố cơ bản ảnh hưởng đến kết quả DHHT, qua các ý kiến nhận định về yếu tố ảnh hưởng này có thể xác định được tiêu chí nào là yếu tố ảnh hưởng chính, trực tiếp đến kết quả DHHT của và từ đó cũng thấy được nhận thức của GV về vấn đề này.

Bảng 2.7. Ý kiến của CBQL, GV Tiểu học
về những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả dạy học hợp tác

Những yếu tố	Đúng		Sai		Không ý kiến	
	SL	%	SL	%	SL	%
a. Phương pháp và kĩ năng dạy học của giáo viên	687	66.63	210	20.37	134	13.00
b. Kĩ năng và thái độ học tập của HS	325	31.52	573	55.58	133	12.90
c. Mục tiêu bài học	344	33.37	687	66.63	0	0.00
d. Nội dung học tập	821	79.63	152	14.74	58	5.63
e. Môi trường học tập	611	59.26	420	40.74	0	0.00
g. Phương tiện học tập	363	35.21	668	64.79	0	0.00



Biểu đồ 2.9. Những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả dạy học hợp tác

Ý kiến các GV cho thấy có 3 yếu tố ảnh hưởng chính đến kết quả DHHT là Nội dung học tập (chiếm 79.63%), Phương pháp và kĩ năng dạy học của GV (chiếm 66.63%) và Môi trường học tập với 59.26% ý kiến GV thừa nhận. Ba yếu tố ảnh hưởng còn lại là Kĩ năng và thái độ học tập của HS, Mục tiêu bài học và Phương tiện học tập thì các GV nhận định không phải là yếu tố ảnh hưởng chính.

Qua đó thấy rằng nhận thức của GV về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả DHHT chưa hoàn toàn chính xác. Nhiều GV đặt nặng yếu tố nội dung học tập, trong khi một số khác coi nhẹ kĩ năng, thái độ học tập của HS và phương tiện học tập. Như vậy có thể thấy vẫn còn một bộ phận GV Tiểu học chưa nhận thức được đúng đắn và đầy đủ về việc kết quả giáo dục của HS phụ thuộc vào yếu tố nào. Điều này có thể có nhiều lí do, trong đó có thể do GV chưa được trang bị đầy đủ lí luận về vấn đề này hoặc do những yếu tố khách quan hoặc chủ quan làm ảnh hưởng đến quá trình giáo dục HS.

2.2.2.7. Thực trạng những khó khăn khi dạy học hợp tác ở Tiểu học

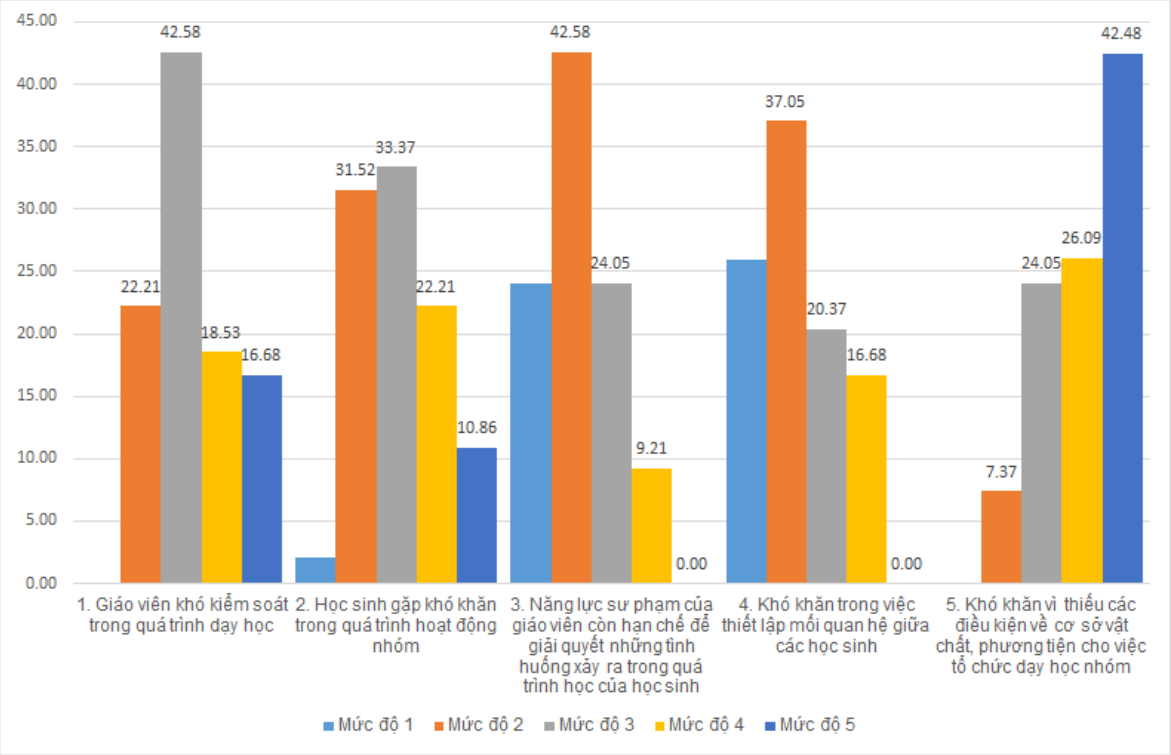
Những khó khăn của GV khi tổ chức DHHT ở Tiểu học được xác định là 5 khó khăn nói chung thường gặp khi DHHT, các khó khăn này được GV đánh giá ở 5 mức độ trong đó mức độ 1 là thấp nhất và mức độ 5 là cao nhất. Bảng 2.11. là ý kiến của GV về những khó khăn khi DHHT ở Tiểu học.

Bảng 2.8. Những khó khăn của GV khi dạy học hợp tác ở Tiểu học

KHÓ KHĂN	Mức độ 1		Mức độ 2		Mức độ 3		Mức độ 4		Mức độ 5	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	0	0.00	229	22.21	439	42.58	191	18.53	172	16.68
2	21	2.04	325	31.52	344	33.37	229	22.21	112	10.86
3	248	24.05	439	42.58	248	24.05	95	9.21	0	0.00
4	268	25.99	382	37.05	210	20.37	172	16.68	0	0.00
5	0	0.00	76	7.37	248	24.05	269	26.09	438	42.48

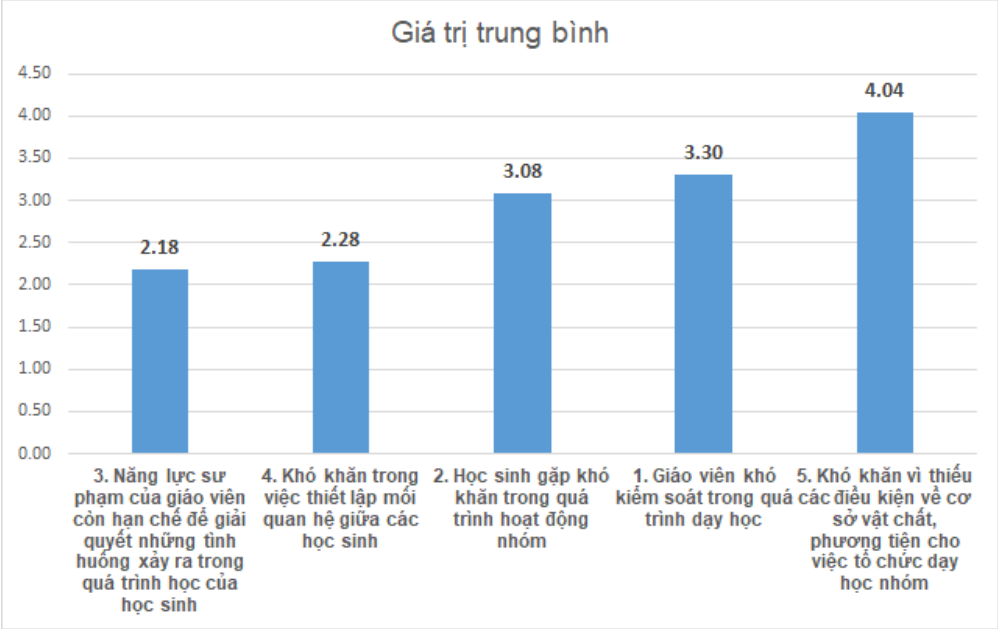
Ghi chú:

1. Giáo viên khó kiểm soát trong quá trình dạy học.
2. Học sinh gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm.
3. Năng lực sư phạm của giáo viên còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học của học sinh.
4. Khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các học sinh.
5. Khó khăn vì thiếu các điều kiện về CSVC, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm.



Biểu đồ 2.10. Thực trạng khó khăn của GV khi dạy học hợp tác ở Tiểu học

Bảng 2.11. và biểu đồ 2.10 cho thấy các GV gặp nhiều khó khăn nhất là "Khó khăn vì thiếu các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm" với 42.48% đánh giá ở mức độ 5 và 26,09% ở mức độ 4, tiếp đến là khó khăn từ phía học sinh là "HS gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm" với 10.86% đánh giá ở mức độ 5 và 22.21% ở mức độ 4 và 33.37% ý kiến GV ở mức độ 3. Để xác định chính xác hơn về những khó khăn mà GV gặp phải khi tiến hành DHHT, Hình 2.11. cho thấy giá trị trung bình của các tiêu chí về khó khăn được sắp xếp theo thứ tự tăng dần về giá trị.



Biểu đồ 2.11. Giá trị trung bình các khó khăn của GV khi DHHT ở Tiểu học

Biểu đồ 2.11. cho thấy với 5 thứ bậc về khó khăn thì việc *khó khăn và thiếu các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm* xếp ở vị trí thứ nhất. Thực tế là diện tích phòng học, cách sắp xếp bàn ghế trong các trường tiểu học hiện nay gây rất nhiều khó khăn cho việc tổ chức học nhóm. *GV khó kiểm soát trong quá trình dạy học* xếp vị trí thứ hai. Quả thật với các lớp có sĩ số đông thì điều này khó tránh khỏi, nhất là khi GV chưa thuần thục trong việc bao quát lớp học. HS dễ gây ồn ào, một số em có thể làm việc riêng. Các em học khá sẽ không hỗ trợ được các bạn khác và các HS yếu hơn cũng sẽ không được giúp đỡ kịp thời. Đây là vấn đề tổ chức cho HS hoạt động và quản lí, hướng dẫn các em hoạt động theo đúng kế hoạch hoàn thành mục tiêu học tập. Nếu không giỏi tổ chức GV dễ để xảy ra tình trạng thiếu thời gian, HS hoạt động không hiệu quả dẫn đến không hoàn thành bài học theo thời gian qui định. Tiếp đó, *HS gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm* xếp vị trí thứ ba. Đánh giá này của các GV khẳng định đó là do HS chưa có kĩ năng HTHT trong việc học cùng bạn bè để giải quyết một vấn đề học tập nào đó nhưng về sau các em sẽ quen dần và tự nhiên hơn, biết cách chia sẻ và phối hợp cùng học với bạn. Xếp ở vị trí khó khăn thứ tư được GV nêu ra là *khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các HS*. Chúng ta dễ hiểu băn khoăn này của

GV vì DHHT là cách thức dạy học tương đối mới với GV, bên cạnh đó tập tính làm việc lâu nay của HS và GV cùng với tâm lí ngại đổi mới cũng sẽ là những cản trở khiến việc thay đổi phong cách làm việc sẽ không dễ dàng.

Khó khăn cuối cùng thuộc về phía GV được đánh giá về "năng lực sư phạm của người GV còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học". Áp dụng một mô hình mới nói chung cần có nhiều yếu tố mà trước hết và quan trọng để đảm bảo cho thành công đó là đầu tư về thời gian và sự tâm huyết, sẽ phải có nhiều thử nghiệm và điều chỉnh. Song khó không phải là không thể vượt qua. Các khó khăn về phía GV sẽ được giải quyết khi họ được tiếp cận và nghiên cứu một cách đầy đủ về DHHT.

2.2.2.8. Khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của HS

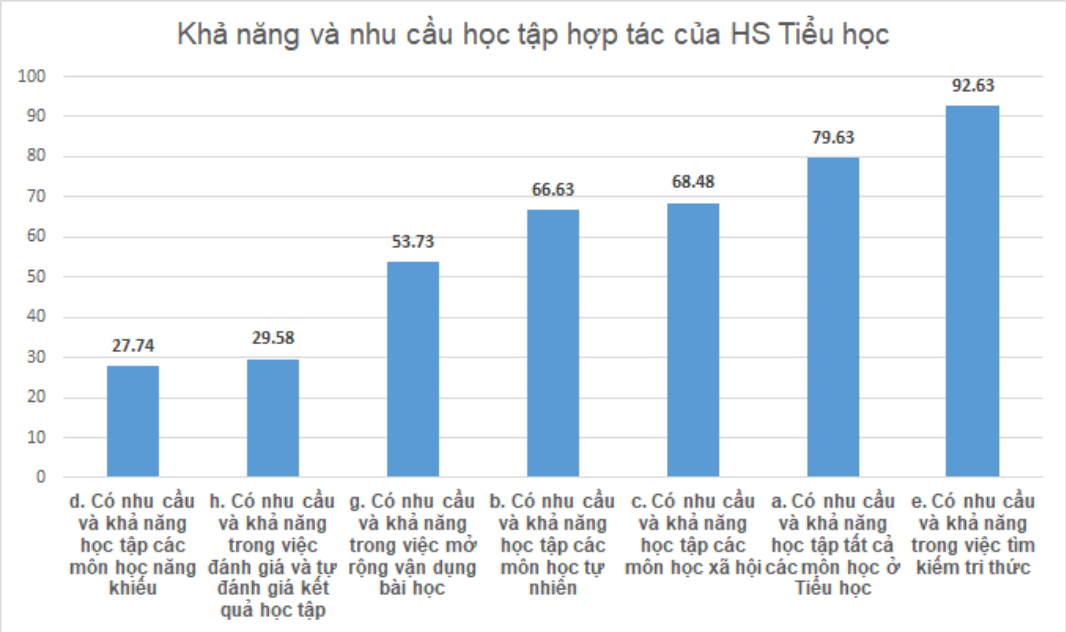
Khả năng và nhu cầu HTHT của HS tiểu học được thiết kế với 7 tiêu chí. Các tiêu chí này được thiết kế riêng nhằm thu thập ý kiến và những nhận định riêng của GV về khả năng và nhu cầu HTHT của HS ở từng nội dung, ngoài ra để đánh giá được về nhận thức của GV về vấn đề này thì các tiêu chí sẽ được tổng hợp với nhau và xác định được những ý kiến "đúng và đủ", ý kiến "đúng nhưng chưa đủ" và "không đúng". Kết quả khảo sát ý kiến của GV như sau.

Bảng 2.9. Ý kiến đánh giá của CBQL, GV Tiểu học về khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của HS Tiểu học

Khả năng và nhu cầu	Đúng		Sai	
	SL	%	SL	%
a. Có nhu cầu và khả năng học tập tất cả các môn học ở Tiểu học	821	79.63	210	20.37
b. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học tự nhiên	687	66.63	344	33.37
c. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học xã hội	706	68.48	325	31.52
d. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học năng khiếu	286	27.74	745	72.26

e. Có nhu cầu và khả năng trong việc tìm kiếm tri thức	955	92.63	76	7.37
g. Có nhu cầu và khả năng trong việc mở rộng vận dụng bài học	554	53.73	477	46.27
h. Có nhu cầu và khả năng trong việc đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập	305	29.58	726	70.42

Bảng 2.12. và biểu đồ 2.12 cho thấy tiêu chí mà CBQL, GV lựa chọn nhiều nhất là "Có nhu cầu và khả năng trong việc tìm kiếm tri thức" với 92.63% ý kiến GV, tiếp đến là "Có nhu cầu và khả năng học tập tất cả các môn học ở Tiểu học" với 79.63% ý kiến GV. Hai tiêu chí có ít GV lựa chọn nhất là "Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học năng khiếu" với 27.74% và "Có nhu cầu và khả năng trong việc đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập" với 29.58%. Như vậy về riêng từng tiêu chí thì có thể xác định được ý kiến đánh giá của CBQL, GV nhưng tổng hợp các tiêu chí để đánh giá mức độ đúng và đủ của các nhận thức của CBQL, GV thì cho thấy còn nhiều vấn đề cần xem xét.



Biểu đồ 2.12. Khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của HS Tiểu học

Bảng 2.13 tổng hợp các tiêu chí nhằm xác định mức độ nhận thức của CBQL, GV về nội dung này. Các tiêu chí được tổng hợp như sau: mức độ "đúng và

đủ" được đánh giá khi CBQL, GV đánh giá HS về khả năng và nhu cầu học tập của HS gồm các mục a, e, g, h. Mức độ "đúng nhưng chưa đủ" dừng lại ở mức độ thiếu một trong các điều kiện trên. Nếu GV không chọn phương án a thì có thể thay thế bằng các phương án b,c,d. Nếu GV chọn các phương án a,e,g,h và thêm một trong các phương án còn lại là "không đúng". Nếu chỉ chọn một phương án bất kì cũng là "không đúng".

Bảng 2.10. Nhận thức của GV về khả năng và nhu cầu HTHT của HS Tiểu học

	Số lượng	Tỷ lệ
Đúng và đủ (Lựa chọn đủ a, e, g, h)	19	1.84
Đúng nhưng chưa đủ	554	53.74
Không đúng	458	44.42
Tổng	**1031**	**100.00**

Qua điều tra phát hiện rằng, sở dĩ CBQL, GV còn nhận thức chưa đúng về vấn đề này bởi chưa chú trọng vào đổi mới PPDH, vẫn còn coi nhẹ vai trò của HS, chưa tìm hiểu rõ HS có những khả năng và nhu cầu học tập như thế nào. Nhiều GV lên lớp chỉ tập trung vào vai trò của GV, mong truyền đạt được nhiều kiến thức cho HS chứ chưa quan tâm tìm hiểu xem HS có nhu cầu học tập hoặc có những khả năng nào. Điều đó góp phần dẫn đến kiểu dạy học mang tính chất áp đặt, chưa thực sự phát huy tính tích cực chủ động của HS trong học tập. Điều đó cũng thể hiện rõ rằng GV chưa hiểu rõ DHHT. Như vậy, chúng ta có thể khẳng định, GV Tiểu học hiện nay vẫn còn ít nhiều mang tính áp đặt, chưa tìm hiểu kĩ về khả năng và nhu cầu HTHT của HS.

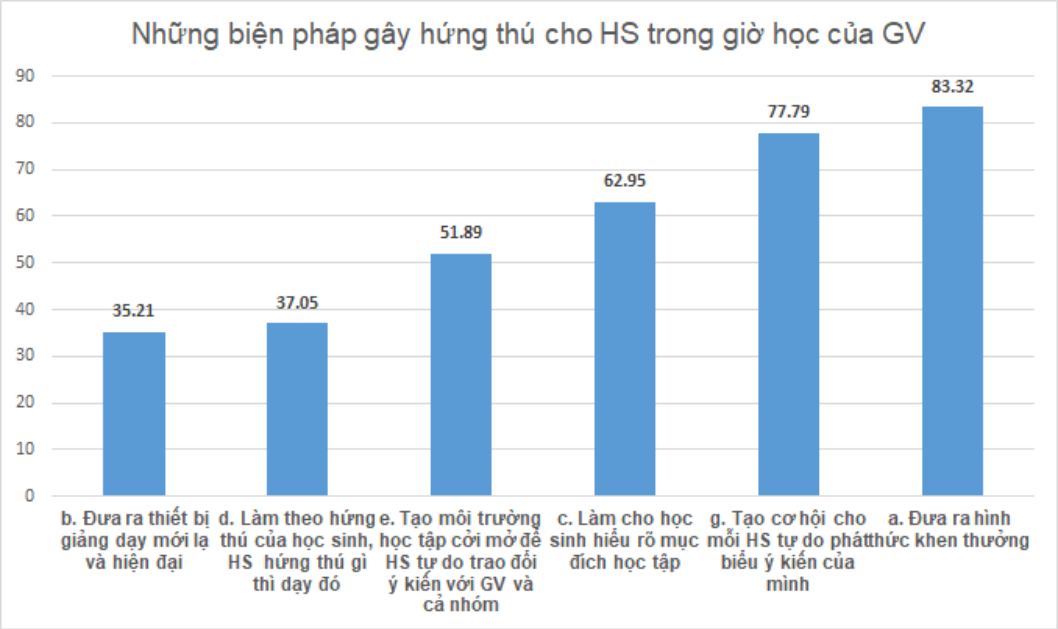
2.2.2.9. Những phương pháp GV thường sử dụng để gây hứng thú cho HS trong giờ học

Những phương pháp GV thường sử dụng để gây hứng thú cho HS trong giờ học được thiết kế với 6 phương pháp, các phương pháp này nhằm thu thập ý kiến và những nhận định của GV về những phương pháp mà GV sử dụng nhằm gây hứng

thú cho HS trong giờ học. Ngoài ra để đánh giá được nhận thức của GV về vấn đề này thì các phương pháp này sẽ được tổng hợp với nhau và xác định được những ý kiến "đúng và đủ", ý kiến "đúng nhưng chưa đủ" và "không đúng". Kết quả khảo sát ý kiến của GV như sau:

Bảng 2.11. Những biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học của GV

CÁC BIỆN PHÁP	Có		Không	
	SL	%	SL	%
a. Đưa ra hình thức khen thưởng	859	83.32	172	16.68
b. Đưa ra thiết bị giảng dạy mới lạ và hiện đại	363	35.21	668	64.79
c. Làm cho học sinh hiểu rõ mục đích học tập	649	62.95	382	37.05
d. Làm theo hứng thú của học sinh, HS hứng thú gì thì dạy đó	382	37.05	649	62.95
e. Tạo môi trường học tập cởi mở để HS tự do trao đổi ý kiến với GV và cả nhóm	535	51.89	496	48.11
g. Tạo cơ hội cho mỗi HS tự do phát biểu ý kiến của mình	802	77.79	229	22.21



Biểu đồ 2.13. Những biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học của GV

Biểu đồ 2.13. cho thấy biện pháp mà GV lựa chọn nhiều nhất là "Đưa ra hình thức khen thưởng" với 83.32% ý kiến GV, tiếp đến là "Tạo cơ hội cho mỗi HS tự do phát biểu ý kiến của mình" với 77.79% ý kiến GV. Hai tiêu chí có ít GV lựa chọn nhất là "Đưa ra thiết bị giảng dạy mới lạ và hiện đại" với 35.21% và "Làm theo hứng thú của HS, HS hứng thú gì thì dạy đó" với 37.05%.

Xác định nhận thức của GV về nội dung này, các phương pháp được tổng hợp để đánh giá mức độ đúng và đủ của các nhận thức của GV gồm mức độ đúng và đủ được đánh giá khi GV sử dụng cả 5 PP (a, b, c, e, g). Trên cơ sở đó, nếu GV chỉ sử dụng 4 trong 5 PP nêu trên thì dừng lại ở mức độ đúng nhưng chưa đủ và nếu chỉ sử dụng a, b hoặc thêm phương pháp (d), hoặc cả 6 phương pháp, hoặc 1 phương pháp bất kì là không đúng. Bàng 2.15. cho số liệu tổng hợp về nhận thức của GV.

Bảng 2.12. Nhận thức của GV về biện pháp gây hứng thú cho HS trong giờ học

	Số lượng	Tỷ lệ
Đúng và đủ (Lựa chọn đủ a, b, c, e, g)	115	11.15
Đúng nhưng chưa đủ ((Lựa chọn 4 trong 5 PP trên)	325	31.53
Không đúng	592	57.42
Tổng	1031	100.00

Bảng 2.15. cho thấy PP được GV sử dụng nhiều nhất là dùng hình thức khen thưởng và tạo cơ hội cho mỗi HS tự do phát biểu ý kiến của mình. Sau đó là đến PP làm cho HS hiểu rõ mục đích học tập. Tuy nhiên với DHHT trước hết để HS học có hiệu quả các em cần hiểu rõ mục đích học tập, tìm được lợi ích của mình khi tìm hiểu về một vấn đề học tập, đó là động lực để HS hứng thú học tập. Hiểu được mục đích học tập, HS sẽ học tập một cách hướng đích và đạt hiệu quả cao hơn, bền vững hơn so với hứng thú từ một ý thích tức thời do hoạt động của GV lôi cuốn (chẳng hạn: thưởng đồ dùng học tập có màu sắc đẹp, trò chơi hay,…). Phương pháp đưa ra thiết bị giáo dục mới lạ được rất ít GV sử dụng, mà đây là yếu tố có ảnh hưởng không nhỏ đến dạy học. Phải chăng do các GV e ngại khi sử dụng sẽ mất nhiều thời

gian và nhiều khi thiết bị quá hiện đại (máy chiếu, máy chiếu đa năng, phần mềm dạy học cần sử dụng máy vi tính,…) cũng là khó khăn trong việc sử dụng. Hay là do một số trường chưa được trang bị những thiết bị này? Thực tế dạy học cho thấy việc sử dụng các thiết bị dạy học đơn thuần được trang bị trong nhà trường với GV đã là không thường xuyên. Điều này được lí giải bởi ở Tiểu học phải dạy tổng hợp nhiều môn học trong một buổi lên lớp nên nếu chuẩn bị đầy đủ thiết bị cho tất cả các môn học GV phải mất nhiều thời gian chuẩn bị trước mà nhiều khi không có đủ điều kiện cho phép. Cho nên việc sáng tạo ra đồ dùng dạy học mới lại càng hiếm hoi.

2.2.2.10. Những phương tiện được sử dụng để hỗ trợ cho dạy học

Những phương tiện mà GV sử dụng để hỗ trợ cho bài giảng gồm 7 phương tiện hỗ trợ, dưới đây là dữ liệu thống kê ý kiến của GV về những phương tiện được sử dụng nhiều nhất để hỗ trợ cho bài giảng.

Bảng 2.13. Những phương tiện mà GV sử dụng để hỗ trợ cho bài giảng

Các loại phương tiện	**Đã sử dụng**		**Chưa sử dụng**	
	SL	%	SL	%
a. Đồ dùng dạy học tự thiết kế	229	22.21	802	77.79
b. Phiếu học tập	936	90.79	95	9.21
c. Tranh ảnh, mô hình, bản đồ	938	90.98	93	9.02
d. Các phương tiện dạy học nghe - nhìn (Tivi, máy nghe nhạc…)	286	27.74	745	72.26
e. Các phương tiện dạy học hiện đại (máy tính, máy chiếu qua đầu, máy chiếu đa năng…)	955	92.63	76	7.37
g. Các phương tiện dạy học truyền thống (phấn, bảng,…)	745	72.26	286	27.74
h. Mẫu bài giảng soạn sẵn	825	80.02	206	19.98

Nhìn vào bảng số liệu chúng ta thấy phần lớn GV chọn "các phương tiện dạy học hiện đại" và "Tranh ảnh, mô hình, bản đồ" để hỗ trợ cho bài giảng. Đây là một tín hiệu đáng mừng bởi các phương tiện dạy học hiện đại chắc chắn là những

phương tiện hỗ trợ rất nhiều cho bài giảng thành công. Đến đây có thể nhận xét: GV Tiểu học hiện nay ngoài những phương tiện dạy học truyền thống đã sử dụng thêm những phương tiện dạy học nghe nhìn và hiện đại khác để phục vụ cho dạy học tuỳ theo điều kiện kinh tế, cơ sở vật chất và trình độ năng lực của từng người theo những mức độ khác nhau. Hiện nay nhiều nhà trường còn chưa được trang bị những thiết bị dạy học, những phương tiện dạy học hiện đại để phục vụ cho việc dạy học. Điều này làm ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả dạy học nhất là trong thời kì bùng nổ thông tin và khoa học phát triển như vũ bão hiện nay. Đây thực sự là một khó khăn trong việc tổ chức DHHT trong nhà trường Tiểu học.

2.3. Thực trạng dạy học hợp tác qua phỏng vấn cán bộ quản lí giáo dục

Ngoài việc khảo sát thực trạng DHHT bằng phiếu hỏi đối với các đối tượng là CBQL trường học và GV đang trực tiếp dạy học ở các trường Tiểu học ở Hà Nội và một số tỉnh khác chúng tôi còn tiến hành phỏng vấn (dưới hình thức phỏng vấn có cấu trúc) với bảng câu hỏi giống nhau với tất cả những người được hỏi đối với một số cán bộ QLGD đang công tác ở các Phòng GD&ĐT ở Hà Nội: Phòng GD&ĐT quận Đống Đa, Hai Bà Trưng, Hoàng Mai, Hà Đông, huyện Mỹ Đức, Thường Tín, Ứng Hòa, Đan Phượng.

Phỏng vấn có cấu trúc được chúng tôi tiến hành như sau: Đầu tiên chúng tôi soạn một số câu hỏi để phỏng vấn và sau đó hỏi tất cả những người tham gia cùng với các câu hỏi giống nhau. Cuối cùng chúng tôi thống kê lại.

Kết quả phỏng vấn như sau:

2.3.1. Nhận thức về dạy học hợp tác

1. Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng học tập hợp tác (10/10 người được hỏi đồng ý).

2. Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành giờ học (4/10 người hỏi đồng ý).

3. Đó là chiến lược dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập (10/10 người được hỏi đồng ý).

4. Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập hợp tác với nhau (không có ý kiến nào đồng ý).

5. Là việc GV hướng dẫn HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau (không có ý kiến nào đồng ý).

6. Là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: trao đổi trực tiếp, phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học (10/10 đồng ý).

Qua các ý kiến trả lời trên cho thấy đa số cán bộ QLGD ở các phòng GD&ĐT hiểu đúng về DHHT. Đây là một điều kiện thuận lợi để có thể triển khai DHHT ở các trường Tiểu học.

2.3.2. Kết quả của dạy học hợp tác mang lại cho học sinh

- Học sinh phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội cho học sinh bộc lộ khả năng bản thân (8/10 ý kiến đồng ý). Còn 2 người không đồng ý chúng tôi hỏi tại sao không đồng ý, 2 người đều nói đối với HS tiểu học các em còn nhút nhát nên tôi chưa tin tưởng vào điều này lắm.

- Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của học sinh (6/10 ý kiến đồng ý). 04 người không đồng ý đều nói kích thích tinh thần trách nhiệm của HS tiểu học là hơi khó nên chưa tin tưởng. Đặc biệt là trong 4 người không đồng ý thì có 2 người không đồng ý với điều 1.

- Học sinh ghi nhớ và vận dụng được bài học (7/10 ý kiến đồng ý). 3 người không đồng ý cho rằng nói như vậy chưa hoàn toàn chính xác vì việc này còn phụ thuộc vào trình độ của mỗi HS. Nếu nói "HS thuận lợi hơn trong việc ghi nhớ và vận dụng bài học" thì chính xác hơn, vì DHHT tạo cơ hội cho HS thảo luận, bày tỏ ý kiến và trình bày sự hiểu biết của mình do đó dễ nhớ bài và vận dụng tốt hơn.

- Tạo điều kiện cho học sinh giúp đỡ lẫn nhau trong học tập (10/10 ý kiến đồng ý).

- Học sinh tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông (7/10 ý kiến đồng ý). 3 người không đồng ý cho rằng nói như vậy chưa hoàn toàn chính xác nếu đúng phải nói là "HS sẽ tự tin hơn khi trình bày các vấn đề trước đám đông".

Kết quả trên cho thấy cán bộ QLGD hiểu rất đúng về kết quả mà DHHT mang lại cho HS, một số người còn chỉnh sửa lại cho chính xác về nhận định mà kết quả DHHT mang lại. Chúng tôi cho rằng những nhận định đó là xác đáng. Điều này cũng cho thấy cán bộ QLGD ở cấp quận/thành phố những người chịu trách nhiệm chỉ đạo giáo dục Tiểu học đã có những hiểu biết đúng về DHHT và đó là điều kiện thuận lợi để triển khai DHHT.

2.3.3. Những khó khăn đối với giáo viên khi dạy học hợp tác

- Giáo viên khó kiểm soát trong quá trình dạy học.
- Học sinh gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm.
- Năng lực sư phạm của giáo viên còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học của học sinh.
- Khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các học sinh.
- Khó khăn vì thiếu các điều kiện về CSVC, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm.

Tất cả những người được hỏi đều cho rằng những khó khăn trên là rất thực tế. Đặc biệt trong tình hình thực tế hiện nay thì việc GV khó kiểm soát trong quá trình dạy học là khó khăn nhất vì nhìn chung sĩ số HS trong một lớp học ở Việt Nam tương đối cao nhất là vùng thành phố do đó tổ chức DHHT đối với GV là rất khó, hơn nữa với HS lớp 4, 5 thì còn khó khăn hơn vì lứa tuổi này các em hiếu động và đôi khi muốn thể hiện mình do đó GV khó kiểm soát dễ dẫn đến mất trật tự, mất thời gian…

Đa số các ý kiến cho rằng khó khăn thứ hai là "HS gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm". Lí do là hình thức học nhóm hợp tác từ trước đến nay ít khi được áp dụng do đó HS chưa quen, hơn nữa HS tiểu học dù sao cũng chưa có những kĩ năng giao tiếp, chia sẻ, cộng tác … một cách đầy đủ và thành thạo. Thêm nữa hoạt động nhóm đòi hỏi HS chủ động và có kĩ năng học độc lập ở mức độ cần thiết do đó sẽ khó khăn hơn với những HS có năng lực học yếu hơn. Tuy nhiên điều này sẽ được khắc phục dần khi HS được làm quen và thường xuyên học theo kiểu này.

Khó khăn thứ ba là HS khó thiết lập mối quan hệ với nhau trong HTHT. Lí do là thói quen của GV và HS từ trước ít có sự tương tác, hợp tác trong dạy và học. Thêm vào đó HS tiểu học đa số còn thiếu sự tự tin do đó sẽ khó hòa nhập trong nhóm nhất là đối với những HS học hơi yếu hơn, cũng dễ nảy sinh tình trạng với em học khá giỏi thì thường áp đảo, còn đối với các em hơi kém hơn thì dễ tự ti, … Nếu không được GV tận tình chỉ bảo, giám sát thì xây dựng mối quan hệ trong HTHT đối với HS Tiểu học là hơi khó.

Khó khăn thứ tư "thiếu các điều kiện về CSVC, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm", điều này dễ thấy vì sĩ số thường đông vả lại cách sắp xếp bàn ghế như hiện nay là không thuận lợi cho việc HTHT.

Khó khăn cuối cùng là "năng lực sư phạm của người GV còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học". Điều này cũng dễ hiểu khi đây là mô hình mới do đó cần đầu tư về thời gian và sự tâm huyết của GV, và cũng cần có thử nghiệm và điều chỉnh và rút kinh nghiệm. Các khó khăn về phía GV sẽ được giải quyết khi họ được nghiên cứu một cách đầy đủ về DHHT và có sự hỗ trợ từ các cấp quản lí.

Như vậy đối với những khó khăn khi DHHT thì đội ngũ cán bộ QLGD cấp quận/huyện cũng hiểu rất đúng và tương đồng với sự đánh giá của CBQL nhà trường và GV, tuy nhiên sự trả lời của cán bộ QLGD cho thấy họ hiểu sâu sắc hơn. Điều này có lẽ họ đã được nghiên cứu và tập huấn, học tập kinh nghiệm từ nhiều nguồn khác nhau.

Như vậy có thể đánh giá thực trạng DHHT ở Tiểu học thông qua phỏng vấn một số cán bộ QLGD cấp quận/huyện như sau: nhìn chung hầu hết các cán bộ QLGD được phỏng vấn đều hiểu biết rất rõ về DHHT và kết quả của DHHT đối với HS. Thêm vào đó họ là những người đánh giá rất chính xác về những khó khăn khi thực hiện DHHT ở Tiểu học. Qua phỏng vấn cũng cho thấy những khó khăn trong DHHT đã được nhận diện đúng và nếu các trường Tiểu học quyết tâm thực hiện với sự tâm huyết của GV và sự hỗ trợ của cán bộ QLGD thì những khó khăn này sẽ vượt qua được.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

- Cán bộ quản lý nhà trường, GV Tiểu học đã có hiểu biết lí luận ban đầu về DHHT cũng như có ý thức vận dụng lí thuyết DHHT nhằm phát huy tính tích cực chủ động học tập của HS song đây vẫn chỉ là những hành động mang tính chất cảm tính. Vẫn còn bộ phận không nhỏ chưa thực sự hiểu biết sâu sắc, thấu đáo và đầy đủ về bản chất của DHHT, nên DHHT ở Tiểu học còn gặp nhiều hạn chế.

- Cán bộ quản lý nhà trường, GV Tiểu học chưa thực sự hiểu rõ những khó khăn và thuận lợi khi giáo viên DHHT trong giờ lên lớp ở Tiểu học. Những nhận định của họ đôi khi còn mang tính chất cảm tính, mơ hồ, điều này cho thấy việc thực hiện DHHT chưa phổ biến và thường xuyên. Họ đánh giá chưa chính xác và chưa có ý thức tìm hiểu khả năng và nhu cầu học tập của HS cũng như ý thức về các biện pháp để gây hứng thú cho HS trong giờ học.

- Khái niệm "dạy học hợp tác" còn khá mới mẻ đối với GV Tiểu học. GV Tiểu học hiện nay cũng đã tiến hành DHHT song chưa thường xuyên và chưa đúng các nguyên tắc, yêu cầu. Cần có sự bồi dưỡng cả về lí luận cũng như kĩ năng cho GV, trang bị cho GV cơ sở lí luận vững chắc về vấn đề này cũng như qui trình và kĩ năng thực hiện mang tính thực tế cao mới giúp họ vượt qua trở ngại và dần dần thực hiện tốt việc DHHT.

- Cán bộ QLGD ở cấp quận, huyện đã có hiểu biết đúng về DHHT và nhận thức rõ được những kết quả tích cực của DHHT mang lại cho HS, đồng thời cũng hiểu rõ những khó khăn khi thực hiện DHHT ở trường Tiểu học. Trên cơ sở đó có thể cho rằng nếu các trường Tiểu học quyết tâm thực hiện DHHT khi GV có cơ sở lí luận vững chắc về DHHT đồng thời được hướng dẫn thiết kế bài học để DHHT và triển khai trong thực tế cùng với sự quyết tâm của GV và sự hỗ trợ của CBQL nhà trường cũng như CBQL cấp quận, huyện thì DHHT sẽ thành công.

CHƯƠNG 3
THIẾT KẾ MÔ HÌNH DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TIỂU HỌC

3.1. Những yêu cầu chung khi thiết kế mô hình DHHT ở Tiểu học

3.1.1. Đảm bảo mục tiêu giáo dục Tiểu học và xu hướng đổi mới GDPT nói chung, GDTH nói riêng

Để đảm bảo mục tiêu giáo dục Tiểu học, khi xây dựng mô hình cần quan tâm tính toàn diện, cân đối giữa các mặt giáo dục: giáo dục tri thức với giáo dục kĩ năng và giáo dục ý thức thái độ, quan tâm tới phát triển những kĩ năng có tính chất nền tảng cho HSTH, làm cơ sở ban đầu cho sự phát triển sau này. Cần tạo điều kiện để HS được hoạt động. PPDH tích cực hóa, hướng vào người học, HS được học tập, hoạt động chủ động, độc lập, tự giác chiếm lĩnh tri thức, phát huy năng lực bản thân các em là xu hướng dạy học đổi mới. Mô hình DHHT phải nhằm tích cực hoá quá trình học tập của các em.

3.1.2. Đảm bảo bám sát những nguyên tắc lí luận, những yêu cầu và kĩ thuật về dạy học hợp tác

DHHT có những đặc điểm và nguyên tắc sư phạm rõ ràng. HSTH nước ta chỉ có thể HTHT một cách hiệu quả nếu việc học của các em được tổ chức đúng bản chất, nguyên tắc và đặc điểm đó. Vì thế khi xây dựng mô hình DHHT cần nắm được đặc điểm và tuân thủ đúng các nguyên tắc, yêu cầu và kĩ thuật DHHT mới có thể giúp đỡ GV tổ chức tốt việc dạy học, giúp HS chiếm lĩnh có hiệu quả nội dung học tập trong nhà trường, góp phần nâng cao kết quả học tập của HS.

3.1.3. Đảm bảo tính hệ thống, tính khoa học

Mô hình phải được thiết kế một cách logic, khoa học, thống nhất, thuận tiện, dễ thực hiện đối với cả GV và HS, phù hợp với cơ sở vật chất hiện có trong nhà trường. Các thành tố trong mô hình liên kết mật thiết với nhau và được sắp xếp theo trình tự hợp lí, theo sát sự phát triển về khả năng nhận thức, tư duy, sáng tạo của HS.

3.1.4. Đảm bảo phù hợp với thực tiễn dạy học ở trường Tiểu học Việt Nam

Xây dựng mô hình DHHT cần quan tâm tới khả năng của đội ngũ giảng dạy, cơ sở vật chất, sự đầu tư của các nhà trường cũng như khả năng tiếp thu của học sinh. Mô hình phải đảm bảo đa phần đội ngũ GV hiện nay có thể vận dụng được, phù hợp cơ sở vật chất của các nhà trường Việt Nam.

3.1.5. Đảm bảo phù hợp đặc điểm học sinh Tiểu học

Nếu tổ chức nhóm phù hợp dễ tạo ra được không khí thoải mái, thuận tiện và tin cậy nhưng nghiêm túc. Vấn đề thảo luận phải đảm bảo thiết thực, gần gũi và được các em quan tâm. Tránh đưa ra tình huống xa lạ. Xây dựng mô hình sao cho mọi HS đều có điều kiện để tự do bày tỏ ý kiến của mình, thể hiện những nét cá biệt, những nét đặc thù dành riêng cho HS, phát triển khả năng cá nhân của từng em.

3.1.6. Đảm bảo phù hợp với định hướng phát triển giáo dục hiện nay

Trong xu thế phát triển cá nhân của xã hội ngày nay, mô hình phải theo hướng mở để có thể vận dụng một cách linh hoạt, phù hợp với nhu cầu của thời đại, của giáo dục, của nhà trường trong bước chuyển mình sang công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Điều đó có nghĩa GV sẽ phải vận dụng linh hoạt, mềm mại tùy theo dạng hay nội dung bài học cụ thể.

3.2. Kĩ thuật thiết kế mô hình dạy học hợp tác

3.2.1. Nguyên tắc thiết kế

3.2.1.1. Nguyên tắc logic và tối ưu

Nguyên tắc này đòi hỏi khi thiết kế mô hình DHHT phải xác lập rất rõ các mạch nội dung có thể đưa vào HTHT, chuyển nội dung học tập thành các hoạt động của HS một cách phù hợp, tránh hoạt động thừa, lãng phí thời gian.

Xác định và kết nối các thành tố của mô hình dạy học sao cho hợp lí và tường minh, những liên hệ giữa chúng phải đảm bảo tính logic, hạn chế chồng chéo hoặc thừa thiếu.

Nguyên tắc logic cũng đòi hỏi mô hình phải có tính toàn vẹn, mang tính hệ thống, có định hướng rõ ràng và có thể linh hoạt điều chỉnh trên cơ sở tính hệ thống cơ bản của nó.

3.2.1.2. Nguyên tắc thích ứng và hỗ trợ học tập hợp tác

Nguyên tắc này có ý nghĩa trung tâm. DHHT cốt để thích ứng với bản chất của HTHT và hỗ trợ HS học tập theo chiến lược này hiệu quả hơn. Nếu mô hình dạy học không đáp ứng được nguyên tắc này thì cũng xem như không có DHHT và cũng không cần DHHT.

Vì vậy các hoạt động dạy học, quản lí học tập, lãnh đạo HS đều phải được thiết kế sao cho hỗ trợ, thỏa mãn những nguyên tắc của HTHT. Dạy thế nào để đảm bảo thiết lập được, duy trì được và phát huy được sự phụ thuộc lẫn nhau tích cực của HS trong khi học tập. Quản lí lớp thế nào để hỗ trợ HS phân công nhiệm vụ cá nhân và nỗ lực gánh vác nhiệm vụ chung. Tạo điều kiện gì để giúp HS học hỏi, sử dụng các kĩ năng cộng tác v.v…

3.2.1.3. Nguyên tắc tích cực hóa, tăng cường trải nghiệm và hoạt động của học sinh

Nguyên tắc này đòi hỏi mô hình dạy học phải thực sự tạo nên môi trường và quan hệ hợp tác trong học tập, qua môi trường đó mà tích cực hóa học tập, phát triển nhu cầu và kĩ năng HTHT của HS nhờ chính trải nghiệm của các em qua giao tiếp và hoạt động một cách tự nguyện, tự do.

Nhân tố cốt lõi của môi trường và quan hệ hợp tác là các giá trị được hướng vào phát triển những đức tính nhân văn, văn hóa học tập và chia sẻ, tính khoan dung, ý chí và nỗ lực cá nhân cùng với ý thức và hành vi tập thể.

3.2.1.4. Nguyên tắc tương tác và tham gia của học sinh

Mô hình DHHT cần đảm bảo phát động được tương tác đa phương giữa HS với nhau và duy trì những tương tác đó trong suốt quá trình học tập. Bản chất của HTHT là không một chiều, ví dụ không đơn thuần thông báo-thu nhận hay làm mẫu-tái tạo, mà là những va chạm giữa những nền văn hóa và kinh nghiệm cá nhân

khác nhau, những thử thách cho những khác biệt cá nhân. Nhờ tương tác mới nảy sinh nhiều cơ hội học hỏi, chia sẻ và thể hiện.

Nguyên tắc phụ thuộc lẫn nhau tích cực trong HTHT bắt buộc DHHT phải đảm bảo môi trường tham gia, không HS nào đứng ngoài cuộc và lạc lõng trong học tập. Vì vậy trong thiết kế mô hình DHHT cần lưu ý đưa ra những định hướng về phương pháp, biện pháp và kĩ thuật dạy học có tính chất tham gia, chẳng hạn sử dụng các phương pháp khuyến khích-tham gia. Trong mô hình này cần nhấn mạnh vai trò chủ thể và vai trò tham gia của HS và cách thức dạy học khuyến khích mạnh mẽ những vai trò đó.

3.2.2. Qui trình thiết kế mô hình

3.2.2.1. Phân tích chương trình môn học

Bước này nhằm xác định nội dung học tập phù hợp với HTHT, thiết kế mục tiêu học tập theo yêu cầu HTHT (mục tiêu này thường phong phú hơn mục tiêu mà chương trình qui định), xác định các phương tiện và học liệu đáp ứng mục tiêu và nội dung học tập đó, dự kiến các hình thức tổ chức học tập bao gồm qui mô, địa điểm, không gian, cảnh quan và thời gian.

Tương ứng với nội dung học tập cần xác định các nhiệm vụ học tập và tương ứng với các nhiệm vụ học học tập phải xác định từng nhiệm vụ dạy học của GV. Ví dụ, với nội dung A thì HS thảo luận nhóm nhỏ, vậy GV phải làm gì để giúp HS thảo luận. Với nội dung B HS phải làm thực nghiệm khoa học và quan sát, vậy GV phải làm gì để giúp HS thành công…

3.2.2.2. Nghiên cứu học sinh và điều kiện học tập hợp tác

Quan sát và đo nghiệm để hiểu rõ các phong cách học tập, học lực và những đặc điểm cá nhân của HS. Đó là căn cứ cơ bản để gợi ý HS ghép nhóm học tập, phân công nhiệm vụ và thực hiện vai trò tư vấn khi HS tiến hành học tập. Không hiểu HS thì tư vấn sẽ vu vơ.

Nghiên cứu các điều kiện HTHT là căn cứ lựa chọn hình thức hoạt động, phương tiện kĩ thuật và học liệu phù hợp. Không hiểu rõ các nguồn lực có những gì thì thiết kế sẽ thiếu chính xác và khi thực hiện sẽ thiếu hiệu quả.

3.2.2.3. Thiết kế các hoạt động của người học và của người dạy.

Nghĩa là tổ chức nội dung học tập dưới dạng hoạt động, với nhiều phương án hoạt động của HS. Các hình thức hoạt động thích hợp với HTHT thường là dự án, thảo luận, semina, nghiên cứu trường hợp, giải quyết vấn đề, nghiên cứu bài học, và các chiến lược phát triển giá trị. Các hoạt động của HS phải đồng thời đảm bảo 2 loại yêu cầu sau:

- Thích hợp với 5 nguyên tắc HTHT, phải là những hoạt động hợp tác chứ không phải hoạt động đơn lẻ.

- Tạo cơ hội để HS trải nghiệm các dạng hoạt động khác nhau: 1/ Hoạt động tìm tòi (thông tin, sự kiện, bằng chứng, lập luận…); 2/ Xử lí kết quả đã tìm được (phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa…. để thành định lí, qui tắc, công thức, mô hình v.v…); 3/ Áp dụng những kết quả xử lí vừa rồi (mang những công thức, qui tắc, định lí… đó áp dụng để giải quyết vấn đề khác, thực hiện nhiệm vụ khác); 4/ Phát triển các kết quả áp dụng rộng hơn để thực hiện những nhiệm vụ tiếp theo; 5/ Đánh giá tất cả quá trình và kết quả làm việc đã trải qua và rút kinh nghiệm [65].

Tương ứng với các nguyên tắc HTHT và các dạng hoạt động của HS, cần xác định các nhiệm vụ và hoạt động của GV. Hoạt động của GV căn bản chỉ trợ giúp, khuyến khích, điều chỉnh, tư vấn, không làm thay HS. Đây cũng chính là thiết kế PPDH của GV.

3.2.2.4. Thiết kế môi trường học tập hợp tác

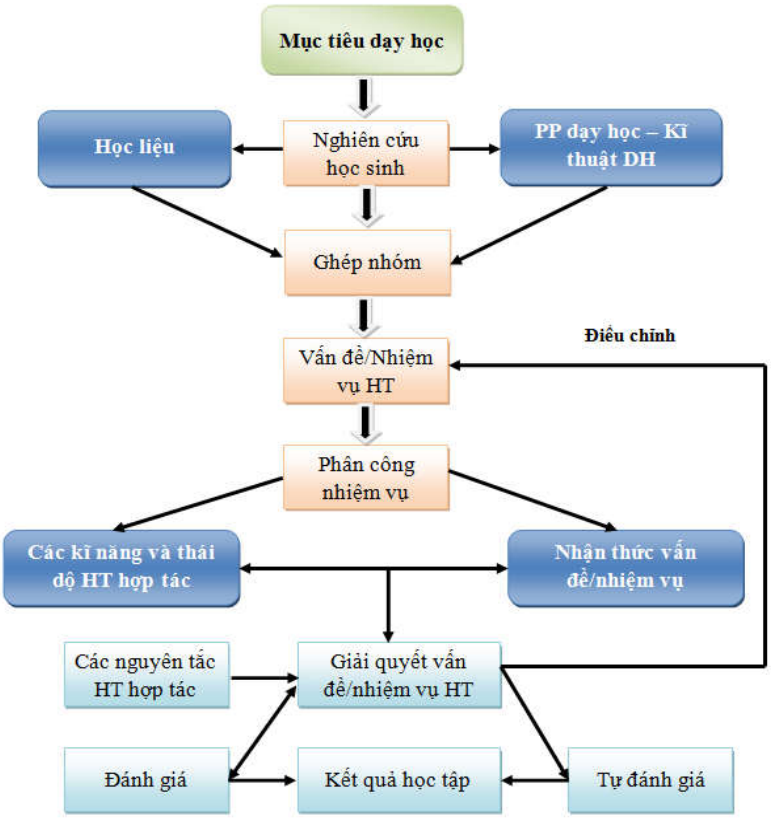
Đó là tổ chức các yếu tố môi trường như qui mô và thành phần nhóm, các yếu tố vật lí, các quan hệ giao tiếp, các nghi thức làm việc hợp tác trong đó có ngôn ngữ và qui tắc hành vi, các tình huống dạy học, liên hệ giữa các tình huống đó với nhau và với nền tâm lí chung của nhóm, của lớp. Môi trường sẽ rất khác biệt giữa lớp nhỏ (1-2) và lớp lớn (4-5). Cấu trúc của môi trường học tập ở lớp lớn thường chặt chẽ hơn.

3.2.2.5. Xác định các biện pháp và kĩ thuật phản hồi, giám sát, đánh giá và điều chỉnh học tập

Ngay cả mảng này cũng tập trung vào HS. Những chuẩn bị như thế cần được thông báo cho HS để các em tiến hành. GV chỉ can thiệp khi công việc bế tắc. Ví dụ đến hết hạn 10 phút mà thảo luận chưa ra kết quả gì thì GV mới can thiệp, tức là gợi ý phương án hoạt động khác để HS tiến hành. Trong bước này thì quan sát và thông tin là những yếu tố quan trọng nhất.

3.3. Nội dung và cấu trúc của mô hình dạy học hợp tác

GV giữ vai trò hướng dẫn, tổ chức điều khiển hoạt động học, khởi xướng các mối quan hệ hợp tác GV- HS, HS - HS, làm cho chúng vận động và tác động qua lại lẫn nhau trong một hoạt động chung. Đây là nhiệm vụ quan trọng quyết định hiệu quả của hoạt động DHHT. Để thực hiện nhiệm vụ này, GV phải bằng những hình thức và chiến lược tổ chức hoạt động linh hoạt, khơi dậy tiềm tàng sáng tạo và tích cực hợp tác của mỗi HS, đồng thời tạo ra trong lớp học một môi trường học tập năng động của tinh thần lao động hữu nghị và hợp tác. Mô hình DHHT có khung kĩ thuật như sau:



Sơ đồ 3.1. Mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học

3.3.1. Xác định mục tiêu dạy học

Tất cả các môn, phân môn của chương trình tiểu học dù có vị trí, nhiệm vụ khác nhau, song tựu chung lại chúng có nhiệm vụ chung nhất là giúp HS phát triển tư duy và hình thành cơ sở của nhân cách. Mỗi phân môn gồm nhiều bài học. Mỗi bài học có mục tiêu, nhiệm vụ và nội dung khác nhau. Vì vậy tùy từng phân môn, tùy từng bài học mà GV phải tổ chức cho học sinh HTHT cho phù hợp. Mục tiêu học tập là sự cụ thể hóa mục tiêu của môn học tại một thời điểm nhất định của quá trình dạy học. Mục tiêu bài học là kết quả cuối cùng mà HS cần đạt tới sau khi kết thúc bài học. Xác định đúng mục tiêu có nghĩa là định hướng đúng cho hoạt động của HS và GV trong giờ học. GV cần phải xác định rõ mục tiêu, nội dung, đặc điểm môn học, quan tâm đến sự chi phối nhất định của nó đối với việc sử dụng các PPDH cũng như những kĩ thuật cụ thể trong quá trình tổ chức DHHT ở Tiểu học.

Để xác định mục tiêu dạy học, GV cần xác định mục tiêu môn học, xác định vị trí của bài học trong chương trình và trong kế hoạch giảng dạy, xác định trình độ và đặc điểm HS. Trong DHHT, ngoài mục tiêu chiếm lĩnh tri thức cụ thể trong hoạt động học tập, cần quan tâm đến mục tiêu rèn luyện cách học và cách giao tiếp cho HS, tức là dạy cho HS phương pháp hợp tác và tư duy hội thoại có phê phán.

3.3.2. Nghiên cứu học sinh

Trong công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục hiện nay, dạy học sát đối tượng trở thành yêu cầu bắt buộc mà mỗi GV trong các nhà trường phải thực hiện. Bộ GD&ĐT đã có nhiều văn bản chỉ đạo các địa phương cũng như nhà trường phải quán triệt tinh thần này. Vấn đề này cũng đã trở thành chủ đề chính để trao đổi trong nhiều đợt tập huấn, bồi dưỡng GV các cấp.

Nói một cách ngắn gọn, dạy học sát đối tượng có nghĩa là GV phải hiểu biết sâu sắc HS của mình để từ đó lựa chọn nội dung và PPDH cho phù hợp với trình độ nhận thức, năng lực học tập của HS. Cụ thể: GV phải hiểu được trình độ nhận thức của HS ở mức độ nào? Tinh thần, thái độ, động cơ, ý thức học tập ra sao? Sở trường, nguyện vọng, cá tính nổi bật của từng học sinh là gì? Những ưu điểm, nhược điểm của HS? Có hiểu được như vậy GV mới tìm được biện pháp tác động

có hiệu quả, mới đem lại được những cái cần và đủ cho từng HS. Trên cơ sở đó lập kế hoạch dạy học, thiết kế giáo án, lựa chọn phương pháp tối ưu nhất để dạy học cho phù hợp.

Với HS khá, giỏi: GV cần lựa chọn những kiến thức cơ bản, cốt lõi và phân tích một cách sâu sắc để giúp HS nhận thức tốt. Sử dụng linh hoạt, mềm dẻo, đa dạng các PPDH và yêu cầu HS tích cực làm việc trong giờ học. Tăng cường đặt ra những câu hỏi, những bài tập có độ khó vừa phải để kích thích HS tìm tòi, suy nghĩ. Mở rộng, nâng cao một số kiến thức cơ bản để làm phong phú thêm nội dung bài học. GV cần làm cho HS thấy việc học là lao động thực sự.

Với HS yếu, kém: Nội dung bài giảng phải tinh giản đến mức độ tối đa, song phải đảm bảo những kiến thức cơ bản, cần thiết và cốt lõi nhất để HS nắm được kiến thức cơ bản của môn học. Tìm những con đường dễ dàng nhất trong việc giúp HS lĩnh hội kiến thức. Không đặt ra những câu hỏi quá khó. Cần đưa ra những câu hỏi nhẹ nhàng, đơn giản để khuyến khích HS trả lời và tích cực học tập. Trình bày bài giảng hết sức ngắn gọn, súc tích, dễ hiểu, dễ thuộc, dễ nhớ; tránh lan man, dài dòng. Không tham kiến thức và tuyệt đối tránh đưa ra những kiến thức khó, phức tạp, rườm rà.

Hiểu HS, GV mới có thể truyền cảm hứng đến từng HS, từ đó từng bước xây dựng thái độ học tập đúng đắn cho các em. Nếu mọi GV cố gắng thực hiện được như vậy thì việc học tập của HS cũng như việc giảng dạy của GV sẽ đem lại hiệu quả thiết thực làm tăng chất lượng dạy học.

3.3.3. Lựa chọn phương pháp và kĩ thuật dạy học

PPDH được hiểu là cách thức tiến hành hoạt động nghề nghiệp mà nhà giáo thiết kế và thực hiện dựa trên cơ sở khoa học cũng như kinh nghiệm nghề nghiệp để tác động trực tiếp đến người học và các hoạt động của người học trong quá trình giáo dục nhằm gây ảnh hưởng thuận lợi và hỗ trợ cho việc học theo mục đích hay nguyên tắc dạy học đã qui định hoặc mong muốn (2002) [57]. Kĩ năng dạy học là kĩ năng nghề nghiệp mà nhà giáo cần có và sử dụng trong hoạt động dạy học để tiến hành có kết quả các nhiệm vụ dạy học theo mục tiêu hay tiêu

chuẩn đã qui định. Xét ở khía cạnh nào đó, kĩ năng dạy học là kĩ năng đặc thù của nghề nhà giáo.

Trong dạy học, dù sử dụng phương pháp nào cũng cần tạo điều kiện để HS được hoạt động, phải khơi gợi, duy trì và nâng cao suy nghĩ của trẻ. Trong thực tiễn, việc gây hứng thú gắn chặt với việc phát huy tính tích cực, tự giác học tập của HS. Disterverg nói: Giảng dạy không phải chỉ là nhồi cho học sinh một mớ kiến thức. Các em không phải là cái bình chứa, mà kiến thức cũng không phải là chất nước trút vào bình. Như vậy, phương pháp và kĩ năng sư phạm của GV ảnh hưởng không nhỏ tới hiệu quả học tập của HS nói chung và HTHT nói riêng.

Trong DHHT, GV cần có các kĩ năng sau:

- Kĩ năng nghiên cứu người học và HTHT.

- Nhóm kĩ năng thiết kế giảng dạy: gồm có các kĩ năng xác định mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện và hoạt động dạy học.

- Nhóm kĩ năng tiến hành giảng dạy gồm các kĩ năng: Tổ chức, quản lí hoạt động của nhóm HTHT; dạy kĩ năng HTHT cho HS; thiết kế qui trình dạy học cụ thể theo hướng hỗ trợ HTHT; kĩ năng sử dụng câu hỏi và kĩ năng sử dụng lời nói của GV khi lãnh đạo HS tiến hành HTHT.

- Kĩ năng giám sát kiểm tra, đánh giá, kết quả hoạt động dạy và học.

3.3.4. Lựa chọn phương tiện và học liệu

- Phương tiện dạy học được hiểu là những dụng cụ, máy móc, thiết bị, vật dụng cần thiết cho hoạt động dạy và học, hỗ trợ cho quá trình nhận biết, lĩnh hội kiến thức của HS được tốt hơn. Các phương tiện dạy học hiện nay thường sử dụng là: Bảng viết (Bảng phấn, bảng phoóc mi ca trắng), bảng giấy lật, bảng ghim, máy chiếu hắt (overhead), máy tính, Projecter. Những phương tiện như máy chiếu hắt (overhead), Projecter (phương tiện với sự trợ giúp của máy tính chương trình Powerpoint) … được coi là những phương tiện dạy học hiện đại.

Người ta thống kê rằng: nếu chỉ có đọc thì người học chỉ nhớ được 5%, chỉ có nghe thôi thì khả năng tiếp thu được 15%, cả nghe và nhìn tiếp thu được 25%, nếu được trình bày thì khả năng nhớ có thể lên đến 55%. Đặc biệt, nếu được kết hợp

cả nghe, đọc, nghiên cứu, tự trình bày thì mức độ nhớ lên đến 90%. Điều đó nói lên sự đòi hỏi phải áp dụng các phương tiện nghe nhìn vào việc giảng bài.

Tuy nhiên, mỗi loại phương tiện dạy học có những ưu điểm và nhược điểm riêng. GV phải biết lựa chọn phương tiện nào cho phù hợp. Và dù phương tiện là hiện đại hay truyền thống nó cũng chỉ là công cụ hỗ trợ trong tiết học trên lớp, nhằm làm sáng tỏ những điều cần trình bày của GV và trực quan hóa nội dung học tập giúp HS tiếp thu dễ dàng, khơi gợi hứng thú cho HS tham gia học tập một cách chủ động, tích cực.

- Học liệu có thể hiểu là các loại nguồn thông tin sử dụng để phục vụ quá trình học tập. Với cách hiểu đó, nguồn học liệu bao gồm: Sách giáo khoa, giáo trình, giáo án, đề cương bài giảng; Tài liệu, tư liệu, công cụ phục vụ học tập và giảng dạy: tài liệu giải đáp, kiểm tra-đánh giá kết quả học tập, mô phỏng thí nghiệm,…; Đĩa hình video, bài giảng điện tử, tài liệu điện tử...

Nguồn học liệu phong phú, phù hợp nội dung học tập sẽ giúp HS thuận lợi hơn trong quá trình học hợp tác. Các em sẽ hào hứng cùng nhau đọc, nghiên cứu, khai thác tài liệu rồi phân tích, tổng hợp các nguồn thông tin phục vụ cho bài học của mình.

3.3.5. Ghép nhóm học tập

Trong quá trình tổ chức HTHT nhóm của HS, nhóm có hai chức năng:

- Là môi trường tâm lí- xã hội, nơi diễn ra các quan hệ hợp tác, trao đổi và tranh luận trực tiếp giữa GV- HS, HS - HS.

- Là một chủ thể tập thể tích cực, chủ động của hoạt động học tập.

Hai chức năng này song song tồn tại, chúng thường xuyên tương tác với nhau, xâm nhập vào nhau, có thể gọi đây là chức năng kép. Tuy nhiên, để thực hiện đầy đủ các chức năng này, nhóm phải là một cộng đồng năng động và liên kết. Nó cần có mục tiêu rõ ràng, có sự phân công trách nhiệm và xác định vai trò cụ thể cho từng thành viên, đặc biệt là phải có sự tương tác hai chiều. Đây là nhiệm vụ của GV, người hướng dẫn và tổ chức hoạt động của nhóm học tập.

Khi thành lập nhóm GV cần lưu ý:

+ Xác định rõ loại nhóm (đồng nhất hay hỗn hợp), số lượng các thành viên trong một nhóm.

+ Phân chia vị trí của các nhóm trong không gian lớp học.

+ Yêu cầu HS cử nhóm trưởng để điều hành hoạt động và cử thư kí ghi chép lại các ý kiến phát biểu.

3.3.6. Xác định vấn đề, nhiệm vụ học tập

3.3.6.1. Hoạt động của GV

Khi giao nhiệm vụ học tập cho nhóm, GV cần lưu ý:

+ Nhiệm vụ cần sát với trình độ của từng nhóm.

+ Giải thích rõ ràng, ngắn gọn các mục tiêu cần đạt được, các vấn đề nhóm cần giải quyết và thời gian cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ.

+ Đưa ra một số câu hỏi xem nhóm đã hiểu nhiệm vụ chưa.

3.3.6.2. Hoạt động của HS: gia nhập nhóm và tiếp nhận nhiệm vụ học tập

Trong giờ HTHT nhóm, mỗi HS bao giờ cũng thực hiện nhiệm vụ trong một nhóm cụ thể và phải đảm trách một vai trò, một nhiệm vụ nhất định mà nhóm giao cho. Vì vậy, ở bước này hoạt động của HS là:

- Tìm về nhóm của mình theo sự phân công.
- Tiếp nhận vai trò, trách nhiệm của mình trong nhóm.
- Tiếp nhận nhiệm vụ của cá nhân.

3.3.7. Phân công nhiệm vụ học tập

3.3.7.1. Hoạt động của GV

- Hướng dẫn nhóm giải quyết công việc:

+ Cung cấp các phương tiện, tài liệu học tập và hướng dẫn cách sử dụng.

+ Gợi ý những giải pháp và phương hướng giải quyết vấn đề; các kiến thức và kĩ năng cần huy động và sử dụng.

- Giúp đỡ nhóm phân công nhiệm vụ cho từng thành viên.

+ Hướng dẫn cách chia nhỏ nhiệm vụ chung thành các nhiệm vụ bộ phận.

+ Định hướng cho nhóm phân công nhiệm vụ thành phần phù hợp với trình độ cụ thể của từng HS.

3.3.7.2. Hoạt động của học sinh

- Hoạt động của mỗi học sinh tương ứng với nhiệm vụ cá nhân mà mỗi HS được phân công. Tuy là nhiệm vụ cá nhân nhưng mỗi HS vẫn phải trải qua 5 dạng hoạt động chung của nhóm. Chính vì vậy mới tạo thành HTHT chứ không phải học đơn lẻ.

- Hoạt động cộng đồng của nhóm hay lớp được phân công theo giai đoạn hay từng bước trong nhóm và theo nhiệm vụ của mỗi nhóm trong lớp. Lớp học có thể gồm 3-4 nhóm hoặc hơn thế, giữa chúng cũng phải phân công nhiệm vụ rõ ràng. Ngoài yêu cầu trải nghiệm các dạng hoạt động thì phân công phải tuân thủ các nguyên tắc tương tác, tham gia, phụ thuộc lẫn nhau tích cực v.v…

3.3.8. Giải quyết vấn đề, nhiệm vụ học tập

3.3.8.1. Hoạt động của GV

- Hướng dẫn học sinh tự nghiên cứu

Trong quá trình DHHT, với vai trò của người hướng dẫn, GV hỗ trợ, giúp đỡ và tạo điều kiện thuận lợi để HS phát huy tính tích cực, chủ động và tự lực chiếm lĩnh tri thức thông qua việc tự xử lí và giải quyết các tình huống học tập. Bởi vậy, vai trò của GV là tổ chức các tình huống học tập. Với việc tổ chức các tình huống, gợi ý các giải pháp và phương hướng giải quyết, GV kích thích tiềm năng tư duy sáng tạo của HS. Trong điều kiện đó, HS nỗ lực suy nghĩ tìm tòi cách giải quyết, xử lí tình huống, qua đó chiếm lĩnh tri thức mới, cách thức hoạt động mới.

Ở bước này, GV cần tiến hành hoạt động theo trình tự sau:

+ Xác định và cụ thể hóa nhiệm vụ cho từng HS: Nêu nội dung của tình huống mà HS phải giải quyết; Xác định nhiệm vụ cụ thể HS cần thực hiện, mục tiêu phải đạt được.

+ Gợi ý cách giải quyết tình huống: Định hướng nội dung kiến thức cần xác lập; Gợi ý các phương hướng và những giải pháp giải quyết.

+ Hỗ trợ và giúp đỡ HS: Nêu tình huống phụ hoặc các câu hỏi gợi ý khi HS gặp khó khăn; Động viên, khích lệ HS hoạt động, giao tiếp.

+ Hướng dẫn HS ghi lại một cách cô đọng và khái quát: Cách xử lí các tình huống; Các kết quả nghiên cứu cá nhân của mình.

- Tổ chức trao đổi thảo luận trong nhóm

Trong DHHT nhóm, kết quả học tập của cá nhân học sinh có sự hỗ trợ và đóng góp rất lớn của bạn bè. Nó là sản phẩm của sự hợp tác, của trí tuệ tập thể. Tuy nhiên, để cho thảo luận không dừng lại ở những tranh luận bình thường mà vượt lên trên tầm tổng thể của những đóng góp cá nhân, vai trò tổ chức, hướng dẫn và điều khiển hoạt động nhóm của GV có một ý nghĩa rất lớn. Để đảm trách các nhiệm vụ này, GV cần tiến hành hoạt động của mình theo trình tự sau:

- Định hướng hoạt động của nhóm: Xác định mục tiêu và nội dung trao đổi của nhóm; Xác định những nhiệm vụ, những vấn đề chính cần làm sáng tỏ; Chỉ dẫn cho nhóm những biện pháp tăng cường sự hợp tác và nâng cao trách nhiệm cá nhân trong quá trình học tập thảo luận; Quy định quỹ thời gian cho từng nhiệm vụ, từng vấn đề; Yêu cầu học sinh chuẩn bị ý kiến phát biểu một cách ngắn gọn, cô đọng.

- Điều khiển hoạt động của nhóm HTHT:

+ Kích thích hoạt động của nhóm HTHT: Đưa ra những câu hỏi đủ để kích thích tư duy của HS; Khuyến khích sự tham gia tích cực của mọi thành viên; Khuyến khích HS đưa ra nhiều giải pháp và cách giải quyết cho cùng một vấn đề.

+ Khai thác triệt để nội dung của bài học, tình huống vấn đề đặt ra: Chú ý nội dung của các ý kiến phát biểu, nếu cần yêu cầu HS giải thích rõ; phát hiện và khai thác sự khác biệt, các mâu thuẫn trong các phát biểu của HS; hướng dẫn HS tóm tắt và nối kết các ý kiến rời rạc thành hệ thống.

+ Điều chỉnh hoạt động của nhóm HTHT: Hướng hoạt động của nhóm HTHT vào đúng trọng tâm vấn đề cần thảo luận; Nêu câu hỏi gợi ý, hoặc các tình huống phụ khi hoạt động của nhóm gặp khó khăn, bế tắc.

+ Thúc đẩy hoạt động của nhóm HTHT đi tới mục tiêu: Theo dõi và thông báo thời gian; Sau mỗi vấn đề yêu cầu nhóm trưởng tóm tắt và khẩn trương chuyển sang vấn đề khác; Tóm tắt ý chính của nội dung bài học đề nghị nhóm biểu quyết.

- Tổ chức trao đổi thảo luận lớp

Việc trao đổi, hợp tác giữa các HS trong cùng một nhóm là rất cần thiết. Tuy nhiên, để cho kiến thức mà HS đã tìm ra được bổ sung và hoàn thiện hơn, GV cần để cho các nhóm trong lớp trao đổi và tranh luận với nhau. Ở bước này, hoạt động của GV được tiến hành như sau:

+ Xem xét và tổng kết báo cáo của từng nhóm, để phát hiện những khác biệt, những mâu thuẫn giữa các nhóm; Phát hiện những khía cạnh mà nhóm bỏ quên hoặc bỏ qua khi thảo luận.

+ Yêu cầu các nhóm cử đại diện hoặc chỉ định một HS bất kì trong nhóm trình bày: Những kết quả và cách xử lí tình huống của nhóm mình; Những vấn đề mà nhóm chưa giải quyết được, nguyên nhân của nó.

+ Yêu cầu các nhóm khác bổ sung và hoàn thiện về: Cách giải quyết, xử lí tình huống; Kết quả xử lí tình huống.

+ Nhấn mạnh những khác biệt, những mâu thuẫn giữa các nhóm để các nhóm tranh luận, yêu cầu HS lập luận và chứng minh để bảo vệ cách giải quyết vấn đề và các kết quả làm việc của nhóm mình; phản bác lại những ý kiến của các nhóm khác.

3.3.8.2. Hoạt động của học sinh

- Tự nghiên cứu cá nhân

Dưới sự hướng dẫn của GV, HS tự đặt vào vị trí của người nghiên cứu, tự giác và tự lực tìm tòi, khám phá những cách thức xử lí và cách giải quyết tình huống mà GV đã đặt ra cho mình theo trình tự sau:

+ Tìm hiểu vấn đề và đề xuất nhiệm vụ: Phân tích các dữ kiện của tình huống, xác định nhiệm vụ chủ yếu cần giải quyết.

+ Đặt vấn đề: Thu thập và xử lí những thông tin có liên quan; Tái hiện lại các khái niệm, công thức và cách thức giải quyết vấn đề**;** Lựa chọn các phương án, các giải pháp xử lí tình huống tối ưu nhất.

+ Giải quyết vấn đề: Dựa vào vốn tri thức đã có để lí giải, chứng minh tính đúng đắn của phương án, giải pháp đã chọn; Đánh giá việc thực hiện.

+ Tổng kết, đánh giá về kết quả đáp án: Kiểm tra lại kết quả thực hiện; Đánh giá và thử nghiệm các kết quả, giải pháp; Ghi lại kết quả và cách nghiên cứu.

- Hợp tác với các bạn trong nhóm HTHT

Kết quả ban đầu do chính bản thân HS tạo nên tạo nên thực sự có giá trị với các em song rất dễ mang tính chủ quan, phiến diện. Nó cần được phân tích, đánh giá và bổ sung của tập thể nhóm. Tuy nhiên, dù ở hình thức nào HS cũng không được thụ động nghe bạn nói, nhìn bạn làm, mà tích cực, chủ động thể hiện qua các thao tác sau:

+ Mở đầu cuộc trao đổi: Xác định rõ mục tiêu và nhiệm vụ; Ghi lại một cách tóm tắt, khái quát những vấn đề sẽ phát biểu.

+ Tiến hành trao đổi: Tự trình bày, tự giới thiệu về cách xử lí, cách giải quyết tình huống và các kết quả đạt được. Tích cực tham gia tranh luận bằng cách: Tỏ thái độ đồng tình hay phản đối trước ý kiến của bạn bè về kết quả làm việc của mình bằng những lập luận và lí lẽ có căn cứ khoa học; Phân tích, đánh giá một cách khách quan để chỉ ra những ưu, khuyết điểm trong cách xử lí và giải quyết tình huống của bạn, đưa ra những khuyến nghị giúp bạn bổ sung và hoàn thiện; Ghi lại những ý kiến góp ý của bạn; Tạo điều kiện thuận lợi để cho các bạn khác tham gia tranh luận.

+ Kết thúc cuộc trao đổi: Khai thác những gì đã hợp tác với bạn, sửa chữa, bổ sung và hoàn thiện sản phẩm ban đầu của mình; Rút kinh nghiệm về cách học, cách xử lí tình huống của mình.

- Hợp tác với các bạn trong lớp

Để đảm bảo cho tri thức có tính khách quan, tính xã hội và tính khoa học, sản phẩm cần được thảo luận trong tập thể lớp. Khi đó, cả nhóm là một người, một người là cả nhóm. Ở bước này, hoạt động của HS được thực hiện theo trình tự sau:

+ Đại điện nhóm trình bày kết quả, cách xử lí tình huống của nhóm mình, đưa ra những lập luận, lí lẽ để chứng minh, bảo vệ các kết quả đó trước lớp.

+ Tỏ rõ thái độ của mình trước ý kiến của nhóm khác.

+ Ghi lại những ý kiến của nhóm khác theo cách hiểu của mình.

+ Khai thác ý kiến của các nhóm khác để bổ sung, điều chỉnh sản phẩm của mình.

Tuy nhiên, sự tranh luận giữa các nhóm HS không phải bao giờ cũng dẫn đến kết luận thống nhất. Khi đó HS phải hợp tác với GV, người trọng tài khoa học.

3.3.9. Đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập

3.3.9.1. Hoạt động của giáo viên: Kết luận, kiểm tra và đánh giá

Trong quá trình học tập, trao đổi, thường xảy ra tình thế cả nhóm, lớp đứng trước những vấn đề nan giải, khó phân biệt đúng sai, lúc đó cần đến vai trò không thể thay thế được của GV, vai trò trọng tài khoa học. GV phải đưa ra những kết luận về cách xử lí tình huống. Các kết luận của GV sẽ là mực thước để HS so sánh, đối chiếu về cách giải quyết và kết quả tự tìm được của mình. Từ đó HS, tự điều chỉnh thành một sản phẩm khách quan, khoa học. Hoạt động của GV trong bước này được tiến hành như sau:

- Tóm tắt từng vấn đề trong tình huống.
- Bổ sung, chính thức hóa về tri thức mới.
- Nêu câu hỏi xem HS đã hiểu các vấn đề trong tình huống chưa.
- Nhận xét, đánh giá về hoạt động của từng nhóm và từng HS.

3.3.9.2. Hoạt động của học sinh: Hợp tác với giáo viên, tự đánh giá, tự điều chỉnh

Căn cứ vào sự phân tích, đánh giá và những kết luận của GV, HS tự kiểm tra, tự đánh giá, điều chỉnh lại các kết quả nghiên cứu của mình để đi đến một sản phẩm học tập thực sự. Ở bước này, HS cần tiến hành các bước: So sánh, đối chiếu kết luận của GV và những ý kiến của bạn với kết quả nghiên cứu ban đầu của mình (Đúng, sai, đủ, thiếu…); Tổng hợp thêm lí lẽ, chốt lại từng vấn đề; Tự sửa chữa, bổ sung và hoàn thiện kết quả ban đầu; Tự rút kinh nghiệm về cách học, cách xử lí tình huống, cách giải quyết.

Trong quá trình hợp tác với GV, HS cũng phải giữ vai trò chủ thể tích cực, chủ động, không phụ thuộc nghe GV giảng giải mà phải tích cực học GV bằng chính các hành động của mình qua các thao tác sau đây: Chủ động hỏi GV và biết cách hỏi GV về những gì mà mình có nhu cầu, nhất là về cách học, cách làm; Tự

ghi lại ý kiến, kết luận của GV; Học cách xử lí tình huống, cách phân tích, tổng hợp ý kiến của GV để đi đến kết luận.

Tóm lại, qua các quá trình tự nghiên cứu cá nhân, hợp tác với bạn trong nhóm, trong lớp và với GV, HS đã tự xây dựng cho mình một hệ thống tri thức có đầy đủ giá trị về mặt khoa học. Vì vậy, tri thức mà HS có được sẽ là công cụ phương pháp luận giúp cho các em tiếp tục chiếm lĩnh các tri thức khác ở bậc cao hơn, hoặc vận dụng để giải quyết các tình huống thực tế.

3.4. Thiết kế bài học theo mô hình dạy học hợp tác ở Tiểu học

3.4.1. Qui tắc thiết kế bài học hợp tác

- Chuyển nội dung học tập thành các hoạt động của người học một cách phù hợp, tránh hoạt động thừa, lãng phí thời gian.
- Tạo cơ hội trải nghiệm đủ các dạng hoạt động: tìm tòi, xử lí, biến đổi, áp dụng, đánh giá, điều chỉnh, …
- Các hoạt động tập trung vào mục tiêu học tập cơ bản, cốt lõi, tránh trùng lặp, tản mạn.
- Có sự tương thích cao giữa hoạt động dạy và hoạt động học, người dạy chỉ tham gia hoạt động ít nhất có thể.
- Phương tiện dạy học tối ưu, ít sử dụng phương tiện lặp lại và thừa.
- Chỉ rõ kết quả học tập một cách cụ thể sau một chuỗi hoạt động.
- Thể hiện rõ ý tưởng (theo lí thuyết, mô hình kĩ thuật nào, quan điểm nào?).
- Thời lượng khớp với dung lượng hoạt động.
- Thiết kế có tính cơ động, dễ điều chỉnh ngay trên giờ học nhờ phương án dự phòng.
- Đem lại kết quả học tập tốt trên thực tế, đúng mục tiêu bài học (đo sau bài học).

3.4.2. Qui trình thiết kế bài học hợp tác

3.4.2.1. Xác định mục tiêu, nội dung học tập và đặc điểm HS

Sau khi xác định mục tiêu học tập của bài học, sẽ là việc thiết kế mục tiêu cụ thể. Những kĩ thuật thiết kế mục tiêu hiện nay rất phổ biến, ví dụ mô hình của B. Bloom với 6 trình độ nhận thức trong học tập. Tuy nhiên việc xác định các trình độ

lĩnh hội cụ thể phải dựa vào đặc điểm học tập của người học càng chi tiết càng tốt. Tiếp đó xác định các yếu tố nội dung nào của bài học phù hợp với HTHT.

3.4.2.2. Thiết kế các hoạt động của học sinh

Thiết kế các hoạt động của học sinh có chức năng định hướng cụ thể cho tiến trình dạy học, giúp giáo viên dự kiến được HS phải làm những gì, làm như thế nào thì tiếp thu được những điều mà các em cần. Quá trình thiết kế bài học buộc GV phải xem xét lại kinh nghiệm của mình, phải phân tích nội dung học tập vừa tổng thể vừa chi tiết, phải đánh giá lớp học và HS của mình, phải hình dung và tổ chức trước những hoạt động tối thiểu, cần thiết (hoạt động chuẩn bị) mà HS phải thực hiện để lĩnh hội tốt nội dung đó, phải cân nhắc ý tưởng, phương pháp và kĩ năng dạy học của mình sao cho phù hợp, phải biết trước mình nên thiết lập môi trường học tập thế nào thì thuận lợi, và tất nhiên còn phải thường xuyên học tập, tìm tòi ứng dụng khoa học- công nghệ vào dạy học, phát triển nhu cầu học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp.

Thiết kế các hoạt động của HS là khâu quyết định nhất và cần được cân nhắc tỉ mỉ nhất. Tương ứng với yếu tố nội dung nhất định, cần lựa chọn và mô hình hóa cụ thể các dạng và số lượng hoạt động tối ưu, vừa đủ để HS lĩnh hội tốt nội dung học tập đó. Điều đó phụ thuộc vào những nguồn lực mà GV có thể huy động như ngôn ngữ, công nghệ, vật liệu tự nhiên, vật liệu kĩ thuật… Theo nguyên lí phổ biến, để học được điều gì đó đến nơi đến chốn, học thực sự, thì con người phải trải nghiệm tối thiểu những dạng hoạt động sau:

- Hoạt động tìm tòi - phát hiện: để có thông tin, dữ kiện, sự kiện và bằng chứng cần thiết mà nghĩ, mà cảm và hành động nhận thức.

- Hoạt động biến đổi - xử lí - phát triển: nói gọn là xử lí những gì tìm được theo ý tưởng, quan điểm hay cung cách nào đó, chẳng hạn thành định lí, nguyên tắc, công thức, mô hình, qui tắc v.v…, tức là phát triển những sự kiện thu được thành công cụ, sản phẩm.

- Hoạt động áp dụng - củng cố: đó là thử nghiệm sau khi "nghiên cứu" vừa để kiểm tra độ tin cậy của các hành động xử lí, vừa để học kĩ năng chuyên biệt ứng với tri thức đó.

- Hoạt động đánh giá - điều chỉnh: để rà soát lại toàn bộ quá trình và kết quả học tập yếu tố nội dung nhất định, có thông tin để điều chỉnh hay bổ sung hoạt động.

Thiết kế tốt hoạt động của HS là chỗ dựa chủ yếu để thiết kế các hoạt động của GV. Từ mỗi hoạt động của HS đã được thiết kế, cần lập bảng quan hệ (ma trận) để xác định những hoạt động thiết yếu nhất của GV, với phương án dự phòng kèm theo. Bài học tốt phải đáp ứng tiêu chí là GV chỉ cần làm việc ít nhất nhưng người học thì học được nhiều nhất.

3.4.2.3. Thiết kế các hoạt động của giáo viên

Khi TKBH, cần phải xác định những nhiệm vụ cơ bản, phải thiết kế những gì là trọng tâm và quyết định, những yếu tố của bài học quan hệ với nhau thế nào, những vấn đề có thể nảy sinh và các yếu tố dự phòng khi đó là những gì. Những hoạt động dạy học được thực hiện thông qua nhiều biện pháp, kĩ thuật và phong cách sư phạm khác nhau, và rất đa dạng. Những biện pháp và kĩ thuật này cần dựa vào những phương tiện, học liệu và bối cảnh dạy học nhất định, phụ thuộc rất nhiều vào kinh nghiệm và nghệ thuật giáo dục của cá nhân nhà giáo.

Bảng 3.1. Thiết kế các hoạt động của người dạy

Các dạng hoạt động của người học	Hoạt động của người dạy	Phương tiện, kĩ thuật, học liệu, thời lượng
Dạng 1 (HĐ 1, HĐ 2…)	HĐ 1	Tư liệu mạng, phim – 10 ‘
Dạng 2 (HĐ3, HĐ 4…)	HĐ 2	Thảo luận, công não – 15’
Dạng 3 (HĐ 5, HĐ 6…)	HĐ 3	Thí nghiệm, quan sát -15 ‘
Dạng 4 (HĐ 7…)	HĐ 4	Tests – 10 ‘

Trong hoạt động dạy học của GV, có sự kết hợp chức năng lãnh đạo và và chức năng quản lí. *Chức năng lãnh đạo bao gồm:* Định hướng, khuyến khích tư tưởng, tình cảm, nhu cầu của HS; Thuyết phục, động viên HS phấn đấu, vượt khó, nâng đỡ họ trong quá trình học tập và rèn luyện; Tư vấn, hỗ trợ và tạo điều kiện (dư

luận tích cực, góp ý, chia sẻ giá trị…) cho HS tiến hành học tập. *Chức năng quản lí của dạy học bao gồm:* Lập kế hoạch học tập, rèn luyện cho lớp, cho HS của mình và có thể cho nhóm nhỏ, cho cá nhân HS nếu cần; Tổ chức lớp học và các nguồn lực học tập sao cho tạo nhiều cơ hội hoạt động cho HS; Chỉ đạo, giám sát và điều chỉnh quá trình học tập, hành vi học tập cũng như môi trường học tập; Đánh giá HS và việc học, kể cả quá trình lẫn kết quả và dựa vào đó để ra quyết định về việc dạy học của mình.

3.4.2.4. Thiết kế môi trường học tập tạo ra điều kiện chung của dạy học nhưng phải ưu tiên cho các hoạt động của học sinh

Thiết kế môi trường học tập tạo ra điều kiện chung của dạy học nhưng phải ưu tiên cho các hoạt động của HS. Môi trường học tập là môi trường chung của cả dạy học lẫn học tập. Tuy vậy tính chất, cấu trúc và nội dung của môi trường này cần làm nổi bật và ưu tiên cho học tập. Việc dạy phải thích ứng với những yêu cầu của việc HTHT. Trong môi trường HTHT phải tích hợp những giá trị thể hiện lí thuyết hay triết lí dạy học, phương pháp luận hay chiến lược HTHT, kèm theo là những quan hệ và yếu tố điều kiện, tạo thuận lợi và cơ hội hoạt động hợp tác của HS.

Môi trường học tập bao quát cả dạy và học cũng như các tương tác giữa dạy và học. Song điểm then chốt trong đó chính là học. Các tương tác diễn ra chính trong môi trường này và môi trường học tập được tạo ra một cách sinh động nhờ dựa vào các tương tác, chứ môi trường không đứng bên ngoài quan hệ dạy - học như khá nhiều tài liệu hiện nay vẫn mô tả.

3.4.3. Những yêu cầu khi thực hiện mô hình dạy học hợp tác

- Bố trí lớp học sao cho làm nổi bật lên các mục đích hợp tác - HS cần làm việc theo nhóm nên chỗ học phải phản ánh yêu cầu đó; tạo không gian và vị trí đủ thuận lợi để HS có thể chia sẻ, trao đổi; bố trí trang thiết bị sao cho các em dễ tiếp cận.

- Tạo một môi trường thoải mái để có thể giúp HS học tập một cách tốt nhất. Sắp xếp cho mỗi nhóm HS một góc học tập cho các em có thể dễ dàng di chuyển, dễ dàng tìm kiếm công cụ, tài liệu học tập cho mình. Góc học tập đó

phải thoáng mát, đủ ánh sáng. Trong khi học, GV cần tạo bầu không khí trao đổi thân mật, sôi nổi, tránh làm HS căng thẳng, mệt mỏi.

- Trình bày, biểu đạt các mục tiêu học tập như là những mục tiêu của nhóm- tập trung vào nhóm chứ không tập trung vào từng cá nhân.

- Tạo ra sự liên thông của những ý định, quyết tâm và mong muốn- HS cần hiểu rõ mình phải nhằm đạt được cái gì, mong muốn điều gì từ phía giáo viên và các bạn khác trong nhóm; và thầy cô mong mỏi điều gì ở các em.

- Khuyến khích sự phân công công việc đúng nơi, đúng việc, đúng người để tạo ra ý thức trách nhiệm cá nhân, tinh thần và hành động tham gia, kĩ năng cộng tác của HS. Khuyến khích HS chia sẻ những ý tưởng, tài liệu và nguồn lực.

- Cung cấp nhiều tài liệu đa dạng. Điều đó tạo thuận lợi để HS chia sẻ, trao đổi, thảo luận cũng như làm việc độc lập trong nhóm.

- Khuyến khích HS truyền đạt một cách rõ ràng, mạch lạc những ý tưởng của các em, bằng lời và những phương thức hành vi không lời.

- Quy định những tín hiệu thích hợp để giao tiếp, tỏ thái độ và ý kiến, diễn đạt yêu cầu… một cách thuận tiện trong học tập.

- Giám sát nhóm - kiểm tra tiến bộ của cá nhân trong nhóm và của nhóm như là chủ thể học tập toàn thể. GV cần giải thích, thảo luận các vấn đề để giúp HS xác định những cách tiếp cận phù hợp trong hoạt động nhóm và cá nhân nhằm thường xuyên cải thiện quá trình học.

- Đánh giá cá nhân và nhóm- tập trung hơn vào tiến bộ của nhóm và đánh giá cá nhân trong sự tiến bộ chung của nhóm.

3.5. Minh họa việc thiết kế và triển khai mô hình dạy học hợp tác qua các môn học ở Tiểu học

3.5.1. Môn Toán lớp 4

Tuần 8; tiết 1

Bài: Tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó

I/ Mục tiêu

1. Kiến thức: Giúp HS:

- Biết cách tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó.

- Giải bài toán liên quan đến tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó.

2. Kĩ năng:

Thực hiện thành thạo tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số, giải bài toán liên quan đến tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó.

3. Thái độ: Học sinh chăm chỉ học, rèn tính cẩn thận.

II. Phương tiện đồ dùng dạy học

Phấn màu, phiếu học tập, máy chiếu.

III. Các hoạt động dạy và học chủ yếu

Thời gian	**Nội dung**	**Hoạt động của thầy**	**Hoạt động của trò**
3’	***1.Ổn định tổ chức***	- Yêu cầu HS nêu tính chất giao hoán và tính chất kết hợp của phép cộng.	- Học sinh trả lời.
13’	***2. Giới thiệu bài:***	* Gọi HS đọc bài toán ví dụ trong SGK --> GV ghi bảng - Bài toán cho biết gì; hỏi gì? - GV giới thiệu dạng toán mới và ghi tên bài học lên bảng.	- 2 HS đọc - Yêu cầu tìm hai số: tổng của hai số là 70, hiệu của hai số là 10.
	3. Hướng dẫn tìm hai số khi biết tổng & hiệu của hai số đó: a) Hướng dẫn giải cách 1:	* Yêu cầu HS nêu cách vẽ sơ đồ trên bảng. * Yêu cầu HS quan sát kĩ sơ đồ trên bảng và suy nghĩ để tìm hai lần số bé? - Tổng mới là bao nhiêu? - Tìm số bé? - Tìm số lớn?	- 1 HS trả lời - HS suy nghĩ, nêu : 70 -10 - 70 - 10 = 60 - 60 : 2 = 30 - 30 + 10 = 40

		* GV viết cách tìm số bé lên bảng và yêu cầu HS ghi nhớ.	hoặc 70 – 30 = 40
	b) Hướng dẫn giải cách 2:	- Tương tự GV yêu cầu HS thảo luận nhóm 4, vẽ sơ đồ và tìm cách giải bài toán bằng cách thứ hai (Tìm hai lần số lớn, tìm số lớn trước rồi tìm số bé). - GV viết cách giải thứ hai (tìm số lớn trước) lên bảng và yêu cầu HS ghi nhớ.	- Các nhóm nhận nhiệm vụ; Tiến hành thảo luận. - Đại diện nhóm báo cáo trước lớp phương án giải bài toán bằng cách thứ hai sau 4 phút. - Các nhóm còn lại nhận xét, bổ sung. - 2 HS đọc lại
22’	***4. Thực hành:*** * Bài 1: Mục tiêu: Vận dụng kiến thức vừa học để giải toán có lời văn *Hoạt động nhóm đôi.*	- Gọi HS đọc yêu cầu của bài - Yêu cầu HS xác định đâu là tổng, đâu là hiệu. - Yêu cầu các nhóm thảo luận rồi cá nhân học sinh làm bài vào vở. - Nhận xét bài của các nhóm. - Nêu cách tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó?	- 2 HS đọc - Hai nhóm làm phiếu treo lên bảng để chữa bài. Các nhóm khác bổ sung.
	* Bài 2: Mục tiêu: Vận dụng kiến thức vừa học để giải toán có lời văn	- Gọi HS đọc yêu cầu của bài - Bài toán thuộc dạng toán gì? - Yêu cầu HS làm bài vào vở. - Chữa bài bằng cách tổ chức trò	- 2 HS đọc - HS nêu - HS làm bài vào vở. - 2 HS lên bảng thi.

		chơi ***Ai về đích trước?*** => Nhận xét, đánh giá.	
	* Bài 3: Mục tiêu: Vận dụng kiến thức vừa học để giải toán có lời văn *Tổ chức chơi trò chơi:* ***Ai nhanh hơn***	- Gọi HS đọc yêu cầu của bài - Yêu cầu HS tự nhẩm & nêu hai số mình tìm được. - Chốt kiến thức: Bất kỳ số nào cộng với 0 cũng bằng chính số đó. Bất kỳ số nào trừ đi 0 cũng bằng chính số đó.	- 2 HS khá giỏi đọc kết quả - HS nêu: 8 & 0 - HS nêu
2’	***5. Củng cố, dặn dò:***	- Nêu cách tìm hai số khi biết tổng và hiệu của hai số đó - Lưu ý HS: Giải bài toán theo cách nào thì vẽ sơ đồ của cách đó.	- HS nêu

3.5.2. Môn Toán lớp 5

Tuần 25; tiết 123

Bài: Cộng số đo thời gian

I. MỤC TIÊU

a. Kiến thức: Thực hiện phép cộng số đo thời gian.

b. Kĩ năng: Vận dụng giải các bài toán đơn giản.

c. Thái độ: Yêu thích môn học.

II. ĐỒ DÙNG DẠY HỌC

- Chuẩn bị của thầy: Máy chiếu
- Chuẩn bị của trò: Thước kẻ.

III. HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC CHỦ YẾU

Thời gian	**Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản**	**Phương pháp, hình thức tổ chức các hoạt động dạy học**	
		Hoạt động của GV	**Hoạt động của HS**

5'	***A/ <u>Kiểm tra bài cũ</u>:*** - Chữa miệng bài 1, 2 (trang 130). - Chữa bảng bài 3	- Gọi 3 HS nêu - GV kết luận, nhận xét.	- 2 HS nêu - Cả lớp lắng nghe, nhận xét.
3'	**B/ <u>Bài mới</u>:** ***1. <u>Giới thiệu bài mới</u>*** - Nêu đề toán	- Giáo viên nêu bài toán. - GV nêu câu hỏi + Muốn biết thời gian để đi từ Hà Nội đến Vinh làm phép tính gì? + Em có nhận xét gì về các số hạng trong phép cộng này? -> Giới thiệu tên bài: Cộng số đo thời gian.	- HS trả lời: 3 giờ15'+2 giờ 35' - Số đo thời gian.
10'	***2. <u>Bài mới</u>:*** * *<u>Hướng dẫn thực hiện phép tính</u>:* * *<u>VD1:</u>* 3giờ 15phút + <u>2giờ 35phút</u> 5giờ 50phút	Ghi bảng tên bài ***- GV tổ chức cho HS thảo luận nhóm đôi để tìm cách đặt tính và tính*** - Cho các nhóm nêu cách đặt tính và tính cộng. - GV chốt.	- HS ghi vở - HS thảo luận. - Đại diện các nhóm báo cáo. Các nhóm còn lại lắng nghe, bổ sung ý kiến.
10'	* *<u>VD2</u>:* 22phút 58giây + <u>23phút 25giây</u> 45phút 83giây (hay 46phút 23 giây) .	- Tương tự VD1, cho 1 HS bên bảng đặt tính VD2 và tính - Hướng dẫn HS đổi 83 giây ra phút (Vì 83 giây = 1phút 23 giây nên 45 phút 83 giây = 46 phút 23 giây) - Yêu cầu HS nêu lại từng bước làm.	- HS thực hiện đặt tính và tính. - 2, 3 HS khác nhận xét - HS nêu cách làm.

		- Nêu cách cộng số đo thời gian.	- HS nêu.
10'	**3. <u>Thực hành</u>:** *<u>Bài 1</u>: 12phút 43giây + 5phút 37giây 17phút 80giây (hay 18phút 20giây) *<u>Bài 2:</u> Bài giải: Thời gian Lâm đi từ nhà đến viện bảo tàng Lịch sử là: 35 phút + 2 giờ 20 phút = 2 giờ 55 phút <u>Đáp số</u>: 2 giờ 55 phút ***4. <u>Củng cố- Dặn dò</u>:***	- Yêu cầu HS nêu cách cộng số đo thời gian và làm vào vở; vài HS lên bảng chữa bài. - Hướng dẫn HS cách trình bày. - GV kết luận ; đánh giá, nhận xét. - GV hướng dẫn HS giải bài toán vào vở. - Nhận xét tiết học. - Chuẩn bị bài sau: Trừ số đo thời gian.	- HS nêu . - 1 HS lên bảng - HS nhận xét - 1 HS nêu đề bài - HS làm vở. - 1 HS làm bảng. - Lớp nhận xét. - HS nghe.

3.5.3. Môn Tiếng Việt lớp 4 (Phân môn Luyện từ và câu)

Tuần 5; tiết 25

Bài: Mở rộng vốn từ: Ý chí – Nghị lực

I/ Mục tiêu

1. Kiến thức: Nắm được một số từ, một số câu tục ngữ nói về ý chí, nghị lực của con người.

2. Kĩ năng: Biết thêm một số từ ngữ (kể cả tục ngữ, từ Hán Việt) nói về ý chí, nghị lực của con người. Bước đầu biết xếp các từ Hán Việt (có tiếng *chí*) theo hai nhóm nghĩa (BT1); hiểu nghĩa từ *nghị lực* (BT2); điền đúng một số từ (nói về ý chí, nghị lực)

vào chỗ trống trong đoạn văn (BT3); hiểu ý nghĩa chung của một số câu tục ngữ theo chủ điểm đã học (BT4).

3. Thái độ: HS yêu thích môn học, có ý thức giữ gìn sự trong sáng của Tiếng Việt.

II/ Đồ dùng dạy học

- *Giáo viên*: bảng nhóm, phấn màu
- *Học sinh*: SGK, vở.

III/ Các hoạt động dạy – học chủ yếu

Thời gian	Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản	Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
4’	**1. Ổn định tổ chức**	- GV yêu cầu HS TLCH: + Thế nào là tính từ? + Đặt câu có sử dụng tính từ - GV nhận xét.	- 2 HS trả lời. - Nhận xét, bổ sung.
2’	**2. Giới thiệu bài**	- GV nêu yêu cầu tiết học.	- HS lắng nghe.
	3. Hướng dẫn làm bài tập	- GV HD HS làm bài	- Đọc yêu cầu bài tập.
8’	**Bài 1:** Sắp xếp các từ có tiếng *chí* đã cho thành 2 nhóm Mục tiêu: HS hiểu được nghĩa của từ có tiếng *chí* để sắp xếp đúng	- GV phát phiếu cho các nhóm. - Yêu cầu HS giải nghĩa 1 số từ ngữ mới. - GV chốt câu TL đúng.	- HS suy nghĩ, làm bài cá nhân rồi trao đổi theo cặp. - Sau 3-5 phút, đại diện 3 nhóm trình bày kết quả làm bài. - Các nhóm khác bổ sung.
5’	**Bài 2:** Chọn dòng nào nêu đúng nghĩa của từ *nghị lực* Mục tiêu: HS hiểu	- GV nêu yêu cầu của bài - Tổ chức cho HS chữa bài - Giúp HS hiểu nghĩa phù hợp với các từ:	- 1HS đọc yêu cầu BT2 - HS làm BT cá nhân - HS chữa bài

	được nghĩa của từ *nghị lực*	a. kiên trì b. kiên cố c. chí tình d. chí nghĩa - GV yêu cầu HS đặt câu. - GV nhận xét.	- 1 vài HS đặt câu - Nhận xét, bổ sung.
8’ 8’	**Bài 3:** Chọn từ điền vào ô trống trong đoạn văn Mục tiêu: HS biết sử dụng các từ đúng và hợp lí **Bài 4:** Mỗi câu tục ngữ sau khuyên ta điều gì? MT: HS hiểu được ý nghĩa của các câu tục ngữ	- GV nêu yêu cầu của BT - GV phát phiếu và bút dạ cho các nhóm - GV nhắc HS chú ý: + Đọc hiểu nội dung; + Hiểu nghĩa của 6 từ; + Lựa chọn và loại trừ; - Yêu cầu HS báo cáo KQ. - GV nhận xét. - 1 HS đọc nội dung BT4 - GV giúp HS hiểu nghĩa đen của từng câu tục ngữ. - Tổ chức cho HS làm BT - GV nhận xét	- HS đọc thầm đoạn văn, làm bài theo nhóm (mỗi nhóm 4 em). - Đại diện một vài nhóm trình bày kết quả. Các nhóm khác nhận xét, bổ sung. - Cả lớp đọc thầm lại 3 câu tục ngữ - HS báo cáo KQ - HS tập giải nghĩa các câu tục ngữ - Nhận xét, bổ sung
3’ 2’	**4. Củng cố** **5. Dặn dò**	- Nhận xét tiết học - Dặn HS về tìm thêm các từ ngữ thuộc chủ đề *Ý chí - Nghị lực* và tập đặt câu.	- HS lắng nghe.

3.5.4. Môn Tiếng Việt lớp 5 (Phân môn Luyện từ và câu)

Tuần 5; tiết 25

Bài: Nối các vế câu ghép bằng quan hệ từ

I/ Mục tiêu

1. Kiến thức

- HS hiểu thế nào là câu ghép biểu thị quan hệ tăng tiến.

- Nắm được cấu tạo câu ghép, biết các cặp quan hệ từ (QHT) biểu thị quan hệ tăng tiến.

2. Kĩ năng

- Biết phân tích cấu tạo câu ghép, xác định các vế câu và cặp QHT.

- Biết tạo ra các câu ghép mới (thể hiện quan hệ tăng tiến) bằng cách nối các vế câu ghép bằng quan hệ từ, thay đổi vị trí các vế câu.

- Biết vận dụng linh hoạt câu ghép trong viết văn và trong cách diễn đạt.

3. Thái độ: Yêu thích môn học, gìn giữ sự trong sáng của Tiếng Việt.

II/ Đồ dùng dạy học

Máy chiếu, máy tính, máy chiếu hắt

III/ Các hoạt động dạy – học chủ yếu

Thời gian	**Nội dung KT và KN cơ bản**	**Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học**	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
5’	***1. Kiểm tra bài cũ***	- Đặt 1 câu ghép biểu thị quan hệ tương phản. - Để thể hiện quan hệ tương phản giữa các vế câu ghép, ta có thể nối chúng bằng cách nào?	- 2 HS đặt câu - Nhận xét, bổ sung.
	2. Giới thiệu bài ***3. Bài mới***	- GV nêu yêu cầu, nhiệm vụ tiết học.	
10’	***3.1. Hướng dẫn HS tìm hiểu phần nhận xét***	- Nêu VD: Chẳng những Hồng chăm học mà bạn ấy còn rất chăm làm.	- HS đọc câu
		- Đây là câu đơn hay câu ghép?	- Câu ghép.
		- Yêu cầu HS phân tích cấu tạo của câu ghép trên, chỉ rõ	- HS phân tích cấu tạo của câu ghép.

		các vế, CN, VN từng vế câu. - Hồng có những phẩm chất gì đáng quý?	-1 HS lên bảng làm. - HS trả lời, rút ra KL: Như vậy Hồng không chỉ có 1 phẩm chất tốt mà còn có nhiều phẩm chất tốt khác nữa ->câu ghép thể hiện quan hệ tăng tiến.
		- Để thể hiện QH tăng tiến, câu ghép đã sử dụng cặp QHT nào? Có thể thay bằng cặp QHT nào khác để thể hiện quan hệ tăng tiến?	- HS trả lời câu hỏi - chẳng những …mà
		- Ngoài 2 cặp QHT này, ta có thể nối các vế câu ghép bằng cách nào?	- không những …mà
2’	***Ghi nhớ***	- GV khái quát nội dung chính của bài học. -Yêu cầu HS đặt câu với 1 cặp QHT thể hiện quan hệ tăng tiến.	- Một vài HS nêu lại. - 3 HS đặt câu - HS phân tích nội dung, cặp QHT bạn sử dụng.
9’	***3.2. Luyện tập:*** ***Bài 1:*** ***Mục tiêu: HS tìm và phân tích được câu ghép trong đoạn văn***	- GV gọi HS đọc yêu cầu. - Phân tích đề bài. - GV hỏi: Chi tiết nào trong bài gây cười? - GV yêu cầu HS xác định câu ghép biểu thị quan hệ tăng tiến.	- 1HS đọc yêu cầu - HS gạch chân yêu cầu - Hs đọc câu ghép đã tìm được

		- Yêu cầu HS phân tích tại sao câu 1 không phải là câu ghép biểu thị QH tăng tiến? - Yêu cầu HS làm vào vở - GV giới thiệu về cặp QHT *không chỉ..mà..*	- HS trả lời : Dựa vào nội dung của câu: Bọn chúng lấy nhiều thứ, có cặp QHT *không chỉ…mà.* - HS cả lớp viết câu ghép vào vở; xác định CN – VN.
8’	***Bài 2:*** ***Mục tiêu: HS biết tìm được cặp quan hệ từ biểu thị quan hệ tăng tiến phù hợp điền vào chỗ trống.***	- GV phát phiếu bài 2 cho các nhóm bàn. - Tổ chức chữa bài từng câu cho HS. - GV chốt phương án đúng. b, Chọn 2 cặp QHT - GV hỏi: Tại sao câu b không chọn cặp QHT *không chỉ…mà*? c, Chọn 3 cặp QHT - Yêu cầu HS phân tích: có thể chọn 3 phương án điền vào chỗ trống. - Hỏi về nội dung đoạn văn: Giữ gìn trật tự, an ninh để bảo vệ công cuộc xây dựng hòa bình là trách nhiệm của ai? Để thể hiện được trách nhiệm của một công dân,	- HS đọc yêu cầu. - HS thảo luận nhóm bàn và hoàn thành nội dung phiếu. - Một vài nhóm trình bày (theo từng câu). Các nhóm khác bổ sung. - HS nêu ý kiến - HS khác bổ sung - HS nêu ý kiến - HS khác bổ sung. - 3 HS trả lời

		con sẽ làm gì?	
5’	***4. Củng cố***	- GV cho HS xem bông hoa ly, bông hoa hồng. - GV chốt các ý chính của bài học.	- HS đặt câu nói về đặc điểm, công dụng của hoa.
1’	***5. Dặn dò***	- Yêu cầu HS ghi nhớ các cặp QHT biểu thi quan hệ tăng tiến và tập đặt câu.	- HS lắng nghe.

3.5.5. Môn Khoa học lớp 4

Tuần 2; tiết 03

Bài: Trao đổi chất ở người (Tiết 2)

I/ Mục tiêu

1. Kiến thức : Kể tên những biểu hiện bên ngoài của quá trình trao đổi chất và những cơ quan thực hiện quá trình đó.

2. Kĩ năng:

- Nêu được vai trò của cơ quan tuần hoàn trong quá trình trao đổi chất xảy ra ở bên trong cơ thể.

- Hiểu và trình bày được sự phối hợp hoạt động của cơ quan tiêu hoá, hô hấp, tuần hoàn, bài tiết trong việc thực hiện sự trao đổi chất ở bên trong cơ thể và giữa cơ thể với môi trường.

3. Thái độ : Biết bảo vệ cơ thể bản thân.

II/ Đồ dùng dạy học

- Hình trang 8,9 SGK, máy chiếu;

- Giấy khổ A4 hoặc A0, phiếu học tập, bút vẽ.

III/ Các hoạt động dạy – học chủ yếu

Thời gian	Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản	Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
5	**1. Ổn định tổ chức** **2. Kiểm tra bài cũ**	- GV nêu câu hỏi: Thế nào là quá trình trao đổi chất? Vì sao con người cần trao đổi chất? - GV nhận xét.	- HS trả lời - Nhận xét, bổ sung
10’	**3. Bài mới:** **Hoạt động 1**: Xác định những cơ quan trực tiếp tham gia vào quá trình trao đổi chất (TĐC) ở người <u>Mục tiêu:</u> Kể tên những biểu hiện bên ngoài của TĐC và những cơ quan thực hiện quá trình đó	- Nêu mục đích và yêu cầu tiết học - GV đặt vấn đề và nêu yêu cầu: Quan sát hình trang 8 SGK và cho biết: + Hình minh họa cơ quan nào trong quá trình trao đổi chất? + Cơ quan đó có chức năng gì trong quá trình TĐC? - GV ghi tóm tắt kết quả lên bảng.	- HS quan sát hình minh họa và trả lời: + Cơ quan tiêu hóa: Trao đổi thức ăn. + Cơ quan hô hấp: Trao đổi khí. + Cơ quan tuần hoàn: Vận chuyển chất dinh dưỡng. + Cơ quan bài tiết: Thải nước tiểu. - Nhận xét, bổ sung.
10’	**Hoạt động 2**: Tìm hiểu quá trình trao đổi chất <u>Mục tiêu:</u> HS nắm được quá trình trao đổi chất ở người.	- Chia lớp thành các nhóm nhỏ từ 4-6 HS. - Phát phiếu học tập cho từng nhóm. - Yêu cầu HS thảo luận để hoàn thành phiếu học tập về	- HS chia nhóm và nhận phiếu học tập. - Tiến hành thảo luận theo nội dung phiếu. - Sau 3-5 phút HS dán phiếu học tập lên

Thời gian	Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản	Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
		quá trình TĐC. - GV nêu câu hỏi để HD HS rút ra KL: + Quá trình trao đổi khí do cơ quan nào thực hiện? Nó lấy vào và thải ra những gì? + Quá trình trao đổi thức ăn do cơ quan nào thực hiện và nó diễn ra như thế nào? + Quá trình bài tiết do cơ quan nào thực hiện và nó diễn ra như thế nào?	bảng. - Đại diện 2 nhóm trình bày. Các nhóm khác nhận xét, bổ sung. - HS lắng nghe, rút ra kết luận. - Một số HS nêu kết luận.
10’	**Hoạt động 3**: Tìm hiểu sự phối hợp hoạt động giữa các cơ quan trong việc thực hiện sự TĐC Trò chơi: Ghép chữ (H5 SGK) <u>Mục tiêu</u>: HS hiểu mối quan hệ giữa các cơ quan trong	- GV phát cho mỗi nhóm 1 bộ đồ chơi. - Nêu yêu cầu: Nhóm HS lựa chọn các phiếu cho trước để ghép vào chỗ ... cho phù hợp. - Yêu cầu các nhóm cử đại diện làm BGK: chấm nội dung, hình thức, thời gian - GV và BGK chấm. - GV nêu câu hỏi:	- HS làm việc theo nhóm (mỗi nhóm 4 em). - Đại diện nhóm trình bày sản phẩm và thuyết minh cho sơ đồ. - Các nhóm khác nghe và hỏi, nêu nhận xét. - HS suy nghĩ và trả

Thời gian	Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản	Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
	việc thực hiện sự trao đổi chất ở người. Nếu 1 cơ quan ngừng hoạt động thì cơ thể sẽ chết.	+ Hàng ngày cơ thể lấy vào những gì và thải ra môi trường những gì? + Nhờ cơ quan nào mà qtrình TĐC ở bên trong cơ thể được thực hiện? + Nếu một trong các cơ quan ngừng hoạt động thì cơ thể sẽ ntn?	lời câu hỏi.
3’	**4. Củng cố**	- GV rút ra KL. - Nhận xét tiết học.	2-3 HS nhắc lại phần KL.
2’	**5. Dặn dò**	- Ôn bài cũ, chuẩn bị bài mới	

3.5.6. Môn Khoa học lớp 5

Tuần: 26 - Tiết: 51

Bài: Cơ quan sinh sản của thực vật có hoa

I. MỤC TIÊU

1. Kiến thức: Nhận biết hoa là sơ quan sinh sản của thực vật có hoa.

2. Kĩ năng:

- Quan sát và nhận biết bộ phận sinh sản của hoa.

- Chỉ và nêu được tên các bộ phận của hoa như nhị và nhuỵ trên tranh vẽ hoặc hoa thật.

3. Thái độ:

- Hứng thú tham gia tiết học và tìm hiểu thiên nhiên.

II. ĐỒ DÙNG DẠY HỌC

- Chuẩn bị của thầy: Hình tr- 104, 105 SGK.
- Chuẩn bị của trò: Sưu tầm hoa thật hoặc tranh ảnh về hoa.

III. HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC CHỦ YẾU

Thời gian	**Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản**	**Phương pháp, hình thức tổ chức các hoạt động dạy học**	
		Hoạt động của thầy	**Hoạt động của trò**
5’	**A / <u>Kiểm tra bài cũ</u>:**	- GV nêu câu hỏi: Hãy nêu công dụng của một số nguồn năng lượng.	- HS trả lời. - Cả lớp nhận xét.
	B/ <u>Bài mới</u>:		
2’	***1. <u>Giới thiệu bài mới</u>:*** - Nêu mục đích, yêu cầu bài	- GV ghi bảng tên bài.	- HS ghi vở.
10’	***2. <u>Hoạt động 1</u>:*** **QUAN SÁT** * *Mục tiêu:* Phân biệt được nhị và nhuỵ; hoa đực và hoa cái - Bước 1: *Làm việc theo cặp* + Hãy chỉ vào nhị (nhị đực) và nhuỵ (nhị cái) của hoa râm bụt và hoa sen trong hình 3, 4 hoặc hoa thật (nếu có). + Hãy chỉ hoa nào là hoa mướp đực, hoa nào là hoa mướp cái trong hình 5a và 5b hoặc hoa thật (nếu có). * Bước 2: *Làm việc cả lớp* (Đáp án: a – hoa đực, b – hoa	- GV yêu cầu HS thực hiện theo tr 104 SGK. - GV đi từng nhóm giúp đỡ. - Gọi HS trình bày. - GV tổng kết các ý chính và ghi bảng.	- HS trao đổi theo cặp. - Đại diện các nhóm trình bày kết quả làm việc trước lớp. - Các nhóm khác nhận xét, bổ sung. - HS ghi vở.

<table>
<tr><th rowspan="2">Thời gian</th><th rowspan="2">Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản</th><th colspan="2">Phương pháp, hình thức tổ chức các hoạt động dạy học</th></tr>
<tr><th>Hoạt động của thầy</th><th>Hoạt động của trò</th></tr>
<tr><td>10’</td><td>cái)
- Kết luận: Hoa có hoa đực, có hoa cái. Điều đó được phân biệt dựa vào nhị và nhụy.
<u>3. Hoạt động 2</u>: THỰC HÀNH VỚI VẬT THẬT
* Mục tiêu: Phân biệt được hoa có cả nhị và nhuỵ với hoa chỉ có nhị hoặc nhuỵ
- Bước 1: Làm việc theo nhóm
+ Quan sát các bộ phận của các bông hoa đã sưu tầm được và chỉ xem đâu là nhị (nhị đực), đâu là nhụy (nhị cái).
+ Phân loại các bông hoa đã sưu tầm được, hoa nào có cả nhị và nhuỵ, hoa nào chỉ có nhị hoặc nhuỵ và hoàn thành bảng sau vào vở:
<table><tr><th>Hoa có cả nhị và nhuỵ</th><th>Hoa chỉ có nhị (hoa đực) hoặc nhuỵ (hoa cái)</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td><td>- GV nêu nhiệm vụ.
Lưu ý: Trong trường hợp không sưu tầm được hoa thật hoặc tranh ảnh, GV yêu cầu HS liệt kê tên một số hoa mà các em biết rồi điền vào bảng cho phù hợp.
- Yêu cầu các nhóm lần lượt trình bày từng nhiệm vụ.</td><td>- Nhóm trưởng điều hành nhóm mình thực hiện nhiệm vụ.
- Đại diện nhóm cầm bông hoa sưu tầm được giới thiệu từng bộ phận của bông hoa đó (cuống, đài, cánh, nhị, nhuỵ). Các nhóm khác nhận xét, bổ</td></tr>
</table>

Thời gian	Nội dung kiến thức và kĩ năng cơ bản	Phương pháp, hình thức tổ chức các hoạt động dạy học	
		Hoạt động của thầy	Hoạt động của trò
	- Bước 2: *Làm việc cả lớp* **- Kết luận**: *Hoa là cơ quan sinh sản của những loài thực vật có hoa. Cơ quan sinh dục đực gọi là nhị. Cơ quan sinh dục cái gọi là nhuỵ.*	- GV ghi bảng.	sung. - HS ghi vở.
10’	***4. <u>Hoạt động 3</u>:*** **THỰC HÀNH VỚI SƠ ĐỒ NHỊ VÀ NHUỴ Ở HOA LƯỠNG TÍNH** * *Mục tiêu:* Nói được tên các bộ phận chính của nhị và nhuỵ - Bước 1: *Làm việc cá nhân* + Tìm ra những ghi chú ứng với bộ phận nào của nhị và nhuỵ trên sơ đồ.	- Yêu cầu HS quan sát sơ đồ nhị và nhuỵ. - Gọi HS lên chỉ vào sơ đồ câm và nói tên - GV nói.	- HS quan sát. - Một số HS trình bày - HS lắng nghe.
	- Bước 2: *Làm việc cả lớp* - **Kết luận**	- GV chốt lại các ý chính.	- 2, 3 HS nêu lại.
3’	**5. *<u>Củng cố - Dặn dò</u>*:** - Sưu tầm hoa thật hoặc tranh ảnh những hoa thụ phấn nhờ côn trùng và gió.	- Nhận xét tiết học.	- HS lắng nghe.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

- DHHT là chiến lược dạy học mà cốt lõi triết lí là sự chia sẻ, nỗ lực của từng cá nhân hướng tới mục tiêu chung và thành công chung trong đóng góp tích cực của từng cá nhân qua môi trường và quá trình HTHT của HS. Muốn thực hiện được DHHT thì TKDH và TKBH hợp tác phải tuân thủ và thích ứng tốt với bản chất, nguyên tắc và đặc điểm của HTHT; đồng thời thực hiện theo cấu trúc, nội dung của mô hình DHHT.

- Mô hình DHHT ở Tiểu học được thiết kế căn cứ vào lí luận cơ bản về HTHT, về đặc điểm HSTH, về bản chất và PPDH hiện đại và kĩ thuật mô hình hóa trong nghiên cứu giáo dục. Mô hình này thực chất là sự tổ chức và kết hợp các yếu tố của dạy học hiện đại gồm xử lí mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, học liệu, môi trường và hoạt động học tập và định hướng tất cả các yếu tố đó vào HTHT.

- Mô hình DHHT được thiết kế theo một trình tự hợp lí, có nội dung phù hợp với đặc điểm dạy học theo hướng hỗ trợ HTHT và những quan điểm dạy học hiện đại. Tuy nhiên, HSTH nước ta chỉ có thể học tập có hiệu quả theo cách học hợp tác nếu GV nắm được những đặc điểm và nguyên tắc DHHT, nếu việc học của các em được tổ chức đúng theo lí thuyết và kĩ thuật thể hiện trong mô hình DHHT.

CHƯƠNG 4
THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Tổ chức thực nghiệm

4.1.1. Mục đích, nhiệm vụ thực nghiệm

4.1.1.1. Mục đích thực nghiệm

Đánh giá sự cải thiện kết quả học tập của HS, và kết quả học tập của HS phản ánh sự cải thiện kĩ năng dạy học của giáo viên.

Đánh giá trực tiếp kĩ năng của GV thông qua một số kĩ năng cơ bản đã được bồi dưỡng, so sánh với GV chưa được bồi dưỡng.

4.1.1.2. Nhiệm vụ thực nghiệm

Với mục đích thực nghiệm sư phạm như trên, luận án xác định các nhiệm vụ thực nghiệm như sau:

- Chọn đối tượng nghiên cứu và địa điểm tổ chức thực nghiệm
- Xác định nội dung thực nghiệm
- Xác định phương pháp thực nghiệm
- Chuẩn bị các giáo án, phương tiện dạy học và trao đổi với GV dạy thực nghiệm về PP về tổ chức dạy học hợp tác, Xây dựng giáo án thực nghiệm, xây dựng các bộ công cụ đánh giá,…
- Tổ chức thực nghiệm
- Xử lí kết quả TNSP (định tính, định lượng), rút ra kết luận

4.1.2. Qui trình và nội dung thực nghiệm sư phạm

4.1.2.1. Xác định nội dung thực nghiệm

Các môn được lựa chọn để thực nghiệm gồm môn Toán lớp 5, môn Tiếng Việt lớp 5 và môn Khoa học lớp 5. Bài dạy ở lớp đối chứng và lớp thực nghiệm thực hiện cùng tiết dạy theo phân phối chương trình sách giáo khoa của lớp đã chọn trong thời gian thực nghiệm.

Ở mỗi môn học chúng tôi tiến hành lựa chọn các bài để dạy TN. Môn Tiếng

Việt 5 chọn 4 bài để dạy TN. Môn Toán lớp 5 chọn 3 bài và môn Khoa học chọn 4 bài để dạy TN. Giáo án được chúng tôi thiết kế theo qui trình mà luận án đề xuất.

4.1.2.2. Chọn địa bàn thực nghiệm

Luận án tiến hành TN tại 3 trường Tiểu học thuộc 3 quận khác nhau trên địa bàn của Thành phố Hà Nội gồm Quận Đống Đa, Quận Thanh Xuân và Quận Hoàng Mai. Các trường Tiểu học được chọn gồm: Trường Tiểu học Trung Tự - Quận Đống Đa; Trường Tiểu học Nguyễn Trãi - Quận Thanh Xuân; Trường Tiểu học Tân Mai - Quận Hoàng Mai. Ở mỗi trường luận án chọn 3 lớp 5 để làm đối chứng và 3 lớp 5 để tiến hành thực nghiệm.

4.1.2.3. Chọn đối tượng thực nghiệm

Đối tượng HS được chọn tham gia thực nghiệm được chia thành 2 nhóm là nhóm TN và nhóm ĐC, về tỉ lệ tham gia giữa hai nhóm là tương đương nhau ở cả 3 trường tham gia thực nghiệm. Hai nhóm HS ở lớp có học lực ở mức trung bình và có sự tương đồng nhau về kết quả học tập.

Việc lựa chọn được căn cứ vào một số yếu tố cụ thể như sau: Học lực của HS và khả năng nhận thức của các em ở lớp thực nghiệm và lớp đối chứng tương đối đồng đều; Số lượng HS ở hai lớp bình quân 50 - 55 HS.

Bảng 4.1. Đối tượng tham gia đánh giá thực nghiệm

		Nhóm thực nghiệm	Nhóm đối chứng	Tổng
Trường TH Trung Tự	Số lượng	50	52	102
	Tỷ lệ %	32.05%	32.50%	32.28%
Trường TH Nguyễn Trãi	Số lượng	54	55	109
	Tỷ lệ %	34.62%	34.38%	34.49%
Trường TH Tân Mai	Số lượng	52	53	105
	Tỷ lệ %	33.33%	33.13%	33.23%
Tổng	Số lượng	156	160	316
	Tỷ lệ %	100.00%	100.00%	100.00%

Trong các tiêu chuẩn này thì tiêu chuẩn về lực học và khả năng nhận thức của HS được quan tâm nhất. Yếu tố này có tính quyết định trong việc đảm bảo tính chính xác và khách quan của quá trình thực nghiệm, do đó trước khi tiến hành thực nghiệm, chúng tôi cho HS các lớp làm bài kiểm tra để xếp loại học lực. Sau đó tiến hành phân tích kết quả xếp loại học lực của HS và lựa chọn các lớp thực nghiệm và các lớp đối chứng.

4.1.2.4. Lựa chọn GV dạy các lớp thực nghiệm và đối chứng

- GV tham gia giảng dạy lớp ĐC và TN có trình độ nghiệp vụ CĐSP trở lên, thâm niên công tác từ 5 đến dưới 10 năm và thành tích cá nhân của GV giảng dạy ở hai lớp gần tương đương nhau.

- GV dạy ở lớp thực nghiệm đã được tập huấn về DHHT.

4.1.2.5. Trao đổi với GV về phương pháp thực nghiệm

Yêu cầu GV tiến hành dạy bài đã lựa chọn theo các bước trong qui trình DHHT vì GV đã được tham dự lớp tập huấn. Giáo án đã được thiết kế sẵn, được biên soạn theo đúng kĩ thuật thiết kế DHHT. Các bước khác trong quá trình giảng dạy GV tuân thủ theo đúng qui trình đã cho.

4.1.2.6. Thời gian thực nghiệm

Tháng 8 năm 2016, cán bộ quản lí, GV được tham dự lớp tập huấn về kĩ năng DHHT. Thời gian thực nghiệm được tiến hành từ tháng 9/2016 đến tháng 4/2017.

4.1.2.7. Cách đánh giá kết quả học tập của HS

Thang đánh giá xếp loại học sinh chia thành 4 mức gồm: 1/ Không đạt yêu cầu; 2/ Đạt yêu cầu; 3/ Khá; 4/ Tốt

Các kĩ năng dạy học cơ bản được cụ thể hóa như sau:

- *Loại tốt (9 - 10 điểm):* Giải quyết tốt các yêu cầu của bài kiểm tra, cụ thể:

+ Nhận thức đúng đắn và đầy đủ các nhiệm vụ cần giải quyết.

+ Vận dụng và liên hệ với các kiến thức đã học, đặc biệt là thực tiễn dạy học ở Tiểu học.

+ Trình bày đầy đủ, chính xác các ý cơ bản.

+ Lập luận rõ ràng theo một logic chặt chẽ, thể hiện tính độc lập, sáng tạo của cá nhân trong quá trình GQVĐ và lĩnh hội tri thức.

- *Loại khá (7 – 8 điểm):* Giải quyết tương đối tốt các yêu cầu của bài kiểm tra, cụ thể:

+ Phát hiện tương đối tốt về vấn đề, nhiệm vụ cần giải quyết.

+ Vận dụng các kiến thức và kĩ năng GQVĐ một cách cơ bản.

+ Hiểu nội dung bài học, trình bày tương đối đầy đủ, chính xác các ý cơ bản của bài.

+ Lập luận tương đối rõ ràng, thể hiện tính độc lập của cá nhân trong quá trình nhận thức.

- *Loại trung bình (5 – 6 điểm):* Nắm được nội dung bài học nhưng trình bày ở mức độ không chắc chắn. Cụ thể:

+ Hiểu vấn đề, yêu cầu cần giải quyết nhưng thực hiện các bước GQVĐ không đầy đủ, chính xác, không thể hiện đầy đủ nội dung yêu cầu.

+ Lập luận thiếu chặt chẽ, nặng về ghi nhớ, tái hiện.

- *Loại không đạt (dưới 5 điểm) :*

+ Lập luận thiếu chặt chẽ, có nhiều sai sót

+ Trình bày lộn xộn, rời rạc. Không hiểu về nội dung bài học.

4.2. Kết quả thực nghiệm

4.2.1. Phương pháp, kĩ thuật phân tích kết quả thực nghiệm

Các kết quả được biểu diễn dưới dạng các bảng phân phối điểm, biểu đồ tần suất, cụ thể như sau: + Bảng phân phối điểm: Số lượng HS đạt được ở mỗi mức điểm, tỉ lệ phần trăm (tần suất) của HS đạt được ở mỗi mức điểm từ đó lập bảng lũy tích điểm của HS.

+ Biểu đồ tần suất và đường lũy tích từ bảng số phân phối điểm tương ứng. Các biểu đồ phân phối điểm được vẽ với hai nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng để so sánh được tỉ lệ phần trăm ở từng mức điểm của hai nhóm từ đó có thể nhận xét sự khác nhau giữa hai nhóm ở từng mức điểm.

Đường lũy tích điểm của học sinh cũng được thể hiện với hai nhóm thực nghiệm và đối chứng. Với hai đường lũy tích điểm thì nhóm HS nào có đường lũy tích dịch sang phải nhiều hơn thì có kết quả tốt hơn và khoảng cách giữa 2 đường lũy tích chính là sự chênh lệch về điểm của hai nhóm

Các tham số đặc trưng thống kê:

+ Điểm trung bình (Mean):

$$\bar{x} = \frac{1}{n*100\%} \sum_{i=1}^{n} x_i * f_i$$

Trong đó:

x_i : Điểm của học sinh qua bài kiểm tra, do vậy $0 \leq x_i \leq 10$.

$f(x_i)$: tần suất của học sinh đạt điểm x_i

n: Số lượng học sinh ở nhóm thực nghiệm hoặc nhóm đối chứng.

+ Sai số trung bình cộng:

$$m = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

+ Phương sai (Variance):

$$S^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} (x_i - \bar{x})^2 \cdot f_i$$

+ Độ lệch chuẩn (Std. Deviation): Biểu thị mức độ phân tán của các số liệu quanh giá trị trung bình cộng.

$$s = \sqrt{s^2}$$

(Độ lệch chuẩn s càng nhỏ, chứng tỏ điểm của học sinh càng ít phân tán khi đó điểm số tập trung xung quanh giá trị trung bình và ngược lại)

+ Hệ số biến thiên: Để so sánh hai tập hợp có $\bar{x}$ khác nhau.

$$C_v (\%) = \frac{s}{x} 100$$

+ Kiểm định độ tin cậy về sự chênh lệch của hai giá trị trung bình của TN và ĐC bằng đại lượng kiểm định T-Test hai mẫu độc lập (independent-samples t-test):

Gọi: $\bar{x}_1$ là điểm trung bình của nhóm học sinh đối chứng

$\bar{x}_2$ là điểm trung bình của nhóm học sinh thực nghiệm

Giả thuyết H_0: với $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$ →điểm trung bình của hai nhóm không có sự khác biệt nhau

Giả thuyết H_1: với $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 \neq 0$ →điểm trung bình của hai nhóm có sự khác biệt nhau (Sự khác biệt của điểm trung bình của hai nhóm có ý nghĩa thống kê). Các giá trị như sau

	H_0: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$	
H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 < 0$	H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 \neq 0$	H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 > 0$
Sig.(T < t)	Sig. (|T| > |t|)	Sig. (T > t)
Kiểm định bên trái	*Kiểm định hai bên*	*Kiểm định bên phải*

Quy tắc bác bỏ /chấp nhận giả thuyết H_0 như sau:

Nếu Sig. (p-value) ≥ α → không bác bỏ H_0 (chấp nhận H_0).

Nếu Sig. (p-value) < α→ bác bỏ H_0.

Mức ý nghĩa α =5% được mặc định ở các phần mềm thống kê

+ Tương quan Pearson: Để kiểm tra mối tương quan tuyến tính chặt chẽ giữa biến phụ thuộc với các biến độc lập với giá trị, giá trị tương quan Pearson nếu mang giá trị dương là tương quan thuận và ngược lại. Giá trị Pearson cho biết tương quan mạnh hay yếu như sau:

Giá trị hệ số tương quan r	**Tương quan**
r < 0.2	Không tương quan
0.2 ≤ r < 0.4	Tương quan yếu
0.4 ≤ r < 0.6	Tương quan trung bình
0.6 ≤ r < 0.8	Tương quan mạnh
0.8 ≤ r < 1.0	Tương quan rất mạnh

+ Giá trị quy mô ảnh hưởng cho biết những tác động của nghiên cứu có ảnh hưởng đến mức độ nào.

$$\text{ES (SMD)} = \frac{\overline{X}_{TN} - \overline{X}_{DC}}{S_{DC}} x100\%$$

- Đánh giá giá trị quy mô ảnh hưởng, ta sử dụng bảng Hopkins

Giá trị mức độ ảnh hưởng (ES)	Ảnh hưởng
Trên 1.00	Rất lớn
0.80 đến 1.00	Lớn
0.50 đến 0.79	Trung bình
0.20 đến 0.49	Nhỏ
Dưới 0.20	Không đáng kể

4.2.2. Kết quả phân tích thực nghiệm ở các môn học

4.2.2.1. So sánh kết quả học tập của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng trước thực nghiệm

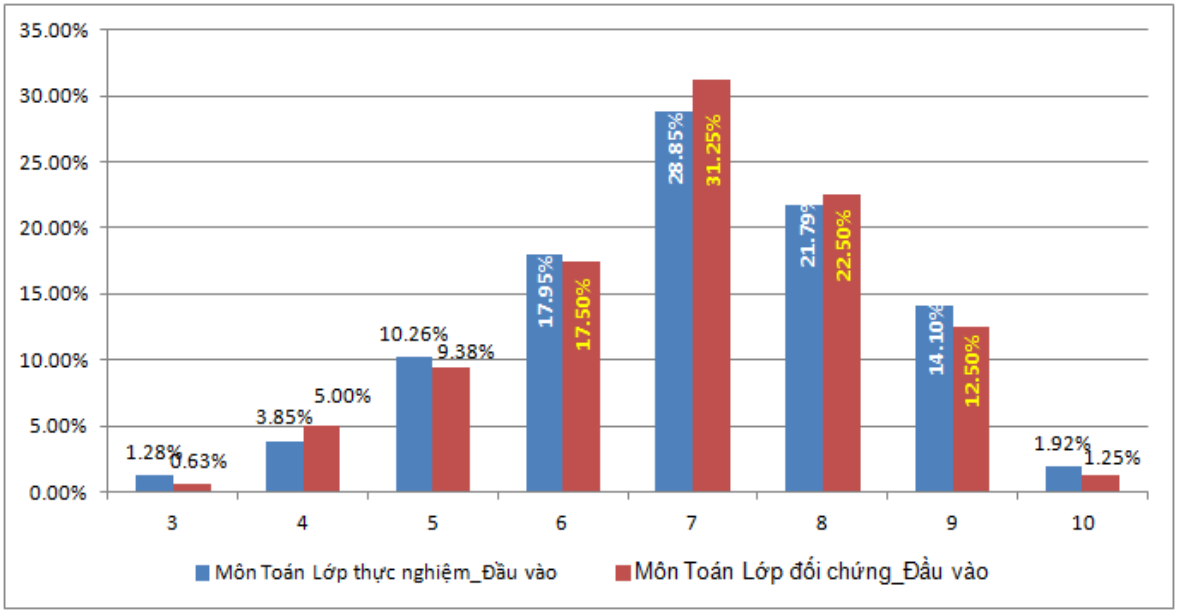
- Kết quả trước thực nghiệm ở môn Toán:

Bảng 3.2 dưới đây là kết quả đánh giá trước TN của môn Toán với các giá trị như số lượng và tỉ lệ phần trăm HS đạt được ở từng mức điểm.

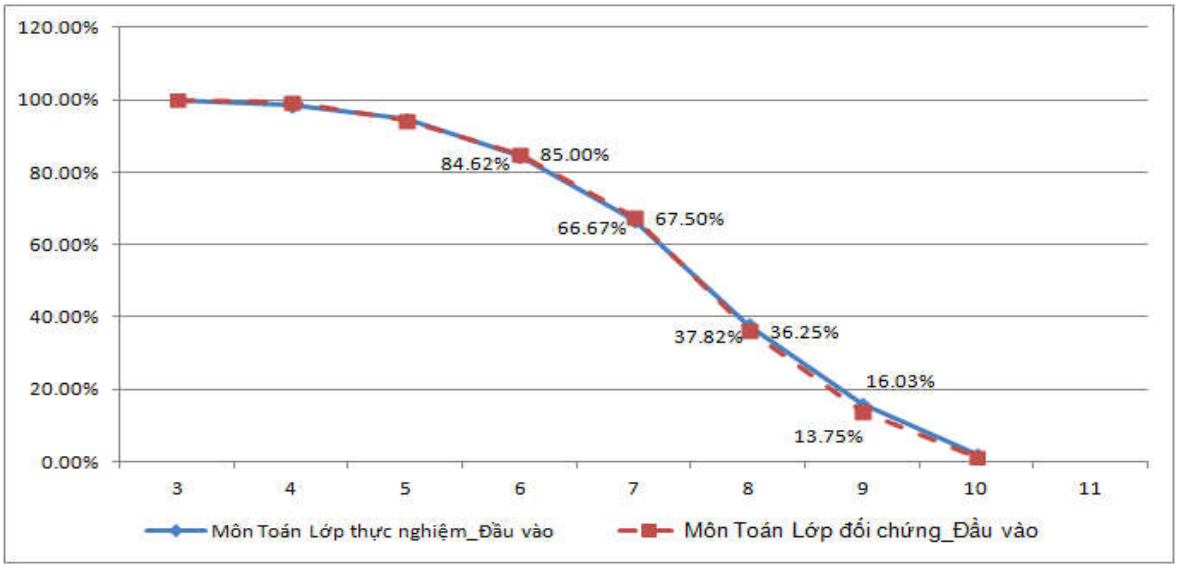
Bảng 4.2. Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 trước thực nghiệm

Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống		Lũy tích điểm x_i	
	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
3	2	1	1.28%	0.63%	1.28%	0.63%	100.00%	100.00%
4	6	8	3.85%	5.00%	5.13%	5.63%	98.72%	99.38%
5	16	15	10.26%	9.38%	15.38%	15.00%	94.87%	94.38%
6	28	28	17.95%	17.50%	33.33%	32.50%	84.62%	85.00%
7	45	50	28.85%	31.25%	62.18%	63.75%	66.67%	67.50%
8	34	36	21.79%	22.50%	83.97%	86.25%	37.82%	36.25%
9	22	20	14.10%	12.50%	98.08%	98.75%	16.03%	13.75%
10	3	2	1.92%	1.25%	100.00%	100.00%	1.92%	1.25%
Tổng	**156**	**160**	**100.00%**	**100.00%**				

Biểu đồ 4.1. dưới đây là biểu đồ phân phối điểm của học sinh ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng trước thực nghiệm (đầu vào), qua biểu đồ 4.1 cho thấy tỷ lệ phần trăm học sinh ở mỗi mức điểm của từng nhóm.



Biểu đồ 4.1. Phân phối điểm kiểm tra môn Toán
của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào



Đồ thị 4.1. Lũy tích điểm kiểm tra môn Toán
của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào

Hai đường lũy tích điểm gần như trùng khít nhau điều này cho thấy kết quả bài kiểm tra đầu vào của hai nhóm học sinh là tương đương nhau.

Bảng 4.3. trình bày một số thông tin về các giá trị trung bình, độ lệch chuẩn và các giá trị kiểm định.

Bảng 4.3. Tham số kiểm định thống kê
của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu vào	156	7.01	1.452	.116
Lớp đối chứng_Đầu vào	160	6.98	1.396	.110

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy 95%	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	.251	.617	.196	314	.845	.031	.160	-.284	.347
Phương sai giả định Không bằng nhau			.196	312.681	.845	.031	.160	-.284	.347

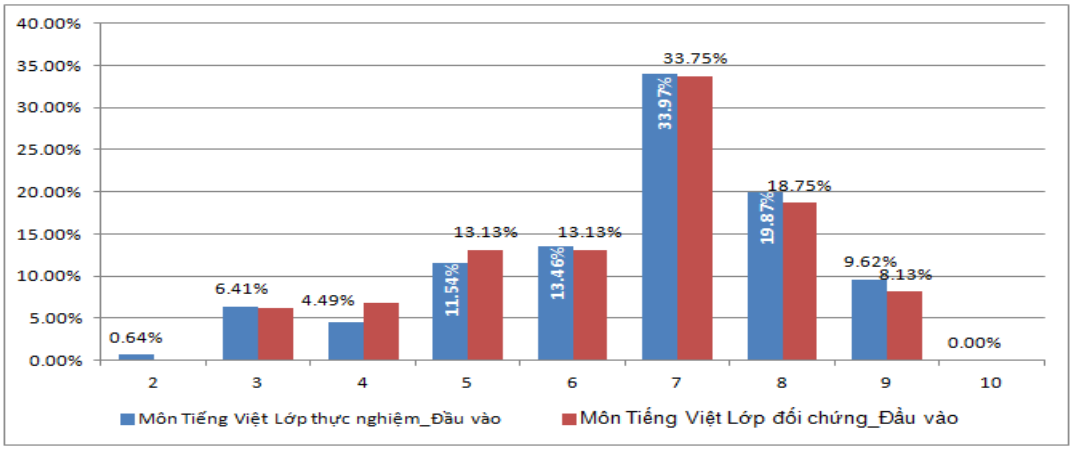
Hai giá trị độ lệch chuẩn cho thấy điểm của học sinh khá đồng đều nhau và không cách xa nhiều với điểm trung bình. Đặc biệt bảng 4.3 với các tham số kiểm định cho thấy ở môn Toán hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu vào được coi là tương đương nhau về kết quả học tập. Với hai nhóm đầu vào có kết quả tương đương nhau về kết quả kiểm tra cho thấy hai nhóm rất phù hợp cho việc tiến hành thực nghiệm sư phạm ở môn Toán.

- Kết quả trước thực nghiệm ở môn Tiếng Việt.

Bảng 4.4. Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 trước thực nghiệm

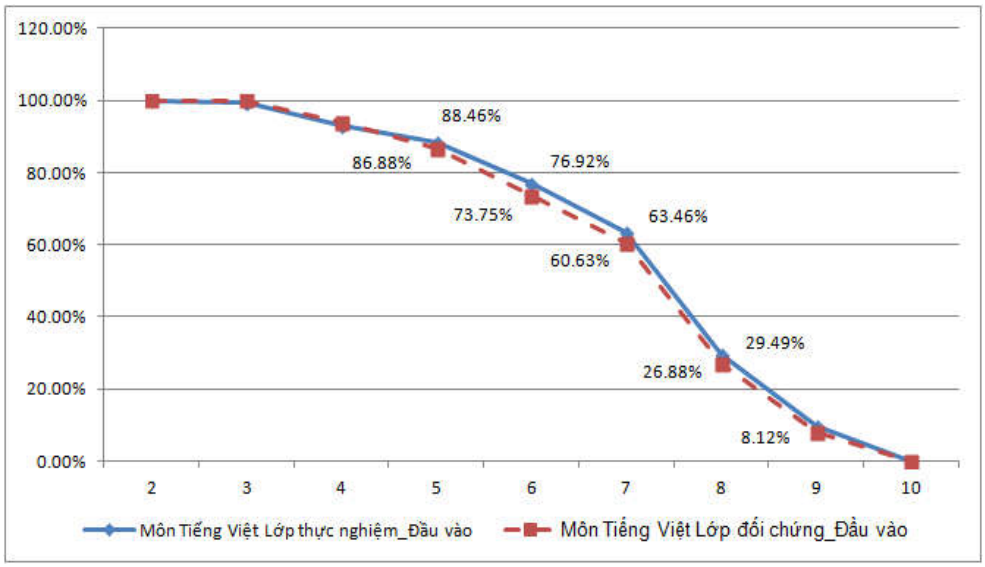
Điểm	**Số HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i trở xuống**		**Lũy tích điểm x_i**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	1	0	0.64%	0.00%	0.64%	0.00%	100.00%	100.00%
3	10	10	6.41%	6.25%	7.05%	6.25%	99.36%	100.00%
4	7	11	4.49%	6.88%	11.54%	13.13%	92.95%	93.75%
5	18	21	11.54%	13.13%	23.08%	26.25%	88.46%	86.88%
6	21	21	13.46%	13.13%	36.54%	39.38%	76.92%	73.75%
7	53	54	33.97%	33.75%	70.51%	73.13%	63.46%	60.63%
8	31	30	19.87%	18.75%	90.38%	91.88%	29.49%	26.88%

9	15	13	9.62%	8.13%	100.00%	100.00%	9.62%	8.12%
10	0	0	0.00%	0.00%			0.00%	0.00%
Tổng	**156**	**156**	**100.00%**	**100.00%**				



Biểu đồ 4.2. Phân phối điểm kiểm tra môn Tiếng Việt
của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào

Biểu đồ 4.2. là biểu đồ phân phối điểm của HS ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng trước thực nghiệm (đầu vào) ở môn Tiếng Việt. Biểu đồ 4.2 cho thấy tỉ lệ phần trăm HS ở mỗi mức điểm của từng nhóm. Ở các mức điểm đạt được thì tỉ lệ % HS đạt được của hai nhóm gần như tương đương nhau.



Đồ thị 4.2. Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt
của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào

Bảng 4.5. cũng cho thấy điểm của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là tương đương nhau. Như vậy tương tự như môn Toán ở môn Tiếng Việt hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu vào được coi là tương đương nhau về kết quả học tập. Với hai nhóm đầu vào có kết quả tương đương nhau về kết quả kiểm tra cho thấy hai nhóm rất phù hợp cho việc tiến hành thực nghiệm sư phạm ở môn Tiếng Việt.

Bảng 4.5. Tham số kiểm định thống kê
của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu vào	156	6.60	1.621	.130
Lớp đối chứng_Đầu vào	160	6.50	1.598	.126

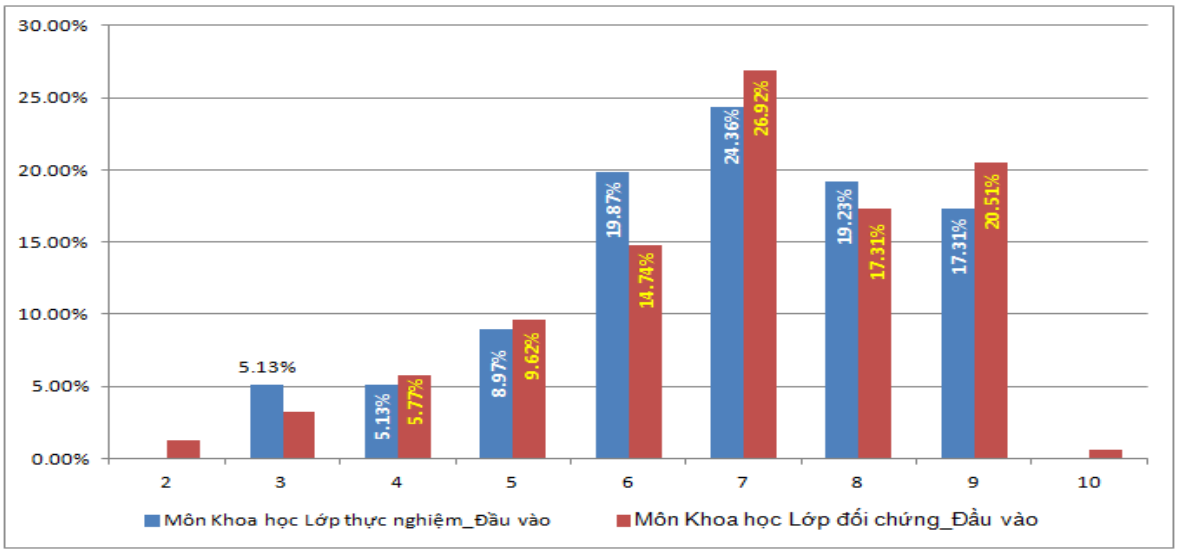
	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy 95%	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	.034	.853	.566	314	.572	.103	.181	-.254	.459
Phương sai giả định Không bằng nhau			.566	313.503	.572	.103	.181	-.254	.459

- *Kết quả trước thực nghiệm ở môn Khoa học*

Bảng 4.6. Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 trước thực nghiệm

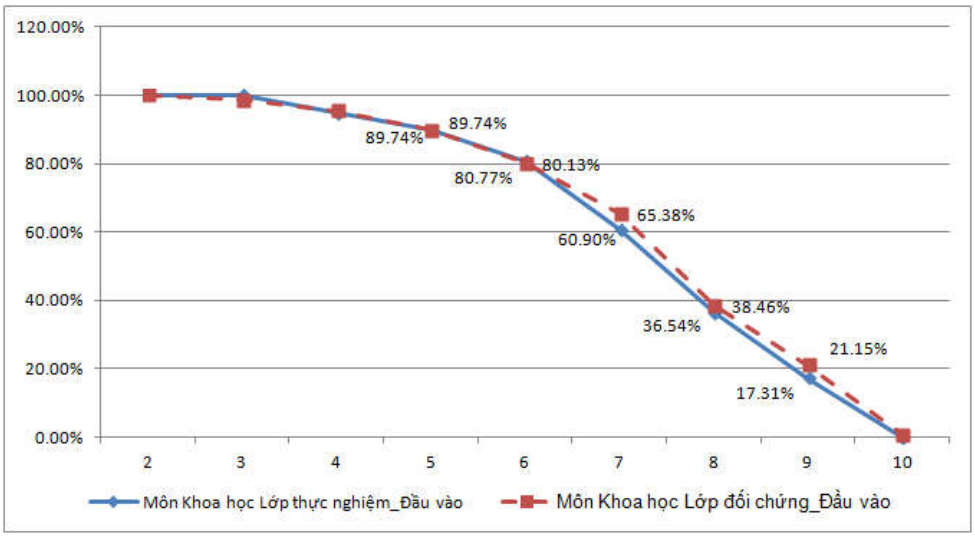
Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống		Lũy tích điểm x_i	
	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	0	2	0.00%	1.28%	0.00%	1.28%	100.00%	100.00%
3	8	5	5.13%	3.21%	5.13%	4.49%	100.00%	98.75%
4	8	9	5.13%	5.77%	10.26%	10.26%	94.87%	95.00%
5	14	15	8.97%	9.62%	19.23%	19.87%	89.74%	88.75%
6	31	23	19.87%	14.74%	39.10%	34.62%	80.77%	78.13%

Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống		Lũy tích điểm x_i	
	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC
7	38	42	24.36%	26.92%	63.46%	61.54%	60.90%	63.75%
8	30	27	19.23%	17.31%	82.69%	78.85%	36.54%	37.50%
9	27	32	17.31%	20.51%	100.00%	99.36%	17.31%	20.63%
10	0	1	0.00%	0.64%		100.00%	0.00%	0.63%
Tổng	156	156	100.00%	100.00%				



Biểu đồ 4.3. Phân phối điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đầu vào

Biểu đồ phân phối điểm môn Khoa học của học sinh ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng trước thực nghiệm (đầu vào) được trình bày ở biểu đồ 4.3. Tương tự như vậy đồ thị 4.3. cho thấy hai đường lũy tích điểm môn Khoa học của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu vào. Qua đồ thị 4.3. ta thấy ở mỗi mức điểm thì tỉ lệ % đạt được của từng nhóm như sau:



Đồ thị 4. 3. Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu vào

Đồ thị 4.3. cho thấy hai đường lũy tích của hai nhóm gần như trùng khít lên nhau, điều này cho thấy ở các mức điểm đạt được thì tỷ lệ % học sinh đạt được của hai nhóm gần như tương đương nhau.

Theo sơ đồ tần suất, đường lũy tích điểm của hai nhóm và điểm trung bình và độ lệch chuẩn thì điểm của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là tương đương nhau.

Bảng 4.7 với các tham số kiểm định cho thấy: sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là không có ý nghĩa thống kê.

Bảng 4.7. Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm TN và đối chứng

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu vào	156	6.80	1.644	.132
Lớp đối chứng_Đầu vào	160	6.83	1.749	.138

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy 95%	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	.387	.534	-.157	314	.875	-.030	.191	-.406	.346
Phương sai giả định Không bằng nhau			-.157	313.579	.875	-.030	.191	-.406	.346

Điều này cho thấy ở môn Khoa học hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu vào được coi là tương đương nhau về kết quả học tập môn Khoa học. Với hai nhóm đầu vào có kết quả tương đương nhau về kết quả kiểm tra cho thấy hai nhóm rất phù hợp cho việc tiến hành thực nghiệm sư phạm ở môn Khoa học.

Như vậy 3 bài kiểm tra ở ba môn là môn Toán, môn Tiếng Việt và môn Khoa học đều cho thấy học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là tương đương nhau ở cả ba môn đánh giá. Điều này cho thấy hai nhóm thực nghiệm và đối chứng có đủ điều kiện để tiến hành thực nghiệm sư phạm và những kết quả phân tích sau khi thực nghiệm sẽ có độ tin cậy cao.

4.2.2.2. So sánh kết quả học tập của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng sau thực nghiệm

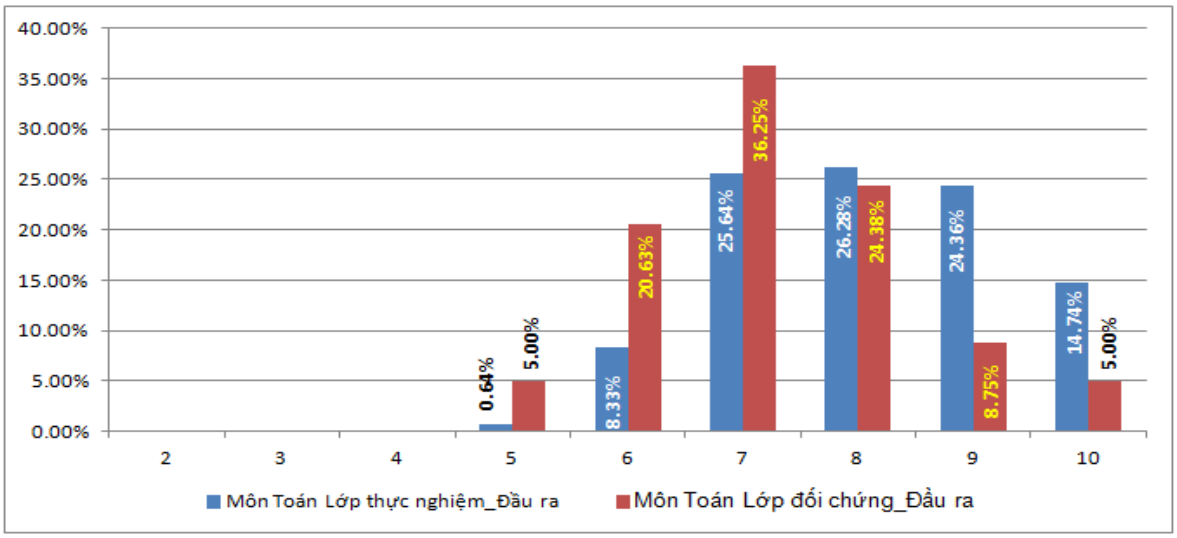
- Kết quả đánh giá sau thực nghiệm ở môn Toán

Bảng 4.8 dưới đây là kết quả đánh giá sau khi tiến hành thực nghiệm qua bài kiểm tra môn Toán với các giá trị như số lượng và tỷ lệ phần trăm học sinh đạt được ở từng mức điểm.

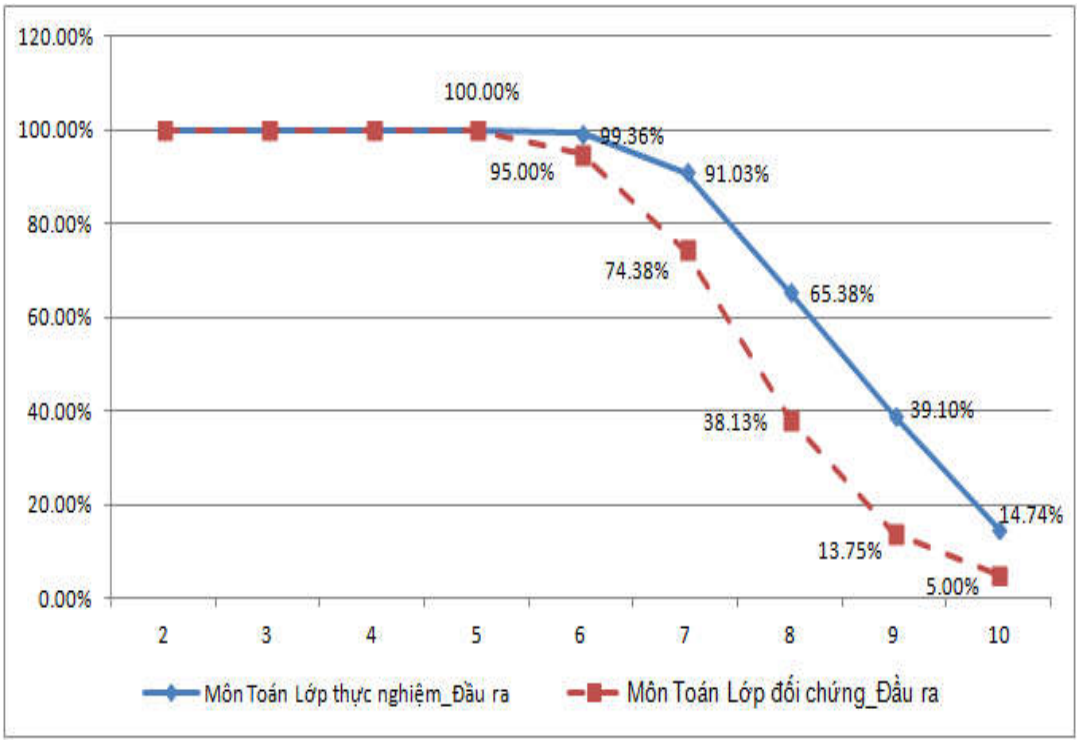
Bảng 4.8. Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 sau thực nghiệm

Điểm	**Số HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i trở xuống**		**Lũy tích điểm x_i**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
3	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
4	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
5	1	8	0.64%	5.00%	0.64%	5.00%	100.00%	100.00%
6	13	33	8.33%	20.63%	8.97%	25.63%	99.36%	95.00%
7	40	58	25.64%	36.25%	34.62%	61.88%	91.03%	74.37%
8	41	39	26.28%	24.38%	60.90%	86.25%	65.38%	38.12%
9	38	14	24.36%	8.75%	85.26%	95.00%	39.10%	13.75%
10	23	8	14.74%	5.00%	100.00%	100.00%	14.74%	5.00%
Tổng	**156**	**160**	**100.00%**	**100.00%**				

Biểu đồ 4.4. dưới đây là phân phối điểm của học sinh ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng ở thực nghiệm sau thực nghiệm (đầu ra). Biểu đồ này sẽ cho thấy tỷ lệ % học sinh ở mỗi mức điểm của từng nhóm.



Biểu đồ 4.4. Phân phối điểm kiểm tra môn Toán
của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra



Đồ thị 4.4. Lũy tích điểm kiểm tra môn Toán
của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra

Bảng 4.9. và biểu đồ 4.4 cho thấy có sự chênh lệch rõ rệt về tỷ lệ phần trăm đạt được ở các mức điểm giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu ra với hướng là nhóm thực nghiệm có tỷ lệ phần trăm đạt điểm cao hơn.

Để xác định chính xác hơn về những chênh lệch về điểm của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng, đồ thị 4.4 thể hiện hai đường lũy tích của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm. Đồ thị 4.4 cho thấy đường lũy tích của nhóm thực nghiệm lệch sang phải khá nhiều (từ mức 6 điểm trở lên) so với đường lũy tích của nhóm đối chứng, tỉ lệ % đạt được ở các mức điểm cũng cho thấy ở các mức điểm cao thì nhóm thực nghiệm có tỷ lệ % đạt được ở mức cao hơn hẳn so với nhóm đối chứng. Điều này cho thấy kết quả của nhóm thực nghiệm cao hơn hẳn so với nhóm học sinh đối chứng.

Bảng 4.9. Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm môn Toán

	Số HS đạt mức học lực		**% HS đạt mức học lực**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
Loại tốt (9 - 10 điểm)	61	22	39.10	13.75
Loại khá (7 - 8 điểm)	81	97	51.92	60.63
Loại trung bình (5 - 6 điểm)	14	41	8.97	25.63
Loại không đạt (dưới 5 điểm)	0	0	0.00	0.00
Tổng	156	160	100.00	100.00

Dưới đây là những tham số kiểm định về sự khác biệt giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng, bảng 4.10 sẽ cho thấy những tiến bộ của học sinh nhóm thực nghiệm qua bài kiểm tra đầu ra là có giá trị thống kê hay chỉ do ngẫu nhiên và chỉ do phát triển tự nhiên của học sinh.

Bảng 4.10. Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu ra	156	8.10	1.217	.097
Lớp đối chứng_Đầu ra	160	7.26	1.179	.093

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm đinh T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị	Sự khác biệt độ lệch	Khoảng tin cậy	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	.670	.414	6.185	314	.000	.834	.135	.568	1.099
Phương sai giả định Không bằng nhau			6.183	312.977	.000	.834	.135	.568	1.099

Bảng 4.10 cho thấy điểm của hai nhóm có sự chênh lệch khá lớn với điểm của nhóm thực nghiệm cao hơn so với nhóm đối chứng, với giá trị độ lệch chuẩn của nhóm thực nghiệm là khá thấp, điều này cho thấy điểm của học sinh thực nghiệm rất đồng đều nhau và phân bố xung quanh giá trị trung bình với khoảng cách gần. Điểm của nhóm thực nghiệm đầu ra cao hơn hẳn so với điểm của nhóm đối chứng đầu ra và qua giá trị kiểm định cho thấy phần cao hơn này của nhóm thực nghiệm là có ý nghĩa thống kê.

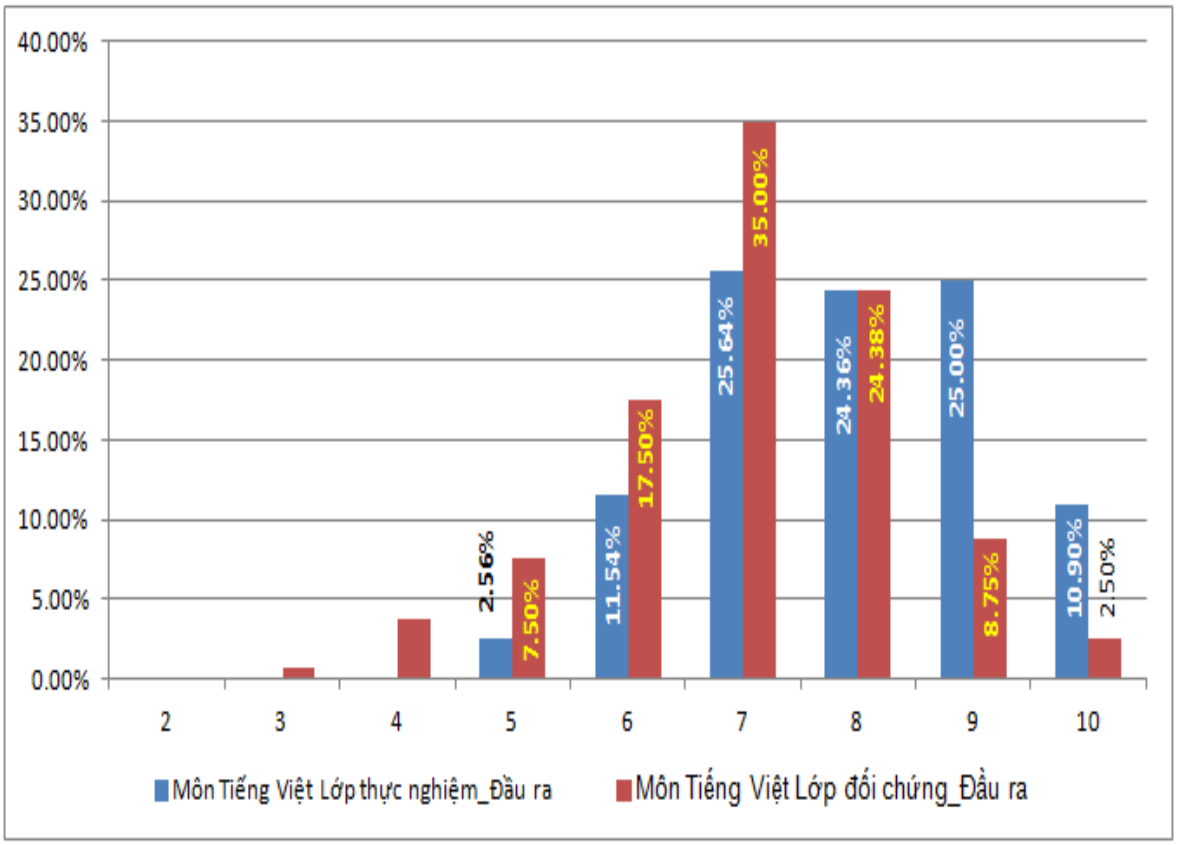
- *Kết quả đánh giá sau thực nghiệm ở môn Tiếng Việt*

Bảng 4.11. Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 sau thực nghiệm

Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống		Lũy tích điểm x_i	
	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC	TN	ĐC
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		100.00%
3	0	1	0.00%	0.63%	0.00%	0.63%		99.37%
4	0	6	0.00%	3.75%	0.00%	4.38%	100.00%	95.62%
5	4	12	2.56%	7.50%	2.56%	11.88%	100.00%	95.62%

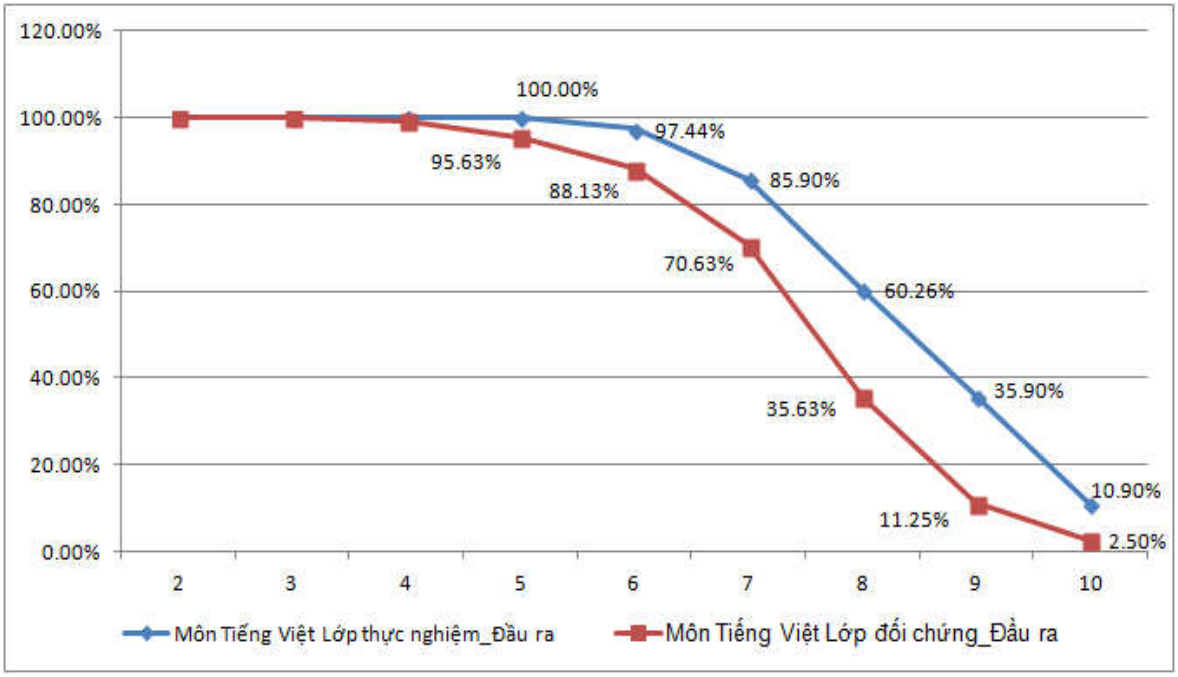
6	18	28	11.54%	17.50%	14.10%	29.38%	97.44%	88.12%
7	40	56	25.64%	35.00%	39.74%	64.38%	85.90%	70.62%
8	38	39	24.36%	24.38%	64.10%	88.75%	60.26%	35.62%
9	39	14	25.00%	8.75%	89.10%	97.50%	35.90%	11.25%
10	17	4	10.90%	2.50%	100.00%	100.00%	10.90%	2.50%
Tổng	**156**	**160**	**100.00%**	**100.00%**				

Biểu đồ 4.5. cho thấy phân phối điểm của học sinh ở hai nhóm thực nghiệm và đối chứng ở thực nghiệm sau thực nghiệm (đầu ra). Bảng 4.11. và biểu đồ 4.5. cho thấy có sự chênh lệch rõ rệt về tỉ lệ phần trăm đạt được ở các mức điểm giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu ra.



Biểu đồ 4.5. Phân phối điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra

Đồ thị 4. 5. cho thấy kết quả của nhóm thực nghiệm cao hơn hẳn so với nhóm học sinh đối chứng.



Đồ thị 4.5. Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt
của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra

Bảng 4.12. cho thấy số lượng và tỷ lệ học sinh được xếp loại theo thang học lực, cho thấy sau thực nghiệm sư phạm về học lực, về kiến thức, kĩ năng của học sinh của lớp thực nghiệm sau thực nghiệm là tốt hơn hẳn so với nhóm đối chứng, các nhiệm vụ đặt ra được học sinh nhóm thực nghiệm hoàn thành tốt hơn hẳn so với nhóm đối chứng.

Bảng 4.12. Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm
và đối chứng sau thực nghiệm môn Tiếng Việt

	Số HS đạt mức học lực		**% HS đạt mức học lực**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
Loại tốt (9 – 10 điểm)	56	18	35.90	11.25
Loại khá (7 – 8 điểm)	78	95	50.00	59.38
Loại trung bình (5 – 6 điểm)	22	40	14.10	25.00
Loại không đạt (dưới 5 điểm)	0	7	0.00	4.38
Tổng	156	160	100.00	100.00

Bảng 4.13 cho thấy sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là có ý nghĩa thống kê. Giá trị ES (SMD) = 0.66 cho thấy mức độ ảnh hưởng ở mức trung bình.

Bảng 4.13. Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu ra	156	7.90	1.279	.102
Lớp đối chứng_Đầu ra	160	7.03	1.320	.104

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị	Sự khác biệt độ lệch	Khoảng tin cậy	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	.890	.346	5.967	314	.000	.873	.146	.585	1.160
Phương sai giả định Không bằng nhau			5.969	313.989	.000	.873	.146	.585	1.160

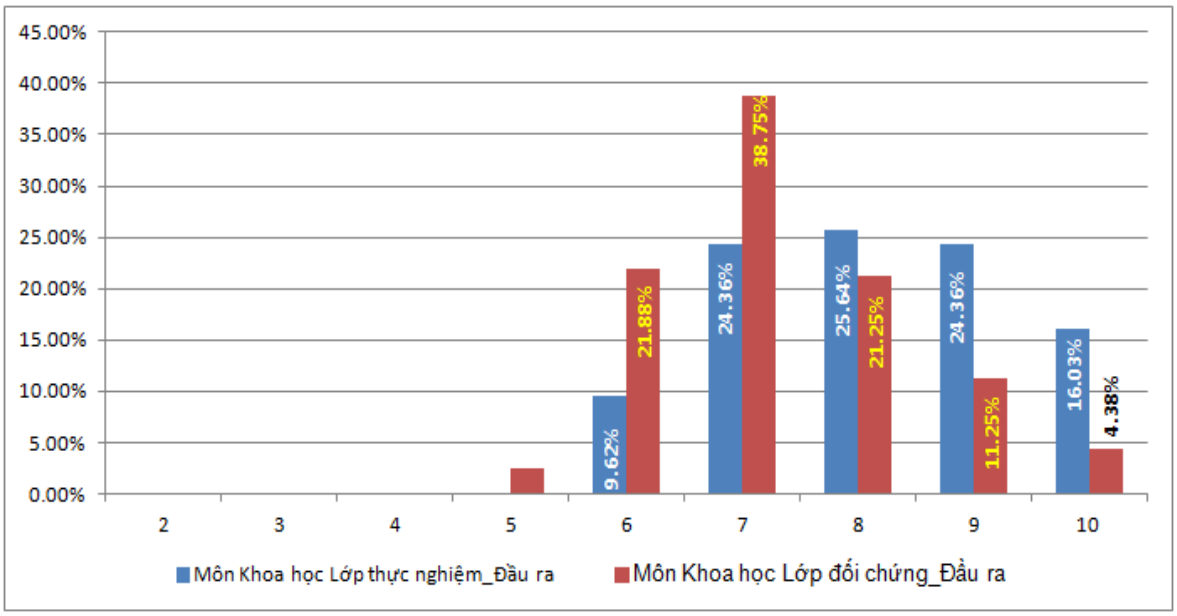
- *Kết quả đánh giá sau thực nghiệm ở môn Khoa học*

Bảng 4.14. dưới đây là kết quả đánh giá sau khi tiến hành thực nghiệm qua bài kiểm tra môn Khoa học.

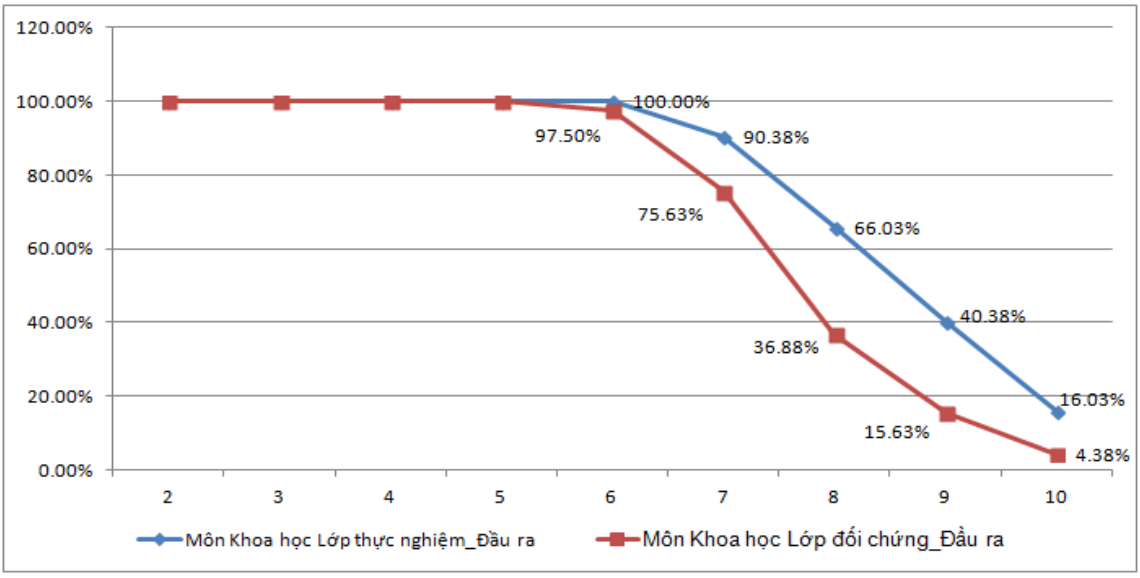
Bảng 4.14. Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 sau thực nghiệm

Điểm	**Số HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i trở xuống**		**Lũy tích điểm x_i**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
2	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
3	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
4	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
5	0	4	0.00%	2.50%	0.00%	2.50%		100.00%
6	15	35	9.62%	21.88%	9.62%	24.38%	100.00%	97.50%
7	38	62	24.36%	38.75%	33.97%	63.13%	90.38%	75.62%

8	40	34	25.64%	21.25%	59.62%	84.38%	66.03%	36.87%
9	38	18	24.36%	11.25%	83.97%	95.63%	40.38%	15.62%
10	25	7	16.03%	4.38%	100.00%	100.00%	16.03%	4.37%
Tổng	**156**	**160**	**100.00%**	**100.00%**				



Biểu đồ 4.6. Phân phối điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra



Đồ thị 4.6. Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra

Bảng 4.14. và biểu đồ 4.6. cho thấy có sự chênh lệch rõ rệt về tỉ lệ phần trăm đạt được ở các mức điểm giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng đầu ra với hướng là nhóm thực nghiệm có tỉ lệ phần trăm đạt điểm cao hơn.

Đồ thị 4.6 thể hiện hai đường lũy tích của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm, cho thấy kết quả của nhóm thực nghiệm cao hơn hẳn so với nhóm học sinh đối chứng.

Bảng 4.15. Xếp loại học lực của học sinh của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm môn Khoa học

	Số HS đạt mức học lực		**% HS đạt mức học lực**	
	TN	**ĐC**	**TN**	**ĐC**
Loại tốt (9 – 10 điểm)	63	25	40.38	15.63
Loại khá (7 – 8 điểm)	78	96	50.00	60.00
Loại trung bình (5 – 6 điểm)	15	39	9.62	24.38
Loại không đạt (dưới 5 điểm)	0	0	0.00	0.00
Tổng	156	160	100.00	100.00

Bảng 4.16. Tham số kiểm định thống kê của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm sư phạm

Đối tượng	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Lớp thực nghiệm_Đầu ra	156	8.13	1.227	.098
Lớp đối chứng_Đầu ra	160	7.30	1.137	.090

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy 95%	
								Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	2.068	.151	6.225	314	.000	.828	.133	.566	1.090
Phương sai giả định Không bằng nhau			6.219	310.804	.000	.828	.133	.566	1.090

Bảng 4.15. cho thấy sau thực nghiệm sư phạm về học lực, về kiến thức, kĩ năng của học sinh của lớp thực nghiệm sau thực nghiệm là tốt hơn hẳn so với nhóm đối chứng, các nhiệm vụ đặt ra được học sinh nhóm thực nghiệm hoàn thành tốt hơn hẳn so với nhóm đối chứng. Bảng 4.16 cho thấy những tiến bộ của học sinh nhóm thực nghiệm qua bài kiểm tra đầu ra là có giá trị thống kê hay chỉ do ngẫu nhiên và chỉ do phát triển tự nhiên của học sinh.

Như vậy sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là có ý nghĩa thống kê. Giá trị ES (SMD) = 0.73 cho thấy mức độ ảnh hưởng ở mức trung bình.

4.2.2.3. So sánh kết quả học tập của nhóm thực nghiệm trước thực nghiệm sư phạm và nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm

- *Phân tích tương quan giữa hai bài kiểm tra trước thực nghiệm và sau thực nghiệm của 3 môn.*

Bảng 4.17. Giá trị tương quan giữa các đề kiểm tra trước thực nghiệm và sau thực nghiệm

		Toán thực nghiệm Đầu ra	Tiếng Việt thực nghiệm Đầu ra	Khoa học thực nghiệm Đầu ra
Toán thực nghiệm_Đầu vào	Pearson Correlation	0.927		
	Sig. (2-tailed)	$2.345*10^{-67}$		
	N	156		
Tiếng Việt thực nghiệm_Đầu vào	Pearson Correlation	0.902	0.909	
	Sig. (2-tailed)	0.000	$2.673*10^{-60}$	
	N	156	156	
Khoa học thực nghiệm_Đầu vào	Pearson Correlation	0.919	0.939	0.940
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	$6.696*10^{-74}$
	N	156	156	156

Như vậy, qua các giá trị tương quan của các đề giữa trước thực nghiệm và sau thực nghiệm cho thấy các đề kiểm tra có độ giá trị tốt đo được sự tiến bộ của

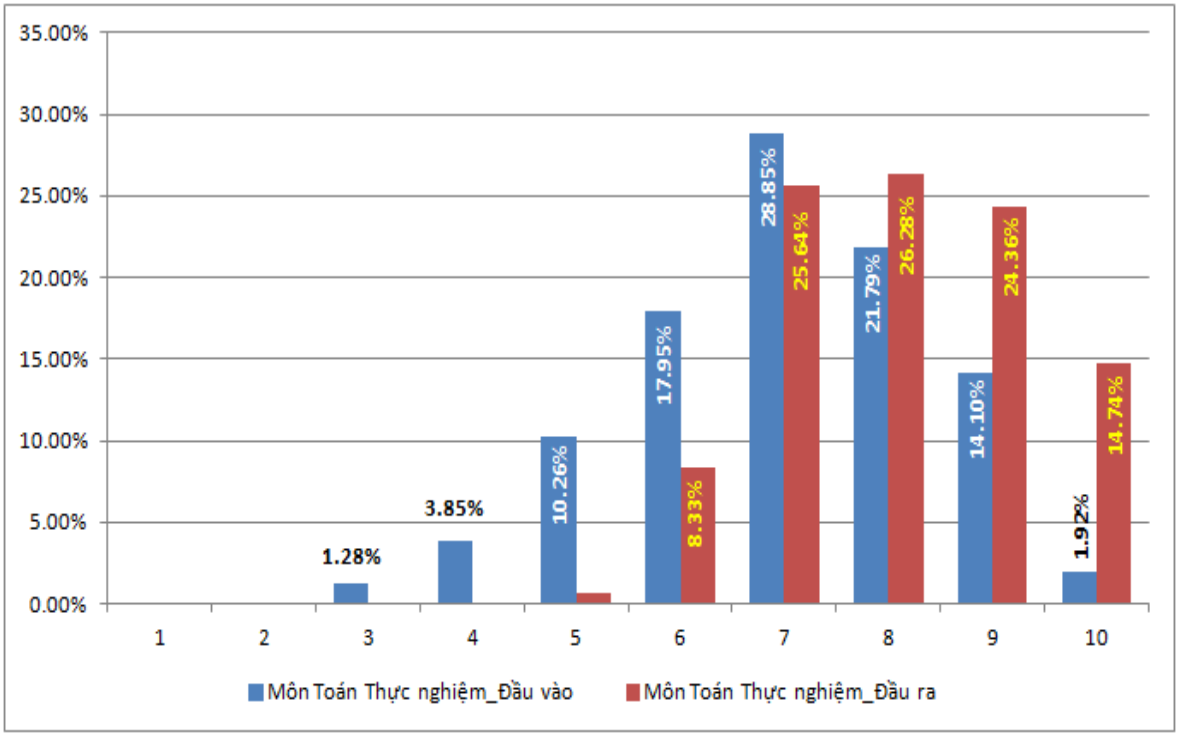
từng nhóm học sinh với học lực cao, trung bình và thấp. Với những giá trị tương quan như vậy hai đề trước thực nghiệm và sau thực nghiệm có thể so sánh được với nhau trên cùng một nhóm thực nghiệm và cho những kết quả so sánh có độ tin cậy cao. Dưới đây là những phân tích so sánh của nhóm học sinh thực nghiệm qua các bài kiểm tra trước thực nghiệm và sau thực nghiệm ở từng môn.

- Kết quả đánh giá ở môn Toán

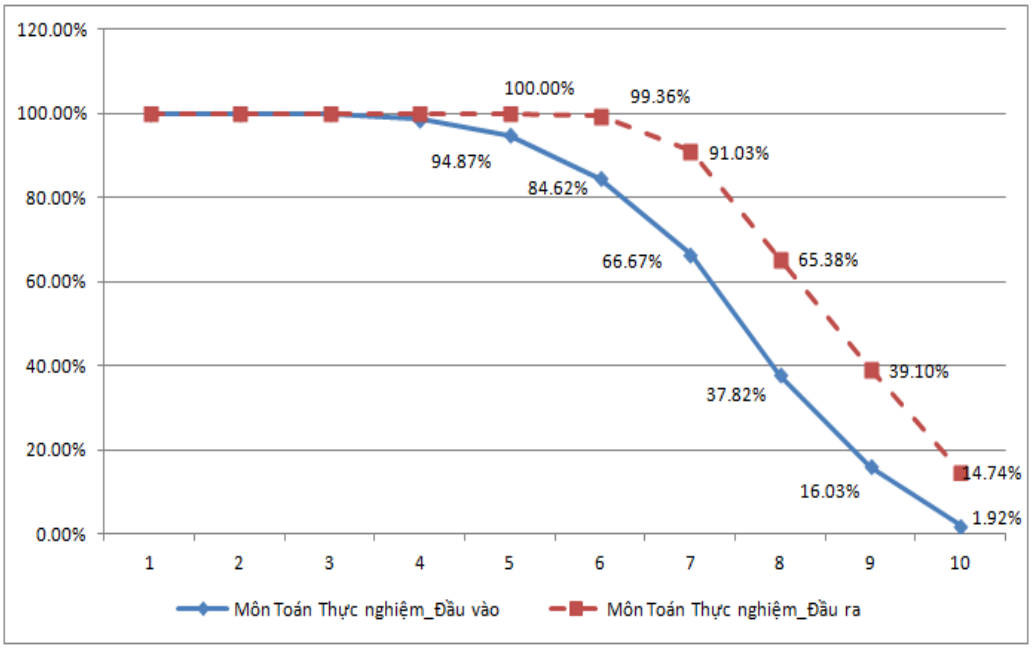
Bảng 4.18. Kết quả bài kiểm tra môn Toán lớp 5 của nhóm thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra

Điểm	**Số HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i**		**% HS đạt điểm x_i trở xuống**	
	TN_DV	**TN_DR**	**TN_DV**	**TN_DR**	**TN_DV**	**TN_DR**
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
3	2	0	1.28%	0.00%	1.28%	0.00%
4	6	0	3.85%	0.00%	5.13%	0.00%
5	16	1	10.26%	0.64%	15.38%	0.64%
6	28	13	17.95%	8.33%	33.33%	8.97%
7	45	40	28.85%	25.64%	62.18%	34.62%
8	34	41	21.79%	26.28%	83.97%	60.90%
9	22	38	14.10%	24.36%	98.08%	85.26%
10	3	23	1.92%	14.74%	100.00%	100.00%
Tổng	156	156	100.00%	100.00%		

Biểu đồ 4.7. dưới đây là phân phối điểm của hai bài kiểm tra môn Toán đầu vào và đầu ra của nhóm học sinh thực nghiệm. Bảng 4.18 và biểu đồ 4.7 cho thấy điểm bài kiểm tra môn Toán đầu ra điểm cao hơn hẳn so mới bài kiểm tra đầu vào. Giống như phần phân tích của hai nhóm thực nghiệm đối chứng, đồ thị 4.7. thể hiện hai đường lũy tích về điểm của hai bài kiểm tra môn Toán nhóm học sinh thực nghiệm.



Biểu đồ 4.7. Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Toán của nhóm học sinh thực nghiệm



Đồ thị 4.7. Lũy tích điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Toán của nhóm học sinh thực nghiệm

Đồ thị 4.7. cho thấy đường lũy tích của thực nghiệm đầu ra lệch sang phải khá nhiều (từ mức 6 điểm trở lên) so với đường lũy tích của thực nghiệm đầu vào. Điều này cho thấy kết quả của thực nghiệm đầu ra cao hơn hẳn so với thực nghiệm đầu vào.

Bảng 4.19 cho thấy điểm của học sinh thực nghiệm đầu ra rất đồng đều nhau và phân bố xung quanh giá trị trung bình với khoảng cách gần

Bảng 4.19. Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Môn Toán	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Thực nghiệm Đầu vào	156	7.01	1.452	.116
Thực nghiệm Đầu ra	156	8.10	1.217	.097

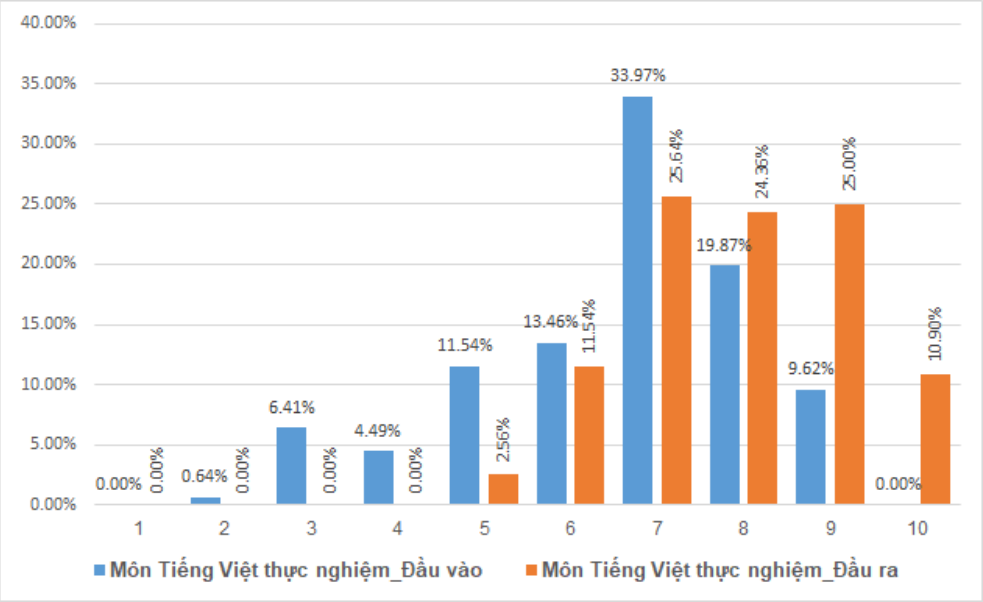
	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm đinh T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
								Khoảng tin cậy 95%	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	1.379	.241	-7.183	310	.000	-1.090	.152	-1.388	-.791
Phương sai giả định Không bằng nhau			-7.183	300.781	.000	-1.090	.152	-1.388	-.791

- *Kết quả đánh giá ở môn Tiếng Việt*

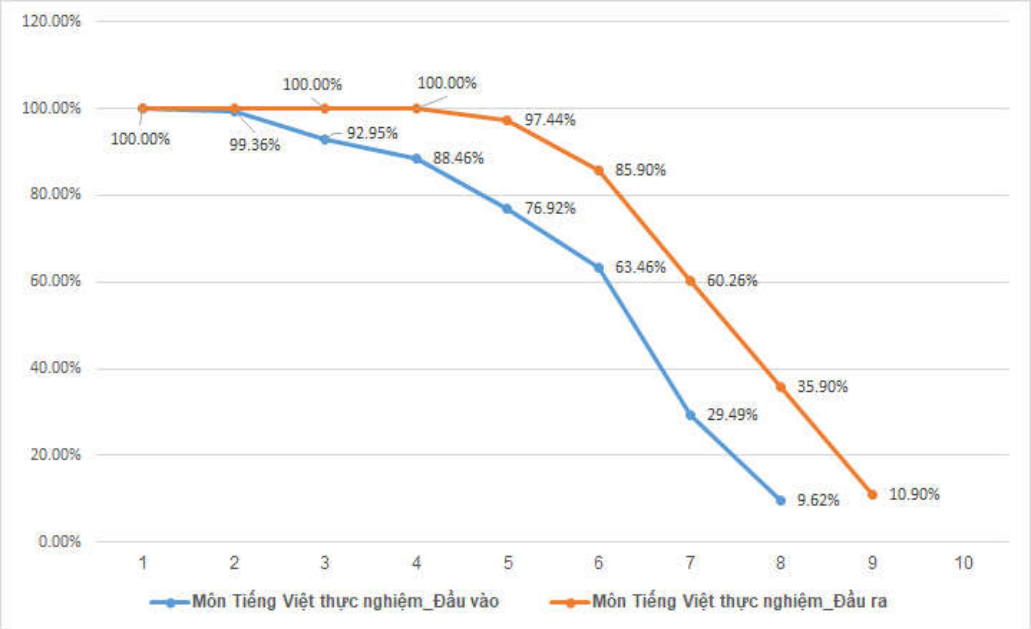
Bảng 4.20. Kết quả bài kiểm tra môn Tiếng Việt lớp 5 của học sinh thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra

Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống	
	TN_DV	TN_DR	TN_DV	TN_DR	TN_DV	TN_DR
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2	1	0	0.64%	0.00%	0.64%	0.00%
3	10	0	6.41%	0.00%	7.05%	0.00%
4	7	0	4.49%	0.00%	11.54%	0.00%
5	18	4	11.54%	2.56%	23.08%	2.56%
6	21	18	13.46%	11.54%	36.54%	14.10%
7	53	40	33.97%	25.64%	70.51%	39.74%
8	31	38	19.87%	24.36%	90.38%	64.10%

9	15	39	9.62%	25.00%	100.00%	89.10%
10	0	17	0.00%	10.90%		100.00%
Tổng	156	156	100.00%	100.00%		



Biểu đồ 4.8. Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Tiếng Việt của nhóm học sinh thực nghiệm



Đồ thị 4.8. Lũy tích điểm kiểm tra môn Tiếng Việt của thực nghiệm đầu vào thực nghiệm đầu ra

Biểu đồ 4.8. cho thấy phân phối điểm của hai bài kiểm tra môn Tiếng Việt đầu vào và đầu ra của nhóm học sinh thực nghiệm. Bảng 4.16 và biểu đồ 4.8. cho thấy điểm bài kiểm tra môn Tiếng Việt đầu ra điểm cao hơn hẳn so mới bài kiểm tra đầu vào.

Giống như phần phân tích của hai nhóm thực nghiệm đối chứng, đồ thị 4.8. thể hiện hai đường lũy tích về điểm của hai bài kiểm tra môn Tiếng Việt nhóm học sinh thực nghiệm. Đồ thị 4.8. cho thấy kết quả của thực nghiệm đầu ra cao hơn hẳn so với thực nghiệm đầu vào. Bảng 4.22. về các tham số kiểm định của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra cho thấy điểm của học sinh thực nghiệm đầu ra rất đồng đều nhau và phân bố xung quanh giá trị trung bình.

Bảng 4.21. Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

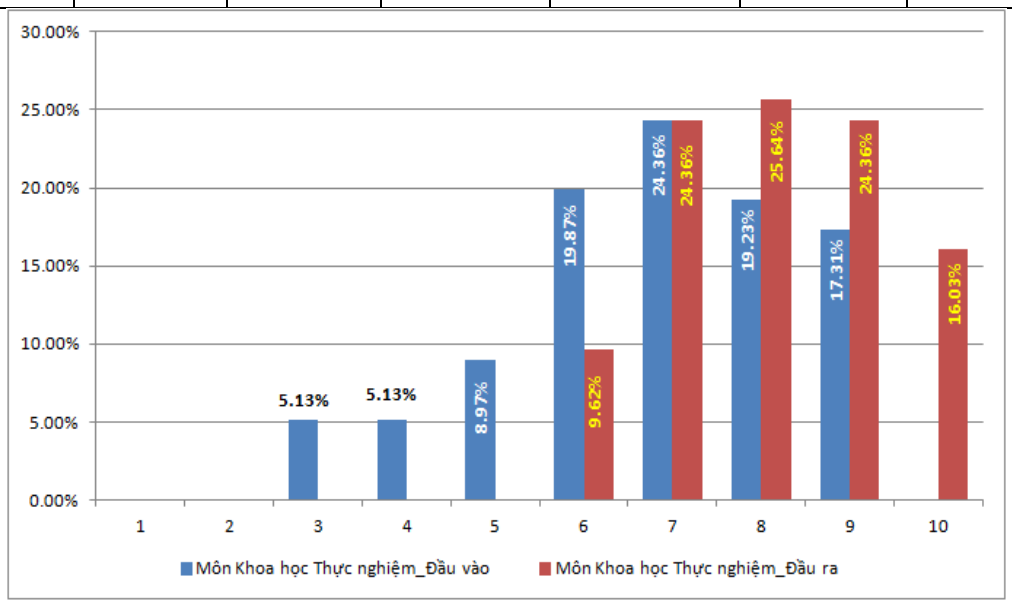
Môn Tiếng Việt	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Thực nghiệm Đầu vào	156	6.60	1.621	.130
Thực nghiệm Đầu ra	156	7.90	1.279	.102

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
								Khoảng tin cậy 95%	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	5.788	.017	-7.871	310	.000	-1.301	.165	-1.627	-.976
Phương sai giả định Không bằng nhau			-7.871	294.075	.000	-1.301	.165	-1.627	-.976

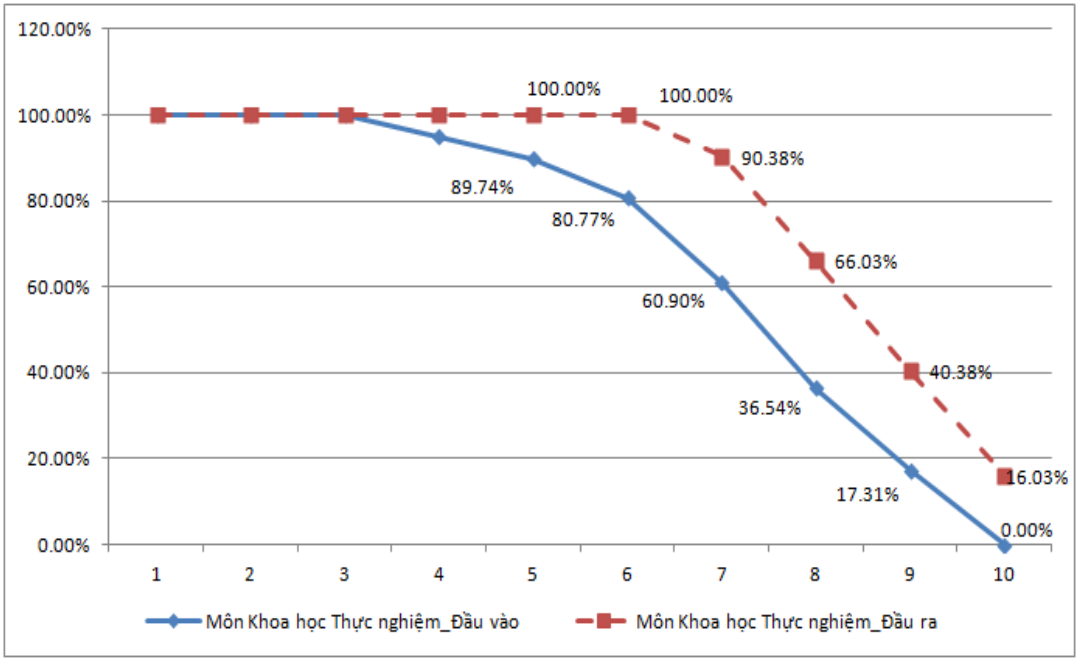
- Kết quả đánh giá ở môn Khoa học

Bảng 4.22. Kết quả bài kiểm tra môn Khoa học lớp 5 của nhóm thực nghiệm đầu vào và thực nghiệm đầu ra

Điểm	Số HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i		% HS đạt điểm x_i trở xuống	
	TN_DV	TN_DR	TN_DV	TN_DR	TN_DV	TN_DR
1	0	0	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2	0	0	0.00%	0.00%	0.64%	0.00%
3	8	0	5.13%	0.00%	5.13%	0.00%
4	8	0	5.13%	0.00%	10.26%	0.00%
5	14	0	8.97%	0.00%	19.23%	0.00%
6	31	15	19.87%	9.62%	39.10%	9.62%
7	38	38	24.36%	24.36%	63.46%	33.97%
8	30	40	19.23%	25.64%	82.69%	59.62%
9	27	38	17.31%	24.36%	100.00%	83.97%
10	0	25	0.00%	16.03%		100.00%
Tổng	**156**	**156**	**100.00%**	**100.00%**		



Biểu đồ 4.9. Phân phối điểm kiểm tra đầu vào và đầu ra môn Khoa học của nhóm học sinh thực nghiệm



Đồ thị 4.9. Lũy tích điểm kiểm tra môn Khoa học của 2 lớp thực nghiệm và lớp đối chứng đầu ra

Biểu đồ 4.9. thể hiện phân phối điểm của hai bài kiểm tra môn Khoa học đầu vào và đầu ra của nhóm học sinh thực nghiệm. Bảng 4.23. và biểu đồ 4.9. cho thấy có sự chênh lệch rõ rệt về tỷ lệ phần trăm đạt được ở các mức điểm giữa hai bài kiểm tra môn Khoa học của nhóm học sinh thực nghiệm với hướng là điểm bài kiểm tra môn Toán đầu ra điểm cao hơn hẳn so mới bài kiểm tra đầu vào. Giống như phần phân tích của hai nhóm thực nghiệm đối chứng ở môn Khoa học, đồ thị 4.9. cho thấy kết quả của thực nghiệm đầu ra cao hơn hẳn so với thực nghiệm đầu vào, với tỉ lệ chênh lệch đáng kể.

Bảng 4.23. Tham số kiểm định thống kê của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Môn Khoa học	Số lượng HS	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
Thực nghiệm Đầu vào	156	6.80	1.644	.132
Thực nghiệm Đầu ra	156	8.13	1.227	.098

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của hai phương sai		Kiểm định T-Test về sự đồng nhất của điểm trung bình						
								Khoảng tin cậy 95%	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Cận dưới	Cận trên
Phương sai giả định bằng nhau	9.646	.002	-8.079	310	.000	-1.327	.164	-1.650	-1.004
Phương sai giả định Không bằng nhau			-8.079	286.826	.000	-1.327	.164	-1.650	-1.004

Bảng 4.24. về các tham số kiểm định của nhóm thực nghiệm với hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra cho thấy điểm của học sinh thực nghiệm đầu ra rất đồng đều nhau và phân bố xung quanh giá trị trung bình với khoảng cách gần.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 4

- Từ những phân tích trên đây, kết hợp với kết quả định lượng, bước đầu có thể khẳng định việc tổ chức DHHT thực sự mang lại hiệu quả nhất định. Nó giúp cho HS chủ động học tập qua các hoạt động trao đổi, chia sẻ, thảo luận với các bạn cùng nhóm, làm phong phú thêm vốn hiểu biết của bản thân. Các em được tiếp xúc với nhiều thông tin thú vị từ nhiều nguồn khác nhau. Vốn sống, vốn từ ngữ được tăng thêm rõ rệt. Tri thức và các kĩ năng xã hội tăng lên cùng với nhiều phẩm chất được hình thành, phát triển trong quá trình học tập hợp tác.

- Ngoài việc nâng cao kết quả học tập môn học, các em còn tự tin hơn trong giao tiếp, biết diễn đạt một cách sinh động điều mình muốn nói, muốn trao đổi. Chính những điều này giúp các em càng nắm chắc kiến thức và vận dụng được kiến thức một cách linh hoạt. Trong môi trường hợp tác nhóm, học sinh làm việc rất tích cực, hào hứng. Kết quả hoạt động của các em không chỉ là kiến thức cứng nhắc mà các em thấy mình thực sự là người khám phá ra tri thức và áp dụng vào bài học, vào thực tiễn cuộc sống. Không khí lớp học luôn sôi nổi, vui vẻ.

- Thực nghiệm cho kết quả tích cực, cải thiện kết quả học tập và phát huy được nhiều mặt giáo dục khác trong dạy học. Điều đó chứng tỏ có thể thực hiện mô hình DHHT vào việc dạy học các môn khác nhau ở Tiểu học. Đây là một hướng đi khả thi, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học ở Tiểu học.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

- Học tập hợp tác có bản chất xã hội và nhận thức đặc biệt. Nó mang lại nhiều ưu thế cho sự phát triển của HS, nhất là kĩ năng và thái độ, các giá trị xã hội quí giá mà dạy học truyền thống sách vở hay học cá nhân không tiếp cận được. HTHT nói gọn lại chính là học tập trong môi trường và quan hệ hợp tác. DHHT là một kiểu hay chiến lược dạy học được thiết kế và tiến hành nhằm thích ứng tốt với HTHT, vừa dựa vào những đặc điểm lứa tuổi của HS, vừa khuyến khích HS HTHT, phát triển nhu cầu, thái độ tích cực và kĩ năng HTHT của các em, từ đó phát triển các kĩ năng xã hội, kĩ năng sống giúp HS phát triển hài hòa hơn sau này. Để dạy học hợp tác có hiệu quả cần phải thiết kế dạy học và bài học hợp tác. Kĩ thuật thiết kế DHHT cần tuân theo bản chất, nguyên tắc và sự mô hình hóa trong khoa học cũng như bản chất, nguyên tắc và đặc điểm của HTHT.

- Cán bộ quản lý nhà trường, GV Tiểu học đã có hiểu biết lí luận ban đầu về DHHT cũng như có ý thức vận dụng lí thuyết DHHT nhằm phát huy tính tích cực chủ động học tập của HS song đây vẫn chỉ là những hành động mang tính chất cảm tính. Vẫn còn bộ phận không nhỏ chưa thực sự hiểu biết sâu sắc, thấu đáo và đầy đủ về bản chất của DHHT, nên DHHT ở Tiểu học còn gặp nhiều hạn chế. Họ chưa thực sự hiểu rõ những khó khăn và thuận lợi khi DHHT ở Tiểu học, đánh giá chưa chính xác, chưa có ý thức tìm hiểu khả năng và nhu cầu học tập của HS cũng như ý thức về các biện pháp để gây hứng thú cho HS trong giờ học. Khái niệm "dạy học hợp tác" còn khá mới mẻ đối với GV Tiểu học. GV Tiểu học hiện nay cũng đã tiến hành DHHT song chưa thường xuyên và chưa đúng các nguyên tắc, yêu cầu. Cần có sự bồi dưỡng cả về lí luận cũng như kĩ năng cho GV, trang bị cho GV cơ sở lí luận vững chắc về vấn đề này cũng như qui trình và kĩ năng thực hiện mang tính thực tế cao mới giúp họ vượt qua trở ngại và dần dần thực hiện tốt việc DHHT. Cán bộ QLGD cấp quận, huyện có hiểu biết đúng đắn về DHHT và hiểu rõ những khó khăn

khi DHHT mà GV gặp phải, do đó họ sẽ là những người hỗ trợ và tạo điều kiện tốt để DHHT được triển khai thuận lợi ở các trường Tiểu học.

- Muốn thực hiện được DHHT thì TKDH và TKBH hợp tác phải tuân thủ và thích ứng tốt với bản chất, nguyên tắc và đặc điểm của HTHT. Mô hình DHHT ở Tiểu học được thiết kế căn cứ vào lí luận cơ bản về HTHT, về đặc điểm HSTH, về bản chất và PPDH hiện đại và kĩ thuật mô hình hóa trong nghiên cứu giáo dục. Mô hình này thực chất là sự tổ chức và kết hợp các yếu tố của dạy học hiện đại gồm xử lí mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, học liệu, môi trường và hoạt động học tập và định hướng tất cả các yếu tố đó vào HTHT. Mô hình thực sự giúp cho HS chủ động học tập qua các hoạt động trao đổi, chia sẻ, thảo luận với các bạn cùng nhóm, làm phong phú thêm vốn hiểu biết của bản thân. Ngoài việc nâng cao kết quả học tập môn học, các em còn tự tin hơn trong giao tiếp, biết diễn đạt một cách sinh động điều mình muốn nói, muốn trao đổi. Kết quả hoạt động của các em không chỉ là kiến thức cứng nhắc mà các em thấy mình thực sự là người khám phá ra tri thức và áp dụng vào bài học, vào thực tiễn cuộc sống. Không khí lớp học luôn sôi nổi, vui vẻ. Thực nghiệm cho kết quả tích cực, cải thiện kết quả học tập và phát huy được nhiều mặt giáo dục khác trong dạy học. Điều đó chứng tỏ có thể thực hiện mô hình DHHT vào việc dạy học các môn khác nhau ở Tiểu học.

2. Khuyến nghị

- Đối với các cấp quản lí

+ Quan tâm tạo điều kiện để xây dựng một môi trường thuận lợi cho việc vận dụng mô hình DHHT vào hoạt động giảng dạy của GVTH.

+ Đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất trường học cho các nhà trường góp phần đảm bảo yếu tố môi trường bên ngoài thuận lợi cho quá trình dạy học.

+ Chỉ đạo việc nghiên cứu và biên soạn tài liệu hướng dẫn vận dụng quan điểm dạy học này trong dạy học các môn học ở trường Tiểu học, thực hiện chỉ đạo chuyên môn xuống cơ sở, tổ chức các lớp tập huấn chuyên đề về việc vận dụng mô hình DHHT đồng thời tạo điều kiện khuyến khích các GV tham gia nhằm trao đổi kinh nghiệm, nghiên cứu tài liệu và nâng cao chuyên môn.

- Đối với giáo viên Tiểu học

+ GV cần trang bị cho mình những hiểu biết lí luận cơ bản về HTHT và DHHT để hiểu rõ, hiểu sâu sắc về bản chất, những nguyên tắc ứng dụng và cách thực hiện ở các môn học như thế nào.

+ GV cần nâng cao năng lực chuyên môn để có thể tiếp cận, thực hành vận dụng những lí luận của đề tài vào công tác giảng dạy thực tế, đặc biệt cần học hỏi và rèn luyện các kĩ năng dạy học cơ bản và các kĩ năng chuyên biệt cho DHHT.

+ Việc vận dụng mô hình DHHT trong dạy học đòi hỏi người GV phải đầu tư nhiều công sức, thời gian và dành nhiều tâm huyết với bài dạy, nhất là nhiệm vụ thiết kế dạy học. Vì vậy, vấn đề này cần được thường xuyên trao đổi thảo luận, rút kinh nghiệm trong tổ chuyên môn khi đem ra áp dụng.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

1. Nguyễn Hồng Thúy (2010), *Dạy học theo hướng học hợp tác ở tiểu học*. Tạp chí Giáo dục số 245, tr.27 - 29.

2. Nguyễn Hồng Thúy (2017), *Đặc điểm và nguyên tắc dạy học hợp tác ở tiểu học.* Tạp chí Thiết bị Giáo dục số 152, tr.52 - 55.

3. Nguyễn Hồng Thúy (2018), *Thực trạng dạy học hợp tác ở một số trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội*, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam số 03, tháng 3/2018, tr.111 – 115.

4. Nguyễn Hồng Thúy (2019), *Một số vấn đề về mô hình dạy học hợp tác ở tiểu học*, Tạp chí Giáo dục số đặc biệt, tháng 1/2019, tr.105 - 108.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tiếng Việt

[1] Lê Thị Hải Anh (2005), *Vận dụng PPDH hợp tác theo nhóm nhỏ ở trên lớp trong dạy học Địa lí lớp 10- THPT- Chương trình thí điểm Ban Khoa học tự nhiên*, Luận án tiến sĩ, Đại học sư phạm Hà Nội, 153tr.

[2] Dương Nguyễn Lan Anh (2011), "Vận dụng phương pháp dạy - học hợp tác theo nhóm môn Giáo dục công dân ở trường tiểu học - trung học cơ sở Đinh Công Bê (Cao Lãnh - Đồng Tháp)", *Tạp chí Giáo dục*, số 261, tr. 59-61.

[3] Trương Ngọc Ánh (2010), *Vận dụng PPDH hợp tác trong dạy học giải phương trình, bất phương trình mũ và lôgarit lớp 12 THPT*, Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội, 145 tr.

[4] Babanxky Iu. K (1981), *Tối ưu hoá quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

[5] Nguyễn Văn Bảy (2010). "Dạy học hợp tác nhóm ở trường tiểu học", *Dạy và học ngày nay*, số 6, tr. 24-25.

[6] Ban chấp hành Trung Ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29/NQ - TƯ về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế.*

[7] Benjamin S. Bloom và các cộng sự (1994*), Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục: Lãnh vực nhận thức* (Đoàn Văn Điều dịch), trường ĐHSP TP.HCM.

[8] Nguyễn Văn Thái Bình (2010), "Thiết kế phiếu học tập trong dạy học hợp tác bài giảng phương trình bậc hai - Đại số 10", *Tạp chí Giáo dục*, số 232, tr. 38-40.

[9] Nguyễn Thị Thanh Bình (1998), "Cải tiến hoạt động giáo dục theo phương thức hợp tác", *Nghiên cứu Giáo dục* số 8, tr. 4-6.

[10] Bộ Giáo dục & Đào tạo (1996), *Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*, Kỷ yếu hội thảo khoa học, Hà Nội.

[11] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Điều lệ trường tiểu học* (Ban hành kèm theo Thông tư số 41/2010/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 12 năm 2010 của Bộ trường Bộ Giáo dục và Đào tạo).

[12] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Tài liệu tập huấn kĩ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường tiểu học,* Nxb Đại học sư phạm Hà Nội.

[13] Carl Rogers (2001), *PPDH hiệu quả* (Cao Quát dịch), NXB Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.

[14] Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[15] Chính phủ Nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2011). *Chiến lược phát triển giáo dục 2010 – 2020*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

[16] Cao Danh Chính (2011), "Thiết kế bài dạy học tích hợp trong đào tạo nghề", *Tạp chí Giáo dục* Số 276 tr. 20-22.

[17] Nguyễn Đình Chỉnh (1997), "Hình thành kĩ năng nghề nghiệp cho giáo sinh là một yêu cầu cấp bách của đổi mới giáo dục'', *TCĐH và GDCN (số 1)*, tr. 11 – 12.

[18] Nguyễn Mạnh Chung (2013), "Bồi dưỡng kĩ năng thiết kế bài toán mới cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học ở các trường sư phạm", *Tạp chí Giáo dục* Số 319 tr. 51-52, 64.

[19] Phạm Khắc Chương (1995), *"Góp phần tìm hiểu Tâm lí học người thầy giáo qua cách dạy và lời dạy của Bác Hồ''*, Kỷ yếu Hội thảo Tâm lí Việt Nam, Hà Nội.

[20] *Cơ sở lí luận của nội dung học vấn phổ thông* (1983), Chủ biên: Kraevsky V.V., Lerner I. Ia., Nxb Giáo dục học, Matscơva, Bản tiếng Nga.

[21] *Cơ sở lí luận của quá trình dạy học trong nhà trường xô viết* (1989), Chủ biên: Kraevsky V.V., Lerner I. Ia., Nxb Giáo dục học, Matscơva, Bản tiếng Nga.

[22] Covaliôv A. G. (1971), *Tâm lí học cá nhân Tập 2*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

[23] Cruchesky V. A (1981), *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm*, Nxb Giáo Dục, Hà Nội.

[24] Đỗ Mạnh Cường (2009), *Thiết kế dạy học theo hướng tích cực và tương tác trong môi trường lớp học có sự hỗ trợ của máy tính,* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 140 tr.

[25] Lê Mỹ Dung (2008), "Vai trò của giáo viên trong dạy học hợp tác", *Dạy và Học ngày nay*, số 9, tr. 26-28.

[26] Ngô Thị Thu Dung (2001), "Mô hình tổ chức theo nhóm trong giờ học trên lớp'', *Tạp chí giáo dục, số 3*.

[27] Ngô Thị Thu Dung (2002), "Một số vấn đề lí luận về kĩ năng học theo nhóm của học sinh'', *Tạp chí giáo dục,* số 46, tr 9 – 11.

[28] Nguyễn Hữu Dũng (1995), *Hình thành kĩ năng sư phạm cho giáo sinh SP*, Hà Nội.

[29] Vũ Cao Đàm (1996), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, NXB KHKT Hà Nội.

[30] Đỗ Ngọc Đạt (1998), *Tiếp cận hiện đại trong hoạt động dạy học*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

[31] Trần Văn Đạt (2015), "Ảnh hưởng của học hợp tác đến các phương tiện học thuật, tâm lí, tình cảm và xã hội của người học", *Tạp chí Giáo dục*, số 369, tr. 12-13,19.

[32] Đênômê J.M, Goay Mađơlen (2000), *Tiến tới một phương pháp sư phạm tương tác*, NXB Thanh niên, Hà Nội.

[33] Davydov V.V. (2000). *Các dạng khái quát hóa trong dạy học*. NXB Đại học quốc gia, Hà Nội.

[34] Đào Hồng Điệp (2010), *Thiết kế trò chơi giáo dục môi trường cho học sinh khiếm thị qua tiết hoạt động tập thể ở tiểu học*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 146 tr.

[35] Lương Phúc Đức (2016), *Giáo dục kĩ năng học hợp tác cho học sinh lớp 4.5 qua trò chơi khoa học*, Luận án tiến sĩ, Đại học sư phạm Hà Nội 2, 152 tr.

[36] Exipop B.N (1968), *Những cơ sở lí luận dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[37] Franz Emanuel Weinert (chủ biên) (1998), *Sự phát triển nhận thức học tập và giảng dạy* (Việt Anh và Nguyễn Hoài Bảo dịch), NXB Giáo dục, Hà Nội.

[38] Galperin P. Ia. (1975), *Phát triển các công trình nghiên cứu quá trình hình thành hành động trí tuệ,* trong Sách: Tâm lí học Liên Xô, Nxb Tiến Bộ, Matscơva (Bản tiếng Nga).

[39] Geoffey Petty (1998), *Dạy học ngày nay (Teaching today)*, NXB Stanley Thomes.

[40] Gônôbôlin (1971), *Những phẩm chất tâm lí của người giáo viên, T1*, NXB Giáo dục Hà Nội.

[41] Gônôbôlin (1977), *Những phẩm chất tâm lí của người giáo viên*, NXB Giáo dục (Tài liệu dịch từ tiếng Nga).

[42] Trần Thị Bích Hà (2006), "Một số trao đổi về học hợp tác ở trường phổ thông", *Tạp chí giáo dục,* số 146, tr 20 – 21.

[43] Phạm Văn Hải, Đặng Thành Hưng (2016), "Kĩ năng thiết kế bài học kiến tạo", *Tạp chí Giáo chức Việt Nam*, số 106 tháng 2, tr. 44-49.

[44] Phạm Văn Hải (2016), *Rèn luyện kĩ năng thiết kế bài học kiến tạo môn Khoa học cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học*, Luận án tiến sĩ, Đại học sư phạm Hà Nội 2, 148 tr.

[45] Nguyễn Thị Thúy Hạnh (2012), *Kĩ năng học tập hợp tác của sinh viên sư phạm,* Luận án tiến sĩ, Học viện khoa học xã hội, 101 tr.

[46] Nguyễn Hữu Hạnh (2010), "Vận dụng dạy học hợp tác trong mô hình dạy học lớp ghép tiểu học", *Tạp chí Giáo dục*, số 236, tr. 16,19.

[47] Nguyễn Thị Phương Hảo (2007), *Thiết kế trò chơi toán học nhằm phát triển trí thông minh cho học sinh lớp 5,* Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 142 tr.

[48] Khuất Thị Minh Hiền (2014), "Nâng cao chất lượng dạy học hợp tác nhóm môn Tiếng Anh trong trường THPT", *Dạy và Học ngày nay,* số 10, tr. 50-51.

[49] Nguyễn Văn Hiền (2003), "Phương pháp nhóm chuyên gia", *Tạp chí giáo dục,* số 56.

[50] Đào Thị Hoàng Hoa (2012), "Vận dụng các cấu trúc dạy học hợp tác vào giảng dạy hóa học phổ thông", *Tạp chí Khoa học*, số 39, tr. 126-135.

[51] Học hợp tác: *Tài liệu III- S – Giáo dục hoà nhập*, dự án N0 896-98- 002.

[52] Hoàng Thị Kim Huệ (2009), *Thiết kế chương trình môn học quản lí giáo dục thường xuyên và từ xa theo yêu cầu đào tạo tín chỉ của trường Đại học Sư phạm Hà Nội,* Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 140 tr.

[53] Nguyễn Sinh Huy (1995), "Tiếp cận xu thế đổi mới PPDH trong giai đoạn hiện nay", *Tạp chí nghiên cứu giáo dục, số 3*, 1995.

[54] Cao Xuân Huy (1995), *Tư tưởng Phương Đông – gợi những điểm nhìn tham chiếu,* Nxb Văn học, Hà Nội, 789 tr. Nguyễn Huệ Chi chú giải, bổ sung và hiệu đính.

[55] Đặng Thành Hưng (2016), "Mô hình năng lực nghề nghiệp của nhà giáo hiện đại", *Tạp chí Khoa học dạy nghề*, số 28-29, tháng 1+2, tr. 14-18.

[56] Đặng Thành Hưng (2017), "Mô hình hóa trong nghiên cứu giáo dục", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 137 tháng 2, tr. 12-16.

[57] Đặng Thành Hưng (2002). *Dạy học hiện đại: Lí luận- biện pháp – kĩ thuật*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 349 tr.

[58] Đặng Thành Hưng (2004), "Kĩ thuật thiết kế bài học theo nguyên tắc hoạt động", *Tạp chí phát triển giáo dục,* số 10, tr. 7-9.

[59] Đặng Thành Hưng (2005), *Tương tác và hoạt động của thầy – trò trên lớp học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 100 tr.

[60] Đặng Thành Hưng – Chủ biên (2012), *Lí thuyết PPDH*, Nxb Đại học Thái Nguyên, 288 tr.

[61] Đặng Thành Hưng (2004), "Thiết kế và sử dụng phiếu học tập trong dạy học hợp tác", *Tạp chí Phát triển giáo dục*, số 8(68), tr. 6-10,14.

[62] Đặng Thành Hưng (2004), "Thiết kế PPDH theo hướng tích cực hóa", *Tạp chí Giáo dục*, số 102/12, tr. 6-7,13.

[63] Đặng Thành Hưng (2017), "Quan niệm cộng tác và hợp tác trong giáo dục", *Tạp chí Giáo chức Việt Nam*, số 121 tháng 5, tr. 51-52,53.

[64] Đặng Thành Hưng (2016), "Dạy học Khoa học ở tiểu học theo hướng tìm tòi thực nghiệm", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 132, tháng 9, tr. 42-45.

[65] Đặng Thành Hưng (2013), "Thiết kế bài học và tiêu chí đánh giá", *Tạp chí Khoa học Giáo dục, s*ố 94, tr. 4-7.

[66] Đặng Thành Hưng (2013), "Kĩ năng dạy học và tiêu chí đánh giá", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 88 tháng 1, tr. 5-9.

[67] Dương Giáng Thiên Hương (2009), "Thiết kế bài dạy theo hướng giải quyết các tình huống có vấn đề ở tiểu học", *Tạp chí Giáo dục* Số 216 tr.26-28

[68] Dương Giáng Thiên Hương (2013), "Một số kĩ thuật được sử dụng trong dạy học hợp tác nhóm ở tiểu học", *Tạp chí Giáo dục*, số 312, tr. 40-42.

[69] Ngô Văn Hựu, Ngô Thị Thúy Nga - Chủ biên (2012), *Cẩm nang kĩ năng học tập*, Nxb Lao động – Xã hội, Hà Nội.

[70] Iacôvlev M. N (1971), *Phương pháp và kĩ thuật lên lớp, TL,* Matxcơva, NXB Giáo dục Hà Nội 1975.

[71] Kharlamop E. F. (1978), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào, tập 1*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[72] Hoàng Công Kiên (2013), *Vận dụng dạy học hợp tác trong môn Toán ở tiểu học*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Đại học sư phạm Hà Nội, 145 tr.

[73] Nguyễn Thành Kỉnh (2010), *Biện pháp hình thành kĩ năng dạy học hợp tác cho giáo viên trung học cơ sở vùng Đông Nam Bộ,* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Thái Nguyên, 164 tr.

[74] Nguyễn Thành Kỉnh (2009), "Từ PPDH truyền thống đến phương pháp sư phạm hợp tác'', *Tạp chí Giáo dục* số 206 - tháng 1/ 2009.

[75] Trần Ngọc Lan (2007), "Kĩ thuật chia nhóm và điều khiển nhóm học tập hợp tác trong dạy học toán ở tiểu học'', *Tạp chí giáo dục* số 157*,* tr 29 - 30.

[76] Lecne I. Ia (1997), *Dạy học nêu vấn đề (Phan Tất Đắc dịch)*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[77] Nguyễn Thị Kim Liên (2014), *Phương pháp thiết kế và tổ chức thực hiện các dự án trong dạy học Địa lí 12 - Trung học phổ thông,* Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 161 tr.

[78] Lê Thuỳ Linh (2008), "Vận dụng phương pháp cùng tham gia trong dạy học giáo dục học ở các trường sư phạm nhằm phát huy vai trò của người học'', *Tạp chí Giáo dục* số 189, tr 29 – 30.

[79] Nguyễn Thị Phương Loan (2013), "Biện pháp tổ chức dạy học hợp tác nhóm các học phần giáo dục học ở trường cao đẳng sư phạm Lạng Sơn", *Tạp chí Giáo dục,* số 303, tr. 43-45.

[80] Phan Trọng Luận (chủ biên) (1999), *Thiết kế bài học tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông*, Tái bản lần thứ hai. Nxb Giáo dục, Hà Nội.

[81] Bùi Thị Lí (2012), *Vận dụng PPDH hợp tác vào dạy học một số nội dung tin học trung học phổ thông*, Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội, 153 tr.

[82] Makarenco A. S. (1962), *Bài ca sư phạm*, Nxb Văn hóa, Viện Văn học, 383 tr. Hướng Minh dịch.

[83] Makiguchi T. (1994), *Giáo dục vì cuộc sống sáng tạo*, NXB Trẻ.

[84] Hoàng Lê Minh (2007), *Tổ chức dạy học hợp tác trong môn Toán ở trường trung học phổ thông,* Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội, 169 tr.

[85] Nguyễn Thị Hồng Nam (2002), "Tổ chức hoạt động hợp tác trong học tập theo hình thức thảo luận nhóm", *Tạp chí Giáo dục* số 26, tr 18 - 20.

[86] Châu Thị Kim Ngân (2014), "Xây dựng tâm thế học hợp tác trong dạy học Ngữ văn ở Cao Đẳng Sư Phạm xuất phát từ đặc trưng bộ môn", *Tạp chí Giáo dục,* số 329, tr. 39-40.

[87] Phan Trọng Ngọ (chủ biên) (2000), *Tâm lí học hoạt động và khả năng ứng dụng vào lĩnh vực dạy học*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

[88] Lê Bích Ngọc (2004), *Thiết kế và sử dụng trò chơi phát triển biểu tượng về động vật cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 203 tr.

[89] Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt (1987), *Giáo dục học* (Tập 1 – 2), Nxb Giáo dục Hà Nội.

[90] Hà Thị Cẩm Nhung (2011), *Thiết kế bài giảng điện tử học phần "Phương pháp khám phá khoa học về môi trường xung quanh" trong chương trình đào tạo cử nhân CĐSP mầm non bằng phần mềm Violet*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 170 tr.

[91] Nguyễn Thị Phương Nhung (2016), *Rèn luyện kĩ năng thiết kế bài học cho sinh viên đại học ngành giáo dục tiểu học qua dạy học theo dự án,* Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, 160 tr.

[92] Trần Thị Tố Oanh (2000), *Mô hình tổ chức hoạt động cộng đồng cho học sinh tiểu học khối 4-5*. Báo cáo tổng kết Đề tài cấp Bộ B97 – 51 – 05, Hà Nội.

[93] Trần Thị Tố Oanh (2010), *Giáo dục kĩ năng sống cho học sinh tiểu học qua các hoạt động giáo dục*- Module TH- Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên giáo viên tiểu học, Bộ giáo dục và đào tạo, Hà Nội.

[94] Pêtrôpxki A. V. (1982), *Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm*, NXB Giáo dục Việt Nam

[93] Nguyễn Văn Phán (2007), "Sử dụng phương pháp hợp tác nhóm trong dạy học các môn khoa học xã hội nhân văn ở nhà trường quân sự'', *Tạp chí Giáo dục* số 173, tr 9 - 10.

[94] Nguyễn Thị Quỳnh Phương (2012), *Rèn luyện kĩ năng học hợp tác cho sinh viên sư phạm trong hoạt động nhóm,* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 205 tr.

[95] Tạ Xuân Phương (2017), *Vận dụng PPDH hợp tác theo nhóm trong môn Địa lí ở Trường Dự bị Đại học Dân tộc*, Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội, 157 tr.

[96] Bùi Văn Quân (2001), *Thiết kế nội dung môn học theo mô-đun (thực hiện trên môn Giáo dục dân số trong các trường cao đẳng sư phạm)*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Đại học sư phạm Hà Nội, 195 tr.

[97] Mai Như Quyện (2011), "Phát huy tính tích cực của sinh viên trong dạy học hợp tác nhóm", *Tạp chí Giáo dục*, số 265, tr. 21-22.

[98] Raja Roy Singh (1994), *Nền giáo dục cho thế kỉ 21, những triển vọng của Châu Á - Thái Bình Dương,* Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.

[99] Shtoff V.A. (1996), *Mô hình hóa và triết học*, Nxb Khoa học, Matxcơva.

[100] Nguyễn Triệu Sơn (2007), *Phát triển khả năng học hợp tác cho sinh viên sư phạm toán một số trường đại học miền núi nhằm nâng cao chất lượng người được đào tạo*. Luận án tiến sĩ, Viện chiến lược và chương trình giáo dục, Hà Nội, 222 tr.

[101] Nguyễn Triệu Sơn (2007), "Tổ chức dạy học theo quan điểm hợp tác vào dạy học các phép tính rời cho sinh viên sư phạm Toán'', *Tạp chí Giáo dục* số 154.

[102] Lê Văn Tạc (2005), *Dạy học hòa nhập có trẻ khiếm thính bậc tiểu học theo phương thức hợp tác nhóm,* Luận án tiến sĩ, Viện chiến lược và chương trình giáo dục, 190 tr.

[103] Lê Văn Tạc (2004) "Một số vấn đề về cơ sở lí luận học hợp tác nhóm'', *Tạp chí Giáo dục số 81.*

[104] Lê Văn Tạc (2004), "Một số vấn đề về cơ sở lí luận học hợp tác nhóm", *Tạp chí Giáo dục*, số 81, tr. 23-25, 33.

[105] Nguyễn Thị Thanh (2013), *Dạy học theo hướng phát triển kĩ năng học tập hợp tác cho sinh viên đại học sư phạm*, Luận án tiến sĩ, Đại học Thái Nguyên, 227 tr.

[106] Nguyễn Thị Thanh (2015), "Yêu cầu và kĩ thuật dạy học hợp tác", *Tạp chí Khoa học giáo dục,* số 114, tr. 31-32.

[107] Trần Thị Hồng Thu (2010), "Sử dụng PPDH hợp tác theo nhóm trong bộ môn Cơ sở văn hoá Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục*, số 236, tr. 20-21,28.

[108] Nguyễn Thị Thu Thủy (2015), *Thiết kế môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng thường xuyên giáo viên tiểu học*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, 139 tr.

[109] Nguyễn Thành Trung (2013), "Vận dụng PPDH hợp tác theo nhóm trong dạy học định lí hình học cho học sinh trung học cơ sở", *Tạp chí Giáo dục*, số 302, tr. 51-52 và tr.48.

[110] Phạm Thị Thanh Tú (2013), *Hình thành cho sinh viên đai học sư phạm ngành giáo dục tiểu học kĩ năng thiết kế và tổ chức các tình huống dạy học Toán ở tiểu học theo hướng tăng cường hoạt động tìm tòi, phát hiện kiến thức của học sinh lớp 3, 4, 5,* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Đại học Vinh, Nghệ An, 198 tr.

[111] Nguyễn Thanh Tùng (2009), *Ứng dụng công nghệ mô phỏng trong thiết kế bài giảng các môn cơ sở nghề của nghề điện công nghiệp*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 222 tr.

[112] Thái Duy Tuyên (1993), "Tìm hiểu bản chất quá trình dạy học", Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục, số 10*, tr 10 – 13.

[113] Thái Duy Tuyên (2001), *Những vấn đề giáo dục học hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[114] Thái Duy Tuyên (2007), *PPDH truyền thống và đổi mới*. NXB Giáo dục, Hà Nội.

[115] Phan Văn Tỵ (2010), *Vận dụng dạy học hợp tác trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở đại học quân sự*, Luận án tiến sĩ, Học viện Chính trị, 214 tr.

[116] Thái Huy Vinh (2013), "Thiết kế bài dạy "Hình bình hành" (Toán 4) theo hướng tiếp cận ngôn ngữ toán học", *Tạp chí Giáo dục,* số 304 tr. 50-52.

[117] Vygotsky L.S. (1997), *Tuyển tập tâm lí học*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, 614 tr.

[118] Trương Thị Thu Yến (2012), *Rèn luyện kĩ năng dạy học nhóm cho giáo viên tiểu học*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 144 tr.

[119] Wilbert J. McKeachie (2003), *Những thủ thuật trong dạy học (Teaching Tips)*, Dự án Việt – Bỉ đào tạo giáo viên, Hà Nội.

B. Tiếng Anh

[120] Bandura, Albert (1963), *Social learning and personality development*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.

[121] Bloom B. S.; Engelhart M. D.; Furst E. J.; Hill W. H.; Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

[122] Bossert, S.T. (1988), "Cooperative activities in the classroom", *Review of Educational Research*, 15, 225-250.

[123] Brown, A.L & Palincar. A.S (1989). *Guided cooperative learning and invidual knowledge acquisition in Resnuck. L.B (Ed0. knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Crlaser*, Hilldale. NJ: Erlbanm.

[124] Bruffee, K.A. (1993), *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

[125] Cooper, J. (1990), "Cooperative learning and kludge teaching: Tips from the trenches", *The Teaching Professor*, pp 1-2.

[126] David W. Johnson, Roger T. Johnson, and Mary Beth Stanne (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota, USA.

[127] Deutsch, M. (1949), "A theory of cooperation and competition", *Human Relations,* 2, 129-152.

[128] Dewey John (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

[129] Dewey John (1938), *Education and Experience*, 1938/1997. New York. Touchstone.

[130] Dick, W., & Carey, L. (1996), *The systematic design of instruction*. 4th ed. New York, NY: Harper Collin.

[131] Duffy, T.M, Lowyck, J., & Jonassen, D.H. (Eds) (1993), *Designing environments for constructive learning.* Heidelberg: Springer-Verlag.

[132] D. W. Johnson – R. Johnson – E. Holubec (1990), *Circles of learning – Cooperation in the classroom* (rev.ed) Endina, MN, Interaction.

[133] Elena Qureshi (2004), *Instructional Design Models.* USA.

[134] Gagnon Jr. G. W. ve M. Collay (2001), *"Designing for learning: Six Elements in Constructivist Classrooms"* Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA, USA. http://www.prainbow.com/cld/cldp.html 06 Haziran 2005.

[135] George W. Gagnon, Jr. Michelle Collay (2006), *Constructivist learning design.* Corwin press asage publication company. Thousand Oaks, California.

[136] Henderson, L. (1996), "Instructional design of interactive multimedia", *Educational technology research And Development,* 44(4), 85-104.

[137] Johnson D. W., & Johnson, R. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company.

[138] Johnson D – Johnson R (1991), *Learning together and alone: Cooperative, Competitive and Individualistic learning,* 3rd Edition Pretice Hall, Englewood Clift, New Jersey 07632.

[139] Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009), *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

[140] Kagan L, Kagan M., Kagan S. (1997), *Cooperative learning structures for teambuilding.* San clesmente, CA: Kagan cooperative.

[141] Kilpatrick W. H (1918), "The project method", *Teachers College Record,* 19, 319- 335.

[142] Knoll M. (1997), "The project method: its origin and international development", *Journal of Industrial Teacher Education* 34 (3), 59-80.

[143] Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

[144] Lewin K. (1936), *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

[145] Lewin K. (1938), *The conceptual representation and measurement of psychological forces.* Durham, NC: Duke University Press.

[146] Lewin K., and Gertrude W. Lewin (Ed.) (1948), *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics* [1935-1946]. New York: Harper and Brothers.

[147] Lily Sun and Sirley Willams (2003), *An Intuctional design Model for Contructivist Learning*. United Kingdom.

[148] Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities", *Cognitive and Instruction* 1(2), pp. 117–175

[149] Piaget, J. (1953), *The origin of intelligence in the child*. New Fetter Lane, New York: Routledge & Kegan Paul.

[150] Paul Charbonneau (2012), *Solar and Stellar Dynamos*, Springer, 251 pages.

[151] Rayman Ronald (1981), "Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838", *History of Education Quarterly*, **21** (4): 395–409.

[152] Robert M. Gagné, Walter W. Wager, Katharine C. Golas, John M. Keller (2005), *Principles of instructional design* – Fifth edition – Thomson-Wadsworth. Printed in USA.

[153] Robert F. Slavin (1994), *Cooperative learning – Theory – Research and pratice*, Second Edition, Center for Research on Elementary and Middle Schools. The Johns Hopkins University, 194 pages.

[154] Roger Cousinet (1950), *The social life of the child*, Unesco International Bureau of Education.

[155] Scheel, N. P., & Branch, R. C. (1993), "The role of conversation in the systematic design of instruction", *Educational Technology,* 33(8), 7-18.

[156] Shadbolt, N (1998), "Model and method in cognitivve science", *in M. MC Tear (ed…) understand cognitive science*, New York; *Halstel press*, pp 23-33.

[157] Skinner B.F. (1965), *The technology of teaching*. Appleton-Century-Croft. Includes reprints of all his papers on programmed learning.

[158] Skinner B.F. (1953), *The Possibility Of A Science Of Human Behavior.* NY: The Free House.

[159] Slavin R. E (1990), *Cooperative learning: theory, research and practice*, Englewood cliffs, NT: Prentice Hall.

[160] Solomon, R., Davidson, N., & Solomon, E. (1992), *Handbook for the Fourth R: Relationship Activities for Cooperative and Collegial Learning* (Volume III). Columbia, MD: National Institute for Relationship Training, Inc.

[161] Villa, A, & Thousand , J (1995), *Creating an in clusive school school*, ASCD Alexandria, Virginia.

[162] Vasquez, B., Johnson, D. W., & Johnson, R. (1993), "Impact of cooperative learning on the performance and retention of U.S. Navy Air Traffic Controller Trainees", *Journal of Social Psychology, 133,* 769-783.

[163] Vygotsky L.S. (1997), *Educational Psychology*, CRC Press, 416 pages.

[164] Wilson B. G. (1996), *Constructivist learning environments: case studies in instructional design,* Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

PHỤ LỤC 1
PHIẾU HỎI Ý KIẾN GIÁO VIÊN

Để góp phần nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường tiểu học, mong thầy/ cô vui lòng cho biết ý kiến về những vấn đề sau:

PHẦN A. THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Tỉnh (thành phố): .....
2. Quận (huyện): .....
3. Trường: .....
4. Thầy/cô đang dạy lớp:

   Lớp 1 □ Lớp 2 □ Lớp 3 □ Lớp 4 □ Lớp 5 □
5. Thâm niên công tác thầy/cô:

   Từ 1 năm đến 5 năm □ Từ 6 năm đến 10 năm □

   Từ 11 năm đến 15 năm □ Từ 16 năm đến 20 năm □

   Từ 20 năm đến 30 năm □
6. Trình độ đào tạo:

   Trung cấp □ Cao đẳng □ Đại học □ Sau ĐH □

PHẦN B. NỘI DUNG

Câu 1: Thầy/cô hãy cho biết những quan điểm nào phù hợp với đổi mới PPDH hiện nay.

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi quan điểm)*

Những quan điểm	Đúng	Sai
a. Kết hợp nhiều phương pháp khác nhau: Thuyết trình, thảo luận nhóm nhỏ, xử lí tình huống, giải quyết vấn đề, trực quan, thực hiện dự án, tham quan, thực tập, sử dụng phiếu học tập	□	□
b. Tuyệt đối không sử dụng phương pháp thuyết trình vì dễ làm học sinh nhàm chán	□	□
c. Giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn; học sinh là người hoạt động để chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng	□	□
d. Tiết học nào cũng phải sử dụng bài giảng điện tử	□	□
e. Giáo viên tạo điều kiện và khuyến khích học sinh phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập	□	□

g. Trong dạy học, cần chú trọng đến nhu cầu, khả năng phát triển riêng của từng học sinh	□	□
h. Trong giảng dạy bắt buộc phải có tài liệu trực quan	□	□
i. Trong tiết học sử dụng càng nhiều phương pháp càng tốt	□	□

Câu 2: Thầy/ cô quan niệm thế nào về **dạy học hợp tác**?
(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi quan niệm)*

Những quan niệm	Đúng	Sai
a. Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng học tập hợp tác	□	□
b. Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành giờ học	□	□
c. Đó là chiến lược dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập	□	□
d. Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập hợp tác với nhau	□	□
e. Là việc GV hướng dẫn HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau	□	□
g. Là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: trao đổi trực tiếp, phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học	□	□

Câu 3: Xin thầy/ cô cho biết trong thực tế dạy học, thầy/cô vận dụng dạy học hợp tác *ở mức độ nào. (Xin hãy đánh dấu* **X** *vào chỉ 1 ô)*

a) *Thường xuyên* ☐
b) *Thỉnh thoảng* ☐
c) *Không sử dụng* ☐

Câu 4: Xin thầy/cô cho biết dạy học hợp tác ở Tiểu học mang lại hiệu quả ở mức độ nào? *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào 1 ô theo mức độ ở từng tiêu chí hiệu quả)*

TT	HIỆU QUẢ	MỨC ĐỘ		
		Hiệu quả cao	Hiệu quả thấp	Không hiệu quả
1	HS chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống tri thức	□	□	□

	khoa học trong nhà trường			
2	Làm cho mọi HS phải suy nghĩ và hoạt động nhiều hơn do đó có thể phát huy khả năng của từng em	□	□	□
3	HS có hứng thú học tập hơn trước	□	□	□
4	Hình thành cho học sinh những kĩ năng sống quan trọng: kĩ năng ứng xử, kĩ năng diễn đạt, kĩ năng cộng tác, kĩ năng phân tích, tổng hợp vấn đề, kĩ năng đánh giá...	□	□	□
5	Đáp ứng được nhiều học sinh trong một lớp với những nhu cầu đa dạng.	□	□	□
6	Quan hệ sư phạm giữa GV và HS, giữa HS với HS trở nên tích cực và hiệu quả hơn	□	□	□

Câu 5: Theo thầy/cô, hiệu quả của dạy học hợp tác phụ thuộc vào yếu tố nào sau đây?

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi yếu tố)*

Những yếu tố	Đúng	Sai
a. Phương pháp và kĩ năng dạy học của giáo viên	□	□
b. Kĩ năng và thái độ học tập của học sinh	□	□
c. Mục tiêu bài học	□	□
d. Nội dung học tập	□	□
e. Môi trường học tập	□	□
g. Phương tiện học tập	□	□

Khác (xin ghi rõ): …….

Câu 6: Xin thầy/ cô cho biết những **thuận lợi và khó khăn** khi dạy học hợp tác (Xin hãy đánh dấu **X** vào 1 ô theo mức độ ở từng tiêu chí)

TT	Thuận lợi	MỨC ĐỘ		
		Rất thuận lợi	Thuận lợi	Bình thường
1	Học sinh phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội cho học sinh bộc lộ khả năng	□	□	□

	bản thân.			
2	Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của học sinh.	□	□	□
3	Học sinh ghi nhớ và vận dụng được bài học.	□	□	□
4	Tạo điều kiện cho học sinh giúp đỡ lẫn nhau trong học tập.	□	□	□
5	Học sinh tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông.	□	□	□

TT	KHÓ KHĂN	MỨC ĐỘ		
		Rất khó khăn	Khó khăn	Bình thường
1	Giáo viên khó kiểm soát trong quá trình dạy học.	□	□	□
2	Học sinh gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm.	□	□	□
3	Năng lực sư phạm của giáo viên còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học của học sinh.	□	□	□
4	Khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các học sinh.	□	□	□
5	Khó khăn vì thiếu các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm	□	□	□

Câu 7: Xin thầy/ cô đánh giá về khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của học sinh mình. *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi nội dung)*

Khả năng và nhu cầu	Đúng	Sai
a. Có nhu cầu và khả năng học tập tất cả các môn học ở Tiểu học	□	□
b. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học tự nhiên	□	□
c. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học xã hội	□	□

d. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học năng khiếu	□	□
e. Có nhu cầu và khả năng trong việc tìm kiếm tri thức	□	□
g. Có nhu cầu và khả năng trong việc mở rộng vận dụng bài học	□	□
h. Có nhu cầu và khả năng trong việc đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập	□	□

Câu 8: Thầy/cô thường làm thế nào để **gây hứng thú cho học sinh** trong giờ học hợp tác? *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào ô "có" hoặc "không" ở mỗi nội dung).*

Nội dung	Có	Không
a. Đưa ra hình thức khen thưởng	□	□
b. Đưa ra thiết bị giảng dạy mới lạ và hiện đại	□	□
c. Làm cho học sinh hiểu rõ mục đích học tập	□	□
d. Làm theo hứng thú của học sinh, HS hứng thú gì thì dạy đó	□	□
e. Tạo môi trường học tập cởi mở để HS tự do trao đổi ý kiến với GV và cả nhóm	□	□
g. Tạo cơ hội cho mỗi HS tự do phát biểu ý kiến của mình	□	□

Câu 9: Xin thầy/cô cho biết, thầy/cô **đã sử dụng những phương tiện nào** để hỗ trợ cho bài giảng dạy học hợp tác?

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào chỉ 1 ô ở mỗi nội dung).*

Phương tiện	Đã sử dụng	Chưa sử dụng
a. Đồ dùng dạy học tự thiết kế	□	□
b. Phiếu học tập	□	□
c. Tranh ảnh, mô hình, bản đồ	□	□
d. Các phương tiện dạy học nghe- nhìn (Tivi, máy nghe nhạc…)	□	□
e. Các phương tiện dạy học hiện đại (máy tính, máy chiếu qua đầu, máy chiếu đa năng…)	□	□
g. Các phương tiện dạy học truyền thống (phấn, bảng,…)	□	□
h. Mẫu bài giảng soạn sẵn	□	□

Xin trân trọng cảm ơn thầy/cô đã trả lời phiếu hỏi ý kiến!

PHỤ LỤC 2
PHIẾU HỎI Ý KIẾN CÁN BỘ QUẢN LÍ NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC

Để góp phần nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường Tiểu học, mong thầy/cô vui lòng cho biết ý kiến về những vấn đề sau:

PHẦN A. THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Tỉnh (thành phố): .....
2. Quận (huyện): .....
3. Trường: .....
4. Thâm niên công tác thầy/cô:

   Từ 1 năm đến 5 năm □ Từ 6 năm đến 10 năm □

   Từ 11 năm đến 15 năm □ Từ 16 năm đến 20 năm □

   Từ 20 năm đến 30 năm □
5. Trình độ đào tạo:

   Trung cấp □ Cao đẳng □ Đại học □ Sau ĐH □

PHẦN B. NỘI DUNG

<u>Câu 1:</u> Thầy/cô hãy cho biết những quan điểm nào phù hợp với đổi mới PPDH hiện nay.

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi quan điểm)*

Những quan điểm	Đúng	Sai
a. Kết hợp nhiều phương pháp khác nhau: Thuyết trình, thảo luận nhóm nhỏ, xử lí tình huống, giải quyết vấn đề, trực quan, thực hiện dự án, tham quan, thực tập, sử dụng phiếu học tập	□	□
b. Tuyệt đối không sử dụng phương pháp thuyết trình vì dễ làm học sinh nhàm chán	□	□
c. Giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn; học sinh là người hoạt động để chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng	□	□
d. Tiết học nào cũng phải sử dụng bài giảng điện tử	□	□
e. Giáo viên tạo điều kiện và khuyến khích học sinh phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập	□	□
g. Trong dạy học, cần chú trọng đến nhu cầu, khả năng phát triển riêng của từng học sinh	□	□

h. Trong giảng dạy bắt buộc phải có tài liệu trực quan	□	□
i. Trong tiết học sử dụng càng nhiều phương pháp càng tốt	□	□

<u>Câu 2</u>: Thầy/ cô quan niệm thế nào về **dạy học hợp tác**?
(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi quan niệm)*

Những quan niệm	Đúng	Sai
a. Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng học tập hợp tác	□	□
b. Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành giờ học	□	□
c. Đó là chiến lược dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập	□	□
d. Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập hợp tác với nhau	□	□
e. Là việc GV hướng dẫn HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau	□	□
g. Là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: trao đổi trực tiếp, phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học	□	□

<u>Câu 3</u>: Xin thầy/cô cho biết trong thực tế dạy học, thầy/cô vận dụng dạy học hợp tác *ở mức độ nào. (Xin hãy đánh dấu* **X** *vào chỉ 1 ô)*

a) *Thường xuyên* ☐
b) *Thỉnh thoảng* ☐
c) *Không sử dụng* ☐

<u>Câu 4</u>: Xin thầy/cô cho biết dạy học hợp tác ở Tiểu học mang lại hiệu quả ở mức độ nào? *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào 1 ô theo mức đô ở từng tiêu chí hiệu quả)*

TT	HIỆU QUẢ	MỨC ĐỘ		
		Hiệu quả cao	Hiệu quả thấp	Không hiệu quả
1	HS chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống tri thức	□	□	□

	khoa học trong nhà trường			
2	Làm cho mọi HS phải suy nghĩ và hoạt động nhiều hơn do đó có thể phát huy khả năng của từng em	□	□	□
3	HS có hứng thú học tập hơn trước	□	□	□
4	Hình thành cho học sinh những kĩ năng sống quan trọng: kĩ năng ứng xử, kĩ năng diễn đạt, kĩ năng cộng tác, kĩ năng phân tích, tổng hợp vấn đề, kĩ năng đánh giá...	□	□	□
5	Đáp ứng được nhiều học sinh trong một lớp với những nhu cầu đa dạng.	□	□	□
6	Quan hệ sư phạm giữa GV và HS, giữa HS với HS trở nên tích cực và hiệu quả hơn	□	□	□

Câu 5: Theo thầy/ cô, hiệu quả của dạy học hợp tác phụ thuộc vào yếu tố nào sau đây?

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi yếu tố)*

Những yếu tố	Đúng	Sai
a. Phương pháp và kĩ năng dạy học của giáo viên	□	□
b. Kĩ năng và thái độ học tập của học sinh	□	□
c. Mục tiêu bài học	□	□
d. Nội dung học tập	□	□
e. Môi trường học tập	□	□
g. Phương tiện học tập	□	□

Khác (xin ghi rõ): ……

Câu 6: Xin thầy/cô cho biết những **thuận lợi và khó khăn** khi dạy học hợp tác (Xin hãy đánh dấu **X** vào 1 ô theo mức độ ở từng tiêu chí)

TT	Thuận lợi	MỨC ĐỘ		
		Rất thuận lợi	Thuận lợi	Bình thường
1	Học sinh phát huy được tính tích cực, có	□	□	□

	nhiều cơ hội cho học sinh bộc lộ khả năng bản thân.			
2	Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của học sinh.	□	□	□
3	Học sinh ghi nhớ và vận dụng được bài học.	□	□	□
4	Tạo điều kiện cho học sinh giúp đỡ lẫn nhau trong học tập.	□	□	□
5	Học sinh tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông.	□	□	□

TT	KHÓ KHĂN	MỨC ĐỘ		
		Rất khó khăn	Khó khăn	Bình thường
1	Giáo viên khó kiểm soát trong quá trình dạy học.	□	□	□
2	Học sinh gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhúm.	□	□	□
3	Năng lực sư phạm của giáo viên còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học của học sinh.	□	□	□
4	Khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các học sinh.	□	□	□
5	Khó khăn vì thiếu các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm	□	□	□

Câu 7: Xin thầy/ cô đánh giá về khả năng và nhu cầu học tập hợp tác của học sinh mình. *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào ô "đúng" hoặc "sai" ở mỗi nội dung)*

Khả năng và nhu cầu	Đúng	sai
a. Có nhu cầu và khả năng học tập tất cả các môn học ở Tiểu học	□	□
b. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học tự nhiên	□	□
c. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học xã hội	□	□

d. Có nhu cầu và khả năng học tập các môn học năng khiếu	□	□
e. Có nhu cầu và khả năng trong việc tìm kiếm tri thức	□	□
g. Có nhu cầu và khả năng trong việc mở rộng vận dụng bài học	□	□
h. Có nhu cầu và khả năng trong việc đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập	□	□

Câu 8: Thầy/cô thường làm thế nào để **gây hứng thú cho học sinh** trong giờ học hợp tác? *(Xin hãy đánh dấu* **X** *vào ô "có" hoặc "không" ở mỗi nội dung).*

Nội dung	Có	Không
a. Đưa ra hình thức khen thưởng	□	□
b. Đưa ra thiết bị giảng dạy mới lạ và hiện đại	□	□
c. Làm cho học sinh hiểu rõ mục đích học tập	□	□
d. Làm theo hứng thú của học sinh, HS hứng thú gì thì dạy đó	□	□
e. Tạo môi trường học tập cởi mở để HS tự do trao đổi ý kiến với GV và cả nhóm	□	□
g. Tạo cơ hội cho mỗi HS tự do phát biểu ý kiến của mình	□	□

Câu 9: Xin thầy/ cô cho biết, thầy/ cô **đã sử dụng những phương tiện nào** để hỗ trợ cho bài giảng dạy học hợp tác?

(Xin hãy đánh dấu **X** *vào chỉ 1 ô ở mỗi nội dung).*

Phương tiện	Đã sử dụng	Chưa sử dụng
a. Đồ dùng dạy học tự thiết kế	□	□
b. Phiếu học tập	□	□
c. Tranh ảnh, mô hình, bản đồ	□	□
d. Các phương tiện dạy học nghe- nhìn (Tivi, máy nghe nhạc…)	□	□
e. Các phương tiện dạy học hiện đại (máy tính, máy chiếu qua đầu , máy chiếu đa năng…)	□	□
g. Các phương tiện dạy học truyền thống (phấn, bảng,…)	□	□
h. Mẫu bài giảng soạn sẵn	□	□

Xin trân trọng cảm ơn thầy/cô đã trả lời phiếu hỏi ý kiến!

PHỤ LỤC 3
PHIẾU PHỎNG VẤN CÁN BỘ QUẢN LÍ GIÁO DỤC VỀ DẠY HỌC HỢP TÁC Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

Câu 1. Ông/Bà hiểu thế nào là dạy học hợp tác

1. Là cách dạy học có mục đích giúp cho HS vừa học tốt bài học vừa rèn luyện được khả năng học tập hợp tác.

2. Là cách dạy học trong đó GV và HS cộng tác với nhau để tiến hành giờ học.

3. Đó là chiến lược dạy học giúp HS hợp tác với nhau trong học tập.

4. Là cách dạy học trong đó hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập hợp tác với nhau.

5. Là việc GV hướng dẫn HS cùng nhau học tập để tiến bộ như nhau.

6. Là việc GV dạy cho HS cách học tập theo kiểu hợp tác: trao đổi trực tiếp, phân chia công việc, tương trợ, giúp đỡ nhau để đạt mục tiêu bài học.

Câu 2: Theo Ông/Bà kết quả của dạy học hợp tác mang lại cho học sinh là:

1. Học sinh phát huy được tính tích cực, có nhiều cơ hội cho học sinh bộc lộ khả năng bản thân

2. Kích thích hứng thú học tập và tinh thần trách nhiệm của học sinh

3. Học sinh ghi nhớ và vận dụng được bài học.

4. Tạo điều kiện cho học sinh giúp đỡ lẫn nhau trong học tập.

5. Học sinh tự tin trình bày các vấn đề trước đám đông.

Câu 3. Theo Ông/Bà những khó khăn đối với giáo viên khi dạy học hợp tác là:

1. Giáo viên khó kiểm soát trong quá trình dạy học

2. Học sinh gặp khó khăn trong quá trình hoạt động nhóm

3. Năng lực sư phạm của giáo viên còn hạn chế để giải quyết những tình huống xảy ra trong quá trình học của học sinh

4. Khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ giữa các học sinh

5. Khó khăn vì thiếu các điều kiện về CSVC, phương tiện cho việc tổ chức dạy học nhóm.

Trân trọng cảm ơn Ông/Bà!