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

NGUYỄN ĐĂNG TRUNG

THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

HÀ NỘI – 2018

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

NGUYỄN ĐĂNG TRUNG

THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Chuyên ngành : Lý luận và lịch sử giáo dục
Mã số : 62.14.01.02

LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

1. PGS.TS Bùi Văn Quân
2. PGS.TS Ngô Hiệu

HÀ NỘI - 2018

LỜI CAM ĐOAN

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

Hà Nội, ngày 08 tháng 01 năm 2018

Tác giả luận án

Nguyễn Đăng Trung

LỜI CẢM ƠN

Trong quá trình nghiên cứu để hoàn thành luận án, chúng tôi đã nhận được nhiều sự giúp đỡ quý báu của các tập thể và cá nhân.

Chúng tôi xin chân thành bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới các Thầy giáo - PGS.TS Bùi Văn Quân và PGS.TS Ngô Hiệu, những người Thầy đã hướng dẫn, giúp đỡ chúng tôi trong suốt quá trình nghiên cứu, thực hiện và hoàn thành luận án.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn Lãnh đạo trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Ban chủ nhiệm Khoa Tâm lí - Giáo dục học, Tổ bộ môn Lí luận dạy học, các nhà khoa học, các thầy cô giáo đã tạo mọi điều kiện thuận lợi cho chúng tôi hoàn thành luận án này.

Tôi xin chân thành cảm ơn sự hợp tác, giúp đỡ nhiệt tình của các cộng tác viên, Giảng viên, sinh viên của các trường Đại học Sư phạm Hà Nội, trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng - Đại học Đà Nẵng, trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh đã tạo điều kiện thuận lợi và hợp tác cùng chúng tôi trong suốt quá trình khảo sát và thực nghiệm đề tài.

Cuối cùng tôi xin cảm ơn những người bạn, các đồng nghiệp và người thân trong gia đình đã luôn động viên, giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Hà Nội, ngày 08 tháng 01 năm 2018

Tác giả luận án

Nguyễn Đăng Trung

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN i
LỜI CẢM ƠN ii
MỤC LỤC iii
DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT vi
DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ vii
DANH MỤC CÁC BẢNG viii
DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ VÀ HÌNH VẼ x
MỞ ĐẦU 1
Chương 1 - CƠ SỞ LÍ LUẬN CỦA THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM 10
1.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan đến đề tài 10
1.1.1. Những nghiên cứu về thiết kế bài học và thiết kế bài học theo quan điểm sư phạm tích hợp 10
1.1.2. Những nghiên cứu về dạy học môn Giáo dục học ở Đại học Sư phạm..12
1.1.3. Những nghiên cứu về quan điểm sư phạm tích hợp 14
1.2. Thiết kế bài học.....21
1.2.1. Khái niệm bài học và thiết kế bài học 21
1.2.2. Các mô hình thiết kế bài học 26
1.2.3. Quy trình thiết kế bài học 31
1.3. Quan điểm sư phạm tích hợp 35
1.3.1. Các khái niệm 35
1.3.2. Các dạng tích hợp 39
1.4. Thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 44
1.4.1. Khái niệm thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 44
1.4.2. Sự cần thiết của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 45

1.4.3. Bản chất của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 49
1.4.4. Yêu cầu của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 51
1.4.5. Khả năng vận dụng quan điểm sư phạm tích hợp trong thiết kế bài học môn Giáo dục học 54
1.5. Bản chất và hoạt động dạy học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm 57
1.5.1. Bản chất môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm 57
1.5.2. Hoạt động dạy học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm 58
1.6. Những yếu tố ảnh hưởng đến thiết kế bài học môn giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 60
1.6.1. Các yếu tố khách quan 60
1.6.2. Các yếu tố chủ quan 61
KẾT LUẬN CHƯƠNG 1 62
Chương 2 - THỰC TRẠNG THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM 64
2.1. Khái quát về nghiên cứu thực trạng 64
2.1.1. Mục tiêu khảo sát 64
2.1.2. Địa bàn điều tra khảo sát 64
2.1.3. Nội dung khảo sát 64
2.1.4. Các công cụ và phương pháp điều tra khảo sát 64
2.1.5. Chọn mẫu khảo sát và tiến hành khảo sát 70
2.2. Phân tích và đánh giá kết quả nghiên cứu thực trạng 72
2.2.1. Thực trạng hoạt động dạy và học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm 72
2.2.2. Thực trạng nhận thức của giảng viên về quan điểm sư phạm tích hợp . 77
2.2.3. Thực trạng thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm 83

2.2.4. Thực trạng hiệu quả của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm 90
KẾT LUẬN CHƯƠNG 2 98
Chương 3 - QUY TRÌNH THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP VÀ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM 99
3.1. Quy trình thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 99
3.1.1. Lựa chọn chủ đề, xác định mục tiêu và nội dung dạy học của chủ đề ... 99
3.1.2. Xác định các nguồn lực liên quan đến chủ đề 100
3.1.3. Xây dựng tiến trình thực hiện 100
3.1.4. Kiểm tra đánh giá 102
3.2. Điều kiện thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp 103
3.3. Một số thiết kế minh họa 104
3.3.1. Giáo án tích hợp 104
3.3.2. Một số thiết kế minh họa bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm 107
3.4. Thực nghiệm sư phạm 128
3.4.1. Khái quát về thực nghiệm sư phạm 128
3.4.2. Phân tích kết quả và bình luận 131
KẾT LUẬN CHƯƠNG 3 146
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ 147
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ 151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO 152
PHỤ LỤC

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Từ viết tắt	Nghĩa
1	ĐHSP	Đại học Sư phạm
2	ĐC	Đối chứng
3	GDH	Giáo dục học
4	GD	Giáo dục
5	GV	Giảng viên
6	NL	Năng lực
7	NLSP	Năng lực sư phạm
8	PPDH	PPDH
9	QTDH	Quá trình dạy học
10	SPTH	Sư phạm tích hợp
11	SP	Sư phạm
12	SV	Sinh viên
13	SVSP	Sinh viên sư phạm
14	TKBH	Thiết kế bài học
15	TN	Thực nghiệm
16	TNSP	Thực nghiệm sư phạm
17	TP.HCM	Thành phố Hồ Chí Minh

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 2.1 Ý kiến của GV về chức năng của mình trong QTDH môn GDH 72
Biểu đồ 2.2 Ý kiến của GV về các thuật ngữ của quan điểm SPTH.....78
Biểu đồ 2.3 Ý kiến của GV về những khái niệm nền tảng của quan điểm SPTH 79
Biểu đồ 2.4 Ý kiến của GV về kênh thông tin để GV biết về quan điểm SPTH.....80
Biểu đồ 2.5 Ý kiến của GV về mục tiêu của SPTH 82
Biểu đồ 2.6 Ý kiến của GV về phạm vi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ..86
Biểu đồ 2.7 Đánh giá của GV về tinh thần, thái độ của SV trong những bài học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPHT.....92

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 2.1 Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng 67
Bảng 2.2 Ý nghĩa giá trị trung bình đối với thang đo 67
Bảng 2.3 Thang đo giá trị trung bình 68
Bảng 2.4 Đặc điểm mẫu khách thể nghiên cứu thực trạng 70
Bảng 2.5 Đánh giá của SV trường ĐHSP về tầm quan trọng của môn GDH.....73
Bảng 2.6 Mục tiêu học môn GDH của SV trường ĐHSP.....74
Bảng 2.7 Thống kê các kênh thông tin để SV biết về môn GDH 75
Bảng 2.8 Cách học môn GDH của SV trường ĐHSP 76
Bảng 2.9 Quan niệm của GV về dạy học tích hợp (DHTH).....77
Bảng 2.10 Ý kiến của GV về mức độ cần thiết của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH 81
Bảng 2.11 Mức độ các NL mà SV quan tâm khi học môn GDH và mức độ quan tâm của GV đến các NL khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.....83
Bảng 2.12 Loại bài học trong môn GDH được GV thiết kế theo quan điểm SPTH.....87
Bảng 2.13 Phương pháp, kĩ thuật dạy học được sử dụng trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH 88
Bảng 2.14 Những hình thức tích hợp mà GV sử dụng trong TKBH môn GDH 89
Bảng 2.15 Đánh giá của GV và tự đánh giá SV về mức độ nhận thức qua bài giảng môn GDH theo quan điểm SPTH.....90
Bảng 2.16 Tự đánh giá về thái độ của SV trong giờ học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPTH 91
Bảng 2.17 Mức độ các NL đạt được sau khi học môn GDH theo quan điểm SPTH 93
Bảng 2.18 Những khó khăn mà GV gặp phải khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH 96
Bảng 2.19 Yếu tố ảnh hưởng đến TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH 97
Bảng 3.1 So sánh điểm điều kiện giữa hai nhóm ĐC 1 và TN 1 131
Bảng 3.2 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện nhóm TN 1 và ĐC 1 trong TNSP lần 1.....131
Bảng 3.3 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 1 132

Bảng 3.4 Kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 1 133
Bảng 3.5 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 1.....134
Bảng 3.6 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 1 135
Bảng 3.7 So sánh điểm thi cuối kì giữa hai nhóm ĐC 1 và TN1.....136
Bảng 3.8. Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm thi cuối kì nhóm TN 1 và ĐC 1 trong TNSP lần 1 137
Bảng 3.9 So sánh tần suất điểm tổng kết của nhóm ĐC 1 và nhóm TN 1.....138
Bảng 3.10 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm tổng kết nhóm TN 1 và ĐC 1 TN lần 1 138
Bảng 3.11 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2 139
Bảng 3.12. Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện nhóm TN 2 và ĐC 2 trong TNSP lần 2 140
Bảng 3.13 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2 140
Bảng 3.14 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2 141
Bảng 3.15 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 2.....142
Bảng 3.16 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 2 142
Bảng 3.17 So sánh tần suất điểm thi cuối kì của nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2.....143
Bảng 3.18 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm thi cuối kì nhóm TN 2 và ĐC 2 143
Bảng 3.19 So sánh tần suất điểm tổng kết của nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2.....144
Bảng 3.20 Kiểm định t-test so sánh kết quả điểm tổng kết nhóm TNSP 2 và ĐC 2 trong TNSP lần 2.....145

DANH MỤC CÁC SƠ ĐỒ VÀ HÌNH VẼ

Sơ đồ

Sơ đồ 3.1 Các bước xây dựng nội dung hoạt động cho chủ đề.....101
Sơ đồ 3.2 Hoạt động của giảng viên và sinh viên trong những kĩ năng tương ứng 102
Sơ đồ 3.3 Quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.....103

Hình vẽ

Hình 1.1 Quy trình thiết kế bài học.....34

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

1.1. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Khóa XI về *"Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu của công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*" đã xác định: "*Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kĩ năng của người học khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kĩ năng, phát triển NL"* [11]. Yêu cầu này đòi hỏi cách làm GD hiện nay (thiết kế, vận hành GD) ở nước ta cần phải được thay đổi. Giáo dục phải được thiết kế, tổ chức thực hiện theo tiếp cận mới đó là ***tiếp cận NL***.

Thiết kế, vận hành GD theo tiếp cận NL là dựa trên 2 luận điểm có tính nguyên tắc đó là: 1/ Xem NL của người học là mục tiêu đào tạo, là kết quả GD; 2/ Xem NL là nền tảng, là chỗ dựa của GD, tức là GD phải dựa vào NL người học, đặc biệt là kinh nghiệm nền tảng và kinh nghiệm thường trực được huy động thuộc vùng cận phát triển (L. X. Vygotsky) của người học. Với tiếp cận như vậy, cần thiết phải có những nghiên cứu mang tính hệ thống để giải quyết đồng bộ các vấn đề về người học cũng như các yêu cầu SP để tác động SP của học đường thực sự dựa trên nền tảng NL của người học và coi NL của người học là mục tiêu, kết quả của GD.

1.2. Trong xu hướng đổi mới/canh tân GD trên phạm vi toàn cầu và ở mỗi quốc gia nhằm làm cho GD thực sự là hữu ích với người học, đã hình thành và phát triển nhiều lý thuyết/trường phái SP. Đến lượt nó, các lý thuyết hoặc trường phái SP này lại là điểm tựa để tạo dựng khung kỹ thuật cho các tác nghiệp GD theo các mục tiêu phát triển NL người học. Trong đó, quan điểm SPTH là một trong những trường phái SP hướng vào việc phát triển các NL ở nhà trường tỏ ra có ưu thế trong việc thực hiện bốn mục tiêu lớn [88, tr. 73- 75]:

1. Làm cho các quá trình học tập của người học trở nên có ý nghĩa bằng cách gắn toàn bộ quá trình học tập của người học với cuộc sống.

2. Phân biệt cái cốt yếu, cái bản chất với cái ít quan trọng và cái không bản chất.

3. Người học được học cách sử dụng kiến thức trong các tình huống.

4. Cuối cùng, người học được học cách thiết lập mối liên hệ giữa các khái niệm, kĩ năng đã học trong một hay nhiều môn học khác nhau.

Với tính mục tiêu rõ ràng, định hướng kỹ thuật vận dụng tường minh nên quan điểm SPTH được lựa chọn vận dụng trong thực tiễn SP. Đã có nhiều nghiên cứu triển khai quan điểm SPTH và hệ quả của nó là quan điểm SP này được triển khai khá rộng khắp ở nhiều quốc gia trong đó có Việt Nam. Tuy nhiên, những kết quả nghiên cứu ứng dụng này cũng chỉ là những cơ sở thực tiễn cho những hệ thống GD đang trong quá trình đổi mới với mong muốn hiện thực hóa mục tiêu phát triển NL người học. Nói cách khác, cần phải có những nghiên cứu cụ thể về các giải pháp kỹ thuật để áp dụng cho những hệ thống này theo mục tiêu đã xác định.

1.3. Trong đổi mới/cải cách GD, người giáo viên luôn đóng vai trò kép. Họ vừa là tác nhân tạo ra sự thay đổi vừa là nhân tố cần phải được thay đổi. Do đó, cần có sự thay đổi trong đào tạo giáo viên ở các trường ĐHSP, những vấn đề đã được đặt ra và giải quyết như: mối quan hệ giữa đào tạo nghiệp vụ SP và đào tạo khoa học cơ bản; mối quan hệ giữa trường ĐHSP và mạng lưới cơ sở GD phổ thông; tính chuyên nghiệp trong đào tạo giáo viên của GV các trường ĐHSP; các phương pháp và kỹ thuật đào tạo mới v.v. Xuyên suốt những vấn đề về đổi mới đào tạo giáo viên ở các trường ĐHSP đã và đang được đặt ra hiện nay là nhấn mạnh và nâng cao chất lượng đào tạo khối kiến thức nghiệp vụ nghề nghiệp trong chương trình đào tạo giáo viên, trong đó có môn GDH - môn nghiệp vụ SP, là một trong những môn học có ý nghĩa quan trọng chương trình đào tạo của các trường ĐHSP. Tuy nhiên, để thực sự đào tạo giáo viên thành những chuyên gia của việc học, những chuyên gia trong việc tổ chức hoạt động và tạo dựng môi trường hoạt động thuận lợi để hình thành và phát triển hoạt động học ở người học thì việc tổ chức dạy học môn GDH ở các trường ĐHSP phải có những thay đổi đáng kể từ khâu TKBH đến tổ chức thực hiện và đánh giá chương trình môn học theo hướng phát triển NLSP của SVSP.

1.4. Qua thực tiễn giảng dạy tại trường ĐHSP Hà Nội, và tìm hiểu ở các trường ĐHSP khác tôi nhận thấy kết quả học tập môn GDH chưa cao, đặc biệt là

SV chưa có NL huy động và vận dụng hiệu quả kiến thức môn học này nói riêng và các môn học nghiệp vụ nói chung vào trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học và hoạt động GD, cũng như giải quyết các tình huống SP ở trường phổ thông khi họ thực hành nghề, thực tập SP và sau khi rời ghế nhà trường ĐHSP. Có nhiều nguyên nhân của thực trạng trên, một trong những nguyên nhân đó là mức độ, phổ biến, thực hành và TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH chưa được quan tâm đầy đủ.

Để giải quyết được những tồn tại nêu trên, trong QTDH môn GDH, cần TKBH trên nguyên tắc lấy người học và hoạt động của họ làm trung tâm hướng vào phát triển các NL nghề nghiệp cho SV. Bản thiết kế mỗi bài học chính là kết hợp những thiết kế cụ thể của mục tiêu học tập, nội dung học tập, các hoạt động dạy và hoạt động học, các phương pháp, kĩ thuật giảng dạy - học tập và học liệu cho người học, đánh giá tổng kết và hướng dẫn học tập bổ sung, môi trường học tập và xác lập được những liên hệ cần thiết, hợp lý giữa những yếu tố này. Tất cả những thiết kế này và liên hệ giữa chúng tạo nên một quy trình rõ ràng về logic và nội dung, đòi hỏi GV tuân thủ những kỹ thuật nhất định để mô tả tiến hành trên lớp.

Những phân tích trên là lý do của việc lựa chọn đề tài nghiên cứu luận án tiến sĩ: "***Thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm***".

2. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lí luận và thực trạng về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP, từ đó xây dựng quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH nhằm phát triển NL nghề nghiệp cho SV.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Hoạt động TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH hợp ở trường ĐHSP.

4. Giải thuyết khoa học

Nếu hoạt động dạy học môn GDH ở trường ĐHSP được tổ chức bằng những bài học được thiết kế theo quan điểm SPTH thì sẽ không chỉ giúp GV thực hiện hiệu quả hoạt động dạy học, mà còn phát triển NL nghề nghiệp cho SV, đáp ứng chuẩn đầu ra, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên ở các trường ĐHSP.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Xây dựng cơ sở lí luận về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

5.2. Khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

5.3. Xác định quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

5.4. Thực nghiệm SP TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

6. Giới hạn nghiên cứu

6.1. Nội dung nghiên cứu

Luận án tập trung nghiên cứu TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH cho SVSP chính quy ở trường ĐHSP.

6.2. Địa bàn nghiên cứu

Các nghiên cứu thực tiễn được triển khai đội trên ngũ GV giảng dạy môn GDH tại các khoa Tâm lý - Giáo dục học và SV các khoa ở ba trường ĐHSP: Hà Nội, Đà Nẵng - Đại học Đà Nẵng và trường ĐHSP TP.HCM.

6.3. Khách thể khảo sát và thực nghiệm sư phạm

6.3.1. Khách thể khảo sát

Số khách thể được khảo sát là 486 người bao gồm: 32 GV giảng dạy môn GDH, khoa Tâm lí - Giáo dục học ở ba trường ĐHSP và 454 chọn SV trong hai năm học (2015 - 2016) và (2016 - 2017) ở ba trường ĐHSP.

6.3.2. Khách thể thực nghiệm sư phạm

Trong phạm vi luận án này chúng tôi chỉ tiến hành TNSP trên 2 lớp SV chính quy năm thứ nhất ở trường ĐHSP Hà Nội.

Tổng số SV tham gia TNSP là 109 SV được tiến hành trong hai năm học (2015 - 2016) và (2016 - 2017). Số SV tham gia thực nghiệm lần 1 là 55 và 54 SV cho lần thực nghiệm thứ 2.

6.4. Thời gian thực hiện đề tài

Đề tài thực hiện nghiên cứu từ năm 2013 đến năm 2017

7. Phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu

Những quan điểm và cách tiếp cận phương pháp luận sau được chúng tôi sử dụng trong nghiên cứu đề tài luận án gồm:

7.1.1. Quan điểm hệ thống - cấu trúc

Quá trình dạy học ở trường ĐHSP là một hệ thống toàn vẹn bao gồm các thành tố có quan hệ mật thiết với nhau. Các thành tố của QTDH không tồn tại độc lập mà tác động qua lại và phụ thuộc lẫn nhau. Sự vận động, phát triển của các thành tố này là cơ sở cho sự vận động, phát triển của các thành tố khác và ngược lại. Theo đó, việc nghiên cứu TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH phải xác định được các thành tố cơ bản quy định đặc trưng của môi trường dạy học tích hợp.

7.1.2. Quan điểm thực tiễn

Giải quyết các vấn đề đặt ra trong đề tài luận án phải xuất phát từ thực tiễn dạy học, bám sát theo nội dung chương trình đào tạo hiện hành cũng như chủ trương về đổi mới của ngành GD nhằm đảm bảo tính kế thừa và phát triển. Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH phải thiết thực giải quyết được những tồn tại trong dạy học ở trường ĐHSP và góp phần thực hiện thắng lợi công cuộc đổi mới GD của nước ta trong thời kỳ mới.

7.1.3. Quan điểm tích hợp

Sư phạm tích hợp là một quan điểm, tư tưởng, lý thuyết về dạy học hướng vào việc làm thế nào để phát triển NL cho người học ở nhà trường, mà ở đó kinh nghiêm và vốn sống của người học được tận dụng, người học học cách liên kết các kiến thức, kĩ năng đã được trang bị trong các môn học khác nhau vào việc giải quyết hiệu quả những tình huống phức hợp đặt ra với họ trong cuộc sống. Nghiên cứu TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP phải xác định được nhóm các NLSP, từ đó đề ra những mục tiêu, xác định nhiệm vụ, nội dung, phương pháp, kĩ thuật và môi trường học tập, và hiện thức hóa nó trong hoạt động của học tập của SV.

7.1.4. Tiếp cận năng lực

Tiếp cận NL tập trung vào hệ thống NL theo chuẩn đầu ra về NLSP cho SV các trường ĐHSP, gồm hệ thống các NL dạy học, GD, NL định hướng phát triển học sinh, phát triển cộng đồng nghề và xã hội, và NL phát triển cá nhân. Dạy học theo quan điểm SPTH không chỉ giúp SVSP tích lũy kiến thức liên môn mà thông qua các hoạt động cụ thể, sử dụng kiến thức đã học giải quyết các vấn đề về GD, các tình huống SP xảy ra trong giảng dạy và GD học sinh khi SV thực hành nghề, thực tập SP và trở thành một nhà SP ở trường phổ trong tương lai.

7.1.5. Tiếp cận phát triển

Tiếp cận phát triển chú trọng đến việc phát triển NL tiềm ẩn của SV, phát triển sự hiểu biết rộng của SV hơn là quan tâm đến việc họ chỉ tiếp thu được một khối lượng kiến thức của một môn học. Cách tiếp cận phát triển gắn với quan niệm người học là trung tâm người thầy đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn họ tìm kiếm và thu thập thông tin, gợi mở giải quyết vấn đề, tạo cho người học có điều kiện thực hành, tiếp xúc với thực tiễn, học cách phát hiện và giải quyết vấn đề một cách linh hoạt sáng tạo. Luận án vận dụng tiếp cận này với mục đích TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH phát huy NLSP của SV trường ĐHSP.

7.1.6. Tiếp cận liên ngành

Ứng xử SP hay giải quyết các tình huống SP ở nhà trường phổ thông đòi hỏi người giáo viên phải khả năng liên kết và sử dụng kiến thức từ nhiều lĩnh vực khác nhau. Cách tiếp cận liên ngành đáp ứng được yêu cầu phát triển NLSP. Theo hướng tiếp cận liên ngành, với tư cách là "cái tổng thể". Một hệ thống phức tạp hợp thành từ nhiều thành phần. Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP cũng cần tìm ra quy luật của sự phát triển tích hợp chương trình nghiệp vụ SP, các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển và các thành tố tạo nên sự phát triển của dạy học tích hợp, tích hợp không chỉ hạn chế trong một môn học nhất định mà là sự liên môn để phát triển NLSP của SV trường ĐHSP.

7.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu lí luận

7.2.1. Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết

Việc nghiên cứu các đề tài, tài liệu liên quan đến vấn đề TKBH, tổ chức dạy

học theo quan điểm SPTH ở các cấp học nói chung và bậc học đại học nói riêng; phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa những tư liệu, cơ sở lý luận về quan điểm SPTH, những kết quả nghiên cứu lý luận và những kết quả kháo sát, đánh giá TKBH môn GDH theo quan điểm tích hợp ở trường ĐHSP để xây dựng các khái niệm công cụ và khung lý thuyết cho vấn đề nghiên cứu. Luận án phân tích và tổng hợp các tài liệu, lý luận liên quan, bao gồm:

- Lí luận về quan điểm SPTH.
- Các văn kiện, văn bản chỉ đạo, điều hành về đổi mới GD theo hướng phát triển NL người học trong hệ thống GD quốc dân của Việt Nam.
- Quan điểm SPTH ở Việt Nam và trên thế giới.
- Các công trình khoa học, các bài báo, tạp chí về TKBH theo quan điểm SPTH đã được công bố.

7.2.2. Phương pháp phân loại và hệ thống hóa lí thuyết

Luận án sử dụng phương pháp phân loại và hệ thống hóa kiến thức để sắp xếp phân loại các nghiên cứu về quan điểm SPTH. Từ đó, làm cơ sở cho việc xây dựng qui trình TKBH học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP trên địa bàn nghiên cứu.

7.3. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

7.3.1. Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi

Phương pháp này được sử dụng nhằm thu thập thông tin về thực trạng TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP. Các đối tượng bao gồm các GV giảng dạy môn GDH và SV thuộc khối SP ở ba trường ĐHSP. Cụ thể: Trưng cầu ý kiến của 32 GV và 454 SV.

7.3.2. Phương pháp phỏng vấn

Đề tài thực hiện phỏng vấn, trao đổi nhằm thu thập thông tin về nhận thức của GV giảng dạy môn GDH, SV các khoa cơ bản ở trường ĐHSP trên đại bàn nghiên cứu về mục đích, vai trò và tầm quan trọng của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH. Đồng thời bổ sung, kiểm tra và làm rõ những thông tin đã thu thập được thông qua điều tra bằng phiếu hỏi.

7.3.3. Phương pháp quan sát

Chúng tôi tiến hành quan sát các hoạt động dạy và học theo quan điểm SPTH

của GV, SV trong môn GDH ở trường ĐHSP nhằm thu thập thông tin về: nhận thức, thái độ, nội dung, phương pháp, thiết kế, tổ chức bài học của GV và những biểu hiện về NLSP của SV trong quá trình học tập, cũng như kết quả thực hiện bài học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPTH.

7.3.4. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Nghiên cứu, thu thập thông tin về hồ sơ, giáo án, bài giảng trên lớp của GV, vở ghi của SV, các nguồn tài liệu mà GV cung cấp nhằm hỗ trợ SV trong học tập, cũng như kết quả sản phẩm, dự án, tài tập mà SV thực hiện để bổ sung thông tin đánh giá thực trạng và hiệu quả TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP. Từ đó đề xuất phương hướng vận dụng quan điểm này một cách phù hợp.

7.3.5. Phương pháp chuyên gia

Chúng tôi làm việc trực tiếp thao luận với một số chuyên gia hoặc gián tiếp bằng phiếu hỏi trao đổi những vấn đề liên quan đến đề tài nghiên cứu với các chuyên gia trong lĩnh vực GDH, Tâm lý học, phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực, dạy học định hướng kết quả đầu ra và phát triển NL, dạy học và TKBH theo quan điểm SPTH trong các môn học nói chung và môn GDH ở trường ĐHSP nói riêng. Phương pháp này cũng được sử dụng nhằm đánh giá tính hiệu quả của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.

7.3.6. Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Thực nghiệm SP quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP Hà Nội trong QTDH trên lớp. Từ đó, kết hợp với kết quả điều tra, quan sát, kiểm tra đánh gia theo tiếp cận phát triển NL trước, trong và khi kết thức thực nghiệm để đánh giá mức chuyển biến về các kĩ năng, và NLSP trong tổ chức bài học và xử lý tình huống SP trong giờ lên lớp của SVSP ở cơ sở thực nghiệm. Phương pháp này cũng được sử dụng nhằm kiểm chứng giải thuyết khoa học đã đưa ra.

7.4. Phương pháp thống kê toán học

Thông tin được xử lý bằng phương pháp toán học thống kê, biểu đồ, đồ thị. Sử dụng phần mềm xử lý số liệu (SPSS) để xử lý các kết quả điều tra bằng phiếu hỏi và kết quả TNSP.

8. Những luận điểm bảo vệ

8.1. Quan điểm SPTH là sự lựa chọn phù hợp và có tính khả thi cao trong TKBH môn GDH nhằm phát triển NL nghề nghiệp cho SVSP.

8.2. Quy trình TKBH môn GDH là quá trình xử lý các thành tố của QTDH theo bản chất, đặc điểm và kĩ thuật của SPTH.

8.3. Dạy học môn GDH ở trường ĐHSP bằng những bài học được thiết kế dựa vào quy trình TKBH theo quan điểm SPTH sẽ phát triển ở SV các NLSP theo chuẩn đầu ra ở các trường ĐHSP và góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung, chương trình sách giáo khoa ở trường phổ thông.

9. Đóng góp mới của đề tài

9.1. Góp phần làm sáng tỏ và phát triển lí luận về quan điểm SPTH và bước đầu xây dựng cơ sở lý luận về TKBH theo quan điểm SP này trong đào tạo nghiệp vụ SP cho SV ở trường ĐHSP. Đó là:

- Xác định được quan niệm khoa học về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

- Đề xuất được quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP và vận dụng quy trình này trong tổ chức các bài học môn GDH trên lớp cho SV.

9.2. Phát hiện được những tồn tại, hạn chế trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP hiện nay dẫn tới kết quả là: chưa đáp ứng được mục tiêu chuẩn đầu ra về NL nghề nghiệp cho SVSP. Từ đó TKBH, môi trường học tập trong các hoạt động dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP nhằm phát triển NLSP cho SV đáp ứng yêu cầu đổi mới GD trong giai đoạn hiện nay.

10. Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, danh mục tài liệu tham khảo, phụ lục, nội dung luận án gồm 3 chương:

Chương 1: Cơ sở lý luận thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm.

Chương 2: Thực trạng thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm.

Chương 3: Quy trình thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp và thực nghiệm sư phạm.

Chương 1 - CƠ SỞ LÍ LUẬN CỦA THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

1.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan đến đề tài

1.1.1. Những nghiên cứu về thiết kế bài học và thiết kế bài học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Thiết kế bài học đóng vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học, là một trong những hoạt động trọng tâm của nghiên cứu bài học - một quá trình nghiên cứu, học hỏi từ thực tế của một nhóm hay nhiều giáo viên của một nhà trường nhằm đáp ứng tốt nhất việc học tập có chất lượng của người học. Đề cập đến nội dung này có nhiều tác giả nước ngoài như Mager, Robert F và Kenneth M. Beach (1968) đã mô tả lập kế hoạch bài học như một yêu cầu dạy học, một bản thiết kế chi tiết bao gồm các hoạt động giúp SV đạt được các mục tiêu của giáo trình (khóa học) [109], David R. Torrence (1987) mô tả kế hoạch bài học bao gồm một bản chiến lược (một chuỗi các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu mong muốn) và một bản tra cứu nhanh để kiểm tra các thông tin cần thiết hỗ trợ cho các hoạt động đó [97], *Infoline* Số 8905 (1999) về thiết kế và phát triển giáo trình đã chỉ ra mô hình phát triển hệ thống dạy học gồm năm cụm từ cơ bản có mối quan hệ tương quan với nhau: Phân tích, thiết kế, phát triển, ứng dụng và đánh giá [106], Lewis (2009) và E. Saito (2012) nghiên cứu bài học xuất phát từ Nhật Bản, là một cách tiếp cận việc học tập chuyên môn nhấn mạnh đến việc giáo viên cùng nhau thiết kế kế hoạch bài học, dự giờ, suy ngẫm, phân tích, chia sẽ thực tế việc học của người học [107, pp. 1- 13], [116, pp 1-13] Fernandez và Yoshida (2004) nghiên cứu bài học được mô tả là một quá trình bao gồm các bước sau: (1) cùng nhau lập kế hoạch, (2) quan sát việc tiến hành bài học, (3) thảo luận về bài học, (4) sửa lại kế hoạch bài học (không bắt buộc), (5) tiến hành bài dạy sau khi đã sửa (không bắt buộc), và (6) chia sẽ ý kiến và quan điểm về bài dạy sau khi đã sửa [101], Stigler và Hiebert (1999) nhấn mạnh sự thành công của nghiên cứu bài học được đo bằng việc học của giáo viên, gắn với việc đổi mới phương pháp dạy học ở từng bài học (dạy học vi mô) [117].

Bàn về các mô hình dạy học trong thế kỷ XXI, Clare R. Kilbane và Natalie B. Milman (2014) đề cập đến mô hình tích hợp, trong đó đưa ra cách thức ứng dụng mô hình thông qua việc thiết kế một kế hoạch bài học bao gồm 4 bước như sau: *Bước 1*: Mô tả, so sánh và nghiên cứu các nội dung (cấp độ nhận thức: ghi nhớ);

Bước 2: Giảng giải những điểm giống nhau và khác nhau (cấp độ nhận thức: hiểu); *Bước 3*: Dự kiến kết quả đầu ra đối với các điều kiện khác nhau (cấp độ nhận thức: áp dụng, phân tích); *Bước 4*: Mở rộng các vấn đề liên quan [95].

Trong các nghiên cứu ở Việt Nam, tác giả Đặng Thành Hưng (2004) cho rằng TKBH là công việc phức tạp. Bản thiết kế mỗi bài học chính là kết hợp những thiết kế cụ thể bao quát đủ những yếu tố cơ bản và xác lập được những liên hệ cần thiết, hợp lý giữa những yếu tố: mục tiêu học tập, nội dung học tập, các hoạt động học tập, các phương tiện giảng dạy - học tập và học liệu, đánh giá tổng kết và hướng dẫn học tập bổ sung, môi trường học tập [32, tr. 6], [33, tr. 10]. Một nghiên cứu khác về TKBH của Đặng Thành Hưng (1993) "*Kĩ thuật thiết kế bài học theo nguyên tắc hoạt động"* [34], khi thiết kế hoạt động thì trọng tâm và xuất phát điểm là hoạt động của người học. Tác giả Phạm Quang Tiến (2008) với "*Phương pháp luận của việc thiết kế bài học theo công nghệ học"* [71, tr. 63- 70]. Bên cạnh đó bàn đến TKBH phải kể đến tác giả Trịnh Đông Thư (2007) [70], Vũ Xuân Hùng (2011) [29], Tạ Quang Tuấn [76, tr. 45- 48], Nguyễn Văn Hồng, Ninh Thị Bạch Diệp (2012) "*Quy trình thiết kế và tổ chức bài học bằng giáo án điện tử"* [26, tr. 47- 48], Huỳnh Trọng Dương (2005) [12, tr. 53], Vũ Thị Sơn (2009), [62, tr. 21- 25].

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), quy trình xây dựng bài học tích hợp bao gồm 6 bước: *"Bước 1: Rà soát chương trình, sách giáo khoa để tìm ra các nội dung dạy học gần giống nhau có liên quan chặt chẽ với trong các môn học của chương trình, sách giáo khoa, các nội dung liên quan đến vấn đề thời sự; Bước 2: Xác định bài học tích hợp và các địa chỉ tích hợp; Bước 3: Dự kiến thời gian (tiết) cho bài học tích hợp; Bước 4: Xác định mục tiêu của bài học tích hợp; Bước 5: Xây dựng nội dung của bài học tích hợp; Bước 6: Xây dựng kế hoạch bài học tích hợp. Trên cơ sở đó, cấu trúc bài học tích hợp được đưa ra, bao gồm các mục như: Mục tiêu (kiến thức, kỹ năng, thái độ, định hướng NL hình thành); thời lượng dự kiến (tiết); Chuẩn bị của giáo viên và học sinh; PPDH và kiểm tra đánh giá; các hoạt động học tập; tổng kết và hướng dẫn học tập"* [4, tr. 27].

Từ những nghiên cứu, nhận định, và trình bày trên về TKBH và TKBH theo quan điểm SPTH chúng tôi rút ra một số nhận xét như sau:

Thứ nhất, các nghiên cứu nước ngoài khẳng định TKBH đóng vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học. Các tác giả đã mô tả lập kế

hoạch bài học như một yêu cầu dạy học, một bản thiết kế chi tiết bao gồm các hoạt động giúp SV đạt được các mục tiêu của giáo trình (khóa học); hoặc bao gồm một bản chiến lược (một chuỗi các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu mong muốn) và một bản tra cứu nhanh để kiểm tra các thông tin cần thiết hỗ trợ cho các hoạt động đó. Thiết kế bài học được coi là một phần trong mô hình phát triển hệ thống dạy học gồm: Phân tích, thiết kế, phát triển, ứng dụng và đánh giá. Nó cũng là một trong những hoạt động trọng tâm của nghiên cứu bài học - một quá trình nghiên cứu, học hỏi từ thực tế của một nhóm hay nhiều giáo viên của một nhà trường nhằm đáp ứng tốt nhất việc học tập có chất lượng của người học.

Thứ hai, trong các nghiên cứu ở Việt Nam, các tác giả cho rằng TKBH là công việc phức tạp và quan trọng, đòi hỏi giáo viên phải tuân thủ những kĩ năng nhất định để mô tả và tiến hành trên lớp, đồng thời đưa ra các bước TKBH. Theo các tác giả, NL nghề nghiệp của giáo viên có ảnh hưởng quyết định đến kết quả học tập của học sinh. Việc cải tiến chất lượng dạy và học ở từng bài học nếu được gắn kết với bồi dưỡng NL của giáo viên sẽ đảm bảo hiệu quả GD nhiều mặt.

1.1.2. Những nghiên cứu về dạy học môn Giáo dục học ở Đại học Sư phạm

Nhiều công trình nghiên cứu đã bàn về các vấn đề lý luận của dạy học môn GDH và các cách thức tổ chức, PPDH môn này nhằm giúp người học có được các NL thực tiễn nghề nghiệp tốt hơn, nhờ đó dạy học hiệu quả hơn. Tác giả Hà Thế Ngữ đã công bố nhiều công trình đã đề cập đến những vấn đề về thuật ngữ khoa học GD, bản chất và tính quy luật của quá trình GD, cấu trúc và vị trí của khoa học GD, phương pháp đào tạo một phạm trù GDH [45, tr. 31- 33], [46, tr. 1- 3], [47, tr. 1- 5], [48, tr. 7- 9].

Tiếp đến các tác giả Thái Duy Tuyên (2001) bàn về các vấn đề chung của GDH hiện đại như triết học của GD, mục đích, đối tượng, tính chất và nguyên tắc, các mô hình GD, phương pháp tiếp cận giá trị v.v và các vấn đề của dạy học như cấu trúc, bản chất, tính quy luật, mâu thuẫn, động lực v.v nhằm giúp SV nắm vững những tri thức khoa học về GD và GDH - khoa học về GD con người, từ đó hình thành cho sinh viên kỹ năng tự học và tự nghiên cứu, có thái độ đúng đối với môn học và việc học tập môn học [79]. Nguyễn Thị Tính (2004) khẳng định tầm quan trọng của việc tự học môn GDH đối với sinh viên ĐHSP [77]. Nguyễn Như An (1996) cũng đưa ra các PPDH môn GDH. Theo tác giả, các PPDH là tổng hợp tất cả các hình thức hoạt động phối hợp thống nhất của GV và SV nhằm thực hiện các

nhiệm vụ dạy học [1]**.** Nguyễn Đăng Trung (2008) đưa ra quan điểm SPTH hợp trong dạy học GDH và trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng nhận thức của GV và SV các trường cao đẳng SP về dạy học tích hợp bao gồm: nhận thức của GV và SV về dấu hiệu của quan điểm SPTH, thực trạng vận dụng quan điểm SPTH vào dạy học GDH. Từ đó, tác giả đưa ra phương hướng vận dụng bao gồm: thiết kế chương trình môn học GDH, biên soạn tài liệu học tập môn GDH, thiết kế và thực thi bài giảng theo quan điểm SPTH [75, tr. 35]. Theo Huỳnh Mộng Tuyền (2010), trong hoạt động học tập, "hỏi" có vai trò quan trọng nhằm phát huy tính tự giác, tích cực, độc lập trong học tập, khơi nguồn sáng tạo cho SV. Tác giả trình bày 6 cách phân loại câu hỏi có nhiều ý nghĩa và được vận dụng nhiều trong dạy học GDH, bao gồm: Mức độ nhận thức, tiến trình tổ chức dạy học, phương án trả lời, thời gian, phạm vi bao quát vấn đề và cấu trúc câu hỏi. Từ các cách phân loại này, tác giả đưa ra một số đề xuất để sử dụng câu hỏi trong dạy học GDH đạt hiệu quả [80, tr. 21].

Tác giả Trịnh Thúy Giang (2010) nhấn mạnh vai trò của phương pháp Case study trong giảng dạy môn GDH. Tác giả đã đi sâu vào trình bày hình thức học tập theo nhóm bằng Case study với kỹ thuật ghép hình bao gồm: khái niệm, mục tiêu, nguyên tắc tổ chức, các bước tiến hành và đánh giá kết quả [16, tr. 23], [17, tr.24].

Ngoài ra, một số nghiên cứu về sử dụng phương pháp tình huống trong giảng dạy môn GDH như: Hồ Thị Nhật (2009) bàn về PPDH phát triển khả năng sáng tạo của sinh viên trường ĐHSP Hà Nội qua môn GDH [49, tr. 21- 22]và quy trình xây dựng tình huống dạy học môn GDH cho SVSP [50, tr.161-167]; Nguyễn Thị Hà Lan (2010) trình bày lý luận về tình huống dạy học GDH, cách thức và kỹ thuật xây dựng tình huống dạy học theo tiếp cận giải quyết vấn đề [42, tr. 27] và trong nghiên cứu của mình tác giả Nguyễn Thị Phương Hoa (2010) đã đưa ra các giải pháp lựa chọn và xây dựng hệ thống các tình huống GD, xây dựng quy trình hợp lý để đưa chúng vào giảng dạy cho SVSP [22].

Từ các nghiên cứu về dạy học môn GDH ở trường SP, có thể rút ra nhận xét: các nghiên cứu về dạy học môn GDH ở các trường ĐHSP Việt Nam đã bàn luận khá đầy đủ và hệ thống về các vấn đề lý luận của dạy học môn GDH và các cách thức tổ chức, PPDH môn này nhằm giúp người học có được các NL thực tiễn nghề nghiệp tốt hơn, nhờ đó dạy học hiệu quả hơn.

1.1.3. Những nghiên cứu về quan điểm sư phạm tích hợp

Trong lĩnh vực GD, khái niệm tích hợp xuất hiện từ thời kỳ Khai sáng (thế kỷ XVIII) dùng để chỉ một quan niệm GD toàn diện con người, chống lại hiện tượng làm cho con người phát triển thiếu hài hòa, mất cân đối và là một trong những xu hướng mới của lý luận dạy học đã và đang được nhiều nước trên thế giới quan tâm thực hiện. Trước chiến tranh thế giới thứ hai, phương pháp tích hợp đã được các nhà SP tiến hành trong một thời gian ngắn tại trường thực nghiệm thuộc Đại học Chicago của Dewey; nó cũng được áp dụng trong làn sóng GD tiến bộ ở Mỹ và châu Âu trong thập niên 60 và 70. Đầu thập niên 60 của thế kỷ XX, các quan điểm nghiên cứu về SPTH mới chỉ dừng lại ở mức sắp xếp các phân môn "đứng cạnh nhau" mà chưa vận dụng vào trong dạy học, do chưa thấy rõ sự liên kết chặt chẽ, giao nhau, tích hợp với nhau của các lĩnh vực kiến thức. Chương trình học kiểu tích hợp bị chỉ trích là xem nhẹ tính học thuật và kỷ luật, dẫn đến kết quả thấp của học sinh trong các kỳ thi.

Theo thống kế của Tổ chức Văn hóa, Khoa học và GD của Liên Hiệp Quốc, từ 1960 đến 1974 đã có 208 chương trình môn khoa học thể hiện quan điểm tích hợp ở những mức độ khác nhau từ liên môn, kết hợp đến tích hợp hoàn toàn theo những chủ đề [66].

Bước sang thập niên 1970, Ken Wilber tiếp tục đề xuất lý thuyết tích hợp, cung cấp một đường hướng kết hợp nhiều mô thức rời rạc hiện tại thành một mạng hoạt động phức hợp, tương tác nội tại của nhiều cách tiếp cận. Lý thuyết này đã được nhiều nhà thực hành lý thuyết áp dụng trong hơn 35 lĩnh vực chuyên môn và học thuật khác nhau (Esbjörn - Hargens, 2010) [100]. Chương trình được xây dựng theo quan điểm tích hợp, trước hết dựa trên quan điểm GD nhằm phát triển NL người học (Rogier, 1996) [dẫn theo 81].

Tại hội nghị quốc tế đầu tiên về "sự tích hợp trong giảng dạy khoa học" được tổ chức bởi Hội đồng Liên quốc gia về giảng dạy khoa học thuộc Hội đồng Khoa học Quốc tế (ICSU's Inter - Union Commission on Science Teaching - CIES), với sự hỗ trợ của UNESCO, tại Varna (Bungary) vào năm 1968, các nhà nghiên cứu đã thảo luận về tính liên ngành của khoa học tích hợp, tại sao phải dạy học tích hợp và tích hợp khoa học là gì. Mặc dù vậy, nó chỉ được coi như một cách tiếp cận giá trị trong các tình huống nhất định, yếu tố quyết định quan trọng tới hiệu quả của nó là

sự chuẩn bị của giáo viên. Việc đào tạo giáo viên về khoa học tích hợp được xem xét là chủ đề cho một cuộc họp tiếp theo. Tuy nhiên, điều này đã không được thực hiện cho đến năm năm sau đó, vào năm 1973, tại Đại học Maryland (Mỹ), Hội đồng Khoa học Quốc tế (ICSU) đã phối hợp với UNESCO tổ chức hội nghị đào tạo giáo viên để dạy học tích hợp. Lúc này khái niệm dạy học tích hợp gắn với công nghệ học. Tính đến thời điểm này, UNESCO đã xuất bản hai cuốn sách về *"Xu hướng mới trong tích hợp giảng dạy khoa học"* với 6 tập tạo thành một dòng chảy liên tục của các ấn phẩm và sự phát triển quan điểm GD tích hợp trong hơn hai thập kỷ [96]. UNESCO cũng đã nhấn mạnh cách tiếp cận các khái niệm và nguyên lý khoa học chứ không phải là hợp nhất nội dung [113].

Theo Pring (1973), khái niệm thực sự về "tích hợp" bao hàm ý tưởng về sự thống nhất giữa các loại hình kiến thức và các môn khoa học tương ứng [114, pp. 123- 149]. Trong thực tế nó có thể có nhiều hình thức. Do đó, trong các thảo luận về tích hợp chương trình, đầu tiên phải xác định bối cảnh bởi tích hợp có thể là tích hợp trong các ngành khoa học chứ không phải tích hợp giữa rất nhiều ngành khoa học để người học trải nghiệm rất nhiều các mối liên kết giữa các ngành.

Từ giữa những năm 70 của thế kỷ XX bắt đầu có những nghiên cứu về một khoa học thống nhất trên quan điểm phân tích hệ thống và quan điểm tiếp cận tích hợp trong GD, nhằm hình thành và phát triển các NL. Có thể kể đến các nghiên cứu về tích hợp của CEFEC; tích hợp của Fourez; tích hợp của De Ketele v.v [88, tr. 66 - 68].

Các nhà khoa học cho rằng khoa học từ thế kỷ XX chuyển dần từ phân tích cấu trúc lên tổng hợp hệ thống đã làm xuất hiện các liên ngành (như sinh thái học, tự động hóa v.v). Theo Xaviers Roegirs (1996), cho rằng: "*Khoa SPTH là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở học sinh những NL rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho học sinh nhằm phục vụ cho quá trình học tập tương lai, hoặc hòa nhập học sinh vào cuộc sống lao động*" [88, tr 73]. Tích hợp là cách tư duy trong đó các mối liên kết được tìm kiếm, do vậy, tích hợp làm cho việc học chân chính xảy ra (Clark, 2002) [94]. Cách tiếp cận tìm tòi - khám phá này khuyến khích người học thông qua quá trình tìm kiếm tích cực, sẽ kết hợp hơn là mở rộng các kiến thức rời rạc (Hamston và Murdoch, (1996) [103].

Bước vào thế kỉ XXI hội thảo có tên "*Kết nối hệ thống tri thức trong một thế giới học tập*" tổ chức tại Manila (Philippines) năm 2000, đã xác định, khi đứng trước nhu cầu giải quyết mâu thuẫn kiến thức của tình huống học tập, người học không chỉ giải quyết theo hướng trực tuyến hay nội suy mà có thể còn giải quyết bằng cách ứng dụng một cách linh hoạt khả năng liên hội, tích hợp kiến thức [81]. Tiếp theo các tác giả Drake và Burns (2004) [98], Franzie. L. Loepp (1999) [102, tr. 21- 25], Kain (1993), Austin, Hirstein và Walen (1997) [92, tr.45- 49]. Barab và Landa (1997) đã chỉ ra rằng khi người học tập trung vào việc giải quyết các vấn đề hữu ích thì động lực và việc học tập sẽ gia tăng [93, tr. 52- 58]. Theo Marshall và cộng sự (2004), chương trình tích hợp chú trọng nhu cầu tiếp thu kiến thức phù hợp với nhu cầu của người học, người học sẽ được học cái mình cần và yêu thích, hay còn gọi là "*động cơ nội tại*". Nhờ có động cơ học tập mà việc học trở nên nhẹ nhàng, thú vị hơn [108]. Wraga (2009) nhấn mạnh rằng dạy học tích hợp làm cho việc học có nhiều ý nghĩa hơn khi xét theo góc độ liên kết người học với nhau, người học với người dạy, liên kết các môn học, độ phức tạp và giải quyết vấn đề. [118, tr. 88 - 96]. Zhbanova, Rule, Montgomery và Nielsen (2010) đã chỉ ra các ưu thế nổi bật của chương trình dạy học tích hợp, đó là: Hoạt động trong giờ học chủ yếu làm việc theo nhóm; có nhiều phương pháp cải tiến giảng dạy thông qua phương tiện kỹ thuật; có nhiều phản hồi tích cực từ người dạy; câu hỏi đặt ra dựa theo sự lựa chọn của người học; giáo viên hoạt động theo nhóm, liên môn và cải thiện các hoạt động của người học; người học được lựa chọn, quyết định và học tập như một thành viên trong nhóm [119, tr. 251- 258], Virtue, Wilson và Ingram (2009) đã đưa ra các phương pháp tiếp cận giúp người dạy thích nghi với dạy học tích hợp như: Nếu người dạy chưa quen với dạy học tích hợp, người dạy cần bắt đầu với những bài giảng ngắn, liên kết vài vấn đề đơn giản từ các môn học. Dựa trên đánh giá của người học, người dạy tiếp tục phát triển và hoàn thiện hơn chương trình dạy học tích hợp của mình với độ phức tạp cao hơn. Một ưu điểm khác của dạy học tích hợp chính là để đáp ứng động cơ nội tại của người học, người dạy cần có những phản hồi tích cực với người học, giúp người học có thêm nhiều trạng thái tích cực trong học tập [115, tr. 4- 11]. Nhìn chung các tác giả tập trung phân tích về ưu thế của dạy học tích hợp so với dạy học truyền thống.

Liên kết sự phát triển khái niệm (Hartzler, 2000; Erickson, 2002; Drake, 2007); hiểu biết sâu sắc tri thức (Wiggins và McTighe, 2005; Billig, 2010; Furco, 2010); mang đến nhiều cơ hội cho sự cá nhân hóa hơn so với các phương pháp truyền thống (Hartzler, 2000; Drake và Reid, 2007); thúc đẩy động lực học tập (Upitis, 2011; Catterall, Dumais và Hampden-Thompson, 2012; Guthrie, Klauda và Ho, 2013); thúc đẩy ý thức cộng đồng (Mac Iver, 1990; Smithrim và Upitis, 2005); phát triển tư duy não bộ (Caine và Caine, 1991, 1997; Jensen, 2005); đạt được thành công toàn diện (Hartzler, 2000; Barry, 2010; Guthrie và cộng sự, 2013) [110].

Ở Mỹ, một số trường học đã sử dụng chương trình tích hợp như một cách để làm cho GD trở nên phù hợp và do đó là một cách để làm cho người học thích thú với việc học (Kain, 1993) cho nên nó đã được các hiệp hội khuyến khích sử dụng như. Hiệp hội Phát triển Khoa học Hoa Kỳ (1993) [90]. Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia (1996) và Hội đồng Giáo viên Toán học Quốc gia, (1989) [111], Hiệp hội Quốc tế về GD Công nghệ (1998) [104].

Ở Phần Lan, Bộ GD đang thực hiện một trong những cải cách triệt để nhất trong nền GD hiện đại, đó là kế hoạch đến năm 2020 từng bước giảm thiểu việc dạy từng môn học riêng biệt, thay vào đó sẽ dạy theo các chủ đề thực tế, tích hợp nhiều lĩnh vực. Với phương pháp học tích hợp nhiều lĩnh vực, cách tiếp cận mang tính cộng tác, người học sẽ làm việc theo nhóm nhỏ để giải quyết các vấn đề. Giáo viên cũng đòi hỏi phải có kiến thức sâu ở nhiều môn học khác nhau và phải có khả năng thiết kế các bài học dựa vào thế mạnh, mối quan tâm của từng cá nhân người học. Để làm được điều đó, giáo viên phải "*cộng tác trong giảng dạy*" trong việc soạn giáo án, yêu cầu có nhiều hơn một giáo viên bộ môn tham gia soạn giáo án [39].

Ở Anh và Úc, chương trình GD đại học theo hướng tích hợp nhằm phát triển cho giáo sinh nền tảng nhận thức, triết lý cá nhân về chuyên môn SP và NL nghề nghiệp được đặc biệt chú trọng. Các chương trình đào tạo giáo viên rất tinh gọn, chủ yếu tập trung vào đào tạo nghiệp vụ chuyên môn theo diện rộng, nhấn mạnh vào việc hình thành và phát triển trong mỗi giáo sinh một triết lý nghề nghiệp, một bản sắc nghề nghiệp cá nhân bao gồm nhận thức, niềm tin, quan điểm về dạy và học, về người học cùng với tập hợp các NL chung như giải quyết vấn đề, sáng tạo, hợp tác, thu thập - xử lý thông tin để áp dụng triết lý dạy học vào thực tiễn lớp học [82, tr. 136-147].

Ở Việt Nam, ngay từ thời Pháp thuộc, tư tưởng SPTH (về nội dung tri thức) đã được thể hiện rõ nhất ở môn "Cách trí" (dạy về cấu tạo cơ thể người, vệ sinh cơ thể người, môi trường và thiên nhiên), sau đổi thành môn "*Khoa học thường thức*". Vào những năm 1987, việc nghiên cứu xây dựng môn "*Tìm hiểu Tự nhiên và Xã hội*" theo quan điểm tích hợp đã được thực hiện và môn học này được thiết kế để đưa vào dạy học ở trường cấp I từ lớp 1 đến lớp 5.

Kể từ cuối những năm 80 của thể kỷ XX và những năm đầu của thế kỷ XXI, quan điểm tiếp cận tích hợp đã ảnh hưởng tới GD Việt Nam, quan điểm SPTH được thực hiện trong một số nội dung học vấn và chương tình dạy học trong nhà trường mà không làm thay đổi kết cấu của kế hoạch dạy học: tích hợp nội dung GD dân số, GD môi trường với môn học có liên quan như Sinh học, Địa lí, GD công dân. Nhìn chung, sự vận dụng quan điểm SPTH trong dạy học ở Việt Nam còn ở mức độ rất hạn chế và chỉ chú trọng đến tích hợp nội dung.

Trong chương trình cải cách năm 2000, quan điểm tích hợp đã được thể hiện trong chương trình, sách giáo khoa và các hoạt động dạy học ở tiểu học song đối với giáo viên, khái niệm này vẫn còn mới lạ và còn hạn chế về kĩ năng vận dụng [27]. Theo Đỗ Đình Hoan (2002), việc phát triển và thực hiện chương trình sau năm 2000 theo định hướng dạy học tích cực đã làm thay đổi quan niệm và cách biên soạn, cách sử dụng sách giáo khoa như là một cách thức, con đường hay phương tiện chính thức để định hướng cho giáo viên tổ chức hoạt động học tập nhằm giúp người học tự học, tự phát hiện, chiếm lĩnh tri thức mới và biết cách vận dụng chúng theo NL của từng cá nhân [20].

Trước những yêu cầu và đòi hỏi của thực tiễn Đảng ta đã ban hành Nghị quyết số 29/NQ - TW về đổi mới căn bản, toàn diện GD và đào tạo các cấp học đã được ban hành ngày 4/11/2013 đã thể hiện mục tiêu thay đổi "*PPDH từ truyền thụ kiến thức sang tổ chức hướng dẫn định hướng phát triển NL nhận thức học sinh*" [11] và cũng chỉ rõ trong *"nội dung GD nghề nghiệp được xây dựng theo hướng **tích hợp** kiến thức, kĩ năng, tác phong làm việc chuyên nghiệp để hình thành NL nghề nghiệp cho người học*" [11].

Theo báo cáo kết quả của nhóm nghiên cứu thuộc Viện Khoa học GD Việt Nam (2012), "*Dạy học tích hợp là QTDH trong đó giáo viên tổ chức hoạt động để học sinh huy động nội dung, kiến thức, kĩ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết*

các nhiệm vụ học tập, thông qua đó hình thành những kiến thức, kĩ năng mới từ đó phát triển những NL cần thiết". Hai hướng tích hợp này phần nào tương thích với định hướng tích hợp đa môn và tích hợp liên môn [51]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015) cũng đã xây dựng tài liệu tập huấn dành cho cán bộ quản lý và giáo viên cấp trung học về dạy học tích hợp ở trường trung học cơ sở, trung học phổ thông [4].

Trong các nghiên cứu khác, các tác giả đã tập trung làm rõ các vấn đề về khung lý thuyết và áp dụng quan điểm SPTH vào giảng dạy. Theo Dương Tiến Sỹ (2001, 2002), [64, tr. 27], [63, tr. 21] đã xác định được một số phương pháp tích và lôgic tổ chức hoạt động dạy học sinh thái học tích hợp GD mội trường ở trường phổ thông trung học đã đạt được hai đích lớn, đó là tích hợp được tri thức và tổ chức được hoạt động nhận thức của học sinh một cách tự giác, sáng tạo.

Bàn về xu thế tích hợp môn học trong nhà trường phổ thông có các tác giả Nguyễn Minh Phượng, Cao Thị Thặng (2002) [57, tr. 12]. Nguyễn Văn Khải (2008) [40]. Vũ Thị Sơn (2009) [62, tr. 21- 25], Đỗ Mạnh Cường (2010) [8], Hà Thị Lan Hương (2013) [36, tr. 44- 47], Đinh Quang Báo và Hà Thị Lan Hương (2014) [3, tr. 23-28], Phạm Xuân Thanh (2015) [67]. Bên cạnh đó các nghiên cứu cũng tập trung vào hướng vận dụng quan điểm SPTH dạy học các môn học cụ thể như: Nguyễn Văn Đường (2002) bàn về tích hợp trong dạy Ngữ văn bậc trung học cơ sở [14], Nguyễn Trọng Hoàn (2002) bàn về tích hợp và liên hội hướng tới kết nối trong dạy học Ngữ văn [21], Nguyễn Văn Khải (2008) vận dụng tư tưởng SPTH trong dạy học Vật lý để nâng cao chất lượng GD học sinh [40].

Ở bậc đại học, định hướng dạy học tích hợp chưa thực sự được tập trung bởi nền GD đã trải qua ba lần cải cách nhưng chưa đề cập đến GD đại học. Nhận định này được minh chứng trong báo cáo kết quả khảo sát so sánh giữa GD đại học cấp cử nhân ở Mỹ và ở Việt Nam, Vũ Quang Việt (2005) đã phân tích giá trị của đường lối đào tạo tích hợp qua hệ thống học phần tự chọn và hướng đào tạo tự học ở Mỹ [85]. Đánh giá về chương trình và tài liệu học tập ở bậc đại học, Hoàng Thị Tuyết (2012) cho rằng nhìn chung vẫn chưa đi vào quỹ đạo định hướng tích hợp [82, tr. 136-147].

Từ các nghiên cứu về quan điểm SPTH, chúng tôi rút ra một số nhận xét như sau:

Thứ nhất, khái niệm tích hợp xuất hiện từ rất sớm trong lịch sử nền GD thế giới. Các nghiên cứu ban đầu đã nhấn mạnh sự cần thiết của tích hợp và kiến thức liên môn, đề xuất lý thuyết tích hợp được ứng dụng vào lĩnh vực GD và trở thành

một quan điểm lý luận dạy học phổ biến toàn cầu. Hiện nay, xu hướng tích hợp đang được thực hiện trên nhiều bình diện, cấp độ trong quá trình phát triển các chương trình GD.

Thứ hai, các nghiên cứu đã bàn luận khá sâu sắc và toàn diện, có tính hệ thống về các vấn đề liên quan đến SPTH như: khái niệm SPTH, mục đích của dạy học tích hợp, vai trò của giáo viên trong dạy học tích hợp, mô hình tích hợp chương trình, các ưu thế của dạy học tích hợp so với dạy học truyền thống, các cách tiếp cận dạy học tích hợp, các lợi ích mà dạy học tích hợp mang lại cho cả người dạy và người học. Ở các nền GD phát triển như Mỹ, Phần Lan, Anh và Úc, các trường học đã áp dụng SPTH bởi những lợi ích mà phương pháp này mang lại. Nhiều hiệp hội, tổ chức cũng cổ vũ cho dạy học tích hợp.

Thứ ba, ở Việt Nam, dạy học tích hợp cũng đang dần trở thành một trào lưu SP hiện đại, tuy nhiên việc áp dụng vào các chương trình đào tạo còn nhiều hạn chế, chủ yếu mới chỉ thực hiện ở một số môn bậc tiểu học và trung học, còn bậc đại học chưa được chú trọng. Các nghiên cứu chủ yếu phân tích các vấn đề lý thuyết về quan điểm SPTH, xu thế và khả năng áp dụng SPTH vào thực tiễn GD Việt Nam, đặc biệt là hướng vận dụng vào các môn học cụ thể.

Tóm lại, từ việc tổng quan các hướng nghiên cứu trong nước, ngoài nước về quan điểm SPTH và TKBH theo quan điểm SPTH cũng như việc dạy học môn GDH ở trường ĐHSP, có thể thấy đã có nhiều công trình nghiên cứu khá sâu sắc và toàn diện về các vấn đề này, một số công trình nghiên cứu trong chương trình đào tạo sau đại học ngành GDH ở Việt Nam đã đề cập khá sâu về TKBH môn GDH, tuy nhiên lại triển khai theo hướng tập trung vào các quan điểm, phương pháp khác như áp dụng quan điểm phân hóa, hệ thống tình huống có vấn đề, nghiên cứu tình huống, theo cách tiếp cận giải quyết vấn đề, phương pháp dự án, phương pháp đặt câu hỏi, hoặc chỉ mới bàn về phương hướng vận dụng quan điểm SPTH trong QTDH môn GDH v.v. Riêng đối với vấn đề TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP thì chưa có đề tài nào nghiên cứu một cách hệ thống và cụ thể về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP. Điều này cho thấy tính cấp thiết của đề tài mà tác giả lựa chọn nghiên cứu.

1.2. Thiết kế bài học

1.2.1. Khái niệm bài học và thiết kế bài học

1.2.1.1. Bài học

Khi nghiên cứu về bài học, nhiều tác giả sử dụng những cách gọi tên khác nhau như bài lên lớp, bài dạy học, tiết học, giờ học, giờ lên lớp v.v và đưa ra các định nghĩa khác nhau.

Theo Từ điển Tiếng Việt (1993), khái niệm bài học có hai nghĩa: Thứ nhất, là hệ thống những điều cần hiểu, cần nhớ, cần biết v.v sau khi nghe thầy giảng; và thứ hai, là kết quả suy ra từ những điều đã từng trải qua (bài học kinh nghiệm, bài học xương máu v.v) [74].

Theo Từ điển Văn hóa Giáo dục Việt Nam, "*Bài học là phần nội dung trong chương trình của các môn học được nghe giảng hoặc tự đọc trong sách giáo khoa để tiếp thu, lĩnh hội nhằm biến thành tri thức và kĩ năng của mình*" [39, tr. 16].

Như vây, các quan điểm trên về bài học tập trung chủ yếu về mặt nội dung dạy học, là một đơn vị học tập được xác định trong sách giáo khoa. Mặc dù trong quá trình đổi mới giáo dục hiện nay, bài học được xây dựng theo hướng động và mở với các chủ đề hoặc dự án trong nội dung, chương trình dạy học phù hợp với từng đối tượng người học cũng như đặc điểm nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, có các quan điểm cho rằng: Bài học là một khoảng thời gian có cấu trúc của thời gian nơi học tập có ý định xảy ra. Nó liên quan đến người học được dạy bởi một giáo viên hoặc người hướng dẫn hay bài học là một cái nhìn sâu sắc mà người học học đạt được về chủ đề chưa quen thuộc trước đây.

Trong lý luận dạy học, tác giả Nguyễn Ngọc Quang (1994) xác định bài học "*là hình thức dạy học cơ bản chính yếu ở trường phổ thông. Nó là một QTDH sơ đẳng, trọn vẹn. Bài học có thời lượng xác định, sĩ số giới hạn, tập hợp hình thành lớp những học sinh cùng độ tuổi, cùng trình độ học lực trung bình. Ở đây, dưới sự điều khiển SP của giáo viên, học sinh trực tiếp lĩnh hội một đoạn trọn vẹn của nội dung trí dục của môn học*" [58, tr. 198].

Theo tác giả Hồ Ngọc Đại (2010), "*Bài học là một quá trình thầy tổ chức cho trò hoạt động để lĩnh hội một khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với nó, trong một thời gian xác định, ở một trình độ phát triển nhất định*" [10, tr. 184].

Trần Thế Phiệt (2015) cho rằng, thiết kế bài giảng theo tinh thần của lý luận dạy học hiện đại là một công trình lao động sáng tạo của nhà SP. Trên cơ sở tài liệu, giáo trình, tâm sinh lý của SV, tùy thuộc vào điều kiện học tập cụ thể và bằng tầm nhìn tri thức, hiểu biết của mình, người thầy dạy đại học phải thiết kế, xây dựng cho được một bản kế hoạch dạy và học trên lớp. Bản thiết kế thể hiện được mối tương tác của thầy giáo và SV, trong đó vai trò của thầy là chỉ đạo, hướng dẫn, điều khiển để SV tích cực, chủ động, sáng tạo trên con đường tiếp nhận kiến thức. Tác giả nhấn mạnh, thiết kế bài giảng cần phải làm nổi rõ vai trò của người thầy và SV trong việc phối hợp, cùng hợp tác để nhận thức. Sinh viên không đóng vai trò thính giả, người ngoài cuộc mà phải trở thành một chủ thể tiếp nhận có nhu cầu, mục đích. Đó là quan điểm dạy học mà ngày nay người ta đề cao là PPDH lấy học sinh làm trung tâm [56].

M.N Skatkin (1971) định nghĩa "*Bài học là hình thức được sử dụng để giải quyết nhiệm vụ truyền thụ kiến thức, giáo dục và phát triển học sinh, là hình thức tổ chức một hoạt động cố định của giáo viên và học sinh trong một khoảng thời gian xác định*" [61]. Ở đây, tác giả nhấn mạnh trong "bài học", các thành tố của QTDH phải có mặt, bao gồm: mục tiêu, nội dung, thiết bị, phương pháp, hoạt động về tổ chức và điều khiển.

Nhìn chung, các nghiên cứu tập trung chủ yếu vào các hướng sau: *Thứ nhất*, bài học được coi là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản, phổ biến và được áp dụng rộng rãi trong nhà trường. Trong tất cả các hình thức dạy học, bài học có ý nghĩa quan trọng nhất, giữ vai trò chủ yếu và quyết định đến chất lượng đào tạo. *Thứ hai*, bài học là một nội dung của đơn vị học vấn (đơn vị tri thức, kỹ năng, kỹ xảo), trong đó giáo viên tổ chức cho học sinh các hoạt động để lĩnh hội một khái niệm và kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với nó, trong một thời gian xác định, ở một trình độ phát triển nhất định. *Thứ ba*, bài học được coi là phần trọn vẹn, hoàn chỉnh, có giới hạn về thời gian của QTDH, hay đây chính là QTDH thu nhỏ với đầy đủ các thành tố của nó. Như vậy, bài học được xem là yếu tố cốt lõi của hệ thống lớp - bài. Bài học mặc nhiên được tiến hành ở quy mô lớp, trong phòng học, hay còn gọi là được tổ chức dưới hình thức lên lớp một cách bài bản, chặt chẽ.

Tuy nhiên, trong xu thế hiện nay, dạy học có thể còn được tiến hành theo các chủ đề, các dự án một cách linh hoạt hơn, có tính mở, có tính vận dụng thực tiễn. Cách thiết kế nội dung dạy học trong nhà trường đang tiến dần tới xu thế này, các đơn vị bài học trong chương trình được thiết kế "mở dần", trao quyền tự chủ cho giáo viên, bài học hướng đến hình thành các NL hoạt động thực tiễn cho người học. Như vậy, các chủ đề, dự án cũng được xem là một đơn vị bài học, cũng là một dạng bài học có tính mở, tính linh hoạt và mềm dẻo.

Ngoài ra, bài học là hình thức dạy học cơ bản, chủ yếu nhưng không phải là hình thức dạy học duy nhất trong nhà trường. Chất lượng đào tạo của nhà trường nhìn chung phụ thuộc trước hết và phần lớn vào chất lượng lên lớp. Nhưng chất lượng lên lớp sẽ được tăng lên nếu giáo viên biết kết hợp với các hình thức dạy học khác nhau bên ngoài lớp học như tổ chức tham quan, thực hành, seminar, câu lạc bộ v.v.

Bởi vậy, bài học không hẳn một hình thức dạy học, mà nó là một đơn vị nội dung để tổ chức dạy học, có cấu trúc tương đối trọn vẹn và hoàn chỉnh. Bài học được tiến hành không chỉ trong không gian lớp học mà còn cả trong môi trường thực tiễn, đề cao phát triển các NL thực tiễn cho người học và có thể được tiến hành trong nhiều giờ học (dạy học truyền thống thường đồng nhất bài học với giờ học), trong đó có sự hỗ trợ của giáo viên về điều kiện, phương tiện học tập phù hợp.

Tóm lại, theo chúng tôi: ***Bài học là một đơn vị kiến thức, kĩ năng, thái độ và NL cụ thể cần đạt được ở người học theo mục tiêu dạy học xác định với thời gian và các hoạt động nhất định trong QTDH***.

1.2.1.2. Thiết kế bài học

Dạy học là một dạng lao động trí óc đặc biệt, là một hoạt động khoa học mang tính sáng tạo. Hoạt động dạy học bao giờ cũng bắt đầu bằng việc thiết kế các đơn vị bài học. Thiết kế bài học có nhiều cách gọi khác như: chuẩn bị bài dạy học, soạn giáo án, thiết kế kế hoạch bài học, lập kế hoạch bài học v.v. Đây là hoạt động lao động sáng tạo không thể thiếu của mỗi giáo viên và nó ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng hiệu quả dạy học.

Tác giả Trần Anh Tuấn quan niệm: "*Thiết kế bài học là tạo ra một chương trình phối hợp hành động dạy của thầy và hành động của trò mà ở đó các mối quan hệ liên hệ giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và điều kiện học tập được thể hiện*

một cách sinh động" [83].

Tác giả Đặng Thành Hưng cho rằng: "*Thiết kế bài học là sự chuẩn bị của giáo viên đối với bài học trong đó giáo viên xác định mục tiêu, các công việc, logic công việc mà họ muốn diễn ra trong bài giảng cùng những cách thức thực hiện chúng để đạt được mục tiêu đã định*" [34, tr. 6- 9].

Cũng theo quan điểm của tác giả Đặng Thành Hưng (2004, 2005), hoạt động thiết kế bao gồm cả cách thức làm thế nào để hoạt động nghề nghiệp của chủ thể đạt hiệu quả và số lượng và chất lượng của sản phẩm như thế nào (kết quả đầu ra của sản phẩm). Trong thời đại công nghiệp 4.0 văn hóa thiết kế là nét tiêu biểu cho tính chuyên nghiệp của lao động. Nghề dạy học không chỉ là khoa học mà còn là nghệ thuật, nghề nghiệp lao động nghiêm túc và phức tạp. Do đó, GV càng cần phải thiết kế trước khi tiến hành tổ chức hoạt động dạy học trên lớp. Thiết kế dạy học không chỉ có chức năng định hướng và điều chỉnh trình dạy học mà còn giúp nhà giáo dự kiến được người học phải làm những gì và làm như thế nào thì học được điều mà họ cần học, và nhà giáo phải làm những gì, làm như thế nào để giúp người học thực hiện thành công những việc của họ. Khi thiết kế dạy học ở một đơn vị nội dung kiến thức cụ thể của học trình là bài học thì ta gọi đó là TKBH. Như vậy, chúng ta có thể hiểu TKBH chính là thiết kế dạy học tại một đơn vị nội dung kiến thức của dạy học. Tác giả cho rằng: "*bản thiết kế mỗi bài học chính là kết hợp những thiết kế cụ thể bao quát đủ những yếu tố cơ bản và xác lập được những liên hệ cần thiết, hợp lý giữa những yếu tố này. Đó là thiết kế mục tiêu học tập, nội dung học tập, các hoạt động học tập, các phương tiện giảng dạy - học tập và học liệu, đánh giá tổng kết và hướng dẫn học tập bổ sung, môi trường học tập. Tất cả những thiết kế này và sự liên hệ giữa chúng tạo nên một quy trình tương đối rõ ràng về logic và nội dung. Mỗi thiết kế ấy đòi hỏi giáo viên tuân thủ những kỹ năng nhất định để mô tả và tiến hành trên lớp*" [30], [32, tr. 6].

Theo Phạm Thị Thu Hương (2013), thiết kế bài dạy học là khâu quan trọng đảm bảo cho sự thành công một giờ dạy học, không chỉ đòi hỏi sự đầu tư trí tuệ, kinh nghiệm của giáo viên mà còn thể hiện dấu ấn sáng tạo, trình độ NL nghiệp vụ SP của nhà giáo. Nói cách khác, thiết kế bài dạy học là quá trình lập kế hoạch và hiện thực hóa kế hoạch bài dạy học bằng một văn bản chi tiết theo một trình tự

logic, dự kiến các hoạt động của người dạy và người học sẽ diễn ra trong QTDH trên lớp nhằm đạt mục tiêu bài dạy học đã đề ra [35]. Như vậy, thiết kế bài học có thể coi là hoạt động xây dựng kế hoạch dạy học cho một bài học cụ thể, thể hiện mối quan hệ tương tác giữa giáo viên với học sinh, giữa học sinh với học sinh nhằm đạt được các mục tiêu của bài học.

Thiết kế bài học là hoạt động sáng tạo bao gồm quá trình nghiên cứu, tính toán, cân nhắc, lựa chọn và hệ thống hóa các hoạt động, nguồn lực v.v theo ý tưởng khoa học rõ ràng. Hoạt động TKBH không chỉ dừng lại ở việc chuyển tải một đơn vị kiến thức sẵn có tới người học, mà nó đòi hỏi giáo viên phải lựa chọn, sắp xếp, thiết kế con đường khám phá, tìm tòi để người học không chỉ chiếm lĩnh đơn vị kiến thức, kĩ năng, mà còn kiến tạo con đường tìm ra tri thức và các giá trị tương ứng. Do đó, hoạt động TKBH đòi hỏi cao về NL chuyên môn của giáo viên. Trong hoạt động này, giáo viên phải xem xét lại toàn bộ những kinh nghiệm, NLSP của mình, giáo viên phải phân tích nội dung, chương trình môn học vừa tổng thể, vừa chi tiết, phải đánh giá các điều kiện của lớp học và khả năng của người học, phải hình dung và thiết kế trước những hoạt động cơ bản, cần thiết mà ở đó người học phải thực hiện để lĩnh hội tốt nội dung kiến thức, và hình thành kĩ năng tương ứng. Bên cạnh đó, giáo viên phải xem xét các ý tưởng, lựa chọn phương pháp và kĩ năng dạy học cho phù hợp với mục tiêu, các hoạt động đã thiết kế, phải dự kiến trước môi trường học tập thế nào thì thuận lợi cho hoạt động dạy và học, đồng thời phải không ngừng tự học, tự bồi dưỡng, tìm tòi cách ứng dụng khoa học - kỹ thuật vào dạy học, tạo động cơ và phát triển nhu cầu học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp. Vì vậy, có thể nói TKBH là kiểu hoạt động lao động SP đặc biệt, sáng tạo của nhà giáo vì nó dự kiến được cách tổ chức và thực hiện các hoạt động giảng dạy và học tập sẽ được diễn cả trong và ngoài lớp học.

Hoạt động TKBH bao gồm các bước như: nghiên cứu người học; phân tích nội dung; dự kiến các hoạt động của người dạy và hoạt động học của người học; tính toán, lựa chọn các phương pháp, phương tiện dạy học và phương án tổ chức; chỉ đạo, giám sát, đánh giá và tạo động lực học tập. Sản phẩm của hoạt động TKBH là bối cảnh học tập, hoạt động dạy, hoạt động học, tài liệu và tài nguyên học tập, các tình huống dạy học v.v được thể hiện dưới nhiều hình thức như bài giảng điện tử (Power Point), giáo án, tài liệu học tập, băng hình hay nhiều khi nó không tồn tại dưới

dạng vật chất cụ thể mà là kế hoạch, là sự sắp xếp các nguồn lực một cách lôgic, chặt chẽ trong bộ não giáo viên. Ở đây, cần khẳng định, TKBH không hẳn là viết giáo án. Một bên là hàng loạt hoạt động trí tuệ có cơ sở khoa học và nền tảng kinh nghiệm của giáo viên, còn thứ bên là văn bản ghi lại kết quả thiết kế. Giáo án là công cụ ghi nhớ thay cho trí nhớ của người dạy, là một trong những sản phẩm của hoạt động TKBH được thể hiện bằng văn bản trước khi thực hiện bài dạy ở trên lớp. Do đó, không thể đánh đồng viết giáo án là TKBH. Như Huỳnh Trọng Dương (2005) nhấn mạnh, sản phẩm của TKBH bao gồm không chỉ giáo án, mà đó là toàn bộ những suy nghĩ về QTDH sẽ diễn ra trong tiết học sắp tới [12, tr. 53]. Nếu có hoạt động TKBH thì nhiều khi giáo viên không cần giáo án vẫn có thể tổ chức lên lớp một cách hiệu quả, bởi các phương án dạy học được sắp xếp lôgic trước đó trong tư duy của họ. Ngược lại có giáo án, nhưng chưa chắc giáo viên đã lên lớp tốt, bởi giáo án nhiều khi không phải là sản phẩm của hoạt động lao động sáng tạo của giáo viên mà là sự sao chép, đối phó.

Tóm lại, vận dụng các quan điểm trên về TKBH, luận án sử dụng khái niệm TKBH theo nghĩa sau:

Thiết kế bài học là hoạt động lao động SP sáng tạo, một hoạt động trí tuế đặc biệt của giáo viên nhằm chuẩn bị cho QTDH một đơn vị bài học bao gồm các khâu: thiết kế, phát triển, đánh giá và quản lý toàn bộ QTDH nhằm đảm bảo việc dạy và học đạt hiệu quả.

1.2.2. Các mô hình thiết kế bài học

1.2.2.1. Mô hình thiết kế bài học theo phương pháp dạy học truyền thống

Mô hình TKBH theo PPDH truyền thống là các cách thức dạy học quen thuộc được truyền từ lâu đời và được bảo tồn, duy trì qua nhiều thế hệ. Trong mô hình này, hoạt động của người thầy làm trung tâm. Nhà GDH nổi tiếng Frire đã cho rằng đây là "hệ thống ban phát kiến thức", là quá trình chuyển tải thông tin từ đầu thầy sang đầu trò. Thực hiện các TKBH theo mô hình này, giáo viên là người thuyết trình, diễn giảng, là "kho tri thức" sống, học sinh là người nghe, nhớ, ghi chép và suy nghĩ theo. Nói cách khác, hoạt động của trò phụ thuộc hoàn toàn vào hoạt động của thầy, giáo viên không cần phải hình dung cách thức tổ chức các hoạt động của học sinh, không mất thời gian suy nghĩ về những khả năng diễn biến hoạt động của trò hay giải pháp điều chỉnh, giáo viên là chủ thể, là tâm điểm, học sinh là khách thể, là quỹ đạo. Bài

học được thiết kế theo mô hình này không được xây dựng từ sự đóng góp của học sinh thông qua các hoạt động của họ, không khai thác vốn hiểu biết và kinh nghiệm của từng học sinh, nhóm học sinh hay tập thể lớp, thông tin liên hệ ngược giữa thầy - trò và mối liên hệ ngang giữa trò - trò bị cắt đứt. Do đó, việc TKBH theo mô hình này được thực hiện kiểu đường thẳng theo hướng từ trên xuống.

Ưu điểm, với đặc điểm có tính hàn lâm của kiến thức nên nội dung bài học thiết kế theo phương pháp truyền thống có tính hệ thống, tính logic cao.

Tuy nhiên, do phương pháp truyền thống quá đề cao vai trò của người dạy, hay nói cách khác, kiểu bài học này là lấy người dạy làm trung tâm nên người học thụ động tiếp thu kiến thức, giờ dạy dễ đơn điệu, buồn tẻ, kiến thức thiên về lý luận, ít chú ý đến kỹ năng thực hành của người học, do đó kỹ năng thực hành cũng như NL giải quyết tình huống trong đời sống thực tế của người học bị hạn chế.

1.2.2.2. Mô hình thiết kế bài học theo Module hóa

Trong giáo dục, tiếp cận module gắn liền với tư tưởng công nghệ dạy học, là cách thức hiện đại của việc cấu trúc hay tổ chức biên soạn nội dung dạy học để chương trình đào tạo trở nên mềm dẻo hơn, dễ dàng thích hợp hơn với việc tổ chức học tập vừa đa dạng, vừa luôn biến động. Theo tác giả Nguyễn Ngọc Quang (1993): "*Module dạy học là một đơn vị, một chương trình dạy học tương đối độc lập, được cấu trúc một cách đặc biệt nhằm phục vụ cho người học, nó chứa đựng cả mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, PPDH và hệ thống các công cụ đánh giá kết quả lĩnh hội, gắn bó chặt chẽ với nhau thành một thể hoàn chỉnh*" [59]. Mỗi module bao gồm các tiểu module, đó là các thành phần cấu trúc module được xây dựng tương ứng với các nhiệm vụ học tập mà người học phải thực hiện.

Module dạy học có các đặc trưng cơ bản như: (i) Tính trọn vẹn: mỗi module dạy học mang một chủ đề xác định, từ đó xác định các mục tiêu, nội dung, phương pháp và quy trình thực hiện, do vậy nó không phụ thuộc vào nội dung đã có và sẽ có sau nó; (ii) Tính cá biệt (cá nhân hóa): thể hiện ở việc chú ý tới trình độ nhận thức và các điều kiện khác nhau của người học, cung cấp cho người học nhiều cơ hội để có thể học tập theo nhịp độ của cá nhân, việc học tập được cá thể hóa và phân hóa cao độ; (iii) Tính tích hợp: đây là đặc tính căn bản tạo nên tính chỉnh thể tính liên kết và tính phát triển của module dạy học, mỗi module là sự tích hợp giữa lý thuyết và thực hành cũng như các yếu tố của QTDH; (iv) Tính phát triển: Module dạy học

được thiết kế theo hướng "mở" tạo ra khả năng dung nạp - bổ sung những nội dung mang tính cập nhật; (v) Tính tự kiểm tra, đánh giá: Quy trình thực hiện một module dạy học được đánh giá bằng hệ thống câu hỏi dạng test diễn ra trong suốt quá trình nhằm tăng thêm động cơ cho người học.

Mô hình thiết kế bài học theo module gồm các bước sau:

- Phân tích bài học: Xác định nội dung, vị trí của bài học trong môn học, nhận thức các mục tiêu và các nội dung của bài học cùng với các điều kiện.

- Xác định các tiểu module: xác định tên, số lượng các tiểu module được hình thành trong bài học. Từ các chủ đề đã xác định, nhà thiết kế đặt tên cho các tiểu module. Chỉ ra vị trí và kỹ năng thực hiện các tiểu module.

- Biên soạn module: xây dựng các module dạy học dựa trên module cấu trúc đã xác định, bao gồm các hoạt động như: xác định mục tiêu của module; xây dựng hệ thống test đánh giá.

Về ưu điểm: TKBH theo module hóa được thực hiện theo nguyên tắc nội dung đào tạo được tích hợp giữa lý thuyết và thực hành; nâng cao tính mềm dẻo, linh hoạt của QTDH; tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên trong quá trình hướng dẫn giảng dạy nhờ các quy định và hướng dẫn cụ thể; có điều kiện thực hiện "cá nhân hóa cao trong đào tạo" nhờ việc đánh giá khả năng, trình độ của từng người học trước khi học để đạt yêu cầu học tập và mục tiêu đào tạo.

Về nhược điểm: việc TKBH theo module dễ dẫn đến thiếu tính hệ thống trong tiểu module; tốn kém trong việc biên soạn tài liệu giảng dạy, đồng thời phương tiện, thiết bị giảng dạy cần hoàn chỉnh theo quy định; giáo viên cần có trình độ cao và phải được bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy theo module hóa.

1.2.2.3. Mô hình thiết kế bài học theo dự án học tập

Dự án học tập (học tập theo dự án) là hình thức dạy học mà trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu. Do đó, việc TKBH theo dự án học tập có các đặc trưng: (i) Tính định hướng thực tiễn; (ii) Ý nghĩa thực tiễn xã hội; (iii) Định hướng hứng thú người học; (iv) Tính phức hợp; (v) Định hướng hành động; (vi) Tính tự lực cao của người học; (vii) Cộng tác làm việc; (viii) Định hướng sản phẩm.

Mô hình TKBH theo dự án học tập có thể chia thành các bước sau:

- *Xác định chủ đề, mục tiêu cảu dự án*: người dạy và người học cùng phối hợp suy nghĩ để đề xuất vấn đề, xác định đề tài, trong đó người dạy phải có sự định hướng trước người học.

- *Lập kế hoạch dự án học tập*: trong bước này, người học phải xây dựng được đề cương, mô hình thật sự và lập kế hoạch giải pháp cho các vấn đề thực tế.

- *Thực hiện dự án học tập*: người dạy hướng dẫn người học thực hiện dự án theo sự phân công và kế hoạch chung đã đề ra, theo dõi quá trình thực hiện và và cũng như hỗ trợ giải quyết các vấn đề mà người học gặp phải trong quá trình thực hiện dự án học tập của mình.

- *Thu thập kết quả và giới thiệu sản phẩm của dự án*: đây là giai đoạn mà người học hoàn thành dự án và có thể sử dụng. Người dạy tổ chức cho người học trình bày về kết quả đã đặt được, trao đổi ý kiến hay đặt câu hỏi yêu cầu chủ dự án giải trình v.v.

- *Đánh giá dự án học tập*: người dạy và người học cũng tham gia đánh giá quá trình thực hiện cũng như kết quả của dự án học tập, phân tích những mặt đạt hay chưa đạt của người học trong quá trình thực hiện dự án, từ đó rút kinh nghiệm cho việc thực hiện những dự án sau.

Về ưu điểm: TKBH theo dự án học tập thể hiện sự gắn kết giữa lý thuyết với thực hành, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội; kích thích động cơ, hứng thú học tập của người học; phát huy tính tự lực, trách nhiệm, NL sáng tạo, NL giải quyết các vấn đề phức hợp, tính kiên nhẫn, NL cộng tác làm việc, NL đánh giá v.v của người học.

Về nhược điểm: TKBH theo dự án học tập không phù hợp đối với mục tiêu truyền thụ tri thức lý thuyết mang tính trừu tượng, hệ thống cũng như rèn luyện hệ thống kỹ năng cơ bản; đồng thời đòi hỏi nhiều thời gian, phương tiện vật chất cũng như nguồn tài chính phù hợp.

1.2.2.4. Mô hình thiết kế theo nghiên cứu trường hợp

John S. Hammond (2002) đánh giá nghiên cứu trường hợp "*là PPDH thông qua nghiên cứu trường hợp điển hình. Ở đây, người học được giới thiệu một tình huống cụ thể, có thật và được đặt vào vị trí của người ra quyết định để giải quyết*

vấn đề trong tình huống đó" [105, pp. 1]. Yếu tố cấu thành chủ yếu của nghiên cứu trường hợp là dựa trên các tình huống thực tế của người dạy lẫn người học. Mục đích chính của các tình huống là nhằm mô tả, trao đổi kinh nghiệm về cách thức giải quyết các vấn đề và mâu thuẫn trong quá trình thực hiện công việc được giao. Do vậy, việc TKBH theo phương pháp này cần thể hiện được 3 thành phần liên quan với nhau, bao gồm: : (i) Nội dung tình huống cần nêu bật các vấn đề mang tính thực tiễn cao, có tính logic; (ii) Phân tích tình huống, xây dựng các câu hỏi cụ thể về các vấn đề cần giải quyết cũng như cách thức giải quyết các vấn đề trong tình huống; (iii) Thảo luận tình huống, đưa ra các giải pháp để giải quyết các vấn đề gắn với nội dung môn học.

Mô hình thiết kế bài học theo phương pháp nghiên cứu trường hợp gồm các bước sau:

Bước 1: xác định mục tiêu bài học, xác định nội dung kiến thức cần truyền đạt cho người học thông qua áp dụng các tình huống phù hợp.

Bước 2: lựa chọn tình huống: Tùy vào từng bài học, kiến thức mà người dạy mong muốn người học nhận được để đưa ra các tình huống phù hợp với mục tiêu đề ra.

Bước 3: gợi ý các hướng giải quyết: Người dạy cung cấp các kiến thức liên quan đến tình huống đưa ra, giải thích chi tiết tình huống để người học hiểu rõ các vấn đề cần giải quyết, xác định nhiệm vụ cũng như vai trò của người học tham gia vào tình huống đó.

Bước 4: xây dựng câu hỏi thảo luận: Khi đưa ra tình huống, người dạy phải có các câu hỏi kèm theo để gợi ý cho người học tham gia thảo luận.

Bước 5: phân công nhóm để giải quyết tình huống: Các nhóm có khoảng 6-8 học sinh/nhóm, được phân công dựa trên sự khách quan (chạy phần mềm Random trong Excel) và công khai.

Bước 6: nhóm trình bày báo cáo tình huống, thảo luận và trả lời câu hỏi.

Bước 7: người dạy tổng kết, nhận xét và đánh giá hoạt động của các nhóm, rút ra kết luận và các giải pháp có liên quan đến nội dung lý thuyết bài học.

Về ưu điểm: TKBH theo phương pháp nghiên cứu trường hợp giúp nâng cao tính thực tiễn của bài học, nâng cao tính chủ động, sáng tạo, hứng thú học tập, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề, kỹ năng trình bày, bảo vệ và phản biện ý kiến của người học…

Về nhược điểm: TKBH theo phương pháp này đòi hỏi giáo viên phải lựa chọn được tình huống tốt, mang tính thực tiễn cao nhưng không quá sức với người học; việc tổ chức lớp học để tham gia nghiên cứu tình huống cần được chuẩn bị kỹ lưỡng, nguồn tài liệu phong phú và dễ tiếp cận v.v.

1.2.3. Quy trình thiết kế bài học

Quy trình là trình tự thực hiện một công việc hay một hoạt động nào nào đó để đi đến kết quả với các bước, các công đoạn thực hiện một cách tuần tự nhất định không được đốt cháy hay bỏ qua bất cứ một bước nào, công đoạn nào.

Có nhiều định nghĩa về quy trình như:

Theo Từ điển tiếng Việt do Hoàng Phê chủ biên thì: "*quy trình là trình tự tuân theo để tiến hành một công việc nào đó*" [55, tr. 785].

Tổ chức Tiêu chuẩn hóa Quốc tế (ISO) định nghĩa: "*Quy trình là cách thức cụ thể để tiến hành một hoạt động hay quá trình; là tài liệu hướng dẫn cách tiến hành một công việc nhất định theo trình tự các bước cần thiết (Ai làm và làm theo cái gì ứng với mỗi bước) theo một quá trình nhất định nhằm đảm bảo cho quá trình đó được kiểm soát*" [37].

Tóm lại, ***quy trình là các bước cần tuân theo để đạt mục tiêu xác định, là một trình tự các thao tác, các bước, các công đoạn v.v để thực hiện một hoạt động nào đó nhằm đạt được mục đích đề ra***.

Từ khái trên có thể khái quát, quy trình có cấu trúc bao gồm: (i) Mục tiêu: Mối quan hệ giữa việc dùng tài nguyên và mục tiêu được hoàn thành; (ii) Thời gian chu kỳ: "Tốc độ" của quy trình, tức là, thời gian cần để hoàn thành một quy trình; (iii) Chất lượng: Chất lượng của quy trình như được xác định bởi người dùng như đáp ứng yêu cầu, không có lỗi v.v. Tổ hợp của ba yếu tố này xác định ra NL của tổ chức.

Theo Dương Hoàng Oanh (2004), các bước để TKBH gồm: *"(i) Xác định mục tiêu của bài dạy; (ii) Chuẩn bị của giáo viên và học sinh; (iii) Thiết kế các hoạt động dạy - học; (iv) Lập kế hoạch đánh giá kết quả bài dạy"* [53].

Huỳnh Trọng Dương (2005) đưa ra các bước thiết kế bài dạy học bao gồm: *"(i) Xác định mục tiêu bài học; (ii) Lựa chọn kiến thức cơ bản của bài dạy học, xác định đúng những nội dung trọng tâm, trọng điểm của bài, cấu trúc các kiến thức cơ bản theo ý định dạy học; (iii) Chuẩn bị đồ dùng dạy học; (iv) Xác định các hình thức tổ chức dạy học; (v) Xác định các PPDH; (vi) Thiết kế các hoạt động trên lớp, hình thức củng cố và tập vận dụng các kiến thức mà học sinh vừa tiếp nhận, giao nhiệm vụ về nhà"* [12, tr. 53].

Theo Trần Đức Tuấn (2009), TKBH theo hướng tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh bao gồm các bước: "*(i) Xác định mục tiêu bài dạy học; (ii) Lựa chọn kiến thức cơ bản và xác định trọng tâm bài dạy học; (iii) Tạo ra nhu cầu và hứng thú nhận thức; (iv) Xác định các hình thức tổ chức dạy học; (v) Xác định PPDH thích hợp; (vi) Tổ chức hoạt động củng cố bài, vận dụng kiến thức, giao bài tập về nhà cho học sinh"* [84, tr. 46 - 48].

Phạm Thị Thu Hương (2013) đưa ra quy trình TKBH bao gồm các bước [35]:

"*- Nghiên cứu kỹ nội dung bài học:*

- Tìm hiểu đối tượng người học

- Xác định phương pháp, biện pháp, phương tiện, các hoạt động, hành động, thao tác sẽ tiến hành trong bài học:

- Soạn bài theo tiến trình dạy học dự kiến.

- Kiểm tra và hoàn thiện thiết kế bài học.

- Rút kinh nghiệm và điều chỉnh thiết kế (nếu có) sau giờ dạy học".

Nguyễn Thị Phương Nhung (2017) xác định quy trình TKBH cần được thực hiện theo các bước sau [52]:

Bước 1: Phân tích chương trình dạy học, người học:Giáo viên cần nghiên cứu kỹ nội dung chương trình dạy học, hiểu được mạch kiến thức và yêu cầu của chương trình và sách giáo khoa, từ đó xác định chuẩn kiến thức và kỹ năng, các yêu cầu cơ bản nhất của bài học. Ngoài ra, giáo viên cần căn cứ đặc điểm nhận thức, đặc điểm tâm lý của đối tượng học sinh của mình để từ đó xây dựng mục tiêu bài học phù hợp và có tính khả thi.

Bước 2: Xác định mục tiêu bài học: Đây là bước giáo viên xác định cái đích cần đạt tới của bài học về cả ba mặt kiến thức, kỹ năng và tình cảm - thái độ, từ đó

viết mục tiêu thành các yêu cầu được lượng hóa, đó là những dự đoán về kết quả ban đầu của giáo viên về quá trình dạy học, được xem như bộ chuẩn đầu ra có tính định lượng để định hướng quá trình dạy học.

Bước 3: Đề xuất ý tưởng dạy học cho đơn vị bài học, trên cơ sở lấy hoạt động của người học: Giáo viên xác định các loại hoạt động học tập nào cần có để đạt được kết quả học tập như dự kiến, các điều kiện, phương tiện, học liệu dạy học kèm theo. Giáo viên lên càng nhiều ý tưởng cho các hoạt động càng tốt, tương ứng với mỗi ý tưởng, giáo viên cần phác họa những điều kiện, phương tiện học liệu cũng như môi trường học tập kèm theo. Xác định khả năng đáp ứng các nhiệm vụ nhận thức của học sinh, gồm: xác định những kiến thức, kỹ năng mà học sinh đã có và cần có; dự kiến những khó khăn, những tình huống có thể nảy sinh và các phương án giải quyết.

Bước 4: Lựa chọn ý tưởng và thiết kế kế hoạch bài học: Trên cơ sở cân nhắc lựa chọn phương án tổ chức hoạt động học tập và hoạt động dạy, giáo viên lựa chọn và thiết kế các phương tiện, học liệu cũng như môi trường học tập phù hợp. Dựa trên các nguyên tắc: phương án đó khuyến khích tối đa tính tích cực học tập của học sinh; đảm bảo tính khả thi và phù hợp với NL sở trường của giáo viên. Việc soạn thảo kế hoạch bài học thông thường được thể hiện dưới dạng văn bản, ngoài ra còn có thể là một bản Power Point hoặc có thể là một hệ thống các hoạt động thực hành, luyện tập.

Bước 5: Thử nghiệm, đánh giá và điều chỉnh bản kế hoạch bài học: Đối với giáo viên mới vào nghề, trước khi thực thi chính thức bao giờ cũng là quá trình thử nghiệm trên đối tượng giả định, tham khảo các kế hoạch dạy học, các ý tưởng dạy học, các tài liệu tham khác, để đánh giá, lựa chọn, cân nhắc hoàn thiện bản thiết kế, đưa ra những phương án dự phòng, điều chỉnh khi cần thiết. Đối với giáo viên đã lành nghề, đó là quá trình cân nhắc, tham khảo đồng nghiệp; ngay cả sau quá trình thức thi bản thiết kế kế hoạch bài học cần rút kinh nghiệm, điều chỉnh, bổ sung cần thiết.

Tóm lại, từ các quy trình TKBH như đã nêu trên, có thể thấy mỗi môn học, mỗi loại bài có những đặc trưng riêng về các bước thiết kế bài giảng, song nhìn chung các bước cơ bản để thiết kế một bài học như sau:

Thứ nhất, xác định mục tiêu bài học: Mục tiêu được thể hiện bằng các động từ có thể lượng hóa được với ba mức độ: biết, hiểu và vận dụng. Phải đối chiếu với mặt bằng trình độ của học sinh để quyết định thứ bậc cụ thể của mục tiêu.

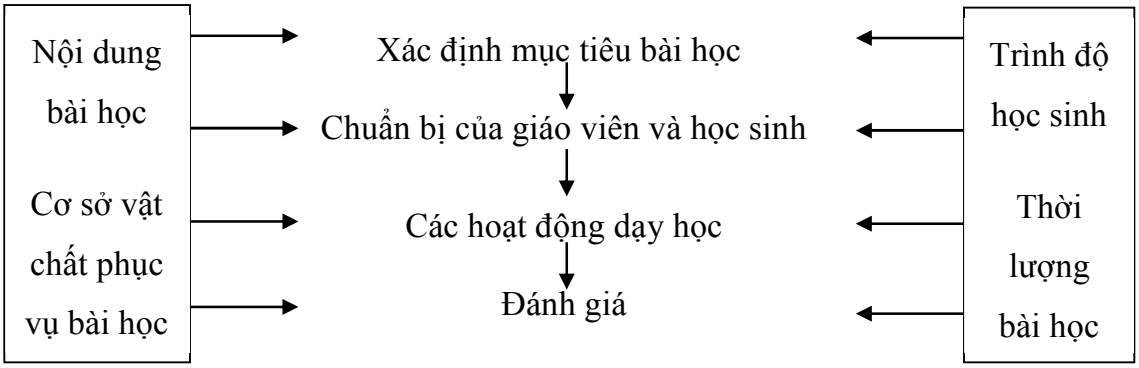
Thứ hai, xác định công việc chuẩn bị của giáo viên và học sinh: Giáo viên và học sinh cần chuẩn bị những đồ dùng dạy học cần cho bài học.

Thứ ba, thiết kế các hoạt động dạy - học cụ thể: Đây là bước đặc trưng nhất, bao gồm:

- Lựa chọn các PPDH sao cho đơn giản, phù hợp nhằm giúp học sinh tự lực ở mức cao nhất và phù hợp với từng đối tượng học sinh.

- Thiết kế các hoạt động của giáo viên và học sinh ở trên lớp. Mỗi bài học có thể chia ra thành một số hoạt động nhất định nối tiếp nhau và có thể được phân thành: Hoạt động khởi động, hoạt động giải quyết vấn đề, hoạt động tổng kết và vận dụng những kiến thức thu được, hoạt động đánh giá kết quả bài học.

Có thể tóm lược quy trình TKBH như sau:



Hình 1.1 Quy trình thiết kế bài học

Như vậy, TKBH là quá trình kiến tạo hoạt động dạy và học của giáo viên và học sinh nhằm đạt được mục tiêu bài học, đồng thời cũng là yếu tố để phát huy tính tích cực của học sinh trong học tập. Thiết kế bài học một cách cẩn thận, phù hợp là khâu quyết định sự thành công của tiết dạy bởi vì bài giảng chính là bản hướng dẫn hoạt động dạy - học trong tiết học. Tuy nhiên, giáo viên không thể thực hiện một cách máy móc, rập khuôn, mà cần được điều chỉnh cho phù hợp với tình hình; đồng thời, trong tiết dạy, giáo viên cần thi công bản thiết kế của mình sao cho đạt được hiệu quả cao nhất.

1.3. Quan điểm sư phạm tích hợp

1.3.1. Các khái niệm

1.3.1.1. Tích hợp

Tích hợp là một khái niệm rộng, không chỉ dùng trong lĩnh vực lí luận dạy học. Tích hợp (Tiếng Anh, tiếng Đức: Integration) có nguồn gốc từ tiếng La tinh: Integration với nghĩa là xác lập cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất trên cơ sở những bộ phận riêng lẻ.

Theo từ điển Tiếng Anh - Anh (Oxford Advanced Learner's Dictionary), từ Intergrate có nghĩa là kết hợp những phần, những bộ phận với nhau trong một tổng thể. Những phần, những bộ phận này có thể khác nhau nhưng tích hợp với nhau.

Theo từ điển GDH: "*Tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học"*[19, tr. 383].

Tích hợp là một khái niệm được sử dụng trong nhiều lĩnh vực. Trong lĩnh vực khoa học GD, khái niệm tích hợp xuất hiện từ thời kì khai sáng, dùng để chỉ một quan niệm GD toàn diện con người, chống lại hiện tượng làm cho con người phát triển thiếu hài hòa, cân đối. Tích hợp còn có nghĩa là thành lập một loại hình nhà trường mới, bao gồm các thuộc tính trội của các loại hình nhà trường vốn có.

Trong dạy học các bộ môn, tích hợp được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung từ các môn học, lĩnh vực học tập khác nhau (Theo cách hiểu truyền thống từ trước tới nay) thành một "môn học" mới hoặc lồng ghép các nội dung cần thiết vào những nội dung vốn có của môn học, ví dụ: lồng ghép nội dung GD dân số, GD môi trường, GD an toàn giao thông trong các môn học Đạo đức, Tiếng Việt hay Tự nhiên và xã hội v.v xây dựng môn học tích hợp từ các môn học truyền thống.

Tích hợp là một trong những quan điểm GD đã trở thành xu thế trong việc xác định nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông và trong xây dựng chương trình môn học ở nhiều nước trên thế giới. Quan điểm tích hợp được xây dựng trên cơ sở những quan niệm tích cực về quá trình học tập và QTDH.

Trong thời gian gần đây khi bàn luận thế nào là về khoa học tích hợp hay SPTH nhiều nhà khoa học GD, đặc biệt là các giáo viên thường tập trung vào cụm từ "tích hợp". Đối với nhiều giáo viên, đây là khái niệm hoàn toàn mới và thật sự gặp nhiều khó khăn trong việc truyền đạt kiến thức đến cho học sinh. A.V. Baez nguyên chủ tịch Tổ chức Bảo tồn Thiên nhiên Quốc tế (IUCN), cho rằng các khoa học trở

thành "tích hợp" khi chúng không còn bị "phân chia" nữa. Tồn tại của sự vật, hiện tượng vốn đã là một thực thể toàn vẹn, và thống nhất. Con người nghĩ ra cách "phân chia" chúng để mở rộng bần phạm vi hiểu biết cho mình. Như vậy, sự "phân chia" đó chỉ là hình thức, không phải là bản chất của sự tồn tại. Vì vậy, mọi tranh luận của chúng ta về "mức độ" và "cách thức" tích hợp chỉ nên coi là cách diễn tả ý muốn sửa chữa các hậu quả của việc "phân chia" không thể tránh được này [18].

Tuy nhiên, ở đây chúng ta cần phân biệt rõ giữa một bên là xu hướng tích hợp các khoa học trong tiến trình phát triển với một bên là xu hướng tích hợp các môn học trong quá trình tổ chức hoạt dạy học. Chúng khác nhau về cả nguyên nhân và nội dung. Xu hướng tích hợp các khoa học khi nghiên cứu đối tượng đều tuân theo quy luật nhận thức từ: Tổng quát - Phân tích - Tổng hợp. Như vậy, thực chất đây là quá trình nhận thức về toàn thể đến bộ phận theo nhiều tầng bậc xoáy ốc. Ngày nay, khoa học tiếp tục phát triển, có sự phân hóa sâu, và song song với nó là tích hợp xuyên môn, liên môn. Đặc biệt, do hình thái khoa học ở thế kỷ XX và đầu thế kỷ XXI đã chuyển từ phân tích - cấu trúc lên tổng thể - hệ thống làm xuất hiện các gian ngành, liên ngành với tốc độ phát triển ngày càng nhanh. Trong khi đó, dạy học phản ánh sự phát triển của khoa học, và vì thời gian học tập trong nhà trường không thể kéo dài nhiều nên xuất hiện xu hướng phải dạy từ các môn học riêng sang dạy tích hợp các khoa học, và các môn học [65].

Trong luận án này chúng tôi kế thừa, tiếp thu và xây dựng khái niệm tích hợp nhau sau: ***Tích hợp là sự hợp nhất hay nhất thể hóa các bộ phận khác nhau để đưa tới một đối tượng mới như là một thể thống nhất dựa trên những nét bản chất của các thành phần đối tượng***.

1.3.1.2. Dạy học tích hợp

Theo Từ điển GD, dạy học tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học.

Dạy học tích hợp là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu, học tập của một vài lĩnh vực môn học khác nhau thành nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong các môn học đó nhằm hình thành ở học sinh các NL cần thiết [73, tr 13].

Dạy học tích hợp có nghĩa là đưa những nội dung GD có liên quan vào QTDH như: tích hợp phần lý luận dạy học trong môn GDH; kĩ quản lý lớp học; tâm

lý học giao tiếp; tâm lý học lứa tuổi; ứng xử SP; tâm lý học dạy học, v.v. Tức là, dạy cho SV biết cách sử dụng kiến thức và kĩ năng của mình về nghiệp vụ SP để giải quyết những tình huống cụ thể trong giảng dạy và GD học sinh, nhằm mục đích hình thành, phát triển NL nghề nghiệp ở SVSP. Đồng thời chú ý xác lập mối liên hệ giữa các kiến thức, kĩ năng khác nhau của các môn học hay các phân môn khác nhau để bảo đảm cho học sinh khả năng huy động có hiệu quả những kiến thức và NL của mình vào giải quyết các tình huống tích hợp.

Nói cách khác, trong dạy học tích hợp, học sinh dưới dự chỉ đạo của giáo viên thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; học sinh học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kĩ năng và những thao tác để giải quyết một tình huống phức hợp - thường là gắn với thực tiễn. Chính nhờ qua đó, học sinh nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển NL và các phẩm chất cá nhân.

Trên cơ sở phân tích các quan điểm khác nhau của các nhà nghiên cứu về dạy học tích hợp, chúng tôi đưa ra ***khái niệm dạy học tích hợp là một quan điểm SP, một tư tưởng về dạy học mà ở đó người học học được cách thức kiến tạo kiến thức, kĩ năng và huy động mọi nguồn lực để giải quyết hiệu quả một tình huống phức hợp nảy sinh trong thực tiễn qua đó phát triển phẩm chất và các NL cá nhân***.

1.3.1.3. Bài học tích hợp

Trên cơ sở mô hình TKBH theo quan điểm SPTH và khái niệm bài học, bài học tích hợp có thể được hiểu như sau: *Bài học tích hợp là đơn vị học tập cơ bản được sử dụng để tổ chức dạy học theo quan điểm SPTH, có cấu trúc tương đối hoàn chỉnh, trọn vẹn và độc lập; chứa đựng một đơn vị kiến thức, kỹ năng, thái độ cụ thể, góp phần hình thành NL thực hiện hoạt động nghề nghiệp của người học.*

Bài học tích hợp có thể tổng hợp nhiều mảng kiến thức và kỹ năng liên quan với nhau nhằm tăng cường hiệu quả GD, tiết kiệm thời gian học tập cho người học. Để xây dựng bài học theo quan điểm SPTH, giáo viên không chỉ chú trọng nội dung kiến thức tích hợp mà còn phải xây dựng một hệ thống hoạt động, thao tác tương ứng nhằm tổ chức, dẫn dắt người học từng bước thực hiện để hình thành NL. Bài học tích hợp phải là một giờ học hoạt động phức hợp đòi hỏi sự tích hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ để giải quyết một vấn đề cụ thể. Bài học tích hợp liên quan đến các thành phần: chương trình đào tạo, mô đun giảng dạy, giáo án tích hợp, đề

cương bài giảng theo giáo án, đề kiểm tra và các mô phỏng, bản vẽ, biểu mẫu sử dụng trong bài giảng v.v. Nội dung bài học tích hợp phải được xử lý và cấu trúc theo tiến trình dạy học tích hợp được thể hiện trong quan điểm dạy học tích hợp chứ không phải sao chép một cách cơ học từ giáo trình, tài liệu.

Một bài học tích hợp thường được thiết kế với cấu trúc như sau:

- Mục tiêu bài học: Nêu rõ yêu cầu học sinh cần đạt về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Các mục tiêu được biểu đạt bằng động từ cụ thể có thể lượng hóa được để giáo viên có một định hướng rõ ràng, chính xác khi dạy học, cụ thể:

+ Mục tiêu kiến thức: Nhận biết, thông hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá.

+ Mục tiêu kỹ năng: Gồm 2 mức độ là làm được/biết làm và thông thạo (thành thạo).

+ Mục tiêu thái độ: Hình thành thói quen, tính cách, nhân cách nhằm phát triển con người toàn diện theo mục tiêu GD.

- Chuẩn bị của giáo viên và học sinh:

+ Giáo viên: Chuẩn bị các thiết bị dạy học, mô hình, hiện vật, hóa chất, các phương tiện và tài liệu dạy học cần thiết.

+ Học sinh: Chuẩn bị bài học (soạn bài, làm bài tập, chuẩn bị tài liệu và đồ dùng học tập cần thiết) theo hướng dẫn của giáo viên.

- Tổ chức các hoạt động dạy học: Trình bày rõ cách thức triển khai các hoạt động dạy học cụ thể, có thể phân chia các hoạt động theo trình tự kế hoạch bài học như sau:

+ Hoạt động nhằm kiểm tra, hệ thống, ôn lại bài cũ và chuyển sang bài mới.

+ Hoạt động nhằm hướng dẫn, diễn giải, khám phá, phát hiện tình huống, đặt và nêu vấn đề.

+ Hoạt động nhằm để học sinh tự tìm kiếm, khám phát, phát hiện, thử nghiệm, quy nạp, suy diễn để tìm ra kết quả, giải quyết vấn đề.

+ Hoạt động nhằm rút ra kết luận, tổng hợp, hệ thống kết quả, hệ thống hoạt động và đưa ra kết luận giải quyết vấn đề.

+ Hoạt động nhằm tiếp tục khắc sâu kiến thức, rèn luyện kỹ năng để vận dụng vào giải bài tập và áp dụng vào cuộc sống.

Bài học tích hợp thường được đánh giá dựa trên các phương diện [72, tr. 34]:

- Sự tổ chức giải quyết vấn đề tổng thể của chủ đề bài dạy theo các bước hợp lý gồm các tiểu kỹ năng.

- Sự hình thành NL thực hiện: NL chuyên môn, NL phương pháp, NL xã hội và NL cá nhân.

- Sự tổ chức bài dạy theo con đường định hướng hoạt động của học sinh: lĩnh hội thông tin - lập kế hoạch - thực hiện - kiểm tra đánh giá.

1.3.2. Các dạng tích hợp

Theo D'Hainaut (1977, xuất bản lần thứ 5, 1998), có bốn dạng tích hợp đối với các môn học:

(1) *"Quan điểm "**trong nội bộ môn học**", trong đó ưu tiên các nội dung khái quát cốt lõi của môn học. Quan điểm này nhằm duy trì các môn học riêng"* [88, tr. 47- 48].

(2) *"Quan điểm "**đa môn**" đề nghị những tình huống, những "đề tài" có thể nghiên cứu theo những quan điểm khác nhau"* [88, tr. 47- 48]. Ví dụ, chúng ta có thể nghiên cứu khái niệm "Quá trình dạy học" theo quan điểm triết học, tâm lý học; theo quan điểm hoạt động; theo quan điểm tiếp cận nhân cách; lí luận dạy học hiện đại hay theo quan điểm sư phạm tổng thể v.v. Theo quan điểm này khái niệm về quá trình dạy học trong môn GDH được tiếp cận một cách riêng rẽ và chỉ gặp nhau ở một thời điểm trong quá trình nghiên cứu đề tài.

(3) "*Quan điểm "**liên môn**" đề xuất những tình huống chỉ có thể được tiếp cận một cách hợp lí qua sự soi sáng của nhiều môn học"* [88, tr. 47- 48]. Ví dụ 1: câu hỏi "Tai sao chúng ta đổi mới PPDH?" chỉ có thể giải thích dưới ánh sáng từ các khoa học: triết học (triết học nhận thức; khoa học về con người); GDH (các mô hình GD; các quan điểm GD; và các nguyên tắc GD), lý luận dạy học (các mô hình dạy học; các quan điểm dạy học; và các nguyên tắc dạy học); tâm lý học (tâm lý học dạy học; tâm lý học phát triển) hay cả những điều kiện phát triển kinh tế xã hội; văn hóa học tập; các mục tiêu, chương trình GD cũng được xem xét để góp phần trả lời thỏa đáng câu hỏi trên. Ví dụ 2: câu hỏi "*Tại sao GD lại có chứng năng kinh tế - sản xuất*?" chỉ có thể được xem xét từ nhiều góc độ bằng cách huy động tích hợp kiến thức của một số môn học như: GDH; Kinh tế học, Địa lí, Lịch sử; Khoa học quản lý, toán học v.v. Ở đây chúng ta nhấn mạnh đến sự liên kết các môn học, làm cho chúng tích hợp với nhau để giải quyết một tình huống cho trước: các quá trình

học tập sẽ không được đề cập một cách rời rạc mà phải liên kết với nhau xung quanh những vấn đề phải giải quyết.

(4) "*Quan điểm "**xuyên môn**" chủ yếu phát triển những kĩ năng mà người học có thể sử dụng trong tất cả các môn học, trong tất cả các tình huống"* [88, tr. 47- 48]. Chẳng hạn xác định mục đích; đưa ra lời giải thích; nêu một giả định; giải quyết một hình huống trong quá trình dạy học/GD. Đó là những kĩ năng xuyên môn, mà trong trường hợp này SVSP có thể lĩnh hội những kĩ năng này thông qua một hoặc nhiều môn học như: GDH; Tâm lý học; Giao tiếp sư phạm; Tâm lý học ứng xử v.v.

Theo Xavier Roegiers [88], có bốn cách tích hợp ứng dụng cho nhiều môn học:

Cách thứ nhất: "*những ứng dụng chung cho nhiều môn học ở cuối năm học hay bậc học. Việc tích hợp các môn học chỉ thực hiện trong một bài làm hay một đơn nguyên tích hợp ở cuối năm học"* [88, tr. 49].

Ví dụ

<table>
<tr><td>Những cơ sở chung về GD học</td><td rowspan="5">Đơn nguyên hoặc bài làm tích hợp</td></tr>
<tr><td>Lý luận về tổ chức quá trình dạy học ở trường phổ thông</td></tr>
<tr><td>Lý luận về tổ chức quá trình GD ở trường phổ thông</td></tr>
<tr><td>Tâm lý học đại cương</td></tr>
<tr><td>Tâm lý học lứa tuổi</td></tr>
<tr><td>Tâm lý học giao tiếp</td></tr>
</table>

Cách thứ hai: "*những ứng dụng chung cho nhiều môn học thực hiện ở những thời điểm đều đặn trong năm học"* [88, tr. 50] nhằm giúp cho học sinh lập mối liên hệ giữa các kiến thức đã lĩnh hội ở các môn học khác nhau, trong khi chúng ta buộc phải duy trì các môn học một cách riêng rẽ.

<table>
<tr><td>GD học 1</td><td rowspan="2">Đơn nguyên hoặc bài làm tích hợp 1</td><td>GD học 2</td><td rowspan="2">Đơn nguyên hoặc bài làm tích hợp 2</td><td>GD học 3</td><td rowspan="2">Đơn nguyên hoặc bài làm tích hợp 3</td></tr>
<tr><td>Tâm lý học 1</td><td>Tâm lý học 2</td><td>Tâm lý học 3</td></tr>
</table>

Đơn nguyên tích hợp 1, chẳng hạn, có thể là "*Nhóm các NL dạy học*" (NL phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa; NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn; NL dạy học phân hoá; *NL dạy học tích hợp*; NL xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học; NL tổ chức các hoạt động học tập của HS/NL thực hiện kế hoạch bài học; NL tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học; NL hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học; NL đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh; NL xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học), đơn nguyên tích hợp 2 "*Nhóm các NL GD"* (NL GD qua giảng dạy môn học; NL xây dựng kế hoạch GD; NL vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức GD; NL tổ chức hoạt động GD; NL xử lí các tình huống GD; NL GD học sinh có hành vi không mong đợi; NL phối hợp với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường; NL tư vấn, tham vấn cho học sinh; NL đánh giá sự tiến bộ và kết quả GD học sinh; NL xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ GD) đơn nguyên tích hợp 3 *"Nhóm các NL phát triển cá nhân"* (NL tự học; NL giao tiếp; NL hợp tác; NL thích ứng môi trường; NL nghiên cứu khoa học)

Cách thứ ba: "*Sự nhóm lại theo chủ đề tích hợp. Đây là phương pháp đầu tiên tích hợp các môn học. Thay cho việc tìm ra những môn học theo đuổi những mục tiêu như nhau, ta tìm những môn học theo đuổi các mục tiêu bổ sung cho nhau và khai thác tính bổ sung cho nhau ở đó"* [88, tr. 52]. Dạng tích hợp này cho phép chúng ta duy trì những mục tiêu riêng rẽ trong mỗi môn học, đồng thời liên kết các môn học một cách hài hòa trên cơ sở xây dựng các chủ đề.

Tuy nhiên, cách tích hợp này có những ưu điểm chung và những giới hạn sau đây:

- Cách tiếp cận này là hữu ích đối với những đề tài đơn giản, ở đó đòi hỏi xử lí tình huống đơn giản, khó có thể tích hợp trong những môn học có tính logic, độc lập của môn học cao, và với những khái niệm phức tạp: toán học, vật lý hay hóa học v.v.

- Với cách tiếp cận dựa trên các chủ đề/đề tài đơn giản mà không đảm bảo chắc chắn rằng người học có khả năng ứng phó với một tình huống thực tế.

- Cách tiếp cần này có giá trị nếu chúng ta muốn phát triển ở người học những kĩ năng xuyên môn, đó là dạng tích hợp nhiều môn học.

Tóm lại, cách tích hợp này là sự khai thác bổ sung lẫn nhau giữa các môn học trên cơ sở của việc xây dựng và thiết lập các chủ đề học tập. Tuy nhiên, cách

tiếp cận này chưa đảm bảo sự chắc chắn cho người học có khả năng giải quyết các tình huống phức hợp trong hoạt động nhận thức và thực tiễn.

Cách thứ tư: "*tích hợp các môn học xung quanh những mục tiêu chung cho nhiều môn học. Cách tích hợp này yêu cầu soạn những mục tiêu chung (mục tiêu tích hợp) cho nhiều môn học. Cách tiếp cận này chính là các mục tiêu theo đuổi trong các môn học khác nhau, và vượt lên trên các môn học khác nhau"* [88, tr. 57].

Các mục tiêu tích hợp được xây dựng dựa vào những hoạt động mà ở đó người học thực hiện những yêu cầu trên nội dung môn học. Một cách khác, các mục tiêu được tạo ra từ những nội dung và kĩ năng. Như vậy, theo cách tích hợp này thì mục tiêu cần theo đuổi được thực hiện thông qua những tình huống tích hợp phức hợp mà người học phải giải quyết bằng cách phối hợp các kiến thức, kĩ năng lĩnh hội được từ nhiều môn học khác nhau và nó có thể được áp dụng với những môn học, bài học có cùng những kĩ năng như nhau và ta có thể phát biểu một mục tiêu tích hợp chung cho những môn học hay bài học đó

Để TKBH môn GDH ở trường ĐHSP theo quan điểm SPTH chúng tôi đã vận dụng phối hợp các dạng tích hợp trên trong đó chú yếu cách tích hợp thứ 2 *luôn đặt các quá trình học tập vào định hướng tích hợp,* và cách tích hợp thứ 4 *tích hợp các môn học xung quanh những mục tiêu chung cho nhiều môn học*.

1.3.3. Mô hình thiết kế bài học theo chủ đề tích hợp

Tích hợp là một xu hướng dạy học tất yếu và phù hợp với định hướng đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục theo hướng phát triển NL người học. Quan điểm SPTH có các đặc trưng chủ yếu như: Làm cho các quá trình học tập có ý nghĩa, bằng cách gắn quá trình học tập với cuộc sống hàng ngày, không làm tách biệt thế giới nhà trường với thế giới cuộc sống; làm cho quá trình học tập mang tính mục đích rõ rệt; sử dụng kiến thức của nhiều môn học và không chỉ dừng lại ở nội dung các môn học. Do đó, việc TKBH theo chủ đề tích hợp không chỉ giúp tối ưu hóa hoạt động học tập của người học mà còn là cơ sở để rèn luyện, phát triển những NL của người học thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ gắn liền với thực tiễn trong các bài học tích hợp.

Trên cơ sở tham khảo quy trình TKBH tích hợp của Clare R. Kilbane và Natalie B. Milman (2014) [95], Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015) [4], chúng tôi đề xuất mô hình TKBH theo chủ đề tích hợp gồm các bước như sau:

Bước 1: Xác định mục tiêu bài học: Căn cứ vào chuẩn về kiến thức, kỹ năng, yêu cầu về thái độ và năng lực trong chương trình đào tạo, xác định các mục tiêu dạy học, thiết lập sơ đồ mục tiêu chung cho nhiều môn học; chia sẻ sơ đồ, mục tiêu giữa các người dạy trong nhóm, thống nhất về các kết quả học tập mà người học cần đạt được, thống nhất được mục tiêu dạy học chung, cốt lõi.

Bước 2: Nghiên cứu giáo trình, sách giáo khoa, các nguồn tài liệu có liên quan để hiểu chính xác, đầy đủ những nội dung của bài học, tìm ra các nội dung dạy học có liên quan chặt chẽ với trong các môn học của chương trình, sách giáo khoa, các nội dung liên quan đến vấn đề thời sự; xác định những kiến thức, kỹ năng, thái độ cơ bản cần hình thành và phát triển ở người học; xác định trình tự logic của bài học.

Bước 3: Xác định khả năng đáp ứng các nhiệm vụ nhận thức của người học: Xác định những kiến thức, kỹ năng mà người học đã có và cần có; dự kiến những khó khăn, những tình huống có thể nảy sinh và các phương án giải quyết.

Bước 4: Lựa chọn PPDH và kĩ thuật dạy học: Phương pháp, phương tiện, kĩ thuật, thiết bị dạy học và hình thức tổ chức dạy học cũng như cách thức đánh giá phải nhằm giúp người học học tập tích cực, chủ động, sáng tạo, phát huy NL tự học, đồng thời giúp họ học cách huy động và sử dụng kiến thức, kĩ năng trong các môn học vào giải quyết các nhiệm vụ học tập qua đó phát triển các NL tương ứng.

Bước 5: Xây dựng kế hoạch bài học tích hợp: Xác định mục tiêu, thiết kế nội dung, nhiệm vụ, cách thức hoạt động, thời gian và yêu cầu cần đạt được cho từng hoạt động dạy của người dạy và hoạt động học tập của người học.

Bước 6: Đánh giá bài học tích hợp: Xem xét các nội dung câu hỏi liên quan đến sự tham gia của người học, câu hỏi cốt lõi và câu hỏi gợi mở, các bài học và hoạt động xung quanh các quá trình và nội dung v.v; mở rộng các vấn đề liên quan.

Về ưu điểm, một TKBH theo hướng tích sẽ giúp trang bị cho người học những kiến thức cần thiết, cơ bản về nội dung cần được tích hợp để từ đó giáo dục những thái độ và hành vi đúng đắn; phát triển các kỹ năng thực hành, kỹ năng phát hiện và ứng xử tích cực trong học tập cũng như trong thực tiễn cuộc sống; giúp người học hứng thú học tập, từ đó khắc sâu được kiến thức đã học; phù hợp với

từng đối tượng người học thông qua các môn học và hoạt động giáo dục khác nhau; không áp đặt, giúp người học phát triển NL.

Về nhược điểm, đối với người dạy, việc TKBH theo chủ đề tích hợp ban đầu có thể gặp khó khăn do phải tìm hiểu sâu hơn những kiến thức thuộc các khoa học ở các lĩnh vực khác nhau, cũng như khai thác, lựa chọn và sử dụng các nguồn thông tin từ thực tiễn. Tuy nhiên khó khăn này chỉ là bước đầu và có thể khắc phục dễ dàng bởi hai lý do: Thứ nhất, trong QTDH môn học của mình, người dạy vẫn thường xuyên phải dạy những kiến thức có liên quan đến các môn học khác và vì vậy đã có sự am hiểu về những kiến thức liên môn đó, đồng thời gắn lý thuyết môn học với thực tiễn cuộc sống thông qua những tình huống dạy học. Thứ hai, với việc đổi mới PPDH hiện nay, vai trò của người dạy không còn là người truyền thụ kiến thức mà là người tổ chức, kiểm tra, định hướng hoạt động học của người học cả ở trong và ngoài lớp học, do đó người dạy các bộ môn liên quan có điều kiện và chủ động hơn trong sự phối hợp, hỗ trợ nhau trong dạy học.

Tóm lại, xu hướng mới của việc TKBH hiện nay chủ yếu là thiết kế các hoạt động của người học, từ đó trong QTDH, người dạy sẽ tổ chức các hoạt động giúp người học chủ động chiếm lĩnh tri thức. Dạy và học trở thành quá trình bao gồm hai hoạt động cùng nhau, trong đó cả người học và người dạy đều là chủ thể của hoạt động. Do đó, việc lựa chọn các PPDH tích cực là khâu hết sức quan trọng, mang ý nghĩa sống còn của quá trình TKBH. Người dạy cần biết phối hợp các PPDH phù hợp với các hoạt động học tập và phong cách học tập của người học nhằm đảm bảo nguyên tắc: Người dạy giữ vai trò tổ chức, chỉ đạo, hướng dẫn, làm trọng tài; còn người học là chủ thể tích cực, chủ động, sáng tạo, phát hiện và nắm giữ tri thức.

1.4. Thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

1.4.1. Khái niệm thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Trên cơ sở kế thừa nội dung các khái niệm về thiết kế bài học, tích hợp, dạy học tích hợp trong phạm vi luận án này chúng tôi đưa ra khái niệm về thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH như sau: ***Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH là hoạt động lao động SP sáng tạo, một hoạt động trí tuệ đặc biệt của GV nhằm chuẩn bị cho QTDH một đơn vị bài học GDH theo quan điểm SPTH (tích hợp mục tiêu, nội dung) bao gồm các khâu: thiết kế, phát triển, đánh giá và quản lý toàn bộ QTDH nhằm đảm bảo cho người học kiến tạo và sử dụng***

phối hợp kiến thức, kỹ năng trong môn GDH hay các môn học nghiệp vụ khác để giải quyết tốt các tình huống trong SP đặt ra trong quá trình học tập cũng như trong thực tiễn ở trường phổ thông từ đó phát triển NL nghề nghiệp cho SV.

1.4.2. Sự cần thiết của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH để trả lời cho những yêu cầu đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp, hình thức, kiểm tra đánh giá trong đào tạo giáo viên ở các trường ĐHSP hiện nay. Từ đó việc tổ chức dạy học môn GDH ở các trường ĐHSP phải có những thay đổi từ khâu TKBH đến tổ chức thực hiện và đánh giá chương trình môn học theo hướng phát triển NLSP của SVSP. Để có được những thay đổi tích cực trong việc tổ chức dạy học môn GDH cần phải TKBH theo quan điểm SPTH bởi các lý do sau:

- Thiết kế bài học hướng vào hoạt động học tập;
- Phát triển các năng lực của sinh viên;
- Tăng cường chia sẻ và hợp tác;
- Tăng cường cơ hội hoạt động thực hành và thực nghiệm.

1.4.2.1. Thiết kế bài học hướng vào hoạt động học tập

Hoạt động học tập của sinh viên không chỉ diễn ra trong lớp học mà nó bao gồm cả những hoạt động bên ngoài lớp học. Cho nên trong quá trình thiết kế bài học, người GV cần chú ý đến tất cả các hoạt động của SV diễn ra ở bên trong và bên ngoài lớp học thì kết quả của dạy học mới đạt được như mong muốn. Như vậy, theo cách tiếp cận này thì chính những gì SV làm quyết định tới kết quả học tập của SV hơn những gì GV làm. GV không thể học thay cho SV - bản thân SV phải tự học. Tuy nhiên có một sự thật rằng nhiều GV vẫn không biết hoặc biết rất ít về những hoạt động của SV bên ngoài lớp học chẳng hạn như: SV dành bao nhiêu thời gian để làm các bài tập phục vụ cho lớp học hoặc SV làm những gì trong những giờ đó. Người ta có thể cho rằng những gì SV làm phụ thuộc vào họ và không phải là trách nhiệm của GV. Nhưng GV có thể cải thiện việc học của SV một cách dễ dàng hơn và hiệu quả hơn bằng cách thay đổi những gì mà SV làm hơn là thay đổi những gì mà GV thực hiện trong lớp học. Nói một cách khác GV cần lưu ý là đặt kế hoạch

học tập làm sao SV đủ thời gian để thực hành, tránh việc áp dụng phương pháp học sổi (cố gắng chỉ để nhớ) hơn là phương pháp học sâu (cô gắng để hiểu), chỉ vì SV không có đủ thời gian để học và hiểu bài. Trên tư tưởng của quan điểm SPTH và mục tiêu môn GDH là một nghiệp vụ - hình thành NLSP cho SV trường ĐHSP thì việc dành thời gian để thực hành là một trong những nguyên tắc quan trọng nhất để hình thành và phát triển NL dạy học và GD. Nếu SV không dành đủ thời gian để thực hành thì đơn giản là họ không thể làm việc được - giảng dạy và tổ chức các hoạt động GD cho học sinh [89].

1.4.2.2. Phát triển các năng lực của sinh viên

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Khóa XI đã chỉ rõ "Nội dung GD nghề nghiệp được xây dựng theo hướng tích hợp kiến thức, kĩ năng, tác phong làm việc chuyên nghiệp để hình thành NL nghề nghiệp cho người học" [11]. Do đó, để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay các trường SP phải đổi mới nội dung, chương trình và phương thức đào tạo đội ngũ giáo viên có khả năng làm việc đa môn và xã hội ngày càng đòi hỏi người giáo viên phải đa năng trong hoạt động nghề nghiệp của mình.

Khi ngồi trên ghế nhà trường SP, SV tiếp cận các môn học một cách rời rạc, thiếu logic sẽ có nguy cơ suy luận theo kiểu khép kín trong nhận thức cũng như giải quyết những tình huống SP xảy ra thực tiễn ở trường phổ thông khi họ tham gia thực hành nghề, thực tập SP và trở thành một giáo viên trong tương lai. Như vậy, họ sẽ được gọi là những người "mù chức năng", nghĩa là những người đã lĩnh hội kiến thức của các môn học chuyên ngành và các môn thuộc nghiệp vụ SP khác nhau ở trường SP nhưng khả năng huy động, phối hợp và sử dụng kiến thức, kĩ năng của các môn học đã được trang bị đó vào giải quyết các tình huống sư phạm ở trường phổ thông còn yếu và hạn chế: họ có thể giải trả lời một nội dung kiến thức liên quan đến môn GDH hay Tâm lý học giáo dục, nhưng không thể hiểu ý nghĩa của nó; họ có thể biết các nguyên tác giáo dục, phương pháp giáo dục ở trường phổ thông, nhưng khi có một tình huống SP đặt ra cho họ thì họ không biết phải quán triệt, phối hợp và sử dụng các nguyên tắc và phương pháp giáo dục nào hay nói

cách khác, họ có thể thuộc lòng kiến thức môn học, nhưng không có khả năng sử dụng chúng trong một tình huống cho trước; v.v.

Tuy nhiên, nghề nghiệp đòi hỏi các giáo viên tương lai những năng lực và những trình độ chuyên môn ngày càng cao. Những giáo viên "mù chức năng" sẽ ngày càng khó tìm chỗ đứng trên bục giảng.

Như vậy, trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP GV cần lưu ý:

1. Phải tiếp tục là một bảo đảm cho những giá trị quan trọng mà xã hội đặt ra, đó là đào tạo những SVSP có phẩm chất và nhân cách mẫu mực, phải là những người vừa "hồng", vừa "chuyên". Chỉ có thông qua những giá trị đó thì toàn bộ các hoạt động học tập và các hoạt động nghề nghiệp mới có ý nghĩa.

2. Trong quá trình giảng dạy các nghiệp vụ SP nói chung, môn GDH nói riêng GV không thể tiếp tục có chức năng ưu tiên là truyền đạt kiến thức và thông tin, mà phải giúp SV của mình có khả năng tìm kiếm, xử lí thông tin, quản lí thông tin và tổ chức các kiến thức.

3. Trong quá trình TKBH và tổ chức bài học môn GDH theo quan điểm SPTH trước hết phải tập trung cố gắng dạy SV biết sử dung kiến thức của mình vào những tình huống có ý nghĩa đối với họ. Nói một cách khác, trong quá trình học tập môn học này SV học cách huy động, phối hợp và sử dụng kiến thức, kĩ năng của môn học và các môn học khác nhau vào giải quyết các nhiệm vụ học tập và thực tiễn giáo dục. Tóm lại, trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH chúng ta cần phát triển những NL nghề nghiệp cho SV.

1.4.2.3. Tăng cường chia sẻ và hợp tác

Trong mỗi lớp học, trình độ kiến thức, tư duy, NL của SV là không giống nhau, do đó khi chúng ta chủ động vận dụng một PPDH/lý thuyết dạy học nào đó phải tính đến sự phân hóa về nhịp độ và cường độ hoàn thành nhiệm vụ học tập của từng SV, đặc biệt với những loại bài học được thiết kế thành một chuỗi các hoạt động có tính độc lập tương đối. Áp dụng phương pháp chủ động đối với bậc học cao thì nó tỷ lệ thuận với sự phân hóa trong học tập. Tuy nhiên, không phải mọi tri thức, kĩ năng, thái độ và NL trí tuệ của người học được hình thành dựa trên hoạt động động độc lập. Quá trình học tập của người học bao giờ cũng được đặt trong một môi trường giao tiếp giữa người dạy - người học; SV - SV, tạo nên mối quan hệ tương tác giữa

các cá nhân trên con đường chiếm lĩnh tri thức, và các giá trị. Chính nhờ sự tranh luận, thảo luận, khẳng định hay bác bỏ luận điểm đã giúp người học phát triển các kĩ năng, NL và sự phát triển trí tuệ được nâng lên, điều này là tương thích với sự phát triển nghề nghiệp của học trong tương lai.

1.4.2.4. Tăng cường cơ hội hoạt động thực hành và thực nghiệm

Việc sử dụng hình thức học thông qua thực hành, thực nghiệm và đi thực tế làm một phần của GD trình độ cao đẳng và đai học. Giáo duc thông qua thực hành, thực nghiệm và đi thực tế không hề mới. Giáo duc phối hợp, trong đó các tiết học trên lớp được thay bằng học tập kinh nghiệm khi làm việc đã được triển khai thành công ở các trường đại học trên thế giới.

Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện GD và đào tạo, đáo 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, đã nêu rõ quan điểm chỉ đạo: *"Chuyển mạnh quá trình GD từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện NL và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; GD nhà trường kết hợp với GD gia đình và GD xã hội".* Nhằm quán triệt nghị quyết, trong những năm gần đây chương trình, nội dung đào tạo ở trường ĐHSP và trong đó có môn GDH dành cho SVSP đã được xây dựng và phát triển theo hướng phát triển NL người học. Tăng cường hoạt động thực hành, thực nghiệm trong quá trình dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP không chỉ giúp SV không bị lạc lối giữa những vấn đề GD diễn ra ở trường phổ thông mà qua đó những kiến thức về môn học có thể được tổng quát hoá, những khái niệm trừu tượng trong môn học sẽ có ý nghĩa và hữu ích với họ khi họ mô tả và hiểu được nó thông qua những bài tập tình huống gắn với những hiện tượng "thực tế đời thường" trong GD, những kĩ năng được củng cố. Tăng cường thực hành, thực nghiệm trong QTDH cũng sẽ khuấy động những câu hỏi trong đầu SV và dẫn đến học tập tích cực. Kết quả của hoạt động thực hành, thực nghiệm là SV cả khái niệm lẫn mối quan hệ giữa khái niệm và thực tiễn; họ học được cả những chiến lược học tập lẫn những chiến lược giải quyết những tình huống SP.

Để đạt được kết quả tốt từ việc tăng cường hoạt động thực hành, thực nghiệm chúng ta cần cân đối giữa sự độc lập của SV với sự điều khiển của GV. Cũng như trong những PPDH khác, GV cần phải hỗ trợ và hướng dẫn đầy đủ những yêu cầu,

nhiệm vụ ngay từ đầu cho SV để SV có thể tiến bộ, khuyến khích SV độc lập hơn nếu SV phải vượt qua những khó khăn ban đầu. Đồng thời, GV yêu cầu SV viết nhật ký học tập hoặc làm một báo cáo viết hoặc bằng lời. Lý do căn bản là vì đây là một phương pháp hay. Tuy nhiên, điểm mấu chốt trong GD là nghĩ đến mục đích là làm thế nào để người học học cách liên kết những kiến thức đã học được trong bộ môn, trong những bộ môn đã học hay đang học và học cách chắt lọc từ những khái niệm chung chung phức tạp của đời thực hoặc những ý tưởng có ích vào việc giải quyết những tình huống khác nhau. Điều này là tương thích với quan điểm SPTH, và mục tiêu môn GDH ở trường ĐHSP.

Trong quá trình thực hành SP/thực hành nghề sẽ làm cho SV suy nghĩ về ý nghĩa, giá trị, trách nhiệm nghề nghiệp, mặt khác cũng làm cho họ suy nghĩ nhiều hơn về những gì đã trải qua trên lớp, về bài viết của mình, và cả những hoạt động GD khác. Những cuộc thảo luận và những giờ thuyết giảng trên lớp gắn với thực hành, thực nghiệm sẽ làm cho môn GDH trở nên thiết thực và có ảnh hưởng quan trọng đối SVSP trong quá trình hình thành và phát triển NLSP của họ.

Hoạt động thực hành, thực nghiệm trong quá trình dạy học nói chung, và môn GDH theo quan điểm SPTH là một công cụ rất mạnh để nâng cao cả chất lượng, hiệu quả đào tạo kĩ năng, NLSP lẫn NL xử lý tình huống SP ở trường phổ thông cho SVSP. Tuy nhiên, để nó hiệu quả nó cần phải được lên kế hoạch cẩn thận, phải có hướng dẫn và đánh giá.

1.4.3. Bản chất của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Quan điểm SPTH hướng đến xây dựng và tổ chức dạy học xung quanh một chủ đề, do đó, đòi hỏi sử dung kiến thức, kĩ năng, phương pháp của nhiều môn học trong tiến trình tìm tòi nghiên cứu. Điều này sẽ tạo thuận lợi cho việc trao đổi và làm giao thoa các mục tiêu của các môn học khác nhau. Vì thế, TKBH theo quan điểm SPTH mở ra triển vọng cho việc thực hiện dạy học theo quan điểm dạy học tiếp cận NL.

Một trong những mục tiêu theo đuổi của quan điểm SPTH là tìm cách hòa nhập các hoạt động của nhà trường vào thực tế cuộc sống. Do gắn với bối cảnh thực tế và gắn với nhu cầu người học cho phép dạy học kéo theo những ích lợi, sự tích cực và sự chịu trách nhiệm của người học. Khi việc học được đặt trong môi trường gần gũi với thực tiễn nó cho phép tạo ra niềm tin ở người học, giúp họ tích cực huy

động và vận dụng tối đã vốn kinh nghiệm của bản thân để giải quyết vấn đề. Chính điều đó sẽ tạo điều kiện cho người học không chỉ đưa ra những luận chứng, luận cứ, lí lẽ để giải thích vì sao hoạt động nhận thức/học tập diễn ra như vậy, mà còn đưa ra những tư tưởng sáng tạo - đó là cơ hội để phát triển siêu nhận thức ở học sinh.

Bên cạnh đó, quan điểm SPTH hướng đến sự kết nối các môn học khác nhau, nhấn mạnh đến sự phụ thuộc vào mối quan hệ giữa các kiến thức, kĩ năng và phương pháp của các môn học đó. Do đó, việc TKBH theo quan điểm SPTH là phương thức dạy học hiệu quả để kiến thức được cấu trúc một cách có tổ chức và vững chắc.

Thiết kế các chủ đề tích hợp, ngoài việc tạo điệu kiện thực hiện tích hợp mục tiêu của hai hay nhiều môn học, nó còn cho phép:

- Thiết kế các nội dung học để tránh sự lặp lại cùng một kiến thức ở các môn học khác nhau, do đó, tiết kiệm thời gian khi tổ chức hoạt động học mà vẫn đảm bảo học tích cực, học sâu.

- Tạo điều kiện tổ chức các hoạt động học đa dạng, tận dụng các nguồn tài nguyên cũng như sự huy động các lực lượng xã hội tham gia vào quá trình GD.

Từ những phân tích trên, chúng tôi có thể xác định được bản chất của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH như sau:

- *Về mục tiêu:* nhằm tạo ra các nội dung phù hợp với chủ thể để hình thành các NL chuyên môn, NL phương pháp, NL xã hội, NL cá thể và khả năng hành động.

- *Về nội dung:* khối lượng kiến thức khung không khép kín, cấu trúc tương đối linh hoạt phụ thuộc vào cá nhân và môi trường xã hội trong học tập; mục đích là giúp người học suy nghĩ và hành động như nhà chuyên môn; tri thức được cấu tạo từ các tình huống học tập phức hợp, tri thức lí thuyết gắn với thực tiễn và kinh nghiệm.

- *Về phương pháp dạy và kĩ thuật*: là sự phối hợp hành động của người dạy và người học trong kế hoạch, thực hiện và đánh giá; dạy học theo hướng giải quyết vấn đề, định hướng hành động, có nhiều phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực được sử dụng trong cùng một chủ đề.

- *Về người dạy*: có nhiệm vụ đưa ra các tình huống có vấn đề và chỉ dẫn các công cụ để giải quyết vấn đề. Giáo viên là người hướng dẫn và cùng tổ chức quá trình học tập, giáo viên cũng là người học, học hỏi từ họ. Việc dạy được tiến hành

với ý nghĩa gợi ý, hỗ trợ và tư vấn cho người học. Quan tâm đến khung cảnh giảng dạy: bầy không khí, chỗ ngồi tư thế, nhu cầu về sự thân mật và tương tác.

Đẳng cấp, quyền lực bị bác bỏ và tôn trọng những ý kiến trái nhau. Học sinh và giáo viên được xem như những con người, không còn vai trò quá riêng biệt. Khuyến khích học tập độc lập.

- *Về người học:* có vai trò tích cực và tự điều khiển. Động lực học được thúc đẩy từ bên trong. Quá trình học được tiến hành trong các chủ đề được tích hợp và theo tình huống. Kết quả học tập là quá trình kiến tạo phụ thuộc vào cá nhân và tình huống cụ thể, không nhìn thấy trước.

- *Về môi trường học tập*: quan tâm đến khung cảnh giảng dạy là một trong những đặc điểm của TKBH theo quan điểm SPTH: bầu không khí, nhu cầu về sự thân mật và tương tác giữa người dạy và người học, đặc biệt là giữa học sinh với học sinh. Nhấn mạnh về việc học để học, để đặt ra được những câu hỏi tốt, để tập chung vào những điều chính đáng, để tìm thấy thông tin, để mở rộng những khái niệm mới và đánh giá được chúng. Cái "đã biết" hiện nay có thể thay đổi. Nhấn mạnh tầm quan trọng của hoàn cảnh.

- *Về hoạt động đánh giá trong bài học* tích hợp chú trọng việc ứng dụng tri thức trong các tình huống riêng biệt. Kích lệ sự ảnh hưởng của nhóm, các thành viên, cả sự kiểm soát, đánh giá đồng đẳng và ưu tiên về hình ảnh của bản thân, bản thân tạo ra thành tích.

1.4.4. Yêu cầu của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

1.4.4.1. Thiết kế bài học môn Giáo dục học phải tuân thủ bản chất của quan điểm tích hợp

Bản chất của SPTH là dựa trên tư tưởng NL thể hiện khả năng sử dụng kiến thức các nội dung, các kĩ năng trong một tình huống có ý nghĩa và dự định những hoạt động tích hợp trong đó SV học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kĩ năng của môn học và những tác động mà SV đã lĩnh hội một cách rời rạc, là sự sàng lọc cẩn thận những thông tin có ích để hình thành các NL và mục tiêu tích hợp. Điều này đòi hỏi trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH phải có sự hoạch định rõ rằng các hoạt động SP của cả GV và SV.

Mặt khác, SPTH sàng lọc cẩn thận những thông tin có ích để hình thành các NL và mục tiêu tích hợp, điều đó có nghĩa là quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn bộ các quá trình học tập của người học nhằm góp phần hình thành ở họ những NL rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho người học, nhằm phục vụ cho các quá trình học tập tương lai, hoặc hòa nhập vào cuộc sống lao động.

Với bản chất nêu trên, SPTH hướng đến việc giúp người học sử dụng được những kiến thức trong các tình huống khác nhau và tự thiết lập được mối liên hệ giữa các kiến thức của bản thân. Vì vậy, trong quá trình TKBH bài học môn GDH theo quan điểm SP này đòi hỏi GV trong mỗi một chủ đề học tập phải xác định được những loại NL nào cần hình thành cho người học, để từ đó thiết kế nội dung, nguồn học liệu, thiết kế phương pháp, kĩ thuật, và thiết kế hoạt động học tập của người học cho phù hợp. Bên cạnh đó cần xác định những loại kiến thức nào mà SV cần huy động trở lại để giải quyết những vấn đề đặt ra trong quá trình học tập cũng như trong thực tiễn.

1.4.4.2. Thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm tích hợp phải căn cứ vào tổng thể nội dung, chương trình môn học

Một trong các giai đoạn TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH là xây dựng tiến trình thực hiện bằng việc xác định tiêu hoạt động, xây dựng nội dung học dưới dạng học liệu dành cho SV, để thiết kế được học liệu cho SV đòi hỏi GV rà soát lại toàn bộ chương trình GDH hiện hành, để lựa chọn nội dung một cách chi tiết, sàng lọc những nội dung quan trong, và ít quan trọng, xem xét và cân nhắc các nội dung, kiến thức từ các môn học nào có thể đóng góp vào chủ đề hay bài học trong môn GDH, từ đó thiết kế tài liệu học tập cho người học phù hợp với từng mục tiêu học tập cụ thể, và thiết kế hoạt động dạy - học. Toàn bộ TKBH phải thể hiện được mục tiêu, nội dung, phương tiện, các yếu tố và tổ chức môi trường dạy học.

Tóm lại, khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH cần đặc biệt lưu ý cấu trúc nội dung và chương trình môn học để nó vừa đảm bảo bản chất SPTH, vừa không phá vỡ nội dung, chương trình môn học này và không làm quá tải về nội dung kiến thức với SV.

1.4.4.3. Thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm tích hợp phải dựa vào những phương thức học tập và các phương pháp dạy chung

Theo Đặng Thành Hưng [33] có 4 phương thức học tập mà ai cũng phải trải qua: *Thứ nhất*: học bằng cách bắt chước, sao chép mẫu - đó là cơ chế tự nhiên và phổ biến nhất của học tập, giúp con người thu được hầu hết những bài học trực quan trong đời mình; *Thứ hai*: học bằng làm việc (bằng hành động có chủ định), đó là cách học chủ yếu bằng tay chân, vận động thể chất và tập luyện, qua làm việc mà biết, hiểu và lĩnh hội giá trị; *Thứ ba*: học bằng trải nghiệm các quan hệ chia xẻ kinh nghiệm, đó là cách học chủ yếu bằng rung cảm, xúc cảm, cảm nhận, có rất nhiều dạng kinh nghiệm xã hội như đạo đức, thẩm mĩ, văn hóa, nghệ thuật phải học bằng cách này; *Thứ 4*: học bằng suy nghĩ lí trí, tức là bằng ý thức lí luận, tư duy trừu tượng, suy ngẫm trên cơ sở hoạt động trí tuệ để giải quyết vấn đề.

Từ những phương thức học tập này lựa chọn các phương pháp luận dạy học, lí thuyết PPDH hay quan điểm dạy học phù hợp. Điều này chỉ rõ rằng, khi TKBH môn GDH theo quan điệm SPTH người dạy phải dựa vào phương thức học, đặc điểm học tập của SVSP, để lựa chọn phương pháp và kĩ thuật dạy học. Nói cách khác, PPDH, quan điểm dạy học, kỹ thuật dạy học được vận dụng khi thiết kế, tổ chức và thực thi bài học môn GDH theo quan điểm SP này phải dựa vào NL chuẩn đầu ra, khả năng nhận thức, tính tự giác, tích cực, chủ động và sáng tạo của SV.

1.4.4.4. Thiết kế bài học theo môn Giáo dục học theo quan điểm tích hợp phải dựa vào kinh nghiệm và năng lực sư phạm của giảng viên

Hoạt động TKBH phải dựa vào kinh nghiệm và NL giảng dạy của giáo viên, vì chủ thể thiết kế, tổ chức hoạt động học tập cho người học và thực thi bài giảng của mình trên lớp là nhà giáo trực tiếp giảng dạy. Thông thường thì có ba nhóm TKBH thiết yếu gồm: 1) nhóm kĩ năng thiết kế giảng dạy; 2) nhóm kĩ năng tiến hành giảng dạy và 3) nhóm kĩ năng nghiên cứu học tập và nghiên cứu người học.

Khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH GV phải cân nhắc về kinh nghiệm và NLSP, chuyên môn của mình để tạo ra bản thiết kế khả quan nhất trong giới hạn khả năng của mình. Thiết kế tốt là thiết kế mà không chỉ chính GV đó thực hiện được, mà các đồng nghiệp cũng thực hiện được nếu tuân thủ đúng nội dung

thiết kế. Tuy nhiên, để đạt được kết quả tối ưu thì không ai có thể thực hiện tốt hơn chính giảng viên thiết kế.

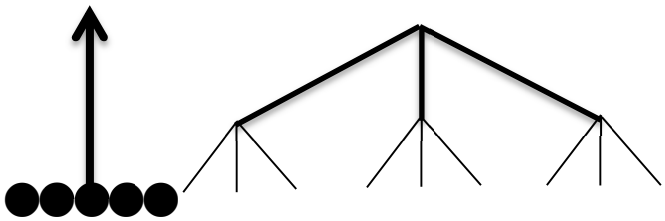
1.4.5. Khả năng vận dụng quan điểm sư phạm tích hợp trong thiết kế bài học môn Giáo dục học

1.4.5.1. Tích hợp các mục tiêu

Vấn đề ở đây là cần phải suy nghĩ xem có những mực tiêu nào mà SV phải làm chủ khi kết thức môn GDH, nghĩa là SV phải có khả năng đối diễn với những loại tình huống SP nào trong quá trình giảng dạy và GD học sinh ở trường phổ thông.

Khi đã xác định được các mục tiêu hay một mục tiêu tích hợp thì sẽ xác định được các NL cần tham gia vào hình thành mục tiêu, có thể mô hình hóa như sau:

Các NLSP Mục tiêu tích hợp



Bước 1: Xác định mục tiêu tích hợp.

Mục tiêu tích hợp trong môn GDH là một loại NLSP, trong trường hợp lý tưởng có những đặc trưng sau:

1) NLSP này tác động trong một tình huống tích hợp, nghĩa là một tình huống bao gồm thông tin cốt yếu và thông tin không cần thiết cho việc giải quyết tình huống đó (thông tin nhiễu) và vận dụng vào những quá trình học tập trước đó của SV;

2) Loại NLSP này là một hoạt động phức hợp đòi hỏi phải có sự tích hợp chứ không phải đặt cạnh nhau những kiến thức, kĩ năng đó;

3) Tình huống tích hợp càng gắn với thực tiễn hoạt động dạy học và GD mà SV có thể gặp ở trường phổ thông càng tốt. Như vậy, tình huống tích hợp có chức năng xã hội;

4) Mục tiêu tích hợp đòi hỏi vận dụng các kĩ năng ứng xử và các kĩ năng tự phát triển hướng đến phát triển NL tự hoàn thiện phẩm chất SP của người giáo viên ở SV.

Bước 2: Xác định các NLSP nhằm hình thành các mục tiêu tích hợp.

Trong trường hợp này, GV cần phải phân tích các mục tiêu tích hợp, và thông thường có hai cách để thực hiện:

Cách thứ nhất là phân tích mức độ của mục tiêu: Chỉ rõ mức độ khó khăn để đạt tới mục tiêu tích hợp như: Lượng thông tin cung cấp cho SV khi đặt tình huống tích hợp với họ; mức độ tự chủ mà SV phải thể hiện; và mức độ phức tạp trong tình huống tích hợp mà SV gặp phải v.v;

Cách thứ hai là phân tích các thành tố: Các thành tố được xác định theo nhiều tiêu chí khác nhau như: Theo thời gian; không gian; địa điểm; loại thao tác cần sử dụng và loại tình huống tích hợp được đề cập.

Bước 3: Lập bảng mục tiêu cho mỗi loại NL, bao gồm: các kĩ năng và các nội dung tích hợp với các kĩ năng đó.

Bước 4: Xác định các phương pháp SP (bao gồm các phương pháp, kĩ thuật và biện pháp cụ thể).

Bước 5: SV xây dựng cách thức, công cụ và tiêu chí đánh giá kiến thức và kĩ năng mà SV đã lĩnh hội.

1.4.5.2.Tích hợp các nội dung

** Phân biệt các mức độ quan trọng của nội dung môn học*

Khi TKBH theo quan điểm SPTH, GV cần phải tìm và xác định những nội dung quan trọng theo các cấp độ khác nhau và dùng những kí hiệu để đánh dấu *, **, ***, ****, ***** ở mỗi phần, chương, bài học, mỗi trang giáo giáo trình. Việc phân biệt này giúp cho GV thấy được những nội dung quan trọng cần đầu tư thời gian và công sức cho bài học.

** Biến đổi các nội dung môn học thành các mục tiêu mà người học cần đạt*

Khi xác định được những nội dung quan trọng nhất, GV phải chỉ cho SV thấy được những việc cần làm tương ứng với mỗi nội dung học tập. Có nghĩa là, GV phải chỉ ra được *một kĩ năng* cần đạt bên cạnh nội dung bài học là đủ.

Thí dụ đối với một nội dung môn học "PPDH vấn đáp", ta có thể đòi hỏi người học:

- Có khả năng nhắc lại định nghĩa/khái niệm PPDH vấn đáp - mục tiêu về "kĩ năng nhắc lại";

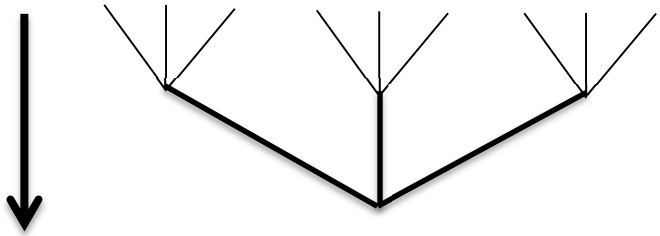
- Có khả năng nhận ra các loại/dạng câu hỏi trong một tập hợp câu hỏi - mục tiêu về "kĩ năng nhận thức";

- Có khả thiết kế một câu hỏi cho mỗi loại câu hỏi khác nhau nhờ vào những câu đã biết - mục tiêu về "kĩ năng hoạt động";

- Có thói quen đặt câu hỏi ở các mức độ khác nhau phù hợp với từng loại bài học, đối tượng học và NL nhận thức của người học - mục tiêu về "kĩ năng xử sự".

Với cách tiếp cận này, có thể mô tả quá trình này dưới dạng mô hình sau:

Nội dung chương trình môn GDH (hiện hành)



Các NLSP **Các mục tiêu tích hợp**

Từ cách tiếp cận trên, môn GDH ở trường ĐHSP được thiết kế theo các bước như sau:

Bước 1: GV xác định và phân biệt nội dung nào trong môn GDH chương trình hiện hành là cốt lõi với những nội dung được xem là ít quan trọng hơn;

Bước 2: Biến đổi các nội dung cốt lõi của môn học thành các mục tiêu nghề nghiệp cụ thể. Điều này có nghĩa là trong quá trình thiết kế nội dung chương trình môn GDH, GV cần phải chỉ rõ những điều mà SV có thể đạt được;

Bước 3: Nhóm các mục tiêu đã được xác định thành những loại NLSP cần đạt ở SV. Có hai cách thực hiện:

Cách 1: Xác định một vài NLSP và nhóm chúng vào một nhóm, sau đó phân tích, đánh giá xem các loại NL này có bao trùm hết các mục tiêu dạy học hay không;

Cách 2: Nhóm các mục tiêu lại theo mối liên hệ gần gũi hoặc theo phương diện hoạt động và tìm ra một NLSP trong số các NLSP đã được xác định bao trùm được các mục tiêu này;

Bước 4: Nhận biết các NLSP cần lĩnh hội. Đây phải là những loại NLSP cơ bản hoặc NLSP nâng cao. Ở bước này tất cả các loại NLSP phải được xác định một cách tường minh về phương diện định tính và định lượng. Các NLSP này cần được liên kết với NL bộ môn hoặc liên môn;

Bước 5: Sử dụng các tình huống tích hợp trong quá trình dạy học để phân biệt các NLSP cơ bản với NLSP nâng cao. Tình huống tích hợp được xây dựng và đưa ra

cho SV giải quyết vào cuối mỗi chương, phần, giữa kì hoặc cuối kì để SV chứng tỏ NL huy động các kiến thức, kĩ năng mà họ đã tích lũy được một cách hiệu quả trước đó. Đây là những tình huống tạo ra ý nghĩa cho quá trình tổ chức hoạt động dạy học và hoạt động GD cho SV khi học môn GDH;

Bước 6: Xác định mục tiêu tích hợp. Mục tiêu tích hợp có thể là một hay một số mục tiêu điều này còn tùy thuộc vào loại NLSP cần đạt trong các bước trước đó.

1.5. Bản chất và hoạt động dạy học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm

1.5.1. Bản chất môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm

Môn GDH ở trường ĐHSP là một trong những môn khoa học ứng dụng mang đặc trưng riêng của nghề SP với nhiệm vụ: trang bị cho sinh viên SP hệ thống những tri thức, hiểu biết về nghề nghiệp; những nguyên lí cơ bản của GDH Mác xít; đường lối quan điểm của Đảng và Nhà trường về chiến lược phát triển GD và đào tạo; hệ thống kiến thức về lý luận tổ chức hoạt động dạy học và GD ở trường phổ thông; hình thành và phát triển ở sinh viên SP hệ thống NL dạy học, GD, các NL định hướng phát triển cá nhân học sinh, phát triển cộng đồng và các NL phát triển bản thân nhằm tổ chức tốt các hoạt động dạy học và GD ở trường phổ thông trong tương lai.

Môn này được coi là khoa học nghiên cứu bản chất, quy luật, các khuynh hướng và tương lai phát triển của quá trình GD, với các nhân tố và phương tiện phát triển con người như một nhân cách trong suốt toàn bộ cuộc sống. Trên cơ sở đó, GDH nghiên cứu lí luận và cách tổ chức quá trình đó, các phương pháp, hình thức hoàn thiện hoạt động của nhà GD, các hình thức hoạt động của người được GD, đồng thời nghiên cứu sự phối hợp hành động của nhà GD với người được GD. GDH có nhiệm vụ: giải thích nguồn gốc phát sinh, phát triển và bản chất của hiện tượng GD, phân biệt các mối quan hệ có tính quy luật và tính ngẫu nhiên. Tìm ra các quy luật chi phối quá trình GD để tổ chức chúng đạt hiệu quả tối ưu; dự báo tương lai gần và tương lai xa của GD, nghiên cứu xu thế phát triển và mục tiêu chiến lược của GD trong mỗi giai đoạn phát triển của xã hội để xây dựng chương trình GD và đào tạo; nghiên cứu xây dựng các lí thuyết GD mới, hoàn thiện các mô hình GD, dạy học, phân tích kinh nghiệm GD, tìm ra con đường ngắn nhất và các phương tiện để áp dụng chúng vào thực tiễn GD; trên cơ sở các thành tựu của khoa học và công nghệ, GDH còn nghiên cứu tìm tòi các phương pháp và phương tiện GD mới nhằm nâng

cao hiệu quả GD. Giáo dục học có một hệ thống khái niệm bao gồm các khái niệm cốt lõi và các khái niệm khác có sự phân hóa, tất cả các khái niệm này được bàn luận với nhiều quan điểm phong phú bởi các nhà khoa học GD, các nhà SP, các chuyên gia GD. Giáo dục học sử dụng hệ thống các phương pháp nghiên cứu riêng phản ánh đặc trưng riêng của khoa học, đồng thời có qua hệ chặt chẽ với các khoa học khác: Triết học, Sinh lí học, Điều kiển học; Xã hội học; Đạo đức học; Mỹ học v.v. Với tích là môn nghiệp vụ SP - môn học được giảng dạy cho tất các SV thuộc khối SP trong tất cả các ngành khác nhau. Do đó, trong quá trình giảng dạy đòi hỏi các giảng viên giảng dạy môn học này phải chú ý đến việc thiết lập mối liên hệ giữa môn GDH với chuyên ngành mà SV đang theo học, đảm bảo sự gắn kết, thống nhất và tính liên thông giữa lý luận về dạy học với phương pháp giảng dạy bộ môn và các hoạt động rèn luyện các kĩ năng SP khác cho SV, đồng thời đảm bảo việc thực hiện mục tiêu trang bị cho SV hệ thống tri thức, kĩ năng, NL và định hướng giá trị nghề nghiệp rõ ràng, chính xác, vững chắc nhằm đáp ứng yêu cầu của nền GD hội nhập quốc tế.

1.5.2. Hoạt động dạy học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm

Hợp tác quốc tế về GD đã chuyển sang một giai đoạn phát triển mới, cao hơn và phức tạp hơn. Đó là hội nhập quốc tế về GD. Luật pháp Việt Nam khuyến khích và tạo điều kiện cho công dân Việt Nam ra nước ngoài giảng dạy, nghiên cứu, trao đổi học thuật; khuyến khích và tạo điều kiện để người nước ngoài, người Việt Nam định cư ở nước ngoài giảng dạy, hợp tác, chuyển giao công nghệ GD ở Việt Nam. Điều này đã tạo cơ hội và điều kiện thuật lợi cho tất cả các GV đại học nói chung và đặc biệt là GV khoa SP có cơ hội được trao đổi, giao lưu học hỏi, chia sẻ với các chuyên gia, các nhà SP hàng đầu trong khu vực và trên thế giới về lĩnh vực chuyên môn của mình, đồng thời các GV còn có cơ hội tiếp cận các mô hình, lý thuyết dạy học hiện đại và ứng dụng nó vào thực tiễn trong QTDH của mình.

Trong những năm gần đây, tuy nhiên, quy mô đào tạo ngày càng mở rộng, đặc biệt nội dung, chương trình đào tạo nói chung và nội dung, chương tình đào tạo về nghiệp vụ SP nói riêng ở trường ĐHSP được xây dựng và phát triển theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, số lượng và thời lượng dành cho các môn này tăng lên từ 15% lên đến 25% trong tổng chương trình đào tạo nhằm đào tạo và phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới GD và đào tạo mục tiêu đào tạo chuẩn đầu ra về

NLSP trong chương trình đào tạo giáo viên nội dung, chương trình đào tạo không giảm mà tăng lên, đặc biệt là các môn nghiệp vụ SP đã chiếm tới 25% tổng số chương trình đào tạo ở trường ĐHSP là sức ép lớn đối với GV về thời gian trong việc đầu tư cho chuyên môn. Các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện dạy học đã được đầu tư và trang bị nhưng chưa đồng bộ đã trở thành những rào cản đối với giảng viên nói chung và bộ môn nghiệp vụ SP nói riêng trong việc đổi mới, ứng dụng các lý thuyết, quan điểm dạy học mới vào trong quá trình giảng dạy của mình. Mặt khác, giảng dạy môn GDH cho SV các khoa cơ bản giảng và SV ít có cơ hội liên hệ, tiếp xúc nhằm trao đổi, định hướng việc học cho SV, và một trở ngại khác xuất phát từ tính thụ động từ SV, việc thiết lập mối quan hệ tích cực, chủ động giữa GV dạy bộ môn GDH với SV các khoa cơ bản sau giờ học trên lớp thực sự đang là một khó khăn trên con đường tiến tới thực hiện mục tiêu đào tạo nghề nghiệp cho SVSP.

Giáo dục hướng tới mục tiêu hình thành và phát triển nhân cách học sinh với những phẩm chất và NL về kiến thức, kĩ năng, thái độ. Để đạt được mục tiêu đó là sự tác động GD đồng bộ giữa môi trường xã hội, gia đình, nhà trường - trực tiếp là đội ngũ giáo viên, giảng viên trong hệ thống GD. Trong đó, nhà trường có vai trò quyết định đến việc thực hiện mục tiêu GD, điều này là bởi vì ở đó quá trình GD được thực hiện một cách liên tục, kế tiếp, tuần tự và hệ thống bởi các yếu tố xác định: mục tiêu, chương trình, nội dung, phương pháp khoa học của nhà GD, hình thức, phương tiện GD. Hệ thống đó được vận hành, phát triển bền vững nhờ động lực được tạo ra bởi tương tác giữa hai hoạt động dạy và học. Nói cách khác, hệ thống này được vận hành bởi hai chủ thể hoạt động đó là sự tương tác hoạt động giữa giáo viên và học sinh. Bản chất của sự tương tác đó là vai trò quyết định của hoạt động dạy đối với hoạt động học. Điều này cũng là nhấn mạnh vai trò quyết định của giáo viên đối với chất lượng GD.

Nhằm thực hiện mục tiêu hình thành và phát triển NLSP cho SVSP, nâng cao chất lượng giảng dạy các môn nghiệp vụ SP trong đó cómôn GDH ở trường ĐHSP đang là vấn đề đặt ra không chỉ đối với các nhà quản lý GD, mà còn cả đối với đội ngũ GV dạy môn học này để làm thế nào hệ thống tri thức về khoa học GD, nghiệp

vụ SP trở lên sinh động, hấp dẫn, dễ hiểu, bổ ích, thuyết phục, gắn với thực tiễn GD và lôi luốn cuốn SVSP qua đó hình thành và phát triển ở họ NL giảng dạy, GD, và những giá trị phục vụ nghề nghiệp: lòng yêu nghề, tự hào về nghề giáo, trách nhiệm nghề nghiệp và xây dựng xã hội văn minh, cam kết chất lượng, và để từ đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới GD và đào tạo. Với hướng tiếp cận môn GDH theo quan điểm dạy học tích hợp, chúng tôi hy vọng sẽ xây dựng được quy trình TKBH và tổ chức bài học trên lớp trong QTDH môn GDH để nâng cao chất lượng dạy và học, và đặc biệt nhằm mục đích phát triển NLSP cho SV. Do đó, chúng tôi tiến thành tìm hiểu thực trạng dạy học môn học này ở các trường ĐHSP từ tư tưởng của quan điểm SPTH.

1.6. Những yếu tố ảnh hưởng đến thiết kế bài học môn giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

1.6.1. Các yếu tố khách quan

1.6.1.1. Nội dung, chương trình môn Giáo dục học

Thực hiện nghị quyết 29 về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục, các trường ĐH sư phạm đã tiến hành đổi mới toàn bộ chương trình nội dung đào tạo trên cơ sở đổi mới nội dung chương trình của từng môn học trong đó GDH là môn nghiệp vụ của nghề sư phạm được thực hiện đổi mới đầu tiên. Chương trình hiện hành có nhiều thay đổi so với chương trình trước đây, bởi được thiết kế theo chuẩn đầu ra của trường ĐHSP và được tích hợp từ 3 học phần: Những vấn đề chung của GDH, lý luận dạy học và lý luận giáo dục để đáp ứng chuẩn đầu ra đã xây dựng của nhà trường.

1.6.1.2. Công tác quản lý đào tạo

Công tác quản lý đào tạo có ảnh hưởng không nhỏ đến thiết kế bài học của GV. Khi chuẩn đầu ra thay đổi đòi hỏi việc quản lý mục tiêu đào tạo cũng cần thay đổi theo và kéo theo sự thay đổi về quản lý chương trình, nội dung, kế hoạch dạy học, quản lý hoạt động giảng dạy của GV, quản lý hoạt động học tập của SV, quản lý phương pháp và hình thức đào tạo, quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động đào tạo, quản lý kết quả hoạt động đào tạo và quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV. Tất cả sự thay đổi trong các nội dung của công tác quản lý đào tạo sẽ tác động đến sự thay đổi trong cách dạy và cách học của GV và SV, trong đó GV

cần thay đổi thiết kế bài học theo quan điểm SPTH để đáp ứng với sự thay đổi của công tác quản lí đào tạo.

1.6.1.3. Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học

Cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học có tác động nhất định đến hiệu quả củ thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở các khía cạnh: Điều kiện học tập; Giáo trình tài liệu tham khảo; Chương trình môn học, phương pháp giảng dạy, v.v. Mọi nguồn lực vật lực cần được huy động và từng bước xây dựng hệ thống cơ sở vật chất, kĩ thuật ngày càng đồng bộ, hiện đại, đáp ứng được yêu cầu của việc đổi mới nói chung và mối quan hệ giữa cơ sở vật chất, thiết bị dạy học với việc thiết kế bài học theo quan điểm SPTH nhằm nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

Tuy nhiên, dù cơ sở vật chất, phương tiện kĩ thuật có đồng bộ, hiện đại đến đâu cũng không thay thế được vai trò của con người. Giáo viên, người lựa chọn, điều khiển, sử dụng máy móc, thiết bị và chỉ đạo quá trình dạy học một cách sáng tạo mới là người quyết định trong đổi mới và trong thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH.

1.6.2. Các yếu tố chủ quan

1.6.2.1 Các yếu tố thuộc về giảng viên

Giảng viên là yếu tố quan trọng nhất cho chất lượng giảng dạy, bởi GV là người thiết kế, tổ chức và điều chỉnh người học kiến tạo kiến thức, hình thành thái độ và kỹ năng, từ đó phát triển năng lực nghề nghiệp đáp ứng mục tiêu của chương trình và chuẩn đầu ra. Sự ảnh hưởng của GV đến việc thiết kế và tổ chức dạy học GDH ở các khía cạnh như: mục tiêu, năng lực cần hình thành và phát triển cho SV mà GV đã xác định cho từng bài học; chủ đề giảng viên lựa chọn; nội dung và thông tin mà giảng viên đã lựa chọn và xây dựng; cách thiết kế và chiến lược tổ chức bài học của GV (phương pháp, kỹ thuật, phương tiện và hình thức tổ chức bài học mà GV lựa chọn và sử dụng trong quá trình thiết kế và tổ chức thức hiện bài học); năng lực tổ chức và điều khiển các hoạt động học tập trên lớp của GV; phong cách giảng dạy chuyên nghiệp của GV; phương pháp đánh giá kết quả học tập; kinh nghiệm giảng dạy và cả học hàm học vị của GV cũng có ảnh hưởng nhất định. Do đó giáo viên phải trang bị chuẩn về chuyên môn, phải có kinh nghiệm thực tiễn và kiến thức

thực tiễn và phải có kỹ năng sư phạm để có thể thiết kế và tổ chức thực hiện bài học tích hợp hiệu quả

1.6.2.2. Các yếu tố thuộc về sinh viên - người hoc

Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH là bản thiết kế thống nhất biện chứng giữa hoạt động của người dạy và hoạt động người học, trong đó người học là trung tâm. Người học kiến tạo kiến thức không phải một cách thụ động mà luôn chủ động và sáng tạo. Do đó, năng lực, trình độ và ý thức trách nhiệm trong học tập của người học; phương pháp học tập của người học; ý chí, nghị lực học tập của người học; hứng thú của người học với môn GDH có ảnh hưởng mang tính quyết định tới hiệu quả thiết kế và thực hiện bài học theo quan điểm SPTH. Bởi chỉ có người học tích cực chuyển hóa kinh nghiệm xã hội thành năng lực cá nhân và nghề nghiệp mới đáp ứng mục tiêu đào tạo và nhu cầu xã hội về nguồn nhân lực giáo dục chất lượng cao

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Trong chương này chúng tôi tập trung làm sáng tỏ một số vấn đề sau:

1) Dạy học tích hợp là một quan điểm SP, một tư tưởng về dạy học mà ở đó người học được học cách thức thiết lập kiến thức, kĩ năng và cách thức huy động mọi nguồn lực để giải quyết hiệu quả một tình huống phức hợp được đặt ra trong thực tiễn qua đó phát triển phẩm chất và các NL cá nhân.

2) Thiết kế bài học là hoạt động sáng tạo của giáo viên bằng cách vận dụng những tri thức và kinh nghiệm SP trước đó về TKBH kết hợp với các thao tác tư duy, kĩ thuật hành động của cá nhân và những điều kiện tâm lý nhất định để hiện thực hóa thành hệ thống kế hoạch hoạt động dạy, hoạt động học cũng như sử dụng, khai thác phương tiện, tài liệu học tập thực hiện tốt nhiệm vụ dạy học. Hoạt động TKBH bao gồm các bước như nghiên cứu người học, phân tích nội dung và các hoạt động học tập, dự kiến các hoạt động của người dạy, tính toán, lựa chọn các phương pháp và phương tiện dạy học, phương án tổ chức môi trường và các hoạt động chỉ đạo, giám sát, đánh giá, khuyến khích học tập v.v. Hiện nay có các mô hình TKBH chủ yếu như mô hình truyền thống; mô hình mô đun hóa; mô hình dự án học tập; mô hình nghiên cứu trường hợp; mô hình chủ đề tích hợp. Trong đó, TKBH theo

quan điểm SPTH là một trong những xu thế hiện đại, phát huy được tính tích cực, tự giác, chủ động học tập ở người học.

3) Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH là quy trình, kỹ thuật mà người dạy xác định mục tiêu của chủ đề, NL cần hình thành cho người học, nội dung đóng góp của các phần, chương trong môn học hay các môn học xung quanh chủ đề, phương pháp, kĩ thuật dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập, xác lập môi trường học tập, hướng dẫn hoạt động học của học sinh theo quan điểm SPTH nhằm giúp học sinh giải quyết tốt các hình huống trong nhận thức và thực tiễn. Sự cần thiết của thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH chú trọng vào việc học của sinh viên, đảm bảo phát triển các NL của SV, đảm bảo tăng cường chia sẻ và hợp tác, đảm bảo tăng cường cơ hội hoạt động thực hành và thực nghiệm. Bản chất của TKBH tập trung đi sâu phân tích mục tiêu; nội dung; phương pháp và kĩ thuật; người dạy; người học; môi trường học tập và hoạt động kiểm tra, đánh giá trong bài học. Yêu cầu TKBH theo quan điểm SPTH bao gồm: phải tuân thủ bản chất của quan điểm SPTH; phải căn cứ vào tổng thể nội dung, chương trình môn học; phải dựa vào những phương thức học tập và các phương pháp dạy chung; phải dựa vào kinh nghiệm và NLSP của giáo viên. Từ đó xác định được các khả năng vận dụng quan điểm SPTH trong TKBH môn Giáo dục học tập trung vào tích hợp theo mục tiêu và theo nội dung.

4) Môn GDH ở trường ĐHSP là một trong những môn khoa học ứng dụng mang đặc trưng riêng của nghề SP với nhiệm vụ: trang bị cho SVSP hệ thống những tri thức, hiểu biết về nghề nghiệp; những nguyên lí cơ bản của GDH Mác xít; đường lối quan điểm của Đảng và Nhà trường về chiến lược phát triển GD và đào tạo; hệ thống kiến thức về lý luận tổ chức hoạt động dạy học và GD ở trường phổ thông; hình thành và phát triển ở SVSP hệ thống NL dạy học, GD, các NL định hướng phát triển cá nhân học sinh, phát triển cộng đồng và các NL phát triển bản thân nhằm tổ chức tốt các hoạt động dạy học và GD ở trường phổ thông trong tương lai.

Chương 2 - THỰC TRẠNG THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

2.1. Khái quát về nghiên cứu thực trạng

2.1.1. Mục tiêu khảo sát

Đánh giá đúng thực trạng về thiết bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP và những ảnh hưởng có nó đến kết quả hình thành và phát triển NLSP của SV.

2.1.2. Địa bàn điều tra khảo sát

Chúng tôi tiến hành nghiên cứu điều tra SV và GV ở 3 trường ĐHSP: ĐHSP Hà Nội, ĐHSP TP. Hồ Chí Minh và trường ĐHSP Đà Nẵng - Đại học Đà Nẵng.

2.1.3. Nội dung khảo sát

Đây là một trong những nhiệm vụ của đề tài nhằm tìm hiểu thực tiễn thiết kế bài học học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP. Việc nghiên cứu thực trạng nêu trên hướng đến các nội dung cụ thể:

1. Đánh giá thực trạng dạy và học môn GDH ở trường ĐHSP:

- Đánh giá thực trạng kết quả học tập môn GDH của SV;
- Đánh giá thực trạng hoạt động học tập môn GDH của SV theo quan điểm SPTH.

2. Đánh giá thực trạng thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

3. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến thiết kế bài học môn GDH ở trường ĐHSP.

2.1.4. Các công cụ và phương pháp điều tra khảo sát

Chúng tôi sử dụng phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi kết hợp với phương pháp phỏng vấn, trò chuyện và quan sát hoạt động giảng dạy của GV và hoạt động học tập SV trên lớp để tường minh thực trạng thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

2.1.4.1. Phương pháp điều tra viết

Kết quả khảo sát bằng phương pháp điều tra viết nhằm đánh giá về cách SV tiếp cận môn học; những vấn đề người học quan tâm, những mong đợi đạt được trong quá trình học tập học môn GDH; tìm hiểu về những đánh giá của SV về mức độ sử dụng các PPDH, kĩ thuật dạy học và cách kiểm tra đánh giá kết quả học tập

của GV; về mức độ tổ chức bài học theo điểm dạy học này; thái độ học tập của SV đối với những tiết học có vận dụng quan điểm SPTH và những khó khăn trong quá trình học tập khi thực hiện các nhiệm vụ học tập dựa trên quan điểm SPTH; đánh giá nhận thức của GV về quan điểm SPTH; thiết kế giáo án lên lớp, quy trình tổ chức dạy học môn học này theo SPTH; và những khó khăn của GV khi vận dụng quan điểm SP này vào trong QTDH môn GDH.

Công cụ khảo sát để đánh giá thực trạng về thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH gồm 2 bảng hỏi, 1 bảng hỏi dành cho GV gồm 21 câu hỏi đóng và mở được sắp xếp theo logic, đảm bảo đúng nguyên tắc và những yêu cầu tiêu chuẩn của phiếu điều tra xã hội học. Chúng tôi tập trung điều tra khảo sát về hoạt động giảng dạy, nhận thức, đánh giá, mức độ vận dụng quan điểm SPTH, cũng như những khó khăn khi vận dụng quan điểm SP này trong QTDH môn GDH ở trường ĐHSP. Một bảng hỏi dành cho SVđược thiết kế gồm 15 câu hỏi chúng tôi tập trung điều tra về kết quả học tập môn GDH, nhận thức, đánh giá, thái độ v.v và những khó khăn của SV trong quá trình học tập môn học này có vận dụng quan điểm SPTH.

** Quy trình xây dựng phiếu điều tra*

Trước khi tiến hành lấy số liệu thực, phiếu hỏi được chúng tôi in bản cứng và tiến hành điều tra trên khách thể. Trong quá trình điều tra thử trên các khách thể này, chúng tôi giới thiệu sơ qua về đề tài mình đang làm, giải thích những thắc mắc hay khó khăn trong quá trình khách thể làm bảng hỏi. Đồng thời, chúng tôi đã ghi lại những khó khăn, thắc mắc, các câu hiểu sai nghĩa, khó hiểu hoặc chưa rõ nghĩa và những phản hồi đóng góp thêm cho nội dung bảng hỏi. Từ đó, chúng tôi sửa chữa lại cho hoàn chỉnh trước khi tiến hành khảo sát để thu thập số liệu.

Để đánh giá độ hiệu lực của thang đo, chúng tôi đánh giá độ hiệu lực cấu trúc trên cơ sở phân tích nhân tố. Sau mỗi lần phân tích nhân tố, các item < 0,3 không tham gia vào lần phân tích nhân tố tiếp theo. Phân tích sẽ được thực hiện cho đến khi tất cả các item còn lại đều có hệ số tương quan với yếu tố > 0,3. Qua nhiều lần phân tích nhân tố, xét về độ hiệu lực cấu trúc, thang đo có hiệu lực với mức chấp nhận được.

** Quy trình thu thập số liệu*

Chúng tôi sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện và tăng nhanh. Phiếu hỏi được chúng tôi gửi về các trường đại học thông qua GV giảng dạy môn GDH tại

các trường ĐHSP nhằm phát tán phiếu hỏi tới các GV và SV khác. Kết quả sau đó được chúng tôi thu về, chọn lọc những phiếu phù hợp và chuyển số liệu vào phần mềm SPSS.

Mẫu khảo sát này được tiến hành trực tiếp trên 32 GV tham gia giảng dạy môn GDH cho SVcác khoa cơ bản, và 454 SVở 3 trường ĐHSP: trường ĐHSP Hà Nội, ĐHSP Đà Nẵng - Đại học Đà Nẵng và trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh. Các phân tích cần thiết đều được chúng tôi áp dụng và thực thi để chứng minh độ tin cậy, tính hiệu lực và khả phân biệt ý kiến đánh giá của GV về thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở 3 trường đại học này.

Kết quả trả lời trong 2 bộ phiếu hỏi của GV và SV trên thang Likert 5 mức độ và được thay thế theo thang điểm đánh giá tương ứng lần lượt là 1, 2, 3, 4 và 5. Các dữ liệu thu được, qua xử lý, phân tích bằng phần mềm xử lý dữ liệu SPSS chúng tôi thu được các thông số bao gồm giá trị trung bình mẫu, độ lệch chuẩn mẫu trên mẫu GV và SV được điều tra, hệ số tương quan Spearman để đánh giá mức độ phù hợp trong đánh giá giữa GV và SV.

** Tiêu chuẩn và thang đánh giá*

Đối với phiếu hỏi dành cho sinh viên (*Xem phụ luc 2.2*)

- Đối với các câu: 3, 13 trong phiếu hỏi dành cho SV được tính theo tần số và tỷ lệ %. Vì các câu hỏi này không có thang đo nên ta không cần tính hệ số tin cậy của chúng.

- Đối với các câu còn lại: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 trong phiếu hỏi dành cho SV đều có thang đo nên chúng tôi đã tính hệ số tin cậy và độ hiệu lực cho chúng. Và kết quả là các thang đo đều có hệ số tin cậy và độ hiệu lực ở mức tương đối cao và có ý nghĩa trong nghiên cứu.

- Đối với các câu hỏi cho điểm (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 trong phiếu hỏi dành cho SV) được quy ra điểm trung bình và các điểm trung bình được đánh giá theo các mức sau:

-Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng (Interval Scale). Giá trị khoảng cách = (Maximum - Minimum) / n = (5 -1) / 5 = 0.8

Bảng 2.1 Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng

Giá trị trung bình	Ý nghĩa
1.00 - 1.80	Chưa bao giờ/ Không quan tâm/ Hoàn toàn không đồng ý/ Kém/ Không ảnh hưởng
1.81 - 2.60	Ít thường xuyên/ Ít quan tâm/ Yếu/ Không đồng ý/ Không quan trọng
2.61 - 3.40	Bình thường/ Trung bình/ Đồng ý một phần
3.41 - 4.20	Thường xuyên/ Quan tâm/ Khá/ Đồng ý/ Quan trọng/ Ảnh hưởng nhiều
4.21 - 5.00	Rất thường xuyên/ Rất quan tâm/ Tốt/ Hoàn toàn đồng ý/ Rất ảnh hưởng

Đối với phiếu hỏi dành cho GV (*Xem phụ lục 2.1*)

- Đối với các câu: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 15 trong phiếu hỏi dành cho GV được tính theo tần số và tỷ lệ %. Vì các câu hỏi này không có thang đo nên ta không cần tính hệ số tin cậy của chúng.

- Đối với các câu còn lại: 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 trong phiếu hỏi dành cho GV đều có thang đo nên chúng tôi đã tính hệ số tin cậy và độ hiệu lực cho chúng. Và kết quả là các thang đo đều có hệ số tin cậy và độ hiệu lực ở mức tương đối cao và có ý nghĩa trong nghiên cứu.

- Đối với các câu hỏi cho điểm (6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 trong phiếu hỏi dành cho GV) được quy ra điểm trung bình điểm trung bình và các điểm trung bình được đánh giá theo các mức sau:

- Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng (Interval Scale). Giá trị khoảng cách = (Maximum - Minimum) / n = (5 -1) / 5 = 0.8

Bảng 2.2 Ý nghĩa giá trị trung bình đối với thang đo

Giá trị trung bình	Ý nghĩa
1.00 - 1.80	Không cần thiết/ Chưa bao giờ/ Không hiệu quả/ Không quan tâm/ Kém/ Không khó khăn/ Không ảnh hưởng
1.81 - 2.60	Ít cần thiết/ Không thường xuyên/ Ít hiệu quả/ Ít quan tâm/ Không thường xuyên/ Yếu/ Ít khó khăn/ Ít ảnh hưởng
2.61 - 3.40	Bình thường/ Thỉnh thoảng/ Trung bình
3.41 - 4.20	Cần thiết/ Thường xuyên/ Hiệu quả/ Khá/ Khá khó khăn/ Ảnh hưởng
4.21 - 5.00	Rất cần thiết/ Rất thường xuyên/ Rất hiệu quả/ Tốt/ Rất khó khăn/ Rất ảnh hưởng

Không đồng ý/ Không hài lòng/ Không quan trọng
Ý kiến/ Tình
Đồng ý/ Hài lòng/ Quan trọng/ Ảnh hưởng nhiều, rất

** Mức độ thực hiện các năng lực*

Chúng tôi xây dựng thang đánh giá mức độ đạt được các NL (câu hỏi 16 trong phiếu hỏi dành cho GV, câu 10 trong phiếu hỏi dành cho SV) theo 5 mức:

Bảng 2.3 Thang đo giá trị trung bình

Mức độ	Giá trị trung bình
Mức độ kém	1.0 - 1.8 điểm
Mức độ yếu	1.81 - 2.60 điểm
Mức độ trung bình	2.61 - 3.40 điểm
Mức độ khá	3.41 - 4.20 điểm
Mức độ tốt	4.21 - 5.00 điểm

2.1.4.2. Phương pháp phỏng vấn

- Mục đích của phỏng vấn là nhằm tìm hiểu về tính xác thực, đối chiếu giữa các câu hỏi trong bộ câu hỏi khảo sát mà GV và SV đã trả lời. Căn cứ vào kết quả thu được, để so sánh, đánh giá và đưa ra kết luận chính xác về thực trạng thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH. Cụ thể là: ① Thu thập thông tin nhằm hỗ trợ cho các phương pháp nghiên cứu chính của đề tài; ②Tìm hiểu sâu hơn một số vấn đề chính về dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH có ảnh hưởng như thế nào đến sự phát triển NLSP của SV; ③Khẳng định lại các kết quả nghiên cứu thu được từ các phương pháp khác.

** Trình tự thực hiện:*

Thứ nhất, tạo không khí thân thiện, cởi mở và thân tình giữa người nghiên cứu với người được phỏng vấn. Trước tiên người phỏng vấn tự giới thiệu về minh, về cơ quan công tác v.v;

Thứ hai, củng cố cuộc tiếp xúc bằng những câu hỏi đầu tiên theo kế hoạch phỏng vấn như những câu hỏi thông thường về cuộc sống hay các môi quan tâm của họ và khẳng định với người được phỏng vấn đây là những thông tin rất lý thú và hấp dẫn;

Thứ ba, chuyển qua những câu hỏi chính của cần phỏng vấn;

Thứ tư, ghi chép lại các thông tin cần thiết trong quá trình phỏng vấn.

** Nội dung phỏng vấn:*

+ Đối với giảng viên:

(1) Tìm hiểu về những lí do tại sao cần phải thiết kế bài học học môn GDH theo quan điểm SPTH; tìm hiểu các hình thức tích hợp, phạm vi áp dụng, hệ các phương pháp, kĩ thuật dạy học, và phương pháp đánh giá được sử dụng; những NLSP mà SV đạt được.

(2) Những khó khăn, ảnh hưởng trong thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH, đặc biệt là những đề xuất của GV trong việc triển khai quan điểm SP này trong môn GDH ở trường ĐHSP.

+ Đối với sinh viên:

(1) Tìm hiểu nhận thức của SV về tầm quan trọng, mức độ quan tâm của họ đối với môn GDH.

(2) Tìm hiểu về hệ thống các NLSP mà SV mong muốn cũng như mức độ mà họ đạt được các NL này, các phương pháp, kĩ thuật dạy học và phương pháp đánh giá mà GV sử dụng.

(3) Tìm hiểu những biện pháp mà SV đề xuất nhằm thực hiện tốt QTDH môn GDH theo quan điểm SPTH.

2.1.4.3. Phương pháp quan sát

Mục đích chính của việc sử dụng phương pháp nghiên cứu này là nhằm nâng cao tính xác thực và khách quan của kết quả điều tra khảo sát.

- Phương pháp quan sát, chúng tôi tiến hành dự giờ giảng trên lớp của một số GV, quan sát cách GV lên lớp. Tìm hiểu cách tổ chức bài học, hướng dẫn SV lĩnh hội tri thức, cách thiết lập các kiến thức và kĩ năng để giải quyết tình huống, cách mà GV đánh giá kết quả học tập của SV.

2.1.4.4. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Đây là phương pháp nghiên cứu bổ trợ. Mục đích của việc sử dụng phương pháp nghiên cứu này là nhằm nâng cao tính xác thực và khách quan của kết quả điều tra khảo sát.

Chúng tôi đã tiến hành tìm hiểu giáo án, kế hoạch tổ chức bài học, tài liệu mà GV chuẩn bị cho SV để tìm hiểu thêm về những khó khăn khi GV thiết kế, tổ chức bài học cũng như những đề xuất nhằm tổ chức tốt QTDH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP.

2.1.5. Chọn mẫu khảo sát và tiến hành khảo sát

2.1.5.1. Chọn mẫu

Để tìm hiểu thực trạng về việc thiết kế bài học môn GDH theo quan điệm SPTH ở trường ĐHSP, chúng tôi tiến hành điều tra khảo sát, thằm dò ý kiến của 454 SV (tất cả những SV được khảo sát phải đang theo học chương trình GDH) và 32 GV giảng dạy môn GDH ở 3 trường đại học: ĐHSP Hà Nội, ĐHSP - Đại học Đà Nẵng, ĐHSP thành phố Hồ Chính Minh.

Bảng 2.4 Đặc điểm mẫu khách thể nghiên cứu thực trạng

*** Sinh viên**

Đặc điểm của mẫu khách thể		**SL**	**%**
Trường	ĐHSP Hà Nội	204	44,9
	ĐHSP Đà Nẵng	163	35,9
	ĐHSP TPHCM	87	19,2
Giới tính	Nam	104	22,9
	Nữ	350	77,1
Học năm	Nhất	223	49,1
	Hai	178	39,2
	Ba	53	11,7

*** Giảng viên**

Đặc điểm của mẫu khách thể		**SL**	**%**
Giới tính	Nam	13	40,6
	Nữ	19	59,4
Thâm niên công tác (năm)	Dưới 5	2	6,3
	5 đến dưới 10	10	31,3
	10 đến dưới 15	10	31,3
	15 đến dưới 20	6	18,8
	Trên 20	4	12,5
Học vị	Đại học	3	9,4
	Thạc sĩ	17	53,1
	Tiến sĩ	12	37,5

2.1.5.2. Tiến hành khảo sát

Chúng tôi tiến hành theo 3 giai đoạn:

- Giai đoạn thứ nhất là điều tra thử: Ở giai đoạn này chúng tôi sẽ lựa chọn 20 GV và 100 SV để khảo sát, khi tiến hành khảo sát chúng tôi đưa ra yêu cầu về thời

gian nhất định để trả lời lượng câu hỏi mà chúng tôi đưa ra, sau đó yêu cầu họ ghi lại/ đánh dấu những câu hỏi nào họ đọc thấy khó hiểu/ cần phải làm sáng tỏ về nội hàm của nó hoặc đề xuất cách diễn đạt v.v, bổ sung những phần thông tin còn thiếu trên phiếu hỏi (nếu có) và thời gian phù hợp đề trả lời hết các câu hỏi, ở đây chúng tôi sẽ ghi lại thời gian giữa người hoàn thành phiếu đầu tiên với người cuối cùng để có những điều chỉnh phù hợp.

- Giai đoạn hai: Trên cơ sở kết quả khảo sát thử, chúng tôi tiến hành thảo luận và chỉnh sửa lại nội dung, cấu trúc, hình thức phiếu hỏi và thời lượng cho phù hợp với đối tượng.

- Giai đoạn cuối cùng là tiến hành in phiếu và điều tra khảo sát đại trà trên tất các địa bàn nghiên cứu.

2.1.5.3. Thu thập và xử lý dữ liệu

Tất cả dữ liệu thu được từ các cuộc phỏng vấn, điều tra khảo sát được tập hợp và xử lý theo các bước sau:

Bước 1: Làm "sạch" các lời ghi chép trong các lần phỏng vấn, với phiếu điều tra thì loại bỏ tất cả những phiếu không trả lời hoặc trả lời không đầy đủ.

Bước 2: Dựa trên số lượng thông tin và phiếu khảo sát được xử lý ở bước 2 chúng tôi sử dụng phương pháp xử lý dữ liệu trên phần mềm thống kê SPSS (với phần câu hỏi đóng), với câu hỏi mở chúng tôi xếp theo thứ bậc.

Đánh giá độ hiệu lực và độ tin cậy của hệ thống các thang đo:

* Để đánh giá độ tin cậy của bộ công cụ trong nghiên cứu này, luận án sử dụng mô hình tương quan Alpha của Cronbach (Cronbach's Coefficient Alpha). Mô hình này đánh giá độ tin cậy của phép đo dựa trên sự tính toán phương sai của từng item trong từng thang đo, toàn bộ phép đo và tính tương quan điểm của từng item với điểm của các item còn lại trên từng thang đo và của cả phép đo.

* Để đánh giá độ hiệu lực, đề tài dùng phương pháp phân tích yếu tố (factor analysis). Kết quả phân tích yếu tố cho thấy hệ thống các item có độ hiệu lực khá tốt. Điểm số các item trong thang đo có tương quan thuận khá chặt chẽ.

Như vậy, kết quả cho thấy độ tin cậy và độ hiệu lực của thang đo là tương đối cao, cho phép chúng tôi có thể sử dụng trong điều tra chính thức.

Tóm lại, nghiên cứu thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP là một đề tài mới và rất khó khăn, vì vậy để giải quyết các nhiệm vụ đặt

ra một cách khách quan, đầy đủ, và logic đạt được mục đích nghiên cứu của đề tài cần phải sử dụng phối kết hợp nhiều phương pháp nghiên cứu như: phương pháp nghiên cứu lý luận, phương pháp chuyên gia, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp điều tra viết, phương pháp quan sát, phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động, phương pháp toán thống kê, phương pháp xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS. Các phương pháp này đã bổ sung, hoàn thiện kết quả nghiên cứu cho nhau ở nhiều góc độ, từ suy nghĩ chủ quan tới hành vi thực tiễn, từ quan niệm cá nhân tới ý kiến thống nhất trong nhóm, từ khảo sát thực trạng tới kiểm nghiệm thực tiễn. Do đó để thực hiện các phương pháp có hiệu quả đòi hỏi trong quá trình nghiên cứu phải thực hiện từng phương pháp theo một quy trình tổ chức chặt chẽ. Bên cạnh đó các số liệu được xử lý theo phương pháp định lượng và định tính nhằm đảm bảo kết quả nghiên cứu và kết luận đủ tin cậy, có giá trị về mặt khoa học.

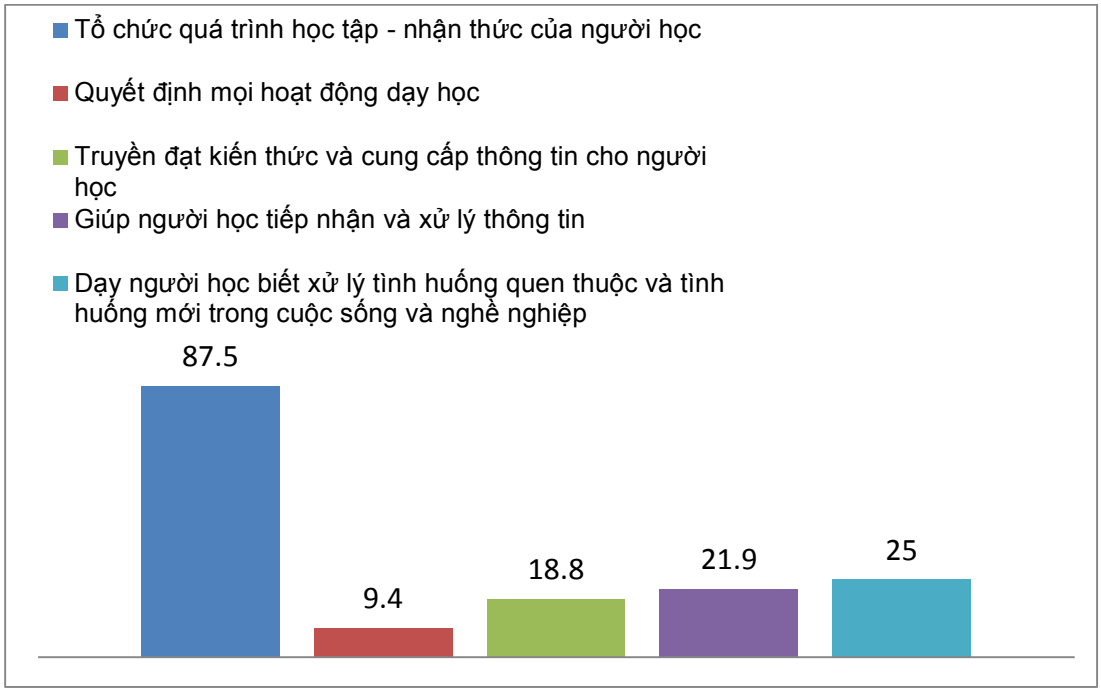
2.2. Phân tích và đánh giá kết quả nghiên cứu thực trạng

2.2.1. Thực trạng hoạt động dạy và học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm

2.2.1.1. Chức năng của giáo viên trong dạy học môn Giáo dục học

Chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến của GV về chức năng của họ trong QTDH môn GDH, kết quả nhận được như sau:

Biểu đồ 2.1 Ý kiến của GV về chức năng của mình trong QTDH môn GDH



Biểu đồ 2.1 đã cho ta kết quả về 5 chức năng của người GV viên trong QTDH môn GDH, và tất cả các chức năng đưa ra đã được GV lựa chọn. Trong đó, chức năng "*Tổ chức quá trình học tập - nhận thức của người học"* được hầu hết các GV lựa chọn với 28/32 GV, chiếm tỷ kệ cao nhất (87,5%), sếp tiếp theo là chức năng "*Dạy người học biết xử lý tình huống quen thuộc và tính huống mới trong cuộc sống và nghề nghiệp"* chiếm 25,0%. Với tỷ lệ 21,9% và 18,8% thuộc về chức năng "*Giúp người học tiếp nhận và xử lý thông tin"* và *"Truyền đạt kiến thức và cung cấp thông tin cho người học"*. Tuy nhiên, có 3 GV tương ứng với 9,4% cho rằng: chức năng của mình là "*Quyết định mọi hoạt động dạy học*" trong QTDH môn GDH.

2.2.1.2. Nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của môn Giáo dục học

Khi hỏi SV đánh giá về tầm quan trọng của việc học môn GDH. Kết quả khảo sát chúng tôi nhận được như sau:

Bảng 2.5 Đánh giá của SV trường ĐHSP về tầm quan trọng của môn GDH

Trường ĐHSP	Mức độ										ĐTB	ĐLC
	Không quan trọng		Ít quan trọng		Bình thường		Quan trọng		Rất quan trọng			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Hà Nội	3	1,5	1	0,5	31	15,2	106	52,0	63	30,9	4,10	0,778
Đà Nẵng	60	36,8	0	0,0	9	5,5	94	57,7	0	0,0	2,84	1,427
TPHCM	0	0,0	0	0,0	12	13,8	69	79,3	6	6,9	3,93	0,452
Chung	**63**	**13,9**	**1**	**0,2**	**52**	**11,5**	**269**	**59,3**	**69**	**15,2**	**3,62**	**1,175**

Bảng kết quả trên cho thấy: Có 74,5% số SV cho rằng việc học môn GDH"*Quan trọng và rất quan trọng"* và tỷ lệ SV đánh giá sự "*không quan trọng*" của môn học này là 13,9%.

Khi xem xét thống kê theo trường thì cho thấy SV trường ĐHSP Hà Nội và trường ĐHSP TP.HCM hầu hết các ý kiến đều cho rằng việc học môn GDH là "*Quan trọng và rất quan trọng"*. Trong khi đó trường ĐHSP Đà Nẵng có tỉ lệ SV nhiều nhất (36,8%) cho rằng việc học môn GDH "*Không quan trọng"*. Điều này cũng được thể hiện ở điểm trung bình thì SV trường ĐHSP Hà Nội và ĐHSP

TP.HCM cho rằng việc học môn GDH xếp ở mức độ "*Quan trọng*", ngược lại, SV trường ĐHSP Đà Nẵng xếp ở mức độ "*Bình thường"*.

Kết luận, tuy có sự đánh giá khác nhau giữa SV 3 trường về tầm quan trọng của môn GDH, nhưng khi xem xét chung trên toàn mẫu, SV cho rằng việc học môn GDH là môn học được xếp ở mức độ "*Quan trọng*".

2.2.1.2. Nhận thức của sinh viên về mục tiêu của môn Giáo dục học

Kết quả khảo sát nhận thức của SV về mục tiêu của môn GDH, chúng tôi nhận được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.6 Mục tiêu học môn GDH của SV trường ĐHSP

TT	Mục tiêu	Trường ĐHSP						Chung	
		Hà Nội		Đà Nẵng		TP.HCM			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Do yêu cầu của chương trình học	140	68,6	49	30,1	37	42,5	226	49,8
2	Lí giải được những vấn đề GD trong thực tiễn	138	67,6	69	42,3	23	26.4	230	50,7
3	Nâng cao NL nghề nghiệp và khả năng cạnh tranh của bản thân	152	74,5	76	46,6	29	33,3	257	56,6
4	Rèn luyện nhân cách nhà giáo	160	78,4	100	61,3	17	19,5	277	61,0
5	Đáp ứng nhu cầu thực hành nghề và thực tập SP	156	76,5	70	42,9	9	10,3	235	51,8
6	Vận dụng PPDH và GD vào thực tiễn ở trường phổ thông	164	80,4	97	59,5	19	21,8	280	61,7
7	Hiểu rõ hơn về nghề nghiêp của mình	144	70,6	92	56,4	9	10,3	245	54,0

Bảng số liệu thống kê trên đã cho chúng ta thấy kết quả lựa chọn của SV 3 trường ĐHSP về 7 mục tiêu học môn GDH, và các mục tiêu có tỷ lệ SV chọn cao từ 56,6% đến 61,7% lần lượt là: "*Vận dụng PPDH và GD vào thực tiễn ở trường phổ thông"*chiếm tỷ lệ cao nhất tương ứng với 280/454 số SV được hỏi; thứ hai (277 lựa chọn) "*Rèn luyện nhân cách nhà giáo"*; và có 56,6% SV cho rằng mục tiêu của môn GDH là "*Nâng cao NL nghề nghiệp và khả năng cạnh tranh của bản thân"*.

Trong 7 mục tiêu được đưa ra trong bảng hỏi thì SV trường ĐHSP Hà Nội trả lời môn GDH có các mục tiêu này chiếm tỉ lệ cao nhất trên 67,6% số SV được hỏi đã trả lời "Có".

2.2.1.3. Nguồn thông tin để sinh viên biết về môn Giáo dục học

Chúng tôi tiến hành khảo sát trên SV về nguồn tin để biết về môn GDH, kết quả nhận được như sau:

Bảng 2.7 Thống kê các kênh thông tin để SV biết về môn GDH

TT	Kênh thông tin về môn học	Trường ĐHSP						Chung	
		Hà Nội		Đà Nẵng		TP.HCM			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Chương trình đào tạo của trường	183	90,1	133	81,6	68	78,2	384	84,6
2	Website của nhà trường	49	24,1	17	10,4	5	5,7	71	15,6
3	Hỏi thầy, cô khoa tâm lý GD hay các thầy cô khác trong trường	38	18,7	36	22,1	29	33,3	103	22,7
4	Hỏi các anh, chị khóa trước	63	31.0	37	22,7	6	6,9	106	23,3
5	Bạn học cùng lớp	43	21,2	28	17,2	3	3,4	74	16,3
6	Các kênh thông tin khác	7	3,5	3	1,8	1	1,1	11	2,4

Bảng 2.7 đã mô tả tỷ lệ phần trăm và thứ bậc của 6 kênh thông tin về môn GDH đã được SV lựa chọn. Kết quả cho thấy, đã có 384/454 tương đương với 84,6% số SVđược học đã cho rằng mình biết về môn GDH thông qua chương trình đào tạo của nhà trường và xếp thứ nhất. Trong khi đó, 5 kênh thông tin còn lại cũng đã được SV xác nhận có biết đến nhưng với tỉ lệ không vượt quá 23,5%. Mặc dù trong thời đại công nghệ thông tin, việc SV lên mạng là thường xuyên nhưng chỉ có 15,6% (71/454) số SV được hỏi cho rằng mình biết đến môn GDH thông qua Website của nhà trường.

Sinh viên trường ĐHSP Hà Nội biết đến môn GDH thông quan Website của nhà trường chiếm tỉ lệ cao nhất trong 3 trường (chiếm 24,1%).SV trường ĐHSP TP.HCM dùng hình thức hỏi thầy cô giáo cũng chiếm tỉ lệ tương đối cao (chiếm 33,3%).

2.2.1.4. Thực trạng về cách học môn Giáo dục học của sinh viên

Kết quả khảo sát về thực trạng cách học môn GDH của SV chúng tôi nhận được như sau:

Bảng 2.8 Cách học môn GDH của SV trường ĐHSP

TT	Cách học	Trường ĐHSP									Tổng		
		Hà Nội			Đà Nẵng			TP.HCM					
		TB	ĐLC	Thứ bậc	TB	ĐLC	Thứ bậc	TB	ĐLC	Thứ bậc	TB	ĐLC	Thứ bậc
1	Chỉ học kiến thức trên lớp	3,57	0,806	1	3,77	0,766	2	3,84	0,568	1	3,69	0,758	**1**
2	Sử dụng SGK và các tài liệu học tập khác	3,10	0,850	3	3,32	0,791	5	3,64	0,777	3	3,28	0,838	**3**
3	Tự học là chính	2,86	0,879	5	3,02	0,839	6	3,61	0,753	5	3,06	0,884	**6**
4	Học theo nhóm	2,43	0,957	7	3,66	0,964	3	3,57	0,923	6	3,09	1,125	**5**
5	Làm dự án	1,93	0,902	10	2,17	1,167	11	3,23	1,042	10	2,26	1,136	**11**
6	Qua trò chơi	1,98	0,888	9	2,93	1,179	9	3,24	0,988	9	2,56	1,151	**9**
7	Đóng vai	1,87	0,862	11	2,42	1,011	10	3,22	0.982	11	2,33	1,063	**10**
8	Nghiên cứu các trường hợp có trong thực tiễn	2,61	0,969	6	2,96	1,062	7	3,31	1,004	8	2,87	1,042	**7**
9	Học trên mạng internet	2,39	0,994	8	2,94	0,894	8	3,28	0,924	7	2,76	1,008	**8**
10	Làm việc nhóm và tương tác với thầy, cô giáo giảng dạy bộ môn	3,13	0,969	2	3,90	0,983	1	3,69	0,736	2	3,51	0,998	**2**
11	Học thông qua giải quyết các tình huống thực tiễn GD	3,00	0,967	4	3,32	0,960	4	3,63	0,779	4	3,24	0,960	**4**

Nhìn chung tất cả các cách học môn GDH được đưa ra trong bộ phiếu hỏi đều được các SV sử dụng (điểm trung bình về mức độ sử dụng đều đạt từ 2,26 đến 3,69).

Đáng chú ý, "*Chỉ học kiến thức trên lớp"* và*"Làm việc nhóm và tương tác với thầy, cô giáo giảng dạy bộ môn"* là 2 cách học được SV sử dụng nhiều nhất (điểm trung bình của 2 cách học này là 3,69 và 3,51). Cách học theo hình thức "*Đóng vai"* và *"Làm dự án"* ít được SV sử dụng nhất (điểm trung bình của 2 cách

học này là 2,33 và 2,26). Mặc dù trong thời đại công nghệ thông tin nhưng việc SV học thông qua mạng internet chỉ có điểm trung bình 2,76. Sinh viên có nhiều cách học môn GDH nhưng cách học mới vẫn được ít SV sử dụng.

Trong các cách học được đưa ra thì SV trường ĐHSP TP.HCM có điểm trung bình cao và đồng đều nhất. Chứng tỏ SV ở trường này sử dụng các cách học đưa ra trong bộ phiếu hỏi với mức độ cao. Với sinh viên trường ĐHSP Hà Nội: "*Học qua trò chơi; Đóng vai; Làm dự án*" với mức độ thấp nhất trong 3 trường được khảo sát.

2.2.2. Thực trạng nhận thức của giảng viên về quan điểm sư phạm tích hợp

2.2.2.1. Quan niệm của giảng viên về sư phạm tích hợp

Chúng tôi đã xây dựng câu hỏi khảo sát trên GV nhằm mục đích đánh giá nhận thức của GV về quan niệm SPTH, kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.9 Quan niệm của GV về dạy học tích hợp (DHTH)

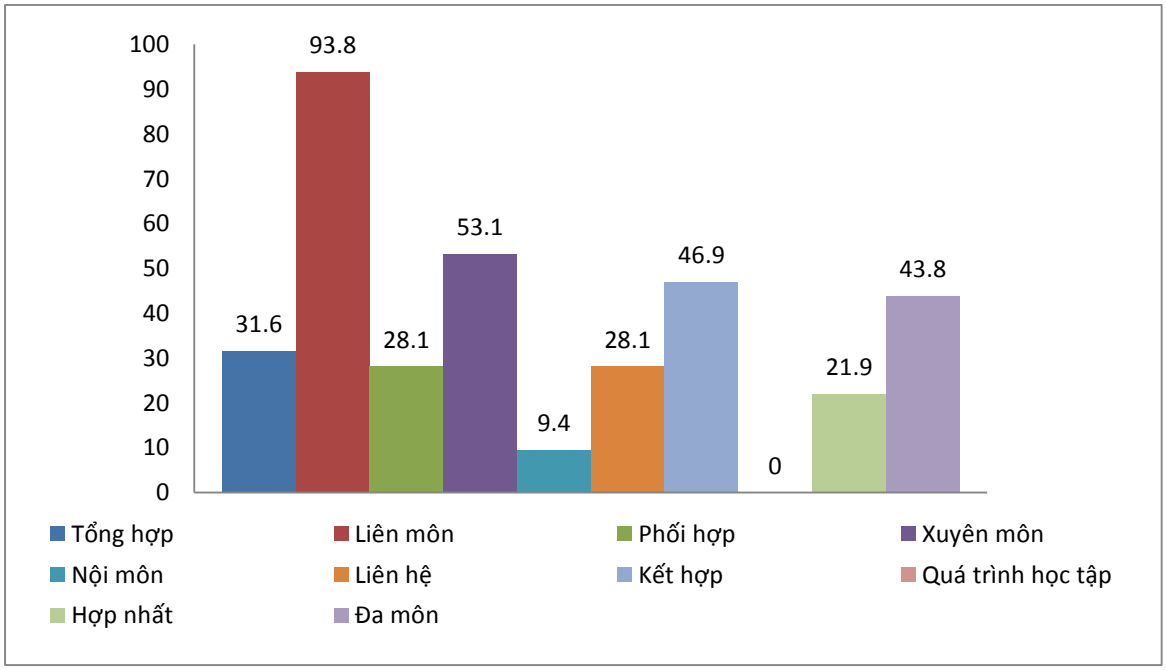
TT	Quan niệm	Ý kiến	
		SL	%
1	Là sàng lọc những thông tin có ích để hình thành các NL và mục tiêu tích hợp	0	0
2	Dự định nhưng hoạt động tích hợp trong đó học sinh học cách sử dụng phối hợp nhưng kiến thức, những kĩ năng và những động tác đã lĩnh hội một cách rời rạc.	0	0
3	DTHT là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học.	3	9,4
4	DTHT là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu, học tập của một vài lĩnh vực môn học khác nhau thành nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong các môn học đó nhằm hình thành ở học sinh các năng lực cần thiết.	18	56,3
5	DHTH là đưa những nội dung GD có liên quan vào QTDH	0	0
6	DHTH là quá trình giáo viên thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; học sinh học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kĩ năng và những thao tác để giải quyết một tình huống phức hợp - thường là gắn với thực tiễn. Chính nhờ đó, học sinh nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển năng lực và các phẩm chất cá nhân.	8	25,0
7	DTHT được hiểu là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở học sinh những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho học sinh, nhằm phục vụ cho các quá trình học tập tương lai, hoặc nhằm hòa nhập học sinh vào cuộc sống lao động.	6	18,8
8	Là thực hiện những bài học có thể được thực hiện từ việc những nghiên cứu theo những môn học khác nhau	1	3,1

Bảng số 2.9 đưa ra 8 quan niệm khác nhau về DHTH, kết quả cho ta thấy đã có 5/8 quan niệm đã được GV lựa chọn. Trong đó, có liệu 18/32 GV lựa chọn chiếm 56,3% số GV được trưng cầu đã nhận thức rằng "*DHTH là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu, học tập của một vài lĩnh vực môn học khác nhau thành nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong các môn học đó nhằm hình thành ở học sinh các NL cần thiết*". Trong khi đó không có GV nào cho rằng DHTH *Là sàng lọc những thông tin có ích để hình thành các NL và mục tiêu tích hợp; Dự định nhưng hoạt động tích hợp trong đó học sinh học cách sử dụng phối hợp nhưng kiến thức, những kĩ năng và những động tác đã lĩnh hội một cách rời rạc* hay *DHTH là đưa những nội dung GD có liên quan vào QTDH.* Các quan niệm còn lại được GV lựa chọn, nhưng với tỷ lệ thấp từ 3,1% đến 25,0%. Như vậy, kết quả trên cho thấy các GV đã có quan niệm khác nhau về SPTH nhưng đã phản ánh được các dấu hiệu bản chất của DHTH.

2.2.2.2. Ý kiến của giảng viên về thuật ngữ biểu hiện quan điểm sư phạm tích hợp

Để thiết kế bài dạy theo quan điểm SPTH, người dạy cần thiết phải nắm rõ các loại hình tích hợp, vì thế chúng tôi đã tiến hành khảo sát ý kiến của GV về các thuật ngữ biểu hiện quan điểm SPTH, kết quả như sau:

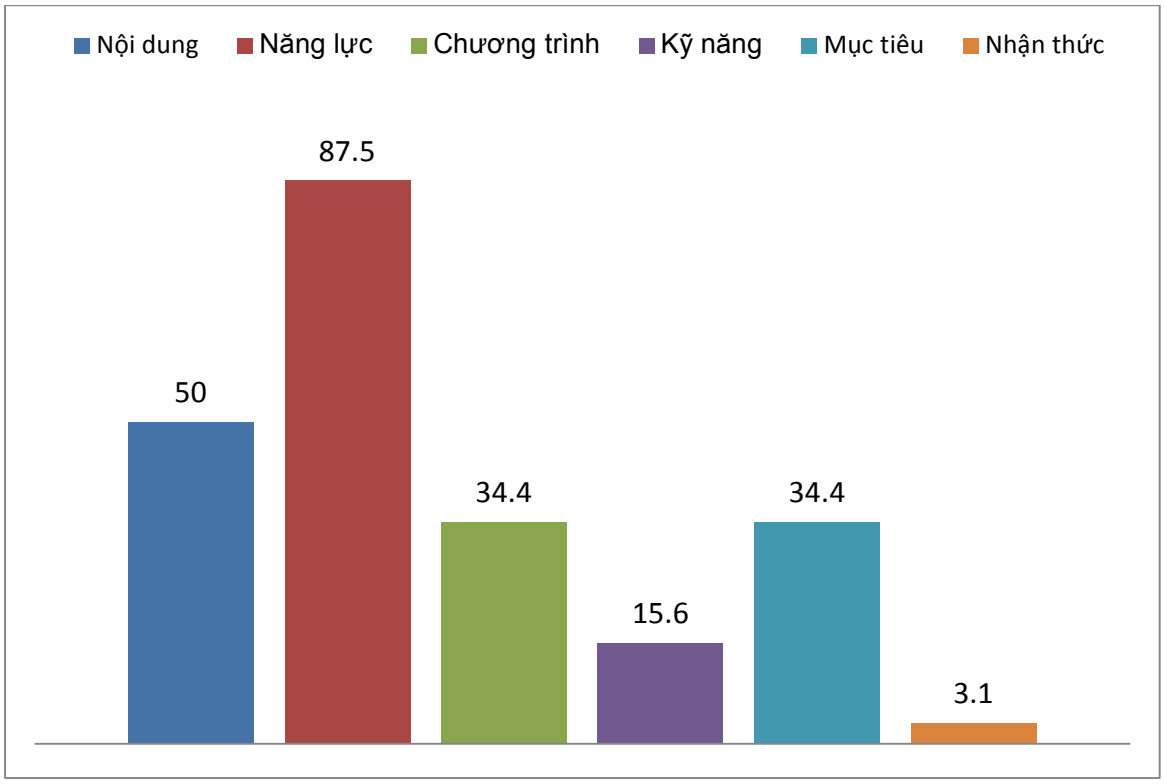
Biểu đồ 2.2 Ý kiến của GV về các thuật ngữ của quan điểm SPTH



Biểu đồ 2.2 cho ta kết quả trưng cầu ý kiến của GV về 10 thuật ngữ về quan điểm SPTH, và tất cả các thuật ngữ đưa ra đã được GV lựa chọn, trong đó có các thuật ngữ "*Liên môn*" chiếm 93,8% (30/32) số GV, tiếp theo đó là thuật ngữ *"Xuyên môn"* với tỷ lệ 53,1%, các thuật ngữ khác như *"Kết hợp" và "Đa môn"* có tỷ lệ lần lượt là 43,8% và 46,7%. "*Phối hợp"* và *"Liên hệ"* là thuật ngữ có cùng 9 sự lựa chọn từ các GV, và chỉ có 9,4% GV nói "có" với thuật ngữ "*Nội môn"*, đặc biệt không một GV nào được hỏi cho rằng thuật ngữ "*Quá trình học tập"* là biểu hiện của quan niệm SPTH.

2.2.2.3. Quan niệm của giảng viên về các khái niệm nền tảng của quan điểm sư phạm tích hợp

Biểu đồ 2.3 Ý kiến của GV về những khái niệm nền tảng của quan điểm SPTH



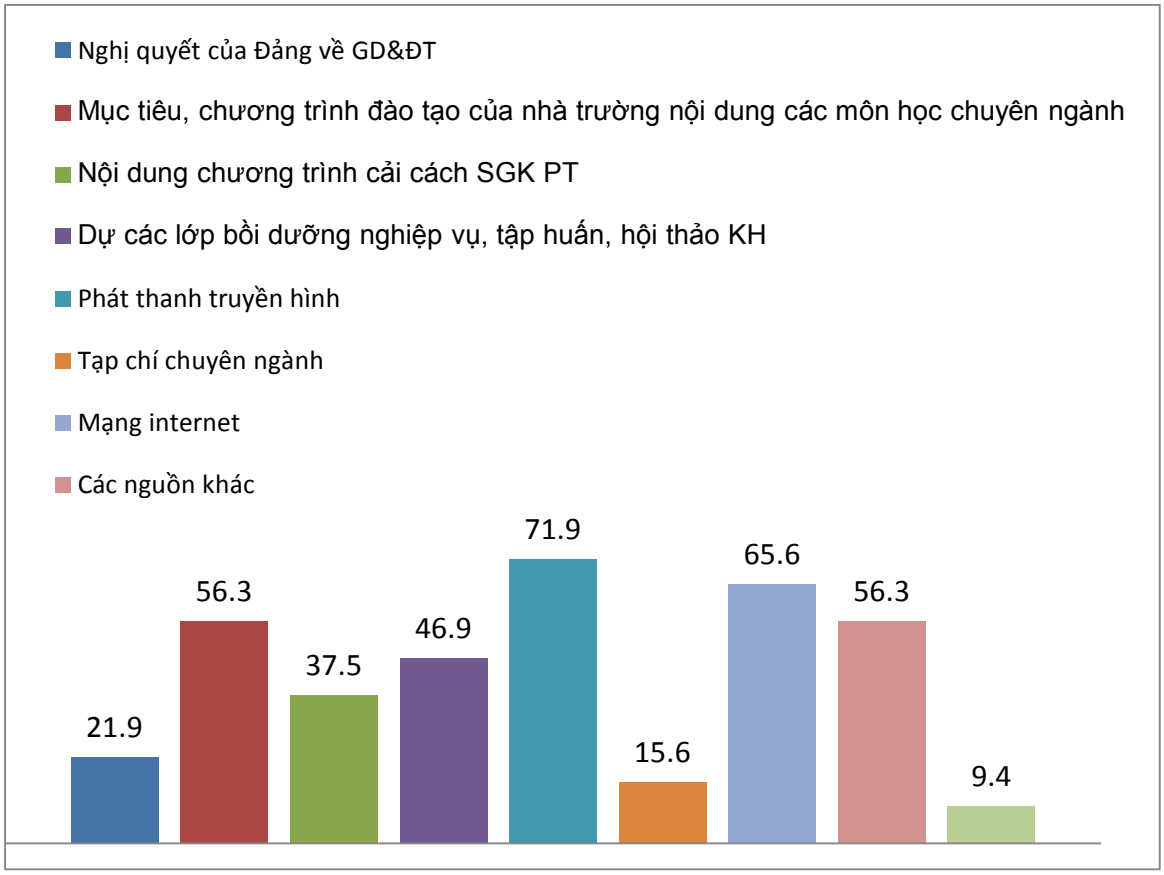
Biểu đồ 2.3 phản ánh kết quả lựa chọn của GV về 6 khái niệm nền tảng của quan điểm SPTH, và tất cả các khái niệm đưa ra đã được trả lời đầy đủ. Khái niệm "*Năng lực"* được các GV đồng ý với tỷ lệ rất cao (87,5%), tiếp sau đó là khái niệm "*Nội dung"* với 16/32 tương ứng với 50,0% số GV được hỏi. Các khái niệm như "*Chương trình"* và "*Mục tiêu"* có cùng 11 ý kiến chiếm 34,4% và khái niệm "*Nhận thức*" có ít GV lựa chọn nhất (chỉ chiếm 3,1%).

Như vậy, hầu hết các GV được khảo sát đã đưa có cùng chung nhận định khái niệm nền tảng của quan điểm SPTH là "*Năng lực*".

2.2.2.4. Kênh thông tin tiếp cận quan điểm sư phạm tích hợp của giảng viên

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực trạng nguồn thông tin để GV tiếp cận về quan điểm SPTH, kết quả khảo sát thể hiện ở bảng sau:

Biểu đồ 2.4 Ý kiến của GV về kênh thông tin để GV biết về quan điểm SPTH



Tất cả các kênh thông tin đưa ra trong bộ phiếu hỏi đều được GV lựa chọn. Trong đó, kênh thông tin từ việc "*Dự các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ, tập huấn, hội thảo khoa học"* cho GV biết nhiều nhất về quan điểm SPTH (có 23 GV lựa chọn, chiếm 71,9%). Tiếp đến là kênh thông tin về "*Tạp chí chuyên ngành*" với tỷ lệ là 65,6%. Cùng chung một tỷ lệ 56,3% là hai kênh thông tin *"Mạng Internet"* và *"Mục tiêu, chương trình đào tạo của nhà trường"*cũng cho GV biết về quan điểm SPTH. Bên cạnh đó, có 2 kênh thông tin "*Phát thanh, truyền hình*" và "*Các nguồn khác*" cho GV biết ít nhất về quan điểm SPTH chiếm tỷ lệ dưới 16%.

Như vậy, GV biết về quan điểm SPTH chủ yếu thông qua các "*Dự các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ, tập huấn, hội thảo khoa học"*, "*Tạp chí chuyên ngành", "Mục tiêu, chương trình đào tạo của nhà trường"* và *"Mạng Internet"*, phần lớn là những kênh thông tin chính thống và tin cậy.

2.2.2.5. Giảng viên đánh giá về mức độ cần thiết của việc thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Kết quả khảo sát đánh giá của GV về mức độ cần thiết của việc thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.10 Ý kiến của GV về mức độ cần thiết của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Mức độ	Số lượng	Tỉ lệ %
1	Rất cần thiết	23	71,9
2	Cần thiết	9	28,1
3	Bình thường	0	0,0
4	Ít cần thiết	0	0,0
5	Không cần thiết	0	0,0
	Tổng	**32**	**100**

Trong bộ câu hỏi trưng cầu ý kiến GV dạy môn GDH ở ba trường ĐHSP về mức độ cần thiết của TKBH môn học này theo quan điểm SPTH, chúng tôi đã đưa ra 5 mức độ "*Rất cần thiết"*, "*Cần thiết", "Bình thường", "Ít cần thiết"* và mức độ cuối cùng là *"Không cần thiết"* để GV trả lời. Kết quả 100% các GV được hỏi đều cho rằng TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH là "*Cần thiết*" và "*Rất cần thiết"*. Trong đó, số GV đồng ý với mức độ "*Rất cần thiết"* chiếm một tỷ lệ rất cao trên 71% (23/32) và để giải thích cho sự lựa chọn của mình, trong các cuộc phỏng vấn, chúng tôi đã ghi nhận được những ý kiến tại sao TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH là "*Cần thiết và rất cần thiết",* và các ý kiến tập trung ở các nội dung sau:

- Môn GDH là môn học liên quan đến nhiều lĩnh vực, nhiều khoa học khác nhau và khái niệm rộng. Nếu không tích hợp dẫn đến thiếu thực tế, kiến thức rời rạc và khó khăn cho SV;

- Hầu hết các ý kiến cho rằng đây là cách tốt nhất để hình thành NL nghề cho SVSP, NL giải quyết vấn đề trong nhiều lĩnh vực khác nhau cho SV. Sinh viên hiểu vấn đề một cách sâu, rộng và biết cách vận dụng nhiều lĩnh vực để giải quyết nhiệm vụ của mình;

- Phát triển NL hành động cho SV;

- Nâng cao chất lượng đầu ra cho SV/người học và đạt được chuẩn NL nghề nghiệp;

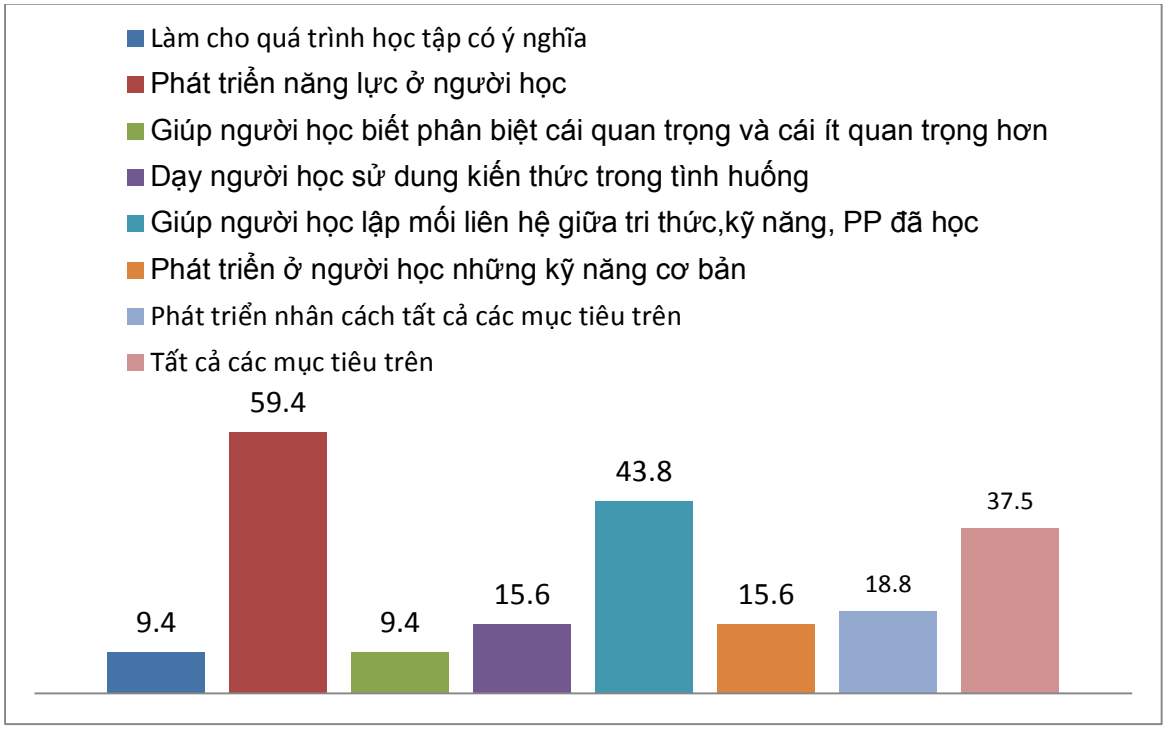
- Gần 50% số GV được hỏi cũng đưa ra lý do cần thiết phải tích hợp trong dạy môn GDH vì đây là môn học nền tảng cơ sở của các môn nghiệp vụ bộ môn và nó phù hợp với thực tiễn đổi mới GD hiện nay.

Như vậy, việc triển khai áp dụng quan điểm SP này vào trong QTDH môn GDH ở trường ĐHSP đã nhận được sự đồng thuận rất cao từ phía các GV.

2.2.2.6. Quan niệm của giảng viên về mục tiêu của quan điểm sư phạm tích hợp

Nhận thức đúng về mục tiêu của quan điểm SPTH sẽ giúp người dạy lựa chọn được cách tiếp cận thiết kế bài dạy phù hợp và hiệu quả. Vì thế, chúng tôi tiến hành khảo sát nhận thức của GV về mục tiêu của quan điểm SPTH, kết quả nhận được thể hiện ở bảng sau:

Biểu đồ 2.5 Ý kiến của GV về mục tiêu của SPTH



Trong số 8 mục tiêu của quan điểm SPTH đưa ra trong bộ phiếu hỏi, theo thống kê có nhiều GV đồng ý với mục tiêu "*Phát triển NL ở người học*" (có 19 GV lựa chọn chiếm tỷ lệ gần (60%). Các mục tiêu khác như "*Giúp người học lập mối liên hệ giữa tri thức, kĩ năng, phương pháp đã học*" và "*Tất cả các mục tiêu trên*" cũng có tỉ lệ khá cao GV lựa chọn (chiếm lần lượt 43,8% và 37,5%). Một nửa trong số các mục tiêu còn lại chỉ nhận được từ 9,4% đến 15,6% số ý kiến đồng ý từ các GV.

Như vậy, đã có 2/8 mục tiêu của của quan điểm SPTH đã nhận được nhiều ý kiến đồng ý nhiều nhất từ các GV đó là mục tiêu "*Phát triển NL ở người học*" và "*Giúp người học lập mối liên hệ giữa tri thức, kĩ năng, phương pháp đã học*".

2.2.3. Thực trạng thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm

2.2.3.1. Mức độ quan tâm của sinh viên và giảng viên về năng lực chuẩn đầu ra trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Dựa trên khung NL chuẩn đầu ra của trường ĐHSP Hà Nội cho SVSP, chúng tôi tiến hành khảo sát mức độ quan tâm của SV và GV về các NL cần đạt được trong thiết kế bài học GDH, kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.11 Mức độ các NL mà SV quan tâm khi học môn GDH và mức độ quan tâm của GV đến các NL khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Năng lực	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Lập mối liên hệ giữa kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp	3,86	0,780	7	4	4,50	0,672	1	5
2	Phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa	3,31	0,777	30,5	3	3,72	0,888	17.5	4
3	Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn	3,78	0,825	10	4	4,19	0,592	4	4
4	Dạy học phân hoá	3,31	0,841	30,5	3	3,72	0,523	17.5	4
5	Dạy học tích hợp	3,56	0,918	23,5	4	3,94	0,564	12	4
6	Xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học	3,79	0,811	9	4	3,87	0,907	15	4
7	Tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/NL thực hiện kế hoạch bài học	3,91	0,853	3	4	4,06	0,840	7.5	4
8	Tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học	3,89	0,820	5	4	4,03	0,967	9	4

TT	Năng lực	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
9	Hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học	3,68	0,834	19,5	4	3,72	0,772	17.5	4
10	Đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh	3,68	0,815	19,5	4	3,91	0,818	14	4
11	Xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học	3,40	0,855	27.5	4	3,50	0,803	27.5	4
12	GD qua giảng dạy môn học	3,72	0,840	14	4	4,22	0,792	2	5
13	Xây dựng kế hoạch GD	3,69	0,851	16,5	4	3,97	0,933	10	4
14	Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức GD	3,77	0,831	11,5	4	3,94	0,914	12	4
15	Tổ chức hoạt động GD	3,73	0,839	13	4	3,94	0,948	12	4
16	Xử lí các tình huống GD	3,92	0,830	2	4	4,06	0,759	7.5	4
17	GDH sinh có hành vi không mong đợi	3,69	0,888	16,5	4	3,50	0,880	27.5	4
18	Phối hợp với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường	3,51	0,853	25	4	3,59	0,837	24.5	4
19	Tư vấn, tham vấn cho học sinh	3,67	0,882	21	4	3,72	0,729	17.5	4
20	Đánh giá sự tiến bộ và kết quả GD học sinh	3,64	0,820	22	4	3,69	0,738	20	4
21	Xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ GD	3,36	0,826	29	3	3,31	0,738	31	3
22	Phát triển cộng đồng nghề và công tác xã hội	3,40	0,905	27,5	4	3,38	0,793	30	3
23	Định hướng sự phát triển cá nhân HS	3,85	0,835	8	4	3,63	0,793	22	4
24	Nhận diện đặc điểm cá nhân và điều kiện, môi trường sống (gia đình, xã hội) của học sinh (Chuẩn đoán tiền đề học tập và phát triển)	3,77	0,875	11,5	4	3,56	0,840	26	4
25	Hỗ trợ học sinh thiết kế chiến lược và kế hoạch phát triển	3,60	0,888	23,5	4	3,47	0,803	29	4
26	Hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh	3,71	0,836	16,5	4	3,66	0,865	21	4
27	Năng lực tự học	3,90	0,811	4	4	4,19	0,738	4	4
28	Năng lực giao tiếp	3,96	0,826	**1**	**4**	4,19	0,738	4	4
29	Năng lực hợp tác	3,87	0,847	6	4	4,13	0,871	6	4
30	Năng lực thích ứng môi trường	3,69	0,862	16,5	4	3,62	0,942	23	4
31	Năng lực nghiên cứu khoa học	3,55	0,970	25	4	3,59	1,043	24.5	4
		R = 0,692**, p = 0,000							

Trong bộ câu hỏi khảo sát chúng tôi đưa ra 31 NLSP, và tất cả các NL đã được GV và SV trả lời. Điều này cho thấy cả người dạy và người học đều rất quan tâm đến hiệu quả đào tạo về nghiệp vụ SP thông qua môn GDH. Cụ thể, đối với SV các NL họ quan tâm và mong đợi đạt được đó là: "*Năng lực giao tiếp*", "*Năng lực xử lý các tình huống GD*", *"Tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/ Năng lực thực hiện kế*

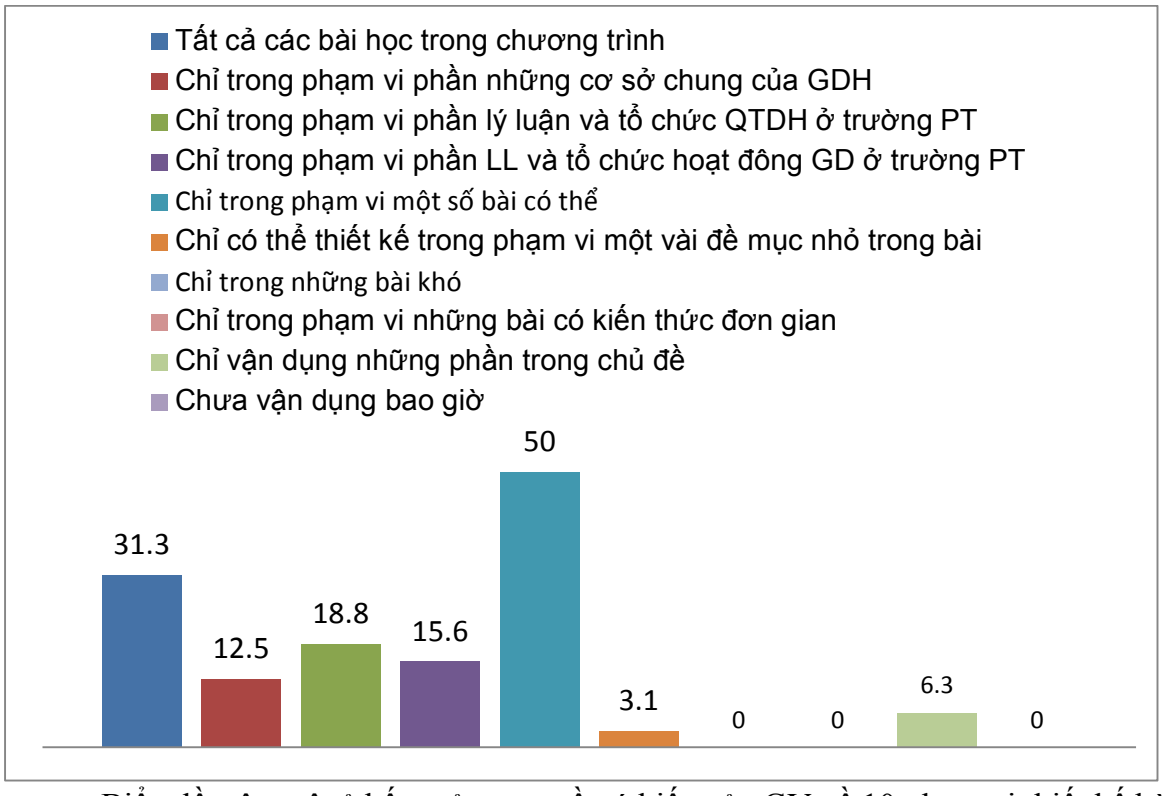
hoạch bài học", "NL tự học" và *"NL tổ chức và quản lí lớp học"* (với điểm trung bình lần lượt là 3,96; 3,92; 3,91; 3,90 và 3,89 cho mỗi loại NL), và nhóm các NL có điểm trung bình thấp đó là "*Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa", "Năng lực dạy học phân hoá", và "Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục"* (với điểm trung bình từ 3,31 đến 3,36). Khi được phỏng vấn tại sao đây là những NL mà nhận được sự quan tâm nhiều nhất thi hầu hết các SV trả lời rằng: họ thiếu tự tin trong giao tiếp, đặc biệt là khi đứng trước đám đông, cảm thấy lúng túng, và rụt rè, cũng theo ý kiến của đa số SV khẳng định rằng đây là những NL thiết thực và hữu ích với nghề nghiệp của bản thân.

Với GV, họ đặc biệt quan tâm tới 2 NL đó là: "*Năng lực lập mối liên hệ giữa kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp"* và *"Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học"* (với điểm trung bình là 4,50 và 4,22) và khi được hỏi, tại sao GV "*Rất quan tâm"* đến 2 NL này, kết quả chúng tôi nhận được ở hầu hết các GV cho rằng, đây là NL bao trùm lên các NL khác, khi hình thành và phát triển được nó thì một số các NL khác cũng sẽ được hình như: "*Năng lực xử lý các tình huống GD*", *"Tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/ Năng lực thực hiện kế hoạch bài học", "Năng lực tự học"* và *"Năng lực tổ chức và quản lí lớp học"*. Như vậy, những NL này nằm trong nhóm các NL nhận được sự quan tâm nhiều nhất của SV và khi chúng tôi tính hệ số tương quan giữa câu trả lời của 2 nhóm khảo sát, kết quả hệ số tương quan Spearman R = 0,692 với p = 0,000 < 0,01 đã cho thấy mức độ quan tâm của SV và GV đến các NL trong quá trình học tập và giảng dạy môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP là phù hợp với nhau, có một mối tương quan rất có ý nghĩa thống kê giữa mức độ quan tâm của SV và của GV.

2.2.3.2. Phạm vi nội dung trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Cơ sở để thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH là cần xác định rõ phạm vi nội dung nào áp dụng trong thiết kế bài học theo quan điểm SPTH, nên chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến của GV về phạm vi bài học môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả thể hiện như sau:

Biểu đồ 2.6 Ý kiến của GV về phạm vi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH



Biểu đồ trên mô tả kết quả trưng cầu ý kiến của GV về 10 phạm vi thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở 3 trường ĐHSP đã có 50% số GV được hỏi và trả lời rằng họ đã thực hiện dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH ở phạm vi "*Chỉ trong phạm vi một số bài có thể*". Tiếp đến là "*Tất cả các bài học trong chương trình*" (có 10 GV lựa chọn chiếm 31,3%). Trong khi đókhông có GV nào lựa chọn phạm vi "*Chỉ trong những bài khó*", "*Chỉ trong phạm vi những bài có kiến thức đơn giản*". Trong TKBH môn GDH cho SV của mình, và 100% GV nói "Không" với "*Chưa vận dụng bao giờ*".

Như vây, kết quả phân tích trên cho chúng ta thấy các GV đã chủ động vận dụng quan điểm SPTH trong phạm vi bài học khác nhau khi TKBH môn GDH. Tuy nhiên, mức độ phổ biến, đa dạng trong các phạm vi bài học còn hạn chế, mới chỉ dừng lại ở phạm vi những nội dung kiến thức và bài học mà GV thấy mình có kinh nghiệm nhất, còn nội dung có đơn vị kiến thức khó hoặc cụ thể (dễ) hoàn toàn không được vận dụng quan điểm SP này để TKBH.

2.2.4.3. Về loại bài học môn Giáo dục học được giảng viên thiết kế theo quan điểm sư phạm tích hợp

Kết quả khảo sát trên GV về loại bài học của môn GDH mà họ tổ chức dạy học theo quan điểm SPTH như sau:

Bảng 2.12 Loại bài học trong môn GDH được GV thiết kế theo quan điểm SPTH

TT	Loại bài học	TB	ĐLC	Mức độ
1	Lĩnh hội tri thức mới	3,59	0,712	4
2	Bài luyện tập kĩ năng, kĩ xảo	3,66	0,701	4
3	Bài khái quát hóa, hệ thống hóa	3,38	0,707	3
4	Bài kiểm tra tri thức, kĩ năng, kĩ xảo	3,53	0,950	4
5	Bài hỗn hợp	3,34	0,937	3

Tất cả các loại bài học được chúng tôi đưa ra trong bộ phiếu hỏi đều được GV khẳng định đã sử dụng khi thiết kế bài học theo quan điểm SPTH ở mức độ khá cao với điểm trung bình từ 3,34 đến 3,66) và không có sự chênh lệch nhiều giữa 5 loại bài học. Loại bài học "*Bài luyện tập kĩ năng, kĩ xảo"* có điểm trung bình cao nhất (3,66), điều này đồng nghĩa loại bài này đã được các giảng viên sử dụng ở mức độ nhiều nhất, và ở chiều ngược lại thì loại "*Bài hỗn hợp"* có mức độ sử dụng ít nhất (với điểm trung bình là 3,34). Một số loại bài học khác như: "*Lĩnh hội tri thức mới", "Bài luyện tập kĩ năng, kĩ xảo"* và *"Bài kiểm tra tri thức, kĩ năng, kĩ xảo"* được giảng viện vận dụng dạy học theo quan điểm SPTH ở mức độ thường xuyên; Loại bài học *"Bài khái quát, hệ thống hóa"* được GV vận dụng ở mức độ thỉnh thoảng.

2.2.3.3. Phương pháp và kỹ thuật dạy học trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Để tìm hiểu về phương pháp, kỹ thuật mà GV sử dụng trong dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH, chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến của GV và kết quả nhận được như sau:

Bảng 2.13 Phương pháp, kĩ thuật dạy học được sử dụng trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Phương pháp và kĩ thuật dạy học	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
	Phương pháp								
1	Thuyết trình	4,11	0,957	1	4	3,88	0,609	2	4
2	Vấn đáp	3,54	1,011	4	4	3,84	0,628	3	4
3	Trực quan	3,52	0,920	5	4	3,63	0,751	7	4
4	Giải quyết vấn đề	3,71	0,880	3	4	3,81	0,821	4	4
5	Phân hóa	3,07	0,960	8	3	3,41	0,756	8	4
6	Theo tình huống	3,48	0,891	6	4	3,69	0,931	5,5	4
7	Định hướng hành động	3,29	0,934	7	3	3,69	0,693	5,5	4
8	Phương pháp trò chơi	3,01	1,116	9	3	3,25	0,880	10	3
9	Đóng vai	2,74	1,110	10	3	3,28	0,958	9	3
10	Dự án	2,62	1,130	11	3	3,16	1,051	11	3
11	Dạy học WebQuest	2,34	1,089	12	2	2,84	0,808	13	3
12	Dạy học hợp đồng	2,24	1,106	13	2	3,03	0,822	12	3
13	Thảo luận nhóm	4,01	0,992	2	4	4,19	0,931	1	4
		R = 0,960**, p = 0,000							
	Kĩ thuật								
1	KWL	2,98	1,084	5	3	3.56	0.914	5	4
2	3 lần 3	2,65	1,005	8	3	3.41	1.103	8	3
3	5W1H	2,85	1,098	6	3	3.31	1.091	12	3
4	Thu nhận, phản hồi thông tin	3,37	0,944	1	3	3.94	0.840	1	4
5	Khăn trải bàn	2,84	1,041	7	3	3.59	0.875	4	4
6	Lược đồ tư duy	3,17	1,086	2	3	3.78	0.706	3	4
7	635 (XYZ)	2,45	1,063	13	2	3.34	1.125	11	3
8	Mảnh ghép	2,53	1,087	10	2	3.47	0.842	6	4
9	Tia chớp	2,47	1,058	12	2	3.38	1.070	9.5	3
10	Động não	3,03	1,083	4	3	3.88	0.907	2	4
11	Phòng tranh	2,55	1,070	9	2	2.87	1.129	13	3
12	Bắn bia	2,37	1,079	14	2	2.84	1.051	14	3
13	Bể cá	2,52	1,123	11	2	3.38	1.040	9.5	3
14	Tranh luận, ủng hộ, phản đối	3,05	1,142	3	3	3.44	0.840	7	4
		R = 0,757**, p = 0,002							

Bảng số liệu 2.13 là kết quả khảo sát về hệ thống các phương pháp và kĩ thuật dạy học mà GV sử dụng trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH và là kết quả xác nhận của SV. Kết quả cho chúng ta thấy, nhóm các PPDH như: Thuyết trình, thảo luận nhóm, giải quyết vấn đề, vấn đáp, trực quan và dạy học định hướng hành động đã được cả SV và GV xác nhận sử dụng ở mức độ thường xuyên với điểm trung bình chung là 3,76, tất cả các phương pháp này nằm trong thứ bậc từ 1 đến 5. Với đánh giá về các kĩ thuật dạy học cũng cho chúng ta kết quả tương tự, và nó được minh chứng trong kết quả tính hệ số tương quan giữa 2 nhóm khảo sát. Hệ số tương Spearman R = 0,960 với p = 0,000 < 0,01 và R = 0,757 với p = 0,002 < 0,01 cho thấy sự đánh giá về những phương pháp và kĩ thuật dạy học mà GV sử dụng trong thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP của SV và GV là rất phù hợp với nhau, có một mối tương quan rất có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của SV và tự đánh giá của GV.

2.2.3.4. Hình thức tích hợp mà giảng viên sử dụng trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Hình thức tích hợp trong TKBH ảnh hưởng đến việc xác định mục tiêu, nội dung, các hoạt động, phương pháp, tài liệu dạy học, nên chúng tôi tiến hành khảo sát GV về hình thức tích hợp mà họ đã sử dụng trong quá TKBH môn GDH, kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.14 Những hình thức tích hợp mà GV sử dụng trong TKBH môn GDH

TT	Các hình thức	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Tích hợp trong nội bộ môn học	4,16	0,847	1	4
2	Tích hợp theo chiều ngang	3,44	0,669	7	4
3	Tích hợp theo chiều dọc	3,25	0,842	9	3
4	Tích hợp kĩ năng	3,50	0,672	5	4
5	Tích hợp chương trình	3,31	0,592	8	3
6	Nhóm lại theo chủ đề tích hợp	3,47	0,567	6	4
7	Lồng ghép	3,59	0,712	3	4
8	Vận dụng kiến thức liên môn	3,75	0,762	2	4
9	Tích hợp các môn học xung quanh những mục tiêu chung cho nhiều môn học	3,56	0,759	3	4

Bảng số 2.14 thể hiện kết quả trưng cầu ý kiến GV về 9 hình thức tích hợp trong dạy học môn GDH. Tất cả các hình thức đưa ra trong bộphiếu hỏi đều được GV lựa chọn với điểm trung bình khá cao (từ 3,25 đến 4,16).

Đáng lưu ý, hình thức "*Tích hợp trong nội bộ môn học*" và "*Vận dụng kiến thức liên môn*" có mức độ GV vận dụng nhiều nhất (với điểm trung bình lần lượt là 4,16 và 3,75 cũng là hai vị trí dẫn đầu). Điều này hoàn toàn trái ngược với hình thức "*Tích hợp theo chiều dọc*" và "*Tích hợp chương trình*" được GV vận dụng ở mức độ ít nhất (điểm trung bình lần lượt là 3,25 và 3,31).

Như vậy, các GV đã vận dụng rất đa dạng các hình thức tích hợp trong quá trình thiếu kế và tổ chức môn học này. Mức độ vận dụng các hình thức khá cao và không có sự chênh lệch nhiều giữa các hình thức. Đa số các hình thức đưa ra đã được GV xác nhận là đã vậndụng ở mức độ thường xuyên.

2.2.4. Thực trạng hiệu quả của thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm

2.2.4.1. Về mức độ nhận thức của sinh viên

Chúng tôi tiến hành khảo sát đánh giá của GV và SV về kết quả mức độ nhận thức mà SV đạt được qua bài giảng môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả nhận được như sau:

Bảng 2.15 Đánh giá của GV và tự đánh giá SV về mức độ nhận thức qua bài giảng môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Mức độ nhận thức	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Nhớ	4,13	0,694	1	4	4,47	0,567	1	4
2	Hiểu	3,95	0,693	2	4	4,19	0,535	2	4
3	Vận dụng	3,72	0,756	3	4	3,63	0,609	3	4
4	Phân tích	3,57	0,818	5	4	3,47	0,621	4	4
5	Đánh giá	3,62	0,815	4	4	3,34	0,865	5	3
6	Sáng tạo	3,48	0,900	6	4	2,97	0,999	6	3

Theo kết quả bảng số liệu 2.15có thể khái quát như sau: Cả GV và SV đều có quan điểm chung trong đánh giá và tự đánh giá với mức độ nhận thức tăng dần theo thang đo cấp độ tư duy trong dạy học, cụ thể là: mức độ nhớ, hiểu, và vận dụng được cả SV và GV thống nhất ở 3 vị trí dẫn đầu, trong khi mức độ phân tích, đánh giá và sáng tạo được SV và GV xác nhận mức độ đạt được là không cao với điểm trung bình chung 3,55 cho nhóm SV và 3,25 cho các GV, đặc biệt GV đánh giá mức sáng tạo mà SV đạt được ở mức độ "*Trung bình*". Điều này cũng rất dễ hiểu vì các mức độ nhận thức cao SV nhận được sẽ thấp hơn các mức độ nhận thức thấp.

Như vậy, theo kết quả tự đánh giá của SV và đánh giá của GV chúng ta nhận thấy, mức độ nhận thức mà SV đạt được mức độ "Nhớ" và "Hiểu" là chủ yếu.

2.2.4.2. Kết quả về thái độ học tập của sinh viên

Thái độ, hứng thú học tập của người học có quyết định lớn đến hiệu quả học tập và ở góc độ nhất định để đánh giá bài dạy của giáo viên. Vì thế, chúng tôi tiến hành khảo sát đánh giá của bản thân SV và GV đứng lớp về thái độ học tập của SV trong giờ học môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả thể hiện trong hai bảng sau:

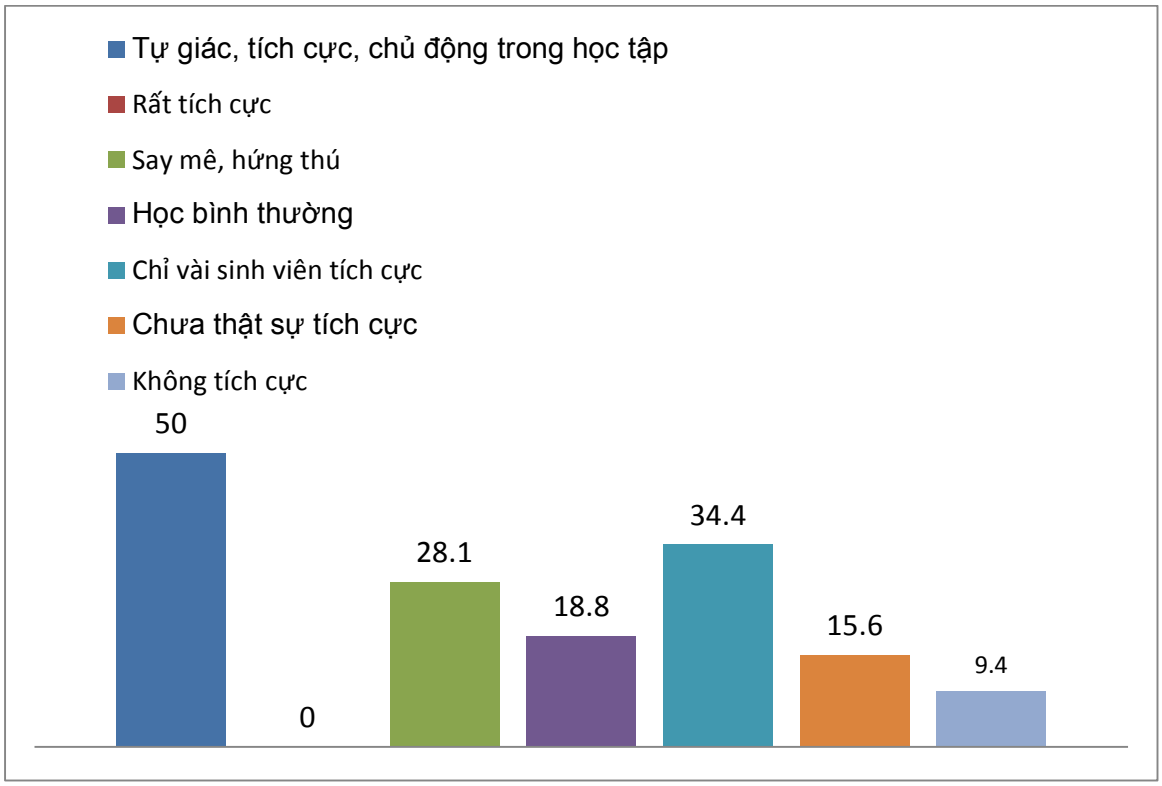
Bảng 2.16 Tự đánh giá về thái độ của SV trong giờ học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPTH

TT	Thái độ	Trường ĐHSP							
		Hà Nội		Đà Nẵng		Thành phố Hồ Chí Minh		Tổng	
		TB	ĐLC	TB	ĐLC	TB	ĐLC	TB	ĐLC
1	Tự giác, tích cực, chủ động	3,30	0,822	3,88	0,830	3,87	0,643	3,62	0,842
2	Rất tích cực	2,96	0,856	3,51	0,842	3,72	0,742	3,30	0,889
3	Say mê, hứng thú	2,96	0,824	3,33	0,777	3,74	0,655	3,24	0,828
4	Học bình thường	3,71	0,757	3,73	0,762	3,82	0,691	3,74	0,746
5	Chưa thực sự tích cực	3,48	0,851	2,88	0,852	3,64	0,777	3,29	0,894
6	Không tích cực	2,53	0,879	2,32	0,928	3,56	0,788	2,65	0,989

Để tìm hiểu về tinh thần, thái độ của SV ở 3 trường ĐHSP trong giờ học môn GDH, chúng tôi đưa ra 6 biểu hiện để SV tự đánh giá bản thân và bạn học. Kết quả trên bảng số liệu cho thấy, tất cả các biểu hiện trong phiếu hỏi được SV cả 3 trường trả lời đầy đủ và phần lớn số SV được hỏi cho rằng thái độ học tập của mình và các bạn trong lớp là "*Học bình thường*" với điểm trung bình là 3,71, xếp tiếp theo là thái độ "*Tự giác, tích cực, chủ động"* với điểm trung bình là 3,62. Thái độ "*Rất tích cực"* hay "*Say mê, hứng thú"* cũng đạt điểm trung bình khá lần lượt là 3,30 và 3,24. Thái độ "*Không tích cực*" trong quá trình học môn GDH có điểm trung bình thấp nhất 2,53.

Như vậy, với điểm trung bình tự đánh giá thái độ của SV ta nhận thấy, trong giờ học môn GDH các SV hầu hết đều có thái độ học tập tích cực, tự giác. Chỉ có một số SV có thái độ "*Không tích cực*" trong giờ học. Đáng lưu ý, SV trường ĐHSP Hà Nội có thái độ học "*Chưa thật sự tích cực*" được SV đánh giá với mức độ khá cao (điểm trung bình 3,58) chỉ sau thái độ "*Học bình thường*" (điểm trung bình 3,71) so với 2 trường còn lại là ĐHSP TP. HCM và ĐHSP Đà Nẵng.

Biểu đồ 2.7 Đánh giá của GV về tinh thần, thái độ của SV trong những bài học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPHT



Theo kết quả từ biểu đồ 2.7 cho chúng ta thấy, có 50% số GV được hỏi đánh giá SV "*Tự giác, tích cực, chủ động trong học tập"* trong quá tình học môn GDH, và 28,1% số GV khẳng đinh SV "*Say mê, hứng thú*" khi học môn học này, chỉ có một tỷ lệ dưới 10% số GV cho rằng SV "*Không tích cực"*. Tuy nhiên, cũng theo ý kiến đánh giá của khá nhiều GV thì "*Chỉ vài sinh viên tích cực*" trong khi học môn GDH (chiếm tỷ lệ là 34,4%), và đặc biệt không có GV nào cho rằng SV có tinh thần thái độ học tập "*Rất tích cực*".

Như vậy, từ kết quả trên chúng ta nhận thấy, SV đã được thầy cô đánh giá khá cao về thái độ học tập, phần lớn SV có thái độ "*Tự giác, tích cực và chủ động trong học tập"*.

2.2.4.3. Kết quả đạt được về năng lực

Dựa trên khung NL chuẩn đầu ra của trường ĐHSP Hà Nội đối với SVSP, chúng tôi tiến hành đánh giá mức độ NL đạt được sau khi học môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả nhận được như sau:

Bảng 2.17 Mức độ các NL đạt được sau khi học môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Năng lực	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp	3,67	0,687	7,5	4	3,94	0,759	2	4
2	Phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa	3,47	0,748	19	4	3,31	0,965	19.5	3
3	Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn	3,69	0,736	3,5	4	3,94	0,619	2	4
4	Dạy học phân hoá	3,32	0,727	26	3	3,47	0,718	15	4
5	Dạy học tích hợp	3,40	0,762	23	4	3,59	0,665	11	4
6	Xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học	3,64	0,708	13	4	3,59	0,837	11	4
7	Tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/NL thực hiện kế hoạch bài học	3,69	0,770	3,5	4	3,88	0,751	4	4
8	Tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học	3,65	0,732	10,5	4	3,69	0,738	8	4

TT	Năng lực	Sinh viên				Giảng viên			
		TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
9	Hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học	3,44	0,792	21	4	3,25	0,762	21	3
10	Đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh	3,64	0,765	13	4	3,37	0,793	18	3
11	Xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học	3,39	0,760	24	3	3,41	0,875	16.5	4
12	GD qua giảng dạy môn học	3,66	0,764	9	4	3,78	0,659	5	4
13	Xây dựng kế hoạch GD	3,58	0,738	15,5	4	3,59	0,798	11	4
14	Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức GD	3,35	0,796	5	3	3,94	0,564	2	4
15	Tổ chức hoạt động GD	3,68	0,776	5,5	4	3,72	0,634	6.5	4
16	Năng lực xử lí các tình huống GD	3,67	0,753	7,5	4	3,72	0,683	6.5	4
17	GD học sinh có hành vi không mong đợi	3,43	0,739	22	4	3,22	0,659	22	3
18	Phối hợp với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường	3,45	0,849	20	4	3,31	0,780	19.5	3
19	Tư vấn, tham vấn cho học sinh	3,54	0,806	18	4	3,16	1,051	23	3
20	Đánh giá sự tiến bộ và kết quả GDH sinh	3,55	0,787	17	4	2,97	0,967	25.5	3
21	Xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ GD	3,65	0,776	10,5	4	2,97	0,999	25.5	3
22	Hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh	3,58	0,773	15,5	4	3,06	0,982	24	3
23	Năng lực tự học	3,73	0,789	2	4	3,41	0,911	16.5	4
24	Năng lực giao tiếp	3,74	0,811	1	4	3,50	0,916	13.5	4
25	Năng lực hợp tác	3,68	0,812	5,5	4	3,66	0,787	9	4
26	Năng lực thích ứng môi trường	3,64	0,802	13	4	3,50	0,672	13.5	4
		R = 0,583**; p = 0,002							

Việc tìm hiểu về mức độ đạt được các NLSP của SV, chúng tôi đã đưa ra 26 NLSP để SV tự đánh giá và sự đánh giá từ GV về vấn đề này. Kết quả, chúng tôi thu được như sau: Nhóm NL được SV xác nhận đạt được ở mức cao nhất đó là "*Năng lực giao tiếp"*và "*Năng lực tự học"* (với điểm trung bình cao nhất là 3,74 và 3,73), trong khi đó theo đánh giá của GV thì nhóm NL này SV chỉ đạt điểm trung bình khá thấp 3,50 và 3,41. Theo nhận định của các GV thì nhóm các NL: "*Thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp; Vận*

dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn; Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức GD" SV đã thụ nạp được ở mức độ cao nhất. Điều này được lý giải thêm từ kết quả chúng tôi phỏng vấn các GV và phân lớn các ý kiến thể hiện ở các lý do sau:

- Các tình huống SP được GV được SV giải quyết khá tốt, và trong quá trình này họ đã thể hiện được sự kết nối các kiến thức, kĩ năng và phương pháp đã được học và cả những trải nghiệm trực tiếp của bản thân và của người khác được huy động vào trong quá trình phân tích và xử lý tình huống;

- Thông qua các bài tập thực hành sau giờ giảng, và bằng sự quan sát của mình, GV nhận thấy các NL trên được hình thành tốt ở SV;

- Có rất nhiều ý kiến khẳng định rằng các NL này được thể hiện trong kết quả kiểm tra giữa kỳ và bài thi cuối kỳ của SV với điểm sếp loại từ B trở lên, đặc biệt là điểm giữa kỳ của SV là rất cao;

- Các ý kiến khác cho rằng đây là các NL cơ bản, thiết thực, có ảnh hưởng trực tiếp tới nghề nghiệp của SV, do đó, trong quá trình giảng dạy cũng được GV quan tâm, chú trọng hơn.

Từ kết quả bảng số liệu và những phân tích trên, chúng ta thấy có sự khác nhau giữa ý kiến của SV và GV về các NL mà SV đạt được. Tuy nhiên, khi tính hệ số tương quan kết quả là hế số tương quan Spearman R = 0,583 với p = 0,002 < 0,01 cho thấy sự đánh giá mức độ các NL đạt được sau giờ dạy môn GDH của SV và GV là khá phù hợp với nhau, có một mối tương quan rất có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của SV và đánh giá của GV.

2.2.5. Những khó khăn và các yếu tố ảnh hưởng đến thiết kế bài học môn Giáo dục theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm

2.2.5.1. Những khó khăn trong thiết kế bài học môn Giáo dục theo quan điểm sư phạm tích hợp

Để TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, cần thiết xác định được các khó khăn có thể gặp phải, vậy nên chúng tôi đã khảo sát ý kiến của GV về những khó khăn họ gặp phải trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.18 Những khó khăn mà GV gặp phải khi TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Những khó khăn	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Rà soát chương trình	3,91	0,995	1	4
2	Lựa chọn chủ đề	3,62	0,793	2	4
3	Xác định mục tiêu bài học	3,03	0,782	12,5	3
4	Xác định nội dung, kĩ năng và NL	2,94	0,801	15	3
5	Tài liệu tham khảo về SPTH	3,41	0,979	6,5	4
6	Lựa chọn phương pháp, kỹ thuật dạy học	2,81	0,821	16,5	3
7	Lập kế hoạch giảng dạy	2,81	0,931	16,5	3
8	Xác định vấn đề cần giải quyết	2,97	0,897	14	3
9	Xác định kiến thức cần thiết để giải quyết vấn đề	3,03	0,933	12,5	3
10	Xây dựng nội dung hoạt động dạy học	3,22	1,008	10	3
11	Biến đổi nội dung thành NL	3,59	0,756	3	4
12	Thiết kế tình huống	3,41	0,946	6,5	4
13	Quản lý hoạt động của lớp học	3,22	0,870	10	3
14	Tổ chức dạy học, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập	3,34	0,745	8	3
15	Thiếu trang thiết bị, phương tiện dạy học và cơ sở vật chất	3,44	0,759	5	4
16	Thời gian dạy giảng	3,53	0,842	4	4
17	Sinh viên chưa hứng thú với quan điểm SP này	3,22	0,941	10	3

Trong bộ câu hỏi khảo sát chúng tôi đã đưa ra 17 khó khăn trong quá trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH. Kết quả cho thấy tất cả những khó khăn đưa ra trong bảng hỏi GV đều gặp, và mức độ GV các khó khăn là khác nhau. Những khó khăn: *Rà soát chương trình; Lựa chọn chủ đề; Biến đổi nội dung thành NL; Thời gian giảng dạy; Thiếu trang thiết bị, phương tiện dạy học và cơ sở vật chất; Thiết kế tình huống; Tài liệu tham khảo về SPTH* được GV đánh giá là gặp khó khăn nhất với mức độ khá khó khăn (với điểm trung bình từ khoảng 3,41 đến 3,91). Phần còn lại như: *Lập kế hoạch giảng dạy; Lựa chọn phương pháp và kĩ thuật dạy học; Xác định vấn đề cần giải quyết* GV cho rằng đó không phải là vấn đề đối với họ.

Như vậy, theo kết quả khảo sát cho thấy còn khá nhiều khó khăn và GV gặp phải khi họ vận dụng tư tưởng dạy học này vào trong QTDH môn GDH. Điều này

cho thấy cần có những nghiên cứu sâu nhằm tìm giải pháp khắc phục để quan điểm SP này thực sự đi vào thực tiễn nhà trường.

2.2.5.2 Về những yếu tố ảnh hưởng

Chúng tôi tiến hành khảo sát đánh giá của GV trường ĐHSP về những yếu tố ảnh hưởng đến việc dạy môn GDH theo quan điểm SPTH, kết quả nhận được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.19 Yếu tố ảnh hưởng đến TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH

TT	Yếu tố	TB	ĐLC	Thứ bậc	Mức độ
1	Chương trình môn học	4,66	0,545	1	5
2	Nội dung môn học	4,44	0,840	4	5
3	Cơ sở vật chất	3,84	1,139	11,5	4
4	Công tác quản lý đào tào	3,72	1,276	13	4
5	NL, trình độ và ý thức trách nhiệm trong học tập của SV	4,50	0,568	2,5	5
6	Cách thiết kế và chiến lược tổ chức bài học của GV (*phương pháp, kĩ thuật, thủ thuật, phương tiện và hình thức tổ chức bài học mà GV sử dụng*).	4,50	0,622	2,5	5
7	Chủ đề GV lựa chọn.	4,34	0,745	5	5
8	Nội dung và thông tin mà GV lựa chọn.	4,31	0,738	6	5
9	NL điều khiển các hoạt động trong lớp của GV	4,09	0,893	8	4
10	Những mục tiêu, NL cần được hình thành cho SV mà GV đưa ra.	4,22	0,832	7	5
11	Phong cách giảng dạy chuyên nghiệp của GV.	4,06	0,982	9,5	4
12	Phương pháp đánh giá SV viên của GV.	4,06	0,914	9,5	4
13	Kinh nghiệm giảng dạy.	3,84	1,051	11,5	4
14	Học hàm, học vị	2,94	1,243	14	3

Theo GV đánh giá thì các yếu tố: Chương trình môn học; Cách thiết kế chiến lược tổ chức bài học của GV; NL, trình độ của SV; nội dung môn học; Chủ đề GV lựa chọn; Nội dung, thông tin GV lựa chọn; Mục tiêu, NL cần hình thành cho SV; rất ảnh hưởng đến dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH (với điểm trung bình nằm trong khoảng 4,22 đến 4,66). Yếu tố Học hàm, học vị, ảnh hưởng Bình thường đến dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH. Còn các yếu tố còn lại được GV đánh giá có ảnh hưởng đến dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH.

Như vậy, nhìn chung tất cả các yếu tố đưa ra trong bộ phiếu hỏi đều được GV đánh giá là có ảnh hưởng đến dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH. Nhưng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố này là khác nhau.Yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đó là "*Chương trình môn học*", yếu tố ảnh hưởng ít nhất là "*Học hàm, học vị*".

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Từ kết quả khảo sát thực trạng về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

1. Nhìn chung, môn GDH trong nhà trường ĐHSP được hầu hết SV và GV nhận thức ở mức độ tốt cả về tầm quan trọng lẫn mục tiêu học tập. Tuy nhiên, trong cách học tập môn GDH SV vẫn sử dụng chủ yếu các cách học thụ động, các cách học phát huy tính sách tạo, cách học mới, ứng dụng công nghệ vào học tập như Đóng vai, Làm dự án, sử dụng Internet lại được SV ít sử dụng.

2. Về quan điểm SPTH, đa số GV được khảo sát chưa hiểu đầy đủ về SPTH. Từ đó dẫn đến, nhận thức về thuật ngữ cũng như nền tảng của SPTH cũng không đồng nhất, có sự phân tán cao.

- Hầu hết GV được hỏi đều khẳng định TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH là rất cần thiết bởi nó nhằm mục tiêu "*Phát triển năng lực ở người học*" và "*Giúp người học lập mối liên hệ giữa tri thức, kĩ năng, phương pháp đã học*".

3. Việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP đã được các GV chú ý từ khâu xây dựng chuẩn đầu ra, phạm vi nội dung, các loại bài học, lựa chọn các phương pháp và kĩ thuật dạy học cũng như các hình thức dạy học. Song việc thực hiện các khâu này dù được thường xuyên sử dụng nhưng không đồng đều giữa các khâu và các nội dung trong từng khâu.

4. Về hiệu quả của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, về nhận thức đa số GV và SV đánh gia tốt ở mức độ nhớ và hiểu nhưng ở những mức vận dụng đánh giá và sáng tạo chỉ đạt được chỉ đạt được ở mức độ trung bình. Về thái độ học tập, trong khi SV đánh tự đánh giá về thái độ học tập của mình ở mức tích cực là chủ yếu thì GV lại cho rằng còn nhiều SV chưa thực sự tích cực, thụ động trong học tập. Về NL, kết quả đạt được ở mức độ khá trong cả đánh giá của GV và SV. Bên cạnh đó, việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH gặp nhiều khó khăn, trở ngại như rà soát chương trình, lựa chọn chủ đề, biến đổi nội dung thành năng lực, xác định mục tiêu, thời lượng giảng dạy và chịu tác động của nhiều yếu tố cả về khách quan lẫn chủ quan của giảng viên và sinh viên.

Chương 3 - QUY TRÌNH THIẾT KẾ BÀI HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO QUAN ĐIỂM SƯ PHẠM TÍCH HỢP VÀ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

3.1. Quy trình thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

Dựa trên cơ sở lý luận ở chương 1 và quy trình TKBH chung tác giả xây dựng cho mình quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm tích hợp gồm 4 giai đoạn như sau:

3.1.1. Lựa chọn chủ đề, xác định mục tiêu và nội dung dạy học của chủ đề

Các chủ đề tích hợp được xây dựng từ nội dung chương trình của môn GDH phù hợp với bối cảnh, đối tượng SV. Để xác định chủ đề cần:

1) Rà soát nội dung môn GDH và Tâm lý học GD, các chuẩn kiến thức, kĩ năng; chuẩn NL để tìm ra các nội dung dạy học và các kĩ năng SP gần nhau, có liên hệ chặt chẽ với nhau trong các môn học này;

2) Tìm ra những NLSP liên quan đến vấn đề về GD có tính thời sự, GD phổ thông hiện tại và xu hướng GD trong tương lai để xây dựng chủ đề/bài học gắn với thực tiễn, có tính phổ biến, gắn với kinh nghiệm của SV;

3) Khi lựa chọn chủ đề tích hợp GV cần phải lí giải *Tại sao phải tích hợp? Tích hợp nội dung/kĩ năng nào? Các nội dung cụ thể đó là gì? Tích hợp với môn nào? Thuộc phần nào? Chương nào của môn GDH? Logic phát triển của các nội dung/kĩ năng đó như thế nào? Thời lượng cho bài tích hợp dự kiến nào bao nhiêu?*

Từ đó, xác định và đặt tên cho chủ đề môn GDH. Tên chủ đề đảm bảo phản ánh được nội dung của môn học và hấp dẫn với SV.

Xác định mục tiêu của chủ đề có nghĩa là GV phải xác định được khối lượng kiến thức, kĩ năng cần hình thành và phát triển thông qua chủ đề tích hợp môn GDH là những kiến thức, kĩ năng gì. Xác định NLSP mà hình thành và phát triển ở SV thông qua chủ đề tích hợp của môn GDH.

Dựa vào mục tiêu chủ đề GV xác định nội dung, các hoạt động học tập của chủ đề tích hợp.

Mục tiêu chủ đề tích hợp môn GDH sẽ quyết định tích hợp những kiến thức, kĩ năng của phần nào, chương nào, bài nào v.v ở môn học nào phù hợp với chủ đề đã lựa chọn.

3.1.2. Xác định các nguồn lực liên quan đến chủ đề

Mỗi chủ đề dạy học môn GDH đều đòi hỏi phải xác định được các nguồn lực liên quan đến chủ đề như:

- Xác định các vấn đề (câu hỏi) liên quan đến chủ đề.

Các vấn đề liên quan đến chủ đề chính là các yêu cầu về nội dung/ kĩ năng của chủ đề. Để giải quyết các vấn đề này GV cần xây dựng được hệ thống câu hỏi đặt ra quá trình học tập chủ đề để SV trả lời.

** Xác định các kiến thức cần thiết liên quan đến chủ đề*

Các kiến thức liên quan đến chủ đề đặt ra là nguồn tài liệu môn GDH và các môn liên quan đến chủ đề được GV lựa chọn trên cơ sở mục tiêu bài học đưa ra nhằm hình thành những NLSP nào cho SV. Để xác định được các kiến thức này, GV cần phải kết hợp với các GV ở các môn khác trong khoa, trong trường để cùng xây dựng các nội dung nhằm đảm bảo tính chính xác, khoa học và sự phong phú của chủ đề.

3.1.3. Xây dựng tiến trình thực hiện

** Xây dựng nội dung hoạt động cho chủ đề*

Ở bước này GV giảng dạy môn GDH phải trả lời 2 câu hỏi sau:

Câu hỏi 1: Những hoạt động nào sẽ có trong mỗi chủ đề học tập?

Câu hỏi 2: Để đạt được các mục tiêu thì mỗi một hoạt động trong chủ đề đóng vai trò như thế nào?

Có thể phân chia hoạt động theo cấu trúc nội dung của chủ đề hoặc theo từng vấn đề cần giải quyết. Với mỗi một tình huống, vấn đề hay nội dung cần giải quyết, xây dựng thành một hoặc nhiều hoạt động khác nhau, và tương ứng với mỗi một hoạt động GV cần:

1) Xác định mục tiêu hoạt động cụ thể;
2) Xây dựng nội dung học tập dưới dạng học liệu: phiếu học tập; các nhiệm vụ học tập v.v;
3) Thiết kế phương pháp, phương tiện, thiết bị và điều kiện dạy học cho hoạt động;

4) Dự kiến các nguồn lực, vật lực cho hoạt động học tập;
5) Xây dựng tiêu chí đánh giá, hướng dẫn người học tự đánh giá mục tiêu hoạt động;
6) Dự kiến thời lượng cho mỗi hoạt động.

Có thể sơ đồ hóa 6 bước trên như sau:

Sơ đồ 3.1 Các bước xây dựng nội dung hoạt động cho chủ đề

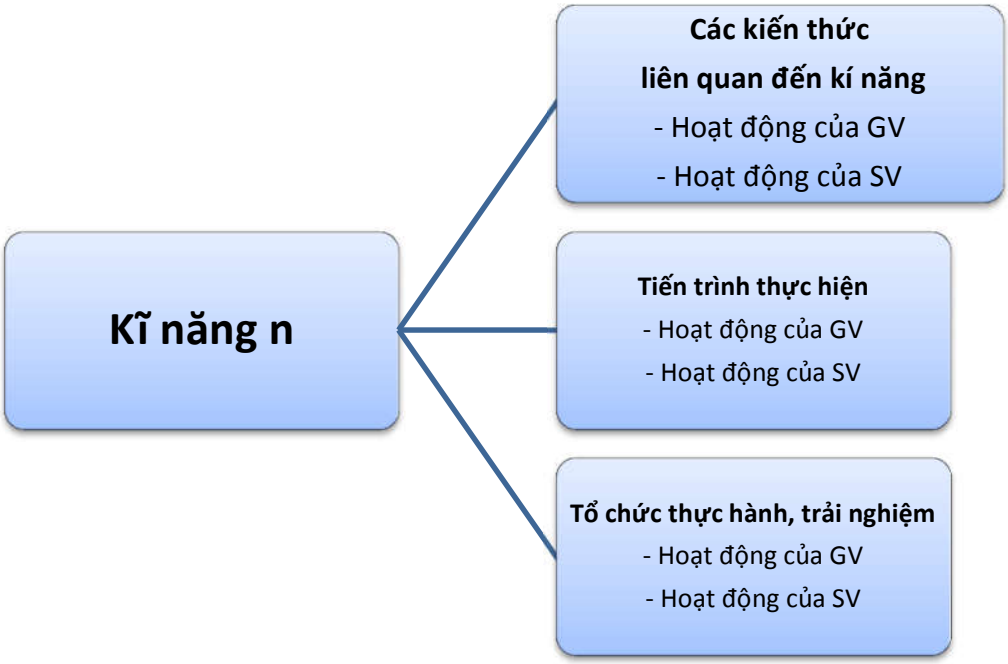
** Đặt kế hoạch cho hoạt động học theo chủ đề*

Thiết kế bài học môn GDH cần phải xác định các kĩ năng tương ứng cần đạt được ở SV, và kĩ năng là NL hay khả năng của chủ thể thực hiện thuần thục một hay một chuỗi hành động, một tình huống phức hợp dựa trên cơ sở kiến thức đã học và sự liên kết những kiến thức, trải nghiệm của bản thân nhằm tạo ra kết quả mong đợi.

Thiết kế một hoạt động học trong bài học môn GDH theo quan điểm SPTH là hoạt động đó phải liên quan tới việc sử dụng kĩ năng dạy học, giáo dục học sinh hay những NL mà GV muốn hình thành và phát triển ở SV. Trong kĩ năng này bao gồm các nội dung tích hợp và tương ứng với nó là các kĩ năng khác nhau. Vì vậy, để thực hiện được mục tiêu trong TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, GV cần thực hiện từng nội dung, kĩ năng SP cụ thể cho SV.

Thiết kế các hoạt động học tập cho SV phải bao gồm các hoạt động diễn ra trong giờ học và các hoạt động liên quan tới chủ đề và nội dung học tập ngoài giờ học, điều này bởi vì phần lớn hoạt động học của người học diễn ra sau giờ học trên lớp (đặc biệt ở bậc đại học): ôn lại bài giảng của GV; đọc tài liệu tham khảo v.v.

Sơ đồ 3.2 Hoạt động của giảng viên và sinh viên trong những kĩ năng tương ứng



3.1.4. Kiểm tra đánh giá

Việc đánh giá tổng thể chủ đề giúp GV điều chỉnh, bổ sung chủ đề cho phù hợp hơn. Mặt khác, đánh giá góp phần chứng tỏ hiệu quả của bài học/ khóa học và của người dạy.

Sau khi tổ chức dạy học chủ đề, GV cũng cần đánh giá các mặt như:

- Tính phù hợp thực tế dạy học với thời lượng dự kiến;
- Mức độ đạt được mục tiêu học tập qua đánh giá các hoạt động học tập;
- Sự hứng thú của học sinh với chủ đề thông qua quan sát và qua phong vấn;
- Mức độ khả thi với điều kiện cơ sở vật chất.

* **Với sinh viên**: Thực hiện bài kiểm tra về các mặt kiến thức, kĩ năng, thái độ và NL theo mục tiêu bài học đề ra.

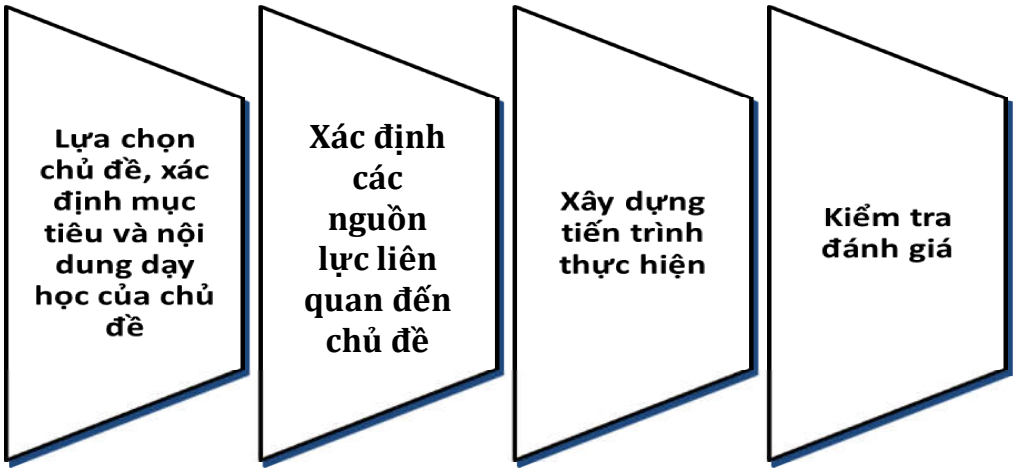
* **Với giảng viên**: Dựa vào kết quả kiểm tra của SV, GV sẽ điều chỉnh nội dung, thay đổi PPDH để chất lượng dạy - học ngày một tốt hơn.

Thiết kế bài học môn GDH theo quan điểm SPTH đòi hỏi phải có sự hợp tác giữa GVgiảng dạy GDH với các GV giảng dạy các môn học khác có liên quan đến các chủ đề bài học tích hợp môn GDH từ khâu lập kế hoạch bài học về chủ đề, tiến

hành bài học, thảo luận, điều chỉnh kế hoạch và dạy chủ đề. Nếu thiếu sự hợp tác này thì dạy học tích hợp sẽ không đạt hiệu quả.

Tóm lại, quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH được thực hiện như sau:

Sơ đồ 3.3 Quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH



3.2. Điều kiện thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp

TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH theo quy trình nêu trên, cần có các điều kiện sau:

1) ***Chương trình dạy học*****:** chương trình môn GDH ở trường ĐHSP cần được xây dựng theo chủ đề và định hướng theo chuẩn đầu ra là phát triển NL nghề nghiệp cho SVSP.

2) ***Phương pháp và kĩ thuật dạy học*****:** các phương pháp và kĩ thuật dạy học được sử dụng phải theo định hướng hành động, tích hợp giữa truyền thụ kiến thức/lý thuyết với hình thành rèn và luyện kĩ năng/thực hành, nhằm tạo điều kiện cho SV chủ động tham gia qua đó hình thành và phát triển NL nghề nghiệp của bản thân họ.

3) Phương tiện dạy học: Phương tiện dạy học phải được thiết kế, lựa chọn phù hợp với chủ đề môn GDH và các PPDH mà GV sử dụng.

4) Giảng viên: Yêu cầu giảng dạy tích hợp là người phải có kiến thức chuyên môn sâu về GDH và rộng về các môn học, kiến thức liên quan, có khả năng giảng dạy kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, nắm vững các thao tác xác định các mục

tiêu bài dạy, phân bố thời gian hợp lý, chọn lựa PPDH phù hợp, khả năng bao quát và điều hành hoạt động của người học.

5) Sinh viên: phải tự giác, chủ động, tích cực, có khả năng làm việc độc lập, có tinh thần hợp tác trong quá trình học tập.

6) Đánh giá: Quá trình đánh giá trong dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH dựa vào khả năng thực hiện được các mục tiêu bài học về mục tiêu kiến thức, kĩ năng và thái độ hay nói cách khác là đánh giá NL của SV.

7) Cơ sở vật chất: Cơ sở vật chất phục vụ dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH phải đảm bảo đầy đủ phục vụ cho giảng dạy không chỉ lí thuyết mà cả thực hành.

3.3. Một số thiết kế minh họa

3.3.1. Giáo án tích hợp

Giáo án tích hợp không phải là một bản đề cương kiến thức để giáo viên lên lớp truyền thụ áp đặt cho người học, mà là một bản thiết kế các hoạt động, tình huống nhằm tổ chức cho người học thực hiện trong giờ lên lớp để giải quyết các nhiệm vụ học tập. Việc xây dựng giáo án tích hợp phải đảm bảo các nội dung và cấu trúc đặc thù. Việc lựa chọn hoạt động của GV và SV đòi hỏi sự sáng tạo linh hoạt để người học thông qua hoạt động mà tự chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng và thái độ đối với NL nghề nghiệp và cuộc sống.

CẤU TRÚC GIÁO ÁN TÍCH HỢP

Giáo án số:..... Thời lượng dự kiến (số tiết).....

Tên chủ đề trước:..... Thực hiện từ ngày……..... đến ngày.....

Đối tượng:……

CHỦ ĐỀ: .....

I. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT.....

1. Về kiến thức: .....

2. Về kĩ năng: .....

3. Về thái độ: .....

4. Về năng lực: .....

II. PHƯƠNG PHÁP, KĨ THUẬT, HỌC LIỆU .....

III. HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC.....

IV. ỔN ĐỊNH LỚP HỌC: Thời gian.....

V. TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN BÀI HỌC.....

TT	Nội dung	Hoạt động dạy học		Thời gian
		Hoạt động giáo viên	Hoạt động học sinh	
1	**<u>Dẫn nhập:</u>** *Giới thiệu tổng quan về bài học. Ví dụ: Vị trí, vai trò, câu chuyện, hình ảnh, tình huống v.v liên quan đến bài học.*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	
2	**<u>Giới thiệu chủ đề:</u>**			
	- Tên bài học: ***- Mục tiêu:*** ***- Nội dung bài học:****(Giới thiệu tổng quan về quy trình công nghệ hoặc trình tự thực hiện kĩ năng cần đạt được theo mục tiêu của bài học)* + Nội dung 1/ kĩ năng 1 (nhiệm vụ 1) + Nội dung 2/ kĩ năng 2 (nhiệm vụ 2) + Nội dung n/ kĩ năng n (nhiệm vụ n)	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp* *Cần chú thích lựa chọn kiến thức, hay nội dung hay chương trình tích hợp nào liên quan?*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	
3	**<u>Giải quyết vấn đề</u>**			
	1. Nội dung 1/ kĩ năng 1 (nhiệm vụ 1) *a. Lý thuyết liên quan: (chỉ dạy những kiến thức lý thuyết cơ bản liên quan đến*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	*Lựa chọn các hoạt động phù*	

TT	Nội dung	Hoạt động dạy học		Thời gian
		Hoạt động giáo viên	Hoạt động học sinh	
	kĩ năng 1) *b. Trình tự thực hiện: (hướng dẫn ban đầu cách thức liên kết các kiến thức, kĩ năng đã học để thực hiện kĩ năng 1)* *c. Thực hành: (hướng dẫn thường xuyên thực hiện kĩ năng 1)*	Cần chú thích lựa chọn kiến thức, hay nội dung hay chương trình tích hợp nào liên quan?	*hợp*	
	n. Tiểu kĩ năng n (nhiệm vụ n) *(Các phần tương tự như thực hiện tiểu kĩ năng 1)*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp* Cần chú thích lựa chọn kiến thức, hay nội dung hay chương trình tích hợp nào liên quan?	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	
4	**<u>Kết thúc vấn đề</u>** *- Củng cố kiến thức: (nhấn mạnh các kiến thức lý thuyết liên quan cần lưu ý)* *- Củng cố kĩ năng: (cũng cố các kĩ năng cần lưu ý; các lỗi/điểm yếu thường gặp và các cách khắc phục...)*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	
5	**Kiểm tra, đánh giá** - Đánh giá và nhận xét về kết quả học tập			
6	**<u>Hướng dẫn tự học và hoàn thành bài tập</u>**			
	- Hướng dẫn các tài liệu liên quan đến nội dung của bài học để học sinh tham khảo. *- Hướng dẫn tự rèn luyện.* *- Hướng dẫn hoàn thành bài tập* - Hướng dẫn chuẩn bị cho buổi học sau: (về học liệu, kiến thức, kĩ năng, phương tiện, đồ dung v.v)	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	*Lựa chọn các hoạt động phù hợp*	

VI. RÚT KINH NGHIỆM TỔ CHỨC THỰC HIỆN .....

……Ngày.... tháng.... năm 20

TRƯỞNG BỘ MÔN **GIẢNG VIÊN**

3.3.2. Một số thiết kế minh họa bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm

Trên cơ sở quy trình đã được xây dựng chúng tôi vận dụng quy trình trong thiết kế một số bài học theo quan điểm SPTH và tiến thành thực nghiệm SP.

Khi tiến hành thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp cần tuân thủ theo 4 giai đoạn của quy trình thiết kế như sau:

CẤU TRÚC GIÁO ÁN TÍCH HỢP

Giáo án mẫu: 01

Tên chủ đề trước: **Giáo dục là khoa học về giáo dục con người**

Thời lượng dự kiến (số tiết): 4

Thực hiện từ ngày……..... đến ngày.....

Đối tượng: năm thứ nhất - các khoa cơ bản

GIAI ĐOẠN 1: LỰA CHỌN CHỦ ĐỀ, XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC CỦA CHỦ ĐỀ

CHỦ ĐỀ: VAI TRÒ CỦA GIÁO DỤC ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN XÃ HỘI VÀ NHÂN CÁCH CON NGƯỜI

I. MỤC TIÊU

1. Về kiến thức

Chứng minh được vai trò của giáo dục đối với sự phát xã hội và cá nhân.

Giải thích các khái niệm nhân cách, phát triển nhân cách và các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách.

2. Về kĩ năng

- Lấy ví dụ minh họa cho mối quan hệ giữa giáo dục với sự phát triển xã hội và cá nhân.

3. Về thái độ

- Nhận ra vai trò của giáo dục đối với sự phát triển xã hội và cá nhân, từ đó chủ động, tích cực tham gia các hoạt động giáo dục trong điều kiện cụ thể nhằm cải biến xã hội và phát triên bản thân.

4. Về năng lực

Năng lực học; giao tiếp; hợp tác; thích ứng môi trường và NL công tác xã hội.

II. NỘI DUNG

Thời gian cần thiết để hoàn thành: 4 tiết.

TT	NỘI DUNG	Ghi chú
1	Các chức năng xã hội của giáo dục	
2	Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách	

GIAI ĐOẠN 2: XÁC ĐỊNH CÁC NGUỒN LỰC LIÊN QUAN ĐẾN CHỦ ĐỀ

Các vấn đề liên quan đến chủ đề bao gồm:

III. CHUẨN BỊ DẠY HỌC

1. Phần giảng viên

- Máy vi tính, projector và chương trình Power Point.

- Tài liệu phát tay, phiếu ghi câu hỏi bài tập, tình huống, bảng biểu và phiếu kiểm tra đánh giá, băng keo, bút lông.

- Sách tham khảo, giấy A4, A0 phiếu học tập.

- Xây dựng các câu hỏi liên quan đến chủ đề và dự kiến phương án trả lời.

2. Phần sinh viên

- Sinh viên chủ động, tự giác và hợp tác để thực hiện nhiệm vụ học tập cá nhân và làm việc nhóm.

- Có sự phối hợp của các cơ sở thực tế để sinh viên được tiếp xúc sớm và thường xuyên với giáo dục phổ thông.

IV. TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Giáo trình Giáo dục học - Khoa Tâm lý - Giáo dục học.

2. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên), Giáo dục học tập 1, Nxb ĐHSP HN.

3. Nguyễn Văn Hộ, Hà Thị Đức (2002), Giáo dục học đại cương, Nxb GD.

4. Hà Thị Đức (2002), Giáo dục học đại cương, Nxb Đại học Huế.

5. Nguyễn Sinh Huy và Nguyễn Văn Lê (1999), GDH đại cương, Nxb GD.

GIAI ĐOẠN 3: XÂY DỰNG TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN

Khi thực hiện bài học Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp cần thực hiện các hoạt động sau:

Hoạt động 1: **NGHIÊN CỨU CÁC CHỨC NĂNG XÃ HỘI CỦA GIÁO DỤC** (2 tiết)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 1 ***(Xem phụ lục 3.1)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 1

Nhiệm vụ 1: Chứng minh chức năng kinh tế - sản xuất của giáo dục.

Theo C. Mác, sức lao động của con người chỉ tồn tại trong nhân cách sống của người đó.

Thảo luận tập thể về câu hỏi: Mác nhìn nhận sức lao động là gì? Sức lao động nhờ đâu mà có?

Thảo luận nhóm về càu hỏi: Giáo dục là một hoạt động sản xuất đặc biệt?".

+ Sinh viên làm việc cá nhân theo kĩ thuật động não viết: Nghiên cứu thông tin hoạt động 1 phần và nhận xét đặc điểm của từng công đoạn thuộc quy trình công nghệ giáo dục so với các công đoạn của quy trình công nghệ sản xuất bình thường.

+ Trao đổi nhóm về các ý kiến cá nhân, thống nhất ý kiến trong nhóm về vấn đề "Giáo dục là một hoạt động sản xuất đặc biệt".

+ Đại diện các nhóm trình bày kết qủa thảo luận về những đặc điểm của quy trình công nghệ giáo dục.

+ Cả lớp trao đổi thống nhất câu trả lời của câu hỏi: "Giáo dục là một hoại động sản xuất đặc biệt".

- Thảo luận tập thể về các vấn đề:

+ "Vị trí của người lao động trong lĩnh vực hoạt động kinh tế".

+ ''Quan hệ giữa chất lượng của người lao động với sự tăng trường kinh tế".

+ "Giáo dục là một trong các yếu tố quan trọng để đào tạo, phát triển người lao động có chất lượng".

Nhiệm vụ 2: Tìm hiểu chức năng chính trị - xã hội của giáo dục. Làm việc theo nhóm.

Từ thông tin trong phần 2 nhỏ của hoạt động 1 hãy:

1. Chỉ ra điểm khác biệt giữa các bức ảnh trên là gì?

2. Hệ quả của nó đối với xã hội là gì?

3. Giáo dục có tác động như thế nào đến chính trị xã hội?

4. Là nhà giáo dục trong tương lai, em có thể rút ra cho bản thân bài học nào?

Nhiệm vụ 3: Chứng minh chức năng tư tưởng - văn hoá của giáo dục.

Làm việc theo lớp. - PPDH nêu và giải quyết vấn đề

"Để tiến hành cuộc cách mạng tư tưởng và văn hoá, cần có nhiều lực lượng tham gia như văn nghệ, điện ảnh, thông tin, báo chí v.v. *Dựa trên cơ sở nào để có thể khẳng định giáo dục là bộ phận rất quan trọng của cuộc cách mạng tư tưởng và văn hóa".*

Sinh viên lắng nghe, ghi chép để hiểu sự tham gia của giáo dục vào cuộc cách mạng "tư tưởng - văn hoá".

Nghiên cứu thông tin hoạt động 1 phần 3 nhỏ và thảo luận tập thể về "Vai trò của giáo dục trong công tác tư tưởng - văn hoá".

Hoạt động 2: TÌM HIỂU CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾ SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH (2 tiết)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2 ***(Xem phụ lục 3.2)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 2

Nhiệm vụ 1. Nhận thức chủ đề seminar

Chủ đề seminar: Trong bài thơ Nửa đêm trích trong tập Nhật kí trong tù, Hồ Chủ Tịch đã viết: "Hiền, dữ phải đâu là tính
Phần nhiều do giáo dục mà nên"

Hãy làm sáng tỏ quan điểm giáo dục về sự phát triển nhân cách trong câu thơ trên.

Xác định các dấu hiệu bản chất trong tình huống (gạch chân các từ, cụm từ quan trọng trong tình huống).

Xác định các yêu cầu (nhiệm vụ) của chủ đề seminar.

Nhóm học tập nhận nhiệm vụ chuẩn bị chủ đề seminar.

Nhóm 1(Có danh sách kèm theo): Giải thích vai trò của di truyền trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

Nhóm 2 (Có danh sách kèm theo): Giải thích vai trò của môi trường trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

Nhóm 3 (Có danh sách kèm theo): Chứng minh giáo dục giữ vai trò chủ đạo trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

Nhóm 4 (Có danh sách kèm theo): Giải thích vai trò của hoạt động - giao lưu trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

Trao đổi cả lớp về các điều kiện cần và đủ để chuẩn bị chủ đề seminar.

Nhiệm vụ 2: Chuẩn bị chủ đề seminar.

Nhóm học tập lên kế hoạch thực hiện chủ đề seminar, bao gồm:

+ Xác định tất cả các công việc phải thực hiện khi chuẩn bị chủ đề seminar và cách tiến hành.

+ Xác định mức độ đạt đến cho từng công việc của nhóm, thời gian làm việc nhóm.

+ Phân công nhiệm vụ cho từng thành viên của nhóm, nhóm trưởng, thư kí.

+ Lập kế hoạch hoạt động của nhóm, xin ý kiến góp ý của GV (nếu cần), nhóm điều chỉnh kế hoạch.

Cá nhân và nhóm thực hiện kế hoạch chuẩn bị chủ đề seminar.

+ Cá nhân tìm và đọc các nguồn thông tin liên quan đến chủ đề seminar của nhóm, viết đề cương chi tiết (chú ý phương pháp đọc và ghi chép khi đọc sách, phương pháp tóm tắt thông tin từ các ghi chép).

+ Trao đổi nhóm thống nhất đề cương chi tiết chủ đề seminar của nhóm (về cấu trúc nội dung, lôgic của vấn đề, các nhận xét, kết luận và tồn tại cần làm rõ).

+ Đại diện nhóm viết tham luân (báo cáo) seminar của nhóm trình bày trên lớp (dung lượng kiến thức, tính hệ thống, tính lôgic của vấn đề, hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ. Nếu sử dụng máy chiếu thì chuẩn bị máy tính).

+ Trao đổi trong nhóm thống nhất báo cáo chủ đề seminar của nhóm, phôtô báo cáo gửi cho các nhóm khác trong lớp trước buổi seminar ở trên lớp.

+ Viết tóm tắt báo cáo, chế bán trên máy vi tính (Powerpoint) hoặc phim plastic để trình bày trên lớp trong buổi seminar (lựa chọn cấc nội dung chính, các thông tin quan trọng, những thắc mắc cần làm sáng tỏ, thao tác với các thiết bị kĩ thuật, các thành viên trong nhóm phải tập trước cùng nhau, góp ý về cách trình bày - giảng viên sẽ gọi ngẫu nhiên 1 trong số các thành viên trong nhóm lên trình bày điểm của người trình bày là điểm chung của cả nhóm).

Nhiệm vụ 3: Thực hiện chủ dề seminar trên lớp. Làm việc cả lớp.

1. Mở dầu buổi seminar

Các nhóm học tập thông báo tình hình chuẩn bị chủ đề seminar (đề cương cá nhân, tham luận của nhóm, và bán tóm tắt những nội dung chính định trình bày trước lớp, phương tiện báo cáo v.v).

2. Phát triển chủ đề seminar

Đại diện từng nhóm báo cáo kết quả nghiên cứu trong thời gian 10 phút (báo cáo viên phải chọn những nội dung thiết yếu nhất của tham luận để trình bày trước tập thể lớp; những báo cáo sau không cần lặp lại những nội dung trùng với báo cáo trước, mà nên nhận xét và nói rõ quan điểm của nhóm mình về nội dung của báo cáo trước đó, nêu câu hỏi cần làm rõ trong báo cáo trước).

Thảo luận, tranh luận tập thể về nội dung của từng báo cáo đã trình bày.

+ Sinh viên khác có thể đưa ra các lời giải thích khác nhau về một vấn đề, bổ sung các ý để hoàn chỉnh câu trả lời cho câu hỏi; lật đi lạt lại các ý quan trọng, nêu câu hỏi cho giảng viên và cho bạn cùng học (chú ý câu hỏi nêu ra phải ngắn, rõ ý cần hỏi, chỉ hỏi về một vấn đề, không nên đưa ra các câu hỏi chứa sẵn câu trả lời).

+ Sinh viên tự điều chinh suy nghĩ, ý kiến cá nhân dựa trên các câu trả lời của bạn và các gợi ý của giảng viên.

3. Kết thúc seminar

Sinh viên tự phân tích các ý kiến đúng sai.

Sinh viên nhận xét và ghi nhận những đóng góp của bạn, nhóm bạn.

Sinh viên chính xác hoá, hệ thống hoá kiến thức trong chủ đề xêmina bằng các cách sau:

+ Trả lời các câu hỏi ngắn như:

"Có các yếu tố nào ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách?".

"Di truyền có vai trò như thế nào trong sự phát triển nhân cách? Vì sao?".

"Môi trường có vai trò như thế nào trong sự phát triển nhân cách? Vì sao?

"Tại sao giáo dục nhà trường lại có vai trò chủ đạo trong sự phát triển nhân cách?".

"Vì sao hoạt động - giao lưu có vai trò quyết định trực liếp đến sự phát triển nhân cách?".

+ Hệ thống hoá kiến thức bằng lời hoặc bằng phương pháp sơ đồ hóa (sơ đồ tư duy).

+ Quan sát hệ thống hoá tri thức chủ đề seminar qua các phương tiện trình chiếu trên lớp (phim, màn hình máy vi tính, giấy khổ lớn v.v).

GIAI ĐOẠN 4: KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 1

Bài tập về nhà

Hay giải thích nhận định "Đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho sự phát triển bền vững nhất".

Gợi ý tài liệu tham khảo:

1. Chương trình khoa học công nghệ cấp nhà nước KX 05. Phạm Minh Hạc (chủ biên) (2007) - Phát triển văn hóa con người và nguồn nhân lực thời kỳ công nghiệp hóa hiện đại hóa đất nước. Nxb Chính trị quốc gia.

2. 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".

3. Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam 2011 - 2020. Ban hành ngày 13 tháng 6 năm 2012.

Chuẩn và thang đánh giá (dùng cho bài tập về nhà).

Tiêu chí	Giỏi	Khá	Trung bình	Cần cải thiện
1.Nội dung 1.1 Kiến thức cơ bản	- Đủ các ý cơ bản - Hiểu đúng. - Giải tích và lấy được ví dụ minh họa.	- Đủ các ý chính. - Hiểu đúng thông tin. - Giải thích chưa rõ. - Lấy được ví dụ hoặc có nhưng chưa điển hình	- Thiếu một số ý chính. - Hiểu đúng thông tin cơ bản. - Chưa giải thích hoặc có nhưng chưa rõ	- Thiếu, sai các kiến thức cơ bản
1.1 Kiến thức mở rộng (những thông tin từ nhiều nguồn)	- Đưa ra thông tin từ các nguồn. - Có so sánh. - Có nhận xét sơ bộ	- Có thông tin từ các nguồn. - Chưa có so sánh hoặc chưa có nhận xét sơ bộ	- Chép thông tin từ bài ghi hoặc từ một giáo trình bắt buộc	- Chưa có thông tin ngoài bài học
2. Hình thức 2.1. Sắp xếp ý	- Hệ thống. - Logic.	- Hệ thống. - Các ý chưa liên kết	- Một vài nội dung thiếu tính hệ thống	- Cấu trúc lộn xộn
2.2. Trình bày	- Rõ, ngắn, đúng ngữ pháp, sạch, đẹp, không mắc lỗi chính tả	- Rõ, đúng ngữ pháp, không mắc một số lỗi chính tả	- Mắc một số lỗi ngữ pháp	- Sai ngữ pháp, sai lỗi chính tả

Lưu ý

- Bài tập được thông báo đến sinh ngay sau buổi học.

- Bài tập làm ở nhà và thông tin dựa vào bài tập được thu thập từ nhiều nguồn khác nhau.

- Bài tập không nên dài quá 4 trang và ngắn hơn 2 trang viết tay khổ giấy A4.

- Thời gian tự học để hoàn thành bài tập là 1 tuần, thời gian để sinh viên thiết kế bài tập tương ứng với 1 tiết lên lớp.

- Bài tập được chấm điểm - tính vào điểm tích lũy, góp ý và được trả lại cho sinh viên sau 1 tuần

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 2

1. Chuẩn bị chủ đề seminar (10 điểm), gồm các công việc sau :

Xây dựng đề cương chủ đề seminar (xác định đúng nội dung của chủ dề xêmina, xác định đúng các ý chính cho từng nội dung của chủ đề, trình bày sạch, đẹp - phải có minh chứng) = 3 điểm.

Kế hoạch hoạt động của nhóm (liệt kê đủ công việc phải làm để thực hiện chủ đề seminar, xác định được mức đạt đến cho từng cổng việc và thời hạn hợp lí cho từng công việc; phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng thành viên - phải có minh chứng) = 3 điểm.

Viết tham luận (huy động đủ, chính xác kiến thức liên quan đến chủ đề seminar, có đưa ra các quan điểm khác nhau về một khái niệm, có đối chiếu và nhận xét các quan niệm khác nhau, có đưa số liệu thực tế vào tham luận, trình bày hệ thống, lôgic, không sai lỗi chính tả, sạch, đẹp - phải có minh chứng) = 4 điểm.

Đánh giá kết quả seminar trên lớp (10 điểm)

Trình bày kết quả nghiên cứu của nhóm = 4 điểm.

+ Nội dung: Chọn thông tin cốt yếu, khái quát, nêu bật trọng tâm, trình bày to rõ, đẹp trên phương tiện kĩ thuật = 3 điểm.

Hình thức: tự tin, bình tĩnh, thể hiện sự nắm vững khi trình bày= 1 điểm.

Thảo luận và tranh luận về nội dung của các báo cáo = 6 điểm.

+ Số lượng và chất lượng những câu hỏi được nêu ra (rõ ý cần hỏi, chứa đựng vấn đề cần giải thích, chứng minh liên quan đến chủ đề seminar).

+ Số lượng và chất lượng những câu trả lời của sinh viên (câu trả lời phải

huy động được kiến thức trong các bài học trước, trong các báo cáo và hiểu biết thực tế).

+ Tính tự giác, tích cực của sinh viên khi nêu câu hỏi và trả lời câu hỏi.

Đánh giá mức độ lĩnh hội bài học của sinh viên

Bài tâp "tiếp nhận kiến thức": "Viết lại bài học bằng ngôn ngữ của cá nhân" (10 điểm). Chuẩn và thang đánh giá cho bài tập như sau:

Kiến thức chính xác = 1,5 điểm.

Đầy đủ các nội dung = 1,5 điểm.

Đưa nhiều ý kiến khác nhau về một vấn đề = 2 điểm.

So sánh, nhận xét các ý kiến khác nhau = 2 điểm.

Đưa thông tin về thực tế cuộc sống, thực tế giáo dục liên quan đến nội dung chủ đề seminar = 2 điểm.

Các ý sắp xếp hệ thống, lôgic, lập luận rõ ràng, trình bày ngắn gọn, câu văn đúng ngữ pháp, không sai lối chính tả, lỗi đánh máy = 1 điểm.

Tự đánh giá sự tham gia của bản thân và hợp tác của từng thành viên trong nhóm (theo mẫu)

Trung bình điểm của nhóm và điểm của từng cá nhân là điểm cuối cùng của cá nhân về việc tham gia hoạt động nghiên cứu chủ đề seminar.

CẤU TRÚC GIÁO ÁN TÍCH HỢP

Giáo án mẫu: 02

Tên chủ đề trước: **Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển xã hội và nhân cách con người**

Thời lượng dự kiến (số tiết): 4

Thực hiện từ ngày…….. đến ngày.....

Đối tượng: năm thứ nhất - các khoa cơ bản

GIAI ĐOẠN 1: LỰA CHỌN CHỦ ĐỀ, XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC CỦA CHỦ ĐỀ

CHỦ ĐỀ: LÍ LUẬN VỀ TỔ CHỨC QUÁ TRÌNH DẠY HỌC Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

I. MỤC TIÊU

1. Về kiến thức

- Phân định rõ hệ thống kiến thức cơbản của lí luận dạy học*:* bản chất, nhiệm vụ,động lực của quá trình dạy học.

- Phân tích được các đặc điểm của hoạt động dạy học ở bậc phổ thông.

- Giải thích được chủ trương dổi mới PPDH ở trường phổ thông.

2. Về kĩ năng

- Phân loại và sử dụng được các kĩ năng DH cơ bản và nâng cao: chuẩn bị giáo án, tổ chức QTDH trên lớp, vận dụng linh hoạt các PPDH

- Sử dụng được các phương tiện kĩ thuật dạy học trong giảng dạy.

- Sử dụng được các công cụ kiểm tra, đánh giá học sinh theo tiếp cận NL

3. Về thái độ

- Tự giác, tích cực, chủ động và sãn sàng thực hiện nhiệm vụ của người giáo viên trong thực tập SP và người GV tương lai với chủ trương đổi mới ND, chương trình, PP dạy và học ở trường phổ thông.

- Biểu hiện sự say mê và thể hiện tình cảm yêu nghề dạy học.

4. Hướng tới hình thành và phát triển các năng lực

- Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học; dạy học phân hoá; tích hợp;

- Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, thiết kế và thực hiện bài học;

- Năng lực tổ chức và quản lí hoạt động học tập trên lớp; đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh; xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học; phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa.

II. NỘI DUNG

Thời gian cần thiết để hoàn thành: 15 tiết.

TT	NỘI DUNG	Ghi chú
1	Quá trình dạy học	
2	Nội dung dạy học	
3	Phương pháp và kỹ thuật dạy học	
4	Hình thức tổ chức dạy học trong nhà trường phổ thông	
5	Đánh giá kết quả học tập	

GIAI ĐOẠN 2: XÁC ĐỊNH CÁC NGUỒN LỰC LIÊN QUAN ĐẾN CHỦ ĐỀ

III. TÀI LIỆU VÀ THIẾT BỊ ĐỂ THỰC HIỆN CHỦ ĐỀ

1) Tài liệu học tập

1. Khoa Tâm lý - Giáo dục học: Giáo trình GDH, dành cho SV khoa cơ bản, phần 2.

2. Wilbert J. McKeachie (2003), Những thủ thuật trong dạy học - Các chiến lược, nghiên cứu và lý thuyết về dạy học dành cho các giảng viên đại học và cao đẳng, Dự án Việt Bỉ.

3. Nguyễn Văn Cường (2014), Lí luận dạy học hiện đại, NXB ĐHSP, Hà Nội.

4. Dạy học ngày nay (hướng dẫn thực hành).

5. Giáo dục và Đào tạo trong thời kì đổi mới (2002*), Chủ trương, thực hiện, đánh giá*. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

6. Nguyễn Văn Hộ và Hà Thị Đức (2002), *Giáo dục học đại cương, tập 1* NXB Giáo dục, Hà Nội.

7. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên): Giáo dục học, Tập 1. NXB ĐHSP, Hà Nội.

8. Roi Raja Singh (1994), *Giáo dục cho thế kì XXI,* Viện Khoa học GD, Hà Nội.

9. M.A Đanhilốp - M.M Xkatkin (1980), *Lí luận dạy học của trường phô thông*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

10. B.Pêxipốp (1977), Những cơ sở của lí luận dạy học, tập II, NXB GD, Hà Nội.

2) Thiết bị dạy học

- Phần giảng viên: Máy vi tính, projector và chương trình Power Point. Tài liệu phát tay, phiếu ghi câu hỏi bài tập, tình huống, Video, bảng biểu và phiếu kiểm tra đánh giá, văn phòng phẩm.

- Phần sinh viên: Sách tham khảo, vở ghi, giấy A4, A0 phiếu học tập.

GIAI ĐOẠN 3: XÂY DỰNG TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN

Nội dung: PHƯƠNG PHÁP VÀ KỸ THUẬT DẠY HỌC

I. MỤC TIÊU

1. Về kiến thức

- Diễn giải được khái niệm PPDH
- Chỉ ra và phân loại các PPDH theo từng nhóm.
- Mô tả được chức năng của từng PPDH.
- Trình bày được bản chất của từng PPDH.

2. Về kĩ năng

- Vận dụng các PPDH để thiết kế bài học/ đơn vị kiến thức/ hoạt động học cho học sinh.
- Lựa chon được các PPDH phù hợp với nội dung bài giảng và đặc điểm học sinh.
- Hình thành kĩ năng xử lí tình huống dạy học.

3. Về thái độ

- Hình thành thái độ đúng đắn trong rèn luyện kĩ năng SP và vận dụng các PPDH trong quá trình dạy học.
- Tích cực, chủ động, sáng tạo trong đổi mới PPDH trong QTDH ở trường phổ thông.

4. Về năng lực

- Vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn.
- Dạy học phân hoá và dạy học tích hợp.

Hoạt động 1: TÌM HIỂU KHÁI NIỆM PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC (1 tiết)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 1 ***(Xem phụ lục 3.3)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 1

Sinh viên nghiên cứu và tóm tắt nội dung tài liệu

Hoạt động 2: **TÌM HIỂU NHÓM PPDH DÙNG NGÔN NGỮ** (1,5 tiết)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2 ***(Xem phụ lục 3.4)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 2

Làm việc theo nhóm

Việc làm 1: Thảo luận các câu hỏi dưới đây.

1. Nhóm PPDH ngôn ngữ và chữa viết có hạn chế rất lớn là HS thụ động trong quá trình học tập. Có cách nào để nâng cao tính tích cực của HS trong khi nghe giảng bài?

2. Trình bày các dạng thuyết trình sử dụng trong PPDH kiểu thuyết trình?

GIAI ĐOẠN 4: KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ

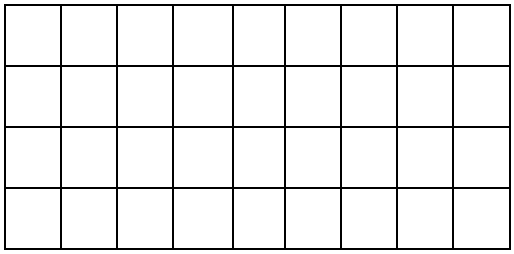
Bài tập 1:

Bài toán: Cách tìm chiều dài của một hình chữ nhật khi đã biết chiều rộng và diễn tích của HCN đó.

Phương pháp dạy học 1: Giáo viên nói với cả lớp, chúng ta đã biết công thức tính diện tích HCN là: S = a x b (a; b là 2 cạnh của HCN; chiều dài và rộng). Nếu điều kiện bài toán đã cho chúng ta biết diện tích S và chiều rộng a, yêu cầu chúng ta tính chiều dài của HCN Ví dụ: S = 36cm2; a = 4 cm áp dụng CT trên ta có b = S/a → b = 36/4 = 9 cm. Như vậy, ta có CT tính cạnh b của HCN như sau: b = S/a

Phương pháp dạy học 2: Giáo viên vẽ lên bảng một HCN và cho HS biết S và chiều rộng cạch a.

a



S = 36 cm2 ; cạnh a = 4 cm

Giáo viên: đặt câu hỏi gợi mở để HS trả lời. Chẳng hạn

Giáo viên: S HCN đã vẽ là bảo nhiêu?

Học sinh: 36 cm2

Giáo viên: chiều rộng cạnh a là bảo nhiêu?

Học sinh: 4cm

Giáo viên: Đọc cạch b của HCN người ta có thể đặt cạnh nhau bao nhiêu HCV có diện tích là 1cm2?

Học sinh: 4 hình vuông (GV đặt, dán dọc theo cạnh a 1 băng giấy đã làm sẵn có cạnh 1cm.

Giáo viên: Những hình vuông được xếp dọc theo cạnh a của HCN đã tao thành cái gì?

Học sinh: Thành HCN

Giáo viên: Diện tích HCN là bao nhiêu?

Học sinh: 4cm2

Giáo viên: Nếu tôi đặt thêm 1 HCN khác cạnh HCN đã có thì S của HCN mới là bảo nhiêu?

Học sinh: 4cm2

Giáo viên: Chiều rộng của mỗi HCN là bảo nhiêu?

Học sinh: 1cm

Giáo viên: Vậy, để phủ kín HCN đã có bằng các HCN nhỏ có S = 4cm2 thì chúng ta cần phải có bao nhiêu HCN?

Học sinh: 9 HCN

Giáo viên: Vậy, ai có thể cho tôi biết chiều dài của HCN là bao nhiêu?

Học sinh: 9cm

Giáo viên: Hãy cho tôi biết cách tính ra kết quả đó?

Học sinh: Bằng cách chia S của HCN lớn cho 4 (36: 4 = 9)

Giáo viên: Ai có thể viết CT tính 1 cạnh của HCN (cạnh a) khi biết S và một cạnh bên (b).

Học sinh: b = S/a

Câu hỏi: Em hãy so sánh 2 phương pháp dạy học trên. Từ đó rút ra bài học đối với bản thân.

Bài tập 2

Trên cở sở kiến thức về PPDH vấn đáp mà em đã được trang bị em hãy sắp xếp các các câu hỏi sau theo một trật tự logic và ghép các câu trả lời tương ứng với câu hỏi.

Câu hỏi của giáo viên:

Giáo viên: Đứng lắm!

Giáo viên: Vừa rồi em nháy xi nhan quá sớm đấy. Giả dụ em muốn rẽ phải, em phải bật xi nhan từ lúc nào?

Giáo viên: Điều gì sẽ xảy ra nếu em bật xin nhan cả km trước khi đến chỗ rẽ vào nhà mình?

Giáo viên: Em có thể bật đèn xi nhan phải thật sớm không?

Giáo viên: Đúng rồi, vậy em sẽ bắt đầu bật xi nhan khi nào nếu trên đường có nhiều chỗ rẽ?

Câu trả lời của học sinh:

Học sinh: Sau khi vừa đi qua chỗ rẽ cuối cùng.

Học sinh: Các xe khác sẽ tưởng là em đang rẽ phải, trước khi em thực rẽ.

Học sinh: (không trả lời)

Học sinh: Em không rõ... Em nghĩ có thể được.

Bài tập 3

Em hãy chọn một nội dung học vấn trong SGK/ hoặc một chủ đề nào đó mà em có nhiều kinh nghiệm nhất và sử dụng PPDH vấn đáp để dạy nội dung này cho. Và sử dụng các câu hỏi như: "Tại sao", "như thế nào", "Điều gì sẽ xảy ra nếu…"

Bài tập 4

Từ một chủ đề trong chuyên ngành em được đào tạo ở trường ĐHSP. Hãy xây dựng hệ thống các câu hỏi mở để dạy chủ đề đó.

Bài tập 5: Tình huống

Là một giáo viên tương lai, trong quá trình dạy học trên lớp bạn có phối hợp và sử dụng các PPDH trong đó có PPDH vấn đáp. Trong trường hợp đó em sẽ gọi những học sinh nào trả lời các câu hỏi của mình? Giải thích tại sạo?

Bài tập 6 (về nhà)

Em hãy chọn 1 chủ đề mà em yêu thích hoặc có nhiều kinh nghiệm nhất sau đó vận dụng kiến thức về PPDH thuyết trình để viết một bài thuyết trình cho chủ đề đã chọn.

CẤU TRÚC GIÁO ÁN TÍCH HỢP

Giáo án mẫu: 03 | Thời lượng dự kiến (số tiết): 4

Tên chủ đề trước: **Lí luận về tổ chức quá trình dạy học ở trường phổ thông** | Thực hiện từ ngày……..... đến ngày.....

Đối tượng: năm thứ nhất - các khoa cơ bản

GIAI ĐOẠN 1: LỰA CHỌN CHỦ ĐỀ, XÁC ĐỊNH MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC CỦA CHỦ ĐỀ

CHỦ ĐỀ: LÍ LUẬN VỀ TỔ CHỨC QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

I. MỤC TIÊU CHUNG

1. Kiến thức

- Trình bày các khái niệm và những vấn đề lí luận chung của quá trình giáo dục đạo đức, thế chất, thẩm mĩ, lao động ở trường phổ thông.

- Nêu được vai trò, các giai đoạn phát triển và biện pháp xây dựng tập thể học sinh phổ thông.

- Trình bày ý nghĩa và các biện pháp phối hợp giáo dục của nhà trường và gia đình.

- Tóm tắt nhiệm vụ, nội dung, phương pháp và các con đường thực hiện quá trình giáo dục đạo đức, thể chất, thẩm mĩ, lao động ở phổ thông.

- Bước đầu nhận xét được thực tế hoạt động giáo dục ở trường PT hiện nay.

2. Kĩ năng

- Kĩ năng thực hiện các thao tác phân tích, phân loại, hệ thống hoá lí luận giáo dục.

- Sử dụng các phương pháp nghiên cứu tổng kết kinh nghiệm giáo dục của các giáo viên ở trường phổ thông.

- Xây dựng kế hoạch tự học và rèn luyện các kĩ năng học tạp, nghiên cứu và kế hoạch tố chức các hoạt động giáo dục; xác định cách thức tổ chức, quản lí quá trình giáo dục học sinh phổ thông.

- Thu thập, phân loại và giải quyết các tình huống giáo dục ở các cấp học .

- Đánh giá, xếp loại hạnh kiểm học sinh.

3. Thái độ

- Ý thức được tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển toàn diện nhân cách cho học sinh phổ thông.

- Có tinh thần tích cực, chủ động, sáng tạo và hợp tác trong học tập và nghiên cứu khoa học giáo dục.

- Bồi dưỡng lòng yêu nghề, hứng thú học tập và rèn luyện, tình thương yêu trẻ.

- Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng khi xuống trường phổ thông thực hành nghề làm công tác giáo viên chủ nhiệm, thực tập sư phạm và làm giáo viên ở một trường phổ thông.

4. Hướng tới hình thành và phát triển các năng lực

II. NỘI DUNG

Thời gian cần thiết để hoàn thành: 15 tiết.

Các nội dung: 5

TT	Tên chủ đề	Ghi chú
1	Quá trình giáo dục	
2	Nội dung giáo dục	
3	Phương pháp giáo dục	
4	Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường PT	
5	Công tác chủ nhiệm lớp ở trường PT	

GIAI ĐOẠN 2: XÁC ĐỊNH CÁC NGUỒN LỰC LIÊN QUAN ĐẾN CHỦ ĐỀ

III. TÀI LIỆU VÀ THIẾT BỊ ĐỂ THỰC HIỆN CHỦ ĐỀ

1. Tài liệu

1. Giáo dục và Đào tạo trong thời kì đổi mới: Chủ trương, thực hiện, đánh giá. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2002.

2. Nguyễn Văn Hộ và Hà Thị Đức (2002): Giáo dục học đại cương, tập 2 NXB Giáo dục, Hà Nội.

3. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên): Giáo dục học, Tập II. NXB ĐHSP Hà Nội.

4. Khoa Tâm lý - Giáo dục học: Giáo trình Giáo dục học, dành cho sinh viên khoa cơ bản, phần 3.

2. Thiết bị dạy học

- Phần giảng viên: Máy vi tính, projector và chương trình Power Point. Tài liệu phát tay, phiếu ghi câu hỏi bài tập, tình huống, bảng biểu và phiếu kiểm tra đánh giá, văn phòng phẩm.

- Phần sinh viên: Sách tham khảo, vở ghi, giấy A4, A0 phiếu học tập.

GIAI ĐOẠN 3: XÂY DỰNG TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN

Nội dung 1: QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC (*Theo nghĩa hẹp)*

Hoạt động 1: TÌM HIỂU KHÁI NIỆM QTGD (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 1 ***(Xem phụ lục 3.5)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 1

Trình bày khái niệm quá trình giáo dục và phân tích những lưu ý khi tìm hiểu khái niệm QTGD.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Sinh viên huy động/liên hệ với các kiến thức đã học: Quá trình giáo dục tổng thể, quá trình dạy học, khái niệm dạy học và giáo dục (theo nghĩa hẹp).

Việc làm 2: Đọc phần thông tin cho hoạt động 1 và tự trả lời cấc câu hỏi ở mục đánh giá hoạt động 1.

Việc làm 3: Cho ví dụ về việc thực hiện không đúng vai trò của giáo viên và học sinh.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về khái niệm QTGD và những lưu ý khi nghiên cứu khái niệm QTGD

Nhiệm vụ 3: Nghe giảng viên giới thiệu tiểu môđun và yêu cầu học tập. Cùng với giảng viên kiểm tra đánh giá kết quả làm việc cá nhân và thảo luận nhóm.

Việc làm 1: Kiểm tra việc tự học của cá nhân và kết quả thảo luận nhóm (*Minh chứng bằng sản phẩm cá nhân và nhóm).*

Việc làm 2: Nêu các câu hỏi chưa giải quyết được; đề nghị giảng viên giải đáp.

Việc làm 3: Nhận xét kết quả tự học và thảo luận nhóm.

Việc làm 4: Hệ thống hoá, khái quát hoá, mở rộng thông tin và định hướng, xây dựng kế hoạch tự học.

Hoạt động 2: TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM CỦA QTGD (Theo nghĩa hẹp) (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2 ***(Xem phụ lục 3.6)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 2

Phân tích các đặc điểm của quá trình giáo dục (theo nghĩa hẹp) và rút ra các kết luận sư phạm.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Đọc phần thông tin cho hoạt động 2 hoặc giáo trình từ trang đến và tự trả lời các câu hỏi ở mục đánh giá hoạt động 2.

Việc làm 2: Cho ví dụ về đặc điểm của QTGD (theo nghĩa hẹp).

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm nhỏ về những kết luận sư phạm rút ra được từ đặc điểm của QTGD (theo nghĩa hẹp).

Nhiêm vu 3: Về nhà sưu tầm 2 tình huống giáo dục liên quan đến đặc điểm của QTGD (theo nghĩa hẹp) ở trường PT. Tuần tiếp theo thực hành trên lớp - đầu giờ.

Hoạt động 3: TÌM HIỂU CẤU TRÚC CỦA QTGD (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 3 ***(Xem phụ lục 3.7)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 3

Nêu các thành tố và phân tích sự vận động biện chứng của QTGD.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Sinh viên huy động/kết nối các kiến thức đã học: Cấu trúc của quá trình giáo dục tổng thể và quá trình dạy học. Từ dó có sự liên hệ, so sánh để hiểu rõ hơn cấu trúc của QTGD (theo nghĩa hẹp).

Việc làm 2: Nêu ra các hoạt động giáo dục được tổ chức ở trường PT hiện nay và xem Clip về tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp từ nhân xét về ưu điểm và hạn chế của việc tổ chức hoạt động đó.

Từ 2 tiết dự giờ sinh hoạt lớp ở trường THCS Thái Thịch hãy chỉ ra vai trò chủ đạo của GV và vai trò chủ động của HS trong việc thực hiện tiết sinh hoạt đó. Nêu rõ mối quan hệ của giáo viên và học sinh qua ví dụ buổi dự giờ trên.

Nhiệm vụ 2: Thảo luân nhóm nhỏ về cấu trúc của QTGD (theo nghĩa hẹp)

Diễn tả cấu trúc của QTGD; nêu rõ mối quan hệ của các thành tố: Mục tiêu (M), nội dung (ND), phương pháp (PP), phương tiện (PT), môi trường (MT), kết quả giáo dục (K) và hoạt động của giáo viên (GV), hoạt động của học sinh (HS) theo các sơ đồ. Lí giải các mối quan hệ: Quan hệ 2 chiều: M-ND; ND-PP; M-PP .v.v. Quan hệ 3 chiều: M-ND-PP; ND-PP-PT: M-ND-MT v.v. Quan hệ 4 chiều; Quan hệ 5 chiều; Quan hê 6 chiều v.v. Một thành tổ thay đổi sẽ kéo theo sự thay đổi của các thành tố khác.

Hoạt động 4: TÌM HIỂU BẢN CHẤT CỦA QTGD (Theo nghĩa hẹp) (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 4 ***(Xem phụ lục 3.8)***

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 4

Phân tích bản chất của quá trình giáo dục (theo nghĩa hẹp) và rút ra các kết luận sư phạm.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Đọc phần thông tin cho hoạt động 4 và tự trả lời các câu hỏi ở mục đánh giá hoạt động 4.

Việc làm 2: Cho ví dụ về việc chuyển hoá những yêu cầu khách quan thành nhu cầu của học sinh trong QTGD.

Nhiệm vụ 2.Thảo luận nhóm về những kết luận sư phạm rút ra được từ bản chất của QTGD

Nhiệm vụ 3. Nêu các câu hỏi chưa trả lời được nhờ GV giúp đỡ.

GIAI ĐOẠN 4: KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 1

Câu hỏi 1: Cần lưu ý những điều gì khi nghiên cứu khái niệm QTGD (theo nghĩa hẹp)?

Câu hỏi 2: Câu nào dưới đây diễn tả đầy đủ nhất khái niệm QTGD (theo nghĩa hẹp).

a) QTGD là quá trình hình thành và phát triển đạo đức cho học sinh.

b) QTGD là quá trình hình thành và phát triển nhân cách cho học sinh.

c) QTGD là quá trình hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách cho HS.

d) QTGD là quá trình dưới tác động chủ đạo của nhà giáo dục, học sinh chủ động hình thành và phát triển các phẩm chất nhân cách.

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 2

Câu hỏi 1: Học sinh phổ thông chịu ảnh hưởng và sự tác động của những lực lượng nào? Các tác động trên có quan hê với nhau như thế nào? Cho ví dụ minh hoạ? Là một GV trong tương lai em sẽ làm gì để đạt được kết quả giáo dục tốt?

- Vì sao QTGD lại có tính mục đích, diễn ra lâu dài và liên tục? Rút ra kết luận sư phạm?

- Việc cá biệt hoá cao của quá trình giáo dục có ý nghĩa gì? So sánh tính cá biệt hóa của quá trình giáo dục với quá trình dạy học? Kết luận sư phạm?

- Vì sao cần phải thống nhất hai quá trình giáo dục và dạy học? Sự thống nhất này có ý nghĩa gì?

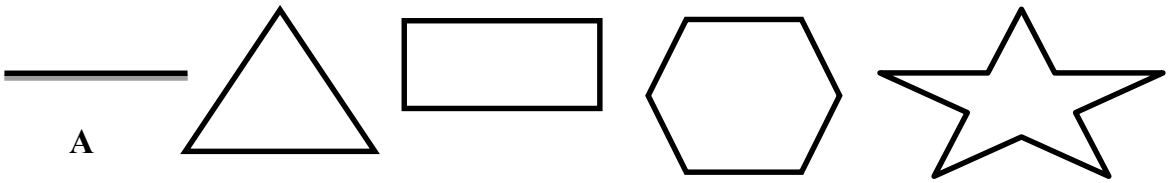
Câu hỏi 2: Lấy ví dụ từ thực tế các hoạt động giáo dục ở trường PT (từ các nguồn thông tin đại chúng, trên Internet hoặc quan sát được) để minh hoạ cho các đặc điểm trên của quá trình giáo dục (theo nghĩa hẹp). Chỉ ra những sai sót trong thực tế giáo dục học sinh phổ thông vì không hiểu đặc điểm của quá trình giáo dục.

Câu hỏi 3: Từ những đặc điểm của quá trình giáo dục hãy phân biệt quá trình dạy học với quá trình giáo dục.

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 3

Câu hỏi 1: Vì sao khi thực hiện và nghiên cứu QTGD cần tiếp cận các quan điểm: Hệ thống cấu trúc, thực tiễn?

Câu hỏi 2: Hình nào sau đây diễn tả mối quan hệ giữa các thành tố cấu trúc của QTGD



A **C**

B **D** **E**

Câu hỏi 3: Trình bày mối quan hệ của các thành tố.

Câu hỏi 4: So sánh QTDH với QTGD (theo nghĩa hẹp)

Câu hỏi 5: Từ cấu trúc của quá trình giáo dục, hãy cho ví dụ minh hoạ về sự thay đổi của các thành tố khác khi mục tiêu giáo dục thay đổi.

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 4

Câu hỏi 1: Từ 2 tiết dự giờ sinh hoạt lớp ở trường THCS Thái Thịnh hãy mô tả lại quá trình chuyển từ kỷ luật ép buộc sang kỷ luật tự giác ở học sinh diễn ra như thế nào? Rút ra bài học với bản thân.

Câu hỏi 2: Vì sao nói kỷ luật ép buộc không phải là kết quả của quá trình giáo dục? Cho ví dụ minh hoạ.

Câu hỏi 3: So sánh bản chất của quá trình giáo dục với bản chất của quá trình dạy học.

Bài tập: Là một GV chủ nhiệm trong tương lai em hãy lập kế hoạch giáo dục, giúp đỡ học sinh hay đi học muộn.

3.4. Thực nghiệm sư phạm

3.4.1. Khái quát về thực nghiệm sư phạm

3.4.1.1. Mục đích thực nghiệm

Nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiểu quả của việc TKBH theo quan điểm SPTH trong quá trình dạy học môn GDH ở trường ĐHSP từ những bài học đã được thiết kế (phần 3.2.3 Chương 3)

3.4.1.2. Đối tượng thực nghiệm

TN được thực hiện giảng dạy môn GDH cho:

- TN lần 1: 56 SV năm thứ nhất các khoa cơ bản hệ đào tạo chính quy ở trường ĐHSP Hà Nội.

- TN lần 2: 54 SV năm thứ nhất các khoa cơ bản hệ đào tạo chính quy ở trường ĐHSP Hà Nội.

Trong quá trình TNSP, SV nhóm ĐC được lấy ngẫu nhiên ở các lớp dạy của các GV khác trong cũng thời điểm, gồm:

- Nhóm ĐC lần 1: 59 SV năm thứ nhất các khoa cơ bản hệ đào tạo chính quy ở trường ĐHSP Hà Nội.

- Nhóm ĐC lần 2: 54 SV năm thứ nhất các khoa cơ bản hệ đào tạo chính quy ở trường ĐHSP Hà Nội.

Nhóm TN và nhóm ĐC, và tuân thủ theo nguyên tắc cân đối, hài hòa, thống nhất về số lượng SV trên lớp, NL nhận thức; chương trình, nội dung, tài liệu học tập; các điều kiện vật chất, phương tiện dạy học; trình độ, NL, kinh nghiệm giảng dạy của GV, song ở đây có sự khác biệt đó là phương thức tổ chức quá trình dạy học môn Giáo dục học.

3.4.1.3. Nội dung thực nghiệm

- Nhóm ĐC được học tập môn Giáo dục học với các bài học được thiết kế theo các hình thức khác nhau, lớp học diễn ra một cách bình thường. Đánh giá điểm chuyên cần và điểm điều kiện do GV giảng dạy đánh giá.

- Nhóm TN được học tập môn Giáo dục học với việc vận dụng quy trình, phương pháp và kĩ thuật TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH theo một số chủ đề bài học và tài liệu học tập đã được thiết kế, xây dựng theo quan điểm SP tích hợp vào việc thực thi tổ chức hoạt động dạy học môn GDH cho SV khoa cơ bản ở trường ĐHSP Hà Nội. Đánh giá điểm chuyên cần và điểm điều kiện do GV giảng dạy đánh giá theo yêu cầu của quan điểm SPTH.

- Đánh giá kết quả học tập cuối kì của SV khi tiến hành TN là như nhau ở các tiêu chí về nhận thức, kĩ năng, thái độ và NL cần đạt được.

3.4.1.4. Thang đo và tiêu chí đánh giá trong thực nghiệm

Trong quá trình TN, kết quả học tập bài hoc môn GDH theo quan điểm SPTH của SV được thực hiện theo thang đo quy đổi:

+ Điểm A **(8,5 - 10)**: 4 điểm

+ Điểm B+ **(7,8 - 8,4)**: 3,5 điểm

+ Điểm B **(7 - 7,7)**: 3 điểm

+ Điểm C+ **(6,3 - 6,9)**: 2,5 điểm

+ Điểm C **(5,5 - 6,2)**: 2 điểm

+ Điểm D+ **(4,8 - 5,4)**: 1,5 điểm

+ Điểm D **(4 - 4,7)**: 1 điểm

+ Điểm F **(<4)**: 0 điểm

- *Kiểm định t-test so sánh giá trị trung bình của hai mẫu độc lập*

Sử dụng kiểm định t-test để so sánh giá trị trung bình của hai mẫu độc lập, với giả thiết: H_o: "Không có sự khác nhau về giá trị trung bình giữa hai tổng thể" và đối thiết H_1: "Có sự khác nhau về giá trị trung bình giữa hai tổng thể".

Để kiểm định các giả thiết này cần tính đại lượng kiểm định:

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{\delta_1^2}{n_1 - 1} + \frac{\delta_2^2}{n_2 - 1}}}$$

Trong đó: n_1: Số lượng khách thể nghiên cứu của nhóm 1.

n_2: Số lượng khách thể nghiên cứu của nhóm 2.

$\overline{X}_1$: Giá trị trung bình tương ứng với nhóm 1.

$\overline{X}_2$: Giá trị trung bình tương ứng với nhóm 2.

δ_1: Độ lệch chuẩn tương ứng với nhóm 1.

δ_2: Độ lệch chuẩn tương ứng với nhóm 2.

Đại lượng thống kê t-test được tra trong bảng phân phối T (phân phối student) với số bậc tự do $n_1 + n_2 - 2$ và mức ý nghĩa α.

Nếu $|t| \geq$ t-test thì bác bỏ giả thiết H_o, chấp nhận giả thiết H_1

Nếu $|t| <$ t-test thì chấp nhận giả thiết H_o, bác bỏ giả thiết H_1.

* *Kiểm định t-test so sánh giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc (so sánh cặp)*

Sử dụng kiểm định t-test để so sánh giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc, với giả thiết: H_o: "Không có sự khác nhau về giá trị trung bình giữa hai mẫu phụ thuộc" và đối thiết H_1: "Có sự khác nhau về giá trị trung bình giữa hai tổng thể".

Để kiểm định các giả thiết này cần tính đại lượng kiểm định:

$$t = \frac{\bar{d} - 0}{s_d \sqrt{n}} \text{ với } s_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}(d_i - \bar{d})^2}{n-1}}$$

Trong đó: n: Số lượng khách thể nghiên cứu của nhóm

d_i: Hiệu số giữa hai giá trị của khách thể thứ i

$\bar{d}$: Trung bình hiệu số giữa hai cặp giá trị

Đại lượng thống kê t-test được tra trong bảng phân phối T (phân phối student) với mức ý nghĩa α.

Nếu $|t| \geq$ t-test thì bác bỏ giả thiết H_o, chấp nhận giả thiết H_1

Nếu $|t| <$ t-test thì chấp nhận giả thiết H_o, bác bỏ giả thiết H_1.

3.4.1.5. Thời gian thực nghiệm

- Lần 1 vào học kỳ 2 năm học (2015 - 2016)
- Lần 2 vào học kỳ 2 năm học (2016 - 2017)

3.4.2. Phân tích kết quả và bình luận

3.4.2.1. Kết quả thực nghiệm lần 1

Trước khi tiến hành TN, chúng tôi lựa chọn hai nhóm SV có sự tương đồng về trình độ (điểm chuẩn đầu vào tuyển sinh), giới tính, cơ cấu các khoa trong lớp học GDH.

Theo nguồn số liệu từ phòng đào tạo, trường ĐHSP Hà Nội năm 2016-2017, kết quả điểm điều kiện và điểm thi của SV hai nhóm ĐC và TN như sau:

*** So sánh điểm điều kiện giữa hai nhóm ĐC 1 và TN 1**

Bảng 3.1 So sánh điểm điều kiện giữa hai nhóm ĐC 1 và TN 1

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 1	69,4	9,7	9,7	3,2	3,2	1,6	0	3,2	100%
TN 1	12,5	14,3	23,2	1,8	41,1	0	3,6	0,0	100%

Bảng số liệu trên cho thấy, SV nhóm ĐC 1 có số điểm điều kiện rất cao hơn rất nhiều so với nhóm TN 1. Cụ thể trong khi có tới 69,4% SV nhóm ĐC 1 đạt điểm A còn SV nhóm TN 1 đạt được điểm này chỉ chiếm 12,5%. Đặc biệt, nhóm TN 1 chủ yếu SV đạt điểm C với 41,1% và không có SV đạt điểm F. Bên cạnh đó, nhóm ĐC 1 dù đa số SV đạt điểm điều kiện rất cao nhưng lại có 3,2% SV chỉ đạt điểm F. Kết quả này phản ánh, trong quá trình tổ chức các bài học môn giáo dục học ở hai nhóm được thiết kế khác nhau, yêu cầu cũng khác nhau về các tiêu chí từ nhận thức, kĩ năng, thái độ, NL của SV nên trong quá trình đánh giá có khác nhau về phổ điểm. Để khẳng định độ tin cậy, chúng tôi tiến hành kiểm định t-test, kết quả thể hiện ở Bảng 3.2:

Bảng 3.2 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện nhóm TN 1 và ĐC 1 trong TNSP lần 1

Thông số / Nhóm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
ĐC 1	3,57	0,877	5,908	0,000
TN 1	2,64	0,845		

Kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,000 < 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình bài kiểm tra điều kiện giữa nhóm TN 1 và nhóm ĐC 1. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định điểm trung bình bài kiểm tra điều kiện của nhóm ĐC 1 (3,57 - trong khoảng từ B+ đến A) cao hơn nhiều so với nhóm TN 1 (2,64 - trong khoảng từ điểm C đến điểm B). Nhưng độ lệch chuẩn của nhóm TN 1 thấp hơn nhóm ĐC 1 cho thấy độ phân tán điểm điều kiện quanh giá trị trung bình của SV nhóm TN 1 thấp hơn nhóm ĐC 1.

*** So sánh điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi cuối kì của SV**

Để đánh hiệu quả của cả quá trình dạy học ở từng nhóm, chúng tôi tiến hành so sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi cuối kì của SV. Kết quả thể hiện ở các bảng sau:

- Nhóm đối chứng 1:

Bảng 3.3 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 1

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
Điểm đk do GV chấm	69,4	9,7	9,7	3,2	3,2	1,6	0	3,2	100%
Điểm thi của SV	3,2	3,2	17,7	4,8	17,7	16,1	11,3	25,8	100%

Số liệu bảng trên cho thấy phân phối tần suất điểm điều kiện do GV chấm trên nhóm SVnhóm ĐC 1 tập trung chủ yếu ở nhóm điểm A (chiếm 69,4%) và chỉ khoảng 10% SV đạt điểm C+ trở xuống, trong khi đó điểm thi của SV cuối kì phân bố khá đều ở hầu hết các mức điểm số. Đặc biệt, tỉ lệ SV đạt điểm A rất thấp chỉ có 3,2% và tỉ lệ SV đạt điểm C trở xuống lại chiếm tới hơn 70% SV trong đó SV có điểm dưới trung bình F lên tới 25,8%. Như vậy, có một sự chênh lệch khá lớn giữa đánh giá của GV và điểm thi cuối kì của SV ở nhóm ĐC 1. Điều này có nghĩa quá trình giảng dạy cũng như cách đánh giá SV của GV nhóm ĐC chỉ đạt hiệu quả ở mức độ trung bình. Để kiểm định độ tin cậy, kết quả t-test thể hiện ở Bảng 3.4:

Bảng 3.4 Kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 1

Thông số / Điểm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
Điểm đk do GV chấm	3,57	0,877	13,979	0,000
Điểm thi của SV	1,60	1,202		

Xử lý SPSS của Bảng 3.4:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu	3.5726	62	.87706	.11139
	Diem thi theo thang diem chu	1.6048	62	1.20156	.15260

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu & Diem thi theo thang diem chu	62	.467	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu - Diem thi theo thang diem chu	1.96774	1.10835	.14076	1.68627	2.24921	13.979	61	.000

Kết quả kiểm định T-test so sánh cặp với t = 13,979 và hệ số Sig. = 0,000< 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa điểm điều kiện của GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 1. Như vậy, qua kết quả kiểm

định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định trung bình điểm thi của SV nhóm ĐC 1 thấp hơn rất trung bình điểm điều kiện do GV chấm (trung bình điểm thi của nhóm ĐC1 là 1,60 (trong khoảng D+ đến C) so với trung bình điểm điều kiện là 3,57 (trong khoảng B+ đến A). Điều này chứng tỏ trong đánh giá kết quả học tập môn GDH của SV ở nhóm ĐC 1 có sự khác biệt, không thống nhất giữa điểm thi và điểm điều kiện của SV. Điều này có thể do trong quá trình tổ chức bài dạy của nhóm ĐC, khâu đánh giá điểm điều kiện do chính GV giảng dạy ở lớp đó chưa sát với yêu cầu đánh giá của bài học

- Nhóm thực nghiệm 1:

So sánh giữa điểm thi và điểm điều kiện của lớp TN 1, kết quả biểu hiện ở Bảng 3.5:

Bảng 3.5 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 1

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
Điểm đk do GV chấm	12,5	14,3	23,2	1,8	41,1	0	3,6	0,0	100%
Điểm thi của SV	3,6	8,9	51,8	5,4	17,9	10,7	1,8	0,0	100%

Theo số liệu bảng trên cho thấy điểm điều kiện do GV chấm trên nhóm SV nhóm TN 1 phân bố khá đều ở hầu hết các mức điểm (cao nhất là mức điểm C chiếm 41,1%, tiếp theo là mức điểm B chiếm 23,2%). Điểm thi của SV tập trung nhiều nhất ở mức điểm B (chiếm 51,8%) và mức điểm C (chiếm 17,9%). Điều này chứng minh, trong quá trình giảng dạy bài học môn Giáo dục học được thiết kế theo quan điểm SPTH SV cần tập trung học tập theo đúng mục tiêu đặt ra từ nhận thức, kĩ năng, thái độ và NL bởi quá trình đánh giá kết quả học tập từ điểm điều kiện đến điểm thi đều đánh giá dựa trên các tiêu chí này và có sự thống nhất, đồng thuận cao giữa đánh giá của GV giảng dạy và các GV chấm thi tập trung trong khoảng điểm C đến điểm B (có nghĩa là phổ điểm từ trung bình khá đến khá).

Bảng 3.6 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 1

Thông số / Điểm	$\overline{X}$	ĐLC	t	Sig. (2 đuôi)
Điểm đk do GV chấm	2,63	0,845	-0,391	0,697
Điểm thi của SV	2,68	0,634		

Xử lí SPSS của Bảng 3.6

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu	2.6339	56	.84472	.11288
	Diem thi theo thang diem chu	2.6786	56	.68376	.09137

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu & Diem thi theo thang diem chu	56	.391	.003

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Diem DK theo thang diem chu - Diem thi theo thang diem chu	-.04464	.85428	.11416	-.27342	.18413	-.391	55	.697

Kiểm định T-test so sánh cặp với t = -0391 hệ số Sig. = 0,697 > 0,05 cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa điểm điều kiện của GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 1. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,05, giả thuyết H_0 được chấp nhận, tức là có thể khẳng định trung bình điểm thi môn Giáo dục học của SV nhóm TN 1 tương đương với trung

bình điểm điều kiện do GV chấm (Trung bình điểm thi là 2,68 so với trung bình điểm điều kiện là 2,63).

*** So sánh điểm thi cuối kì giữa hai nhóm ĐC 1 và TN1**

Từ kết quả so sánh trên chúng tôi tiến hành so sánh giữa điểm thi cuối kì giữa nhóm ĐC 1 và nhóm TN 1. Kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.7 So sánh điểm thi cuối kì giữa hai nhóm ĐC 1 và TN1

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 1	3,2	3,2	17,7	4,8	17,7	16,1	11,3	25,8	100%
TN 1	3,6	8,9	51,8	5,4	17,9	10,7	1,8	0,0	100%

Kết quả bảng trên cho thấy, điểm thi cuối kì của SV nhóm TN 1 cao hơn rất nhiều so với điểm thi cuối kì của SV nhóm ĐC 1. Đa số SV ở nhóm TN đạt được từ điểm B trở lên tức là điểm thi của SV nhóm này đạt loại khá trở lên (C+, B, B+ và A) còn đa số SV nhóm ĐC chỉ đạt được điểm ở mức độ trung bình (C, D+, D) và còn nhiều SV chỉ đạt điểm số dưới trung bình (điểm F). Cụ thể, ở các điểm số từ khá trở lên có tỉ lệ SV nhóm TN 1 đạt được cao hơn tỉ lệ của SV nhóm ĐC 1 như điểm A có 3,6% SV nhóm TN1 so với 3,2% SV nhóm ĐC1, điểm B+ có 8,9% SV nhóm TN1 so với 3,2% SV nhóm ĐC1 và đặc biệt ở điểm B có tới 51,8% SV nhóm TN1 nhưng chỉ có 17,7% SV nhóm ĐC1 đạt được điểm này. Ngược lại, các điểm số trung bình trở xuống thì tỉ lệ SV nhóm ĐC1 là cao hơn so với nhóm TN1 như ở điểm D+ có 10,% SV nhóm TN1 nhưng có tới 16,1% SV nhóm ĐC1 ở điểm này hay điểm D chỉ có 1,8% SV nhóm TN1 nhưng cũng có tới 11,3% SV nhóm ĐC1. Nhất là ở điểm F không có SV nào của nhóm TN1 có điểm này nhưng lại có tới 25,8% SV thuộc nhóm ĐC1 chỉ đạt được điểm này. Như vậy, có thể thấy rằng điểm thi cuối kì của SV nhóm TN1 đều trên trung bình và cao hơn rất nhiều so với SV nhóm ĐC1. Từ đó có thể kết luận, SV được học tập môn Giáo dục học thông qua việc TKBH theo quan điểm SPTH đạt được hiệu quả cao hơn SV thuộc nhóm ĐC, việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH theo đúng qui trình ở chương 3 đã nâng cao được chất lượng dạy và học môn GDH ở trường ĐHSP. Để khẳng định độ khách quan của kết quả này chúng tôi tiến hành kiểm định t-test, kết quả thu được ở Bảng 3.8:

Bảng 3.8. Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm thi cuối kì nhóm TN 1 và ĐC 1 trong TNSP lần 1

Thông số / Nhóm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
Nhóm ĐC 1	1,60	1,146	-6,037	0,000
Nhóm TN 1	2,68	0,960		

Lop * DiemTB_chu Crosstabulation

			DiemTB_chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	1	7	7	8	13	12	10	4	62
		% within Lop	1.6%	11.3%	11.3%	12.9%	21.0%	19.4%	16.1%	6.5%	100%
	Lop TN1	Count	0	1	0	6	14	24	8	3	56
		% within Lop	0.0%	1.8%	0.0%	10.7%	25.0%	42.9%	14.3%	5.4%	100%
Total		Count	1	8	7	14	27	36	18	7	118
		% within Lop	0.8%	6.8%	5.9%	11.9%	22.9%	30.5%	15.3%	5.9%	100%

Kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,000 < 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình bài thi cuối kì giữa nhóm TN 1 và nhóm ĐC 1. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định điểm trung bình bài thi cuối kì của nhóm TN 1 cao hơn nhóm ĐC 1. Điểm trung bình bài thi cuối kì của SV nhóm TN1 là 2,86 trong khoảng từ điểm C+ đến điểm B tức là điểm thi cuối kì của SV nhóm TN 1 đạt được ở mức độ khá. Bên cạnh đó, điểm trung bình bài thi cuối kì của SV nhóm ĐC 1 là 1,60 trong khoảng D+ đến điểm C tức là ở mức độ trên trung bình. Như vậy, qua kết quả kiểm định ta thấy những kết quả và nhận định ở trên là hoàn toàn xác đáng, đảm bảo độ tin cậy.

*** So sánh điểm tổng kết giữa hai nhóm ĐC 1 và TN 1**

Từ việc so sánh điểm điều kiện đến điểm thi cuối kì, chúng tôi tiến hành so sánh điểm tổng kết môn học của SV nhóm TN1 và SV nhóm ĐC1, kết quả thể hiện ở Bảng 3.9:

Bảng 3.9 So sánh tần suất điểm tổng kết của nhóm ĐC 1 và nhóm TN 1

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 1	6,5	16,1	19,4	21,0	12,9	11,3	11,3	1,6	100%
TN 1	5,4	14,3	42,9	25,0	10,7	0,0	1,8	0,0	100%

Kết quả bảng trên cho thấy đã có sự thay đổi trong điểm tổng kết của SV ở cả hai nhóm và sự thay đổi mạnh mẽ được thể hiện ở điểm số của SV nhóm ĐC1 nhưng xét về tổng thể tỷ lệ SV có điểm tổng kết môn GDH đạt điểm khá giỏi ở nhóm TN1 vẫn cao hơn điểm số của SV ở nhóm ĐC. Tỉ lệ SV có các điểm số A, B+, C+ và C ở hai nhóm TN và ĐC 1 là khá tương đồng nhưng có sự chênh lệch mang chiều hướng tích cực thuộc về SV nhóm TN 1 ở điểm B có tới 42,9% SV nhóm TN 1 đạt được thì chỉ có 19,4% SV nhóm ĐC 1 có điểm số này. Trong khi đó có cùng 11,3% SV nhóm ĐC 1 bị điểm D+ và D thì chỉ có 1,8% SV nhóm TN 1 bị điểm D và không có SV nào bị điểm D+. Đặc biệt, vẫn còn 1,6% SV nhóm ĐC có điểm tổng kết dưới trung bình (F). Như vậy, mặc dù được điểm điều kiện kéo lên rất nhiều nhưng điểm tổng kết của SV nhóm ĐC 1 vẫn thấp hơn so với SV nhóm TN 1.

Bảng 3.10 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm tổng kết nhóm TN 1 và ĐC 1 TN lần 1

Thông số / Nhóm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
ĐC 1	2,47	0,932	101,72	0,006
TN 1	2,86	0,562		

Kết quả kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,006 < 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa nhóm TN 1 và nhóm ĐC 1. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định điểm trung bình điểm tổng kết môn GDH của nhóm TN 1 cao hơn nhóm ĐC 1. Như vậy, có thể khẳng định một

lần nữa việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH theo đúng qui trình tác giả đề xuất đã nâng cao được chất lượng dạy và học môn GDH ở nhà trường SP như giả thuyết của luận án đề ra.

3.4.2.2 Kết quả thực nghiệm lần 2

Để kiểm nghiệm kết quả TN lần thứ nhất chúng tôi tiếp tục tiến hành TN lần 2 và đo được kết quả như sau:

*** So sánh điểm điều kiện giữa hai nhóm ĐC 2 và TN 2**

Trong quá trình tiến hành TN lần 2, chúng tôi tiếp tục so sánh việc đánh giá điểm điều kiện ở hai nhóm ĐC và TN, kết quả thu được như sau:

Bảng 3.11 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 2	45,3	22,6	24,5	1,9	3,8	0,0	1,9	0,0	100%
TN 2	7,5	5,7	41,5	0,0	9,4	32,1	3,8	0,0	100%

Số liệu kết quả bảng trên cho thấy, điểm điều kiện môn GDH của SV nhóm TN 2 và nhóm ĐC 2 được GV giảng dạy đánh giá có sự khác biệt rõ rệt. SV nhóm ĐC 2 được GV đánh giá điểm điều kiện tập trung ở các điểm A, B+ và B tức là các mức điểm khá giỏi. Bên cạnh đó, SV nhóm TN 2 được học tập với bài học được thiết kế theo quan điểm SPTH được GV đánh giá điểm điều kiện với nhiều mức độ điểm số khác nhau. Cụ thể, có tới 45,3% SV nhóm ĐC được GV giảng dạy đánh giá điểm điều kiện là điểm A tức mức điểm xuất sắc, 22,6% SV được đánh đánh giá điểm điều kiện là điểm B+ và 24,5% SV được đánh giá điểm điều kiện là điểm B và còn lại với tỉ lệ không đáng kể ở các điểm số khác. Đối với SV nhóm TN 2, điểm số có tỉ lệ SV đạt được lớn nhất lại là điểm B với 41,5%, tiếp đến là điểm D+ có 32,1% SV đạt điểm số này. Như vậy, điểm điều kiện của SV nhóm TN 2 chủ yếu ở mức độ trung bình và khá. Để so sánh tổng thể điểm điều kiện môn Giáo dục học của SV nhóm TN 2 và nhóm ĐC 2 chúng tôi tiến hành kiểm định t-test, kết quả thu được ở bảng sau:

Bảng 3.12. Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện nhóm TN 2 và ĐC 2 trong TNSP lần 2

Thông số / Nhóm	$\overline{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
ĐC 1	3,48	0,635	6,905	0,000
TN 1	2,45	0,879		

Kết quả kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,000 < 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình bài kiểm tra điều kiện giữa nhóm TN 2 (với 2,45 điểm tương ứng với khoảng điểm C đến C+ tức điểm trung bình khá) và nhóm ĐC 2 (với 3,48 điểm tương ứng với khoảng điểm B đến B+ tức điểm giỏi). Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định điểm trung bình bài kiểm tra điều kiện của nhóm ĐC 2 cao hơn nhóm TN 2.

*** So sánh điểm điều kiện và điểm thi của từng nhóm**

Sau khi có kết quả điểm thi cuối kì chúng tôi tiến hành so sánh điểm điều kiện do GV giảng dạy chấm và điểm thi cuối kì do nhiều GV khác nhau chấm với đáp án thống nhất nhằm chứng minh tính ưu việt cũng như hiệu quả của việc TKBH môn Giáo dục học theo quan điểm tích hợp so với hoạt động dạy học được tiến hành với việc TKBH theo các quan điểm khác.

- Nhóm đối chứng 2:

Kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2 được thể hiện ở Bảng 3.13:

Bảng 3.13 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
Điểm điều kiện do GV chấm	45,3	22,6	24,5	1,9	3,8	0,0	1,9	0,0	100%
Điểm thi của SV	1,9	5,7	5,7	5,7	13,2	11,3	24,5	32,1	100%

Kết quả số liệu bảng trên cho thấy, có sự chênh lệch khá lớn giữa đánh giá của GV và điểm thi cuối kì của SV ở nhóm ĐC 2 tương tự như ở nhóm ĐC 1 trong TN lần 1. Điểm điều kiện do GV chấm của SV nhóm ĐC 2 tập trung chủ yếu ở nhóm điểm khá giỏi và xuất sắc như A (chiếm 45,3%), điểm B+ (chiếm 22,6%), điểm B (chiếm 24,5%) trong khi đó điểm thi của SV tập trung ở mức điểm F, D và C với tỉ lệ lần lượt là 32,1% (điểm F), 24,5% (điểm D) và 13,2% (điểm C) . Như vậy, điểm thi của SV nhóm ĐC 2 chủ yếu là điểm trung bình và dưới trung bình. Điều này chứng tỏ không có sự ăn khớp giữa cách đánh giá điểm điều kiện với điểm thi của SV, chưa cho thấy sự khách quan, toàn diện trong đánh giá điểm điều kiện môn Giáo dục học của GV giảng dạy. Để xác định rõ sự chênh lệch này chúng tôi tiến hành kiểm định t-test, kết quả thu được như sau:

Bảng 3.14 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2

Thông số / Điểm	$\overline{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
Điểm đk do GV chấm	3,48	0,635	13,692	0,000
Điểm thi của SV	1,26	1,146		

Kết quả kiểm định T-test so sánh cặp với hệ số Sig. = 0,000< 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa điểm điều kiện của GV chấm và điểm thi của SV nhóm ĐC 2. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định trung bình điểm thi môn Giáo dục học của SV nhóm ĐC 2 thấp hơn điểm điều kiện do GV chấm (1,26 điểm tương ứng trong khoảng điểm D đến D+ tức điểm ở mức độ trung bình so với 2,48 điểm tương ứng trong khoảng điểm B đến B+ tức điểm ở mức độ giỏi).

- Nhóm thực nghiệm 2:

Kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 2 được thể hiện ở Bảng 3.15:

Bảng 3.15 So sánh tần suất điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 2

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
Điểm đk do GV chấm	7,5	5,7	41,5	0,0	9,4	32,1	3,8	0,0	100%
Điểm thi của SV	11,3	7,5	18,9	17,0	13,2	17,0	15,1	0,0	100%

Theo số liệu bảng trên cho thấy điểm điều kiện môn Giáo dục học do GV chấm trên nhóm SV nhóm TN 2 được tập trung ở điểm B và D+ (cao nhất là mức điểm B chiếm 41,5%, tiếp theo là mức điểm D+ chiếm 23,2%). Điểm thi của SV được phân phối đều ở các điểm. Ở điểm A tỉ lệ điểm thi của SV cao hơn điểm điều kiện (11,3% điểm thi so với 7,5% điểm điều kiện. Trong khi đó tỉ lệ SV có điểm thi đạt điểm D+ thấp hơn rất nhiều SV có điểm điều kiện đạt điểm này (17% SV đạt điểm thi so với 32,1% SV có điểm điều kiện) nhưng ở điểm D tỉ lệ SV đạt điểm thi lại cao hơn (15,1% SV có điểm thi so với 3,8% SV có điểm điều kiện). Điều này một lần nữa chứng minh, trong quá trình giảng dạy bài học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPTH đã đánh giá được kết quả học tập của SV theo đúng mục tiêu đặt ra từ nhận thức, kĩ năng, thái độ và NL, có sự thống nhất nhất định về quả học tập từ điểm điều kiện đến điểm thi đều đánh giá dựa trên các tiêu chí này và có sự thống nhất, đồng thuận cao giữa đánh giá của GV giảng dạy và các GV chấm thi tập trung trong khoảng điểm C đến điểm B (có nghĩa là phổ điểm từ trung bình khá đến khá).

Bảng 3.16 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm điều kiện do GV chấm và điểm thi của SV nhóm TN 2

Thông số / Điểm	$\overline{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
Điểm đk do GV chấm	2,45	0,879	0,454	0,652
Điểm thi của SV	2,38	0,960		

Kết quả kiểm định T-test so sánh cặp với hệ số Sig. = 0,652> 0,05 cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa điểm điều kiện của GV chấm và điểm thi môn Giáo dục học của SV nhóm TN 2 (2,45 điểm điều

kiện so với 2,38 điểm thi). Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,05, giả thuyết H_0 được chấp nhận, tức là có thể khẳng định điểm thi trung bình của SV nhóm TN 2 tương đương với điểm điều kiện do GV chấm.

*** So sánh điểm thi cuối kì giữa nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2**

Để chứng minh giả thuyết đưa ra, chúng tôi tiếp tục so sánh giữa điểm thi cuối kì giữa nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2. Kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.17 So sánh tần suất điểm thi cuối kì của nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 2	1,9	5,7	5,7	5,7	13,2	11,3	24,5	32,1	100%
TN 2	11,3	7,5	18,9	17,0	13,2	17,0	15,1	0,0	100%

Kết quả bảng trên cho thấy, điểm thi cuối kì của SV nhóm TN 2 cao hơn rất nhiều của SV nhóm ĐC 2. Đa số SV nhóm TN 2 đạt điểm thi cuối kì ở mức độ khá giỏi, ngược lại đa số SV nhóm ĐC bị điểm trung bình và dưới trung bình. Có gần 40% SV nhóm TN 2 có điểm thi đạt điểm khá giỏi (điểm A, B+ và B) và không có SV viên nào bị điểm dưới trung bình (điểm F). Trong khi đó lại có tới 32,1% SV nhóm ĐC 2 bị điểm thi dưới trung bình (điểm F) và chỉ có 13,3% SV đạt điểm khá giỏi (điểm A, B+ và B) trong đó điểm A chỉ chiếm tỉ lệ 1,9% SV. Điều này một lần nữa chứng minh rằng SV nhóm TN học tập các bài học môn GDH được thiết kế theo quan điểm SPTH đạt được điểm thi cao hơn rất nhiều so với SV nhóm ĐC. Từ đó có thể khẳng định được tính hiệu quả trong việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTHp mà tác giả áp trong giảng dạy cho SVSP.

Để khẳng định tính đúng đắn của các số liệu và kết luận nêu trên, chúng tôi tiến hành kiểm định t-test so sánh kết quả thi cuối kì nhóm TN 2 và nhóm ĐC 2. Kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.18 Kết quả kiểm định t-test so sánh kết quả điểm thi cuối kì nhóm TN 2 và ĐC 2

Thông số / Nhóm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
ĐC 2	1,26	1,146	-5,420	0,000
TN 2	2,38	0,960		

Kết quả kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,000 < 0,01 cho thấy có sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình bài thi cuối kì giữa nhóm TN 2 và nhóm ĐC 2. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,01, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định điểm trung bình bài thi cuối kì môn Giáo dục học của nhóm TN 2 cao hơn nhóm ĐC 2. Cụ thể, trung bình điểm thi cuối kì của SV nhóm ĐC 2 là 2,38 điểm tương ứng trong khoảng từ điểm C đến C+ tức điểm thi đạt mức độ trung bình khá còn trung bình điểm thi cuối kì của SV nhóm ĐC chỉ đạt 1,26 điểm tương ứng trong khoảng từ điểm D đến D+ tức điểm thi chỉ đạt mức độ trung bình. Như vậy, kết quả kiểm định đã xác định số liệu và kết luận trên đảm bảo tính khách quan và độ tin cậy cao.

*** So sánh điểm tổng kết giữa hai nhóm ĐC 2 và TN 2**

Để khẳng định tính trọn vẹn của quá trình chúng tôi tiếp tục tiến hành so sánh điểm tổng kết môn học của SV nhóm TN2 và SV nhóm ĐC2, kết quả thể hiện ở Bảng 3.19:

Bảng 3.19 So sánh tần suất điểm tổng kết của nhóm ĐC 2 và nhóm TN 2

Điểm / Nhóm	A (%)	B+ (%)	B (%)	C+ (%)	C (%)	D+ (%)	D (%)	F (%)	Tổng
ĐC 2	1,9	11,3	15,1	13,2	32,1	18,9	5,7	1,9	100%
TN 2	3,8	13,2	24,5	20,8	26,4	9,4	1,9	0,0	100%

Kết quả bảng trên cho thấy, cũng như kết quả TN lần 1 đã có sự thay đổi trong điểm tổng kết của SV ở cả hai nhóm và sự thay đổi mạnh mẽ được thể hiện ở điểm số của SV nhóm ĐC1 nhưng xét về tổng thể tỷ lệ SV có điểm tổng kết môn GDH đạt điểm khá giỏi ở nhóm TN1 vẫn cao hơn điểm số của SV ở nhóm ĐC. Tỉ lệ SV có các điểm số A, B+, B và C+ ở nhóm TN 2 là cao hơn và ĐC 2 như điểm B có sự chênh lệch lớn nhất 9,4% (24,5% SV nhóm TN so với 15,1% SV nhóm ĐC), điểm C+ (20,8% SV nhóm TN so với 13,2% SV nhóm ĐC), v.v. Trong khi các điểm C, D+, D, F tỉ lệ SV nhóm ĐC lại cao hơn và đặc biệt không có SV nào thuộc nhóm TN bị điểm F nhưng SV nhóm ĐC vẫn còn 1,9% SV. Như vậy, cũng như kết quả TN lần 1, mặc dù được điểm điều kiện kéo lên rất nhiều nhưng điểm tổng kết

của SV nhóm ĐC 2 vẫn thấp hơn so với SV nhóm TN 2. Để làm rõ điều này chúng tôi tiến hành kiểm định t-test, kết quả thể hiện ở bảng 3.20:

Bảng 3.20 Kiểm định t-test so sánh kết quả điểm tổng kết nhóm TNSP 2 và ĐC 2 trong TNSP lần 2

Thông số / Nhóm	$\bar{X}$	ĐLC	T	Sig. (2 đuôi)
ĐC 2	2,24	0,806	-2,190	0,031
TN 2	2,56	0,698		

Kết quả kiểm định T-test so sánh 2 mẫu độc lập với hệ số Sig. = 0,031 < 0,05 cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa nhóm TN 2 và nhóm ĐC 2. Như vậy, qua kết quả kiểm định t-test, với mức ý nghĩa 0,05, ta có thể bác bỏ giả thuyết H_0, tức là có thể khẳng định trung bình điểm tổng kết môn Giáo dục học của SV nhóm TN 2 cao hơn nhóm ĐC 2 (2,56 điểm tương ứng trong khoảng điểm C+ tới B của SV nhóm TN 2 so với 2,24 điểm tương ứng trong khoảng C tới C+ của SV nhóm ĐC 2).

Tóm lại, có thể khẳng định một lần nữa qua TN lần 2 là việc TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH theo đúng qui trình tác giả đề xuất đã nâng cao được chất lượng dạy và học môn GDH ở nhà trường SP như giả thuyết của luận án đề ra.

Qua 2 lần TNSP trong hai năm học (2015 - 2016) và (2016 - 2017):

+ Điểm thi trung bình của SV nhóm ĐC thấp hơn điểm điều kiện do GV chấm. Có một sự chênh lệch khá lớn giữa đánh giá của GV và điểm thi cuối kì của SV ở nhóm ĐC. Điểm điều kiện do GV chấm trên nhóm SV nhóm ĐC tập trung chủ yếu ở nhóm điểm A trong khi điểm thi của SV phân bố khá đều ở hầu hết các mức điểm số, đặc biệt tập trung ở mức điểm F, D và C v.v.

+ Điểm thi trung bình của SV nhóm TN tương đương với điểm điều kiện do GV chấm.

+ Điểm trung bình của nhóm TN cao hơn nhóm ĐC.

Như vậy, qua 2 lần TN có thể khẳng định về những thay đổi tích cực trong kết quả học tập của SV sau chương trình TN và khẳng định giả thuyết khoa học của luận án.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

Trong chương 3 với mục tiêu TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH và thực nghiệm sư phạm, tác giả luận án đã hoàn thiện các nội dung sau:

- Trên cơ sở kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn, tác giả đã xây dựng quy trình TKBH theo quan điểm SPTH gồm 4: *Giai đoạn 1*: Lựa chọn chủ đề và xác định mục tiêu và nội dung dạy học của chủ đề; *Giai đoạn 2:* Xác định các nguồn lực liên quan đến chủ đề; *Giai đoạn 3:* Xây dựng tiến trình thực hiện và *Giai đoạn 4:* Kiểm tra đánh giá.

- Chúng tôi đã tiến hành thiết kế các hoạt động học tập trên lớp trong giảng dạy môn GDH theo quan điểm SPTH: xác định mục tiêu học tập, hoạt động học tập, hoạt động giảng dạy, quản lí và đánh giá, môi trường, phương tiện và học liệu, điều kiện tổ chức dạy học tích hợp.

- Bên cạnh đó, chúng tôi xác định được các phương pháp và kĩ thuật được sử dụng trong quá trình tổ chức bài học môn GDH theo quan điểm SPTH.

- Trên cơ sở quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm sư SPTH và các phương pháp, kĩ thuật dạy học áp dụng thực hiện trong quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, chúng tôi tiến hành thiết kế một số bài học mẫu môn GDH theo quan điểm SPTH và tiến hành TNSP các bài học này để xem xét tính khả thi và hiệu quả của TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH tại trường ĐHSP Hà Nội.

Quá trình TN TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP Hà Nội đã được thực hiện tuân thủ đúng quy trình về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH. Các phương pháp, kĩ thuật dạy học phù hợp với thiết kế đã đóng vai trò quan trọng, với tất cả những yếu tố có trong thiết kế bài giảng (mục tiêu, nội dung, phương tiện và học liệu, hoạt động của người học, kiểm tra và đánh giá) để tạo ra môi trường học tập tích hợp thuận lợi cho SV học tập.

Kết quả TN cho thấy những thay đổi tích cực trong kết quả học tập của SV sau chương trình TN và khẳng định, chứng minh tính đúng đắn giả thuyết khoa học của luận án đã đặt ra. Việc vận dụng quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP là khả thi và có hiệu quả, góp phần năng cao chất lượng, hiệu quả dạy học môn GDH và bước đầu hình thành và phát triển năng lực tổ chức hoạt động dạy học, tổ chức các hoạt động giáo dục học sinh và năng lực huy động các nguồn lực để giải quyết tốt các tình huống sư phạm diễn ra trong thực tiễn ở trường phổ thông.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Đề tài luận án đã đặt ra và giải quyết được vấn đề TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH tại trường ĐHSP. Đó là:

(1) Sư phạm tích hợp là một quan điểm, tư tưởng về GD, trọng tâm là dạy học mà ở đó người học được học cách thức thiết lập kiến thức, kĩ năng và cách thức huy động mọi nguồn lực để giải quyết hiệu quả một tình huống phức hợp được đặt ra trong thực tiễn qua đó phát triển phẩm chất và các NL cá nhân. Quan điểm SPTH đã được áp dụng ở nhiều cấp học, nhiều chủ đề và đã đề xuất nhiều cách áp dụng để tiến hành tốt hoạt động dạy học tích hợp trong đó có TKBH theo quan điểm SP này.

(2) Thiết kế bài học theo quan điểm SPTH là quy trình, kỹ thuật mà người dạy xác định mục tiêu của chủ đề, NL cần hình thành cho người học, nội dung đóng góp của các phần, chương trong môn học hay các môn học xung quanh chủ đề, phương pháp, kĩ thuật dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập, xác lập môi trường học tập, hướng dẫn hoạt động học của SV theo quan điểm SPTH nhằm giúp SV giải quyết tốt các hình huống trong nhận thức và thực tiễn. Đối với môn GDH, kĩ thuật TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP đã được xác định từ nguyên tắc, quy trình thực hiện cho tới việc lựa chọn các phương pháp, kĩ thuật dạy học phù hợp để áp dụng và phát triển TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.

(3) Từ kết quả khảo sát thực trạng về TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH cho thấy: Tuy có sự đánh giá khác nhau giữa SV ba trường ĐHSP về tầm quan trọng của môn GDH, nhưng khi xem xét chung trên toàn mẫu, SV cho rằng việc học môn GDH là môn học được xếp ở mức độ "Quan trọng". Phần lớn SV đánh giá về việc học tập môn GDH ở ĐHSP là nhằm thực hiện mục tiêu là vận dụng PPDH và giáo dục vào thực tiễn ở trường phổ thông; GV đã có quan niệm khác nhau và tỷ lệ GV có nhận thức chính xác về dạy học tích hợp là không cao; Việc triển khai áp dụng quan điểm SPTH trong môn GDH đã nhận được sự đồng thuận rất cao từ phía các GV, phần lớn các GV nhận đình rằng mục tiêu của dạy học tích hợp là "Phát triển NL người học" và "Giúp người học lập mối liên hệ giữa tri thức, kĩ năng, phương pháp

đã học"; Về phạm vi các bài học vận dụng quan điểm SP này trong môn GDH còn hạn chế, phần lớn các GV xác nhận rằng họ mới chỉ dừng lại ở phạm vi những nội dung kiến thức và bài học mà GV thấy mình có kinh nghiệm nhất, còn nội dung có đơn vị kiến thức khó hoặc cụ thể (dễ) hoàn toàn không được vận dụng quan điểm SP này để TKBH.

Tuy nhiên, GV còn gặp khá nhiều khó khăn khi họ vận dụng tư tưởng dạy học này vào trong TKBH môn GDH và phần lớn số GV được hỏi đã trả lời rằng "Chương trình môn học" có ảnh hưởng lớn đến việc họ TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.

(4) Để vận dụng có hiệu quả hoạt động TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, cần: Thực hiện đầy đủ các bước trong qui trình TKBH từ xác định mục tiêu học tập, hoạt động học tập, hoạt động giảng dạy, quản lí và đánh giá, môi trường, phương tiện và học liệu, điều kiện tổ chức dạy học tích hợp đến xác định được các phương pháp và kĩ thuật được sử dụng trong quá trình tổ chức bài học môn GDH theo quan điểm SPTH.

(5) Kết quả TN đã xác định được độ tin cậy và tính khả thi của quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH ở trường ĐHSP Hà Nội. Qua 2 lần TN đều cho kết quả thuận, kết quả TN đã chứng minh khi vận dụng TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH SV tiếp thu bài một cách vững chắc hơn, phát triển đầy đủ từ nhận thức đến kỹ năng, NL vận dụng bài học vào thực tiễn.

Kết quả nghiên cứu của luận án có ý nghĩa lí luận và thực tiễn trong phát triển lí luận dạy học theo quan điểm SPTH và nâng cao hiệu quả, chất lượng dạy học môn GDH, trong và bằng cách đó nâng cao hiệu quả đào tạo SVSP. Như vậy, có thể khẳng định mục đích nghiên cứu của luận án đã được thực hiện, nhiệm vụ nghiên cứu đã được hoàn thành, giải thuyết khoa học đã được chứng minh.

2. Khuyến nghị

2.1. Đối với các trường Đại học sư phạm

Ban giám hiệu, Phòng Đào tạo, Ban chủ nhiệm khoa ở các trường SP cần khuyến khích GV tích cực tìm tòi, đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát

triển NL của người học. Xây dựng chương trình môn học vừa động và mở để tạo điều kiện thuận lợi cho GV có thể chủ động trong thiết kế bài học.

Tổ chức các lớp tập huấn cho GV về dạy học theo quan điểm sư phạm tích hợp nói chung và thiết kế bài học theo quan điểm này nói riêng.

Đưa quan điểm SPTH trở thành một xu thế trong giảng dạy ở nhà trường SP trong đó các môn nghiệp vụ như tâm lí học, GDH cần phải đi tiên phong.

Nhà trường tạo điều kiện thuận lợi về cơ sở vật chất, phương tiện kĩ thuật dạy học, học liệu, phòng học để GV có thể dễ dàng đổi mới PPDH nói chung và vận dụng dạy học theo quan điểm SPTH.

Phòng Đào tạo điều kiện về kế hoạch dạy học để GV và SV thực hiện một cách có hiệu quả việc vận dụng dạy học môn GDH theo quan điểm SPTH, chú trọng đến các khâu vận dụng thực tiễn như cho SV trải nghiệm học học tập, dự giờ thăm lớp tại các trường phổ thông sau mỗi chủ đề học tập để SV có thể sử dụng các kiến thức GDH vào các tình huống giảng dạy ở trường phổ thông.

2.2. Đối với giảng viên giảng dạy môn Giáo dục học

Giảng viên có vai trò quyết định đến chất lượng dạy học, cho nên GV cần có ý thức tìm tòi, đổi mới phương pháp và hình thức dạy học nhằm thu hút được SV tham gia tích cực vào bài học. Cần nhận thức đầy đủ về ý nghĩa và giá trị của QĐ SPTH đối với sự phát triển NL người học, đồng thời nắm vững qui trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH, từ đó chủ động vận dụng linh hoạt các hình thức dạy học trong đó đề cao DHTH nhằm phát triển NL nghề nghiệp cho SVSP.

Tiếp tục hoàn thiện và đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá môn học này với SV theo đúng bản chất của đánh giá theo tiếp cận phát triển năng lực người học, đây không chỉ là yêu cầu trong đổi mới giáo dục hiện này mà còn là nguyện vọng của SV - họ mong đợi GV đánh giá kết quả học tập bằng hoạt động thông qua tình huống thay vì kiến thức lí thuyết học thuộc.

Có tinh thần tự học, tự nghiên cứu nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, những kiến thức liên ngành sâu, rộng, gắn liền với thực tiễn và nhất là kiến thức và kĩ thuật về dạy học theo quan điểm SPTH.

Giảng viên cần xác định rõ chủ đề, nội dung và mức độ các loại tri thức phù hợp khi tiến hành TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH.

Cần chủ động trao đổi, tòa đàm, hoặc tổ chức sinh hoạt liên bộ môn với đồng nghiệp trong khoa tham gia giảng dạy các môn nghiệp vụ cũng như các giảng viên giảng dạy môn GDH cho sinh viên chính quy ở các khoa cơ bản. Bên cạnh đó, chủ động chia sẻ, trao đổi với các giảng viên thuộc bộ môn PPDH ở các khoa cơ bản để tìm hiểu về đặc trưng riêng trong mỗi môn học và PPDH của các bộ môn. Từ đó, áp dụng quy trình TKBH môn GDH theo quan điểm SPTH phù hợp với đối tượng.

2.3. Đối với sinh viên sư phạm

Phải nhận thức đúng đắn vai trò của môn GDH đối với SV sư phạm, là môn nghiệp vụ không thể thiếu được trong đào tạo giáo viên từ đó không ngừng nỗ lực trong học tập, tự học để nắm vững kiến thức môn học trước khi lên lớp.

Để học tập môn GDH theo quan điểm SPTH có hiệu quả, SV cần thực hiện đầy đủ yêu cầu, nhiệm vụ GV đề ra. Trong quá trình học tập cần tích cực, chủ động, sáng tạo vận dụng các kiến thức liên ngành vào bài học để giải quyết các nhiệm vụ học tập hay những tình huống sư phạm mà giảng viên đặt ra.

Cần phát huy tính tự giác, chủ động trong lập kế hoạch học tập và rèn luyện nghề nghiệp của bản thân trong toàn khóa học, tích cực, sáng tạo, chủ động và độc lập trong việc liên hệ với các trường phổ thông để có những trải nghiệm thực tiễn, và vận dụng kiến thức, kĩ năng đã được trang bị từ các môn học về nghiệp vụ trong đó có các môn GDH vào giải quyết các tình huống trong thực tiễn ở trường phổ thông qua đó phát triển năng lực nghề nghiệp cho bản thân.

Trên đây là một số khuyến nghị trong việc vận dụng quan điểm sư phạm tích hợp vào thiết kế bài học môn GDH nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tại các trường ĐHSP hiện nay.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ

1. Nguyễn Đăng Trung (2016), Quy trình thiết kế và tổ chức dạy học môn Giáo dục học theo quan điểm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm, Tạp chí Giáo dục, số 373, kì 1 (1/2016). Tr. 49- 51.
2. Nguyễn Đăng Trung (2016), Những nghiên cứu về thiết kế bài học theo quan điểm sư phạm tích hợp, Tạp chí giáo dục, số đặc biệt tháng 12/2016. Tr.127-130.
3. Nguyễn Đăng Trung (2017), Thực trạng thiết kế và tổ chức dạy học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp ở trường Đại học Sư phạm, Tạp chí Giáo dục, số 400, kì 2 (2/2017). Tr. 58- 60.
4. Nguyễn Đăng Trung (2017),Thiết kế chương trình dạy học môn Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm theo quan điểm sư phạm tích hợp, Tạp chí Giáo dục, số 401, kì 1 (3/2017). Tr. 61- 63.
5. Nguyễn Đăng Trung (2017), Mô hình thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp, Tạp chí Giáo dục, số 416, kì 2 - 10/2017. Tr 50-53.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Nguyễn Như An (1996), *PPDH Giáo dục học,* Tập 1,2, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
2. Ban Tuyên giáo Trung ương, Ban cán sự Đảng Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Đề án "Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*", Hà Nội.
3. Đinh Quang Báo, Hà Thị Lan Hương (2014), *Dạy học tích hợp - Phương thức phát triển năng lực học sinh*, Kỷ yếu hội thảo khoa học Nâng cao năng lực đào tạo giáo viên dạy tích hợp môn Khoa học tự nhiên, Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Dạy học tích hợp ở trường trung học cơ sở, trung học phổ thông,* Tài liệu tập huấn dành cho cán bộ quản lý, giáo viên trường trung học cơ sở, trung học phổ thông, Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015) - Vụ Giáo dục Trung học - Dự án giáo dục Trung học phổ thông giai đoạn 2, Tài liệu tập huấn: *Dạy học tích hợp liên môn*.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Tài liệu tập huấn Dạy học tích hợp ở trường Tiểu học*, Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.
7. Đỗ Mạnh Cường (2010), "Dạy học tích hợp - Cơ sở lý thuyết và thực tiễn", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Kỹ thuật*, Số 15.
8. Nguyễn Văn Cường, Bernd Meier (2009), *Lý luận dạy học hiện đại - Một số vấn đề về đổi mới PPDH*, Potsdam, Hà Nội.
9. Trần Ngọc Chuyên (1994), *Cách soạn thảo một đơn vị học thuật module*, Viện Nghiên cứu Đại học và Giáo dục Chuyên nghiệp, Hà Nội.
10. Hồ Ngọc Đại (2010), *Bài học là gì,* Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
11. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết Số 29 - NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, ban hành ngày 4/11/2013*.

12. Huỳnh Trọng Dương (2005), "Thiết kế bài dạy học Vật lý theo hướng tích cực hóa hoạt động nhận thức của học sinh trung học cơ sở*", Tạp chí Khoa học Khoa học Tự nhiên và Công nghệ*, Số 6 (2005).
13. Vũ Cao Đàm (2003), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật.
14. Nguyễn Văn Đường (2002), "Tích hợp trong dạy học Ngữ văn bậc trung học cơ sở", *Tạp chí Giáo dục*, Q4/2002.
15. Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo, Bùi Hiền (2001), *Từ điển Giáo dục học*, Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
16. Trịnh Thúy Giang (2010), "Thiết kế bài giảng môn Giáo dục học bằng phương pháp Case study"*, Tạp chí Giáo dục*, Số 244/2010, tr. 23.
17. Trịnh Thúy Giang (2010), "Tổ chức học tập theo nhóm với kỹ năng ghép hình đề dạy Giáo dục học bằng phương pháp Case study", *Tạp chí Giáo dục*, Số 251/2010, tr.24.
18. Harol A. Foecke, *Đào tạo giáo viên dạy khoa tích hợp, vấn đề và giải pháp,* Bùi Gia Thịnh dịch trong cuốn "*Những xu hướng mới trong dạy học tích hợp các môn khoa học",* Tập 3 - "Đào tạo giáo viên" - UNESCO - Paris.
19. Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001), *Từ điểm Giáo dục học*, Nhà xuất bản Từ điển Bách Khoa.
20. Đỗ Đình Hoan (2002), *Một Số vấn đề cơ bản của chương trình tiểu học mới*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
21. Nguyễn Trọng Hoàn (2002), "Tích hợp và liên hội hướng tới kết nối trong dạy học Ngữ văn", *Tạp chí Giáo dục.*
22. Nguyễn Thị Phương Hoa (2010), *Sử dụng phương pháp tình huống trong giảng dạy môn Giáo dục học tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội*, Đề tài Nghiên cứu Khoa học cấp Đại học Quốc gia, chuyên ngành Giáo dục học, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
23. Vũ Lệ Hoa (2017), *Tổ chức dạy học theo quan điểm sư phạm tương tác*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

24. Trần Bá Hoành (2002), *Dạy học tích hợp*, http://ioer.edu.vn.

25. Nguyễn Văn Hộ và Hà Thị Đức (2002), *Giáo dục học Đại cương tập 1, 2,* Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

26. Nguyễn Văn Hồng, Ninh Thị Diệp (2012), "Qui trình thiết kế và tổ chức bài học bằng giáo án điện tử*"*, *Tạp chí Giáo dục*, Số 277.

27. Hoàng Ngọc Hùng (2014), *Tư tưởng sư phạm tích hợp: Từ ngữ nghĩa và triết lý, Kỷ yếu Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa ở trường trung học đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015*, Viện Nghiên cứu Giáo dục thuộc Trường ĐHSP, thành phố Hồ Chí Minh.

28. Vũ Xuân Hùng (2012), *Dạy học hiện đại và nâng cao năng lực dạy học ho giáo viên*, Nhà xuất bản Lao động - Xã hội.

29. Vũ Xuân Hùng (2011), *Tiếp cận năng lực thực hiện trong thiết kế dạy học của giáo viên dạy nghề,* Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện khoa học Giáo dục Việt Nam.

30. Đặng Thành Hưng (2005), "Thiết kế bài học nhằm tích cực hóa học tập", *Tạp chí Giáo dục,* Số 107.

31. Đặng Thành Hưng (2004), "Kĩ thuật thiết kế PPDH theo hướng tích cực hóa", *Tạp chí Phát triển Giáo dục*, Số 102 (chuyên đề), quý IV/2004.

32. Đặng Thành Hưng (2004), "Kĩ thuật thiết kế bài học theo nguyên tắc hoạt động", *Tạp chí Phát triển Giáo dục*, Số 10/2004.

33. Đặng Thành Hưng (2004), "Thiết kế PPDH theo hướng tích cực hoá", *Tạp chí Giáo dục Số 102* (chuyên đề), quý IV/2004, tr 10.

34. Đặng Thành Hưng (1993), "Kĩ thuật thiết kế bài học theo nguyên tắc hoạt động", *Tạp chí Phát triển giáo dục*, Số 10.

35. Phạm Thị Thu Hương (2013), *Thiết kế bài dạy học Ngữ văn*, Khoa Ngữ văn - ĐHSP Hà Nội, http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghiencuu/Phuongphap/tabid/106/newstab/159/Default.aspx

36. Hà Thị Lan Hương (2013), "Xu hướng tích hợp trong xây dựng chương trình các môn khoa học tự nhiên của các nước trên thế giới và khả năng áp dụng vào thực tiễn giáo dục Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội,* Số 29 (90).

37. ISO (2000), *Bộ tiêu chuẩn ISO 9000*.

38. Nguyễn Văn Khải (2007), "Vận dụng tư tưởng sư phạm tích hợp trong dạy học Vật lý để nâng cao chất lượng Giáo dục học sinh", *Tạp chí Giáo dục,* Số 176-1 (11/2007).

39. Vũ Ngọc Khánh (2003), *Từ điển Văn hóa Giáo dục Việt Nam*, Nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.

40. Nguyễn Văn Khải (2008), *Vận dụng tư tưởng sư phạm tích hợp vào dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông để nâng cao chất lượng Giáo dục học sinh*, Báo cáo tổng kết đề tài khoa học cấp Bộ tháng 1/2008.

41. Khoa Tâm lí - Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội (2014), *Giáo trình Giáo dục học* (Dùng cho sinh viên khoa cơ bản).

42. Nguyễn Thị Hà Lan (2010), "Xây dựng tình huống dạy học theo tiếp cận giải quyết vấn đề trong môn Giáo dục học", *Tạp chí Giáo dục,* Số 251/2010, tr. 27.

43. L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pour qui? (document non publié #) *Đánh giá về thành tựu giáo dục: những gì? cho ai?* Tài liệu không công bố.

44. Khánh Minh (2015), "Bước đi mạo hiểm của nền giáo dục thành công nhất thế giới?", *Tạp chí Tia Sáng,* http://tiasang.com.vn/Default.aspx?tabid=113&News=8523&CategoryID.

45. Hà Thế Ngữ (1976), "Thuật ngữ khoa học giáo dục", *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, Số 9, tr. 31- 33.

46. Hà Thế Ngữ (1980), "Cấu trúc và vị trí của khoa học giáo dục", *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục,* Số 8, 46, tr. 1- 3.

47. Hà Thế Ngữ (1981), "Bản chất và tính quy luật của quá trình giáo dục", *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, Số 10, 47, tr. 1- 5.

48. Hà Thế Ngữ (1986), "Phương pháp đào tạo một phạm trù giáo dục học", *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục,* Số 7, 48, tr. 7- 9.

49. Hồ Thị Nhật (2009), *"*Quy trình xây dựng tình huống dạy học môn Giáo dục học cho sinh viên sư phạm*", Tạp chí Giáo dục*, Số 210, tr. 21- 22.

50. Hồ Thị Nhật (2009), *"*PPDH phát triển khả năng sáng tạo của sinh viên Trường ĐHSP Hà Nội qua môn Giáo dục học*", Tạp chí Khoa học,* Trường ĐHSP, Hà Nội, tr. 161- 167.

51. Nhóm Nghiên cứu Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2012), *Đề xuất phương án tích hợp và phân hóa trong chương trình Giáo dục phổ thông sau năm 2015*, Kỷ yếu Hội Thảo Khoa học "*Dạy học tích hợp - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông",* Bộ Giáo dục và Đào tạo.

52. Nguyễn Thị Phương Nhung (2017), *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 Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

53. Dương Hoàng Oanh (2004), *Xây dựng quy trình rèn luyện kĩ năng thiết kế bài học thực hành kĩ thuật điện tử cho sinh viên Khoa sư phạm kĩ thuật Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường ĐHSP Hà Nội.

54. Trần Thị Tuyết Oanh (Chủ biên) (2005), *Giáo dục học tập 1,2,* Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.

55. Hoàng Phê, *Từ điển tiếng việt*, Viện ngôn ngữ học, Nhà xuất bản Văn hóa Thông tin.

56. Trần Thế Phiệt (2015), *Đổi mới phương pháp giảng dạy theo định hướng phát triển năng lực người học tại các cơ sở đào tạo đại học ngoài công lập,* Kỷ yếu Hội thảo khoa học cấp Bộ, Trường Đại học Đại Nam, Hà Nội, tháng 5/2015.

57. Nguyễn Minh Phương, Cao Thị Thặng (2002), "Xu thế tích hợp môn học trong nhà trường phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, 22 (2/2002).

58. Nguyễn Ngọc Quang (1994), *Lý luận dạy học hoá học*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

59. Nguyễn Ngọc Quang, Đặng Thị Oanh (1993), *Vận dụng tiếp cận mô đun vào việc đào tạo sinh viên sư phạm,* Trường ĐHSP Hà Nội, Đại học Giáo dục Chuyên nghiệp.

60. Bùi Văn Quân (2006), *Phương pháp nghiên cứu giáo dục học,* Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.

61. M.N. Skatkin (1971), *Hoàn thiện quá trình dạy học*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

62. Vũ Thị Sơn (2009), "*Dạy học tích hợp và khả năng áp dụng vào thực tiễn giáo dục* Việt Nam", Dạy và học ngày nay, Số 6, tr. 21- 25.

63. Dương Tiến Sỹ (2002), "Phương thức và nguyên tắc tích hợp các môn học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo", *Tạp chí Giáo dục*, Số 26 (3/2002), tr. 21.
64. Dương Tiến Sỹ (2001), "Giảng dạy tích hợp các khoa học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo", *Tạp chí Giáo dục*, Số 9 (7/2001), tr. 27.
65. Dương Tiến Sỹ (1999), *Giáo dục môi trường qua dạy học sinh học lớp 11 Phổ thông trung học,* Luận án tiến sỹ giáo dục, Trường ĐHSP Hà Nội.
66. Tạp chí Giáo dục (2002), Số 22; 33; 55; 61 và 64.
67. Phạm Xuân Thanh (2015), *Phát triển năng lực cá nhân trong dạy học tích hợp dựa trên thuyết học tập chuyển hóa*, Kỷ yếu Hội thảo toàn quốc "Bồi dưỡng năng lực cho giảng viên các trường sư phạm", Đà Nẵng.
68. Đặng Hùng Thắng (1999), *Thống kê và ứng dụng*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
69. Trần Thị Thanh Thủy (Chủ biên) (2016)*, Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh* quyển 2, Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.
70. Trịnh Đông Thư (2007), *Sử dụng bài tập để rèn luyện cho sinh viên kĩ năng soạn bài học sinh học*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, trường ĐHSP Hà Nội .
71. Phạm Quang Tiến (2008), "Phương pháp luận của việc thiết kế bài học theo hướng công nghệ học", *Tạp chí Khoa học*, Trường ĐHSP Hà Nội, Số 4.
72. Tổng cục Dạy nghề (2011), *Tài liệu tập huấn bồi dưỡng phương pháp biên soạn, tổ chức giảng dạy và đánh giá bài giảng tích hợp*, Thành phố Hồ Chí Minh.
73. Đỗ Hương Trà (chủ biên), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh*, quyển 1 - Khoa học tự nhiên, Nhà xuất bản ĐHSP, Hà Nội.
74. Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn Quốc gia - Viện Ngôn ngữ học (1993), *Từ điển Tiếng Việt*, Nhà xuất bản Văn hóa, Hà Nội.
75. Nguyễn Đăng Trung (2008), "Phương hướng vận dụng quan điểm sư phạm tích hợp trong quá trình dạy học môn Giáo dục học ở trường cao đẳng sư phạm", *Tạp chí Giáo dục*, Số 182/2008, tr. 35.
76. Tạ Quang Tuấn (2012), "Phương pháp viết các mục tiêu nhận thức trong dạy học", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số 76.
77. Nguyễn Thị Tính (2004), *Các biện pháp tổ chức hoạt động tự học môn Giáo dục học cho sinh viên các Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội.

78. Nguyễn Thị Tình (2010), *Tính tích cực giảng dạy của giảng viên đại học*, Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa.

79. Thái Duy Tuyên (2001), *Giáo dục học hiện đại (những nội dung cơ bản),* Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

80. Huỳnh Mộng Tuyền (2010), "Sử dụng các loại câu hỏi trong dạy học môn Giáo dục học cho sinh viên sư phạm", *Tạp chí Giáo dục*, Số 251/2010, tr. 21.

81. Hoàng Thị Tuyết (2012), *Đào tạo - Dạy học theo quan điểm tích hợp: Chúng ta đang ở đâu*? Cổng Thông tin Điện tử Trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh.

82. Hoàng Thị Tuyết (2010), "Chương trình đào tạo giáo viên tiểu học theo tín chỉ ở Anh và Úc", *Tạp chí Khoa học - Khoa học Giáo dục, Đại học SP thành phố Hồ Chí Minh,* 22 (56), tr. 136- 147.

83. Trần Anh Tuấn (1996), *Xây dựng quy trình tập luyện hình thành các kĩ năng dạy học cơ bản trong các hình thức thực hành, thực tập sư phạm*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội.

84. Trần Đức Tuấn (2009), "Đổi mới thiết kế bài học địa lí theo quan điểm công nghệ dạy học", *Tạp chí Giáo dục,* Số 208.

85. Vũ Quang Việt (2005), *So sánh chương trình giáo dục đại học ở Mỹ và Việt Nam*, Cục Thống kê Liên Hợp Quốc.

86. Phạm Viết Vượng (2001), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.

87. Xaviers Roegirs, *Các tình huống tích hợp trong dạy học* (bản dịch)

88. Xaviers Roegirs (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường* (biên dịch: Đào Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Nhị), Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

89. Wilbert J.McKeachie với sự cộng tác của Graham Gibbs, Diana Laurillard, Nancy Van Note Chism, Robert Mensges, Marilla Svinicki, Claire Ellen Weinstein - Những thủ thuật trong dạy học. Các chiến lược nghiên cứu và lý thuyết về dạy học dành cho các giảng viên đại học và cao đẳng.

Tiếng Anh

90. American Association for the Advancement of Science, (1993). *Project 2061: Benchmarks for science literacy,* New York: Oxford University Press.

91. Anderson and Krathwohl (2000), *Bloom's Taxonomy Revised*. The Second Principle The work of Leslie Owen Wilson, Ed. D.

92. Austin, J. D., Hirstein, J. & Walen, S. (1997), Integrated mathematics interfaced with science, School Science and Mathematics, 97(1).

93. Barab, S. A., & Landa, A. (1997), *Designing effective interdisciplinary anchors*, Educational Leadership 54(6), pp. 52- 58.

94. Clark, D. A. (2002), *Visions of Development: A Study of Human Values*, Cheltenham: Edward Elgar.

95. Clare R. Kilbane và Natalie B. Milman (2014), *Teaching Models: Designing Instruction for 21st Century Learners,* Pearson

96. David Layton (1995), *UNESCO and the Teaching of Science and Technology*, http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/LAYTON.PDF

97. David R. Torrence (1987), *Building a Lesson Plan*, Training & Development Journal, Mayo.

98. Drake, S. M., Burns, R. C (2004), Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria - Virginia, USA.

99. Dewey, J. (1938), *Experience and education,* New York: McMillan.

100. Esbjörn - Hargens, S. (2010), Introduction. In Esbjörn - Hargens (ed.), *Integral Theory in Action: Applied, Theoretical, and Constructive.*

101. Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004), *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

102. Franzie. L. Loepp (1999), *Models of Curriculum Integration*, The Journal of Technology Studies, 25 (2), tr. 21- 25.

103. Hamston, J. & Murdoch, K. (1996), *Planning Integrated Units of Work for Social Education: Integrating Socially,* Eleanor Curtin, Armadale.

104. International Technology Education Association (1998), *Standards for technology education: Content for the study of technology,* Blacksburg.

105. John S. Hammond (2002), *Learning by the Case Method*, Harvard Business School, Rev.

106. Lesson Design and Development, *Infoline* No. 8905 (1999).

107. Lewis, C. C. (2009), *What is the nature of knowledge development in lesson study*?, Educational Action Research17 (1), pp. 1-13.

108. Marshall, J., Blank, D., & Meeden, L. (2004), *An emergent framework for self-motivation in developmental robotics*, In Proceedings of the 3rd International Conference on Development and Learning (ICDL 2004), Salk Institute, San Diego.

109. Mager, Robert, F. & Kenneth M. Beach Jr. (1968), *Developing Vocational Instruction,* Belmont, CA: Fearon Publishers.

110. Michigan Department of Education, Office of Education Improvement and Innovation (2014), *Curriculum Integration Research: Re-examining Outcomes and Possibilities for the 21st Century Classroom*.

111. National Research Council (1996), *National science education standards,* Washington, DC: National Academy Press.

112. National Council of Teachers of Mathematics (1989), *Curriculum and evaluation standards for school mathematics,* Reston.

113. *Perspectives on the AQAL Model*. Albany, NY: State University of New York Press.

114. Pring R. (1973), *Curriculum integration*, In R. S. Peters (Ed.), *The Philosophy of Education* (pp. 123- 149), London: Oxford University Press.

115. Virtue, D. C, Wilson, J. L. & Ingram, N. (2009), *In overcoming obstacles to curriculum integration, L.E.S.S. Can be more*!, Middle School Journal, 40 (3), tr. 4- 11.

116. Saito, E. (2012), *Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review*, Professional Development in Education: 1-13.

117. Stigler, J. & Hiebert, J. (1999), *The Teaching Gap,* New York: The Free Press.

118. Wraga, W. G. (2009), *Toward a connected core curriculum*, Educational Horizon,87 (2), tr. 88- 96.

119. Zhbanova, K. S., Rule, A. C., Montgomery, S. E. & Nielsen, L. E. (2010), *Defining the difference: Comparing integrated and traditional single-subject lessons*, Early Childhood Education Journal, tr. 251- 258.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1.1

HỆ THỐNG NHÓM CÁC NĂNG LỰC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM SƯ PHẠM

Nhóm năng lực dạy học

(1) Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa;

(2) Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn;

(3) Năng lực dạy học phân hoá;

(4) Năng lực dạy học tích hợp;

(5) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học;

(6) Năng lực tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học;

(7) Năng lực tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học;

(8) Năng lực hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học;

(9) Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh;

(10) Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học.

- **Nhóm năng lực giáo dục**

(11) Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học;

(12) Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục;

(13) Năng lực vận dụngphương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục;

(14) Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục

(15) Năng lực xử lí các tình huống giáo dục

(16) Năng lực Giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi

(17) Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường

(18) Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh

(19) Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả Giáo dục học sinh

(20) Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục

- **Nhóm năng lực định hướng sự phát triển cá nhân học sinh**

(21) Năng lực nhận diện đặc điểm cá nhân và điều kiện, môi trường sống (gia đình, xã hội) của học sinh (Chẩn đoán tiền đề học tập và phát triển)

(22) Năng lực hỗ trợ học sinh thiết kế chiến lược và kế hoạch phát triển

(23) Năng lực hỗ trợ HS tự đánh giá và điều chỉnh

- **Năng lực phát triển cộng đồng nghề và xã hội**

(24) Năng lực phát triển cộng đồng nghề

(25) Năng lực công tác xã hội

- **Nhóm năng lực phát triển cá nhân**

(26) Năng lựctự học

(27) Năng lực giao tiếp

(28) Năng lực hợp tác

(29) Năng lực thích ứng môi trường

(30) Năng lực nghiên cứu khoa học

Phụ lục 1.2

BẢNG THAM CHIẾU KHUNG NĂNG CỦA MÔN GIÁO DỤC HỌC

(*Dành cho sinh viên các khoa cơ bản ở trường Đại học Sư phạm*)

Phần/ Chương	**Chương trình Giáo dục học chi tiết**	**Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần Giáo dục học**				
		Dạy học	**Giáo dục**	**Định hướng sự phát triển cá nhân học sinh**	**Phát triển cộng đồng**	**Phát triển cá nhân**
Phần 1	**Những cơ sở chung của Giáo dục học**					
Chương 1	***Giáo dục học là một khoa học về giáo dục con người***					30
	1. Giáo dục là hiện tượng đặc trưng của xã hội					
	2. Giáo dục họclà một khoa học					
	3. Hệ thống các khoa học giáo dục và mối quan hệ của chúng với các khoa học khác					
Chương 2	***Giáo dục với sự phát triển xã hội và cá nhân***			21;		26-30
	1. Vai trò của GD với sự PT XH					
	2. GD với sự PT cá nhân					

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần Giáo dục học				
		Dạy học	Giáo dục	Định hướng sự phát triển cá nhân học sinh	Phát triển cộng đồng	Phát triển cá nhân
Chương 3	***Mục đích và nguyên lý giáo dục***				24; 25	
	1. Mục đích, mục tiêu GD					
	2. Nguyên lý giáo dục					
Chương 4	***Hoạt động sư phạm của GV trong nhà trường phổ thông***				24; 25	26-30
	1. Nhà trường PT trong hệ thống GDQD					
	2. Hoạt động sư phạm của GV trong nhà trường PT					
	3. Yêu cầu đối với GV trong nhà trường PT					

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GDH				
		Dạy học	Giáo dục	Định hướng sự phát triểncá nhân học sinh	Phát triển cộng đồng	Phát triển cá nhân
Phần 2	**Lý luận và tổ chức quá trình dạy học ở trường phổ thông**					
Chương 5	***Quá trình dạy học***	5				
	1. Khái quát về quá trình dạy học					
	2. Bản chất của quá trình dạy học					
	3. Động lực và logic của quá trình dạy học					

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GDH				
		Dạy học	**Giáo dục**	**Định hướng sự phát triểncá nhân học sinh**	**Phát triển cộng đồng**	**Phát triển cá nhân**
	4.Các nhiệm vụ dạy học ở trường phổ thông					
	5. Quy luật và các nguyên tắc dạy học					
Chương 6	***Nội dung dạy học***	1;5				
	1. Khái niệm, cấu trúc nội dung dạy học					
	2.Môn học, kế hoạch, sách giáo khoa và các tài liệu ở phổ thông					
	3. Phương hướng xây dựng nội dung hiện nay					
Chương 7	***Phương pháp và phương tiện dạy học***	2;3;4				
	1. Khái quát về PPDH					
	2. Hệ thống các phương pháp dạy học					
	3. Các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh					
Chương 8	***Tổ chức dạy học trong nhà trường***	6; 7; 10				

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GDH				
		Dạy học	**Giáo dục**	**Định hướng sự phát triểncá nhân học sinh**	**Phát triển cộng đồng**	**Phát triển cá nhân**
	phổ thông					
	1. Khái niệm hình thức tổ chức dạy học					
	2. Các hình thức dạy học ở phổ thông					
Chương 9	***Đánh giá kết quả học tập***	9		23		
	1. Khái quát về đánh giá kế quả học tập					
	2. Các phương pháp đánh giá					
	3. Các bước và các yêu cầu đối với kiểm tra- đánh, xu hướng đổi mới đánh giá kế quả học tập của HS					

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GIÁO DỤC HỌC				
		Dạy học	**Giáo dục**	**Định hướng sự phát triển cá nhân học sinh**	**Phát triển cộng đồng**	**Phát triển cá nhân**
Phần 3	**Lý luận và tổ chức quá trình giáo dục**					
Chương 10	***Quá trình giáo dục***		11;20	21; 23	21;23;24, 25	

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GDH				
		Dạy học	**Giáo dục**	**Định hướng sự phát triểncá nhân học sinh**	**Phát triển cộng đồng**	**Phát triển cá nhân**
	1. Khái niệm quá trình giáo dục					
	2. Bản chất và đặc điểm của quá trình giáo dục					
	3. Động lực và logic của quá trình giáo dục					
	4. Tự giáo dục và giáo dục lại					
	5. Các nguyên tắc của quá trình giáo dục					
Chương 11	***Nội dung giáo dục***		11;20	21; 23	24; 25	
	1. Những nội dung giáo dục cơ bản					
	2. Những nội dung giáo dục mới trong xã hội hiện đại					
Chương 12	***Phương pháp giáo dục***		11;20	21; 23	24, 25	
	1. Khái niệm và đặc điểm phương pháp giáo dục					
	2. Hệ thống các phương pháp giáo dục					
	3. ĐK lựa chọn và sử dụng có hiệu quả phương pháp giáo dục					

Phần/ Chương	Chương trình Giáo dục học chi tiết	Các năng lực hình thành và phát triển thông qua học phần GDH				
		Dạy học	Giáo dục	Định hướng sự phát triểncá nhân học sinh	Phát triển cộng đồng	Phát triển cá nhân
Chương 13	***Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông*** Hoạt động ngoài giờ lên lớp; hướng nghiệp; lao động;xã hội; tập thể; vui chơi, tư vấn giáo dục		11;20	21; 23	24; 25	
Chương 14	***Công tác chủ nhiệm lớp trong nhà trường phổ thông***		11;20	21; 23	24; 25.	27;28;29
	1. Vị trí, vai trò của giáo viên chủ nhiệm lớp					
	2. Chức năng của giáo viên chủ nhiệm lớp					
	3. Nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm lớp					
	4. Yêu cầu đối với giáo viên chủ nhiệm lớp					
	5. Nội dung và phương pháp công tác của giáo viên chủ nhiệm lớp					

..

Phụ lục 2.1

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

(*Dành cho giảng viên giảng dạy môn Giáo dục học)*

Mẫu KS1

Để tổ chức tốt quá trình thiết kế bài học môn Giáo dục học, góp thần hình thành và phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên ở trường Đại học Sư phạm, xin Thầy (Cô) vui lòng dành thời và cho biết ý kiến của mình về các vấn đề sau đây bằng cách đánh dấu vào những ô tương ứng với ý kiến của mình.

Xin trân trọng cảm ơn quý Thầy (Cô)!

Câu 1.Theo Thầy (Cô) người giảng viên có chức năng như thế nào trong quá trình dạy học?

☐ Tổ chức quá trình học tập – nhận thức của người học.

☐Quyết định mọi hoạt động dạy và học.

☐ Truyền đạt kiến thức và cung cấp thông tin cho người học.

☐ Giúp người học tiếp nhận và xử lý thông tin.

☐ Dạy người học biết vận dụng kiến thức vào xử lý những tình huống quen thuộc và tình huống mới trong cuộc sống và nghề nghiệp.

☐ Ý khác:……

Câu 2.Theo Thầy (Cô) dạy học tích hợp được quan niệm như thế nào?

☐ Là sàng lọc cẩn thận những thông tin có ích để hình thành các năng lực và mục tiêu tích hợp

☐ Dự định nhưng hoạt động tích hợp trong đó học sinh học cách sử dụng phối hợp nhưng kiến thức, những kĩ năng và những động tác đã lĩnh hội một cách rời rạc.

☐ Dạy học tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học.

☐ Dạy học tích hợp là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu, học tập của một vài lĩnh vực môn học khác nhau thành nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong các môn học đó nhằm hình thành ở học sinh các năng lực cần thiết.

☐ Dạy học tích hợp có nghĩa là đưa những nội dung giáo dục có liên quan vào quá trình dạy học.

☐ Dạy học tích hợp là quá trình giáo viên thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; học sinh học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kĩ năng và những thao tác để giải quyết một tinh huống phức hợp – thường là gắn với thực tiễn. Chính nhờ quá đó, học sinh nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển năng lực và các phẩm chất cá nhân.

☐ Dạy học tích hợp được hiểu là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở học sinh những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho học sinh, nhằm phục vụ cho các quá trình học tập tương lai, hoặc nhằm hòa nhập học sinh vào cuộc sống lao động.

☐ Là thực hiện những bài học có thể được thực hiện từ việc nghiên cứu theo những theo những môn học khác nhau.

Câu 3.Theo Thầy (Cô) những thuật ngữ nào dưới đây là biểu hiện của quan điểm sư phạm tích hợp?

1. Tổng hợp ☐
2. Liên môn ☐
3. Phối hợp ☐
4. Xuyên môn ☐
5. Nội môn ☐
6. Liên hệ ☐
7. Kết hợp ☐
8. Quá trình học tập ☐
9. Hợp nhất ☐
10. Đa môn ☐

Câu 4.Theo Thầy (Cô) những khái niệm nào dưới đây là khái niệm nền tảng (cơ bản) của quan điểm sư phạm tích hợp?

1. Nội dung ☐
2. Năng lực ☐
3. Chương trình ☐
4. Kĩ năng ☐
5. Mục tiêu ☐
6. Nhận thức ☐

Câu 5.Thầy (Cô) có được những hiểu biết về quan điểm sư phạm tích hợp từ những kênh thông tin nào?

☐ Nghị quyết của Đảng về giáo dục và đào tạo.
☐ Mục tiêu, chương trình đào tạo của nhà trường.
☐ Nội dung các môn học chuyên ngành.
☐ Nội dung chương trình cải cách sách giáo khoa phổ thông.
☐ Dự các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ, tập huấn, hội thảo khoa học.
☐ Phát thanh, truyền hình.
☐ Tạp chí chuyên ngành.
☐ Mạng Internet.
☐ Các nguồn khác: …….

Câu 6. Theo Thầy (Cô) thiết kế bài học môn Giáo dục họctheo quan điểm sư phạm tích hợp cần thiết như thế nào trong các trường đại học sư phạm?

1. Rất cần thiết ☐
2. Cần thiết ☐
3. Bình thường ☐
4. Ít cần thiết ☐
5. Không cần thiết ☐

Thầy (Cô) có thể nêu ra một vài lí do cho sự lựa chọn trên của mình:……

Câu 7.Theo Thầy (Cô) mục tiêu của dạy học tích hợp là gì?

☐ Làm cho quá trình học tập có ý nghĩa.
☐ Phát triển năng lực ở người học.
☐ Giúp người học biết phân biệt cái quan trọng và cái ít quan trọng hơn.
☐ Dạy sử dụng kiến thức trong tình huống.
☐ Giúp người học lập mối liên hệ giữa các tri thức, kĩ năng, phương pháp đã học.
☐ Phát triển ở người học những kĩ năng cơ bản.
☐ Phát triển nhân cách.
Tất cả các mục tiên trên.

Câu 8.Trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp thầy (Cô) sử dụng những hình thức và mức độ nào?

Hình thức tích hợp	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Ít	Không thường xuyên	Chưa bao giờ
Tích hợp trong nội bộ môn học					
Tích hợp theo chiều ngang					
Tích hợp theo chiều dọc					
Tích hợp kĩ năng					
Tích hợp chương trình					
Nhóm lại theo chủ đề tích hợp					
Lồng ghép					
Vận dụng kiến thức liên môn					
Tích hợp các môn học xung quanh những mục tiêu chung cho nhiều môn học					
Hình thức khác: ……					

Câu 9. Theo Thầy (Cô), thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp được thực hiện trong phạm vi nào?

☐ Tất cả các bài học trong chương trình.

☐ Chỉ trong phạm vi phần những cơ sở chung của Giáo dục học

☐ Chỉ trong phạm vi phần lý luận và tổ chức quá trình dạy học ở trường phổ thông.

☐ Chỉ trong phạm vi phần lý luận và tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông.

☐ Chỉ trong phạm vi một số bài có thể.

☐ Chỉ có thể thiết kế trong phạm vi một vài đề mục nhỏ trong bài.

☐ Chỉ trong những bài khó.

☐ Chỉ trong phạm vi những bài có kiến thức đơn giản.

☐ Chỉ vận dụng dạy những phần trong chủ đề

☐ Chưa vận dụng bao giờ

☐ Ý kiến khác:……

Câu 10. Theo Thầy (Cô) thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp trong loại bài học và ở mức độ nào sau đây?

Loại bài học	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không thường xuyên	Chưa bao giờ
Lĩnh hội tri thức mới					
Bài luyện tập kĩ năng, kĩ xảo					
Bài khái quát hóa, hệ thống hóa					
Bài kiểm tra tri thức, kĩ năng, kĩ xảo					
Bài hỗn hợp					

Câu 11. Theo Thầy (Cô) thiết kế bài học môn Giáo dục họctheo quan điểm sư phạm tích hợp dưới hình thức tổ chức dạy học nào sau đây thì sẽ mang lại hiệu quả?

Hình thức	**Mức độ**				
	Rất hiệu quả	Hiệu quả	Bình thường	Ít hiệu quả	Không hiệu quả
Dạy học trên lớp					
Tự học ở nhà (tự học)					
Hình thức hoạt động ngoại khóa trong dạy học					
Thảo luận và hình thức xêmina					
Hình thức dạy học theo nhóm					
Hình thức giúp đỡ riêng (phụ đạo)					

Câu 12. Khi thiết kế bài học môn Giáo dục họctheo quan điểm sư phạm tích hợp, Thầy (Cô) quan tâm đến những loại năng lực nào sau đây và ở mức độ nào?

Năng lực	**Mức độ**				
	Rất quan tâm	Quan tâm	Bình thường	Ít quan tâm	Không quan tâm
Năng lực lập mối liên hệ giữa kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp					
Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn					
Năng lực dạy học phân hoá					
Năng lực dạy học tích hợp					

PL 12

Năng lực	Mức độ				
	Rất quan tâm	Quan tâm	Bình thường	Ít quan tâm	Không quan tâm
Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học					
Năng lực hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của HS					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học					
Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học					
Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục					
Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục					
Năng lực xử lí các tình huống giáo dục					
Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi					
Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường					
Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả giáo dục học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục					
Năng lực phát triển cộng đồng nghề và công tác xã hội					
Năng lực định hướng sự phát triển cá nhân học sinh					
Năng lực nhận diện đặc điểm cá nhân và điều kiện, môi trường sống (gia đình, xã hội) của học sinh (Chẩn đoán tiền đề học tập và phát triển)					

Năng lực	Mức độ				
	Rất quan tâm	Quan tâm	Bình thường	Ít quan tâm	Không quan tâm
Năng lực hỗ trợ học sinh thiết kế chiến lược và kế hoạch phát triển					
Năng lực hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh					
Năng lực tự học					
Năng lực giao tiếp					
Năng lực hợp tác					
Năng lực thích ứng môi trường					
Năng lực nghiên cứu khoa học					

Câu 13. Trong thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp trên lớp Thầy/Cô đã sử dụng những phương pháp và những kĩ thuật dạy học nào và ở mức độ nào?

Phương pháp và kĩ thuật dạy học	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Phương pháp dạy học					
Thuyết trình					
Vấn đáp					
Trực quan					
Giải quyết vấn đề					
Phân hóa					
Theo tình huống					
Định hướng hành động					
Phương pháp trò chơi					
Phương pháp đóng vai					
Dạy học dự án					
Dạy học WebQuest - Khám phá trên mạng					
Dạy học hợp đồng					
Thảo luận nhóm					
Kĩ thuật dạy học					
Kĩ thuật KWL *(K: Known - Những điều đã biết; W: Want to know - Những điều muốn biết; L: Learned - Những điều đã học được)*					
Kĩ thuật3 lần 3					

Phương pháp và kĩ thuật dạy học	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Kĩ thuật 5W1H: *What (Cái gì), Where (Ở đâu), When (Khi nào), Who (Ai), Why (Tại sao), How (Thế nào).*					
Kĩ thuật thu nhận và phản hồi thông tin					
Kĩ thuật khăn trải bàn					
Kĩ thuật lược đồ tư duy					
Kỹ thuật 635 (XYZ)					
Kĩ thuật mảnh ghép					
Kĩ thuật tia chớp					
Kĩ thuật động não					
Kĩ thuật phòng tranh					
Kĩ thuật bắn bia					
Kĩ thuật bể cá					
Kĩ thuậttranh luận ủng hộ - phản đối					

Câu 14. Thầy/Cô có thể đánh giá về mức độ nhận thức của sinh viên khi bài học môn Giáo dục học được thiết kếtheo quan điểm sư phạm tích hợp?

Mức độ	Mức độ				
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém
Biết					
Hiểu					
Vận dụng					
Phân tích					
Đánh giá					
Sáng tạo					

Câu 15. Thầy (Cô) cho biết tinh thần và thái độ học tập của sinh viên trong các giờ học môn Giáo dục học được thiết kế theo quan điểm sư phạm tích hợp thể hiện như thế nào?

☐ Tự giác, tích cực, chủ động trong học tập.
☐ Chỉ vài sinh viên tích cực.
☐ Không tích cực.
☐Rất tích cực.
☐Say mê hứng thú.
☐Học bình thường.
☐ Chưa thật sự tích cực.
☐ Ý kiến khác:…….

Câu 16. Sau những giờ học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp, Thầy (Cô) nhận thấy sinh viên đạt được các năng lực sư phạm nào sau đây?

Năng lực	**Mức độ**				
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém
Năng lực thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp					
Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn					
Năng lực dạy học phân hoá					
Năng lực dạy học tích hợp					
Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học					
Năng lực hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học					
Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học					
Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục					
Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục					
Năng lực xử lí các tình huống giáo dục					
Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi					
Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường					
Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả giáo dục học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục					
Năng lực hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh					
Năng lực tự học					
Năng lực giao tiếp					
Năng lực hợp tác					
Năng lực thích ứng môi trường					

Câu 17. Thầy (Cô) đã sử dụng những phương pháp kiểm tra đánh giá nào và ở mức độ nào trong thiết kế bài học môn Giáo dục họctheo quan điểm sư phạm tích hợp?

Phương pháp đánh giá	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Làm việc nhóm					
Các quan sát trong quá trình học					
Sản phẩm -tài liệu viết (bài luận) -phiếu bài tập, sản phẩm dự án					
Hồ sơ học tập/ nhật ký học tập					
Khả năng trình bày miệng					
Thảo luận					
Xêmina					
Thực hành					
Bài tập tình huống					
Các bài kiểm tra (*trắc nghiệm, tự luận*)					

Câu 18. Khi thiết kế bài học môn Giáo dục học theo quan điểm sư phạm tích hợp Thầy/Cô gặp những khó khăn gì và ở mức độ nào?

Những khó khăn	**Mức độ đạt được**				
	Rất khó khăn	Khá khó khăn	Bình thường	Ít khó khăn	Không khó khăn
Rà soát chương trình					
Lựa chọn chủ đề					
Xác định mục tiêu bài học					
Xác định nội dung, kĩ năng và năng lực					
Tài liệu tham khảo về dạy học tích hợp					
Lựa chọn phương pháp, kỹ thuật dạy học					
Lập kế hoạch giảng dạy					
Xác định vấn đề cần giải quyết					
Xác định kiến thức cần thiết để giải quyết vấn đề					
Xây dựng nội dung hoạt động dạy học					
Biến đổi nội dung thành năng lực					
Thiết kế tình huống					
Quản lý hoạt động của lớp học					
Tổ chức dạy học, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập					

Những khó khăn	Mức độ đạt được				
	Rất khó khăn	Khá khó khăn	Bình thường	Ít khó khăn	Không khó khăn
Thiếu trang thiết bị, phương tiện dạy học và cơ sở vật chất					
Thời gian dạy giảng					
Sinh viên chưa hứng thú với quan điểm dạy học này					

Câu 19. Theo Thầy (Cô) những yếu tố sau đây ảnh hưởng ở mức độ nào đến thiết kế bài học môn Giáo dục họctheo quan điểm sư phạm tích hợp?

Yếu tố	Mức độ				
	Rất ảnh hưởng	Ảnh hưởng	Bình thường	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng
Chương trình môn học					
Nội dung môn học					
Cơ sở vật chất					
Công tác quản lý đào tào					
Năng lực, trình độ và ý thức trách nhiệm trong học tập của sinh viên					
Cách thiết kế và chiến lược tổ chức bài học của giảng viên (*phương pháp, kĩ thuật, thủ thuật, phương tiện và hình thức tổ chức bài học mà giảng viên sử dụng*).					
Chủ đề giảng viên lựa chọn.					
Nội dung và thông tin mà giảng viên lựa chọn.					
Năng lực điều khiển các hoạt động trong lớp của giảng viên.					
Những mục tiêu, năng lực cần được hình thành cho sinh viên mà giảng viên đưa ra.					
Phong cách giảng dạy chuyên nghiệp của giảng viên.					
Phương pháp đánh giá sinh viên viên của giảng viên.					
Kinh nghiệm giảng dạy.					
Học hàm, học vị					
Yếu tố khác: ……					

Câu 20. Xin thầy/cô đưa ra những đề xuất có thể triển khai thiết kế bài học môn Giáo dục học**theo quan điểm sư phạm tích hợp ở các trường Đại học Sư phạm.**

1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo:……

2.Đối với các trường đại học sư phạm:……

3.Đối với các cấp quản lý*(Tổ bộ môn, Ban chủ nhiệm khoa, phòng đào tạo, Ban Giám hiệu v.v)***:** ……

4. Đối với giảng viên nói chung và giảng viện giảng dạy môn Giáo dục học nói riêng

……

Xin chân thành cảm ơn các ý kiến của quý Thầy (Cô)!

Xin Thầy (Cô) cho biết một số thông tin về bản thân:

1. Giới tính: - Nữ ☐ - Nam ☐**2. Thâm niên công tác:**

3. Học hàm:……**4. Học vị**:……..

……✍……

PL 19

Phụ lục 2.2

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

(*Dành cho sinh viên)*

Mẫu KS2

Để góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả môn Giáo dục học theo hướng phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên ở trường Đại học Sư phạm, xin bạn vui lòng dành thời và cho biết ý kiến của mình về các vấn đề sau bằng cách đánh dấu vào những ô tương ứng với ý kiến của bạn.

Xin trân trọng cảm ơn bạn!

Câu 1. Bạn đánh giá thế nào về tầm quan trọng của việc học môn Giáo dục học

Rất quan trọng	**Quan trọng**	**Bình thường**	**Ít quan trọng**	**Không quan trọng**
○	○	○	○	○

Câu 2. Mục tiêu học môn Giáo dục học của bạn là gì?

○ Do yêu cầu của chương trình học ở trường.

○ Lý giải được những vấn đề giáo dục trong thực tiễn.

○ Nâng cao năng lực nghề nghiệp và khả năng cạnh tranh của bản thân.

○ Rèn luyện nhân cách nhà giáo.

○ Đáp ứng yêu cầu thực hành nghề và thực tập sư phạm.

○ Vận dụng phương pháp dạy học và giáo dục vào thực tiễn ở trường phổ thông.

○ Hiểu rõ hơn về nghề nghiệp của mình.

○ Các mục đích khác:…… ……

Câu 3. Bạn biết thông tin về môn Giáo dục học qua những kênh nào?

○ Chương trình đào tạo của trường.

○ Website của nhà trường.

○ Hỏi thầy, cô trong khoa tâm lý giáo dục hay các thầy cô khác trong trường

○ Hỏi các anh, chị khóa trước.

○ Bạn học cùng lớp.

○ Các kênh thông tin khác:……

Câu 4. Bạn đang học môn Giáo dục học theo cách nào và ở mức độ nào?

Cách học	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Chỉ học kiến thức trên lớp					
Sử dụng sách giáo khoa và các tài liệu tham					

Cách học	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
khảo khác					
Tự học là chính					
Học theo nhóm					
Làm dự án					
Qua trò chơi					
Đóng vai					
Nghiên cứu các trường hợp có thực trong thực tiễn					
Học trên mạng Internet					
Chỉ học kiến thức trên lớp					
Làm việc theo nhóm và tương tác với thầy, cô giảng dạy bộ môn.					
Học thông qua giải quyết các tình huống thực tiễn giáo dục					
Yếu tố khác:……					

Câu 5. Bạn quan tâm đến những năng lực nào và ở mức độ nào sau đây khi học môn Giáo dục học?

Năng lực	Mức độ				
	Rất quan tâm	Quan tâm	Bình thường	Ít quan tâm	Không quan tâm
Năng lực thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp					
Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn					
Năng lực dạy học phân hoá					
Năng lực dạy học tích hợp					
Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học					
Năng lực hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học					

PL 21

Năng lực	**Mức độ**				
	Rất quan tâm	Quan tâm	Bình thường	Ít quan tâm	Không quan tâm
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học					
Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học					
Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục					
Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục					
Năng lực xử lí các tình huống giáo dục					
Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi					
Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường					
Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả giáo dục học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục					
Năng lực phát triển cộng đồng nghề và công tác xã hội					
Năng lực định hướng sự phát triển cá nhân học sinh					
Năng lực nhận diện đặc điểm cá nhân và điều kiện, môi trường sống (gia đình, xã hội) của học sinh (Chẩn đoán tiền đề học tập và phát triển)					
Năng lực hỗ trợ học sinh thiết kế chiến lược và kế hoạch phát triển					
Năng lực hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh					
Năng lực tự học					
Năng lực giao tiếp					
Năng lực hợp tác					
Năng lực thích ứng môi trường					
Năng lực nghiên cứu khoa học					

Câu 6. Có những phương pháp, kĩ thuật dạy học nào sau đây được giảng viên sử dụng và bạn đã tham gia ở mức độ nào trong quá trình dạy và học môn Giáo dục học?

Phương pháp và kĩ thuật dạy học	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Phương pháp dạy học					
Thuyết trình					
Vấn đáp					
Trực quan					
Giải quyết vấn đề					
Phân hóa					
Theo tình huống					
Định hướng hành động					
Phương pháp trò chơi					
Phương pháp đóng vai					
Dạy học dự án					
Dạy học WebQuest - Khám phá trên mạng					
Dạy học hợp đồng					
Thảo luận nhóm					
Kĩ thuật dạy học					
Kĩ thuật KWL *(K: Known - Những điều đã biết; W: Want to know - Những điều muốn biết; L: Learned - Những điều đã học được)*					
Kĩ thuật 3 lần 3					
Kĩ thuật 5W1H: *What (Cái gì), Where (Ở đâu), When (Khi nào), Who (Ai), Why (Tại sao), How (Thế nào).*					
Kĩ thuật thu nhận và phản hồi thông tin					
Kĩ thuật khăn trải bàn					
Kĩ thuật lược đồ tư duy					
Kỹ thuật 635 (XYZ)					

Phương pháp và kĩ thuật dạy học	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Kĩ thuật mảnh ghép					
Kĩ thuật tia chớp					
Kĩ thuật động não					
Kĩ thuật phòng tranh					
Kĩ thuật bắn bia					
Kĩ thuật bể cá					
Kĩ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối					

Câu 7. Trong quá trình dạy học môn Giáo dục học, bạn nhận thấy Thầy (Cô) đã sử dụng những phương pháp kiểm tra đánh giá nào và ở mức độ nào?

Phương pháp đánh giá	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Làm việc nhóm					
Các quan sát trong quá trình học					
Sản phẩm - tài liệu viết (bài luận) - phiếu bài tập, sản phẩm dự án					
Hồ sơ học tập/ nhật ký học tập					
Khả năng trình bày miệng					
Thảo luận					
Xêmina					
Thực hành					
Bài tập tình huống					
Các bài kiểm tra – trắc nghiệm, tự luận					

Câu 8. Bạn hãy tự đánh giá khả năng nhận thức của mình qua bài giảng môn Giáo dục học của giảng viên trên lớp và ở mức độ nào sau đây?

Mức độ nhận thức	Mức độ đạt được				
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém
Biết					
Hiểu					
Vận dụng					
Phân tích					
Đánh giá					
Sáng tạo					

Câu 9. Bạn đánh giá thái độ của bạn và các bạn trong lớp thể hiện như thế nào trong các giờ học môn Giáo dục học?

- ☐ Tự giác, tích cực, chủ động trong học tập
- ☐ Rất tích cực
- ☐ Say mê hứng thú
- ☐ Học bình thường
- ☐ Chưa thật sự tích cực
- ☐ Chỉ vài sinh viên tích cực
- ☐ Không tích cực
- ☐ Tất cả các tác dụng trên

Câu 10. Sau những giờ học môn Giáo dục học, bạn nhận thấy mức độ đạt được các năng lực như thế nào?

Năng lực	**Mức độ**				
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém
Năng lực thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp để giải quyết tình huống phức hợp					
Năng lực phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn					
Năng lực dạy học phân hoá					
Năng lực dạy học tích hợp					
Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức các hoạt động học tập của học sinh/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học					
Năng lực tổ chức và quản lí lớp học trên giờ học					
Năng lực hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học					
Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học					
Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục					
Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục					
Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục					
Năng lực xử lí các tình huống giáo dục					
Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi					

Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường					
Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh					
Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả giáo dục học sinh					
Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục					
Năng lực hỗ trợ học sinh tự đánh giá và điều chỉnh					
Năng lực tự học					
Năng lực giao tiếp					
Năng lực hợp tác					
Năng lực thích ứng môi trường					

Câu 11. Theo bạn những yếu tố nào sau đây ảnh hưởng ở mức độ nào đến tính tích cực học tập của bạn khi học môn Giáo dục học?

Yếu tố	**Mức độ**				
	Rất ảnh hưởng	Khá ảnh hưởng	Bình thường	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng
Nội dung môn học					
Chương trình môn học					
Cơ sở vật chất					
Công tác quản lý đào tào					
Năng lực, trình độ của sinh viên					
Cách thiết kế và chiến lược tổ chức bài học của giảng viên (*phương pháp, kĩ thuật, thủ thuật, phương tiện và hình thức tổ chức bài học mà giảng viên sử dụng*).					
Chủ đề giảng viên lựa chọn.					
Nội dung và thông tin mà giảng viên lựa chọn.					
Năng lực điều khiển các hoạt động trong lớp của giảng viên.					
Những mục tiêu, năng lực cần được hình thành cho sinh viên mà giảng viên đưa ra.					
Phong cách giảng dạy chuyên nghiệp của giảng viên.					
Phương pháp đánh giá sinh viên viên của giảng viên.					
Giới tình, hình thức bên ngoài của giảng viên.					
Kinh nghiệm giảng dạy.					
Học hàm, học vị					
Yếu tố khác: ……					

Câu 12. Trong quá trình dạy học môn Giáo dục học giảng viên đã thực hiện những nội dung sau ở mức độ nào?

Nội dung	**Mức độ**				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Bình thường	Ít	Chưa bao giờ
Đổi mới thiết kế và thực hiện bài giảng trên lớp					
Chia cắt các mục tiêu phức hợp thành các mục tiêu nhỏ.					
Biến đổi dần dần các nội dung thành năng lực và mục tiêu cuối cùng (tích hợp)					
Từ mục tiêu tích hợp xác định các năng lực.					
Xác định mục tiêu, nhiệm vụ học tập rõ ràng, cụ thể cho sinh viên trước buổi học.					
Tích cực huy động và tận dụng tối đa vốn kinh nghiệm của người học.					
Thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp cho người học thông qua giải quyết tình huống.					
Khuyến khích người học giải thích, phân tích, lập luận hoặc tiến hành các thí nghiệm, xây dựng các mô hình để giải quyết vấn đề trong nhận thức và thực tiễn.					
Dành thời gian cho những vấn đề cốt lõi					
Tiến hành kiểm tra, đánh giá theo quá trình, có sự tham gia của người học.					
Biện pháp khác:……					

Câu 13. Theo bạn những yếu tố sau đây ảnh hưởng ở mức độ nào đến quá trình học tập của sinh viên khi học môn Giáo dục học?

Yếu tố	**Mức độ**				
	Rất ảnh hưởng	Ảnh hưởng	Bình thường	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng
Chương trình môn học					
Nội dung môn học					
Cơ sở vật chất					
Công tác quản lý đào tào					
Năng lực, trình độ và ý thức trách nhiệm trong học tập của sinh viên					

Cách thiết kế và chiến lược tổ chức bài học của giảng viên (*phương pháp, kĩ thuật, thủ thuật, phương tiện và hình thức tổ chức bài học mà giảng viên sử dụng*).					
Chủ đề giảng viên lựa chọn.					
Nội dung và thông tin mà giảng viên lựa chọn.					
Năng lực điều khiển các hoạt động trong lớp của giảng viên.					
Những mục tiêu, năng lực cần được hình thành cho sinh viên mà giảng viên đưa ra.					
Phong cách giảng dạy chuyên nghiệp của giảng viên.					
Phương pháp đánh giá sinh viên viên của giảng viên.					
Giới tình, hình thức bên ngoài của giảng viên.					
Kinh nghiệm giảng dạy.					
Học hàm, học vị					
Yếu tố khác: ……					

Câu 14. Theo bạn, để hình thành và phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên sư phạm thông qua môn Giáo dục học cần phải chú ý điều gì?

☐ Xây dựng các chủ đề học tập phù hợp với các loại năng lực sư phạm.

☐ Dạy sinh viên cách thiết lập kiến thức, kĩ năng và phương pháp thông tình huống thực tiễn.

☐ Tận dụng vốn kinh nghiệm của người học, tinh giản kiến thức, và tập trung vào những vấn đề cốt lõi.

☐ Áp dụng phương pháp, kĩ thuật, hình thức dạy học tích cực.

☐ Đổi mới cách kiểm tra, đánh giá kết quả môn học theo hướng đánh giá năng lực.

☐ Đổi mới cách thiết kế bài học.

Câu 15. Để giúp các bạn không chỉ học tốt môn học này mà còn có cơ hội phát triển tốt năng lực sư phạm thông qua môn Giáo dục học bạn có đề xuất gì với:

1. **Bộ Giáo dục và Đào tạo:**…….
2. **Đối với trường đại học sư phạm:**……
3. **Đối với các cấp quản lý** *(Tổ bộ môn, Ban chủ nhiệm khoa, phòng đào tạo, Ban Giám hiệu v.v)***:** ……
4. **Đối với giảng viên nói chung và giảng viện giảng dạy môn Giáo dục học nói riêng**:…….....

Xin chân thành cảm ơn các ý kiến của bạn!

Xin bạn cho biết một số thông tin về bản thân:

1. Giới tính: - Nữ ☐ - Nam ☐

2. Sinh viên năm thứ:

- Nhất ☐ - Ba ☐
- Hai ☐ - Tư ☐

3. Nơi học tập:

- Khoa:……
- Trường:……

……✍✍……

Phụ lục 3.1

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 1

1. Chức năng kinh tế - sản xuất

Giáo dục được xem xét ở góc độ hoạt động tạo thành nhân cách của người học - một hoạt động sản xuất đặc biệt, có đóng góp trực tiếp và gián tiếp cho tăng trưởng kinh tế - xã hội nhanh và bền vững:

+ Là quá trình tác động giữa nhà giáo dục (chủ thể) đến người được giáo dục đối tượng chịu sự tác động và kết quả là làm biến đổi nhân cách của người được giáo dục:

+ Quy trình giáo dục cũng có các công đoạn như: đầu vào, đầu ra, thông tin, người lao động.

+ Giáo dục là hoạt động sản xuất đặc biệtvì từng công đoạn có những đặc điểm riêng biệt, quy trình công nghệ mang tính linh hoạt, sáng tạo cao.

Ví dụ: cùng bậc giáo dục như: giáo dục tiểu học, trung học cơ sở, hay trung học phổ thông học sinh có những đặc điểm tâm sinh lí khác nhau, các giáo viên khácnhaulựachọn phương pháp, phương tiện, hình thức giáo dục không giống nhau, nên kết quả đầu ra (học sinh kiểm tra cuối năm học hoặc tốt nghiệp ở các bậc học là không giống nhau hoàn toàn về trình độ học vấn, sự phát triển của các quá trình tâm sinh lí).

Sản phẩm (đầu ra) của hoạt động giáo dục là nhân cách của người học đáp ứng yêu cầu lao động sản xuất của xã hội (giáo dục đã hình thành những tri thức, kĩ năng, thái độ v.v một lĩnh vực lao động nào đó cho người học).

Công nghệ giáo dục (hiểu theo nghĩa rộng) là khoa học về giáo dục, nó xác lập các nguyên tắc hợp lí của hoạt động giáo dục và những điều kiện thuận lợi nhất để tiền hành giáo dục cũng như xác lập những phương pháp và phương tiện có hiệu quả nhất để đạt mục đích giáo dục đề ra, đồng thời tiết kiệm được sức của thầy và trò (*định nghĩa của tổ chức UNESCO tại cuộc hội thảo ở Giơ-ne-vơ từ ngày 10 đến 16 tháng 5 năm 1970*).

Quy trình công nghệ giáo dục gồm 7 công đoạn sau:

Đầu vào - Trình độ phát triển con người (tiềm năng trí tuệ, vốn sống, tình cảm và nhận thức).

Đầu ra - Mục tiêu giáo dục (mô hình nhân cách mà giáo dục phải đào tạo).

Nội dung - Hệ thống kiến thức, kĩ năng, giá trị và hành vi đạo đức mà người học phải lĩnh hội, phải được hình thành.

Điều kiện - Các điều kiện vật chất, tinh thần hỗ trợ cho hoạt động giáo dục.

Quy trình - Hình thức tổ chức giáo dục.

Phương pháp - Cách thức giáo dục sao cho người học có thể chuyển hóa kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm, vốn sống của cá nhân, tái sử dụng và sáng tạo.

Kiểm tra, đánh giá - Thu thông tin ngược, so sánh với chuẩn đánh giá và ra quyết định.

Như vậy, giáo dục là một hoạt động sản xuất đặc biệt, đồng thờigiáo dục đã góp phần thúc đẩy sự phát triển kinh tế một cách trực tiếp:

- Giáo dục là phương pháp và nội dung quan trọng nhất để tái sản xuất sức lao động và sức sản xuất: Để tái sản xuất sức lao động cần phải tạo ra sức lao động mới thay thế sức lao động cũ mất đi bằng cách phát triển những năng lực chung và những năng lực chuyên biệt của con người. Theo cách nói của C. Mác, "Sức lao động của con người chỉ tồn tại trong nhân cách sống của người đó".

- Giáo dục là con đường chủ đạo để rút ngắn thời gian lao động tất yếu trong xã hội và nâng cao hiệu suất lao động: Thời gian lao động tất yếu trong xã hội phụ thuộc vào điều kiện lao động và mức độ lành nghề của người lao động. Cùng một điều kiện lao động như nhau, lao động lành nghề sẽ rỳt ngắn được thời gian lao động tất yếu của mỡnh so với lao động giản đơn. "Lao động lành nghề là bội số của lao động giản đơn" (C. Mỏc).

- Để có lao động lành nghề, cần phải có sự huấn luyện và đào tạo. Nói cách khác, huấn luyện, bồi dưỡng nâng cao trình độ khoa học và kỹ năng cho người lao động đo đó đã rút ngắn được thời gian lao động tất yếu trong xã hội.

- Khoa học kỹ thuật đã và đang trở thành lực lượng sản xuất trực tiếp, trong khi đó giáo dục là con đường hữu hiệu để phổ biến và phát triển khoa học kỹ thuật (chuyển giao văn hóa).

- Giáo dục là điều kiện quan trọng để nâng cao trình độ quản lý kinh tế: Quản lý kinh tế có khả năng thúc đẩy sản xuất và kinh tế của xã hội tăng trưởng. Giáo dục có thể bồi dưỡng được một đội ngũ cán bộ quản lý kinh tế đông đảo, nâng cao trình độ quản lý kinh tế cũng như trình độ quyết định chính sách và trình độ quản lý cho đội ngũ này.

Giáo dục khụng chỉ cú khả năng đúng gúp trực tiếp vào mà cũn có khả năng phát triển kinh tế một cách gián tiếp, vì:

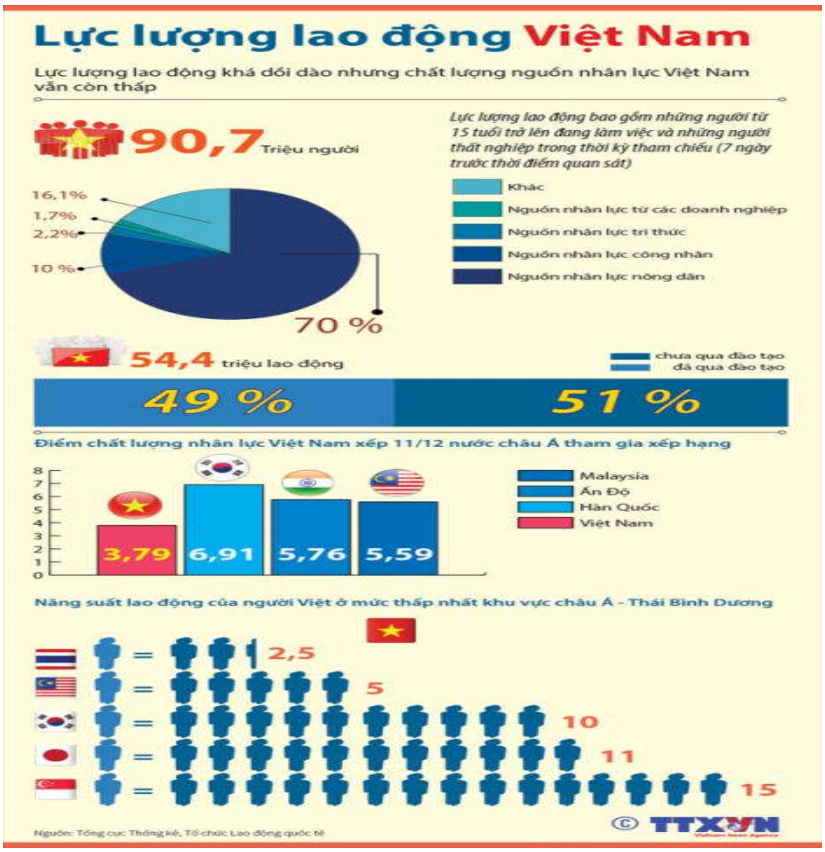
- Giáo dục ảnh hưởng toàn diện đến sự phát triển của con người, qua đó đào tạo ra những con người phát triển toàn diện từ đó mà tác động đến kinh tế.

- Giáo dục tạo ra những nhân tài cho ngành sản xuất phi vật chất: đây là các lĩnh vực thuộc kiến trúc thượng tầng tạo ra các hình thái ý thức xã hội và phát huy vai trò đối với tồn tại xã hội, với sản xuất và kinh tế.

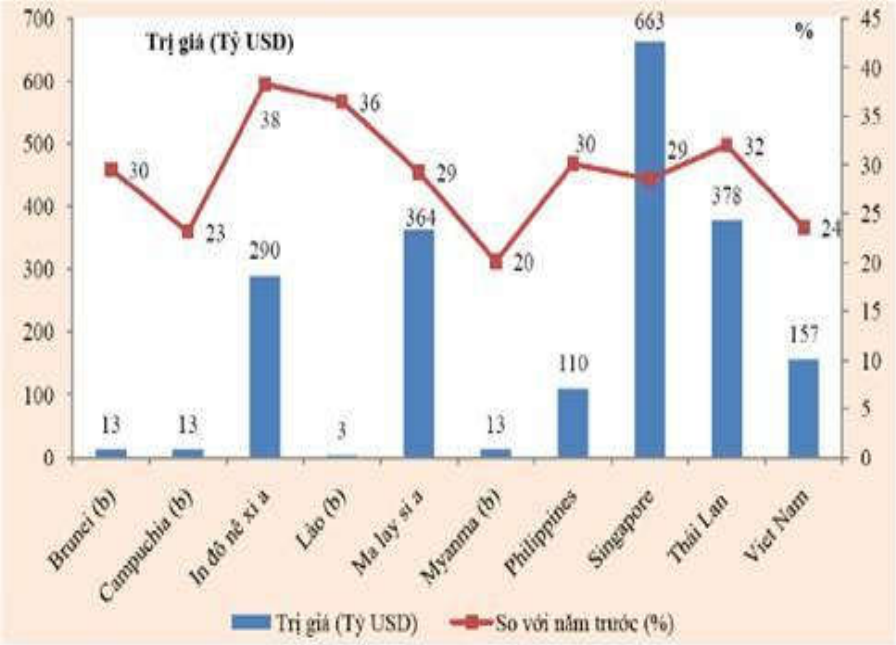
- Giáo dục loại bỏ, đào thải những tư tưởng và hành vi không chuẩn mực, rèn luyện tư tưởng, đạo đức cho người lao động nhờ đó gia tăng tính trách nhiệm và tăng cường tính sáng tạo, linh hoạt chủ động của người lao động trong công việc.

Như vậy giỏo dục khụng chỉ là hoạt động sản xuất đặc biệt mà cũng tỏc động trực tiếp và giỏn tiếp đến sự phỏt triển kinh tế của xó hội.

Xếp hạng chất lượng lao động Việt Nam



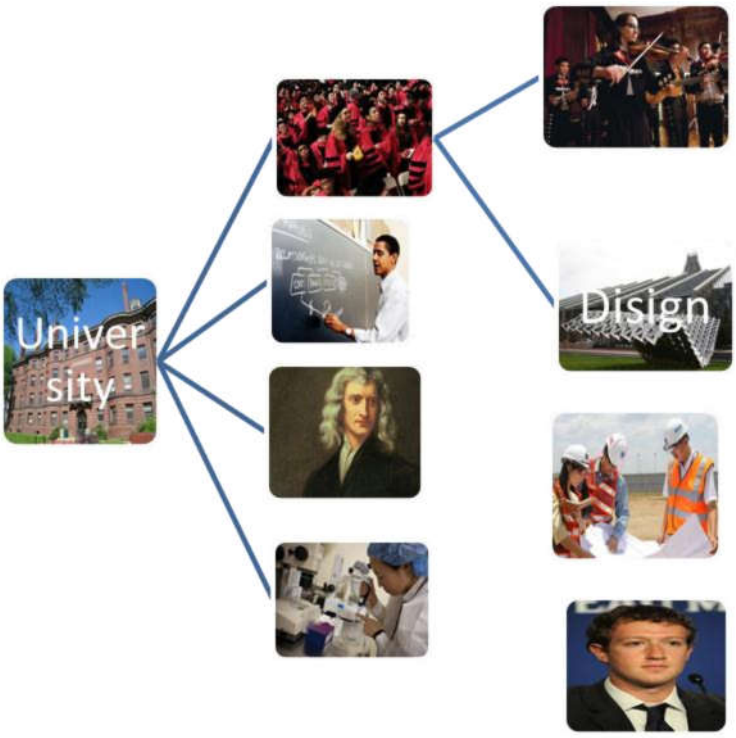
Biểu đồ 1: Tổng kim ngạch xuất nhập khẩu và tốc độ tăng trưởng của các nước ASEAN trong năm 2010



Ghi chú: (b) Số liệu theo ước tính của WTO
Nguồn: Tổ chức Thương mại thế giới và Hải quan Việt Nam.

PL 32

SẢN PHẨM CỦA GIÁO DỤC



2. Chức năng chính trị - xã hội

Giỏo dục gúp phần quan trọng trong việc giáo dục tư tưởng chính trị, nâng cao đạo đức, ý thức cụng dõn, và kiến thức phỏp luật tạo cho họ có cơ sở để thực hiện những hành vi đúng trong các mối quan hệ xã hội của mình. Do đó, quan hệ xã hội sẽ phát triển theo hướng ngày càng trở nên thuần khiết hơn.

Giỏo dục đào tạo người lao động đỏp ứng **những** mục đớch, yờu cầu chớnh trị - xó hội nhất định.

Giỏo dục cú quan hệ với cỏc mối quan hệ xó hội, tới sự phõn chia cỏc nhúm, cỏc tổ chức và giai tầng xó hội (nhờ vào việc cung cấp hệ thống tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, hõnh thành niềm tin, thỏi độ, phỏt triển năng lực hoạt động v.v. cho con người). Cũng thông qua đào tạo và chuyển giao văn hóa, giáo dục nâng trình độ học vấn cho các thành viên của xã hội. Đây là một trong những điều kiện để mỗi cá nhân có thể thay đổi vị trí, vai trò xã hội của bản thân. Điều này sẽ dẫn đến những thay đổi trong cấu trúc xã hội.

Cũng bằng việc nâng cao học vấn cho cá nhân thành viên của từng giai cấp mà giáo dục đã góp phần tạo ra những thay đổi trong tính chất của các giai cấp theo hướng vươn đến chiếm lĩnh những giá trị văn minh của nhân loại.

Giỏo dục đó tỏc động vào cấu trỳc xó hội, ảnh hưởng đến chế độ chớnh trị của một quốc gia, một dõn tộc.

Trong xã hội có giai cấp đối kháng, giai cấp thống trị sử dụng giáo dục để duy trì xã hội mang tính đẳng cấp. Trong xã hội không có giai cấp đối kháng, giai cấp cầm quyền thông qua giáo dục, bằng giáo dục làm cho cấu trúc xã hội trở nên thuần nhất hơn, hướng tới sự

công bằng cho mọi người. Như vậy giáo dục góp phần thực hiện xóa bỏ sự phân chia xã hội thành giai cấp.

3. Chức năng tư tưởng - văn hoá

Giáo dục, nhà trường là phương thức cơ bản chuyền tải hệ tư tưởng chung định hướng cho mọi thái độ và hành vi của toàn xó hội.

Hệ tư tưởng ảnh hưởng đến toàn xã hội là kết quả của quá trình gây ảnh hưởng của nó một cách thường xuyên liên tục với xã hội. Giáo dục là con đường quan trọng để thực hiện quá trình tác động gây ảnh hưởng này (thông qua đào tạo và dạy học mà tác động lớn đến một số lượng lớn dân cư).

Giỏo dục gúp phỏn nõng cao trõnh độ văn hoá cho toàn xó hội, xõy dựng lối sống, nếp sống cú văn hoá.

Giáo dục góp phan bảo tồn, phát triển những giá trị tư tưởng - văn hóa của nhân loại và của dân tộc thông qua việc dạy học và giáo dục.

Bằng việc nâng cao dân trí, giáo dục đã góp phần phát triển hệ thống nhu cầu của công dân, nhất là nhu cầu tinh thần. Điều này kích thích sự sáng tạo của xã hội để tìm kiếm các phương thức thỏa mãn nhu cầu của mình, nhờ có đời sống tinh thần của xã hội ngày càng phát triển.

Phụ lục 3.2

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2

1. Nhân cách và sự phát triển nhân cách trong Giáo dục học

1.1 Nhân cách

Con người là một sản phẩm của lịch sử xã hội, là một thực thể mang bản chất xã hội bao gồm những phẩm chất, những thuộc tính có ý nghĩa xã hội dược hình thành trong quá trình sống của cá nhân thông qua hoạt động - giao lưu trong xã hội loài người.

Nhân cách là tổ hợp các thái độ, những đặc điểm, những thuộc lính tâm lí riêng trong quan hệ hành động của từng người đối với thế giỏi tự nhiên, thế giới dó vật do loài người sáng tạo, với xã hội và với bản thân.

Nhân cách là tổ hợp những thuôc tính tâm lí của một con người, hợp thành hai mặt thống nhất là phẩm chất (***đức***) và năng lực (***tài***).

Như vậy, xét dưới góc độ Giáo dục học, nhân cách bao gồm tất cá các nét, cá c mặt, các phẩm chất có ý nghĩa xã hội trong một con người.Những thuộc tính này được hình thành trong quá trình tác động qua lại giữa người đó với đồ vật, với người khác trong xã hội.

Cốt lõi của nhân cách là hệ thống giá trị, bao gồm các giá trị tư tưởng như: *lí tưởng, niềmtin, hoà bình, dân chủ, độc lập, tự do*, v.v; các giá trị đạo đức như: *lòng nhân ái, nghĩa vụ và trách nhiệm, lòng trung thực, tính kỉ luật*, v.v.); các giá trị nhân văn như: *học vấn, nghề nghiệp, tình yêu* v.v.

Người Việt Nam khi nói đến nhản cách thường quan niệm đó là sự thống nhất biện chứng giữa phẩm chất và năng lực (còn gọi là đức và tài) của con người. Do đó, tu dường, rèn luyện bản thân để vừa có đức, vừa có tài là nhiệm vụ hàng đầu của học sinh và sinh viên.

1.2 Sự hình thành và phát triển nhân cách

Nhân cách được hình thành và phát triển trong chính quá trình sống, học tập, lao động, giao lưu, vui chơi giải trí của cá nhân trong cộng đồng xã hội.

Chính trong quá trình hoạt động, con người tham gia vào các mối quan hệ với thế giới tự nhiên, thế giới đồ vật do các thế hệ trước tạo ra mà con người chiếm lĩnh được các giá trị văn hoá của loài người gửi gắm vào trong các mối quan hệ, qua đó nhân cách của con người được hình thành và phát triển.

V. I. Lênin đã nói: Cùng với dòng sữa mẹ, con người hấp thụ tâm lí, đạo đức của xã hội mà nó là thành viên.

Sự phát triển nhân cách, bao gồm sự phát triển về thể chất (tăng trưởng về chiều cao, cân nặng, cơ bắp và sự hoàn thiện của các giác quan, v.v.); sự phát triển về mặt tâm lí (biến đổi trong các quá trình nhận thức, tình cảm, ý chí, nhu cầu, nếp sống, v.v. nhất là ở sự hình thành các thuộc tính tâm lí mới của nhân cách; sự phát triển về mặt xã hội (tự giác, tích cực tham gia vào các mặt khác nhau của đời sống xã

hội, thay đổi trong cư xử với mọi người). Vì thế, sự phát triển nhân cách được hiểu là một quá trình cải biến toàn bộ các sức mạnh thể chất và tinh thần của con người.

Học sinh và sinh viên muốn có nhân cách phát triển toàn diện phải là chủ thể có ý thức đối với các hoạt động như học tập, lao động, giao lưu, vui chơi giải trí v.v, cần tự giác, tích cực, chủ động rèn luyện và tu dưỡng ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường để trở thành những người có nhân cách - chủ nhân tương lai của đất nước.

Sự hình thành và phát triển nhân cách chịu sự tác động của yếu tố sinh học và yếu tố xã hội, yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài.Các yếu tố này không tác động song song, cùng giá trị và độc lập đến con người.Vì thế cần phải xem xét đúng đắn, khách quan, khoa học tác động của từng yếu tố đến con người.

Câu hỏi:

1. Em hãy cho biết nhân cách có được sinh ra không? Tại sao em nghĩ vậy?

2. Em cho biết có những dấu hiệu đặc trưng nào biểu hiện sự phát triển nhân cách? Là một nhà sư phạm trong tương lai em có liên hệ gì với công việc của mình sau này?

3. Theo em nhân cách và sự phát triển nhân cách chịu tác động bởi những yếu tố nào

2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách

2.1 Vai trò của di truyền trong sự phát triển nhân cách

a. Khái niệm di truyền

Di truyền là sự tái tạo lại ở trẻ em những thuộc tính sinh học có từ cha mẹ. Ví dụ như cấu trúc giải phẫu - sinh lí, những đặc điểm cơ thể như màu mắt, màu da, màu tóc, các đặc điểm của hệ thần kinh và các tư chất của con người v.v.

Một số thuộc tính di truyền có ngay từ khi mới sinh gọi là những thuộc tính bẩm sinh. Các thuộc tính di truyền được ghi trong mã di truyền.

b. Vai trò của di truyền trong sự phát triển nhân cách

Di truyền chỉ là tiền đề vật chất cho sự phát triển nhân cách chứ không quyết định sự phát triển nhân cách. Bởi vì:

+ Di truyền tạo ra sức sống trong bản chất tự nhiên của con người, tạo khả năng cho người đó tham gia hoạt động, và hoạt động có kết quả trong một số lĩnh vực nhất định.

+ Con người được sinh ra nhưng không được sống, không được hoạt động - giao lưu trong xã hội loài người thì nhân cách sẽ không được hình thành và phát triển.

+ Các tư chất được di truyền không định hướng vào một lĩnh vực hoạt động cụ thể nào, mà sự định hướng đó là do các điều kiện lịch sử xã hội, điều kiện sống và hoạt động của cá nhân quyết định.

Con người từ khi sinh ra chưa hề có chương trình định trước nào về hành vi của mình. Tuy nhiên vẫn còn quan niệm cho rằng bản chất con người là thiện, ví dụ

như Nhân chi sơ tính bản thiện (Mạnh Tử).

Kết luận, *là nhà sư phạm và giáo dục trong tương lai chúng ta* cần chú ý đúng mức đến vai trò của di truyền trong sự hình thành và phát triển nhàn cách. Nếu xem nhẹ ảnh hưởng của yếu tố di truyền thì có nghĩa là đã bỏ qua yêu tố tư chất, tiền đề thuận lợi cho sự phát triển nhân cách. Ngược lại, nếu tuyệt đối hoá yếu tố này sẽ dẫn **đến những sai lầm về mặt nhận thức luận, dẫn đến những chính sách giáo dục phản động,** phủ nhận hoặc hạ thấp vai trò của giáo dục và tự giáo dục.

2.2 Vai trò của môi trường trong sự phát triển nhân cách

a. Khái niệm môi trường

Môi trường là hệ thống các điều kiện tự nhiên và xã hội xung quanh cần thiết cho hoạt động sống và phát triển của con người.

Môi trường bao gồm môi trường tự nhiên (điều kiện tự nhiên - hệ sinh thái phục vụ cho hoạt động học tập, lao động sản xuất, vui chơi giải trí của con người); và môi trường xã hội (*môi trường chính trị, môi trường sản xuất, môi trường văn hoá*).

Môi trường xã hội bao gồm môi trường; xã hội rộng, đó là hệ thống các quan hệ chính trị, kinh tế, tư tưởng ảnh hưởng đến cá nhân thông qua môi trường hẹp. Môi trường xã hội hẹp là môi trường xã hội ảnh hưởng trực tiếp đến cá nhân như gia đình, nhà trường, khu phố, làng xóm và nhóm bạn thân.

Với học sinh, gia đình có ảnh hưởng quan trọng đến sự hình thành và phát triển nhân cách của các em. Gia đình không chỉ cho trẻ mái nhà để ở, thức ăn để sống mà còn có *chức năng giáo dục*. Gia đình hình thành ở trẻ những hiểu biết, những giá trị đạo đức cơ bản làm nền tảng để trẻ lĩnh hội các kiến thức khoa học và các giá trị xã hội ở các môi trường khác.

b. Vai trò của môi trường trong sự phát triển nhân cách

Trong sự hình thành và phát triển nhân cách, môi trường xã hội có tầm quan trọng đặc biệt, vì nếu không có xã hội loài người thì những tư chất có tính người cũng không thể phát triển được.

Môi trường góp phần tạo nên mục đích, động cơ, phương tiện và điều kiện cho hoạt động, giao lưu của cá nhân.

Tính chất và mức độ ảnh hưởng của môi trường đối với sự hình thành và phát triển nhân cách còn tuỳ thuộc vào lập trường, quan điểm, thái độ của cá nhân đối với ảnh hường đó; tuỳ thuộc vào xu hướng và năng lực, vào mức độ của cá nhân tham gia cải biến môi trường.

Như vậy, trong quan hệ mồi trường và cá nhân, cần chú ý hai mặt trong sự tác động qua lại, đó là tính chất, đặc điểm của hoàn cảnh được phản ánh vào nhân cách, và sự tham gia của nhân cách tác động đến hoàn cảnh nhằm cải biến hoàn cảnh phục vụ lợi ích của mình.

Vì lẽ đó C. Mác đã chỉ ra rằng: Hoàn cảnh sáng tạo ra con người, trong chừng mực mà con người đã sáng tạo ra hoàn cảnh.

Do đó, trong quá trình giáo dục cần gắn chặt giáo dục và học tập với thực tiễn cải tạo xã hội, quán triệt và thực hiện có hiệu quả nguyên lý giáo dục *học đi đôi với hành, giáo dục gắn với đời sống thực tiễn* nhằm hình thành những giá trị đúng đắn ở học sinh và tạo điều kiện cho các em tham gia vào việc cải tạo và xây dựng môi trường.

Trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách, là nhà giáo dục cần đánh giá đúng mức vai trò của môi trường, không nên tuyệt đối hoá vai trò của hoàn cảnh mà hạ thấp vai trò của giáo dục, hoặc phủ nhận tính quy định của môi trường đối với sự hình thành và phát triển nhân cách.

2.3 Giáo dục và sự phát triển nhân cách

a. Khái niệm về giáo dục

Giáo dục là một hoạt động đặc trưng của xã hội nhằm hình thành và phát triển nhân cách con người theo những yêu cầu của xã hội trong những giai đoạn lịch sử nhất định. Giáo dục phụ thuộc môi trường xã hội.

Giáo dục là một quá trình hình thành nhân cách toàn vẹn, được tổ chức một cách có mục dích và có kế hoạch thông qua các hoạt động và các quan hệ giữa người giáo dục và người được giáo dục, nhằm chiếm lĩnh những kinh nghiệm xã hội của con người. Vì thế giáo dục bao gồm cả việc dạy lẫn việc học cùng với hệ thống các tác động sư phạm khác diễn ra trong và ngoài lớp, trong và ngoài nhà trường.

Giáo dục được hiểu là hệ thống các tác động tự giác trong hệ thống trường học và các trung tâm giáo dục của xã hội (trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm cai nghiệm ma tuý v.v).

b. Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển nhân cách

Giáo dục vạch ra chiều hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách thông qua việc xây dựng mục tiêu giáo dục cho từng cấp học, từng trường học.

Giáo dục tổ chức, dẫn dắt sự hình thành và phát triển nhân cách bằng việc xây dựng nội dung chương trình, lựa chọn phương pháp, phương tiện giáo dục nhằm đạt đến mục tiêu đã đề ra**.**

Giáo dục có thể mang lại những tiến bộ mà các yếu tố khác như di truyền, môi trường không thể có được.

Giáo dục có thể bù đắp lại những thiếu hụt do di truyền, bệnh tật gây ra (*các trường, các trung tâm giáo dục đặc biệt dành cho những người khuyết tật với nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục phù hợp đã giúp không ít trẻ khuyết tật hòa nhập tốt với cộng đồng và trở thành những người có ích cho xã hội*).

Giáo dục giúp cải tạo môi trường xấu, uốn nắn những phẩm chất tâm lí xấu do ảnh hưởng tiêu cực, tự phát của môi trường theo chiều hướng mong muốn.

Giáo dục có thể đi trước hiện thực, thúc đẩy nó phát triển. (*giáo dục đề ra mục đích, kế hoạch, nội dung và phương pháp để tổ chức và kéo theo sự phát triển)*.

Như vậy, giáo dục giữ vai trò chủ đạo đối với sự hình thành và phát triển nhân

cách chứ không quyết định hoàn toàn sự phát triển nhân cách. Để giáo dục giữ vai trò chủ đạo, cần phải:

+ Kết hợp chặt chẽ giữa giáo dục và tự giáo dục.

+ Giáo dục phải phát huy triệt để các điều kiện bên trong bao gồm cả những điều kiện về bẩm sinh di truyền.

+ Giáo dục trong nhà trường phải phối kết hợp với giáo dục trong gia đình và xã hội.

2.4 Hoạt động - giao lưu

Hoạt động là nhàn tố quy định trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách.

Cùng với quá trình sống và tồn tại, con người luôn tác động vào hiện thực khách quan để làm quen với nó, hiểu biết về nó và cải tạo nó phục vụ cho các mục đích sống của mình. Nhờ vậy, cá nhân nhận thức được hiện thực và đồng thời nhận thức về chính mình.

Trong hoạt động, cá nhân nắm được các tri thức về đạc điểm, tính chất của đối tượng, các **tri thức về cách thức hành động với đối tượng và cả các tri thức về cách thức tổ chức các** dạng hoạt động.

Trong hoạt động, cá nhân luôn hoạt động cùng với người khác. Trong quá trình hoạt động cùng nhau, cá nhân có được hệ thống kinh nghiệm xã hội và ứng xử xã hội, có được những hiểu biết về chính mình thông qua sự phản ứng của các thành viên cùng hoạt động, qua đó mà điều chỉnh và phát triển nhân cách cá nhân.

Kết luận, cần phải tổ chức tốt các loại hình hoạt động cho học sinh như hoạt động học tập, lao động sản xuất, sinh hoạt tập thể, hoạt động xã hội, vui chơi giải trí một cách phong phú, sinh động, hấp dẫn; cần chú trọng chuẩn bị cho các em lựa chọn mục đích và các phương tiện hoạt động; phát huy cao độ tính tích cực, tự giác của các em khi tham gia các hoạt dộng (*như biết đề ra kế hoạch, phân công và hợp tác thực hiện kế hoạch, tự kiểm tra và điều chính việc thực hiện kế hoạch*).

Phụ lục 3.3

Sự thành công của việc dạy học phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Trước hết phải nói tới việc xác dịnh đúng đắn mục tiêu và nội dung dạy học. Tiếp sau đó là vai trò có tính chất quyết định của biện pháp đạt tới mục tiêu, nghĩa là phương pháp dạy học. Điều này lại càng quan trọng khi bàn tới việc dạy học trong thời đại công nghệ thông tin.

1.Định nghĩa về phương pháp và phương pháp dạy học

Phương pháp theo tiếng Hy Lạp (method - có nghĩa là theo con đường, nhằm đạt tới một mục đích nào đó).

Hêghen nói: Phương pháp là "ý thức của sự tự vận động bên trong của nội dung".

Phương pháp là hệ thốnq những hành động tự giác liên tiếp của con người nhằm đạt tới kết quả ứng với mục đích đã vạch ra.

Phương pháp cũng có thể được hiểu là cách thức của hành vi nhằm đạt tới mục đích nhất định; phương pháp còn được coi là những quy tắc, một hệ thống thao tác xác định mà nhờ nó chúng ta đạt tới một mục đích xác định.

Chúng ta có thề tổng hợp những quan niệm nêu trên về phương pháp để có được cách hiểu về phương pháp như sau:

Phương pháp *là cách thức, là con đường, là phương tiện nhằm giúp con người/chủ thể của phương pháp đạt tới những mục đích nhất định trong nhận thức và trong thực tiễn.*

Phương pháp dạy học là hệ thống những hành động có mục đích của qiáo viên nhằm tổ chức hoạt dộng nhận thức vả thực: hành của học sinh bảo đảm cho học sinh lĩnh hội nội dung trí dục.

Phương pháp dạy học là *tổ hợp các cách thức hoạt động của giáo viên và học sinh nhằm thực hiện tốt mục đích và nhiệm vụ dạy học đã đề ra.*

Phương pháp dạy học *là cách thức làm việc của thầy và của trò nhằm thực hiện các nhiệm vụ giáo dưỡng, giáo dục và phát triển trong quá trình dạy học - Lu. K. Babanxki.*

Phương pháp dạy học*là tổ hợp các cách thức hoạt động của thầy và trò trong quá trình dạy học được tiến hành dưới vai trò chủ đạo của thầy, nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học.*

Phương pháp dạy học giúp:

- ✓ *Nắm vững hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;*
- ✓ *Phát triển năng lực hoạt động trí tuệ;*
- ✓ *Phát triển những phẩm chất nhân cách.*

	Tính chất	Tác dụng
Phương pháp	Hệ thống những hành động có mục đích.	- Giúp trình bày có lí lẽ vững vàng một chản lí đã được xác định. Giúp vạch ra con đường dẫn tới một chân lí mới.
Phương pháp dạy học	Hệ thống những hành động có mục đích của giáo viên và học sinh do giáo viên chỉ đạo.	- Giúp học sinh lĩnh hội kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, hình thành thế giới quan và phát triển năng lực nhận thức.

2. Phân biệt khái niệm PPDH và khái niệm thủ thuật dạy học

Thủ thuật dạy học chỉ những chi tiết của phương pháp, những yếu tố, những bộ phận cấu thành của phương pháp, hoặc những bước riêng biệt trong hoạt động nhận thức xảy ra khi sử dụng phương pháp nào đó.

Phụ lục 3.4

1. Việc phân loại PPDH

Có nhiều cách phân loại tuỳ theo quan điểm của các nhà giáo dục học. Những cách phân loai chính đã được nêu trong các tài liệu giáo khoa là:

S. I. Petrovski, E. Ia. Golan phân loại theo nguồn kiến thức và đặc điểm tri giác thông tin:

1. Phương pháp dùng lời;
2. Phương pháp trực quan;
3. Phương pháp thực hành.

M. A. Danilov, B. P. Expov **p**hân loại theo nhiệm vụ cơ bản của lí luận dạy học:

1. Các phương pháp truyền thụ kiến thức;
2. Các phương pháp hình thành kĩ năng, kĩ xảo;
3. Các phương pháp ứng dụng tri thức;
4. Các phương pháp hoạt động sáng tạo;
5. Các phương pháp củng cố;
6. Các phương pháp kiểm tra.

I. Ia. Lecne. Phân loại theo đặc điểm hoạt động nhận thức của học sinh:

1. Giải thích – minh hoạ;
2. Phương pháp tái hiện;
3. Phương pháp trình bày nêu vấn đề;
5. Tìm hiểu từng phần (ơristic);
6. Nghiên cứu.

Iu. K. Babanski. Phân loại phương pháp theo quan điểm điều khiển học:

1. Các phương pháp tổ chức và thực hiện hoạt động nhận thức:

– Nhóm phương pháp theo nguồn kiến thức và đặc điểm tri giác thông tin gồm: Dùng lời (kể chuyện, đàm thoại, diễn giảng); Trực quan (minh hoạ biểu diễn). Thực hành (thí nghiệm, luyện tập lao động học tập – sản xuất);

– Nhóm phương pháp truyền thụ và tri giác thông tin: quy nạp, suy diễn;

– Nhóm phương pháp theo mức độ tư duy độc lập và tích cực của học sinh (tái hiện, sáng tạo);

– Nhóm phương pháp theo mức độ điều khiển hoạt động học tập:

+ Học tập dưới sự điều khiển của giáo viên – Bài tập viết;

+ Hoạt động độc lập của học sinh – Làm thí nghiệm;

+ Làm việc với sách – Thực hiện các nhiệm vụ học tập.

2. Các phương pháp kích thích và xây dựng động cơ học tập:

– Nhóm phương pháp kích thích hứng thú học tập: Trò chơi, nhận thức, hội thảo, tạo ra các tình huống xúc cảm;

–Nhóm phương pháp kích thích nhiệm vụ và tinh thần trách nhiệm;

+ Niềm tin vào sư phạm;

+ Đề xuất yêu cầu nhiệm vụ;

+ Rèn luyện trong quá trình thực hiện các yêu cầu;

+ Khuyến khích và trừng phạt.

3. Các phương pháp kiểm tra và đánh giá kết quả học tập.

Ngoài cách phân loại phương pháp dạy học đã trình bày ở trên, vẫn còn nhiều cách phân loại phương pháp dạy học khác nữa. Chúng tôi trình bày cách phân loại phương pháp dạy học thông dụng và phổ biến hiện nay thành 3 nhóm:

1. Nhóm các PPDH dùng ngôn ngữ và chữ viết.
2. Nhóm các PPDH trực quan.
3. Nhóm các PPDH thực hành.

2. Nhóm các phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ và chữa viết

2.1 Định nghĩa

Là nhóm phương pháp sử dụng lời nói và chữ viết để truyền đạt, tiếp nhận, chế biến và lưu trữ thông tin.

Nhóm phương pháp dạy học dùng lời nói bao gồm:

- ✓ Phương pháp thuyết trình.
- ✓ Phương pháp vấn đáp.
- ✓ Phương pháp sử dụng tài liệu học tập.

2.2 Đặc điểm của PPDH thuyết trình, vấn đáp và PP sử dụng SGK, TL học tập

Tên phương pháp	Định nghĩa	Phương tiện	Các loại	Ý nghĩa và Tác dụng
Thuyết trình	*Giáo viên dùng lời nói sinh động của thầy để trình bày, giải thích nội dung bài học một cách chi tiết, dễ hiểu và logic cho học sinh*	Lời nói của giáo viên.	1. Giảng thuật (*cấp độ1*); 2. Giảng giải (*cấp độ2*); 3. Diễn giảng (*cấp độ 3*)	- Là phương pháp dạy học tiết kiệm nhất: Với một thời gian ngắn, GV có thể trình bày một khối lượng kiến thức lớn cho nhiều người học. - Là phương pháp được sử dụng lâu đời nhất trong lịch sử dạy học. - Là phương pháp dễ thực

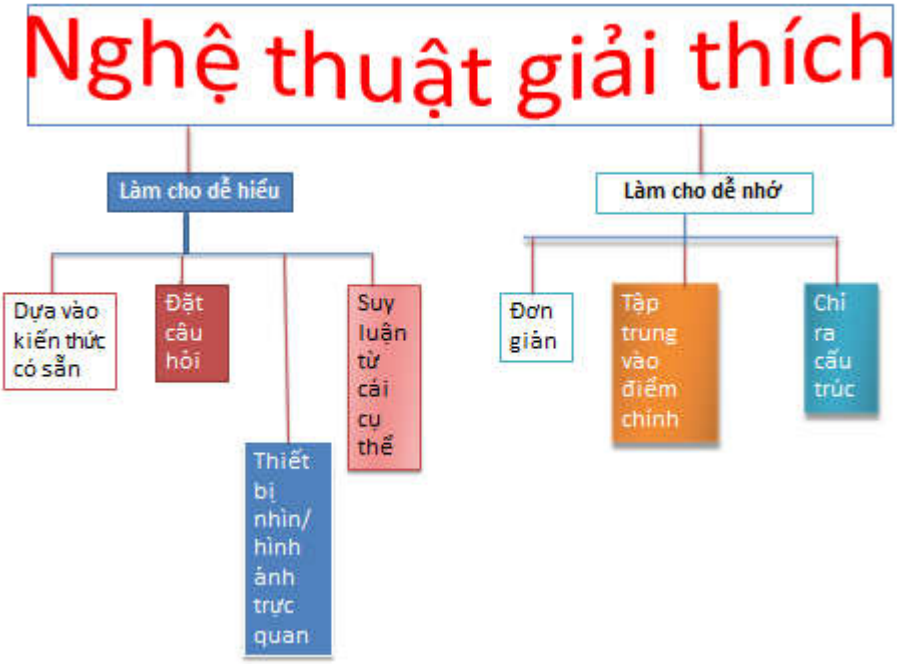
Tên phương pháp	Định nghĩa	Phương tiện	Các loại	Ý nghĩa và Tác dụng
				hiện nhất đối với giáo viên vì hầu như không cần đến thiết bị dạy học nào. - Là phương pháp độc thoại của dạy học: học sinh thụ động nghe, ghi chép và cố nhớ. - Thuyết trinh khi được nâng lên thành thuyết trình nêu vấn đề sẽ giúp học sinh thoát ra khỏi tình trạng thụ động, khơi dậy tính tích cực tư duy của học sinh. - Thuyết trình khi được kết hợp với minh hoạ bằng các phương tiện trực quan, với vấn đáp, thảo luận và thực hành sẽ buộc học sinh năng động, tích cực trong quá trình học tập.

Các dạng thuyết trình bao gồm:
– Kể chuyện
– Giải thích
– Diễn giảng
Có nhiều loại thuyết trình: Theo vị trí của bài thuyết trình ta có:
+ Thuyết trình mở đầu
+ Thuyết trình củng cố
+ Thuyết trình tổng kết
- Theo mức độ tham gia của người học vào bài thuyết trình ta có:
+ Thuyết trình thông báo
+ Thuyết trình nêu vấn đề
+ Thuyết trình phối hợp hai hình thức trên.
Bài thuyết trình bao gồm 3 phần: Mở đầu, phần thân và phần kết luận.

Nghệ thuật giải thích

Một lời giải thích thỏa đáng nên:

- **Chỉ chứa đựng những thông tin đủ để mô tả điều đang giải thích một cách xác đáng và lôgic;**
- **Được xây dựng hoàn toàn trên kiến thức mà đối tượng (HS) đã có;**
- **Phù hợp với nhóm đối tượng, thậm chí đôi khi phải bỏ đi những điểm mà một chuyên gia về môn học đó có thể coi là quan trọng;**
- **Được thực hiện một cách thuyết phục và kiên nhẫn.**



Giải thích trừu tượng và cụ thể.

Bạn giải thích như thế nào nghĩa của từ "mê tín" cho một bé tám tuổi?

Bài tập: Em hãy đề xuất 3 biện pháp nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của phương pháp dạy học này?

1.

2.

3.

Vấn đáp	*Là phương pháp hỏi đáp, đối thoại, trao đổi giữa GV và HS nhằm làm sáng tỏ những vấn đề mới, tìm ra những tri thức mới, rút ra kết luận cần thiết, hoặc ôn tập, củng cố.*	Hệ thống câu hỏi.	1. Gợi mở; 2. Củng cố 3.Tổng kết; 4. Kiểm tra.	- Các câu hỏi được sắp xếp từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp để dẫn HS đến với mục tiêu, nắm vững kiến thức. - Các câu hỏi phối hợp với thuyết trình, với các phương pháp khác sẽ buộc học sinh tư duy tích cực, hình thành óc phê phán, buộc học sinh phải trình bày ý kiến của cá nhân trước vấn đê đang tìm hiểu.

Các loại câu hỏi

1. Câu hỏi "biết"

2. Câu hỏi "hiểu"

3. Câu hỏi "áp dụng"

4. Câu hỏi "phân tích"

5. Câu hỏi "tổng hợp"

6. Câu hỏi "đánh giá":

Yêu cầu xây dựng câu hỏi

– Câu hỏi chính xác thể hiện trong hình thức rõ ràng đơn giản;

– Câu hỏi chính xác rõ ràng giúp người học hình thành được câu trả lời đúng, nếu câu hỏi đa nghĩa, phức tạp sẽ gây khó khăn cho sự tư duy của học sinh;

– Câu hỏi xây dựng theo hệ thống lôgíc chặt chẽ. Để xây dựng hệ thống câu hỏi theo yêu cầu này, cần căn cứ vào cấu trúc nội dung bài học;

– Hệ thống câu hỏi được thiết kế theo quy luật nhận thức và khả năng nhận thức của đối tượng cụ thể:

+ Xây dựng câu hỏi từ dễ đến khó;

+ Từ cụ thể đến khái quát, từ khái quát đến cụ thể;

+ Câu hỏi từ tái tạo đến sáng tạo;

+ Số lượng câu hỏi vừa phải, sử dụng câu hỏi tập trung vào nội dung "phải biết" trong bài học (trọng tâm bài học).

Những yêu cầu khi đặt câu hỏi

– Câu hỏi được đưa ra một cách rõ ràng;

– Câu hỏi hướng tới cả lớp;

– Chỉ định một học sinh trả lời, cả lớp lắng nghe và phân tích câu trả lời;

– Giáo viên có kết luận.

10 kỹ năng nhỏ để hình thành năng lực ứng xử khi đưa ra câu hỏi cho học sinh):

1) Dừng lại sau khi đặt câu hỏi.

2) Phản ứng với câu trả lời sai của học sinh.

3) Tích cực hoá tất cả các học sinh.

4) Phân phối câu hỏi cho cả lớp.

5) Tập trung vào trọng tâm.

6) Giải thích.

7) Liên hệ.

8) Tránh nhắc lại câu hỏi của mình.

9) Tránh tự trả lời câu hỏi của mình.

10) Tránh nhắc lại câu trả lời của học sinh.

Những câu hỏi mở thực sự khiến người học phải suy nghĩ

- Em nghĩ thế nào?
- Làm sao em biết?
- Tại sao em lại nghĩ vậy?
- Em có lý do không? Sao em có thể chắc chắn như vậy?
- Có phải điều này luôn như thế?
- Liệu có cách/lý do/ý tưởng khác?

• Nếu….thì sao? Nếu không…thì sao? • Chỗ nào có thêm ví dụ nữa về cái này? • Theo em thì cái gì/điều gì sẽ xảy ra tiếp theo?				
Bài tập: Em hãy đề xuất một vài cách phân phối câu hỏi đồng đều cho cả lớp và 3 biện pháp khuyến khích những học sinh hay lo sợ, rụt rè trong khi trả lời câu hỏi.				
Sử dụng SGK và TL học tập	*Là PPDH trong đó GV tổ chức cho học sinh tự nghiên cứu sau khi nêu đề tài, giải thích rõ mục đích rõ mục đích cần đạt tới*	SGK và tài liệu học tập		- Rèn luyện năng lực làm việc độc lập cho học sinh; - Là 1 trong các con đường giáo dục tốt nhất cho học sinh tư duy tự lực, sáng tạo, phương pháp khoa học, kĩ năng tìm tòi sáng chế và những kiến thưc vững cách phong phú về lý thuyết và thực tiễn; - Là PP có giá trị và ý nghĩa to lớn về giáo dục trí tuệ, tình vảm và giáo dục đạo đức cho học sinh; - Với học sinh phổ thông chủ yếu vẫn là tổ chức cho học sinh nghiên cứu SGK trên lớp nhằm giúp các em tìm tò, nắm vững kiến thức và hình thành kĩ năng cơ bản ngay trên lớp.

CHỦ ĐỀ
LÍ LUẬN VỀ TỔ CHỨC QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

I. MỤC TIÊU CHUNG

1. Kiến thức

- Trình bày các khái niệm và những vấn đề lí luận chung của quá trình giáo dục đạo đức, thế chất, thẩm mĩ, lao động ở trường phổ thông.
- Nêu được vai trò, các giai đoạn phát triển và biện pháp xây dựng tập thể học sinh phổ thông.
- Trình bày ý nghĩa và các biện pháp phối hợp giáo dục của nhà trường và gia đình.
- Tóm tắt nhiệm vụ, nội dung, phương pháp và các con đường thực hiện quá trình giáo dục đạo đức, thể chất, thẩm mĩ, lao động ở phổ thông.
- Bước đầu nhận xét được thực tế hoạt động giáo dục ở trường PT hiện nay.

2. Kĩ năng

- Kĩ năng thực hiện các thao tác phân tích, phân loại, hệ thống hoá lí luận giáo dục.
- Sử dụng các phương pháp nghiên cứu tổng kết kinh nghiệm giáo dục của các giáo viên ở trường phổ thông.
- Xây dựng kế hoạch tự học và rèn luyện các kĩ năng học tạp, nghiên cứu và kế hoạch tổ chức các hoạt động giáo dục; xác định cách thức tổ chức, quản lí quá trình giáo dục học sinh phổ thông.
- Thu thập, phân loại và giải quyết các tình huống giáo dục ở các cấp học .
- Đánh giá, xếp loại hạnh kiểm học sinh.

3. Thái độ

- Ý thức được tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển toàn diện nhân cách cho học sinh phổ thông.
- Có tinh thần tích cực, chủ động, sáng tạo và hợp tác trong học tập và nghiên cứu khoa học giáo dục.
- Bồi dưỡng lòng yêu nghề, hứng thú học tập và rèn luyện, tình thương yêu trẻ.
- Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng khi xuống trường phổ thông thực hành nghề làm công tác giáo viên chủ nhiệm, thực tập sư phạm và làm giáo viên ở một trường phổ thông.

4. Hướng tới hình thành và phát triển các năng lực

II. GIỚI THIỆU MÔĐUN

Thời gian cần thiết để hoàn thành: 15 tiết.

Các chủ đề: 5

TT	Tên chủ đề	Ghi chú
1	Quá trình giáo dục	
2	Nội dung giáo dục	
3	Phương pháp giáo dục	
4	Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường PT	
5	Công tác chủ nhiệm lớp ở trường PT	

III. TÀI LIỆU VÀ THIẾT BỊ ĐỂ THỰC HIỆN MÔĐUN

1. Tài liệu

1. Giáo dục và Đào tạo trong thời kì đổi mới: Chủ trương, thực hiện, đánh giá. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2002.

2. Nguyễn Văn Hộ và Hà Thị Đức (2002): Giáo dục học đại cương, tập 2 NXB Giáo dục, Hà Nội..

3. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên): Giáo dục học, Tập II. NXB ĐHSP Hà Nội.

4. Khoa Tâm lý - Giáo dục học: Giáo trình Giáo dục học, dành cho sinh viên khoa cơ bản, phần 3.

2. Thiết bị dạy học

- Phần giảng viên: Máy vi tính, projector và chương trình Power Point. Tài liệu phát tay, phiếu ghi câu hỏi bài tập, tình huống, bảng biểu và phiếu kiểm tra đánh giá, văn phòng phẩm.

- Phần sinh viên: Sách tham khảo, vở ghi, giấy A4, A0 phiếu học tập.

Phụ lục 3.5

Chủ đề 1: QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC (*Theo nghĩa hẹp)*

Hoạt động 1: **TÌM HIỂU KHÁI NIỆM QTGD** (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 1

1. Khái niệm quá trình giáo dục (QTGD)

QTGD là một bộ phận của quá trình sư phạm tổng thể, có chức năng trội là hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách cho học sinh (các phẩm chất đạo đức, thẩm mĩ, thể chất, lao động).

QTGD là quá trình trong đó, dưới tác động chủ đạo của nhà giáo dục, học sinh tự giác, tích cực, độc lập hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách phù hợp với mục đích giáo dục của nhà trường và xã hội.

2. Một số vấn đề cần lưu ý khi thực hiện QTGD

- Khi thực hiện QTGD, nhà giáo dục phát huy vai trò chủ đạo; là người tổ chức, điều khiển quá trình hình thành và phát triển nhân cách cho HS;

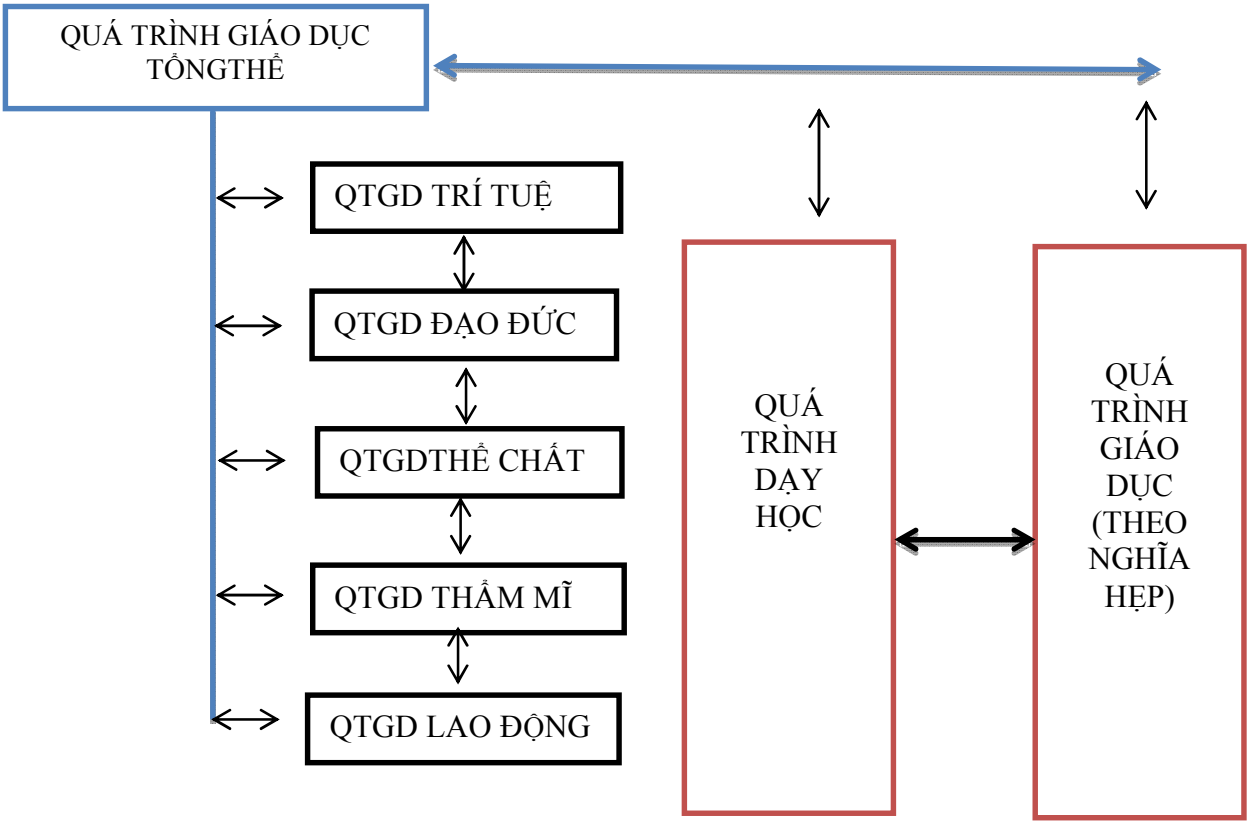
- Học sinh vừa là đối tượng tác động sư phạm của nhà giáo dục; vừa là chủ thể tự giáo dục;

- Thông qua các hoạt động tiếp thu giáo dục và tự giáo dục, trải qua sự thể nghiệm và rèn luyện tích cực, mỗi học sinh sẽ tiếp thu được các giá trị xã hội, hình thành các phẩm chất của nhân cách, đáp ứng được các yêu cầu của xã hội về đạo đức, thể chất, thẩm mĩ, lao động.v.v;

- QTGD là quá trình tác động qua lại giữa vai trò chủ đạo của nhà giáo dục và hoạt động tự giáo dục của học sinh. Hai quá trình này thống nhất biện chứng với nhau. Vai trò chủ đạo của nhà giáo dục được thể hiện ở sự giúp cho quá trình tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh có được sự định hướng đúng đắn về chính trị xã hội và đáp ứng những yêu cầu của khoa học; hoạt động tự giáo dục của học sinh là đáp ứng tích cực sự hướng dẫn, lãnh đạo sư phạm của giáo viên. Nếu thiếu một trong hai quá trình này, QTGD sẽ không còn đúng nghĩa.

- QTGD mang tính toàn vẹn, là một quá trình vận động và phát triển liên tục, được thực hiện qua tất cả các hoạt động trong nhà trường (hoạt động dạy học trên lớp và các hoạt động đa dạng, phong phú ngoài giờ lên lớp) và các hoạt động bên ngoài nhà trường với các môi trường giáo dục thích hợp, qua đó học sinh thử nghiêm được các kiến thức đạo đức, thẩm mĩ, lao động, thể chất, hình thành hành vi và thói quen hành vi phù hợp, hình thành tình cảm, động cơ và niềm tin đúng đắn, tăng trưởng vốn kinh nghiệm, vốn sống của học sinh để chuẩn bị học lên bậc học tiếp theo và tham gia sinh hoạt xã hội.

Sơ đồ phân tích quá trình giáo dục



Phụ lục 3.6

Hoạt động 2: **TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM CỦA QTGD** (Theo nghĩa hẹp) (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2

1. QTGD diễn ra với những tác động giáo dục phức hợp

Học sinh, đối tượng của giáo dục chịu ảnh hưởng và sự tác động của nhiều nhân tố: nhà trường, gia đình và xã hội. Ở nhà trường có sự tác động của thầy cô giáo, của bạn bè...; trong gia đình, có tác động của cha, mẹ, anh em, của nếp sống, điều kiện kinh tế, chính trị của gia đình...; trong xã hội có ảnh hường của cộng đồng và các tổ chức xã hội, của nhóm bạn và các phương tiện thông tin đại chúng, phim ảnh, sách báo.v.v. Tất cả các tác động này đan kết với nhau rất chặt chẽ và cùng tác động lên học sinh. Những ảnh hường này có thể kết hợp với nhau, tạo thành những ảnh hưởng tích cực, thống nhất, làm cho hiệu quả của QTGD tăng lên; song chúng cũng có thể tác động đến HS ngược chiều nhau, tạo ra những "lực nhiễu", gây nhiều khó khăn cho nhà giáo dục, thậm chí có thể "vồ hiệu hoá" các tác động có mục đích của nhà giáo dục. Vì vậy, cần thống nhất các yêu cầu và các tác động giáo dục của các lực lượng giáo dục theo hướng tích cực.

Học sinh PT chịu ảnh hưởng của những yếu tố trên khác với các học sinh lớn; do trình độ còn hạn chế, khả năng tự giáo dục chưa cao, nặng về cảm tính cho nên giáo viên cần quan tâm chỉ bảo cụ thể cho học sinh khi tham gia vào các hoạt động và giao tiếp ở trường, ở nhà và cộng đồng, thường xuyên cùng với các em trao đổi, hướng dẫn chu đáo.

2. QTGD có tính mục đích, lâu dài và liên tục

Sự hình thành và phát triên nhân cách là một quá trình lâu dài, kể từ khi chào đời cho đến lúc chết, con người luôn luôn được giáo dục. Kết quả của giáo dục không chí được đánh giá việc học sinh hiểu được đến mức độ nào hệ thống các yêu cầu của xã hội về các chuẩn mực mà còn thể hiện ở tình cảm, niềm tin và những hành vi và thói quen tương ứng.

QTGD là quá trình hình thành và phát triển biện chứng nhân cách của HS.Trong quá trình đó các mâu thuẫn giữa cái mới và cái cũ được giải quyết.Vì vậy, nếu QTGD không tiếp cặn đúng đắn sự lâu dài và liên tục của quá trình phát triển nhân cách, nếu học sinh không cố gắn và quyết tâm rèn luyện thì kết quả sẽ khó đạt được. Nếu trong một lúc hay một giai đoạn nào đó khồng có sự quan tâm chỉ bảo của người lớn, HS thiếu ý chí, nghị lực thì kết quả của QTGD thu được sẽ có thế mất đi, thậm chí học sinh có thô bị tiêm nhiễm các thói hư, tật xấu, dẫn đến tình trạng khó giáo dục.

Giai đoạn học PT là một giai đoạn quan trọng trong cuộc đời của một con người; nó đặt cơ sở, nền móng cho sự phát triển sau này. Vì vậy QTGD ở PT cần thực hiện thật sự tích cực, chu đáo và dựa trên các cơ sở khoa học. Giáo viên vừa phải định hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách lâu dài vừa phải xem xét cụ thể và toàn diên các vấn đề giáo dục trước đó và hiện tại.

Trong qúa trình giáo dục có thể có một số phẩm chất, một số học sinh cần được giáo dục lại. Quá trình giáo dục lại là một quá trình khó khăn ; vừa xoá bỏ cái cũ, lại vừa hình thành cái mới phù hợp hơn, phải lựa chọn những phương pháp giáo dục đặc thù, thích hợp.

3. QTGD có tính cụ thể và tính cá biệt hoá cao (*Những kiến thức sinh viên cần huy động, sử dụng, liên hệ đó là kiến thức về tâm lý học lứa tuổi đã được học ở học kỳ 1 năm thứ nhất*)

QTGD bao giờ cũng gắn với những đối tượng cụ thể, với những tình huống sư phạm cụ thể.Nếu không nắm vững được đặc điểm đối tượng, không hiểu hoàn cảnh, điều kiện GD thì khó có thể có những tác động phù hợp và QTGD sẽ không có hiệu quả.

Học sinh PT thực hiện các hoạt động và giao tiếp phần lớn theo tình cảm; tính cá biệt về cảm xúc và động cơ biểu hiện rất rõ nét, sự phản ứng của các em cũng rất cụ thể và riêng biệt.

Mỗi học sinh đều có những đặc điểm tâm - sinh lí riêng, hoàn cảnh và điều kiện cụ thể, có trình độ nhận thức, vốn sống, vốn kinh nghiệm nhất định, có những niềm tin và thói quen riêng. Vì vậy, trong QTGD, HS sẽ phản ứng rất riêng với những tác động từ bên neoài: có em thờ ơ, dửng dưng, có em phản ứng mạnh mẽ, quyết liệt; có em tiếp thu sâu sắc, có em lại tiêp thu nông cạn, hời hợt .v.v. Do đó, bên cạnh những tác động phù hợp với nhiều HS, nhà GD cần có những tác động riêng phù hợp với từng đối tượng trong từng tình huống cụ thê. Tuyệt đối tránh cách giáo dục rập khuôn, máy móc, hình thức, vì cách giáo dục này sẽ mang lại hiệu quả kém, thậm chí có thể thất bại.Nhà giáo dục là chủ thể tác động, tổ chức và điều khiển các tác động có định hướng đến học sinh; trẻ em không phải là một thực thể thụ động - mà trái lại, trẻ tồồ tại như là một chủ thể tích cực.Vì vậy, học sinh vừa là đối tượng tác động của giáo viên, lại vừa là chủ thể tự giáo dục.

Hoạt động giáo dục của giáo viên chỉ có thể đạt được hiệu quả nếu như hoạt động nay kích thích được và thống nhất được với hoạt đông tự giáo dục của học sinh, kích thích được ham muốn tự hoàn thiện ờ các em.Vai trò chủ thể và hoạt động tự giáo dục của học sinh dạt hiệu quả cao khi có sự định hướng của giáo viên.

QTGD bao giờ cũng diễn ra trong những tình huống nhất định, những mâu thuẫn cụ thể và giải quyết những xung đột cụ thể giữa yêu cầu khách quan và phẩm chất, năng lực chủ quan, giữa lí trí, tình cảm và hành vi của HS. Vì vậy, ngoài việc chú ý đến tính cá nhân, giáo viên nên chú ý đến những tình huống, hoàn cảnh cụ thể.

4. QTGD thông nhất biện chứng với quá trình dạy học (QTDH)

QTDH không những giúp cho học sinh lĩnh hội được hệ thống tri thức, rèn luyện kĩ năng, kĩ xảo, hình thành được tình cảm, động cơ đúng đắn mà còn hình thành được những cơ sở ban đầu của năng lực hoạt động trí tuệ và thế giới quan khoa học, những phẩm chất nhân cách của người công dân, người lao động tương lai. Thủ tướng Phạm Văn Đồng đã dạy: Trí dục phải đi đến đức dục và coi đó là cái gốc của nhún cách. Hay nói cách khác, qúa trình dạy học hỗ trợ và đặt cơ sở cho QTGD.

Trải qua QTGD, học sinh hình thành được những cơ sở ban đầu của thế giới quan khoa học, xây dựng được động cơ thái độ học tập đúng đắn và những phẩm chất nhân cách phù hợp. Những kết quả giáo dục này lại tạo điều kiện thúc đẩy hoạt động học tập nói riêng và hoạt dộng dạy học nói chung vận động và phát triển.

Mục tiêu và nhiệm vụ giáo dục học sinh PT phán ánh yêu cầu, đòi hỏi của xã hội về tư cách người công dân, người lao dộng tương lai, có năng lực và phẩm chất, có khá năng hội nhập và thích nghi, năng động, sáng tạo trước một cuộc sống đang không ngừng biến động. Để thựcc hiện mục đích giáo dục này, giáo viên cần lưu ý các nhiệm vụ giáo dục:

+ Tổ chức hoạt động và giao tiếp nhằm hình thành và phát triển ở học sinh ý thức cá nhân về các chuẩn mực xà hội dơn giản, phổ biến, các chuẩn mực đạo đức, pháp luật nói riêng đã được chọn lựa phù hợp với lứa tuổi học sinh PT. Ý thức của học sinh là một thể thống nhất giữa sự hiểu biết các chuẩn mực xã hội và niềm tin, về ý nghĩa xã hội và ý nghĩa cá nhân của các chuẩn mực đó.

+ Hình thành và phát triển xúc cảm, tình cảm tích cực; có tác động như "chất men" đặc biệt thúc đẩy học sinh chuyển hoá ý thức về các chuẩn mực xã hội thành hành vi và thói quen tương ứng.

Hình thành và phát triển ở học sinh hệ thống hành vi phù hợp với các chuẩn mực xã hội và các yêu cầu khách quan của cuộc sống hiện đại, và không những thế, còn tổ chức cho trẻ tự lập đi lặp lại hệ thống hành vi này thành thói quen bền vững gắn mật thiết với nhu cầu tích cực của trẻ.

Phụ lục 3.7

Hoạt động 3: **TÌM HIỂU CẤU TRÚC CỦA QTGD** (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 3Quá trình giáo dục có sự tham gia của nhiều thành tố: mục đích, nội dung, phương pháp, kết quả giáo dục, hoạt động giáo dục của giáo viên và hoạt động của học sinh, môi trường giáo dục với điều kiện, phương tiện, hoàn cảnh giáo dục cụ thể. Chúng có mối quan hệ biện chứng với nhau. Một thành tố thay đổi sẽ kéo theo sự thay đổi của các thành tố khác. Vì vậy, khi thực hiện QTGD, chúng ta cần trả lời được các câu hỏi về các thành tố nói trên (Giáo dục để làm gì?Giáo dục cái gì?Bằng cách nào? .v.v.), cần thực hiện toàn diện và đảm bảo sự thống nhất biện chứng của các thành tố.

1. Mục tiêu và nhiệm vụ giáo dục

Mục tiêu và nhiệm vụ của QTGD có vai trò định hướng cho sự vận động và phát triển các nhân tố khác của QTGD; từ đó định hướng cho sự vận động và phát triển của toàn bộ QTGD.

2. Nội dung giáo dục

NDGD quy định hệ thống những chuẩn mực xã hội cần giáo dục cho học sinh. Nó tạo nên nội dung hoạt động của giáo viên và học sinh nhằm đạt được mục tiêu giáo dục. Nội dung giáo dục chịu sự chi phối của mục tiêu và nhiệm vụ GD.

3. Phương pháp, phương tiện giáo dục

Phương pháp giáo dục là hệ thống các cách thức hoạt động thống nhất của giáo viên và học sinh, nhằm giúp học sinh chuyển hoá được những yêu cầu của chuẩn mực đạo đức, thể chất, thẩm mĩ, lao động thành phẩm chất nhân cách.

Phương tiện giáo dục là công cụ hoạt động của giáo viên và học sinh, nhằm hỗ trợ cho việc sử dụng các phương pháp giáo dục đạt được hiệu quả cao. Ví dụ:

Ngày nay, theo quan điểm giáo dục tích cực, quá trình giáo dục được thực hiện thông qua các hình thức hoạt động đa dạng của học sinh ở trường và ở cộng dồng, thông qua việc tổ chức cuộc sống hợp lí cho học sinh. Qua hoạt dộng, thể nghiêm ứng xử trong cuộc sống thực tế, các em sẽ hình thành được vốn sống, kinh nghiệm riêng cho bản thân trong các điều kiện, môi trường học tập, sinh hoạt khác nhau.

Phương pháp, phương tiện giáo dục chịu sự chi phối của mục tiêu, nhiệm vụ giáo dục, của nội dung GD và mặt khác, chúng lại làm cho nội dung chuyển hoá thành vốn kinh nghiệm riêng của học sinh, phù hợp với mục tiêu giáo dục. Phương pháp, phương tiện giáo dục bao gồm các phương pháp tổ chức hoạt động và phương tiện thực hiện hoạt động GD.

4. Giáo viên và hoạt động giáo dục

Trong quá trình giáo dục, dội ngũ giáo viên là chủ thê tác động, có vai trò chú đạo: Tổ chức, điều khiển qúa trình hình thành nhàn cách của học sinh một cách có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp và điều kiên, phương tiện phù hợp. Qua dó, kích thích và làm phát triển ớ học sinh tính tự giác, tích cực tự giáo dục.

5. Học sinh với hoạt động tự giáo clục

Trong QTGD, học sinh (kể cả tập thể học sinh) được xem là đối tượng giáo dục, nhận được sự tác động có mục đích của nhà giáo dục.Tuy nhiên, trong QTGD, học sinh không chỉ là đối tượng tiếp nhận thụ động sự tác động của nhà giáo dục, mà họ còn là chủ thể tự giáo dục. Họ tiếp nhận những tác động giáo dục một cách có chọn lọc, có khả năng tự vận động đi lên, tự chuyển hoá những yêu cầu chuẩn mực thành nhu cầu, mong muốn phát triển chính bản thân mình.

6. Kết quả giáo dục

Kết quả giáo dục vừa là kết quả của quá trình vận động và phát triển của hệ thống giáo dục nói chung, vừa là kết quả trực tiếp của quá trình hình thành nhân cách của học sinh. Kêt quả giáo dục cũng được xem xét dưới góc độ phát triển của mỗi học sinh trong quá trình vận động đi lên của xã hội. Kết quả này thể hiện ở chỗ, học sinh hình thành được ý thức về các chuẩn mực xã hội đã được quy định, phát triển được tình cảm, hành vi và thói quen tích cực. Kết quả giáo dục được xem xét, đánh giá theo yêu cầu mà mục tiêu giáo dục đã đặt ra.

Các nhân tố của QTGD tồn tại và phát triển trong mối quan hệ biện chứng với nhau. Không những vậy, các nhân tố này còn tồn tại và phát triển trong mối quan hệ biên chứng với mỏi trường kinh tế - xã hội, khoa học - công nghệ: Môi trường KT- XH; KH - CN vừa đặt ra yêu cầu, vừa tạo điều kiện cho những nhân tố của QTGD vận động và phát triển: Kết quả giáo dục đạt được có tác động trờ lại đối với môi trường KT - XH và KH - CN.

Phụ lục 3.8

Hoạt động 4: **TÌM HIỂU BẢN CHẤT CỦA QTGD** (Theo nghĩa hẹp) (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 4

Bản chất của QTGD là quá trình chuyển hoá tự giác, tích cực những yêu cầu của các chuẩn mực đã được lựa chọn phù hợp với học sinh PT thành ý thức, thái độ, hành vi và thói quen tương ứng của HS, dưới tác động chủ đạo của nhà GD.

Kết quả của QTGD là sự hình thành và phát triển các phẩm chất nhân cách của học sinh.Các phẩm chất này được hình thành qua việc tổ chức các hoạt động và giao tiếp; tổ chức cuộc sống cho học sinh. Khi tham gia hoạt động học sinh sẽ tiếp thu thông tin, tìm hiểu yêu cầu của chuẩn mực, hình thành những cảm xúc tích cực đối với các chuẩn mực, xây dựng hoặc điều chỉnh động cơ thực hiện chuẩn mực, rèn luyện hành vi và thói quen hành vi phù hợp.

Nhân cách của một người không thể và không chỉ được đánh giá bởi nhận thức, hiểu biết của họ về các chuẩn mực. Vấn đề là vốn hiểu biết ấy phải được chuyển hoá thành tình cảm, niềm tin, thói quen hành vi của mỗi người. Mức độ đúng đắn của hành vi là thước đo giá trị đích thực của người đó. Vì vậy, QTGD phải chuyển cho được các yêu cầu của xã hội thành nhu cầu của học sinh; trẻ có mong muốn, nguyên vọng và có khả năng thể hiện bằng hành vi những chuẩn mực đạo đức, thẩm mĩ, thể chất và lao động trong hoạt động sống.

QTGD trong nhà trường, về bản chất là quá trình tác động liên tục, có mục đích, có tổ chức, có sự chọn lựa về nội dung và phương pháp giáo dục nhằm hình thành và phát triển ở học sinh những phẩm chất, những nét tính cấch và hành vi, thói quen tốt. Cũng có thể nói rằng, QTGD trong nhà trường là quá trình tổ chức cuộc sống, tổ chức hoạt động và giao lưu đa dạng, phong phú cho học sinh với vai trò chù dạo của nhà giáo dục ; HS là chu thổ hoạt đọng, tích cực, động chuyển hoá các yêu cầu, nội dung giáo dục, các chuân mực xã hội thành năng lực động, thành phẩm chát nhân cách của học sinh.

Sự kết hợp vai trò chủ đạo của giáo viên và vai trò chù thể của học sinh trong QTGD đã tạo nên tính thống nhất, biên chứng của hoạt động giáo dục.Sự thống nhất này thực chất cũng là quá trình hoạt động và giao lưu của các thành viên tham gia vào QTGD, trong đó tính tích cực chủ động của học sinh là rất quan trọng. Sự thống nhất biện chứng giữa tác động sư phạm của nhà GD và sự hoạt động tích cực, chủ động của HS nhằm hình thành và phái triển nhân cách của trẻ trên cơ sở biến các yêu cầu khách quan của xã hội thành nhu cầu chủ quan của đối tượng giáo dục, nó phản ánh bản chất của QTGD. Việc hình thành và bồi dường nhân cách cho HS gắn liền với các hoạt động xã hội, tổ chức cuộc sống hợp lí cho HS ở trong các môi trường: Nhà trường, gia đình, cộng đồng với các quan hệ giao lưu, hội nhập đa dạng và phức hợp.

Phụ lục 3.9

Hoạt động 5: **TÌM HIỂU ĐỘNG LỰC CỦA QTGD** (Theo nghĩa hẹp) (30 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 5 *Các kiến thức Triết học và Tâm lí học SV đã học ở các học phần thuộc học kỳ 1 năm thứ nhất và kiến thức về động lực của quá trình dạy học là cơ sở để nghiên cứu động lực của QTGD ở PT. SV cần huy động, sử dụng kiến thức nói trên.*

QTGD là một quá trình thường xuyèn xuất hiện và giải quyết các mâu thuẫn.Nhà giáo dục cần tác động nhằm tạo ra động lực phát triển cho học sinh để thúc đẩy quá trình hoàn thiện nhân cách.

- Những mâu thuẫn bên ngoài nếu được giải quyết sẽ tạo điều kiện cho sự vận động và phát triển của QTGD. Tuy nhiên, trong một số trường hợp đặc biệt của những thùi điểm nào đó, việc giải quyết các mâu thuẫn bên ngoài lại tạo động lực cho QTGD phát triển đi lên.

Khi giải quyết được các mâu thuẫn bên trong; đặc biệt là mâu thuẫn cơ bản thì mới làm cho QTGD biến đổi.Có nghĩa là học sinh đã được giáo dục dể nâng cao trình độ, hình thành và phát triển được những phẩm chất của nhủn cách.

Khi HS làm một việc gì đó mà xuất phát từ nhu cầu tất yếu, từ sự mong muốn bên trong thì có thể tích cực, cố gắng nhiều hơn và do đó sẽ đạt được kết quả tốt hơn.Làm xuất hiện động lực của QTGD có nghĩa là đã tạo ra động cơ đúng đắn, tạo ra nhu cầu hoạt động giáo dục ở HS. Từ dó có thể phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS trong quá trình học tập và rèn luyện.

Trong QTGD không phải cứ có màu thuẫn là có động lực. Mâu thuẫn trở thành động lực khi thoả mãn 3 điếu kiện:

+ Mâu thuẫn được học sinh ý thức đầy đủ và có nhu cầu giải quyết. HS biết được các yêu cầu của cuộc sống và ý thức được trình dộ được GD của bản thân, từ đó có nhu cầu vươn tới cái tốt đẹp, biến yêu cầu thành nhu cầu của bân thân.

+ Mâu thuẫn vừa sức, phù hợp với trình độ học sinh. Giáo viẻn cần quan tâm tìm hiểu các đặc điểm tâm lí lứa tuổi, giới tính và các đặc điểm cá biệt ở học sinh để có biện pháp tác động phù hợp; chú ý đến tính tuần tự, kế tiếp và có hệ thống của QTGD; dựa vào cái đã biết, cái quen thuộc để giúp học sinh tìm ra cái chưa biết, cái xa lạ.

+ Mâu thuẫn nảy sinh theo tiến trình giáo dục, xuất hiện do sự phát triển của quá trình giáo dục. Giáo viên cần tuân thủ các quy luật khách quan của quá trình giáo dục học sinh PT.

Ba điều kiện trên liên quan với nhau.Giáo viên cần quan tâm cả 3 điểu kiện nói trên đê xây dựng động lực của quá trình giáo dục học sinh PT.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 5

Sinh viên huy động và liên hệ những kiến thức Triết học về quy luật mâu thuẫn và các kiến thức Tâm lí học đã được học: nhu cầu, động cơ, hoạt động; tự học và thảo luận về động lực của QTDH. Xác định các loại mâu thuẫn của QTGD và giải thích các điều kiện để mâu thuẫn trờ thành động lực QTGD ở PT.

Nhiệm vụ 1. Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu để giải quyết các vấn đề: Các loại mâu thuẫn của QTGD; phân tích ý nghĩa của mâu thuẫn và việc giải quyết mâu thuẫn. Nêu mối quan hệ của việc giải quvếị mâu thuẫn bên ngoài và bên trong khi thực hiện QTGD.Xác định mâu thuẫn cơ bản và phân tích ý nghĩa của việc giải quyết mâu thuẫn cơ bản của QTGD.Lấy ví dụ minh hoạ cho việc giải quyết mâu thuẫn cơ bản.

Việc làm 2: Từ quan sát thực tiễn, trải nghiệm của ban thân trong 12 năm học ở PT và những giờ thực hành tại trường THCS Thái Thịnh hãy thảo luận nhóm (mỗi nhóm 5 SV) với đề tài: Liên hệ thực tế GD với lí luận về động lực của QTGD ở trường PT hiện nay.

Nhiệm vụ 2.Thảo luận nhóm (thiết lập nhóm mới mỗi nhóm 5 SV).

- Phân tích các yếu tố tham gia vào quá trình xây dựng động lực giáo dục: học sinh, giáo viên, gia đình, xã hội, mồi trường, hoàn canh giáo dục, phương tiện.v.v.

- Phân biệt mâu thuẫn chưa chín muồi và mâu thuẫn chín muồi trong QTGD ở PT. Liên hệ thực tế giáo dục PT.

Nhiệm vụ 3.Giải thích các điều kiện để mâu thuẫn trở thành động lực của QTGD (làm việc cá nhân) và là một giáo viên/nhà giáo dục trong tương lai em rút ra cho mình bài học nào?Hãy thảo luận với các bạn trong nhóm về những bài học được rút ra.Tìm hiểu đối tượng giáo dục, nội dung và phương pháp xây dựng động lực (làm việc cá nhân).

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 5

Cân hỏi 1: Thế nào là mâu thuẫn cơ bản của QTGD?

Câu hỏi 2: Trong thực tế giáo dục ở PT, khi nào thì mâu thuẫn cơ bản của QTGD chín muồi ?

Câu hỏi 3: Ý nghĩa của việc nghiên cứu mâu thuẫn?

Câu hỏi 4: Phân tích ý nghĩa của động lực trong QTGD ở PT.

Câu hỏi 5: Hãy lập kế hoạch tìm hiểu một trường hợp học sinh mà em làm công tác chủ nhiệm có động cơ rèn luyện chưa tốt.

Câu hỏi 6: Phân tích các điều kiện để cho mâu thuẫn trở thành động lực của QTGD và xác định động lực chủ yếu.

Câu hỏi 7: Nêu các kết luận sư phạm sau khi nghiên cứu động lực của QTGD.

Bài tập

- Nêu các biện pháp xây dựng động lực cho một hoạt động giáo dục của một học sinh ở trường PT.

- Sưu tầm 2 tình huống có vấn đề liên quan đến động lực của QTGD.

Hoạt động 6: **TÌM HIỂU LOGIC CỦA QTGD** (Theo nghĩa hẹp) (30 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 6

Lôgic của QTGD là trình tự thực hiện hợp lí các khâu của nó nhằm hoàn thành các NV GD đã được quy định.

QTGD diễn ra qua 3 khâu:

1. Tổ chức, điều khiển học sinh nắm vững những tri thức về các chuẩn mực đã được quy định/bồi dưỡng nâng cao nhận thức là cơ sở để thực hiện hành vi đúng đắn. Giúp học sinh tìm hiểu; làm sáng tỏ các chuẩn mực, các quy tắc hành vi và các yêu cầu khách quan của cuộc sống.

Các chuẩn mực, với những giá trị của chúng, được coi là những nội dung có tác dụng dịnh hướng, điều tiết hành vi của cá nhân hay nhóm xã hội trong những điều kiện nhất định. Mặt khác, chúng còn là một trong những tiêu chuẩn mà xã hội sử dụng để kiểm tra hành vi của cá nhân, bên cạnh đó, cá nhâm lại có thể sử dụng những phương tiện này để tự kiểm tra hành vi của mình.

Với những tác dụng nói trên, chuẩn mực xã hội bao gồm các yếu tố cho phép, khuyên răn, bắt buộc và cấm đoán, phán ánh các yêu cầu khách quan đối với học sinh khi tham gia hoạt động và giao tiếp.

Trong xã hội hiện nay có nhiều hệ thống chuẩn mực: Về chính trị, pháp luật, lao động, phong tục và tập quán, chuẩn mực đạo đức và thẩm mĩ, v.v. Trong đó, nhiều loại chuẩn mực đà được lựa chọn và đưa vào QTGD cho học sinh ở trường PT trong các môn học như: Đạo đức, Lịch sử, Văn học, Nghệ thuật, Địa lí v.v.

Muốn cho học sinh tự giác thực hiên các chuẩn mực đã được quy định thì giáo viên cần giúp cho trẻ có những hiểu biết cần thiết về hệ thống chuẩn mực này, như:

- Ý nghĩa xã hội và ý nghĩa cá nhân của các chuẩn mực. Các giá trị của chuẩn mực và biểu hiện của chuẩn mực;
- Nội dung của các chuẩn mực, bao gồm cả khái niệm tương ứng;
- Cách thực hiện chuẩn mực.

Khi học sinh có hiểu biết chính xác, đầy đủ các vấn đề trên sẽ là cơ sở để làm xuất hiện thái độ đồng tình, chấp nhân, biết phân biệt và chọn lựa phù hợp, biết nhận xét bản thân và những người xung quanh; đồng thời có thể tạo ra những cảm xúc và động cơ thực hiện chuẩn mực một cách tích cực, tự giác.

2. Tổ chức, điều khiển HS hình thành niềm tin, tình cảm đúng đắn, tích cực đối với những chuẩn mực đã được quy định

Nhận thức được thể hiện ra hành động khi nhận thức được hình thành trên cơ sở tình cảm tích cực và trở thành niềm tin.

Sátxki, nhà giáo dục Nga đã nhận định: Phương tiện tốt nhất trong sự nghiệp giáo dục là làm xuất hiện trong tâm hồn con trẻ một tình câm tích cực nào đó, tình cảm càng mạnh, dấu ấn trong tâm hồn càng sâu. Những tình cảm, xúc cảm đúng đắn của học sinh sẽ giúp các em hình thành thái độ tích cực đối với các quy định, chuẩn mực của xã hội. Thái độ trở thành sức mạnh thúc đẩy thực hiện hành vi đúng đắn.

Qua QTGD, học sinh sẽ hình thành được:

- Những tri thức về chuẩn mực.
- Có niềm tin về mặt LL cũng như về mặt thực tiễn đối với tính chân lí và tính đúng của các chuẩn mực.
- Mong muốn tuân theo những yêu cầu chuẩn mực.

- Có hành vi thể hiện phù hợp với chuẩn mực.
- Hài lòng về hành vi của mình đã phù hợp với các chuẩn mực.
- Tỏ thái độ không đồng tình đối với những hành vi ngược với những chuẩn mực.

Niềm tin có tầm quan trọng đặc biệt đới với hành vi, vì chính niềm tin sẽ thúc đẩy và củng có hành vi của con người. Sự hiểu biết, niềm tin và tình cảm sẽ nhắc nhở và thôi thúc con người khi nào cần hành động và hành động như thế nào, tại sao phải hành động như thế này mà không phải thế khác.

Kinh nghiệm cho thấy rằng, nếu ý thức về các chuẩn mực xã hội bị hạn chế thì tình cảm tương ứng cũng bị hạn chế, và đặc biệt là hành vi tương ứng sẽ mang tính chất hình thức hoặc thậm chí khồng được hình thành, hoặc rơi vào tình trạng sai lệch.

Nếu có được ý thức về chuẩn mực xã hội mà tình cảm không có thì hành vi sẽ khô khan, cứng nhắc. Mặt khác, nếu kiến thức khống được nắm một cách tự giác thì dẫn đến tình trạng nói và làm không đi đôi với nhau, từ đó làm cho HS có bộ mặt đạo đức giả tạo, chỉ quan tâm đối phó với các yêu cầu của người khác.

3. Tổ chức, điều khiển HS rèn luyện hành vi và thói quen hành vi phù hợp vói chuẩn mực đã được quy định.

Trên cơ sở ý thức và tình cảm lích cực về các chuẩn mực, HS sẽ rèn luyện nhằm hình thành được những hành vi và thói quen tương ứng.

Hành vi của một con người là sự biểu hiện sinh động bộ mặt đạo đức, thẩm mĩ. v.v. của người đó. Hệ thống thói quen hành vi của HS là thước đo trình độ được giáo dục của trẻ. Như ta biêt chỉ thông qua hoạt động thì nhận thức, tình cảm mới được chuyển biến nhanh chóng và vững chắc vào thế giới tâm hồn bên trong, và hình thành niềm tin. Đồng thời sự luyện tập và sự hoạt động thực tiễn sẽ dẫn đến việc xây dựng những thói quen và những kĩ năng, kì xảo hành vi đúng đắn, phù hợp với những niềm tin đã được hình thành.

Chính vì vậy, vấn đề quan trọng trong QTGD là phải tổ chức, điều khiển người được giáo dục rèn luyện nhằm hình thành được những hành vi phù hợp với những chuẩn mực xã hôi đã được quy định. Hơn thế, cần phải được lặp đi lặp lại những hành vi đúng đã được hình thành để có thói quen hành vi đúng. Đó là vốn liếng quan trọng để học sinh vào đời.

K.D.Ư-sin-xki, nhà giáo dục Nga đã nói : Thói quen tốt là vốn liếng đạo đức mà con người đầu tư vào trong hệ thần kinh của mình; các vốn đó sẽ tăng lên không ngừng, cái lãi của nó sẽ được con người dùng trong suốt đời. Do được sử dụng, các vốn của thói quen sẽ tăng lên và cùng như cái vốn vật chất trong thế giới kinh tế, sẽ cung cấp cho con người khả năng sử dụng ngày cảng có hiệu quả và hiệu quả hơn sức mạnh quý giá của mình - sức mạnh của ý chí tự giác và xây dựng lâu dài đạo đức của cuộc đời mình ngày càng cao và cao hơn, không phải mỗi lần đêu bắt đầu xây dựng từ cơ sở và không phải tiêu phí ý thức và ý chí của mình dể đấu tranh với những khó khan mỗi khi chúng đã được khắc phục rồi.

Những hệ thống hành động, cử chi theo thói quen, được thực hiện phù hợp với những niềm tin đã được hình thành, sẽ chuyển thành phẩm chất của nhân cách.

Những hành vi mà HS rèn luyện cần phải thoả mãn các chi tiêu sau:

- Nội dung các chuẩn mực thể hiện trong hành vi;
- Sự thể hiện hành vi có tính phổ biến;
- Sự thể hiện hành vi có tính bền vững;
- Hành vi có động cơ đúng đắn;
- Hành vi được thể hiện phù hợp với các tình huống, hoàn cánh khác nhau, đa dạng của cuộc sống.

+ Chỉ tiêu thứ nhất nhằm kiểm tra xem hành vi có phù hợp với chuẩn mực của xã hội đã được quy định không; nếu phù hợp thì ở mức độ nào.

+ Chỉ tiêu thứ hai nhằm kiểm tra xem hành vi có được thực hiện ở mọi nơi, mọi lúc không, nghĩa là có được thực hiện ở nhà, ở trường, ở nơi công cộng .v.v. không.

+ Chỉ tiêu thứ ba nhằm kiểm tra xem hành vi có được bền vững theo thời gian không.

+ Chỉ tiêu thứ tư nhằm kiểm tra xem hành vi có được thực hiện với động cơ đúng đắn hay không, có ý nghĩa xã hội và ý nghĩa cá nhân như thế nào.

+ Chi tiêu thứ năm để kiểm tra mức độ linh hoạt, sáng suốt của chủ thể thể hiện hành vi.

Các chỉ tiêu này hợp thành một chỉnh thể biện chứng, làm cho các phẩm chất nhân cách của HS đảm bảo tính nhất quán, phù hợp với các yêu cầu khách quan của những chuẩn mực đã được quy định.

Các khâu của QTGD có mối quan hộ mật thiết, tác dộng qua lại lẫn nhau, thậm chí thâm nhập lẫn nhau.Trình tự thực hiện các khâu này có thế thay đổi, tuỳ thuộc vào các đặc điểm lứa tuổi học sinh PT và đặc trưng của các chuẩn mực được hình thành.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 6

Phân tích các khâu và MQH giữa các khâu của QTGD và nêu ra những định hướng cho việc thực hiện QTGD.

Nhiệm vụ 1. Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Hoạt động cá nhân: Đọc tài liệu và trả lời các câu hỏi về khái niệm lôgic, lôgic của QTGD. Xác định tính tuần tự thực hiện các khâu của QTGD.Lấy ví dụ minh hoạ cho việc thưc hiên các khâu nói trên.

Việc làm 2: Thảo luận nhóm (mỗi nhóm 5 SV) với đề tài: Mối quan hệ của các khâu và việc thực hiện linh hoạt các khâu của QTGD.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 6

Câu hỏi 1: Liên hệ các khâu của QTGD với bản chất và mục tiêu của QTGD ở trường PT.

Câu hỏi 2: Vì sao phải thực hiện linh hoạt các khâu của QTGD?

Câu hỏi 3: Việc thực hiên các khâu của QTGD ở PT có gì khác với các bậc học khác không? Vì sao?

Bài tập 1: Trình bày việc giáo dục chuẩn mực về thực hiện nội quy đi học đúng giờ cho học sinh PT/THCS/THPT. Nêu rõ việc thực hiện các khâu của QTGD.

Bài tập 2: Sưu tầm 2 tình huống có vấn đề liên quan đến cấc khâu của QTGD và nêu rõ các cách giải quyết tình huống đó.

TÌM HIỂU HỆ THỐNG NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC

Hoạt động 7: **TÌM HIỂU KHÁI NIỆM VÀ Ý NGHĨA CỦA NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC PT** (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 7

1. Khái niệm NTGD

Để tổ chức và thực hiện QTGD có hiệu quả, cần phải tuân theo những nguyên tắc nhất định.

Nguyên tắc giáo dục là những luận điểm cơ bản có tính quy luật của quá trình giáo dục, có tác dụng chỉ đạo, định hướng cho hoạt động giáo dục nhằm thực hiện được các yêu cầu, nhiệm vụ giáo dục, đạt được mục đích giáo dục đã đề ra.

Nguyên tắc giáo dục không chỉ tác động đối với từng hoại động giáo dục riêng lẻ mà định hướng cho toàn bộ QTGD; có ý nghĩa quan trọng cho việc lựa chọn nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục.

2. Cơ sở khoa học của NTGD

Cơ sở khoa học của NTGD là sự phản ánh các mối liên hệ, tương tác giữa các thành tố của QTGD, tính quy luật của quá trình vận động và phát triển GD. Khi điều kiển, hoàn cảnh GD thay đổi thì tác dụng của các NTGD cũng thay đổi.

Trong thực tiễn giáo dục, NTGD luôn luôn được vận dụng và quán triệt trong tất cả các khâu, các giai đoạn vận động và phát triển của hiện tượng giáo dục vói tư cách là một quá trình.

Bản thân các nguyên tắc được trình bày dưới dạng lí luận có tính khái quát cao cả về lí luận và kinh nghiệm đã được đúc kết, chọn lọc và đã được kiểm chứng. Do đó, khi vận dụng nguyên tắc vào hoạt động giáo dục cụ thể, bản thân nhà giáo dục phải nghiên cứu, nắm vững các quy luật, các yêu cầu trong đó và luôn luôn phải suy nghĩ sáng tạo để áp dụng đúng đắn vào công việc giáo dục.

Kinh nghiệm cho thấy rằng, khi nhà giáo dục nắm vững hệ thống các nguyên tắc và linh hoạt - mềm dẻo trong việc lựa chọn và vận dụng các nguvên tắc vào từng tình huống giáo dục, phù hợp với đặc điểm của đối tượng thì sẽ thực hiện được hoạt động giáo dục có hiệu quả cao.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 7

Xác định khái niêm nguyên tắc giáo dục và nêu những lưu ý khi tìm hiểu các NTGD

Nhiệm vụ 1.Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Huy động lại kiến thức Triết học và Lí luận dạy học về quy luật và các nguyên tắc dạy học làm cơ sở trả lời các câu hỏi: “Thế nào là nguyên tắc và NTGD? Quan hệ giữa NT, NTGD với quy luật và quy luật của QTGD?”.

Việc làm 2: Đọc phần thông tin cho hoạt động 7 và trả lời câu hỏi: NTGD có ý nghĩa như thế nào đối với thực tiễn hoạt động GD ở trường PT?.

Việc làm 3: Nghiên cứu/xem clip về tình huống giáo dục và chỉ ra những sai sót do không theo NTGD.

Nhiệm vu 2.Thảo luận nhóm về khái niệm NTGD.Mỗi nhóm 5 sv.Thảo luận về những lưu ý khi nghiên cứu khái niệm NTGD.

Nhiệm vụ 3.Tự kiểm tra đánh giá.

Việc làm 1: Kiểm tra việc tự học của cá nhân và kết quả thảo luận nhóm; sử dụng phiếu học tập và phiếu kiểm tra.

Việc làm 2: Nêu các càu hỏi chưa giải quyết được.

Việc làm 3: Nhận xét kết qủa tự học và thảo luận nhóm.

Việc làm 4: Hệ thống hoá, chính xác hoá, mở rộng thông tin và định hướng tự học.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 7

Câu hỏi 1.Cần lưu ý những điều gì khi nghiên cứu khái niệm NTGD?

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD.

Câu hỏi 3: Vì sao phải vận dụng linh hoạt các NTGD?

Câu hỏi 4: Nghiên cứu mối quan hệ của các NTGD có ý nghĩa gì?

Bài tập: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dụng NTGD để giải quyết tình huống đó.

TÌM HIỂU NỘI DUNG VÀ CÁCH THỰC HIỆN NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC

Hoạt động 8: ĐẢM BẢO TÍNH MỤC ĐÍCH CỦA QTGD (20 PHÚT).

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 8

Nguyên tắc này phản ánh tính định hướng của hoạt động giáo dục. Bất kì QTGD nào cũng là hoạt động có ý thức, có mục đích của con người nhằm phục vụ cho các quá trình xã hội, đem lại lợi ích cho cộng đồng, cho xã hội và cho lợi ích của mỗi cá nhân.

Các hoạt dộng giáo dục phong phú, đa dạng, linh hoạt đến đâu, cũng phải hướng đến việc giúp cho thế hệ trẻ hình thành và phát triển được các phẩm chất và năng lực của nhân cách. Các tác động giáo dục phải góp phần đào tạo các thế hệ trẻ thành những người công dân, những người lao động giầu lòng nhân ái, năng động, sáng tạo, biết sống và làm việc theo hiến pháp và pháp luật, có tiềm năng, thích ứng với sự vận động và phát triển không ngừng của cuộc sống, với những sắc thái phong phú đa dạng.

Vì vậy, nhà giáo dục nên quan tâm:

Hình thành cho HS những cơ sở của thế giới quan khoa học và nhân sinh quan đúng đắn, lí tưởng xây dựng đất nước trở thành một nước "dân giầu, nước mạnh, xã hội công bằng dân chủ, văn minh", theo định hướng XHCN, chủ động, sáng tạo trong quá trình học tập và rèn luyện.

Biết học tập, tiếp thu có chọn lọc, sáng tạo, kết hợp được các giá trị truyền thống, tinh hoa văn hoá đạo đức của dân tộc và của nhân loại, có cuộc sống vật chất và tinh thần hài hoà phong phú; có năng lực giải quyết đúng đắn các mối quan hệ giữa các giá trị truyền thống và hiện đại, các giá trị dân tộc và nhân loại, những giá trị vật chất và tinh thần.

Trong cuộc sống biết phân biệt cái đúng, cái sai, cái thiện, cái ác; biết cách bày tỏ thái độ và quan điểm không đồng tình với cái ác, cái xấu; góp phần xây dựng đạo đức, văn hoá lành mạnh, đem lại lơi ích và hạnh phúc cho xã hội.

Thường xuyên tổ chức cho học sinh tham gia vào các hoạt động và giao lưu phong phú trong xã hội, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và năng lực của học sinh.

Trong giáo dục, cần phải tránh thái độ áp đặt thô bạo, cứng nhắc, trái với bản chất của QTGD.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 8

Tóm tắt nội dung chính của nguyên tắc đảm bảo tính mục đích của QTGD và nêu những định hướng nhằm thực hiên NTGD nói trên:

Nhiệm vụ 1: Áp dụng kỹ thuật động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục": Nguyên tắc đàm bảo tính mục đích của QTGD. Trả lời các câu hỏi : "Vì sao cần phải đảm bảo tính mục đích của QTGD ?".

Việc làm 2: Đọc phần thông tin cho hoạt động 8 và trả lời câu hỏi : "Đảm bảo tính mục đích của QTGD có nghĩa là như thế nào?".

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không theo NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 2 .Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 8

Nhiệm vụ 3.Tự kiểm tra đánh giá.

Câu hỏi 1: Nêu các ý nghĩa của việc nắm vững NTGD nói trên.

Câu hỏi 2: Đề xuất các biện pháp để thực hiện được NTGD trên?

Câu hỏi 3: Tại sao nhà GD cần phải phối hợp với các NTGD khác trong quá trình giáo dục học sinh?

Hoạt động 9: ĐẢM BẢOGIÁO DỤC TRONG LAO ĐỘNG VÀ BẰNG LAO ĐỘNG (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 9

QTGD nhằm giáo dục người công dân, người lao động thích ứng được với cuộc sống lao động và sinh hoạt xã hội.

Thực tiễn giáo dục cho thấy rằng, hiệu quả giáo dục phụ thuộc vào kiến thức và sự trải nghiệm của bản thân học sinh.Muôn có kiến thức và kinh nghiệm, con người phải tham gia các hoạt động trong môi trường, hoàn cảnh, với các tình huống khác nhau. Chính cuộc sống lao động là môi trường, là phương tiện góp phần vào việc hình thành và phát triển nhân cách cho những con người đang sống và làm việc trong đó.

Theo *Ăng-ghen*lao động là "*điều kiện căn bản đầu tiên của đời sống nhân loại; đó là điều kiện quan trọng đến nỗi người ta có thể nói lao động đã tạo ra bản thân con người*"

Khi thực hiện QTGD nên chú ý:

Tổ chức cho học sinh tìm hiểu về cuộc sống và hoạt dộng lao động, sáng tạo của người lao động. Đặt ra yêu cầu giáo dục cụ thể, rõ ràng. Xác định việc tổ chức cho các em tham gia các hoạt động chính trị xã hội là một thành phần hữu cơ của QTGD.Không nên chủ quan, tuỳ tiện, qua loa, được chăng hay chớ.

Tổ chức cho học sinh tự giác tham gia một cách vừa sức vào sự nghiệp xây dựng đất nước qua các hoạt động lao động hữu ích, từ đó giúp các em hình thành những phẩm chất của người công dân, người lao động mới. Khi đưa học sinh vào các hoạt động, phải tạo ra các điều kiện để phát huy được tính tích cực, chủ động của học sinh trong QTGD.

Tận dụng vai trò của các tổ chức Đoàn và Đội, các hoạt động ngoại khoá, thu hút sự hỗ trợ của các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường vào việc thực hiện mục tiêu giáo dục.

Không nên tách rời QTGD khỏi cuộc sống, khỏi sự nghiệp LĐ xây dựng đất nước, chỉ bó hẹp các hoạt động GD trong phạm vi các hoạt động nội khoá, trong phạm vi nhà trường. Vì như vậy trẻ sẽ trở thành những người thiếu bản lĩnh, khó hội nhập được với cuộc sống, không có khả năng đương đầu với các tình huống phức tạp vốn có trong cuộc sống thực.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 9

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiêm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH mục "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục": Nguyên tắc giáo dục đảm bảo GD trong lao động và bằng lao động. Trả lời câu hỏi: Vì sao cần thực hiện theo nguyên tắc này?".

Việc làm 2: Đọc phần thông tin cho hoạt động 9 và trả lời câu hỏi: "Đảm bảo GD trong lao động và bằng lao động có nghĩa là như thế nào?".Rút ra kết luận sư phạm.

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không quán triệt NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3: Tự kiểm tra đánh giá.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 9

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc đảm báo GD trong lao động bằng lao động.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà GD cần phải phối hợp NTGD nói trên với các NTGD khác.

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 10:BẢO ĐẢM GIÁO DỤC TRONG TẬP THỂ VÀ BẰNG TẬP THỂ (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 10

Tập thể là một cộng đồng người được liên kết với nhau bằng mục đích chung, bằng những hoạt động cùng nhau nhằm thực hiện MĐ, nhờ vậy vừa mang lại lợi ích chung, vừa mang lại những lợi ích riêng trong sự thống nhất với nhau.

Các hoạt động của học sinh trong nhà trường đều được tổ chức theo tập thể.

Tập thể vừa là môi trường, vừa là phương tiện để giáo dục HS: trong đó HS được hỗ trợ, giúp đỡ để hình thành và phát triển các năng lực: hình thành những phẩm chất cần thiết của người công dân mới.

Khi thực hiện QTGD học sinh nhà giáo dục cần lưu ý:

Lôi cuốn mọi học sinh vào hoạt động tập thể, giáo dục, tổ chức cho các em tự giác tham gia vào các công việc của tập thể.

Xây dựng các mối quan hệ và giao lưu đúng đắn, lành mạnh trong tập thể: quan hệ trách nhiệm - học tập; quan hệ nhân ái - bạn bè và các quan hệ riêng tư.

Xây dụng tập thế lành mạnh. Khuyến khích nhận thức, thái độ và hành vi đúng đắn, đồng thời ngăn chặn, lên án những hành vi sai trái làm ảnh hưởng xấu đến lợi ích chung, đi ngược lại những chuẩn mực đã được thừa nhận.

Coi trọng đúng mức lợi ích của các thành viên, trong sự thống nhất với lợi ích chung, kết hợp hài hoà lợi ích cá nhân và lợi ích tập thể.

Tuyệt đối cần tránh các tình trạng: cực đoan hoá lợi ích cá nhân, hoặc lợi ích chung của tập thể, đối lập lợi ích cá nhân và lợi ích tập thể; không được chèn ép nguyện vọng chính đáng cúa cá nhân.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 10

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ1: Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục": Nguyên tắc đảm bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể. Trả lời các câu hỏi: "Vì sao cần phải đảm bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể?".

Việc làm 2: Đọc phần thông tin cho hoạt động 10 và trả lời câu hỏi: "Đảm bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể có nghĩa là như thế nào?".

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không theo NTGD nói trên.

Nhiệm vụ2: Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên và cho ví dụ minh hoạ.

Nhiệm vụ 3: Tự kiểm tra đánh giá.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 10

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc đảm báo GD trong tập thể và bằng tập thể.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà GD cần phải phối hợp NTGD nói trên với các NTGD khác.

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 11: BẢO ĐẢM TÔNTRỌNG NHÂN CÁCH HS, KẾT HỢP VỚI YÊU CẦU HỢP LÍ (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 11

QTGD bao giờ cũng là quá trình tự hoàn thiện nhân cách của người được GD. QTGD chỉ thành công khi nhà GD khơi dậy được cái chân - thiện - mĩ ở mỗi em, khi tự mỗi HS có nhu cầu tiếp thu và làm theo các chuẩn mực xã hội quy định. Vì vậy, trong QTGD nhà giáo dục cần phải tôn trọng nhân cách học sinh, coi họ là chủ thể tích cực của QTGD tin tưởng và lạc quan đối với các em.Nhờ vậy, các em nâng cao thêm lòng tự trọng, tự tin không ngừng phấn đấu vươn lên.

Trong giáo dục, càng tôn trọng học sinh bao nhiêu, càng phải đưa ra những yêu cầu cao hợp lí đối với các em bấy nhiêu.Việc đưa ra các yêu cầu cao và hợp lí là thể hiện sự tốn trọng đố với học sinh.

Yêu cầu hợp lí là:

Đáp ứng đòi hỏi của mục tiêu giáo dục.

Vừa sức đối vói học sinh.

Có tác dụng kích thích học sinh tự giác, tích cực, chủ động thực hiện.

Có tính khả thi.

Có khả năng mang lại hiệu quả mong muốn.

Trong QTGD nhà giáo dục cần quan tâm:

Thường xuyên đề ra yêu cầu ngày càng cao đối với học sinh, nhưng chân thành, tin tường, thiện chí.Đó là thể hiện tôn trọng học sinh đúng mức.

Kịp thời phát huy ưu điểm, động viên, kích thích học sinh phấn đấu vươn lên; đồng thời, nghiêm khắc và kiên quyết với những nhược điểm, sai lầm, giúp các em phấn đấu trở thành người tốt.

Cần tránh tình trạng: thô bạo, khắt khe, thiếu tin tưởng học sinh; đồng thời cũng không dễ dãi, nuông chiều quá mức.

Hướng dẫn học sinh tự đề ra yêu cầu.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 11

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ1: Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục “Hệ thống các nguyên tắc giáo dục”. Trả lời câu hỏi: “Vì sao cần phải thực hiện NTGD: Bảo đảm tốn trọng nhân cách HS, kết hợp với yêu cầu hợp lí?

Việc làm 2: Đọc phần thồng tin cho hoạt động 11 và trả lời câu hỏi: “Thực hiện NTGD này như thế nào?”.Rút ra kết luận sư phạm.

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không quán triệt theo NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3: Tự kiểm tra đánh giá.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 11

Câu hỏi 1: Tóm tắt nội dung của nguyên tắc.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Trả lời các câu hỏi trên theo sơ đồ tư duy

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà giáo dục không chỉ phải thực hiện theo NTGD này mà phải kết hợp đồng bộ các NTGD khác?

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 12:BẢO ĐẢMSỰ KẾT HỢP TỔ CHỨC SƯ PHẠM CỦA NHÀ GIÁO DỤC VỚI VIỆC PHÁT HUY TÍNH CHỦ ĐỘNG VÀ ĐỘC LẬP, SÁNG TẠO CỦA HS (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 12 Trong QTGD, nhà giáo dục đóng vai trò chủ đạo: Tổ chức, hướng dẫn, điều khiển các hoạt động tự giáo dục, tự hoàn thiện nhân cách của học sinh. Song trong QTGD, học sinh vừa tồn tại và phát triển với tư cách là đối tượng của các hoạt động giáo dục, lại vừa là chủ thể của quá trình tự giáo dục, tự rèn luyện nhân cách của mình.

Như vậy, vai trò chủ đạo của giáo viên và toàn bộ các tác động giáo dục của nhà trường sẽ không có hiệu quả sâu sắc và thực chất, nếu không tạo ra được sự kết hợp hài hoà giữa hoạt động của thầy và hoạt động tích cực, sáng tạo của trò.

Cần thấy rằng, dưới tác động chủ dạo của giáo viên, tính tự giác, chủ động và sáng tạo của học sinlì sẽ hình thành và phát triển ; ngược lại, tính chủ động, tích cực của học sinh sẽ tạo diều kiện cho giáo viên phát huy vai trò chủ dạo của mình ngày càng cao.

Thực hiện nguyên tắc này đòi hỏi mỗi giáo viẻn phải có trình độ sư pham vững vàng, hiểu sâu sắc đối tượng của mình dế có thể lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức QTGD được tốt. Bào đảm tốt vai trò chủ đạo của mình trong QTGD.

Mặt khác, cũng đòi hỏi học sinh phải biết và có khả năng tự vận động đi lên dưới tác dụng chủ đạo của nhà giáo dục, không rơi vào tình trạng cực đoan, coi thường vai trò lãnh đạo của nhà sư phạm hoặc thụ động làm theo các ý kiến của thầy cô giáo.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 12

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ1: Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục “Hệ thống các nguyên tắc giáo dục”. Trả lời câu hỏi: “Vì sao cần phải thực hiện NTGD: Bảo đảm sự kết hợp sư phạm của nhà giáo dục với việc phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh?

Việc làm 2: Đọc phần thồng tin cho hoạt động 11 và trả lời câu hỏi: “Thực hiện NTGD này như thế nào?”

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không quán triệt theo NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3: Tự kiểm tra đánh giá.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 12

Câu hỏi 1: Tóm tắt nội dung của nguyên tắc.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Trả lời các câu hỏi trên theo sơ đồ tư duy

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà giáo dục không chỉ phải thực hiện theo NTGD này mà phải kết hợp đồng bộ các NTGD khác?

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 13:BẢO ĐẢM TÍNH HỆ THỐNG, TÍNH KẾ TIẾP, TÍNH LIÊN TỤC CỦA QTGD (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 13

Nguyên tắc này đươc quy định dựa trên cấu trúc và sự vận động, phát triển của QTGD

Giáo dục là một quá trình nhằm hình thành ở học sinh không phải chí là những riêng lẻ mà là một hệ thống những phẩm chất toàn vẹn của nhân cách. Các phẩm hình thành hầu như một cách đồng thời, đan xen lẫn nhau, bổ sung cho nhau theo đổng tâm. Hê thống những phẩm chất đã có sẽ là cơ sờ để hình thành nhanh chóng và vững chắc các phẩm chất tiếp theo và ngược lại, sự hình thành các phẩm chất sau đó lại củng cố và hoàn thiện các phẩm chất đã có, làm cho nó trở nên ngày càng bền vững và sâu sắc. QTGD vì vậy phải được tổ chức sao cho những phẩm chất học sinh được hình thành phát triển đảm bảo tính liên tuc, không bị gián đoạn, vì mỗi lần gián đoạn là mỗi lần chững lại hoặc làm thụt lùi sư phát triển nhân cách ở trẻ.

Cách tổ chức thực hiện:

Nguyên tắc này đòi hỏi các tác động giáo dục phải được tổ chức và thực hiện một cách hệ thống, nhằm hình thành toàn vẹn các kiện thức, kĩ năng và thái độ cho học sinh.

Trong suốt QTGD, mỗi nét tính cách khi đã được hình thành cần được củng cố, luyện tập, nâng cao lên theo những yêu cầu phát triển của công tác giáo dục. QTGD không được đứt đoạn, không nghi hè hay nghỉ giải lao (về thời gian) và phải được thực hiện ở mọi lúc, mọi nới và trong mọi môi trường, mọi hoàn cảnh (không gian), trong sự kết hợp giữa giáo dục, tự giáo dục và tự rèn luyện thì kết quả mới vững chắc và ổn định.

Trong suốt cuộc đời học sinh, các tác động của QTGD luôn mang tính toàn vẹn, các nhiệm vụ giáo dục phải được thực hiện đồng bộ, nhưng trong từng thời điểm có những nhiệm vụ, yêu cầu mới, nổi bật cần được ưu tiên, chú ý hơn, nhằm hình thành phẩm chất, các nét tính cách của con người mới. Nhà giáo dục cần phải linh hoạt, mềm dẻo trong tổ chức và thực hiện các nội dung giáo dục học sinh.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 13

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ1: Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục". Trả lời câu hỏi: "Vì sao cần phải thực hiện NTGD: Bảo đảm tính hệ thống, kế tiếp, liên tục trong QTGD học sinh?

Việc làm 2: Đọc phần thồng tin cho hoạt động 11 và trả lời câu hỏi: "Thực hiện NTGD này như thế nào?"

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống GD và chỉ ra những sai sót do không quán triệt theo NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3: Tự kiểm tra đánh giá.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 12

Câu hỏi 1: Tóm tắt nội dung của nguyên tắc.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Trả lời các câu hỏi trên theo sơ đồ tư duy

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà giáo dục không chỉ phải thực hiện theo NTGD này mà phải kết hợp đồng bộ các NTGD khác?

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 14: PHÂN TÍCH NỘI DUNG VÀ CÁCH THỤC HIỆN NTGD: BẢO ĐẢM SỰ THỐNG NHẤT GIỮA GIÁO DỤC CỦA NHÀ TRƯỜNG, GIÁO CỦA GIA ĐÌNH VÀ GIÁO DỤC CỦA XÃ HỘI (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 14

Nhà trường, gia đình, xã hội là 3 môi trường giáo dục không thể thiếu được đối với sự hình thành và phát triển nhân cách học sinh.Chúng thống nhất với nhau, tạo nên mồi trường giáo dục hoàn chỉnh, tạo nên sức mạnh tổng bợp, tác động đồng bộ đến nhán cách của người hoc sinh.

Mỗi một môi trường có vai trò nhất định, trong đó vai trò chủ đạo thuộc về giáo dục của nhà trường.

Vì vậy, trong QTGD cần quan tâm:

Nhà trường, gia đình, xã hội cùng phối hợp để giáo dục học sinh ở mọi lúc, mọi nơi, trong mọi hoàn cảnh và môi trường để cùng thống nhất các ánh hưởng giáo dục, nhằm hổ trợ lẫn nhau trong QTGD.

Nhà trường luôn luôn thấy được và thực hiện được vai trò chủ đạo của mình: Chú động kết hợp với gia đình, và xã hội trong công tác giáo dục thế hệ trẻ.

Gia đình và xã hội cũng cần chủ động phối hợp với nhà trường theo định hướng giáo dục chung của nhà trường, tạo điều kiện thuận lợi cho giáo dục của nhà trường và hạn chế tối đa các ảnh hưởng tiêu cực.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 14

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 1.Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục". Trả lời các câu hỏi "Vì sao cần phải thực hiện NT này ?".

Việc làm 2: Nghiên cứu thông tin trong hoạt động 14 và trả lời câu hỏi: "Nêu cách thức thực hiện và ý nghĩa của việc nắm vững NT này?".

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống giáo dục và chỉ ra những sai sót do vi phạm NTGD nêu trên.

Nhiệm vụ 2.Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3.Nhận xét thực trạng vận dụng NTGD trên ở trường PT hiện nay.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 14

Câu hỏi 1: Tóm tắt nội dung của nguyên tắc.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Trả lời các câu hỏi trên theo sơ đồ tư duy

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà giáo dục không chỉ phải thực hiện theo NTGD này mà phải kết hợp đồng bộ các NTGD khác?

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó.

Hoạt động 15:TÌM HIỂU NỘI DUNG VÀ CÁCH THỨC HIỆN NTGD: ĐẢM BẢOCHÚ Ý ĐẶC ĐIỂM CỦA ĐỐI TƯỢNG GD TRONG QTGD (20 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 15

Hiệu qua của QTGD phụ thuộc khá nhiều vào việc nhà giáo dục hiểu biết đầy đủ hay không đầy đủ các đặc điểm lứa tuổi, và đặc điểm riêng của từng học sinh với tư cách vừa là đối tượng, vừa là chủ thể của QTGD.

Trong QTGD luôn luôn có sự phân hoá trình độ phát triển nhân cách ở các đối tượng giáo dục theo các lứa tuổi khác nhau, thậm chí ngay trong một lứa tuổi. Vì vậy, cần phải có những tác động sao cho phù hợp với trình độ phát triển của các em.

Ngoài ra cần thấy rằng, mọi học sinh trong QTGD lại có những đặc điểm tâm sinh lí riêng, có hoàn cảnh, lao động, học tập riêng .v.v. cho nên tính cách và sở trường cũng khác nhau. Do đó, cần coi trọng tính cá biệt để có thể tìm ra những nội dung, phương pháp và cách thức tác động hợp lí nhất.

Thực hiện nguyên tắc này nhà giáo dục nên lưu ý:

Mỗi giáo viên cần nghiên cứu tìm hiểu và nắm vững các đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi và đặc điểm cá biệt của học sinh trong lớp mình, từ đó lựa chọn nội dung, hình thức, biện pháp tổ chức giáo dục cho phù hợp.

Đảm báo phối hợp mật thiết giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng; giữa tính đại trà và tính cá biệt.

Đối với bất kì lệch lạc, sai phạm nào nếu có ở học sinh, điều quan trọng hơn hết là phân tích cụ thể, tìm ra nguyên nhân xuất hiện của chúng và tìm biện pháp uốn nắn phù hợp.

Nên nhớ rằng, trong QTGD cần tránh tác phong đại khái, tuỳ tiện, bởi vì bất cứ QTGD nào cũng đều có tính MĐ, có cấu trúc và diễn biến riêng của nó.Và vì thế, nhất định cần tổ chức, điều khiển chúng một cách hợp lí, hợp quy luật.

Hệ thống các nguyên tắc giáo dục trên đây được quán triệt vào nội dung, phương pháp và cách thức tổ chức hoạt động giáo dục. Bản thân các nguyên tắc có mối quan hệ hữu cơ, biện chứng với nhau, chúng vừa bổ sung cho nhau, vừa có tính định hướng cho các hoạt động giáo dục Mỗi giáo viên cần nắm vững hệ thống các nguyên tắc giáo dục để quán triệt chúng với quan điểm tổng hợp, toàn vẹn. Với từng tình huống giáo dục cụ thể, để vận dụng có hiệu quả, phải biết lựa chọn các nguyên tắc chủ yếu, phù hợp với yêu cầu và nội dung giáo dục cụ thể. Năng lực sư phạm của nhà giáo dục sẽ được bộc lộ ra ở từng hoạt động GD mang tính sáng tạo, linh hoạt.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 15

Tóm tắt nội dung chính và nêu những định hướng nhằm thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 1.Sinh viên động não cá nhân.

Việc làm 1: Đọc tài liệu và giáo trình GDH: Mục "Hệ thống các nguyên tắc giáo dục". Trả lời các câu hỏi "Vì sao cần phải thực hiện NT này?".

Việc làm 2: Nghiên cứu thông tin trong hoạt động 15 và trả lời câu hỏi: "Nêu cách thức thực hiện và ý nghĩa của việc nắm vững NT này?".

Việc làm 3: Về nhà sưu tầm một hình huống giáo dục và chỉ ra những sai sót do vi phạm NTGD nêu trên.

Nhiệm vụ 2.Thảo luận nhóm về cách thực hiện NTGD nói trên.

Nhiệm vụ 3.Nhận xét thực trạng vận dụng NTGD trên ở trường PT hiện nay.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP HOẠT ĐỘNG 15

Câu hỏi 1: Tóm tắt nội dung của nguyên tắc.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD nói trên.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD trên?

Trả lời các câu hỏi trên theo sơ đồ tư duy

Câu hỏi 4: Tại sao trong QTGD học sinh nhà giáo dục không chỉ phải thực hiện theo NTGD này mà phải kết hợp đồng bộ các NTGD khác?

Bài tập 1: Sưu tầm một tình huống giáo dục và nêu rõ việc vận dung NTGD để giải quyết tình huống đó

.

THÔNG TIN PHẢN HỒI CHO CÁC HOẠT ĐỘNG

Hoạt động 1

Câu hỏi 1: Khái niệm quá trình giáo dục cần lưu ý các điểm: QTGD cùng với QTDH tạo nên quá trình sư phạm tổng thể ; nó hướng chủ yếu vào việc nghiên cứu các quá trình giáo dục đạo đức, .thể chất, thẩm mĩ và lao động. Tiếp cận quan điểm hoạt động khi xây dựng khái niệm QTGD. Trong QTGD có sự hoạt động thốnc nhất và tác động qua lại giữa thầy và trò : thầy có vai trò chủ đạo, trò với vai trò chủ động.

Câu hỏi 2: Đáp án đúng nhất là câu d.

Hoạt động 2

Câu hỏi 1 và 2: Vấn đề đặt ra Là: Cần tổ chức và phối hợp thống nhất tất cả các lực lượng giáo dục theo hướng tích cực, nhằm đảm bảo đạt được kết quả giáo dục. Phát huy vai trò chủ thể của người được giáo dục, giúp cho các em có vốn sống và vốn kinh nghiệm cần thiết để có thể phân tích và đấu tranh chống các tác động tiêu cực.Ngăn chặn, hạn chế đến mức tối da các tác động tiêu cực .v.v.

Khi thực hiện QTGD cần lưu ý: Nhà giáo dục cần phải hết sức kiên nhẫn, tinh táo, không được nôn nóng, phải tác động thường xuyên, liên tục, ở mọi lúc, mọi nơi, bằng những phương thức khác nhau. Phát huy vai trò chủ động, tự giáo dục của HS.Phối hợp các lực lượng và các tổ chức GD v.v.

Câu hỏi 3: QTDH có chức năng trội là hình thành năng lực, còn QTGD có chức năng trội là hình thành phẩm chất. Lực lượng tham gia vào QTDH không nhiều như QTGD; tính phức hợp ít hơn, tính cá biệt hoá cũng không cao bằng QTGD.

Hoạt động 3

Câu hỏi 1: Quá trình giáo dục là một hệ thống có cấu trúc chặt chẽ và được thể hiện qua hoạt động thực tiễn. Tiếp cận quan điểm hệ thống - cấu trúc đối với QTGD là đòi hỏi phải xem xét toàn diện và chú ý đến mối quan hệ, tác động qua lại của các thành tố.Theo quan điểm thực tiễn thì cần phái xuất phát từ nhu cầu thực tiễn và chuẩn mực của thực tiễn để thực hiện QTGD và đánh giá kết quả của QTGD.

Câu hỏi 2: Ví dụ như khi mục tiêu giáo dục thể chất cho một học sinh nào đó có sự thay đổi, khi phát hiện thấy em này có năng khiếu về môn thể thao nào đó, hoặc là khi phát hiện thấy em bị bệnh tâm lí thì phải điều chính nội đung, phương pháp giáo dục cho phù hợp.

Hoạt động 4

Càn hỏi 1: Giúp cho học sinh hiểu dược giá trị khách quan và chủ quan của kí luật. Tổ chức cho HS thực hiện các yêu cầu của kỉ luật và chí ra lợi ích của kí luật và tác hại cua việc không có kí luạt ; từ dó làm xuất hiện thái độ chấp nhận, dồng tình và tự nguyện tự giác thực hiện yêu cầu của ki luật khi tham gia hoạt dộng chung.

Cân hỏi 2: Kỷ luật cp buộc không phai là kết quá của QTGD vì chưa trở thành phẩm chất nhân cách do việc chấp nhận kỷ luật là vì sợ, để đối phó hoặc do động cơ không đúng.

Hoạt động 5

Căn cứ vào thông tin cho hoạt dộng, sv có thể kiểm tra xcm việc trả lời của bản thân đã đầy đủ chưa.

Câu hỏi 1: Quá trình tác động làm chuyển biến về nhận thức, thái độ và hành vi được giáo viên kiểm soát, hướng dẫn và điều chỉnh.

Mục tiêu của QTGD là hình thành và phát triển các phẩm chất nhân cách HS được cụ thể hoá ở 3 khâu của QTGD.

Câu hỏi 2: Nhân cách không thể chia cắt ra từng bộ phận mà có sự thống nhất biện chứng giữa các mặt: nhận thức - tình cảm, động cơ - hành vi. Thực hiện linh hoạt các khâu của QTGD nhằm nâng cao hiệu quả của việc thực hiện các khâu của QTGD trong từng tình huống cụ thể; từ đó đảm báo tính biện chứng trong quá trình hình thành và phát triển các phẩm chất nhân cách cho HS.

Câu hỏi 3: HS PT có những đặc điểm tâm lí, thể chất và trình độ khác nhau (TH, THCS, THPT) nên việc thực hiện các khâu cũng có những điểm khác: theo tình huống giáo dục cụ thế mà có thể bắt đầu, hoặc chú trọng đến khâu nào của QTGD; thường thì được bắt đầu bằng khâu thứ 3 và cũng chú trọng nhiều hơn đến khâu thứ 3 một phần do trình độ nhận thức, kinh nghiệm và vốn sống của học sinh còn hạn chế, mặt khác hiệu quả của khâu này hội tụ và phản ánh kết quả thực hiện 2 khâu trên.

Hoạt động 7

Câu hỏi 1: Khái niệm NTGD bao gồm các ý sau:

Những luận điểm cơ bản được khái quát hoá từ lí luận khoa học có liên quan và kinh nghiêm hoạt động thực tiễn.

Những luận điểm đó phán ánh các quy luật của QTGD; nêu rõ mối quan hệ tất yếu, phổ biến, biện chứng của các thành tố cơ bản trong QTGD.

NTGD có tác dụng chỉ đạo toàn bộ tiến trình tổ chức, thực hiện các hoạt động giáo dục và chi phối tới các thành tố cấu trúc và các khâu quả QTGD nhằm đạt kết quả cao.

Câu hỏi 2: Là cơ sở cho việc lựa chọn nội dung và phương pháp giáo dục; định hướng cho các hoạt động giáo dục và giải quyết các tình huống giáo dục; đảm bảo cho QTGD đạt được kết quả phù hợp với mục đích giáo dục và có hiệu quả cao.

Câu hỏi 3: Các NTGD có mối quan hệ biện chứng với nhau; chúng là một hệ thống nhằm định hướng cho toàn bộ QTGD; mỗi nguyên tắc đề cập đến một phạm vi, mức độ nhất định.

Toàn bộ hệ thống NTGD có tác dung chỉ đạo nhiều mặt cho thực tiễn hoạt động giáo dục ở trường PT. Trong những trường hợp cụ thế, nhà giáo dục có thể dựa vào một nguyên tắc nào đó là chính; đồng thời có sự vận dụng các nguyên tắc khác. Có như thế mới phù hợp, mới đạt được kết quả; thực tiễn giáo dục là rất phong phú, đa dạng; không có khuôn mẫu chung, duy nhất cho tất cả các trường hợp, các tình huống giáo dục.

Câu hỏi 4: Nghiên cứu mối quan hệ của các NTGD giúp cho nhà giáo dục nhìn nhận QTGD một cách toàn diện, biện chứng, từ đó có thế vận dụng linh hoạt các NTGD vào những trường hợp cụ thể.

Hoạt động 8

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc đảm bảo tính mục đích của QTGD.

Quá trình giáo dục là quá trình tổ chức hoạt động và giao tiếp nhằm hướng tới việc hình thành và phát triển nhân cách phù hợp cho HS.

Mục đích của QTGD phản ánh các yêu cầu khách quan của cuộc sống; thể hiện từ yêu cầu về phẩm chất và năng lực của HS.

Khi thực hiện QTGD cần phải trả lời nghiêm túc các câu hỏi: "Giáo dục để làm gì? Tổ chức các hoạt động giáo dục như thế nào thì mới có thể dạt được mục tiêu, yêu cầu giáo dục?".

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD đám báo tính mục đích của QTGD.

Định hướng cho việc lựa chọn và tổ chức các hoạt động giáo dục.

Khắc phục thực trạng giáo dục xa rời mục đích hình thành và phát triển nhân cách HS phù hợp với các yêu cầu khách quan của cuộc sống.

Xác định các yêu cầu giáo dục và đánh giá khách quan kết quả giáo dục.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD đảm bảo tính mục đích của QTGD?

Xác định mục đích, mục tiêu, nhiệm vụ và các yêu cầu của việc tổ chức hoạt động giáo dục khách quan, phù hợp.

Lựa chọn và thực hiện nội dung, phương pháp giáo dục theo mục tiêu giáo dục đã xác định.

Điều chính quá trình giáo dục nhằm thực hiện hiệu quả mục tiỏu giáo dục.

Đánh giá và hoàn thiện nhân cách của HS theo yêu cầu của mục tiêu giáo dục.

Tránh xu hướng hình thức chủ nghĩa giáo dục.

Câu hỏi 4: Trình bày mối quan hệ của NTGD đảm bảo tính mục đích của QTGD với các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, hỗ trợ cho nhau.

Nêu ví dụ và kết luân sư phạm về mối quan hệ của NTGD đảm bao tính mục đích của

Khắc phục tình trạng xa rời mục đích, mục tiêu giáo dục.

Thống nhất được mục tiêu giáo dục cùa nhà trường với mục tiêu giáo dục của cộng đồng và gia đình.

Hoạt động 9

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc đảm bảo gắn QTGD với cuộc sống, với lao động và bằng lao động.

Thực chất của quá trình giáo dục là quá trình tổ chức cuộc sống, tổ chức lao động và giao tiếp nhằm hướng tới việc hình thành và phát triển nhân cách phù hợp cho HS.

Yêu cầu đối với QTGD là hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực của HS đáp ứng được yêu cầu của cuộc sống, của lao động.

Hoạt động lao động và sinh hoạt tập thể, sinh hoại xã hội là phương thức giáo dục nhằm đạt được mục tiêu, yêu cầu giáo dục.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD đảm bảo tính gắn QTGD với cuộc sống, với lao động và bằng lao động

Định hướng cho việc lựa chọn và tổ chức các hoạt động giáo dục.

Khắc phục thực trạng giáo dục xa rời thực tế cuộc sống.

Xác định các yêu cầu giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục theo yêu cầu khách quan của tương lai.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD đảm bảo GD gắn với cuộc sống, với lao động?

Xác định mục đích, mục tiêu, nhiệm vụ và các yêu cầu của việc tổ chức hoạt ộng giáo dục khách quan, phù hợp với cuộc sống, với lao động.

Lựa chọn và thực hiện nội dung, phương pháp giáo dục phù hợp với thực tế đời sống hiện tại và tương lai.

Điều chỉnh quá trình giáo dục nhằm gắn giáo dục với cuộc sống, với lao động.

Đánh giá và hoàn thiện nhân cách của HS theo yêu cầu nhân cách người lao động mới.

Trách xu hướng lí thuyết suông trong giáo dục.

Khắc phục tình trạng xa rời các yêu cầu khách quan của cuộc sống tương lai, chạy theo nhu cầu trước mắt, tầm thường, hình thức, quá thực dụng trong giáo dục.

Thống nhất được giáo dục của nhà trường với giáo dục của cộng đồng và gia đình, với thực tiễn xây dựng và phát triển đất nước.

Câu hỏi 4: Trình bày mối quan hệ của NTGD đảm bảo giáo dục gắn với cuộc sống, với lao động của QTGD và các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, hỗ trợ cho nhau.

Nêu ví dụ và kết luận sư phạm về mối quan hệ của NTGD đảm bảo giáo dục gắn với cuộc sống, với lao động của QTGD vói các NTGD khác.

Hoạt động 10

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc đám bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể.

Tập thể là môi trường và phương tiện hình thành và phát triển nhân cách phù hợp cho HS.

Yêu cầu đói với QTGD là tổ chức các hoạt động cho HS theo nhóm, theo lớp để tạo ra sự hỗ trợ, giúp đỡ và học tập lẫn nhau.

Thực hiện mối quan hệ biện chứng giữa cá nhân và tập thế, cá nhân và xã hội.

Tổ chức cho HS học tập kinh nghiệm cùng chung sống, kinh nghiêm ứng xử, tôn trọng sự đa dạng, thiện chí, hợp tác tích cực và chia sẻ

Hình thành thái độ tích cực hoạt động tập thể, hoạt động xã hội, thực hiện yêu cầu: "mình vì mọi người, mọi người vì mình".

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD đảm bảo giáo dục trong tập thể.

Định hướng cho việc lựa chọn và tổ chức các hoạt dộng giáo dục.

Khắc phục tình trạng đề cao lợi ích cá nhân một cách thái quá.

Hình thành và phát triển nhân cách phù hợp.

Thực hiện được M chuẩn bị cho HS có khả năng chung sống trong môi trường hội nhập, đa văn hóa và hợp tác.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện dược NTGD đảm bảo giáo dục trong tập thể?

Xây dựng tập thể HS thành tập thể có sức mạnh giáo dục tích cực.

Lựa chọn và thực hiện các hoạt động giáo dục theo tập thể.

Quan tâm đến thái độ tập thể, xây dựng một tập thể vững mạnh, tính tích cực xã hội và kinh nghiệm ứng xử, hợp tác của HS.

Đánh giá và hoàn thiện nhân cách của HS theo yêu cầu hài hoà giữa cá nhân và xã hội.

Trách xu hướng tách rời cá nhân và tập thể.

Khắc phục tình trạng không phù hợp, không hài hoà giữa lợi ích, mục tiêu cá nhân và tập thể.

Câu hỏi 4: Trình bày mối quan hệ của NTGD đảm bảo giáo dục trong tập thể với các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, hỗ trợ cho nhau.

Nêu ví dụ và kết luận sư phạm về mối quan hệ của NTGD nói trên, của QTGD với các NTGD khác.

Hoạt động 11

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc giáo dục: Bảo đảm tôn trọng nhân cách HS, kết hợp với yêu cầu hợp lí.

Tôn trọng nhân cách HS thể hiện ở thái độ, cách cư xử, đánh giá khách quan, đúng mực không xúc phạm thân thể và nhân phẩm của HS.

Yêu cầu hợp lí là yêu cầu vừa sức, phù hợp với trình độ, sức lực, nguyện vọng, nhu cầu chính đáng của HS.

Thực hiện mối quan hệ biện chứng giữa tôn trọng nhân cách học sinh và yêu cầu hợp lí.

Câu hỏi 2: Nêu các ý nghĩa của NTGD: Đảm bảo sự tôn trọng nhân cách HS, kết hợp với yêu cầu hợp lí.

Phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS trong QTGD.

Khắc phục thực trạng giáo dục ép buộc, thô bạo, thiếu dân chủ trong giáo dục.

Hình thành và phát triển nhân cách phù hợp.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD này

Xây dựng mối quan hệ thầy trò phù hợp.

Thái độ của giáo viên đối với học sinh cần chân thành, có thiện chí và phù hợp chuẩn mực sư phạm.

Đề ra yêu cầu phù họp, vừa sức.

Giúp cho HS tự đề ra yêu cầu học tập và rèn luyện cho bản thân.

Trách lối giáo dục thô bạo, roi vọt và ép buộc máy móc, không phù hợp.

Giáo viên phát huy vai trò chủ đạo, học sinh chủ động trong quá trình giáo dục.

Câu hỏi 4: Trình bày mối quan hệ của NTGD với các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, hỗ trợ cho nhau.

Nêu ví du và kết luận sư phạm về mối quan hệ của NTGD nói trên, của QTGD với các NTGD khác.

Hoạt động 12

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc giáo dục: Bảo đảm sự kêt họp tổ chức sư phạm của nhà giáo dục với việc phát huy tính chủ động và độc lập, sáng tạo của HS.

Hình thành và phát triển nhân cách tích cực, chủ động, sáng tạo là yêu cầu tất yếu với cuộc sống tương lai.

Vai trò của giáo viên trong QTGD học sinh là vai trò chủ đạo: Người định hướng, hướng dẫn, tổ chức, điều khiến, điều chính và khuyến khích tính chủ động, sáng tạo hoạt động giáo dục của HS.

Quan hệ giữa vai trò chủ đạo của GV và vai trò chủ động của HS là quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, tác động lẫn nhau.

Hiệu quả của QTGD phụ thuộc vào việc phát huy như thế nào tính tích cực, chủ động sáng tạo của học sinh.

Câu hỏi 2: Ý nghĩa.

Phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS trong QTGD thì mới đạt được mục đích giáo dục.

Khắc phục thực trạng giáo dục ép buộc, máy móc, không phù hợp.

Hình thành và phát triển nhàn cách phù hợp với yêu cầu mới.

Câu hỏi 3: Cách thức thực hiện NTGD này

Xây dựng mối quan hệ thầy trò phù hợp.

Giúp cho HS tự dề ra yêu cầu học tập và rèn luyện cho bản thân.

Tránh lối giáo dục thô bạo, roi vọt và ép buộc máy móc, không phù hợp.

Giáo viên phát huy vai trò chủ đạo, học sinh chủ động trong quá trình giáo dục.

Khắc phục thực trạng đề cao quá vai trò chủ động của HS dẫn đến quá sức, hoặc hạ thấp vai trò chủ động của HS dẫn đến ỷ nại và thụ động.

Cân hỏi 4: Trình bày mối quan hệ giữa NTGD này với các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: ảnh hưởng qua lại, hỗ trợ cho nhau.

Nêu ví dụ và kết luận sư phạm về mối quan hệ của NTGD nói trên, của QTGD với các NTGD khác.

Hoạt động 13

Câu hỏi 1: Nêu nội dung của nguyên tắc giáo dục: Bão đảm tính hệ thống, tính kế tiếp, tính liên tục của QTGD.

QTGD là một quá trình lâu dài; thể hiện ở quá trình hình thành và phát triển nhân cách của HS.

Hiệu quả của quá trình giáo dục phụ thuộc vào việc đảm bảo tính liên tục, tính có hệ thống và việc tác động biện chứng vào quá trình phát triển, học tập và rèn luyện của HS.

Câu hỏi 2: Ý nghĩa

Phát huy được khả năng và những phẩm chất, tính tự giác, tự giáo dục và tính độc lập của HS trong QTGD.

Khắc phục thực trạng giáo dục ép buộc, máy móc, không phù hợp, ngắt quãng, tùy tiện, thời vụ theo kiểu "bắt cóc bỏ đĩa"

Hình thành và phát triển nhân cách phù hợp với yêu cầu mới.

Câu hỏi 3: Làm thế nào để thực hiện được NTGD này?

Xây dựng mục tiêu, nội dung, phương pháp và kế hoạch giáo dục phù hợp.

Giúp cho HS tự đề ra yêu cầu, và tự xây dựng kế hoạch học tập và rèn luyện phù hợp với bản thân.

Giáo viên phát huy vai trò chủ đạo, học sinh chủ động, tự giác trong quá trình giáo dục.

Khắc phục thực trạng giáo dục không đồng bộ, thiếu thống nhất, lơ là hình thức.

Câu hỏi 4: Trình bày mối quan hệ của NTGD với các NTGD khác.

Quan hệ biện chứng: anh hưởng qua lại, hỗ trợ lẫn nhau.

Nêu ví dụ và kết luận sư phạm về mối quan hệ của NTGD nói trên của QTGD với các NTGD khác.

Chủ đề 3: PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC

Hoạt động 1: TÌM HIỂU KHÁI NIỆM PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC (PPGD) (45 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG

11. Khái niệm chung về phương pháp giáo dục

- Phương pháp giáo dục là những cách thức, biện pháp tác động của giáo viên đến học sinh, là những con đường hợp lí về mặt sư phạm để tổ chức cuộc sống cho học sinh, nhằm mục đích hình thành ý thức, bồi dưỡng tình cảm, rèn luyện thói quen, hành vi của con người mới về chính trị, tư tưởng, đạo đức, thể chất, thẩm mĩ, lao động v.v.

Phương pháp giáo dục là tổ hợp các cách thức hoạt động của giáo viên và học sinh, được thựchiện trong sự thống nhất với nhau nhằm thực hiện các nội dung giáo dục để đạt được mục đích giáo dục.

+ Phương pháp giáo dục là mội thành tố quan trọng của quá trình giáo dục. Nó có mối quan hệ với các thành tố khác của quá trình giáo dục. Ví dụ: mục đích giáo dục, nội dung giáo dục v.v.

+ PPGD thể hiện sự thống nhất biện chứng giữa cách thức hoạt động của giáo viên và học sinh.

+ Tác động của giáo viên là tác động chủ đạo, còn tự giáo dục của học sinh được thực hiện dưới tác động chủ đạo của giáo viên.

2. Các PPGD được sử dụng trong quá trình giáo dục ở trường phổ thông (PT)**.**

Nhóm 1: Nhóm các phương pháp hình thành ý thức và **tình** cảm cá nhân.

Nhóm 2: Nhóm các PP tổ chức hoại động để hình thành kinh nghiệm ứng xử và kĩ năng, kĩ xảo.

Nhóm 3: Nhóm các phương pháp kích thích và điều chỉnh hành vi ứng xử.

Mỗi nhóm phương pháp lại có nhiều phương pháp khác nhau. Sau dây chung ta sẽ lân tìm hiểu từng nhóm phương phấp giáo dục.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 1

Phân tích khái niệm phương pháp giáo dục ở trường PT.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Đọc phần thông tin cho hoạt động l và tự trả lời các câu hỏi ở mục đánh giá hoạt động 1.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về những đặc thù của PPGD ở trường PT (nhỏm 5-7 SV).

Nhiệm vụ **3: So sánh phương pháp giáo dục với pp dạy học.**

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 1

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm PPGD?

Câu hỏi 2: Phân tích đặc điểm chung và đặc điểm riêng của PPGD.

Câu hỏi 3: Từ các đặc điểm của PPGD rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử điểm các PPGD.

Bài tập : Phân loại các PPGD và chỉ ra bản chất của từng loại phương pháp.

Hoạt động2: TÌM HIỂU NHÓM PPGD THUYẾT PHỤC (45 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 2

1. Nhóm các phương pháp hình thành ý thức và tình cảm cá nhân (PP thuyết phục)

Ý thức cá nhân là một thể thống nhất giữa tri thức và niềm tin cá nhân về những chuẩn mực dã được quy định.

Thuyết phục là phương pháp tác động trực tiếp đến nhận thức và tình cảm của học sinh (HS) thông qua việc phân tích, so sánh, dẫn chứng, kết luận, khiến cho người được giáo dục hiểu, đồng tình, chấp nhận, biết nhận xét, phân biệt, có tình cảm tích cực và mong muốn thể hiện trong cuộc sống.

Vấn đề cơ bản của thuyết phục là làm cho HS hình thành và chuyển biến về ý thức, tư tưởng, tình cảm, từ chưa biết đến biết, từ biết ít đến biết nhiều, từ biết đến tin và có tình cảm, xúc cảm tích cực để hành động đúng.

Mục đích của phương pháp thuyết phục là làm cho HS chuyển biến về lí trí và tình cảm.

Vì vậy, muốn sử dụng phương pháp này được tốt cần phai lưu ý:

- Các chủ đề đưa ra phải đảm bảo tính hệ thống, tính lôgic và tính giáo dục.

Có thể đàm thoại với một học sinh, mội nhóm hay cả lớp.

Trong thực tiễn giáo dục, đàm thoại được dùng rất phổ biến.

- Đàm thoại gợi mở: Thông qua buổi đàm thoại, nhà GD có thể dẫn dắt HS tìm hiểu các NDGD.

- Đàm thoại củng cố, hệ thống hóa: Qua đàm thoại, nhà giáo dục có thể mở rộng, đào sâu, hệ thống hoá những điều đã nhận thức được cho HS.

Mục đích của đàm thoại nhằm lôi cuốn HS vào các sự kiện, các hiện tượng và tình huống trong cuộc sống; trên cơ sở' đó mà hình thành ý thức và thái độ đúng đắn đối với hiện thực cuộc sống. Nội dung của đàm hoại càng gần với kinh nghiệm sống của HS thì càng có hiệu quả.

Việc sử dụng phương pháp đàm thoại cẩn đảm báo các yêu cầu sau:

- Xác định mục tiêu, yêu cầu đàm thoại.
- Chuẩn bị những chủ đề sinh động, hấp dẫn, sâu sắc và có ý nghĩa giáo dục.
- Đề tài phải được thông báo trước đó HS chuẩnbị đàm thoại.
- Khi đàm thoại phải biết khêu gợi, tạo tình huống có vấn đề đế lỏi cuốn học sinh tham gia.
- Cuối buổi đàm thoại nên hướng dẫn cho HS tự rút ra các kêt luận, có đánh giá tổng két đê chốt lại những quan điểm, những giải pháp đúng đắn để học sinh hiểu đung các vân đề đàm thoại.
- Thái độ của nhà giáo dục phải tự tin, chần thành và thiện chí. Thuyết phục bao gồm *các* phương pháp cụ thể sau.

2. Các PPGD thuyết phục cụ thể

2.1. Phương pháp đàm thoại

Đàm thoại là phương pháp trò chuyện, trao đổi giữa nhà giáo dục và HS, hoặc giữa các HS về các chủ đề đạo đức, thế chất, thẩm mĩ và lao động, có tác dụng hình thành và củng cố nhận thức, tình cảm và niềm tin cho học sinh.

- Lựa chọn những dẫn chứng, sự kiện sinh động, hấp dẫn, phù hợp với kinh nghiệm, vốn hiểu biết của HS nhằm làm tăng thêm sức thuyết phục của lời nói.

2.2. Phương pháp kể chuyện

Kê chuyện là phương pháp giáo viên dùng lời nói, điệu bộ và nét mặt dế kể lại, thuật lại một cách sinh động một câu chuyện nào đó có ý nghĩa giáo dục.

Phương pháp này có tác dụng đặc biệt đối với HS lứa tuổi nhỏ.

Qua nội dung câu chuyện và cách thức kể chuyện của nhà GD, có thể hình thành và phát triển được ở HS khả nãng nhận thức thế giới xung quanh, tình cảm, xúc cảm tích cực và niêm tin đúng đắn. Học tập đươc những gương tốt và tránh được những gương xâu với óc phê phán, nhận xét và đánh giá.

Sử dụng phương pháp này cần lưu ý các điểm sau:

- Lựa chọn những câu chuyên sinh động, hấp dẫn, chứa đựng nhiều tình huống GD cần thiết.
- Khối lượng câu chuyện phải phù hợp với thời gian và đặc điểm tâm sinh lí, trình độ nhận thức của HS.
- Lời nói phải sinh động, diễn cảm, điệu bộ, giọng nói, nét mặt phải luôn luôn thay đổi cho phù hợp với tình tiết của cốt truyện, gây được sự chú ý và những xúc cảm mạnh mẽ, sâu sắc ở HS.
- Khi kể chuyện nên sử dụng kèm theo tranh ảnh để minh hoạ cho hấp dẫn, gây ấn tượng cho người nghe.

- Trong khi kể chuyện phải nêu bật được những chi tiết, những tình huống cơ bán của nội dung câu chuyên, giúp cho HS không bị phân tán chú ý vào những chi tiết vụn vặt, không phù hợp.

- Cần phải theo dõi nét mặt, thái độ của người nghe để kịp thời điều chính cách kể chuyện.

- Sau khi kế chuyện xong, có thể yêu cầu học sinh tóm tắt lại câu chuyện, nêu nhận xét về những vấn dề mà mình quan tâm giúp các em ghi nhứ được tốt hơn nội dung của truyện kế. Hoặc nêu lên mội số câu hỏi hay những vấn dề cần thiết để học sinh dựa vào nội dung truyện kể mà trao đổi ý kiến, rút ra những kết luận cần thiêt và bổ ích.

2.3 Phương pháp giảng giải và khuyên nhủ

Giảng giải là phương pháp giáo viên dùng lời nói để giải thích, chứng minh các chuẩn mực XH đã được quy dịnh, nhằm giúp cho HS hiểu và nắm được ý nghĩa, ND và quy tắc của việc thực hiện các chuẩn mực này. Nhờ đó mà HS có cơ hội để lĩnh hội một cách tích cực những chuẩn mực xà hội, hình thành được tình cảm, niềm tin để có thế tự giác thực hiện những chuẩn mực này với thái độ và động cơ đúng đắn.

Những lưu ý:

- Chuẩn bị nội dung về những chuẩn mực nào đó để giảng giải phải đầy đủ, chính xác.

- Khi giảng giải phải dùng lời nói rõ ràng, khúc chiết, khòng dài dòng, lan man.

- Lập luận phải chính xác, lôgic, dễ hiếu.

- Có thể minh hoạ bằng tranh ảnh, bằng những ví dụ thực tế, những gương điển hình gần gũi với đời sống hằng ngày của học sinh.

- Cần phải thu hút HS tham gia vào quá trình giảng giải.

- Nên tạo điều kiện để HS có thể liên hệ với thực tế, với bản thân.

2.4 Phương pháp nêu gương

Nêu gương là phương pháp dựa trên cơ sở tâm lí hay bắt chước của người được giáo dục, nhất *là trẻ em, dùng những tấm gương sáng của cá nhân hay tập thể để kích thích người được giao dục học tập và làm theo.*

Nêu cương là một PP kích thích sư phạm có ý nghĩa GD rất cao.Sức mạnh thuyết phục của PP này là ở chỗ nó dựa vào tình cảm tích cực của học sinh đối với người đã có hành động mà HS cho là có giá trị, hoặc đối với chính hành động đó.

Thông thường, khi nói đến nêu gương thì có nghĩa là dùng những tấm gương sáng, gương chính diện Để giáo dục học sinh. Ví dụ: gương các bạn học tốt, lao động giỏi, khắc phục khó khăn để vươn lên, việc tử tế trên VTV1 v.v.

Tuy nhiên, khi vận dụng PP này chúng la cũng có thế dùng cả những tấm gương xấu gương phán diện đế GD học sinh. Ví dụ: gương một học sinh lười học,

chơi bời lêu lổng kết quả sẽ ra sao v.v.

Qua những gương xấu này nhà giáo dục có thể tạo điều kiện để người được giáo dục phân tích, đánh giá và trên cơ sở đó tránh được những hành vi sai lầm tương tự.

Điều cần nhấn mạnh khi nói đến PPGD này là lầm quan trọng có ý nghĩa **quyết định đó là tâm gương của chính bản thân nhà GD. Vì vậy, trong QTGD** *HS nhà GD không chỉ nêu gương mà còn cần phải làm gương cho HS.*

Phương pháp nay có tác dụng không những phát triển được năng lực phê phán, đánh giá được hành vi của người khác để từ đó có thế rút ra những kết luận bổ ích mà còn giúp học sinh biết học tập, noi theo những gương tốt, tránh những hành vi xấu, đồng thời hình thành được cho học sinh liềm tin về những chuẩn mực xã hội và mong muốn có được những hành vi phù hợp.

Song để phát huy được tác dụng của phương pháp này cần lưu ý:

- Phải lựa chọn những tấm gương sáng, gương phản diện phù hợp với mục tiêu, mục đích giáo dục và phù hợp với đặc điểm làm sinh lí của HS. Nhưng khi sử dụng những gương phản diện nên lưu ý đến tác dụng phụ, không nên lạm dụng quá trong việc sử dụng gương phản diện.

- Những cương được lựa chọn phải có tính khả thi để HS có thể học tập được.

- Tạo điều kiện cho HS liên hệ với thực tế, nêu lên những tấm gương cần phải noi theo và những cương xấu cần phải phê phán.

- Tạo điều kiện giúp cho HS tham gia phản tích, đánh giá và rút ra những kết luận bổ ích.

- Nêu gương cũng có thể có tác dụng thuyết phục, giúp cho học sinh có được hiểu biết, niềm tin và tình cảm đúng đắn.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 2

Phân tích khái niệm và yêu cầu sử dụng PPGD thuyết phục ở trường PT.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Đọc phần thông tin cho hoạt động 2 và tự trả lời các câu hỏi ở mức đánh giá hoạt động 2.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về những đặc thụ của PPGD thuyết phục ở trường PT (nhóm 5-7 SV). Tìm hiểu các tình huống giáo dục trong đó có sử dụng PP thuyết phục.

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 2

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm và yêu cầu sử dụng PPGD thuyết phục.

Cáu hỏi 2: Phân tích bản chất của các PPGD thuyết phục ở trường PT.

Câu hỏi 3: Từ các bản chất của PPGD thuyết phục rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ở trường PT.

Bài tập: Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD thuyết phục ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục để nêu rõ việc sử dụng PP thuyết phục ở trường

PT.

Hoạt động 3: TÌM HIỂU NHÓM PPGD TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG (45PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 3

1. Khái niệm về nhóm PPGD tổ chức hoạt động

Các phẩm chất nhân cách của HS thường được thể hiện bằng hành vi và đặc biệt là thói quen hành vi. Vì vậy, trong quá trình giáo dục cần phải vận dụng nhóm các phương pháp tổ chức hoạt động thực tiễn để giáo dục HS ở trường PT. Nhóm này gồm có các phương pháp sau:

- Phương pháp giao công việc.
- Phương pháp tập luyện.
- Phương pháp rèn luyện.

2. Các PPGD tổ chức hoạt động

2.1 Phương pháp giao việc

Là phương pháp lôi cuốn HS vào các hoạt động đa dạng với những công việc cụ thể, với những nghĩa vụ xã hội nhất định. Qua dó, HS sẽ có điều kiên dể thể hiện những kinh nghiệm ứng xử trong các mối quan hệ đa dạng và hình thành được các hành vi ứng xử phù hợp với những yêu cầu của công việc được giao.

Khi giao việc cho học sinh cần lưu ý mấy điểm sau:

- Chọn công việc phù hợp với mục đích, mục tiêu giáo dục.
- Giao việc phải phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí, đặc điểm lứa tuổi, khả năng, trình độ và hứng thú của học sinh.
- Làm cho học sinh hiểu được giá trị xã hội của việc được giao, giải thích cho học sinh hiểu được ý nghĩa của viêc được giao đối với tập thể. Điều này có thể nâng cao tình thần trách nhiệm của các em đối với việc được giao.
- Có thể để tập thể giao việc cho cá nhân với những yêu cầu rõ ràng nhằm tạo cơ hội cho họ phát huy được ý thức, năng lực tự quản và tính tích cực đối với việc được giao.
- Giao việc cho học sinh nhưng cần phải có theo dõi, giúp đờ, khích lê, động viên kịp thời
- Có sự kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện công việc được giao của cá nhân hay tập thể HS.

2.2 ***Phương pháp tập luyện***

Đây là phương pháp tổ chức thực hiện một cách đúng đắn và có kê hoạch các hành động nhất định, nhằm hình thành và củng cố các kĩ năng, kĩ xáo thực hiện hành vi và hình thành các phẩm chất nhân cách phù hợp.

Thói quen ứng xử rất cấn thiết đói với HS.

Kinh nghiệm thực tế cho thấy rằng: Đối với HS nói chung và HS nhỏ nói riêng, việc tập thói quen rất quan trọng vì trình độ nhận thức của các em còn non nớt, cho nên nếu ngay từ nhỏ đã dần dần tập cho các em các thói quen tốt thì sau này lớn

lên các em sẽ thực hiện các hành vi đúng đắn và tự giác.

Để thực hiên phương pháp này đạt kết qủa tốt cần lưu ý:

- Trước hết cần phải giúp cho HS nắm được các quy tác hành vi, hình dung lõ những hành vi cần được thực hiện để họ có thể định hướng được.

- Trong những trường hợp cần thiết, có thế làm mẫu cho HS về những hành vi cần luyện tập.

- Hình thành cho HS nhu cầu luyện tập và tạo điều kiện cho họ được luyện tập theo quy tắc hành vi, theo các mẫu hành vi đã được giới thiệu.

- Khuyến khích người được giáo dục luyện tập thường xuyên.

- Luyốn tập cần phải có thời gian thích hợp, không nên nôn nóng, vội vàng. Lúc đầu cần tập chính xác sau đó mới ycu cầu làm nhanh.

- Tập thói quen phải được tiến hành trong nhiều tình huống khác nhau, phù hợp với lứa tuổi, hoàn cảnh sống *(Trong trường hợp này cần quán triệt - Nguyên tắc chú ý đến đặc điểm của đối tượng)* và điều kiện giáo dục. Cần đưa học sinh vào cuộc sông sinh động đê tập luyện.

- Phải tiến hành kiểm tra, uốn nắn thường xuyên, đồng thời phải khuyến khích học sinh tự kiểm tra, uốn nắn hành vi của mình.

- Chú ý tính toàn diện và tính chọn lựa cho phù hợp với từng HS.

2.3 Phương pháp rèn luyện

Đây *là PP tổ chức cho HS thể nghiệm ý thức, tình cảm của mình về các chuẩn mực XH trong các tình huống đa dạng của cuộc sống. Qua đó, hình thành và củng cố được những hành vi phù hợp với các chuẩn mực XH đã được quy định*.

Phương pháp này giống với phương pháp tập thói quen ở chỗ hành vi được lặp đi lặp lại nhiêu **lần. Nhưng vấn đề chủ yếu trong rèn luyện là thái độ, động cơ, ý chí để thống nhất giữa cái "**cần làm" và cái "muốn làm"

Phương pháp này tạo cơ hội cho HS "thâm nhập" vào những tình huống đa dạng từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đên khó của cuộc sống. Từ đó họ phải đấu tranh đế tự xác định được động cơ đúng đắn, có tác dụng định hướng cho hoạt động nhằm giải quyết đúng đắn nhưng tình huống đó.

Mặt khác, phương pháp này còn tạo điều kiện dế HS thể hiện hành vi đã được hình thành trong các tình huống khác nhau.

Để rèn luyện có hiệu quá thì cần phải:

- Tạo điều kiện cho HS được rèn luyện trong nhiều tình huống khác nhau.
- Tổ chức rèn luyện có hệ thống, thường xuyên, liên tục.
- Kết hợp chật chẽ kiếm tra và tự kiểm tra.
- Kết hợp chặt chẽ và thống nhất giữa rèn luyện với tự rèn luyện.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 3

Phân tích khái niêm và yêu cầu sử dụng các phương pháp tổ chức hoạt động.

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Đọc phần thông tin cho hoạt động 3 và tự trả lời các câu hỏi ở mục dánh giá hoạt động 3.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về những dặc thù của PPGD tố chức hoạt động (nhóm 5-7 SV).

Nhiệm vụ 3: Nêu các câu hỏi chưa trả lời được nhờ GV giúp đỡ.

ĐÁNH GIA HOẠT ĐỘNG 3

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm và yêu cáu sử dụng PPGD tổ chức hoạt động.

Câu hỏi 2: PhAn tích bản chất của các PPGD tó chức hoạt động ở.

Câu hỏi 3: Từ các bán chất của PPGD tổ chức hoạt động rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD nói trôn ở trường PT.

Bài tập: Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD tổ chức hoạt động ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục với PP tổ chức hoạt động.

Hoạt động 4: TÌM HIỂU NHÓM PPGD KÍCH THÍCH HOẠT ĐỘNG (45 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 4

1. Khái niệm về nhóm PPGD kích thích hoạt động

Trong quá trình giáo dục, người được giáo dục tham gia vào các hoạt động giáo dục, rèn luyện những hành vi theo định hướng của các chuẩn mực đà được xã hội quy định.

Quá trình này có những người tự giác, tích cực tham gia vào các hoạt động giáo dục và có những hành vi ứng xử phù hợp với các yêu cầu của xã hội. Nhưng cũng có những người thiếu ý thức, không tự giác tham gia và có những hành vi ứng xử không phù hợp, thậm chí trái với các chuẩn mực xã hội. Vì vậy, một vấn đề cần đặt ra là phải kích thích, khích lệ những hành vi phù hợp với yêu cầu của xã hội và điều chỉnh những hành vi sai lệch.Vì vậy, trong quá trình giáo dục cần phải vận dụng nhóm các phương pháp kích thích hoạt động và điều chính hành vi ứng xử.

Nhóm này có các phương pháp sau đây:

- Phương pháp thi đua.
- Phương pháp khen thường.
- Phương pháp trách phạt.

2. Các PPGD kích thích hoạt động và điều chinh hành vi ứng xử của học sinh

2.1 Phương pháp thi đua

Thi đua là phương pháp kích thích khuynh hướng tự khẳng định mình của người được giáo dục, thúc đẩy họ cố gắng, hăng hái vươn lên và lôi cuốn cả những người khác cũng vươn lên giành cho được những thành tích xuất sắc cho cá nhân và tập thể.

Trong thi đua, học sinh với tư cách là "người tham gia cuộc thi" có những điều kiện tinh thần rất thuận lợi do "không khí" thi đua tạo nên đổ phát huy lính tích cực, tự giác, chủ động và sáng tạo của mình trong các hoại động, vì vậy có thc hình thành và phát triển một cách nhanh chóng và vững chắc những phẩm chất và nãng lực cấn

thiết của con người mới. Ngoài ra phương pháp này còn có tác dụng kích thích sự nỗ lực vươn lên của cá nhân và tập thể, để cao tình thần trách nhiêm và hình thành mối quan hệ tương trợ giúp đỡ lẫn nhau.

Trong nhà trường phổ thống, thi đua của học sinh được áp dụng với nhiều lĩnh vực hoạt động: Lao động, học tập, thể thao, văn nghệ v.v Tất cả các hoạt động này đều có cơ sở thực tế đáng tin cậy để đánh giá đúng kết quả của thi đua và có tác dụng kích thích, thúc đẩy phong trào chung.

Nhưng muốn sử dụng tốt phương pháp này thì cần phải:

- Quan tâm đúng mức cả ba giai đoạn của thi đua: phát động thi đua, tiến hành thi đua và tổng kết, đánh giá thi đua.

- Tổ chức, động viên mọi người tích cực tự giác thi đua.

- Thi đua với các mục đích cụ thể, rõ ràng, có tính thuyết phục. Hình thức thi đua phải sinh động, hấp dẫn.

- Đảm bảo khách quan, trung thực, có ý nghĩa giáo dục.

- Cần có sự uốn nắn, theo dõi, sơ kết và tổng kết, đánh giá kịp thời, cổng bằng và đúng mực

2.2 Phương pháp khen thưởng

Khen thưởng là phương pháp kích thích sư phạm bằng cách khẳng định và biển dương thành tích, ưu điểm của HS sau khi đã nhận xét, đánh giá những thành tích và ưu điểm đó.

Vì vây, có tác dụng gây cho HS cảm giác vui sướng, phấn khởi, làm cho họ có tâm lí tích cực, tin vào sức mình để nỗ lực hoạt động, củng cố, và phất huy thành tích đã đạt đươc.

Khen thường còn là phương thức, biểu hiện sự đánh giá tích cực của tập thể, xã hội đối với hành vi ứng xử của mỗi cá nhân hoặc tập thể học sinh. Vì vậy, phương pháp này có ý nghĩa quan trọng trong quá trình giáo dục:

- Khẳng định hành vi đã có là đúng đán, phù hợp với các chuẩn mực xã hội đã quy định.

- Giúp cho cá nhân và tập thể có thể tự khẳng định những hành vi tốt của mình, cúng cố và phát triển được niềm tin về các chuẩn mực xã hội có liên quan đến những hành vi đã thực hiện.

- Kích thích được việc tiếp tục duy trì và phất triển những hành vi tích cực, đồng thời tránh được những hành vi tiêu cực, không phù hợp.

Để khen thưởng mang lại hiệu quả cao thì cần phải đám báo các yêu cầu sau đây:

- Khen thưởng phải dựa trên cơ sở hành vi thực tế của HS.

- Khen thưởng khỏng chí đánh giá kết quả hành động mà còn chú ý đến cả động cơ và phương thức để đạt được kết quá đó.

- Khen thưởng phải công bằng.

- Đảm bảo khen thưởng kịp thời, đúng lúc, đúng chỗ.

- Phải chú ý đến đặc điểm lứa tuổi và tính cách của học sinh khi được khen.

- Cần tạo cho học sinh tủm thế đúng đắn khi được khen.

- Việc khen thưởng phải làm cho học sinh đề ra cho mình những yêu cầu ngày càng cao hơn trong học tập, rèn luyện, tránh dẫn đến tình trạng thỏa mãn, kiêu ngạo khi được khen.

2.3 Phương pháp trách phạt

Trách phạt là phương pháp biểu thị sự không đồng tình, sự phản đối, sự phê phán những hành vi sai trái của người được giáo dục so với các chuẩn mực xã hội đã đề ra.

Trách phạt còn là phương pháp gây cho người có lỗi cảm giác hối hận, khiến họ từ bỏ hành vi, thói quen không phù hợp với yêu cầu chung hoặc có hại cho cơ thể, cho xà hội, giúp cho người được giáo đục biết kết hợp đúng đắn giữa hành vi của mình với yêu cầu chung của tập thể, của xã hội.

Trách phạt có rhể được thực hiện dưới nhiều hình thức khác nhau:

- Nhắc nhở.
- Phê bình.
- Cảnh cáo.
- Đuổi học

v.v.

Các hình thức này phản ánh những mức độ khác nhau của trách phạt. Vì vậy, khi vận dụng vào những trường hợp cụ thể thì cần phải căn cứ vào:

- Từng loại hành vi sai lệch. VD: về học tập; về lao động; về cách ứng xử với mọi người.

- Tính chất của hành vi sai lệch: nghiêm trọng hay không, thường xuyên hay không thường xuyên, vô tình hay cố ý v.v.

- Phạm vi và mức độ tác hại do hành vi sai lệch gây ra là nhiều hay ít, rộng hay hẹp v.v.

Vì vậy, khi tiến hành trách phạt cần phải lưu ý mấy vấn đề sau đây:

+ Trách phạt phải khách quan, công bằng, đúng mức.

+ Phải làm cho người bị trách phạt thấy rõ sai lầm của mình và tự nguyện chấp nhận hình thức và mức độ trách phạt.

+ Phải tốn trọng nhân cách của người bị trách phạt *(Quán triệt Nguyên tắc tôn trọng nhân cách HS kết hợp với những yêu cầu hợp lí)*.

+ Có thể hoàn hoặc bãi bò trách phạt khi người có lỗi đã tỏ ra ăn năn, sửa chữa.

+ Phải tranh thủ sự đồng tình của tập thể.

+ Không nên trách phạt cả tập thể. Nếu trong trường hợp cần thiết, phải nói rõ mức độ lỗi **lầm của từng người.**

+ Trách phạt phải dựa vào những chúng cứ cụ thế, xác dáng.

+ Không nên trách phạt thường xuyên vì sẽ gáy nên sức ỳ tâm lí và do đó sẽ

không có hiệu qủa.

+ Không nên sử dụng các hình phạt quá nặng đối với những lỗi lầm không nghiêm trọng.

Việc đuổi học là thể hiện sự bất lực của nhà giáo dục và tập thể học sinh.Không nên quá lạm dụng hình thức trách phạt này. Trước khi đi đến quyết định đuối học, phải cân nhắc kĩ ảnh hưởng tiêu cực của nó và phản ứng có thể xảy ra của học sinh.

Trách phạt là biện pháp bất đắc dĩ nếu khi đã sử dụng các phương pháp khác mà không có kết quả, nhà giáo dục đã cố gắng hết sức nhưng học sinh vẫn không sửa chữa được sai lầm. Sau khi trách phạt, cần theo dõi chuyển biến của học sinh bị phạt. Khi học sinh đã sửa chữa lôi lầm thì không nên nhắc lại và quá ấn tượng đối với lỗi lầm trước đây của họ.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 4

Phân tích khái niệm và yêu cầu sử dụng phương pháp giáo dục kích thích hoạt động ở trường PT

Nhiệm vụ 1: Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Đọc phần thông tin cho hoạt động 4 và tự trả lòi các câu hòi ở mục đánh giá hoạt động 4.

Nhiệm vụ 2: Thảo luận nhóm về những đặc thù của PPGD kích thích hoạt động

Nhiệm vụ 3: Nêu các câu hỏi chưa trả lời được nhờ GV giúp đỡ

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 4

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm và yêu cầu sử dụng PPGD kích thích hoạt động.

Câu hỏi 2: Phân tích bản chất của các PPGD kích thích hoaĩ động ở trường PT.

Câu hỏi 3: Từ các bản chất của PPGD kích thích hoat đông rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD .

Câu hỏi 4: Nhận xét về thực trạng thực hiện việc thi đua, khen thưởng và trách phạt ở một trường PT.

*Bài tập:*Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD kích thích hoạt động ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục.

Hoạt động 5: VIỆC LỰA CHỌN VÀVẬN DỤNG CÁC PPGD (45 PHÚT)

THÔNG TIN CHO HOẠT ĐỘNG 5

Mỗi quá trình giáo dục cụ thể bao giờ cũng diễn ra trong một tình huống cụ thể mà người ta goi là tình huống sư phạm. Tuỳ theo tình huống đó như thế nào mà ta có thể lựa chọn và quy định dùng phương pháp này hay phương pháp khác để giáo dục học sinh.

Phương pháp giáo dục rất đa dạng, phong phú, mỗi phương pháp đều có những ưu điểm riêng của nó, song đồng thời cũng có những nhược điểm nhất định. Không có phương pháp nào hay nhóm phương pháp nào là vạn năng cả. Vì vậy, cần phải lựa chọn phối hợp các nhóm phương pháp với nhau một cách hợp lí, linh hoạt và sáng

tạo. Khi phối hợp cần căn cứ vào:

- Mục tiêu giáo dục cụ thể.
- Nội dung giáo dục cụ thể.
- Đặc điểm tâm sinhlí và đặc điểm cá biệt của người được giáo dục.
- Căn cứ vào môi trường giáo dục và những điều kiện thực tế cụ thể.
- Tình huống sư phạm cụ thể.
- Trình độ phát triển của tập thể học sinh.
- Sự hiểu biết phong phú về phương pháp và khả năng, kinh nghiệm của nhà giáo dục v.v.

NHIỆM VỤ CỦA HOẠT ĐỘNG 5

Phân tích việc lựa chọn và yêu cầu sử dụng phương pháp giáo dục ở trường PT.

Nhiệm vụ 1 Sinh viên làm việc theo cá nhân.

Đọc phần thỏng tin cho hoạt động 5 và tự trả lời các càu hỏi ở mục đánh giá hoạt động 5.

Nhiệm vụ 2 Xem bãng hình và thảo luận nhóm về việc lựa chọn các PPGD ở trường PT.

Hướng dẫn học băng hình

* Trước khi xem bãng sinh viên cần nghiên cứu:

- Tài liệu in mục phương pháp giáo dục học sinh ở trường PT (tiểu môđun 3).
- Đặc điểm học sinh PT.
- Chuẩn bị phiếu học tập.
- Đọc giáo án bài : Giữ trật tự, vệ sinh nơi còng cộng.
- Trong khi xem bãne sv cần chú ý quan sát học sinh, nhóm HS, giáo viên.
- Xcm bâng hình theo 4 đoạn:
- Cảnh trường, lớp học, giáo viên lổ chức lioạt động để giáo dục HS.
- Cảnh học tập của HS PT; việc tổ chức, điều khiển của giáo viên.
- Sau khi xem băng, sinh viên thảo luận và trả lời câu hỏi:
- Cảm nhận ban đầu về học sinh PT, giáo viên và trưừng ở trường PT.
- Khi xem băng hình, sinh viên quan sát người đóng vai giáo viên và học sinh, nhận xét về cách thức tiến hành, rút ra những kết luận cần thiết.

* Sau khi xem bâng hình, sinh viên soạn giáo án và trả lời các câu hỏi liên quan dên băr.p hình: Mục tiêu, nội dung và phương pháp, phương tiện dạy học bài học nói trên. Nliàn xét về giáo viên và HS, kết quả giáo dục.

Nhiệm vụ: Tháo luận nhóm về việc sử dụng các PPGD ở PT.

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG 5

Câu hỏi 1 : Trình bày các dặc trưng của PPGD ở trường PT.

Câu hỏi 2 : Phân tích mối quan hệ của PPGD với mục tiêu, nội dung và các yếu tở khác trong quá trình giáo dục ở trường PT.

Câu hỏi 3 : Từ các đặc trưng của PPGD rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ở trường PT.

Câu hỏi 4 : Nhặn xét về thực trạng sử dụng các PPGD của giáo viên ở một trường ở trường PT.

Bài tập : Cho ví dụ minh hoạ về việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ở trường PT. Sưu tâm - tình huống giáo dục.

Hoạt động 1

Câu hỏi 1 : Trình bày khái niệm PPGD

- Nêu khái niệm phương pháp giáo dục theo thống tin cho hoạt động.

- Khái niệm PPGD có thể được trình bày theo các cách khác như: Cách thức hoạt động lliốn? nhất của giáo viên và học sinh nhằm thực hiện nội dung GD, hoặc là cách thức tổ chức hoạt động của giáo viên nhằm giúp cho HS tích cực, chủ động tự giáo dục nhằm hình thành và phát triển nhân cách.

Bạn có thể nêu thêm một số khái niệm theo cách hiểu của bạn.

Xác định những lưu ý khi nghiên cứu khái niệm PPGD:

+ Nhiều cách thức và thao tác.

+ Thống nhất hoạt động của thầy và trò.

+ Thầy chủ đạo.

+ Trò chú động.

+ PPGD có tính mục đích và gắn liền với nội dung giáo dục.

Câu hỏi 2 : Phân tích đặc điểm chung và đặc điểm riêng của PPGD ở trường PT

Đặc điểm chung của PPGD thể hiện ở tính mục đích giáo dục, phụ thuộc vào nội dung giáo dục; chủ thể sử dụng phương pháp, đối tượng giáo dục, phương tiện và điều kiện giáo dục, môi trường sống.

Các đặc điểm chung nói trên có những nét riêng khi xem xét một phương pháp cụ thể nào đó.

Mỗi PPGD có những đặc điểm riêng do mục tiêu và phương tiện thực hiện.

Bất kì PPGD nào cũng có ưu diêm và hạn chế nhất định.

Càn hôi 3 : Từ các dặc điếm của PPGD ở trường PT, rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sứ đ u n g á c PPGD ở trường PT

Lựa chọn và sử dụng các PPGD cần căn cứ vào:

- Mục tiêu GD.
- Nội chum GD.
- Chủ thể sử dụng pp.
- Đối tượng tác động.
- Phương tiện hỏ trợ.
- Điều kiện, hoàn cảnh cụ thể.
- Ưu, nhược điểm của PPGD dó.

Bài tập : Phan loại các phương pháp giáo dục và chí ra bán chất cửa từng loại phương pháp

- Phân loại theo phương tiện, còng cụ thực hiện.
- Phân loại theo mực tiêu, nhiệm vụ giáo dục.
- Phân loại theo các khâu của QTGD.

- Phân loại theo hình thức hoạt động GD.

- Sự phân loại PPGD không hoàn toàn tuyệt đối mà chỉ là tương đối mà thôi.

- Sự phân loại theo tiêu chí này hay tiêu chí kia không làm thay dổi bản chất của PPGD.

- Nêu bản chất của từng loại PPGD theo khái niệm đã nẻu ở mục thông tin cho hoạt động.

Hoạt động 2

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm và yêu cẩu sử dụng PPGD thuyết phục

- Nêu khái niêm PPGD thuyết phục và chỉ ra mục tiêu, phương tiên hay công cụ thực hiên phương pháp thuyết phục.

- Giải thích các yêu cầu sử dụng PPGD thuyết phục đã nêu ở mục thông tin cho hoạt động và nêu ví dụ minh hoạ.

- Ngoài những yêu cầu đã nêu ờ trẽn, theo bạn nên lưu ý những gì nữa khi sử dụng các phương pháp giáo dục trong nhóm PPGD phuyết phục.

Câu hỏi 2: Phân tích bản chất của các PPGD thuyết phục ở trường PT

Nêu khái niệm các phương pháp đàm thoại, kể chuyện, nêu gương, giảng giải và khuyên rãn theo mục thông tin cho hoạt động.

Từ khái niệm, bạn có thể nêu bản chất của từng phương pháp cụ thể; chú ý ngu rõ mục đích sử dụng, công cụ thực hiện, ưu điểm và hạn chế của phương pháp nói trên.

Phân biệt các phương pháp giáo dục thuyết phục và các phương pháp dạy học mà bạn đã học. Phân biệt các phương pháp giáo dục dựa theo mục đích sử dụng và những yêu cầu sử dụng tương tự như nhau và khác nhau.

Chú ý đặc điểm tâm lí, nhận thức và hoạt động của HS ở trường PT. Chỉ ra nhũng khác biệt khi sử dụng PPGD thuyết phục trong các bậc học khác trường PT.

Câu hỏi 3 : Từ các bản chất của PPGD thuyết phục rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ờ trường ở trường PT.

Các kết luận nói trên thể hiện yêu cầu hay những lưu ý khi sử dụng PPGD thuyết phục ò ở trường PT.

Bạn có thể nêu thêm các kết luân khác theo kinh nghiệm và hiếu biết của bạn.

Bài tập : Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD thuyết phục ờ ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục để nêu rõ việc sử dụng pp thuyết phục ờ ở trường PT.

Nêu ví dụ về việc xác định mục đích sử dụng các phương pháp đàm thoại, kể chuyện, nêu gương, giảng giải và khuyên răn.

Nêu ví dụ về việc xác định chủ đế đàm thoại, kể chuyện v.v.

Nêu ví dụ về yêu cầu sử dụng các PPGD thuyết phục.

Sưu tầm 2 tình huống có vấn đề vẻ giáo dục ở trường PT (có thể tham khảo sách báo).

Nêu ý kiến của bạn về việc chọn lựa và sử dụng các PPGD thuyết phục để giải quyết tình huống nói trên (nhận xét việc giải quyết tình huống hoặc nêu cách giải quyêt tình huống mà bạn cho là phù hợp nhất).

Hoạt động 3: Dựa theo gợi ý trả lời các câu hỏi ở hoạt động 2 để trả lời các câu hỏi ở hoạt động 3

Câu hỏi 1 : Trình bày khái niệm và yêu cáu sử dụng PPGD tổ chức hoại động.

Câu hỏi 2 : Phân tích bân chất của các PPGD tố chức hoạt động ở

Câu hỏi 3 : Từ các bân chất của PPGD tổ chức hoạt động rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử đụng các PPGD nói trên ở trường PT.

Bài tập : Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD tổ chức hoạt động ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục với phương pháp tổ chức hoạt động.

Hoạt động 4: Dựa theo gợi ý trả lời các câu hỏi ở hoạt động 2 để trả lời các câu hỏi ở hoạt động 4

Câu hỏi 1: Trình bày khái niệm và yêu cầu sử dụng PPGD kích thích hoạt động.

Câu hỏi 2: Phân tích bản chất của các PPGD kích thích hoạt động ở trường PT.

Càu hỏi 3: Tìm các bản chất của PPGD kích thích hoạt động rút ra các kết luân cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ở trường PT.

Câu hỏi 4: Nhận xét về thực trạng thực hiện việc thi đua, khen thưởng và trách phạt ở một trường .

Tiến hành các phương pháp nghiên cứu giáo dục như: Trao đổi, điều tra để biết rõ hơn về thực trạng thực hiện việc thi đua, khen thưởng và trách phạt ở trường PT và nêu ra những nhận xét theo ý kiến của các giáo viên và ý kiến của bạn.

Đề xuất các ý kiến nhằm cái thiện thực trạng thực hiện các phương pháp giáo dục nói trên.

Bài tập : Cho ví dụ minh hoạ về việc sử dụng các PPGD kích thích hoạt động ở tiểu hoc. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục.

Hoạt động 5

Câu hỏi 1: Trình bày các đặc trưng của PPGD ở trường PT.

Các dặc trưng của PPGD đã được nêu ra ở mục thông tin cho hoạt động 5.

Bạn nên nêu thêm một số đặc trưng khác theo sự hiểu biết của bạn. Có thể liên hệ với các đặc trưng của PPDH ờ ở trường PT mà bạn đã học.

*Câu hỏi***2:** Phân tích mối quan hệ của PPGD với mục tiêu, nội dung và các yếu tố khác trong quá trình giáo dục ở trường PT.

- Đây là mối quan hệ biện chứng, ảnh hưởng qua lại.
- Các yếu tố khác ở đây là phương tiện hỗ trợ, đối tượng tác động, điều kiện, hoàn cảnh giáo dục.
- Lấy ví dụ để minh hoạ cho các mối quan hệ nói trên.

Câu hỏi 3 : Từ các đặc trimg của PPGD rút ra các kết luận cho việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ở trường PT.

Lựa chọn và sử dụng các PPGD cần căn cứ vào:

- Mục tiêu giáo dục.
- Nội dung giáo dục.
- Chủ thể sử dụng phương pháp.
- Đối tượng tác động.
- Phương tiện hỗ trợ.
- Điều kiên, hoàn cảnh cụ thể.
- Ưu, nhược điểm của PPGD đó.

Câu hỏi 4: Nhận xét về thực trạng sử dụng các PPGD của giáo viên ở một trường ở trường PT.

Tiến hành các phương pháp nghiên cứu giáo duc như: Trao đổi, điểu tra, tổng kết kinh nghiệm để biết rõ hơn về thực trạng sử dụng các PPGD của giáo viên.

Nêu nhận xét: Đúng và chưa đúng, phù hợp hay chưa phù hợp, hiệu quả hay không hiệu quả các tác dụng phụ, những cái chủ quan của chủ thể sử dụng phương pháp.

Đề xuất các ý kiến nhằm cải thiên thực trạng thực hiên các phương pháp giáo dục nói trên.

Bài tập : Cho ví dụ minh hoạ về việc lựa chọn và sử dụng các PPGD ờ ở trường PT. Sưu tầm 2 tình huống giáo dục.

Nêu ví dụ về việc xác định mục đích sử dụng các phương pháp giáo dục.

Nêu ví dụ về việc xác dịnh phương tiện, công cụ v.v.

Nêu ví dụ về yẽu cáu sử dụng các PPGD.

Sưu tầm 2 tình huống có vấn đề về giáo dục ở trường PT (có thể tham khảo sách báo).

Nêu ý kiến của bạn vể việc chọn lựa và sử dụng các PPGD để giải quyết tình huống nói trên.

(Nhận xét việc giải quyết tình huống hoặc nêu cách giải quyẻt tình huống mà bạn cho là phù hợp nhất).

Chú ý việc sử dụng phối hợp các PPGD.

Phụ lục 4.1 Kết quả học tập của lớp thực nghiệm và đối chứng lần 1

KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA LỚP ĐỐI CHỨNG LẦN 1

(*Nguồn: Phòng Đào tạo trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năm học 2015 - 2016)*

Mã sv	TBC MH	Điểm chữ	KT1 (30)	CC (10)	Thi (60)
655101107	7	B	9	10	5.5
655101108	7.3	B	9	10	6
655101109	8.1	B+	8.5	10	7.5
655101110	8.8	A	9	10	8.5
655101111	6.9	C+	6.5	10	6.5
655101112	8.7	A	9.5	10	8
655101113	6.7	C+	8	10	5.5
655101114	6.7	C+	9	10	5
655101115	9.1	A	9	10	9
655101116	8.1	B+	9.5	10	7
655101118	8.1	B+	9.5	10	7
655101120	7.8	B+	8.5	10	7
655101121	7.2	B	8.5	10	6
655101122	6.1	C	9	10	4
655101123	6	C	8.5	10	4
655101125	7.3	B	9	10	6
655101127	6.7	C+	9	10	5
655101131	6.6	C+	8.5	10	5
655101132	5.5	C	9	10	3
655101135	7.9	B+	9	10	7
655101136	8.4	B+	9.5	10	7.5
655101139	7.2	B	9.5	10	5.5
655101140	7.2	B	8.5	10	6
655101141	6.1	C	9	10	4

655101145	5.8	C	8	10	4
655102001	7.2	B	8.5	10	6
655102003	6.6	C+	8.5	10	5
655102008	5.1	D+	7.5	10	3
655102009	5.4	D+	8.5	10	3
655102012	6	C	8.5	10	4
655102017	5.2	D+	8	10	3
655102018	4.3	D	7	10	2
655102021	0	F	0	0	0
655102022	4.6	D	6	10	3
655102023	5.4	D+	8.5	10	3
655102029	3.7	F	5	10	2
655103004	6.7	C+	8	10	5.5
655103005	0	F	0	0	0
655103007	5.4	D+	8.5	10	3
655103022	6.6	C+	8.5	10	5
655103024	7.9	B+	9	10	7
655103031	6.6	C+	8.5	10	5
655103035	7.9	B+	9	10	7
655103042	7.3	B	9	10	6
655103046	7.3	B	8	10	6.5
655103049	7.5	B	8.5	10	6.5
655103056	7.2	B	8.5	10	6
655103059	6.6	C+	8.5	10	5
655103075	6.6	C+	8.5	10	5
655103084	8.1	B+	8.5	10	7.5
655103088	8.7	A	9.5	10	8

655103091	7.8	B+	8.5	10	7
655103092	6.7	C+	9	10	5
655104007	4.1	D	6	5	3
655104008	5.4	D+	8.5	10	3
655104009	6.3	C+	7.5	10	5
655104010	6	C	8.5	10	4
655104013	3	F	6.5	10	0
655104014	4.9	D+	7	10	3
655104019	7.5	B	7.5	10	7
655104021	5.8	C	8	10	4
655104026	4.5	D	7.5	10	2

KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA LỚP THỰC NGHIỆM LẦN 1

(*Nguồn: Phòng Đào tạo trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năm học 2015 – 2016)*

Mã sv	TBC MH	Điểm chữ	KT1 (30)	CC (10)	Thi (60)
655101023	6.9	C+	7.5	10	6
655101093	6	C	6.5	10	5
655101126	6.4	C+	6	10	6
655102002	6.4	C+	8	10	5
655102004	6.4	C+	8	10	5
655102016	6.1	C	5	10	6
655103012	6.6	C+	8.5	10	5
655103074	5.8	C	6	10	5
655104063	6.1	C	6	10	5.5
655201005	4.6	D	4	10	4
655201014	5.9	C	6	5	6
655201068	7.6	B	8	10	7
655201070	6.7	C+	6	10	6.5

655201075	7.9	B+	9	10	7
655211007	7	B	7	10	6.5
655211013	5.5	C	5	10	5
655211018	7	B	6	10	7
655301041	7.5	B	7.5	10	7
655301055	7.3	B	7	10	7
655301061	7.6	B	6	10	8
655301069	6.7	C+	6	10	6.5
655601001	8.5	A	9	10	8
655601005	7.6	B	8	10	7
655601014	7.3	B	6	10	7.5
655601016	7	B	6	10	7
655601020	8.2	B+	8	10	8
655601025	7	B	5	10	7.5
655601026	6.5	C+	6	5	7
655601057	7.6	B	7	10	7.5
655601063	7.3	B	6	10	7.5
655601066	7.3	B	7	10	7
655601079	7.6	B	7	10	7.5
655601080	6.4	C+	6	10	6
655601095	6.4	C+	6	10	6
655601114	6.4	C+	6	10	6
655601142	7	B	6	10	7
655601144	6.4	C+	4	10	7
655601153	7.6	B	7	10	7.5
655602050	8.1	B+	8.5	10	7.5
655603004	8.2	B+	9	10	7.5

655603037	7.6	B	7	10	7.5
655603039	6.4	C+	6	10	6
655603048	7.1	B	7	5	7.5
655603070	7	B	6	10	7
655603091	7	B	6	10	7
655603100	7	B	6	10	7
655620080	6.4	C+	6	10	6
655701013	8.2	B+	9	10	7.5
655701017	7.6	B	7	10	7.5
655701021	7	B	6	10	7
655701034	8.2	B+	8	10	8
655701051	7.8	B+	7.5	10	7.5
655701053	8.5	A	8	10	8.5
655703014	8.2	B+	8	10	8
655703015	7.3	B	7	10	7
655603057	9.1	A	9	10	9

Phụ lục 4.2 Kết quả học tập của lớp thực nghiệm và đối chứng lần 2

KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA LỚP ĐỐI CHỨNG LẦN 2

(*Nguồn: Phòng Đào tạo trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năm học 2016 - 2017)*

Mã sinh viên	TBC MH	Điểm chữ	KT1 (30)	CC (10)	Thi (60)
665101009	6.6	C+	7.5	10	5.5
665101010	7	B	7	10	6.5
665101008	3.8	F	7	5	2
665103005	5.2	D+	7	10	3.5
665104002	4	D	6	10	2
665211001	5.8	C	9	10	3.5
665601006	5.5	C	9	10	3

665104006	5.4	D+	7.5	10	3.5
665601030	6	C	8.5	10	4
665605015	6.1	C	8	10	4.5
665905005	6.1	C	9	10	4
665901006	4.8	D+	8.5	10	2
665602019	6.1	C	9	10	4
665605018	7.2	B	9.5	10	5.5
665113005	6.1	C	9	10	4
665113006	5.2	D+	8	10	3
665113007	6.1	C	8	10	4.5
665121010	7.3	B	9	10	6
665201020	5.1	D+	7.5	10	3
665201021	5.2	D+	8	10	3
665602021	6.7	C+	8	10	5.5
665103019	6	C	8.5	10	4
665104011	4.8	D+	7.5	10	2.5
665104012	5.5	C	7	10	4
665201026	7	B	7	10	6.5
665201027	4.9	D+	7	10	3
665601048	7.8	B+	7.5	10	7.5
665901011	4.6	D	8	10	2
665601056	6.6	C+	8.5	10	5
665701014	5.8	C	8	10	4
665905010	6.1	C	7	10	5
665907014	7.8	B+	7.5	10	7.5
665102010	5.2	D+	6	10	4
665201031	4.3	D	4	10	3.5

665113011	8.4	B+	8.5	10	8
665201032	7.3	B	8	10	6.5
665301026	6	C	6.5	10	5
665113013	6.9	C+	9.5	10	5
665113014	6.7	C+	9	10	5
665605036	6.7	C+	9	10	5
665613019	7.3	B	9	10	6
665605037	5.8	C	8	10	4
655611041	5.7	C	8.5	10	3.5
665101114	7.9	B+	9	10	7
665101115	9	A	8.5	10	9
665103085	7.5	B	9.5	10	6
665301066	7.2	B	8.5	10	6
665602084	6.1	C	8	10	4.5
665603089	8.2	B+	8	10	8
665620058	5.8	C	9	10	3.5
665701046	6.3	C+	8.5	10	4.5
665801038	5.2	D+	8	10	3
665905036	8.4	B+	8.5	10	8

KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA LỚP THỰC NGHIỆM LẦN 2

(*Nguồn: Phòng Đào tạo trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năm học 2016 - 2017)*

Mã sinh viên	TBC MH	Điểm chữ	KT1 (30)	CC (10)	Thi (60)
665201001	8.2	B+	7	10	8.5
655611002	5.6	C	7	5	5
665101009	6.6	C+	7.5	10	5.5
665101010	7	B	7	10	6.5
665104001	5.5	C	5	10	5

665201006	7	B	5	10	7.5
665201007	6.2	C	5	5	7
665620008	4.9	D+	5	10	4
665201015	6.4	C+	7	10	5.5
665603007	7	B	5	10	7.5
655101032	6.5	C+	5	5	7.5
665101029	6.7	C+	6	10	6.5
665603011	8.1	B+	7.5	10	8
665201022	6.1	C	7	10	5
665603013	7.2	B	7.5	10	6.5
665102006	7.6	B	8	10	7
665201026	7	B	7	10	6.5
665601048	7.8	B+	7.5	10	7.5
655101052	6.4	C+	5	10	6.5
665905010	6.1	C	7	10	5
665603016	6.7	C+	5	10	7
665201032	7.3	B	8	10	6.5
665603021	5.9	C	7	5	5.5
665104019	4.9	D+	5	10	4
665201035	5.5	C	5	10	5
665201038	5.2	D+	5	10	4.5
665603041	8.2	B+	7	10	8.5
665620029	6.7	C+	7	10	6
665104029	6	C	7.5	10	4.5
665102016	7	B	7	10	6.5
665620033	5.5	C	7	10	4
665201053	8.5	A	7	10	9

665101080	7.5	B	8.5	10	6.5
665603049	5.5	C	5	10	5
665603050	6.7	C+	5	10	7
665603052	7.9	B+	7	10	8
665101084	4.7	D	6	5	4
655611033	6.7	C+	7	10	6
665601126	6.4	C+	8	10	5
665603053	7.3	B	4	10	8.5
665603055	8.4	B+	7.5	10	8.5
665104042	6.1	C	4	10	6.5
665201066	5.5	C	5	10	5
665201071	9.1	A	9	10	9
665701038	4.9	D+	5	10	4
665907033	6.1	C	6	10	5.5
665201075	7.3	B	6	10	7.5
665603066	7.6	B	6	10	8
665102026	5.9	C	7	5	5.5
665603070	7.3	B	5	10	8
665601162	6.6	C+	8.5	10	5
665613040	4.9	D+	5	10	4
665101130	8.1	B+	8.5	10	7.5

Phụ lục 4.3 Kết quả xử lý số liệu thực nghiệm

- **Kiểm định T-Test so sánh điểm điều kiện (theo thang điểm chữ) giữa nhóm TN1 và nhóm ĐC1:**

T-Test

Group Statistics

	Lop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diem DK theo thang diem chu	Lop DC1	62	3.5726	.87706	.11139
	Lop TN1	56	2.6339	.84472	.11288

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Diem DK theo thang diem chu	Equal variances assumed	2.930	.090	5.908	116	.000	.93865	.15889	.62395	1.25335
	Equal variances not assumed			5.919	115.510	.000	.93865	.15858	.62454	1.25276

- **Kiểm định T-Test so sánh điểm thi cuối kì (theo thang điểm chữ) giữa nhóm TN1 và nhóm ĐC1:**

T-TestGroup Statistics

	Lop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Diem thi theo thang diem chu	Lop DC1	62	1.6048	1.20156	.15260
	Lop TN1	56	2.6786	.68376	.09137

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Diem thi theo thang diem chu	Equal variances assumed	18.382	.000	-5.881	116	.000	-1.07373	.18258	-1.43536	-.71210
	Equal variances not assumed			-6.037	98.534	.000	-1.07373	.17786	-1.42667	-.72079

Lop * Diem DK theo thang diem chu Crosstabulation

			Diem DK theo thang diem chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	2	0	1	2	2	6	6	43	62
		% within Lop	3.2%	0.0%	1.6%	3.2%	3.2%	9.7%	9.7%	69.4%	100.0%
	Lop TN1	Count	0	2	3	23	0	13	8	7	56
		% within Lop	0.0%	3.6%	5.4%	41.1%	0.0%	23.2%	14.3%	12.5%	100.0%
Total		Count	2	2	4	25	2	19	14	50	118
		% within Lop	1.7%	1.7%	3.4%	21.2%	1.7%	16.1%	11.9%	42.4%	100.0%

Lop * Diem thi theo thang diem chu Crosstabulation

			Diem thi theo thang diem chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	16	7	10	11	3	11	2	2	62
		% within Lop	25.8%	11.3%	16.1%	17.7%	4.8%	17.7%	3.2%	3.2%	100.0%
	Lop TN1	Count	0	1	6	10	3	29	5	2	56
		% within Lop	0.0%	1.8%	10.7%	17.9%	5.4%	51.8%	8.9%	3.6%	100.0%
Total		Count	16	8	16	21	6	40	7	4	118
		% within Lop	13.6%	6.8%	13.6%	17.8%	5.1%	33.9%	5.9%	3.4%	100.0%

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DiemDK	8.0806	62	1.74664	.22182
	Diemthi	4.9919	62	2.06749	.26257

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	DiemDK & Diemthi	62	.649	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	DiemDK - Diemthi	3.08871	1.62341	.20617	2.67644	3.50098	14.981	61	.000

T-Test

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	DiemDK - Diemthi	-.01786	1.21343	.16215	-.34281	.30710	-.110	55	.913

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DiemDK	6.7679	56	1.21717	.16265
	Diemthi	6.7857	56	1.01738	.13595

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	DiemDK & Diemthi	56	.422	.001

Bảng SPSS (Phụ lục)

Lop * DiemTB_chu Crosstabulation

			DiemTB_chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	1	7	7	8	13	12	10	4	62
		% within Lop	1.6%	11.3%	11.3%	12.9%	21.0%	19.4%	16.1%	6.5%	100.0%
	Lop TN1	Count	0	1	0	6	14	24	8	3	56
		% within Lop	0.0%	1.8%	0.0%	10.7%	25.0%	42.9%	14.3%	5.4%	100.0%
Total		Count	1	8	7	14	27	36	18	7	118
		% within Lop	0.8%	6.8%	5.9%	11.9%	22.9%	30.5%	15.3%	5.9%	100.0%

- **Kiểm định T-Test so sánh điểm TB (theo thang điểm chữ) giữa nhóm TN1 và nhóm ĐC1:**

  Bảng SPSS (Phụ lục):

  T-Test

Group Statistics

	Lop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DiemTB_chu	Lop DC1	62	2.4677	.93156	.11831
	Lop TN1	56	2.8571	.56177	.07507

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DiemTB_chu	Equal variances assumed	14.068	.000	-2.713	116	.008	-.38940	.14351	-.67364	-.10516
	Equal variances not assumed			-2.779	101.720	.006	-.38940	.14011	-.66733	-.11147

Thực nghiệm lần 2:

Lop * Diem DK theo thang diem chu Crosstabulation

			Diem DK theo thang diem chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	2	0	1	2	2	6	6	43	62
		% within Lop	3.2%	0.0%	1.6%	3.2%	3.2%	9.7%	9.7%	69.4%	100.0%
	Lop TN1	Count	0	2	3	23	0	13	8	7	56
		% within Lop	0.0%	3.6%	5.4%	41.1%	0.0%	23.2%	14.3%	12.5%	100.0%
Total		Count	2	2	4	25	2	19	14	50	118
		% within Lop	1.7%	1.7%	3.4%	21.2%	1.7%	16.1%	11.9%	42.4%	100.0%

Lop * Diem thi theo thang diem chu Crosstabulation

			Diem thi theo thang diem chu								Total
			.00	1.00	1.50	2.00	2.50	3.00	3.50	4.00	
Lop	Lop DC1	Count	16	7	10	11	3	11	2	2	62
		% within Lop	25.8%	11.3%	16.1%	17.7%	4.8%	17.7%	3.2%	3.2%	100.0%
	Lop TN1	Count	0	1	6	10	3	29	5	2	56
		% within Lop	0.0%	1.8%	10.7%	17.9%	5.4%	51.8%	8.9%	3.6%	100.0%
Total		Count	16	8	16	21	6	40	7	4	118
		% within Lop	13.6%	6.8%	13.6%	17.8%	5.1%	33.9%	5.9%	3.4%	100.0%

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DiemDK	8.0806	62	1.74664	.22182
	Diemthi	4.9919	62	2.06749	.26257

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	DiemDK & Diemthi	62	.649	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	DiemDK - Diemthi	3.08871	1.62341	.20617	2.67644	3.50098	14.981	61	.000

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	DiemDK	6.7679	56	1.21717	.16265
	Diemthi	6.7857	56	1.01738	.13595

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	DiemDK & Diemthi	56	.422	.001

Paired Samples Test

		Paired Differences					*t*	*df*	*Sig. (2-tailed)*
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	DiemDK - Diemthi	-.01786	1.21343	.16215	-.34281	.30710	-.110	55	.913

- **Kiểm định T-Test so sánh điểm TB (theo thang điểm chữ) giữa nhóm TN1 và nhóm ĐC1:**

Bảng SPSS:

T-Test

Group Statistics

	Lop	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DiemTB_chu	Lop DC1	62	2.4677	.93156	.11831
	Lop TN1	56	2.8571	.56177	.07507

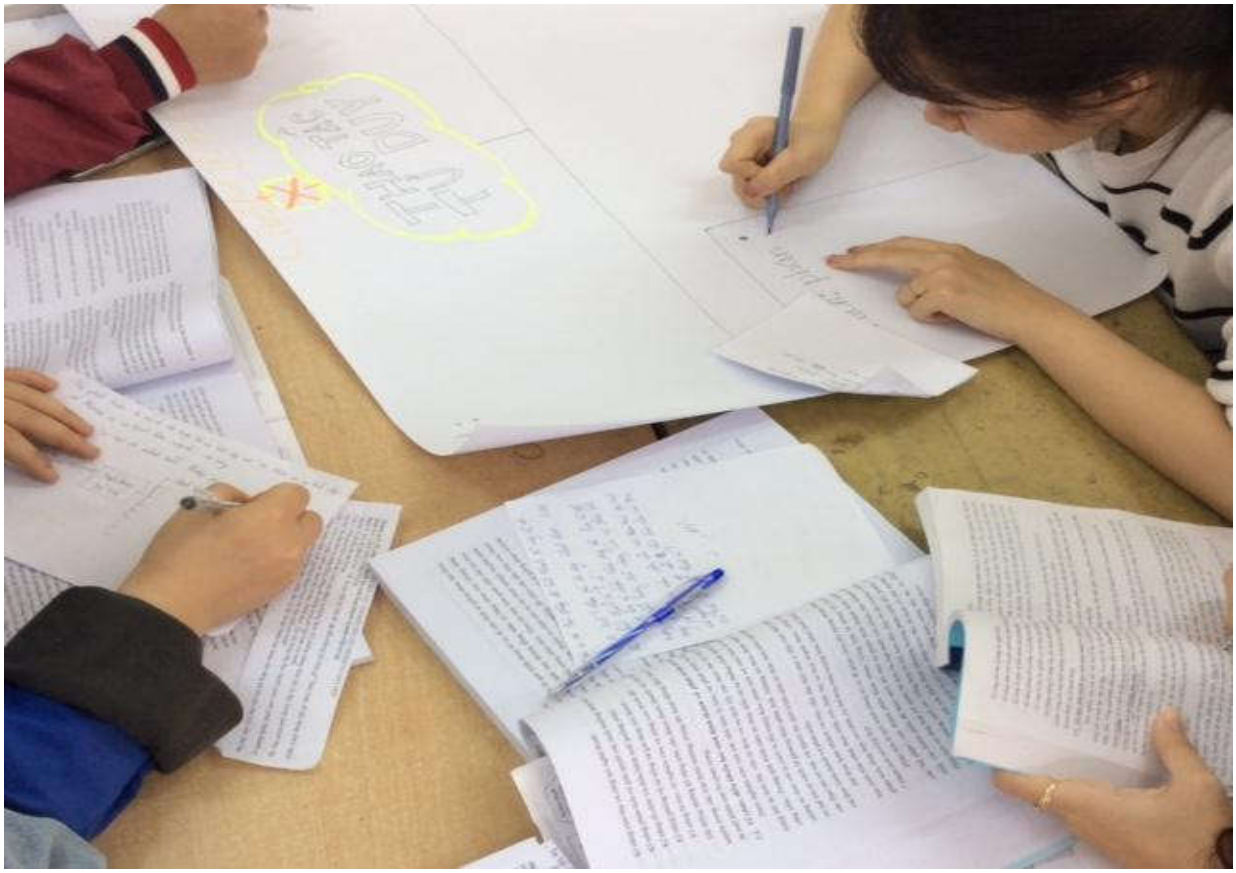
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DiemTB_chu	Equal variances assumed	14.068	.000	-2.713	116	.008	-.38940	.14351	-.67364	-.10516
	Equal variances not assumed			-2.779	101.720	.006	-.38940	.14011	-.66733	-.11147

Phụ lục 5.1

Hình ảnh về hoạt động học tập môn Giáo dục học thiết kế theo quan điểm sư phạm tích hợp

PL117



PL118

PL120

PL121

Phụ lục 5.2

Hình ảnh về hoạt động trải nghiệm của sinh viên tại trường phổ thông sau giờ học trên lớp

THẦY DẠY TỐT, TRÒ CHĂM NGOAN

" VÌ LỢI ÍCH MƯỜI NĂM THÌ PHẢI TRỒNG CÂY,
VÌ LỢI ÍCH TRĂM NĂM THÌ PHẢI TRỒNG NGƯỜI."
TRƯỜNG VĂN HÓA - NHÀ GIÁO MẪU MỰC - HỌC SINH THANH LỊC

À TRƯỜNG VĂN HÓA - NHÀ GIÁO MẪU MỰC - HỌC SINH THA