

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/336134946>

Tập san Dạy và học – Số 15 – Tháng 9, 2019 – Đi dạy

Book · September 2019

CITATIONS

0

READS

503

11 authors, including:



Anh-Duc Hoang

EdLab Asia

124 PUBLICATIONS 134 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Le Thanh Hang

CodeGym Viet Nam

23 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Quynh-Anh Hoang Giang

Agilead Global

19 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ngo Huy Tam

Phenikaa University

13 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Practical action research, models and tools [View project](#)



Digital Literacy for Sustainable Education Development in Vietnam [View project](#)

Day & học

Số 15 - tháng 09 | 2019

ĐI DẠY

35

MOPLE21 - THIẾT KẾ MÔ HÌNH MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP

39

HÃY XẾP HẠNG SÁCH VỞ, ĐỪNG XẾP HẠNG TRẺ EM

06

CƠ CHẾ TẠO ĐỘNG LỰC HỌC TẬP

11

NỖI GIAN NẠN VÀ CỰC KHỔ CỦA VIỆC ĐI DẠY THAY

HỌC THỂ NÀO?

CƠ CHẾ TẠO ĐỘNG LỰC HỌC TẬP06

Hoàng Giang Quỳnh Anh tổng hợp

DẠY THỂ NÀO?

NỖI GIAN NAN VÀ CỰC KHỔ CỦA VIỆC

ĐI DẠY THAY11

Pomona dịch

QUẢN LÝ MỘT LỚP HỌC AN TOÀN KHÔNG CÓ TÁC

NHÂN GÂY DỊ ỨNG14

Trâm Ninh dịch

TÌM KIẾM TRỰC TUYẾN CÁC BÀI TẬP TOÁN CHẤT

LƯỢNG CAO 18

Nhậm Doanh Doanh dịch

HƯỚNG DẪN HỌC SINH ÁP DỤNG NHỮNG GÌ HỌC

ĐƯỢC VÀO THỰC TẾ21

Nguyễn Ngọc Diệp dịch

THẺ AAP: PHƯƠNG PHÁP ĐỔI MỚI TRONG GIẢNG DẠY

VÀ CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG LIÊN TỤC (CQI) CHO CÁC

LỚP HỌC LỚN24

Hồ Thị Thảo Nguyên lược dịch

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

GIẢM VIỆC NGHỈ HỌC TRIỀN MIỀN33

Tâm Ngô dịch

MOPLE21 - THIẾT KẾ MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP

CỦA THẾ KỶ 2135

Diệu Nguyễn

CẢI TỔ GIÁO DỤC

HÃY XẾP HẠNG SÁCH VỞ, ĐỪNG XẾP HẠNG TRẺ EM:

VAI TRÒ CỦA PHÂN CẤP ĐỘ BÀI ĐỌC TRONG VIỆC

HƯỚNG DẪN ĐỌC HIỂU39

Kim Ngân dịch

Thế lệ gửi bài:

Quý thầy cô, anh chị có nội dung liên quan tới Dạy và Học muốn chia sẻ tới cộng đồng, xin vui lòng gửi về Ban Biên tập Lộn xộn qua email bientap@day-hoc.org

Cuối bài viết, tác giả xin vui lòng giới thiệu vài nét về bản thân: Họ tên, nơi công tác, địa chỉ liên lạc, số điện thoại, các chủ đề nghiên cứu yêu thích...

Do thời gian và nhân sự có hạn, Ban Biên tập xin phép chỉ liên hệ với các bài viết được chọn đăng.

Tinh thần 4.0

Ban Biên tập và quý thầy cô, anh chị gửi bài cộng tác đều chia sẻ tinh thần 4.0, tức là:

- 0 lương
- 0 văn phòng
- 0 chuyên môn cao
- 0 giới hạn không gian - thời gian

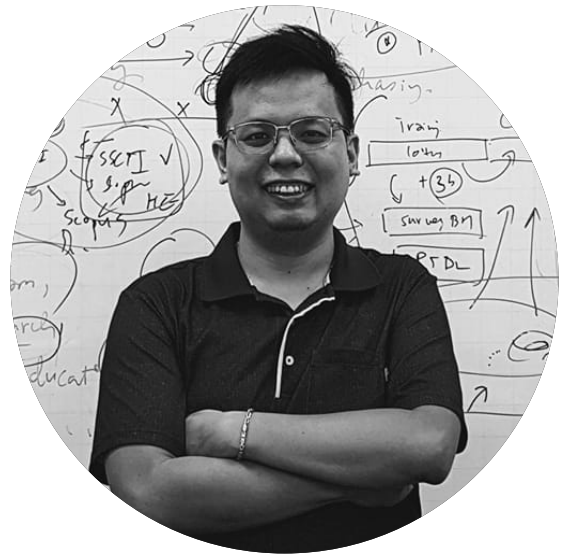
Địa chỉ gửi bài:

Bientap@day-hoc.org

Chia sẻ:

Quý thầy cô, anh chị cảm thấy nội dung Dạy và Học có ích, xin vui lòng chia sẻ tới bất kỳ những ai quan tâm, kèm theo trích dẫn nguyên vẹn và đầy đủ về nguồn gốc bài viết.

Mọi người nói về **Dạy & Học**



“Dạy & Học là ấn phẩm không thể thiếu đối với các nhà trường phổ thông”

- TS Phạm Hiệp, Chuyên gia Giáo dục

Lời tựa

Quý độc giả thân mến,

Khoảng cách từ hình dung đến thực tế đôi khi rất xa nhau. Lấy bài hát “Đi học” mà ai cũng biết làm một ví dụ, giai điệu du dương vẽ nên một bức tranh trong tưởng tượng của người nghe như thế này “Trường của em be bé, nằm lặng giữa rừng cây. Cô giáo em tre trẻ, dạy em hát rất hay. Hương rừng thơm đồi vắng, nước suối trong thâm thì, cò xoè ô che nắng, râm mát đường em đi.” Nhưng trong đời thực thì trải nghiệm đi học của các thế hệ học sinh thường không được nên thơ như vậy. Với các thầy cô cũng không ngoại lệ, viễn cảnh êm đềm thầy giảng trò nghe ngay lập tức tan tành trong ngày đầu lên lớp khi va chạm với hàng ngàn “biến cố” trong trường học. Số 15 của Dạy và Học sẽ cùng Quý độc giả vén màn bí ẩn của việc “Đi dạy” và bàn luận về những vấn đề thiết thực trong giáo dục.

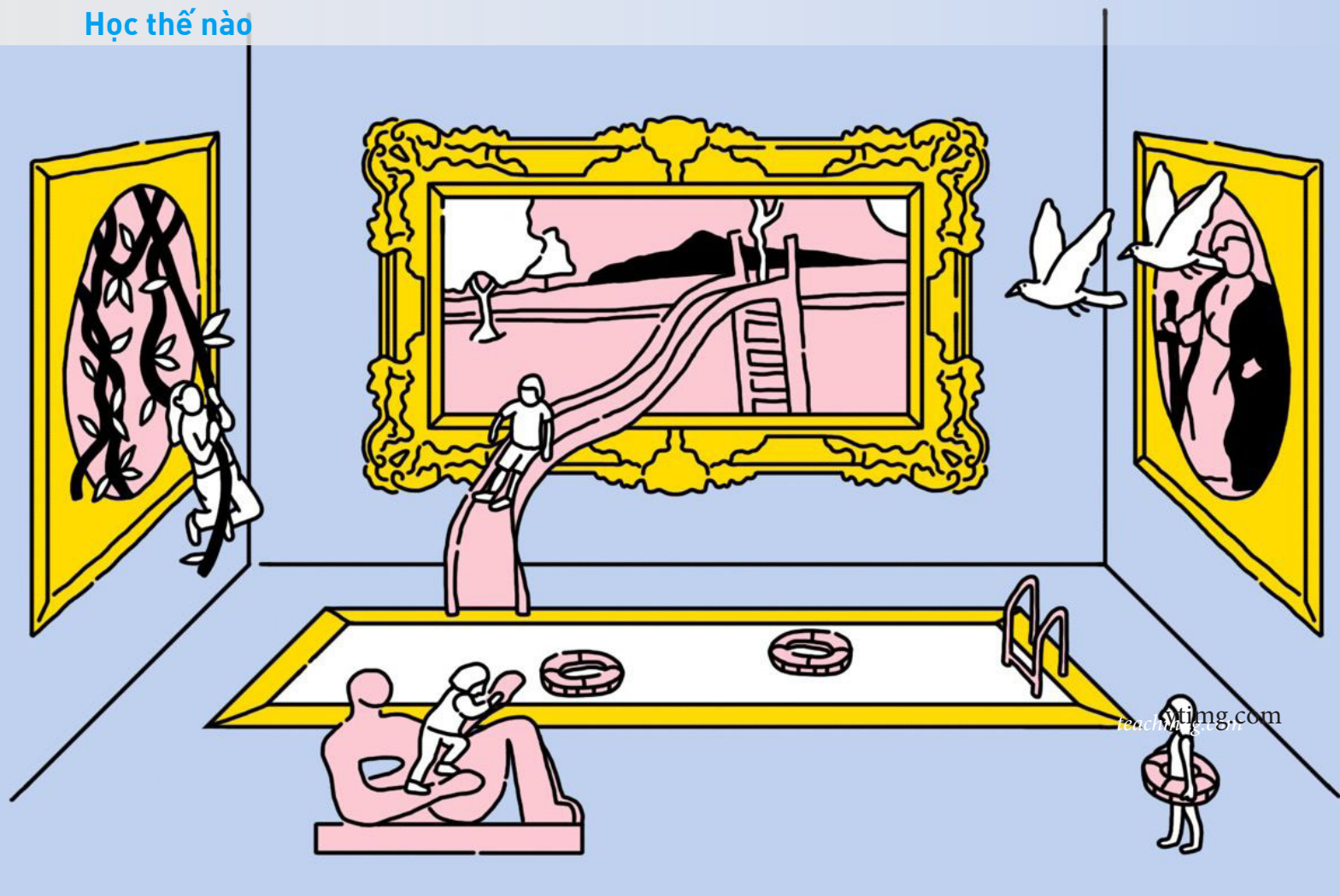
Không cần nói, là giáo viên ai cũng hiểu **Nỗi gian nan và cực khổ của của việc đi dạy thay**. Bài viết của một giáo viên nam chuyên dạy thay cho các khối từ mầm non đến trung học phổ thông sẽ là một khởi đầu thú vị cho chủ đề “Đi dạy”. Tiếp nối là một vấn đề tối quan trọng trong thiết lập môi trường học tập: **Quản lý một lớp học an toàn không có tác nhân gây dị ứng**. Những kinh nghiệm từ nền giáo dục Canada chỉ rõ nguy cơ tiềm tàng ở mọi nơi và đưa ra lời khuyên để đảm bảo sức khỏe, tính mạng cho học sinh. Gián đoạn trong quá trình học tập do sự vắng mặt của học sinh cũng là một vấn đề các trường học thường xuyên gặp phải. Bài viết **Quá trình 2 bước để giảm việc nghỉ học triền miên** là một đề xuất với hy vọng cải thiện tình hình và nâng cao hiệu quả giáo dục. Về phương pháp, BBT Lộn xộn giới thiệu **Thẻ AAP** - một công cụ hỗ trợ đổi mới trong giảng dạy và cải tiến chất lượng liên tục (CQI) cho các lớp học quy mô lớn. Và cho các nhà quản lý giáo dục, chúng tôi chọn giới thiệu mô hình mới **MoPLE21 - Thiết kế môi trường học tập của thế kỉ 21**.

Đối với BBT Lộn xộn, quá trình chuẩn bị nội dung cho từng tạp chí cũng là một quá trình thu nạp kiến thức. Chúng tôi học hỏi từ chuyên môn của mỗi người trong đội ngũ, từ những bài báo mình dịch và biên tập, và đó cũng chính là mục đích đầu tiên thành lập dự án: tạo ra một môi trường cởi mở để học tập, kết nối và phát triển. Xin chân thành cảm ơn Quý độc giả đã luôn đồng hành và hỗ trợ Dạy & Học trong thời gian qua. Chúng tôi rất mong muốn tiếp tục nhận được sự ủng hộ và đóng góp để Dạy & Học ngày càng phát triển.

Kính chúc quý vị có khoảng thời gian thú vị,

Ban Biên tập Lộn xộn,





CƠ CHẾ TẠO ĐỘNG LỰC HỌC TẬP

Hoàng Giang Quỳnh Anh *tổng hợp*

nghiên cứu khoa học đã tập trung về sự phát triển của động lực.

“Động lực” là từ được nhắc đến ở hầu hết mọi lĩnh vực của cuộc sống. Trong học tập, giờ đây nó trở thành một mối quan tâm lớn cho những người làm giáo dục, bởi dù cho giáo viên có dạy tốt đến đâu trong khi người học không có được động lực học tập thì mọi nỗ lực đều trở nên vô nghĩa. Vậy làm thế nào để tạo được động lực cho người học? Theo quan điểm của tác giả bài viết này, nỗ lực nên được bắt đầu từ việc tìm hiểu các cơ chế của động lực, giống như đi từ gốc rễ của vấn đề.

Động lực là gì?

Động lực từ lâu được coi là nguyên nhân chính khởi nguồn cho các hành vi mang tính cá nhân. Những nghiên cứu của Tolman (1932) và Lewin (1938) đã mang đến kì vọng về mối quan hệ từ lí thuyết nhận thức đến hành vi. Kể từ đó, những

Chủ đề về động lực là chủ đề thường gây tranh cãi trong giới nghiên cứu, và đến nay, vẫn thiếu một sự đồng thuận về định nghĩa động lực. Định nghĩa được Pinder (1988) tranh luận và đưa ra là định nghĩa được chấp nhận vì phù hợp với những nghiên cứu hiện nay. Pinder giải thích những khó khăn khi nêu định nghĩa động lực, có lẽ bởi vì có quá nhiều “định hướng mang tính triết học về bản chất con người và về những điều có thể biết về con người”. Ông cho rằng động lực là “một tập hợp các năng lượng có nguồn gốc từ cả bên trong lẫn bên ngoài của một cá nhân để bắt đầu một hành vi có liên quan có xác định hình thức, định hướng, cường độ và thời gian”. Có hai điểm đáng chú ý trong định nghĩa mà Pinder đưa ra; thứ nhất, động lực được xác định là một tập hợp các năng lượng, tức là có thể tạo

ra hoạt động của con người từ tập hợp năng lượng này. Thứ hai, tập hợp năng lượng này có ý nghĩa, nó có thể tích cực hoặc tiêu cực, để tạo nên hình thức, định hướng, cường độ hành vi của con người, điều này giải thích con người được thúc đẩy để thực hiện điều gì và họ sẽ đạt được thành công như thế nào khi thực hiện theo những điều đó, khi nào họ sẽ dừng lại.

Mặc dù định nghĩa về động lực vẫn còn những vấn đề tồn tại, nhưng một vài nhà nghiên cứu: Morley, Moore, Hearty và Ginnigle (1998) cũng đồng thuận với quan điểm của Pinder rằng động lực là một tập hợp quá trình khuyến khích, hướng dẫn và duy trì hành vi của con người hướng đến thực hiện một vài mục đích. Do đó, động lực không phải là một trạng thái cố định mà là một trạng thái linh hoạt, là kết quả từ những ảnh hưởng cá nhân và những nhân tố môi trường. Những thay đổi này trong nhân tố cá nhân và xã hội sẽ ảnh hưởng đến mức độ động lực của con người.

Các lý thuyết về động lực

1. Các lý thuyết về nội dung của động lực (Content Theories of Motivation)

Các lý thuyết về nội dung nhấn mạnh nguyên lý cơ bản rằng một cá nhân sẽ muốn thỏa mãn nhu cầu cá nhân của họ, và tin rằng nhu cầu của một người là một nhân tố cơ bản không thể thiếu nhất của động lực. Nhận thức của một người về nhu cầu là quan trọng, nó xác định việc họ cần sử dụng bao nhiêu năng lượng để đạt được nhu cầu cần thiết. Murray (1938) cung cấp một định nghĩa về thuật ngữ này, đó là “một tập hợp trí tuệ, tri giác, nhận thức và hành động trong một cách thức nào đó để chuyển trực tiếp sang một hướng khác biệt với tình huống hiện tại”. Định nghĩa này đã hé mở ánh sáng về bối cảnh của động lực và chỉ ra rằng một nhu cầu có

thể được đánh giá một cách trực tiếp, không tập trung, và do đó có thể tìm ra sự tồn tại của động lực bằng cách trực tiếp, như là quan sát hành vi của một cá nhân. Murray cũng bổ sung thêm rằng, một nhu cầu có thể “yếu hoặc mạnh, tức thời hoặc kéo dài” và kết quả thể hiện qua hành vi “có thể thay đổi hoàn cảnh theo cách thức mà kết thúc. Có 3 lý thuyết về nội dung của động lực, đó là các lý thuyết của Abraham Maslow về hệ thống cấp độ nhu cầu (Maslow's need Hierarchy) (1943), thuyết E.R.G của Alderfer và cuối cùng là thuyết của McClelland.

Lý thuyết về hệ thống cấp độ nhu cầu của Maslow cho rằng, con người có một hệ thống phân cấp nhu cầu theo cấp độ kim tự tháp từ dưới lên trên. Bắt đầu chỉ từ sinh lý, dần dần, theo sự phát triển vòng tròn của xã hội, tài năng của con người sẽ tự được thực hiện. Điểm quan trọng của lý thuyết này là Maslow cảm thấy rằng nếu các nhu cầu ở cấp thấp hơn chưa được đáp ứng, sẽ ngăn chặn con người bước lên bước tiếp theo.



Tháp nhu cầu của Maslow

Theo đó, nhu cầu được chia làm hai loại: nhu cầu thiếu hụt (sinh lí và an toàn), nhu cầu tăng trưởng (thuộc về, lòng tự trọng và tự thực hiện). Nếu nhu cầu thiếu hụt không được đáp ứng, con người sẽ cảm thấy không hài lòng và hạn chế sự phát triển của mình.

Lý thuyết mô hình ERG của Alderfer (1969) xây dựng dựa trên tháp nhu cầu của Maslow nhưng ông chia thành 3 loại: Sự tồn tại (Existence), Yếu tố liên quan (Relatedness) và phát triển (Growth), trong đó:

- Sự tồn tại: bao gồm tất cả những vật liệu và ham muốn sinh lí (ví dụ như thực phẩm, nước, không khí, quần áo, an toàn, tình yêu và tình cảm) Điều này tương ứng với hai cấp độ đầu tiên của Maslow
- Yếu tố liên quan: bao gồm bên trong và bên ngoài xã hội (ví dụ những mối quan hệ với những người quan trọng như gia đình, bạn bè, đồng nghiệp). Điều này tương ứng với cấp độ thứ 3 và thứ 4 của Maslow
- Tăng trưởng: tương ứng với cấp độ thứ 4 và thứ 5 của Maslow, bao gồm nhu cầu muốn được sáng tạo và hoàn thành những nhiệm vụ có ý nghĩa

Mặc dù nhu cầu từ người này sang người khác có những ưu tiên khác nhau, nhưng Alderfer ưu tiên trong nguyên tắc cụ thể của từng loại, nhu cầu tồn tại là cụ thể nhất và dễ xác minh nhất so với nhu cầu cụ thể về sự tồn tại (phụ thuộc nhiều vào mối quan hệ giữa hai hay nhiều người). Cuối cùng nhu cầu phát triển thể hiện rõ nhất thông qua các mục tiêu cụ thể, phụ thuộc vào tính cách của từng người.

Học thuyết ERG khác với lý thuyết của Maslow trên ba phương diện:

- (1) một nhu cầu cấp thấp hơn không nhất thiết phải được làm hài lòng mới phát

triển lên mức độ cao hơn có liên quan (ví dụ, một người có thể đáp ứng nhu cầu ở bàn tay, có hoặc không có một nhu cầu trước đó đã được thỏa mãn);

- (2) nếu nhu cầu tương đối quan trọng không được làm hài lòng, mong muốn thỏa mãn một nhu cầu ít quan trọng hơn sẽ tăng lên (tức là, sự thất vọng trong việc đáp ứng nhu cầu cao để có thể dẫn tới đòi hỏi về nhu cầu thấp);

- (3) lý thuyết ERG cung cấp một số hệ thống phân cấp cụ thể nhưng nó cũng cho phép có những thứ tự của các nhu cầu khác nhau cho những người khác nhau.

Lý thuyết của McClelland cho rằng động lực của một con người xây dựng dựa trên ba nhu cầu:

- Động lực thành công (n – ach): động lực thúc đẩy con người tìm kiếm thành công, tìm kiếm thành tích, đạt được những mục tiêu thực tế nhưng đầy thử thách. Những người có động lực thành công cao sẽ có mong muốn tìm kiếm các cơ hội, họ thích làm việc một mình hoặc với những người thành đạt ở mức độ cao.
- Cơ quan / công suất động cơ (n-pow) : Người được gọi là n-pow có nhu cầu ‘thúc đẩy quyền lực’. Có một nhu cầu mạnh mẽ để dẫn dắt họ áp dụng những ý tưởng. Ngoài ra còn có động lực và nhu cầu ngày càng tăng đối với tình trạng cá nhân và uy tín của cá nhân đó. Nhu cầu của một người quyền lực (n-pow) có thể là một trong hai loại – cá nhân và tổ chức. Những người cần quyền lực cá nhân muốn chỉ đạo người khác, người cần sức mạnh thể chế (còn gọi là quyền lực xã hội) muốn tổ chức, sắp xếp những nỗ lực của người khác để tiếp tục thực

hiện các mục tiêu của tổ chức.

- Động lực liên kết (n-affil): Người được gọi là n-affil có nhu cầu 'thúc đẩy liên kết', có một nhu cầu về các mối quan hệ thân thiện và thúc đẩy hướng tới tương tác với người khác. Họ cần những mối quan hệ hài hòa với những người khác và cần phải cảm thấy sự chấp nhận của người khác.

McClelland nói rằng hầu hết mọi người sở hữu và biểu lộ một sự kết hợp của những đặc điểm này. Một số người biểu hiện một xu hướng mạnh mẽ đến nhu cầu động lực đặc biệt. Lý thuyết McClelland cũng cho thấy sự hình thành nhu cầu của một người; chương trình đào tạo có thể được sử dụng để thay đổi nhu cầu của một người.

2. Các lí thuyết về quy trình của động lực (Process Theories of Motivation)

Lí thuyết kì vọng (expectancy theory) của Vroom

Một trong những lí thuyết khởi đầu về động lực mang sức ảnh hưởng đó là lí thuyết kì vọng (expectancy theory) của Vroom (1964) cung cấp một nền tảng lí thuyết để giải thích những ảnh hưởng cơ bản đến động lực hành vi của con người.

Lí thuyết kì vọng quan tâm nhiều hơn đến các vấn đề nhận thức và mối quan hệ giữa nhận thức và động lực. Lí thuyết kì vọng cho rằng động lực được xây dựng dựa trên sự tin tưởng của con người về mối quan hệ giữa những nỗ lực họ đưa ra tại nơi làm việc, hiệu suất làm việc, từ đó

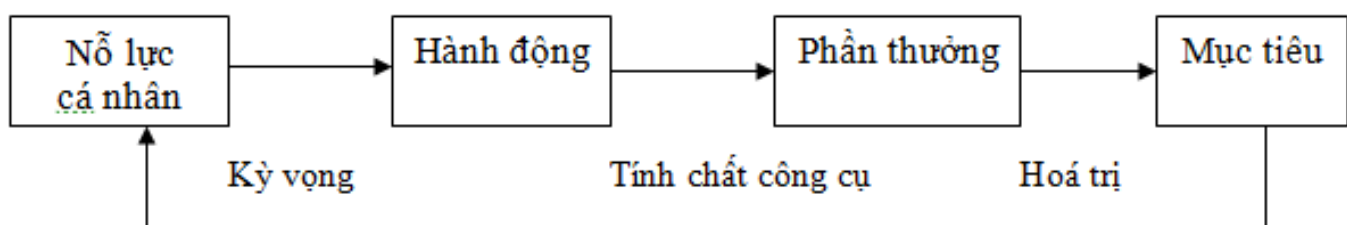
dẫn đến nỗ lực và những phần thưởng họ nhận được từ sự nỗ lực và hiệu suất ấy. Lí thuyết kì vọng được Vroom xây dựng dựa trên 4 giả định: giả định thứ nhất là về những người tham gia kì vọng về nhu cầu, động lực và những kinh nghiệm từ trước đó; giả định thứ hai là hành vi của một cá nhân được coi là kết quả của sự lựa chọn có ý thức; giả định thứ ba là con người muốn làm những điều khác nhau từ các tổ chức; giả thiết thứ tư là con người sẽ tối ưu hóa kết quả cho cá nhân họ. Lí thuyết kì vọng cho rằng một người sẽ thúc đẩy được đến mức độ mà người đó tin rằng (a) những nỗ lực sẽ dẫn đến hiệu suất có thể chấp nhận được (kì vọng) (b) hiệu suất sẽ được tặng thưởng (công cụ hữu ích) và (c) giá trị của phần thưởng là rất tích cực.

Trong đó:

Kì vọng (Expectancy) là ước tính xác suất của một người mà nỗ lực trong công việc liên quan sẽ dẫn đến mức độ nhất định về hiệu suất. Kì vọng được xác định dựa trên xác suất và có phạm vi từ 0 đến 1. Nếu một người không có cơ hội nhìn thấy nỗ lực sẽ dẫn đến mức độ hiệu suất mong muốn thì kì vọng bằng 0. Mặt khác, nếu người đó hoàn toàn chắc chắn về mức độ hoàn thành công việc, kì vọng có giá trị bằng 1.

Phương tiện (Instrumentality): là ước tính của một cá nhân về mức độ thực hiện nhiệm vụ dẫn đến kết quả làm việc khác nhau. Cũng giống như kì vọng, phương tiện nằm trong khoảng từ 0 đến 1.

Giá trị (Valence) là sự ưu tiên của một người cho một phần thưởng đặc biệt. Không giống như phương tiện và kì vọng, giá trị có thể tích cực hoặc tiêu cực. Vroom cho thấy động lực, kì vọng và



phương tiện có liên quan đến nhau theo phương trình:

Động lực (Motivation) = Kỳ vọng (Expectancy) x Phương tiện (Instrumentality) x Giá trị (Valence)

Có rất nhiều lý thuyết về động lực, từ những tranh luận của giới chuyên môn, những quan điểm trái chiều, chúng ta có thể thấy không dễ dàng để nắm bắt được sự phức tạp của động lực thúc đẩy hành vi của con người một cách đơn giản, tự nhiên. Động lực là điều cần thiết cho hầu hết mọi khía cạnh của cuộc sống. Tự nhiên cũng có một động lực nội tại, những gì không có hoặc có trong chính nó. Có lẽ bởi vậy mà thuật ngữ “động lực” thường được sử dụng trong các tài liệu tham khảo để học tập, và làm việc, trong khi hoạt động là một hoạt động bẩm sinh của con người, công việc hay học tập thì không. Bốn lý thuyết trên đây không phải là toàn bộ lý thuyết, quan điểm về động lực nói chung và động lực học tập nói riêng. Nhưng đó có thể được coi là bốn lý thuyết có ảnh hưởng đến những lý thuyết động lực tiếp theo sau này như thuyết của John Stacy Adam, Fredrich Winslow Taylor,... Chúng

tôi mong muốn có thể cung cấp một cái nhìn sơ bộ về vấn đề “động lực”. Ở những số tiếp theo, chúng tôi sẽ tiếp tục cung cấp những tổng hợp nghiên cứu về động lực cũng như các chiến lược để thúc đẩy động lực cho người học.

Các nguồn tài liệu tham khảo:

Alderfer, C. P (1969) *An empirical test of a new theory of human needs*. Organizational Behaviour and Human Performance: 142 – 175

Maslow, A.H (1970) *Motivation and Personality*, New York: Harper Collins Publishers

McClelland, D.C (1987) *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press

Morley, M., Moore, D., Hearty, N., and Gunnigle, P (1998). *Principles of Organizational Behaviour: An Irish Text*, Dublin: Gill and Macmillan

Fred C. Lunenburg (2011), *Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations*, Sam Houston State University

Pinder, C.C (1998) *Work Motivation and Organizational Behaviour*. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall



NỖI GIAN NAN & CỰC KHỔ CỦA VIỆC ĐI DẠY THAY

¹Edgar Rider² | Pomona dịch

1 Nguồn: The Trials And Tribulations Of Substitute Teaching - <https://teachmag.com/archives/8357>

2 Edgar Rider làm công việc của một giáo viên dạy thay cho các khối từ mầm non đến 12 trong gần 8 năm. Thấy tin rằng chuyên mục này sẽ giúp những giáo viên dạy thay đang phải vật lộn với những phút cuối của kế hoạch dạy học. Ông đã từng đăng bài trên tạp chí *Criterion International* và tạp chí *Copperfield*.

Bây giờ là 8 giờ 25 phút sáng và không có một tờ giấy chú thích nào để lại trong lớp học cả. Tôi đi quanh phòng, một vài tờ giấy rơi lả tả xuống dưới sàn. Tôi có thể nghe thấy tiếng học sinh đang trò chuyện ở hành lang. Tôi ngược lên và nhận ra, chỉ vài phút nữa thôi là học sinh sẽ tràn đầy vào lớp học. Câu chuyện tồi tệ của tôi bắt đầu rồi đấy. Xin chào mừng đến với nỗi gian nan và đau khổ của một giáo viên dạy thay.

Rất nhiều giáo viên dạy thay như tôi có thể dạy nhiều khối lớp trong một ngày, từ mầm non cho đến lớp 12. Đây có thể là thử thách. Thông thường, các giáo viên hay để lại giáo án cùng vài dòng lưu ý. Còn lại, trường hợp ồm ồm đau bất chợt chẳng hạn, tôi sẽ bị bỏ lại cùng một phòng học trống không. Với những giáo viên như chúng tôi, quản lý lớp học là việc cần thiết hơn cả dạy học, bởi vì, nói một cách thành thật, một số học sinh tin rằng khi giáo viên của các em rời đi, thì đó là lúc để chơi. Bạn là một người lạ hoặc với học sinh và điều này sẽ rất khó khăn để có được sự tôn trọng của các em. Một số câu hỏi quan trọng thường xuất hiện trong đầu: Làm thế nào để quản lý một lớp học đang nằm ngoài tầm kiểm soát? Làm thế nào để khiến

bọn trẻ thực hiện nhiệm vụ? Cần phải có một kế hoạch từ trước. Học sinh có thể phát hiện ra sự bối rối [của bạn]. Cách bạn run rẩy lần mò mấy tờ giấy hoặc nói ra những gì nghe có vẻ không chắc chắn là thứ tố cáo chết người. Sau gần mười năm đi dạy thay, đây là một vài gợi ý nhỏ tôi muốn chia sẻ.

“Em có thể đi vệ sinh được không ạ?”

Biết rõ nội quy của trường và lớp trước khi bạn bắt đầu dạy là điều vô cùng quan trọng. Một lần gần đây, tôi không biết các quy định sử dụng cơ sở vật chất của trường và đã để cho 5 học sinh đi ra ngoài cùng một lúc. Sau khi các em quay về, một sĩ quan cảnh sát gõ cửa phòng học và báo cho tôi rằng 5 học sinh ấy đã đốt nhà vệ sinh! Sau đó tôi mới hiểu ra rằng không được để quá 2 học sinh cùng ra ngoài một lúc. Trong trường hợp này, bạn sao có thể biết được học sinh cả gan như thế nào đâu, kể cả là những em lớp 2 thôi nhé.

5 phút lấp đầy khoảng trống

Một số học sinh có lẽ nghĩ rằng mình sẽ thoát được mọi ràng buộc khi có giáo viên dạy thay. Và các em chắc chắn sẽ thử, đặc biệt là khi có khoảng trống vào những phút cuối ở giáo án. Trong trường hợp này, hãy thử chơi trò “5 phút lấp đầy khoảng trống”. Trang web *Education World* có một vài lựa chọn. Một trò ví dụ gọi là: “Thám tử dò từ”. Bạn chỉ cần viết 10 từ lên bảng, sau đó yêu cầu học sinh nhắm mắt lại. Những từ đó có thể có liên hệ với những gì học sinh đang học hoặc chỉ là những từ ngẫu nhiên trong vốn từ và khả năng đọc của học sinh. Khi học sinh đang nhắm mắt, nhanh tay xóa đi một từ và viết lại từ ấy, chỉ lúc này là bạn viết sai chính tả. Khi mà học sinh mở mắt ra, các em sẽ phải tìm ra từ nào được viết chưa đúng.

Một trò “5 phút lấp đầy khoảng trống” rất tuyệt khác cho việc đọc to gọi là “Từ độc”. Nhanh chóng đọc lướt phần văn bản được chọn sẵn để tìm ra một từ xuất hiện thường xuyên trong

đoạn văn. Từ này được gọi là “Từ độc”. Mỗi lần một học sinh đọc lên được “Từ độc” thì học sinh đó được dừng lại và một em tiếp theo phải đọc. Thông thường, giáo viên sẽ phải liên tục thúc giục học sinh nhưng với trò này thì cứ để tùy các em. Nó khuyến khích các em lắng nghe cẩn thận bài đọc. Đây là một ý tưởng hay để có vài lần “5 phút lấp đầy khoảng trống”, sẵn sàng cho hoạt động tiếp theo. Đó chỉ là vài ví dụ thôi, hãy mở trang web *Education World* rồi bạn sẽ tìm được cả một danh sách các gợi ý cho các khối lớp khác nhau.

Câu lạc bộ sách ngẫu hứng

Việc học tập không chỉ là những gì được trình bày trong giáo án. Những khoảnh khắc ngẫu hứng có thể dạy học sinh tư duy nhanh chóng. Tôi thường thích ngó quanh lớp học và nhìn xem có cuốn sách nào đang nằm quanh đó. Chọn 1 cuốn và xem có phần nào thú vị không. Nếu như có một chút thời gian dư ra trong ngày, đọc đoạn thú vị đó cho các em học sinh nghe, tiếp theo là một cuộc thảo luận gợi mở một cách tổng quát về nó.

Bất ngờ kiểm tra lại một lần nữa

Nếu bạn đang là giáo viên thể dục, bạn có lẽ phải cân nhắc tới việc điểm danh 2 lần. Lần một là vào đầu giờ học và lần thứ hai vào cuối giờ. Một số học sinh có lẽ sẽ tìm cách bỏ tiết ngay sau khi điểm danh lần đầu. Thực tế, tôi đã từng có một lớp thể dục biến mất hoàn toàn khi mới đi được nửa chặng đường. Vậy nên tôi đã điểm danh lại và tất cả học sinh được đánh dấu vắng mặt. Anh nhân viên an ninh luôn giơ ngón tay cái lên tán thành với chúng tôi.

Những học trò trợ thủ đắc lực

Đôi khi giáo viên thường để lại một danh sách những em học sinh đáng tin cậy. Hoặc không thì tôi cũng chẳng mất nhiều thời gian để nhìn ra đâu là những học sinh mẫu mực. Có lúc, các em ấy sẽ tìm giáo viên dạy thay hoặc đề nghị vài sự

trợ giúp hoặc bạn có thể kêu gọi các em hỗ trợ mình. Một vài công việc của của học sinh hỗ trợ như là: “Người đóng hàng”, “Người phát phiếu”, “Người giữ cửa”, “Người hỗ trợ bữa trưa”. Theo như trang web *The Cornerstone for Teachers*, lý do cho những vị trí này rất đơn giản, “Mục tiêu chính của các công việc trong lớp học là chuyển việc giữ các trọng trách tới mỗi học sinh nhằm giữ được sự vận hành trơn tru của lớp học, tránh gây gián đoạn việc dạy học.” Các em học sinh có lẽ sẽ chấp nhận sự chỉ dẫn của những người hỗ trợ dễ dàng hơn vì các em là bạn cùng học và các em thân thuộc với nhau.

Hy vọng rằng những mẹo nhỏ này sẽ là điểm khởi đầu giúp bạn quản lý một lớp học hỗn loạn hay ngăn ngừa những cơn bão trước khi nó thành hình. Tôi chia sẻ dựa trên những trải nghiệm và trong phần lớn các tình huống, các mẹo nhỏ này sẽ giúp bạn được tỉnh táo. Việc dạy thay chắc chắn là thử thách rồi, nhưng có một kế hoạch tốt và đúng lúc, có lẽ cũng rất đáng để làm.



QUẢN LÝ MỘT LỚP HỌC AN TOÀN KHÔNG CÓ TÁC NHÂN GÂY DỊ ỨNG

Meagan Gillmore | Trâm Ninh dịch

Đối với hầu hết học sinh, vòi nước có thể giúp giải khát, thế nhưng với những trường hợp mắc chứng dị ứng thực phẩm đe dọa đến tính mạng, đây có thể là một nguồn lây nhiễm chéo nguy hiểm.

“Khắp nơi đều nguy hiểm”, bà Karen Rhebergen mẹ của một bé gái bị dị ứng với đậu phộng sống ở Whitecourt, AB chia sẻ. Đặc biệt, đảm bảo an toàn tại các trường học luôn là một thách thức lớn. Trẻ nhỏ không phải lúc nào cũng giữ vệ sinh và dấu vết còn sót lại của các chất gây dị ứng có thể lan đi một cách dễ dàng. Chẳng hạn, cặn bơ đậu phộng đặc biệt khó loại bỏ. Tương tự với sữa chua. Theo một số ý kiến, dị ứng với các sản phẩm làm từ sữa thậm chí còn khó xử lý hơn dị ứng đậu phộng. Cả đậu phộng và các sản phẩm từ sữa đều rất phổ biến trong bữa trưa ở

các trường học và đây mới chỉ là 2 trong số 10 tác nhân gây dị ứng thực phẩm hàng đầu được Bộ Y tế Canada xác định. Những thực phẩm dễ gây dị ứng khác bao gồm trứng, mù tạt, hải sản, vừng, đậu nành, (chất bảo quản) sulphites, hạt cây và lúa mì.

Dị ứng dẫn đến sốc phản vệ có thể đe dọa đến tính mạng. Phản ứng sốc có nhiều hình thức khác nhau, bao gồm nổi mề đay, sưng tấy, buồn nôn, chóng mặt, đau đầu và khó thở. Khả năng cứu sống phụ thuộc vào tốc độ phản ứng. Người bị sốc phản vệ cần được cấp cứu bằng epinephrine trong thời gian ngắn nhất.

Trong vấn đề này, mọi người đều có trách nhiệm đảm bảo an toàn cho trẻ. Phụ huynh cần cung cấp thông tin y tế chính xác cho nhà trường. Đây là một yêu cầu pháp lý trong một số trường hợp. Hiệu trưởng cần có kế hoạch cụ thể tương



thích cho mỗi học sinh có tiền sử bị dị ứng. Một lần nữa, đây cũng là một yêu cầu pháp lý theo qui định ở một số vùng. Tại Canada, mỗi tỉnh và vùng lãnh thổ đều có hướng dẫn riêng được qui định trong luật và chính sách để giữ an toàn cho trẻ em khi theo học tại trường.

Lilly Byrtus - điều phối viên chịu trách nhiệm cho khu vực thảo nguyên của Hiệp hội Thông tin Dị ứng/Hen suyễn cho biết, không thể loại bỏ hoàn toàn các thực phẩm có khả năng gây dị ứng khỏi trường học. Tư duy thông thường – như vẫn được thể hiện trong những thảo luận về các thực phẩm và các chất bị cấm - tạo ra cảm giác rằng một số loại dị ứng có vẻ đáng chú ý hơn các loại khác. Trong khi đó, một cách tiếp cận trung dung thường hiệu quả hơn nhiều. Được biết, Byrtus hiện cũng đang là một trợ lý giáo dục và cả hai con gái của cô đều bị dị ứng thực phẩm nghiêm trọng.

Jan Hanson, tác giả của cuốn sách “Dị ứng thực phẩm: Công thức thành công tại trường học”, đồng thời là nhà sáng lập Tổ chức Giáo dục về

Dị ứng thực phẩm - một công ty tư vấn ở Massachusetts chuyên đào tạo cho những người hoạt động trong lĩnh vực giáo dục về chủ đề này khẳng định: Giáo viên đóng vai trò rất quan trọng vì các lớp học ẩn chứa rất nhiều nguy cơ gây dị ứng.

Hoạt động phòng ngừa không chỉ bao gồm việc hướng dẫn trẻ không ăn hoặc uống những thực phẩm mà chúng bị dị ứng. Hanson giải thích, hầu hết các trường hợp dị ứng xảy ra khi nạn nhân ăn những thứ họ cho là an toàn hoặc khi họ tiếp xúc với chất gây dị ứng mà không biết. Nói cách khác, “đó thường là những tai nạn tình cờ.”

Chính vì thế, học sinh phải biết cách giải thích về những tác nhân dị ứng mà các em mắc phải cũng như cách điều trị khi có phản ứng dị ứng. Trong một số trường hợp, các em có thể đeo vòng tay MedicAlert. Học sinh cũng cần biết cách tìm kiếm và sử dụng EpiPens® ngay khi cần, bởi lẽ nguy cơ tử vong sẽ tăng cao nếu các em phải chờ đợi quá lâu hơn trước khi được

tiêm epinephrine. Học sinh cần được khuyến khích mang theo EpiPens®. Đề phòng trường hợp học sinh không mang theo, cần đảm bảo rằng các em có thể tiếp cận thuốc điều trị một cách nhanh chóng bất cứ khi nào cần đến. Do đó, không nên giữ EpiPens® trong tủ có khóa. Đặc biệt không nên bỏ trẻ lại một mình khi có triệu chứng sốc phản vệ.

Hanson lưu ý, nên phát triển các kỹ năng phản ứng phù hợp với đối tượng và lứa tuổi. Chẳng hạn, trẻ cần biết cách đặt câu hỏi về các kỳ thực phẩm được cung cấp trong trường. Thế nhưng, không thể kì vọng trẻ biết rõ mọi nguy hiểm tiềm tàng. Phụ huynh có thể biết rất rõ về các vấn đề phát sinh tại nhà nhưng khó có thể nắm bắt hết cách mọi thứ vận hành trong lớp học.

Hoạt động phòng ngừa đòi hỏi phải có một kế hoạch cụ thể. Các bề mặt tiếp xúc cần được cọ rửa thường xuyên; trẻ nên rửa tay khi vào lớp, tốt nhất là với xà phòng và nước; khăn lau trẻ em cũng đem lại hiệu quả tốt, tuy nhiên cần lưu ý rằng chất khử trùng tay sẽ không loại bỏ được các chất gây dị ứng.

Có thể có các biện pháp phòng ngừa khác, “đòi hỏi giáo viên phải suy nghĩ khác đi.” Marni Halter, mẹ của 2 trẻ bị dị ứng thực phẩm ở Toronto lưu ý, giáo viên cần cẩn trọng khi sử dụng thực phẩm trong giảng dạy, ngay cả khi những nguyên liệu thực phẩm này không được dùng để chế biến và trẻ không ăn bất cứ thứ gì. Chẳng hạn, các lớp học thường sử dụng hộp trứng hoặc hộp sữa cho những tiết học thủ công. Tuy nhiên, đây có thể nguồn lây nhiễm nguy hiểm cho các em bị dị ứng trứng hoặc sữa. Các sản phẩm vệ sinh cá nhân như kem cạo râu cũng hay được dùng trong các thí nghiệm khoa học. Tuy nhiên, chúng có thể chứa một số chiết xuất từ sữa hoặc có dư lượng chất gây dị ứng có nguồn gốc từ các loại hạt.

Halter nhận định, “Trong hầu hết các trường

hợp, chúng ta luôn có thể tìm ra giải pháp thay thế an toàn hơn để thực hiện các ý tưởng mà giáo viên muốn làm.” Chẳng hạn, lớp học của các con cô đã sử dụng mì ống làm từ gạo trong các tiết thủ công bởi chúng an toàn hơn cho trẻ bị dị ứng với lúa mì hoặc trứng. Halter cho biết đã cung cấp chén đĩa riêng và chia sẻ với giáo viên những công thức an toàn không gây dị ứng khi lớp học của con trai cô thực hành làm bánh kếp.

Các buổi học thực địa kết hợp dã ngoại càng đòi hỏi sự chú ý đặc biệt hơn nữa. Trong những dịp như vậy, rất khó để duy trì thói quen rửa tay như trong lớp học; các bữa ăn cũng khó có thể được kiểm tra sát sao như bình thường. Ngoài ra, Halter cho biết, trong các chuyến đi thực địa, có nhiều vấn đề phát sinh mà giáo viên cần lưu tâm và vì vậy họ rất dễ lo ngại về dị ứng. Chẳng hạn, bò sữa tại trang trại có thể gây nguy hiểm cho trẻ bị dị ứng thực phẩm. Do đó, cần đảm bảo những học sinh tham gia vắt sữa bò rửa tay cẩn thận sau khi làm xong. Thông thường, cha mẹ có thể tham gia các chuyến đi thực tế cùng con nhưng điều này có nghĩa là họ cần được thông báo để đặt trước thời gian nghỉ việc.

Dị ứng không chỉ ảnh hưởng đến khả năng tham gia vào các hoạt động và trải nghiệm học tập của học sinh. Thực phẩm là một yếu tố quan trọng trong môi trường tương tác xã hội trong trường học. Giáo viên cần phải quan tâm đến trẻ một cách toàn diện (và) có quy trình phù hợp để bảo đảm an toàn cho trẻ cả về thể chất và tinh thần. Hanson trích dẫn một số nghiên cứu chỉ ra rằng trẻ bị dị ứng thực phẩm có nguy cơ bị bắt nạt cao hơn. Ngay cả khi không bị bạn cùng lớp nhạo báng, các em vẫn có thể cảm thấy bị cô lập khi không thể tham gia đầy đủ các hoạt động cùng bạn bè, chẳng hạn như các bữa tiệc sinh nhật. “Sẽ rất khó để thực sự cảm thấy như một thành viên trong cộng đồng nếu như bạn không

thể góp mặt trong các hoạt động xây dựng và kết nối nhóm,” Hanson nhận định.

Trong trường hợp của Byrtus, cô thường chuẩn bị sẵn những chiếc bánh cupcake đặc biệt cho 2 con vì các em bị dị ứng thực phẩm. Bánh được bảo quản cẩn thận trong tủ đông của trường để chúng có thể lấy ra ăn và tham gia vào các sự kiện trong trường như các trẻ khác. “Những điều nhỏ bé như trên có thể tạo nên một thế giới trong đó trẻ có thể hòa nhập bất chấp những khác biệt.” Thông thường, các bậc phụ huynh có con bị dị ứng rất sẵn lòng cung cấp thực phẩm an toàn cho tất cả học sinh trong lớp. Thực phẩm dành riêng cho trẻ bị dị ứng nên được cung cấp theo cách thức bình thường để không khiến các em cảm thấy mình quá khác biệt và bị chú ý.

Thức ăn cũng có thể được loại bỏ khỏi các hoạt động lễ tiệc. Một số trường học có chính sách chặt chẽ, không cho phép mang thực phẩm từ bên ngoài vào trong lớp học. Ngay cả nếu trường cho phép đem theo thức ăn, việc tổ chức ăn uống ở các buổi tiệc trong lớp cũng không cần thiết. Heather Gardner, một chuyên viên thể dục và cựu giáo viên thuộc Hội đồng trường học quận Hamilton-Wentworth ở Ontario chia sẻ quan điểm. Học sinh trong lớp có thể viết lời chúc mừng cho bạn mình nhân ngày sinh nhật. Điều này có ý nghĩa hơn nhiều với niềm vui trong phút chốc mà một chiếc bánh cupcake có thể đem lại. Giáo viên cũng không nhất thiết phải đưa ra phần thưởng là các món ăn. Các đồ dùng học tập ngộ nghĩnh như bút chì hoặc các hoạt động và trò chơi bổ ích trong phòng tập thể dục có thể là những gợi ý thay thế, giúp loại bỏ nguy cơ cho trẻ bị dị ứng thực phẩm, đồng thời có thể thúc đẩy lối sống lành mạnh và gắn kết các em với nhau.

Rhebergen khẳng định tất cả học sinh đều phải tham gia hoạt động phòng ngừa. Điều này có nghĩa là cần khuyến khích văn hóa nhân ái. Khi giáo viên trao đổi với học sinh vào dịp đầu năm về cách đối xử với nhau, đó là thời điểm hoàn hảo để giải thích với các em về cách mọi người cùng phối hợp nhằm bảo vệ các trẻ bị dị ứng trong khi vẫn tôn trọng và đảm bảo sự thoải mái cho những người khác. Khi đó, các em sẽ ủng hộ các biện pháp phòng ngừa vì muốn trở thành những người bạn tốt, Byrtus chia sẻ rằng bạn học của con gái cô đã chủ động yêu cầu bố mẹ chú ý mang thực phẩm an toàn, không gây dị ứng đến các buổi tiệc sinh nhật trong lớp.

Sống chung với chứng dị ứng thực phẩm đe dọa đến tính mạng không hề dễ dàng và học sinh có thể phản ứng với mỗi đe dọa đó rất khác nhau. Hanson tin rằng mỗi trẻ bị dị ứng đều có cảm giác lo lắng về nguy cơ phơi nhiễm và đó là một phần gánh nặng cảm xúc đi kèm với chứng bệnh này. Cách các em phản ứng sẽ thay đổi dần theo thời gian. Trẻ nhỏ cần được theo dõi cẩn thận, trong khi các em lớn hơn có thể có các hành vi rủi ro vì muốn hòa nhập với bạn bè hoặc vì chủ quan nghĩ rằng chỉ thử một chút sẽ không sao. Giáo viên và phụ huynh khó có thể dự đoán trước mọi vấn đề nhưng chúng ta có thể cung cấp cho học sinh kiến thức, kỹ năng và các công cụ cần thiết để đối mặt với nguy cơ.

Meagan Gillmore là một tác giả và biên tập viên tự do ở Toronto, ON.

Email liên lạc: meagan.gillmore@hotmail.com.



freepik.com

TÌM KIẾM TRỰC TUYẾN CÁC BÀI TẬP TOÁN CHẤT LƯỢNG CAO

Emily Shapiro | Nhậm Doanh Doanh dịch

Hướng dẫn tìm các bài tập toán ở mọi cấp độ của nhu cầu nhận thức cho học sinh tiểu học, bao gồm các dạng bài tập thúc đẩy tư duy của học sinh.

Internet có thể là một nguồn tài nguyên tuyệt vời để tìm kiếm các bài tập toán học ở mọi cấp độ của nhu cầu nhận thức. Trong khi học sinh tiểu học cần tiếp xúc với các bài tập ở tất cả các cấp độ - từ thấp đến cao - thì các bài tập ở cấp độ cao hơn nên được chú trọng hơn. Điều đó có nghĩa là chúng ta cần có các kỹ năng để đánh giá loại bài tập nào đáp ứng hay không đáp ứng được nhu cầu nhận thức.

Để xác định chất lượng của các hoạt động trực

tuyến, tôi và các đối tác nghiên cứu của tôi đã sử dụng [Hướng dẫn phân tích bài tập](#) (TAG) năm 1998 của Margaret Schwan Smith và Mary Kay Stein, bao gồm bốn cấp độ khác nhau về nhu cầu nhận thức: *ghi nhớ, thủ tục không có kết nối, thủ tục có kết nối và làm toán*.

Với việc *ghi nhớ* thì tư duy phê phán là không cần thiết, không có kết nối nào được thực hiện để hiểu lý do của câu trả lời và các thủ tục cũng được cho qua. Loại bài tập này có thể trông giống như việc nhớ lại kiến thức cũ. Các *thủ tục không có kết nối* là thuật toán; học sinh đưa ra câu trả lời mà không cần kết nối với các khái niệm toán học khác và cũng không phải giải thích cách làm của mình. Các bài tập tuân theo các quy trình đơn giản, như thuật toán làm phép

cộng theo tiêu chuẩn của Hoa Kỳ, thuộc danh mục này. *Ghi nhớ và các thủ tục không có kết nối* là những kiểu bài tập có nhu cầu nhận thức thấp bởi vì chúng không đòi hỏi phải suy nghĩ nhiều.

Giáo viên thường trình bày biểu đồ hoặc các thao tác trực quan như khối Unifix hoặc khối hình 10 đơn vị để giải các bài toán là các *thủ tục có kết nối*, cho phép học sinh tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ. Những vấn đề này sử dụng các quy trình, chẳng hạn như thuật toán phép nhân từng phần, để giúp học sinh hiểu tại sao câu trả lời lại như vậy, thay vì việc chỉ tìm ra đáp án thôi. Các bài tập toán ở cấp độ cao nhất, đòi hỏi tư duy phi thuật toán, khả năng tự giám sát và cho phép sử dụng nhiều chiến lược cùng lúc - học sinh tại cấp độ này đang khám phá các khái niệm toán học.

Các thủ tục có kết nối và làm toán là những bài tập đòi hỏi nhận thức cao vì học sinh cần tạo kết nối, phân tích thông tin và đưa ra kết luận để giải quyết chúng, theo Smith và Stein.

CÁC BÀI TẬP TOÁN CẦN ĐƯỢC LỰA CHỌN MỘT CÁCH PHẢN BIỆN/CÓ CHỌN LỌC

Để trình bày cho học sinh tiểu học các vấn đề ở mọi cấp độ nhận thức, giáo viên phải là người tiêu dùng khó tính đối với những tài nguyên có sẵn. Trong nghiên cứu của chúng tôi, những điểm sau đã giúp tôi và các đồng nghiệp đánh giá nhu cầu nhận thức và chất lượng của các bài tập trực tuyến.

Tuổi tác rất quan trọng. Mức độ của nhu cầu nhận thức có thể thay đổi tùy thuộc vào độ tuổi của trẻ em, đối tượng của các bài toán. Ví dụ, hoàn thành một bảng tính gồm các phép cộng một chữ số cơ bản được coi là *ghi nhớ* đối với học sinh lớp bốn, những người được kỳ vọng là sẽ ghi nhớ các phép tính đó (thậm chí còn nhiều hơn nếu các em làm trong thời gian giới hạn), nhưng nó sẽ được coi là *thủ tục không có kết nối* đối với trẻ mẫu giáo, những người vừa mới được học ý nghĩa của việc cộng hai phần để tạo nên một tổng thể.

Nếu bạn đang tìm kiếm các bài tập với nhu cầu nhận thức cao, một nguồn tài nguyên đáp ứng bất kỳ tiêu chí nào sau đây có thể coi là *thủ tục có kết nối*; để được phân loại là *làm toán*, có nhiều cách để giải các bài tập toán:

- Bài tập thường liên quan đến các thao tác (ví dụ: khung 10 ô vuông, khối hình 10 đơn vị, dãy số, số theo mạng lưới)
- Có những hướng dẫn yêu cầu học sinh phải cung cấp lời giải thích về việc tại sao họ tìm thấy đáp án (thông qua các mô hình, từ ngữ hoặc cả hai).
- Có yêu cầu một mức độ cao của tư duy phản biện. Ví dụ, học sinh phải quyết định giải bài tập theo cách nào trong số rất nhiều cách có thể, tạo kết nối giữa đời sống thực tế và bài toán, hoặc giải thích tư duy toán học của họ.

Khi đánh giá một bài toán, giáo viên cũng nên đánh giá cả những hình ảnh đi kèm. Có phải hình ảnh đó chỉ mang mục đích trang trí, hay nó có vai trò chức năng trong việc giải bài toán này? Các hình ảnh có vai trò chức năng bao gồm mặt đồng hồ, khung 10 ô vuông, và các biểu đồ. Nếu một bài toán có hình ảnh chỉ để trang trí, khả năng cao là bài toán đó ở mức độ nhận thức thấp; còn nếu bài toán có hình ảnh chức năng, thường nó sẽ được xếp ở mức độ nhận thức cao. Trong khi rất nhiều bài tập được phổ biến vì tính trang trí, hình ảnh dễ thương, sự hấp dẫn thị giác này không tương quan với mức độ nhận thức cao. Vì vậy chúng ta nên tập trung vào nội dung hơn là hình thức.

CÓ THỂ TÌM CÁC BÀI TẬP TOÁN CÓ NHU CẦU NHẬN THỨC CAO Ở ĐÂU?

Bạn có nhiều cơ hội tìm thấy các bài tập toán với nhu cầu nhận thức cao hơn khi sử dụng các trang web chứa các nguồn tài nguyên được kiểm duyệt trước khi đăng, không như các trang Teachers Pay Teachers hoặc Pinterest nơi mà ai cũng có thể đăng bài. Các trang web sau đây có những tài nguyên đã được kiểm duyệt:

[Illustrative Mathematics](#) cho phép giáo viên tìm

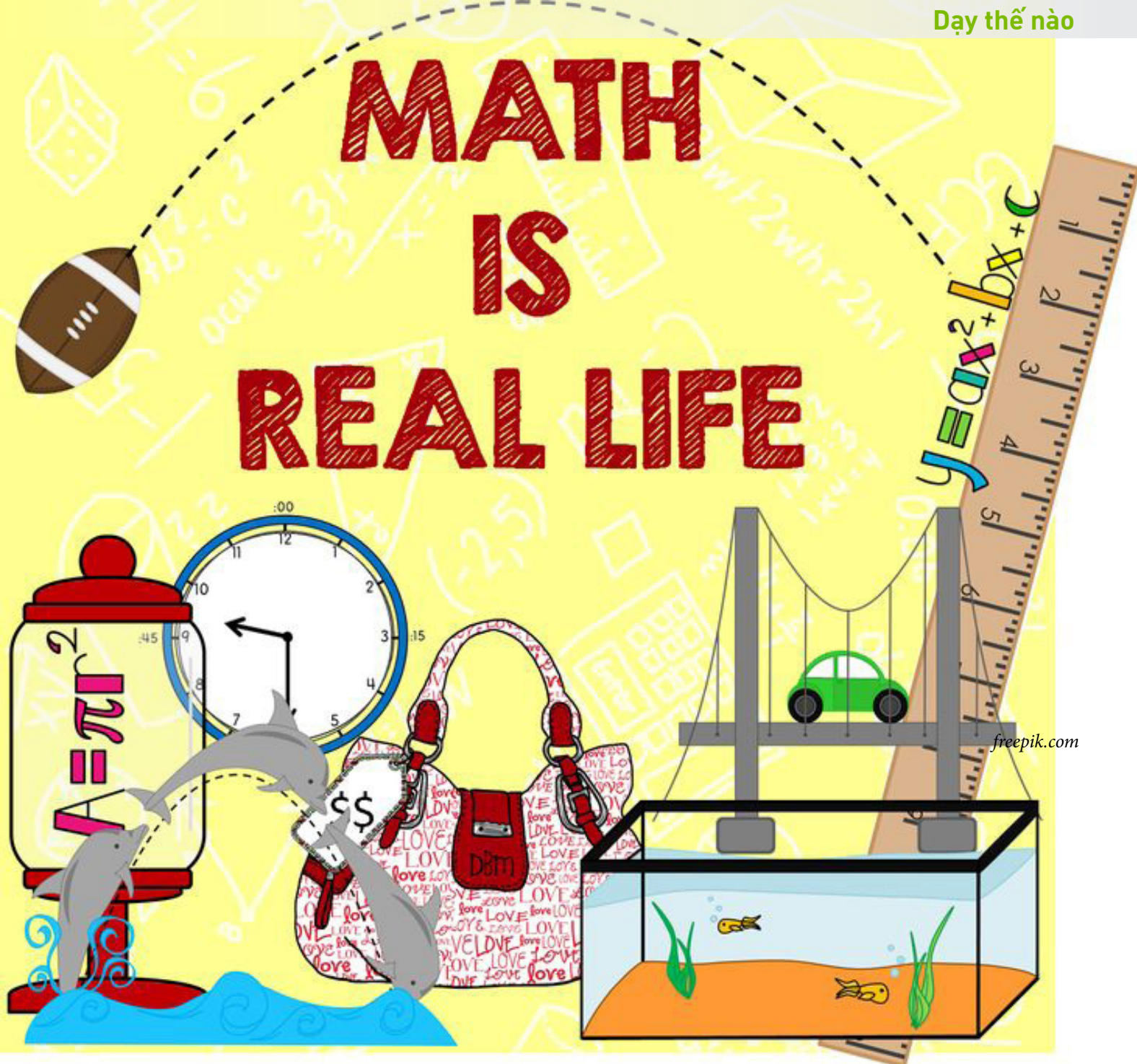
kiểm các bài toán dựa theo nội dung hoặc theo khối lớp K-12 (miễn phí).

[EngageNY](#) của Bộ Giáo dục Tiểu bang New York, là một bộ chương trình toán học và ngôn ngữ Anh cho trẻ mẫu giáo đến học sinh lớp 8. Bộ này cũng bao gồm chương trình toán cho các khối lớp lớn hơn – Đại số I và II, Hình học, Giải tích sơ cấp, và cấp độ trên nữa (miễn phí). [NRICH](#) của Đại học Cambridge ở Anh, cung cấp một thư viện tài nguyên và tài liệu về bản đồ chương trình học cho học sinh độ tuổi từ 3 đến 18 (miễn phí).

[youcubed](#), được thành lập bởi giáo sư ngành giáo dục toán học Jo Boaler của Đại học Stan-

ford, cung cấp các bài tập toán chất lượng cao, có thể tìm kiếm theo khối lớp (K-12) hoặc theo chủ đề. Một số bài tập được tạo bởi các nhà nghiên cứu điều hành youcubed, và một số khác được lấy từ nhiều trang web khác nhau, bao gồm cả NRICH (miễn phí).

[Illuminations](#) là một nguồn tài nguyên trực tuyến của Hội đồng Giáo viên Toán học Quốc gia (NCTM), cung cấp tài liệu dựa trên tiêu chuẩn của NCTM và tiêu chuẩn giáo dục của Hoa Kỳ cho khối lớp trước mẫu giáo đến lớp 12. Quyền truy cập yêu cầu bạn phải là thành viên NCTM (chi phí: từ \$49 đến \$139 một năm).



HƯỚNG DẪN HỌC SINH ÁP DỤNG NHỮNG GÌ HỌC ĐƯỢC VÀO THỰC TẾ

Emma Chiappetta¹ | Nguyễn Ngọc Diệp dịch

Trường tôi dạy khuyến khích tận dụng phương pháp học tập qua dự án (PBL) từ nhiều năm nay, tuy nhiên riêng nhóm Toán - trong đó tôi là một

1 Emma Chiappetta được chọn là giáo viên tiêu biểu của năm, người đã áp dụng phương pháp học tập qua dự án để khuyến khích học sinh tự đưa ra các tư duy phản biện và áp dụng kiến thức Toán đã học vào thực tế.

thành viên - lại rất chậm bắt nhịp với phương pháp này. Những gì ăn sâu vào đầu tôi về học tập qua dự án trước đây là phương pháp này rất chậm, khó tiếp cận, v.v...

Tôi không phải người phản đối lại tất cả những xu hướng đổi mới: tôi cũng đổi chỗ trong lớp học, cho phép học sinh được di chuyển trong giới hạn nhất định. Tôi là giáo viên đầu tiên ở

trường áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên năng lực trong lớp học.

Tuy nhiên, trong khi học sinh của tôi làm chủ tốt được các kỹ năng toán cá nhân thì các em lại bỏ lỡ mục tiêu lớn nhất. Các bài đánh giá được tôi thiết kế để phù hợp hoàn toàn với các tiêu chuẩn và bài tập thực hành, nhưng rất hiếm khi thể hiện được học sinh đã ứng dụng các kiến thức này như thế nào. Đánh giá này chỉ cho tôi đầy đủ thông tin dựa trên những tiêu chí đưa ra mà thôi chứ không phản ánh năng lực thực sự của học sinh khi giải quyết vấn đề và tư duy phản biện.

Tại sao tôi chọn phương pháp học tập qua dự án

Tôi cần một phương thức đánh giá xác thực để thấy được học sinh sử dụng những kỹ năng ngoài giờ học của tôi như thế nào, và trong những phương pháp tôi lựa chọn học tập qua dự án vì nó có thể giúp học sinh chuyển tải kiến thức học được. Cũng qua phương pháp học tập qua dự án, học sinh của tôi sẽ phải giải quyết những vấn đề khó khăn hơn những gì tôi đã cho các em làm trước đó vì nó đòi hỏi tính sáng tạo, dám thử và biết cách giải quyết vấn đề.

Tôi biết rằng vài học sinh của tôi cũng đang học về tâm lý và thống kê có vô số ứng dụng trong lĩnh vực này, nên tôi tiếp cận các giáo viên tâm lý. Chúng tôi bắt đầu bằng việc so sánh các tiêu chuẩn để xem chúng tôi giống nhau ở những điểm nào. Qua đó, chúng tôi thấy rằng một trong những tiêu chuẩn chung trong toán học “Nhận biết được mục đích cũng như sự khác biệt của việc lấy mẫu khảo sát, thí nghiệm, và nghiên cứu quan sát, giải thích tính ngẫu nhiên” tương tự như một tiêu chuẩn trong tâm lý học.

Sau đó chúng tôi chia nhỏ các tiêu chuẩn thành từng nhiệm vụ. Học sinh cần phải thiết kế một bảng khảo sát cũng như nghiên cứu quan sát để

trả lời cho một câu hỏi nghiên cứu mà các em tự thiết kế lấy. Sau đó học sinh cần phải giải thích các em đã lấy mẫu ngẫu nhiên như thế nào.

Chúng tôi cũng cần đảm bảo tính xác thực của nhiệm vụ này. Giáo viên tâm lý có mối quan hệ với trường tiểu học địa phương, nên chúng tôi quyết định cho học sinh thiết kế câu hỏi nghiên cứu về những gì các em có thể quan sát ở đây. Từ đó chúng tôi đưa ra được một nhiệm vụ xác thực: “Học sinh thích tìm hiểu gì về thực trạng giáo dục tiểu học ngày nay? Học sinh có thể học được gì từ kiểu mẫu và hành vi của học sinh tiểu học thông qua quan sát và phân tích số liệu?” Học sinh dành hai tuần để lên kế hoạch cho một ngày đi quan sát ở trường tiểu học và rồi viết lại các câu hỏi phỏng vấn. Các em phải tập hợp số liệu có thể phân tích dựa trên các biến các em tự chọn, rồi sau đó các em sẽ phải báo cáo lại kết quả.

Củng cố dự án

Tôi cần phải có những hành động để đảm bảo rằng học sinh của tôi cảm thấy được hỗ trợ trong suốt quá trình. Phần lớn các em đều chưa bao giờ làm những việc như vậy, đặc biệt trong khi học Toán.

Đầu tiên tôi cần xác định tôi sẽ đánh giá hoạt động của các em như thế nào. Tôi thiết kế một rubric (thang đánh giá) để chia nhỏ các tiêu chí đánh giá, sau đó phân tách các yêu cầu theo từng cấp độ trong phần mô tả dự án, gạch đầu dòng ra các tiêu chí cần đạt cho từng giai đoạn. Tôi sắp xếp các nhận xét trong quá trình, và học sinh của tôi tự chọn lọc các câu hỏi nghiên cứu dựa trên các nhận xét đó.

Chúng tôi có những bài học nhỏ trong quá trình làm. Tôi lên kế hoạch cho vài bài, ví dụ như giải thích công cụ kỹ thuật học sinh sẽ sử dụng để thu thập và xử lý dữ liệu, những vấn đề khác thì tùy vào tình thế, dựa vào nhu cầu trong khi làm sẽ cung cấp thêm cho học sinh.

Học thật là thế nào?

Thật thú vị khi được trải nghiệm những khó khăn xảy đến trong khi giải quyết vấn đề. Ví dụ, học sinh tranh luận với nhau về nội dung câu hỏi nghiên cứu, phương thức hỏi, “Tôi thích ý tưởng này, nhưng liệu chúng ta có quan sát thấy không?” và “Làm thế nào để câu hỏi của chúng ta cụ thể và dễ đo đếm hơn?”.

Học sinh của tôi cảm thấy bị ngập trong việc quan sát xử lý các biến số thu thập được từ 22 học sinh trong lớp mà các em sẽ đến. Việc này dẫn một cuộc thảo luận thú vị về việc lấy mẫu thử nghiệm. Trước đó, tôi đã đưa ra định nghĩa như mẫu chệch lệch (biased sample), mẫu phân tầng (stratified sample) và tương tự, và tại thời điểm mà học sinh đã thấy được khái niệm đó một cách cụ thể, tôi có thể nhắc lại cho học sinh về những khái niệm đó với minh chứng rõ ràng. Các em cũng gặp khúc mắc trong việc giải quyết vấn đề ghi chép số liệu. Thiết kế một bảng tính là một khó khăn không nhỏ bởi vì các em muốn thu thập số liệu theo mốc thời gian. Việc này yêu cầu các em dành vài giờ lên lớp để có thể đưa ra quyết định xử lý bộ số liệu này như thế nào, và thêm vài giờ nữa để tìm ra cách đưa các mốc thời gian này thành ký tự số để các em có thể quan sát trên biểu đồ cột.

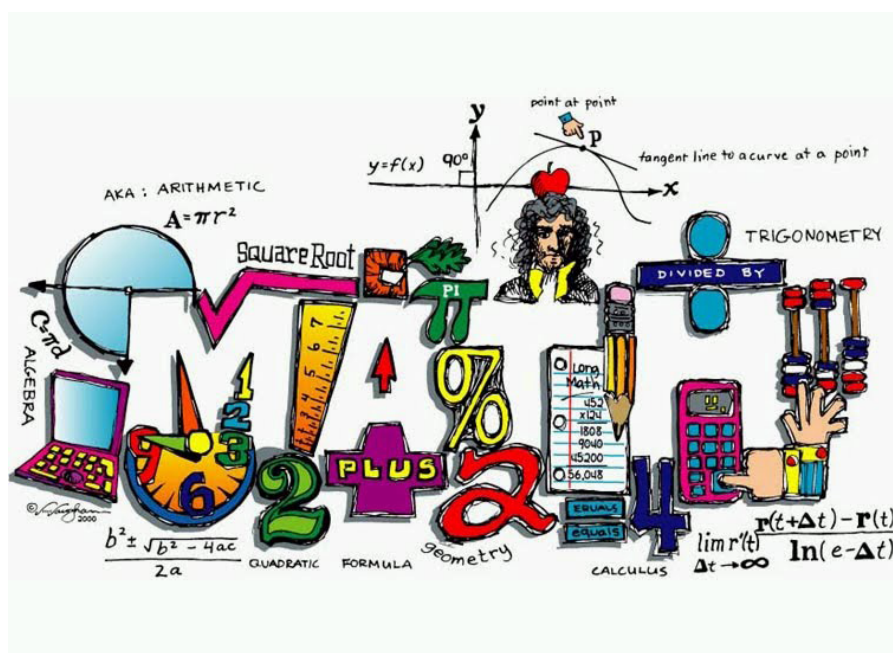
Dự án giúp học sinh thấy được sự khác biệt giữa việc khảo sát và nghiên cứu quan sát. Các em nhận biết được chệch lệch trong câu hỏi khảo quán và những chệch lệch có thể có trong kết quả khảo sát. Các em cũng nhận thức được những sai lỗi mang tính cá nhân trong quan sát của mình. Bên cạnh đó, các em còn nhận ra mức độ trả lời chưa thỏa đáng từ phía giáo viên, hay nói cách khác, các em dần trở thành những nhà thống kê thực thụ.

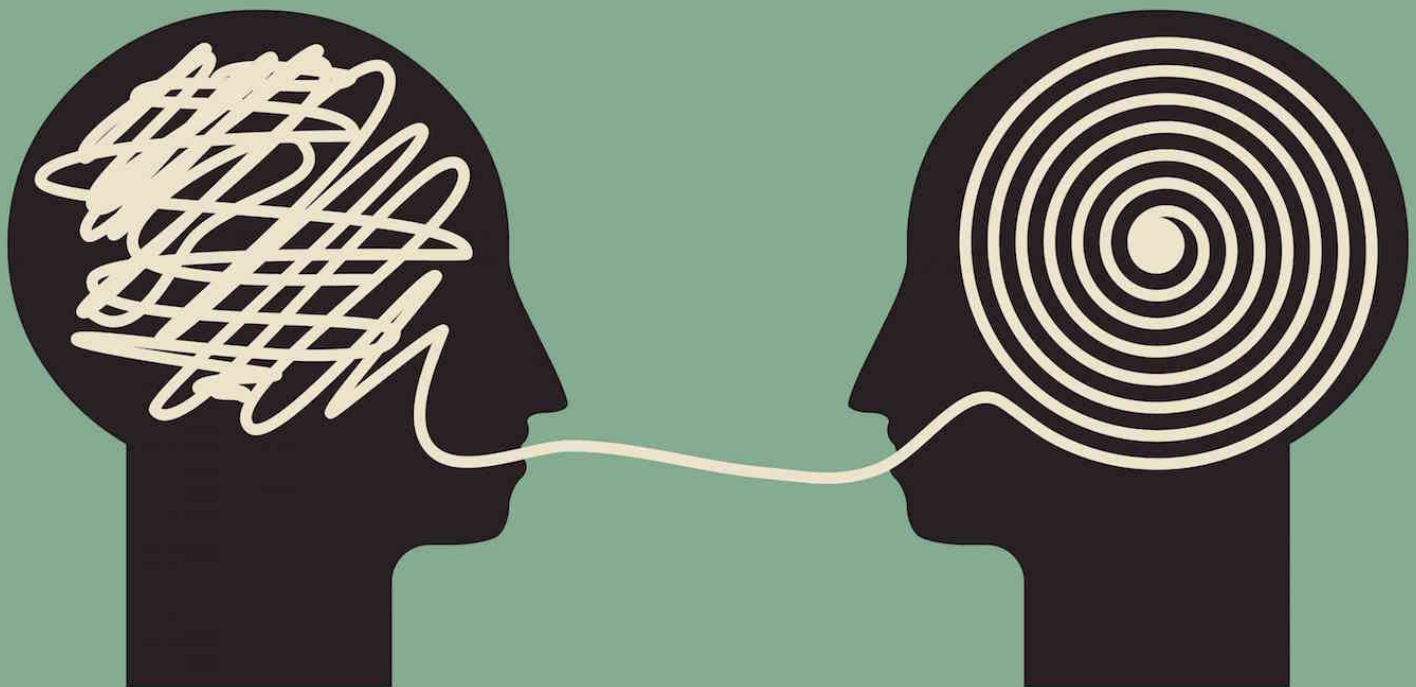
Kết quả

Học sinh của tôi học Toán qua việc làm thực tế - các em không cần phải nhồi nhét quá nhiều định nghĩa, công thức, quy tắc vào đầu. Và cách thức học này cứ thế đi cùng các em: vào giai đoạn sau của học kỳ, học sinh quay lại để cùng thảo luận về những kinh nghiệm rút ra sau dự án, từ đó giải thích những định nghĩa mới.

Tôi chưa từng quyết định chỉ là khán giả trong quá trình học thật này - tôi nghĩ mọi công việc trong dự án đều mang ý nghĩa quan trọng. Phương pháp học qua dự án dạy thêm tôi nhiều. Bởi qua cách học này, học sinh của tôi biết rằng các em sẽ làm những dự án thực và sẽ thuyết trình cho một nhóm người lớn, các em thực sự làm việc chăm chỉ cùng các kế hoạch của mình. Các em cũng cảm thấy áp lực khi đến hạn chót của từng nhiệm vụ bởi vì các em đã đặt lịch đi quan sát trong bảng kế hoạch đã được chuẩn bị kỹ lưỡng.

Học sinh của tôi đều rất hào hứng và tự hào bởi những nỗ lực của mình. Các em đôi khi phải đưa ra những quyết định mà không có sự chuẩn bị, và cho đến giờ thì các em vẫn chưa thôi bàn luận về việc làm thế nào để có thể làm một dự án tốt hơn trong tương lai.





THẺ AAP: PHƯƠNG PHÁP ĐỔI MỚI TRONG GIẢNG DẠY VÀ CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG LIÊN TỤC (CQI) CHO CÁC LỚP HỌC LỚN

Al-Obaidi | Hồ Thị Thảo Nguyên *lược dịch*¹

Giảng dạy trong lớp học với số lượng lớn sinh viên luôn là một thách thức lớn đối với các giảng viên, đặc biệt các lớp học ngành kỹ thuật. Điềm danh, tiếng ồn, thu hút sự chú ý, tham gia và tạo động lực cho sinh viên chỉ là một trong các thách thức mà giảng viên phải đối mặt. Các thách thức như vậy, nếu không được giải quyết kịp thời và phù hợp, có thể dẫn đến chất lượng thấp về giảng dạy và việc truyền tải kiến thức đến sinh viên. Điều này đặt ra các nhu cầu và áp lực lớn hơn cho các trường đại học để cung cấp giáo dục bậc đại học có chất lượng. Các cơ quan đảm bảo chất lượng trong nhiều nước đã thiết lập nhiều mục tiêu và tiêu chuẩn cho tất cả các trường đại học đáp ứng nhằm kiểm định và có thể triển khai các chương trình với bằng cấp được kiểm định.

¹ *Lược dịch từ "AAP – Card: An Innovative Method in Teaching and CQI For Large Classes", Abdulkareem Sh. Mahdi Al-Obaidi, 2014 10th International CDIO Conference, UPC, Spain*

Các vấn đề với lớp học lớn

Mặc dù không tồn tại quy mô chính xác của một lớp học lớn, thuật ngữ nói chung áp dụng cho các lớp học với 60 sinh viên trở lên. Một vài người xem một lớp học lớn khi có trên 100 sinh viên.

Một trong những vấn đề phổ biến là tương tác và trao đổi giữa giảng viên và sinh viên. Biggs (1999) nhận ra rằng việc tăng quy mô lớp học có thể dẫn đến tình trạng nặc danh trong lớp học. Một hậu quả khác là sinh viên thường trở nên bị động trong lớp học lớn của họ và không thích đưa ra câu hỏi hay đóng góp nào.

Điều này thường dẫn đến việc buổi học bắt đầu trễ, giảng viên phải giải quyết các mức độ tiếng ồn trong các nhiệm vụ thực hiện tại lớp, chấm điểm nhiều bài tập và xử lý các phản hồi cho sinh viên (Ward and Jenkins, 1992). Cũng như

việc điểm danh bằng cách đọc tên trong các lớp học lớn có thể tốn thời gian. Chuyển danh sách điểm danh đến sinh viên để ký tên thỉnh thoảng dẫn đến một vài sinh viên viết vài nhận xét hay vẽ một thứ nào đó, hoặc thậm chí ký tên cho sinh viên khác vắng mặt.

Một vấn đề khác với các lớp học lớn là không phải tất cả giảng viên thậm chí những người đã có kinh nghiệm có thể giải quyết tốt với giảng dạy lớp học lớn. Giảng dạy nhóm lớn làm khó khăn cho giảng viên trong việc đưa ra câu trả lời cho sinh viên để xem liệu sinh viên có thể hiểu nội dung môn học hay không (Gibbs 1992). Một vấn đề quan trọng khác là áp lực đè lên đội ngũ giảng viên để tư vấn, theo dõi, hay thực hiện một số công việc hành chính ngoài vai trò giảng dạy của họ.

Các phương pháp và kỹ thuật để giải quyết các vấn đề với các lớp học lớn

Học tập tích cực được khuyến nghị như một trong các phương pháp thành công giải quyết nhiều hạn chế của lớp học lớn. Trong phương pháp này giảng viên cung cấp sinh viên cơ hội để có vai trò chủ động trong quá trình giảng dạy – học tập.

Các mối quan tâm chủ yếu trong phương pháp này là làm thế nào thu hút được sinh viên tham gia. Các nhà nghiên cứu đề nghị nhiều phương pháp trong bối cảnh của học tập tích cực mà bao gồm động não (brainstorm), các hoạt động viết ngắn sau thảo luận lớp học, khảo sát nhanh, quiz đánh giá phản hồi, tranh biện, đóng vai và thuyết trình (Bonwell và Eison, 1991, Chickering và Gamson, 1987, Cooper và Mueck, 1990, Millis và Cottell 1998, Weimer, 1992).

Trong số các giải pháp hiện đại gần đây để giải quyết các vấn đề của lớp học lớn, đề xướng CDIO cung cấp nền hệ thống giảng dạy và học tập toàn diện hướng đến việc tạo ra các kỹ sư với kiến thức và kỹ năng thực tế (Crawley,

2001). Nhiều phương pháp đổi mới, các dự án và đề cương trong các trường đại học trên toàn thế giới được dựa theo đề xướng CDIO.

Mulryan-Kyne (2010) kết luận trong nghiên cứu rằng các giảng viên cao đẳng hay đại học có thể vượt khỏi các bài giảng “truyền thống” đến các hình thức giảng dạy và học tập tích cực nếu chất lượng của giáo dục được cung cấp trong các lớp học lớn. Việc chú ý nghiêm túc cần được đưa ra để tìm ra các cách sáng tạo để giải quyết các thách thức cụ thể, đặc biệt những thách thức có liên quan đến mức độ tương tác và phản hồi.

Phương pháp thẻ AAP (Sự có mặt (Attendance) – Chú ý (Attention) – Chuẩn bị (Preparation))

Tại sao lại là thẻ AAP?

Toán kỹ thuật và Nhiệt động lực học và Truyền nhiệt là hai môn học cốt lõi được giảng dạy tại trường Kỹ Thuật /Đại học Taylor, Malaysia. Tất cả sinh viên đại học (Năm 1 và Năm 2) sẽ học những môn này. Các lớp học cho Toán kỹ thuật và Nhiệt động lực học bao gồm trung bình 70-80 sinh viên. Phương pháp truyền đạt là thuyết giảng, hướng dẫn học và lab thí nghiệm. Mỗi bài giảng thường kéo dài 2 buổi trong một tuần và nó được truyền đạt trong hội trường lớn.

Giảng viên cũng lưu ý rằng một vài sinh viên, đặc biệt những người đang ngồi ở hàng đầu muốn hiểu bài nhưng họ bị mất tập trung bởi tiếng ồn từ những sinh viên khác và vì vậy họ phàn nàn. Những sinh viên khác muốn hiểu bài vì vậy họ cần giảng viên lặp lại. Một vài sinh viên phàn nàn rằng giảng viên dạy quá nhanh. Một vài người thừa nhận lớp học rất buồn chán, trong khi đó một vài người khác nói rằng lớp học rất thú vị.

Thẻ AAP như một công cụ cho việc hoàn thiện quy trình Giảng dạy – Học tập

Thẻ AAP được thiết kế để đáp ứng 4 mục đích:

1. *Kiểm tra sự chú ý và hiểu biết của các sinh viên*
2. *Giúp kiểm tra sự có mặt của sinh viên và các vấn đề liên quan*
3. *Kiểm tra sự chuẩn bị của sinh viên về bài giảng*
4. *Và một mục đích quan trọng nhất là nhận phản hồi liên tục và đúng lúc từ các sinh viên*

Hình 1 và 2 thể hiện các mẫu của thẻ AAP phiên bản ban đầu và mới nhất tương ứng (Kích thước A4 thực sự và bề ngoài của các mẫu này được điều chỉnh để vừa vặn một trang giấy). Phiên bản ban đầu, Hình 1, được sử dụng trong năm học 2011 và 2012 bao gồm các phần được điền bởi sinh viên, giống như tên, mã số sinh viên, Chuyên ngành, Tuần số, Ngày tháng năm và một phần để sinh viên ký tên xác nhận sự có mặt của họ. Sau một vài phản hồi từ sinh viên, phiên bản mới nhất (Hình 2) trông thân thiện với người dùng, được phát hành và sử dụng trong năm 2013, hai cột được thêm vào cho câu trả lời của sinh viên và cho phản hồi của sinh viên. Cũng để vượt qua vấn đề với ẩn danh, một thông tin khác nữa được thêm vào “Tên ưa thích hơn” trong phiên bản mới nhất để giải quyết tầm quan trọng của việc biết tên sinh viên

Đại học Taylor – Trường Kỹ Thuật

Khoá 9/2011

Toán kỹ thuật I (ENG1113)

Thẻ Sự chú ý/Sự có mặt/Chuẩn bị (Thẻ AAP)

Tên sinh viên: **Mã số sinh viên:** **Chuyên ngành:**

Tuần	Ngày tháng năm	Nhóm	Giải pháp / Nhận xét
Ký tên:			

Tuần	Ngày tháng năm	Nhóm	Giải pháp / Nhận xét
Ký tên:			

Tuần	Ngày tháng năm	Nhóm	Giải pháp / Nhận xét
Ký tên			

Hình 1: Thẻ Sự chú ý/Sự có mặt/Chuẩn bị (Thẻ AAP) – Phiên bản ban đầu

Đại học Taylor – Trường Kỹ Thuật

Khoá 9/2011

Nhiệt động lực học và Truyền nhiệt (ENG1213)

Thẻ AAP* của sinh viên về phản hồi liên tục và cải tiến chất lượng liên tục (CQI)

Tên sinh viên: Mã số sinh viên: Chuyên ngành: Kỹ thuật cơ khí (ME)

Tuần số	Trả lời của sinh viên	Phản hồi của sinh viên	Chữ ký của sinh viên	Chữ ký của giảng viên
1				
Ngày tháng năm				
2				
Ngày tháng năm				

Hình 2: Thẻ Sự chú ý/Sự có mặt/Chuẩn bị (Thẻ AAP) – Phiên bản mới nhất

Thẻ AAP được sử dụng như thế nào?

Hàng tuần, vào đầu mỗi buổi giảng dạy, sinh viên lấy thẻ AAP của họ. Thẻ AAP cho mỗi chuyên ngành (Kỹ thuật cơ khí (ME), Kỹ thuật hoá học (CE), Kỹ thuật điện (EE) có các màu sắc khác nhau. Vào cuối mỗi bài giảng, giảng viên hỏi một câu hỏi và các sinh viên trả lời trong phạm vi của thẻ. Phần khác của thẻ dành cho phản hồi về bài giảng hay bất kỳ nhận xét khác. Cuối cùng, sinh viên cần ký tên như bằng chứng của việc có mặt tại buổi học hôm đó và trả lại thẻ cho giảng viên.

Trong suốt bài giảng, giảng viên nhắc nhở sinh viên viết nhận xét, các đề nghị xem xét giảng dạy, học tập, cơ sở vật chất.. Không chỉ điều này, giảng viên thực sự khuyến khích sinh viên viết cả các phản hồi không tích cực. Vào cuối buổi học, thỉnh thoảng giảng viên không thu lại thẻ, điều đó có nghĩa là sinh viên đã lỡ buổi học. Phần quan trọng nhất của phương pháp này là vai trò của giảng viên. Để duy trì tính hiệu quả của phương pháp này và mang lại lợi ích cho giảng viên và sinh viên, *giảng viên cần dành thời gian để kiểm tra các giải pháp của sinh viên (nhận ra các sinh viên yếu), đọc cẩn thận các nhận xét của sinh viên (CQI), và giải quyết bằng việc viết các nhận xét cho sinh viên và sau đó có một hành động xử lý các nhận xét này, nếu được yêu cầu.*

Triển khai và thảo luận

Phương pháp thẻ AAP được sử dụng trong 3 năm cho các sinh viên kỹ thuật đại học năm thứ 1 và thứ 2. Việc triển khai của phương pháp này đã giúp giảng viên vượt qua hầu hết các vấn đề liên quan đến các lớp học lớn.

Các phản hồi được lựa chọn được tóm tắt từ bảng 1 đến 3. Các phản hồi được phân loại theo 3 nhóm: Giảng dạy và Thuyết giảng (Bảng 1), Sự hiểu biết của sinh viên và các vấn đề liên quan khác (Bảng 2) và các vấn đề cơ sở vật chất (Bảng 3). Có số lượng lớn nhiều nhận xét hơn nữa và tương tự mà không được trình bày ở đây.

Các vấn đề giảng dạy và thuyết giảng

Bảng 1 thể hiện các mẫu phản hồi của sinh viên về giảng dạy và thuyết giảng được thu thập từ các thẻ AAP. Bảng này thể hiện rõ ràng rằng sinh viên có những ý kiến xây dựng và hữu ích để cải tiến việc giảng dạy để giúp họ học tập tốt hơn. Trong các lớp học quy mô lớn, một trong các vấn đề là hầu hết việc giảng dạy theo kiểu truyền thống. Điều này có ảnh hưởng không tốt đến sự hiểu biết của sinh viên. Một sinh viên đã viết “Thuyết giảng liên tục trong 1h thì thực sự là tra tấn. Đề nghị: Hỏi nhiều câu hỏi hơn”. Một vài sinh viên học chậm, đó là tại sao họ nhận xét “nhẹ” hay “Tôi thấy thật hữu ích khi hướng đến các câu hỏi toán”. Nó cần được giải quyết trên bảng hơn là đọc từ các slide. Thêm một bằng chứng để không sử dụng giảng dạy truyền thống trong lớp học lớn khi các sinh viên nói “Sử dụng nhiều ý tưởng về ví dụ để cải thiện sự hiểu biết của sinh viên về một vấn đề nào đó thay vì tiếp tục nói” hoặc “Thêm hình ảnh, thêm hành động (hành động theo quy luật tự nhiên), hỏi sinh viên nhiều hơn chẳng hạn như: Những lỗi nào sinh viên thường mắc phải, Những gì một người kỹ sư sẽ cần suy nghĩ”. Ngược lại, một vài sinh viên phát hiện ra rằng một vài chủ đề dễ dàng và muốn nhiều câu hỏi thách thức hơn lớp học được. Cần nhiều ví dụ cho các câu hỏi khó”.

Bảng 1. Giảng dạy và thuyết giảng

Các nhận xét của sinh viên	Trả lời và hành động của giảng viên
Thuyết giảng liên tục trong 1h thì thực sự là tra tấn. Đề nghị: Hỏi nhiều câu hỏi hơn	
Tôi thấy thật hữu ích khi hướng đến các câu hỏi toán. Nó cần được giải quyết trên bảng hơn là đọc từ các slide	Nhất trí
Sử dụng nhiều ý tưởng về ví dụ để cải thiện sự hiểu biết của sinh viên về một vấn đề nào đó thay vì tiếp tục nói	Cảm ơn
Phông chữ cho một vài slide khá nhỏ	
Thêm hình ảnh, thêm hành động (hành động theo quy luật tự nhiên). Hỏi sinh viên nhiều hơn chẳng hạn như: Những lỗi nào sinh viên thường mắc phải, Những gì một người kỹ sư sẽ suy nghĩ	
Hỏi nhiều câu hỏi để sinh viên suy nghĩ trong suốt bài giảng	Vâng, cảm ơn
Thầy có đồng ý để cung cấp thêm nhiều giải pháp cho các phần hướng dẫn.	Vâng, tôi sẽ. Nhưng tôi muốn bạn đến và gặp tôi khi bạn không biết cách giải quyết, được không?

Sự hiểu biết của sinh viên và các vấn đề liên quan khác

Mẫu của loại này được thể hiện trong bảng 2. Đọc bảng này thể hiện rằng thẻ AAP giúp các sinh viên nói ra và chia sẻ một cách cởi mở sự quan tâm của họ với giảng viên. Trong các lớp học lớn, rất khó để đạt được, thứ nhất vì hạn chế thời gian, thứ hai bởi vì sinh viên thỉnh thoảng nhút nhát để hỏi hay sợ nói ra một vài điều ngớ ngẩn.

Bảng 2: Hiểu biết của sinh viên và các vấn đề khác

Các nhận xét của sinh viên	Trả lời và hành động của giảng viên
Một ít lẫn lộn, nếu có thêm nhiều ví dụ, có lẽ sẽ rõ ràng	Vâng, đồng ý. Tôi sẽ làm
Cảm thấy buồn vì bài kiểm tra của tôi. Không có ý tưởng để làm nó như thế nào	Đừng lo lắng, bạn sẽ cải thiện
Entrôpi là gì?	Entrôpi của bạn là rất cao bởi vì bạn không hiểu những gì tôi giải thích về entropi?
Rất thú vị, entropi là nguy hiểm	
Tôi không biết sử dụng bảng một cách rõ ràng. Thầy có thể dạy lại chúng tôi cách để sử dụng không? Cảm ơn	Không vấn đề, đến và gặp tôi
Tôi nghĩ tôi cần sự giúp đỡ, xin vui lòng giúp đỡ tôi	Xin vui lòng đến và gặp tôi sẽ có thảo luận để xem vấn đề trong môn toán là ở đâu! Cảm ơn
Các ví dụ cung cấp đầy thách thức. Thực sự thích thú thảo luận với giảng viên và bạn bè. Vẫn cần nhiều thông tin hơn về hàm ẩn. Sẽ làm việc chăm chỉ	Cảm ơn Ivan
Xin lỗi Thầy, tôi đã không làm tốt cho bài kiểm tra. Tôi thừa nhận rằng tôi đã không chuẩn bị tốt cho nó. Tôi thực sự xin lỗi. Tôi sẽ cố gắng hết sức để làm tốt trong lần kiểm tra lại	Cảm ơn Ivan. Tôi thực sự trân trọng rằng bạn biết khuyết điểm của bạn và tại sao bạn làm không tốt trong bài kiểm tra; và tôi khá chắc chắn rằng bạn có thể làm được, hãy tin tôi!

Các vấn đề cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất như thời gian biểu, phòng học, phòng lab, thư viện, văn phòng quản trị trường... đóng vai trò quan trọng trong quá trình giảng dạy – học tập. Nhận phản hồi từ các sinh viên về cơ sở vật chất và cách sinh viên thoải mái với các dịch vụ khác có thể phản ánh tích cực về việc cải tiến quá trình giảng dạy – học tập. Triển khai của phương thức AAP có thể giúp các vấn đề đánh giá cơ sở vật chất và sự hài lòng của sinh viên. Bảng 3 thể hiện một vài mẫu về nhận xét của sinh viên và phản hồi liên quan cơ sở vật chất.

Bảng 3: Cơ sở vật chất và các vấn đề khác

Nhận xét của sinh viên	Trả lời/Hành động của giảng viên
Xin lỗi, nhưng tôi không hài lòng với việc thời gian biểu chưa được hoàn thành. Nếu thời gian biểu có thể hoàn thành trước ngày đầu tiên của buổi học đầu tiên của chúng tôi, chúng tôi sẽ không lúng túng với nó.	Tôi đồng ý với bạn. Mọi thứ sẽ ổn. Đừng lo lắng
Nói chung lớp học thì được, nhưng tôi nghĩ rằng chúng tôi cần một phòng học lớn hơn. Phòng học hầu như không đủ cho cả sinh viên ngành kỹ thuật cơ khí và hoá học chúng tôi	
Thực sự vui mừng khi vấn đề của chúng ta được giải quyết ngay lập tức. Cảm ơn	
Hội trường giảng dạy lớn, khó để tập trung, cảm giác dễ buồn ngủ.	
Phòng học quá nhỏ	
Quá nóng. Điều hoà tồi tệ	Vâng, tôi sẽ kiểm tra
Tôi hy vọng rằng các vấn đề kỹ thuật sẽ giảm dần kể tiếp	Vâng, tôi xin lỗi cho vấn đề này

Hạn chế của phương pháp thẻ AAP

Triển khai phương pháp thẻ AAP giúp để xử lý và giải quyết nhiều vấn đề liên quan đến các lớp học lớn một cách hiệu quả. Việc triển khai thành công của phương pháp này chủ yếu phụ thuộc trả lời của giảng viên và cách giảng viên phản ứng để xử lý phản hồi và nhận xét của sinh viên. Việc triển khai phương pháp này cũng thể hiện rằng cần một vài cải tiến bởi vì một số hạn chế:

1. Nó tiêu tốn một khoảng thời gian đáng kể trong bài giảng
2. Một vài sinh viên không sẵn sàng để viết nhận xét
3. Một vài sinh viên không trả lời câu hỏi mà điều này làm khó cho giảng viên để biết liệu họ có hiểu hay không hay họ lười viết câu trả lời
4. Giảng viên có thể không quen với tên của sinh viên

Một vài trong các hạn chế này (2 và 3) có thể được giải quyết ví dụ bằng cách khuyến khích các sinh viên để viết các nhận xét hoặc giảng viên gặp gỡ những sinh viên không viết câu trả lời. Ví dụ viết câu trả lời đúng có thể được thưởng bằng điểm số và điều này có được bằng cách giao tiếp rõ ràng với sinh viên trước đó.

Vấn đề về tên của sinh viên(4) được giải quyết trong phiên bản mới nhất của thẻ AAP nhưng giảng viên nhận ra rằng điều đó không đủ. Giảng viên cần làm quen với tên của sinh viên và một phương pháp để xử lý vấn đề này bằng cách hỏi sinh viên đưa ra cái gì đặc biệt về bản thân hay thậm chí các tên vui nhộn.

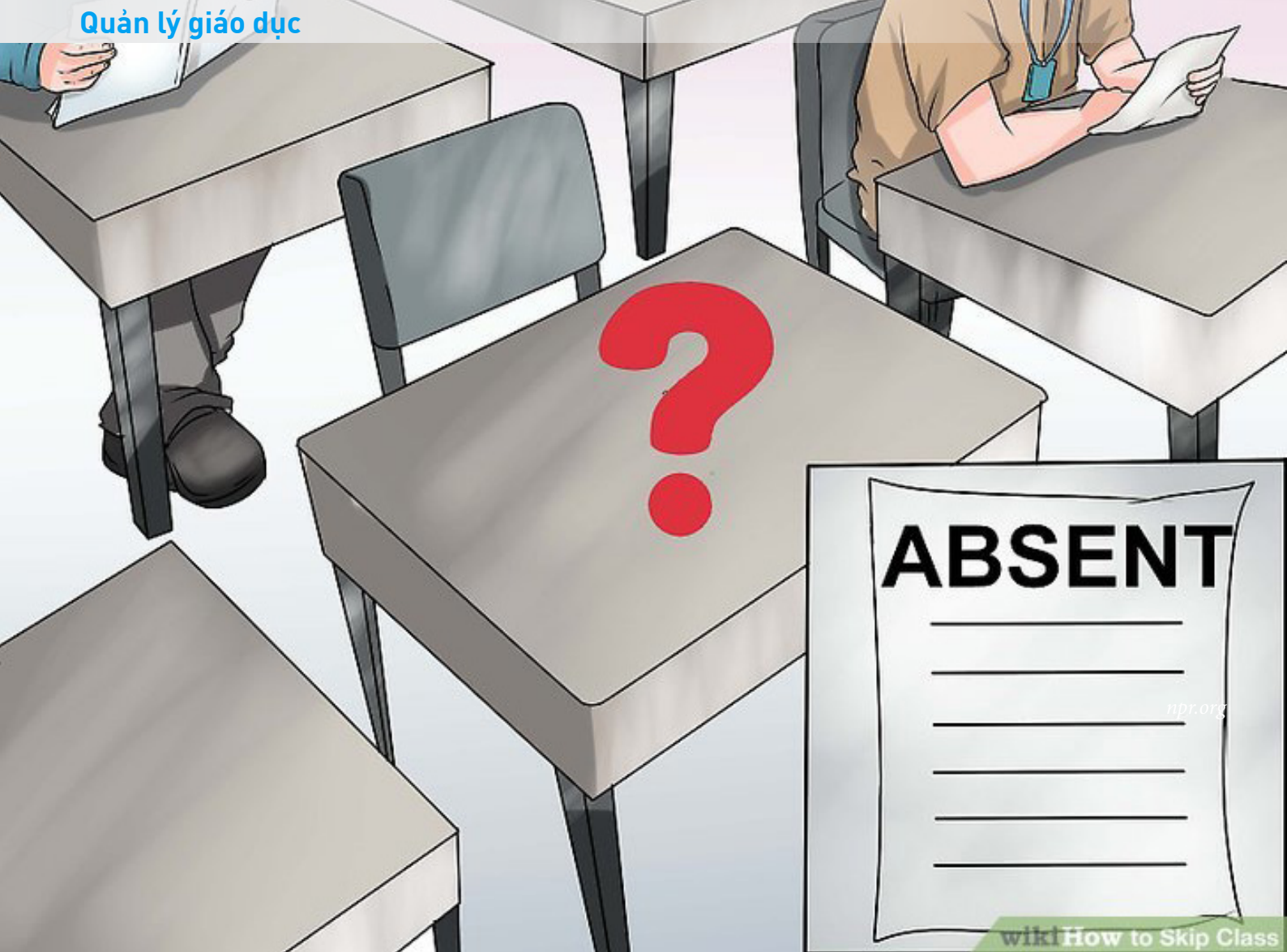
Bây giờ hạn chế (1) với thời gian của giảng viên phụ thuộc chủ yếu vào quy mô của lớp học. Nhưng điều này thực sự phụ thuộc vào giảng viên, nếu giảng viên có đủ đam mê, thân thiện với các sinh viên và kiên nhẫn thì điều này không còn là hạn chế nữa, thực ra đó có thể là một thuận lợi lớn.

Kết luận

Thẻ AAP là một ý tưởng mới và phương pháp sáng tạo mà được sử dụng như một công cụ thành công để xử lý nhiều vấn đề của lớp học lớn. Thẻ AAP đạt nhiều mục đích: Kiểm tra sự chú ý, sự có mặt, sự hiểu biết và sự chuẩn bị của sinh viên, tạo điều kiện phản hồi liên tục và kịp thời và xác định các sinh viên yếu. Sinh viên cũng phát hiện ra rằng thẻ AAP giúp họ giao tiếp với giảng viên một cách hiệu quả và điều này dẫn đến mối quan hệ tốt và thân thiện với giảng viên của họ. Phương pháp này có thể được sử dụng như một công cụ cho việc cải tiến và thúc đẩy giảng dạy và học tập trong các tổ chức đào tạo mà áp dụng 12 tiêu chuẩn CDIO, đặc biệt tiêu chuẩn 8: Học tập chủ động và tiêu chuẩn 10: Nâng cao năng lực giảng dạy của giảng viên.

Phương pháp thẻ AAP tuy vẫn có một vài hạn chế nhưng cũng như các phương pháp khác, đều hướng đến mục đích hỗ trợ giảng viên, cải tiến chất lượng quá trình giảng dạy – học tập một cách thành công.





GIẢM VIỆC NGHỈ HỌC TRIỀN MIÊN

Maurice J. Elias | Tâm Ngô dịch

Việc nghỉ học triền miên – được định nghĩa là thời lượng nghỉ học lên đến 10% hoặc hơn trên tổng số thời gian của 1 năm học – là mục tiêu cải thiện của nhiều học khu nhằm nâng cao chất lượng học tập của học sinh. Điều này rất dễ hiểu bởi lẽ những học sinh nghỉ học nhiều thường sẽ bị yếu kỹ năng đọc, có điểm kiểm tra thấp hơn, và phải nhận những hình thức kỷ luật riêng biệt của nhà trường, đồng thời các em học sinh đó cũng có nguy cơ không tốt nghiệp cao hơn. Đây thực sự là một vấn đề lớn vì nó ảnh hưởng đến 1/7 số học sinh trên toàn nước Mỹ.

Thông thường, nhà trường cố gắng xác định những học sinh nghỉ học quá nhiều xem liệu

các em có nằm trong những nhóm trẻ dễ bị ảnh hưởng nhất hay không (chẳng hạn: mới nhập cư, ở trong gia đình với bố/mẹ đơn thân, hoặc người bảo trợ có vấn đề về kinh tế hoặc sức khỏe). Đôi khi điều kiện gia đình dẫn đến việc các em nghỉ học quá nhiều, chứ không xuất phát từ động lực học tập của các em. Xác định được điều này là rất quan trọng đối với trường trong việc hỗ trợ đúng với hoàn cảnh của từng em.

Nhưng việc đưa một học sinh quay lại trường đơn giản là chưa đủ. Các giáo viên, khoa, và cán bộ nhân viên ở trường cần duy trì nỗ lực để các em học sinh cảm thấy thoải mái và được chào đón tại trường. Bước đầu tiên là phải tìm cách để học sinh quay lại trường. Đồng thời, bước thứ hai là cần tìm cách khiến các em học

sinh đó cảm nhận được rằng việc vắng mặt của các em khiến cả các thầy cô và các bạn học đều rất nhớ, và bản thân các em rất có giá trị đối với cộng đồng. Những chỗ ngồi bị bỏ trống trong lớp học có thể đem đến những hệ lụy về mặt kinh tế cho một ngôi trường, nhưng việc quan tâm đến cảm xúc và tinh thần của các em học sinh sẽ đưa đến những tác động lớn đến xã hội, cảm xúc và giáo dục.

Những bước đầu tiên là gì?

Theo Trung tâm Môi trường Học tập Quốc gia ([National School Climate Center](#)), việc tạo ra môi trường học tích cực là yếu tố cơ bản cho thành công trong học tập, cảm xúc xã hội và phát triển tính cách, cũng như ngăn ngừa việc bắt nạt, đe dọa và các vấn đề về hành vi khác. Và các nghiên cứu chỉ ra mối liên hệ giữa môi trường học tập và việc đến trường của học sinh nói chung – mặc dù mối liên hệ này chưa được trực tiếp đưa vào các cuộc thảo luận về việc nghỉ học lâu ngày của học sinh. Nhưng đây cũng là một phần quan trọng trong những giải pháp lâu dài, với mục đích giúp tất cả học sinh cảm thấy hứng thú với trường lớp vì thế các em sẽ muốn đến trường.

Khi trường học nỗ lực xác định và đưa học sinh trở lại lớp học, điều quan trọng là các em học sinh đó cảm thấy trường lớp là nơi thoải mái của riêng mình, chứ không phải “nhà tù”. Các trường cần có một văn hóa và môi trường có thể bao quát và công bằng với tất cả học sinh và cả gia đình của các em. Trẻ nhỏ có khả năng đặc biệt giúp chúng cảm nhận được liệu mình có đang bị đối xử thiếu công bằng hơn so với các bạn khác hay không.

Tạo ra một môi trường tích cực và rộng mở

Liên hiệp Học tập Cảm xúc-Xã hội New Jersey đã nghiên cứu để xác định và phát triển một số yếu tố quan trọng của một môi trường học tập tích cực.

- **Truyền cảm hứng:** Trường học nên kết nối những tâm tư nguyện vọng của học sinh và chủ động khuyến khích các em vươn tới chúng. Nhà trường nên yêu cầu học sinh đặt ra những mục tiêu cụ thể cho năm học và cho mỗi môn học hoặc học kỳ. Việc đặt ra mục tiêu nên được thực hành ở quy mô toàn trường.
- **Hỗ trợ:** Thử thách cần đi kèm với hỗ trợ. Khi học sinh được khuyến khích giúp đỡ bạn bè, không chỉ các em mà cả nhà trường cũng sẽ được hưởng lợi. Chẳng hạn như trong chương trình Đưa ra Quyết định Xã hội/Giải quyết Vấn đề của CA-SEL, các em học sinh cấp 1 được khuyến khích đưa ra những mục tiêu về cải thiện bản thân và kỹ năng học tập cho cá nhân mình và giúp đỡ các bạn cùng lớp trong quá trình này – vì việc cải thiện bản thân không đơn thuần là việc của từng cá nhân đơn lẻ, và thất bại là phần tất yếu của việc học.
- **An toàn và khỏe mạnh:** Một văn hóa học tập cảm xúc xã hội (SEL – Social-emotional Learning) mang tính tích cực cần phải được phải được phát triển trong toàn trường, và ở mọi lớp học. Chúng ta, những nhà giáo, chắc chắn phải đóng vai trò là những người giữ lửa, và học sinh phải là những người đứng lên tiên phong cho bạn bè của mình. Các em cần được hỗ trợ để hiểu rằng cách tốt nhất để trân trọng bản thân là chăm sóc cho sức khỏe thể chất và cả tinh thần xã hội của mình cũng như của những người xung quanh.
- **Tôn trọng:** Sự tôn trọng cho người khác là điều quan trọng trong nhà trường, và việc thực hành làm mẫu nó rất cần thiết – giữa học sinh với nhau, giữa học sinh với người lớn tuổi hơn và giữa người lớn với nhau – bao gồm cả các bậc phụ huynh và những người chăm sóc/bảo trợ. Nhà trường phải đặc biệt hiểu và nhận thức

rằng một số thành viên trong gia đình học sinh chẳng hạn như những người mới nhập cư hoặc những gia đình đang phải chật vật về kinh tế) sẽ cảm thấy trường học là nơi xa lạ và thậm chí đáng sợ.

- **Gắn kết:** việc học được định nghĩa là “gắn kết” khi nó có tính chủ động và tập trung vào giải quyết vấn đề, cũng như dẫn dắt người học tạo ra những sản phẩm có ý nghĩa. Các cộng đồng lớp học tập của học sinh nên đặt ra và theo đuổi các mục tiêu học tập cùng nhau, và cả người lớn (bao gồm giáo viên, nhân viên hỗ trợ học sinh, đội ngũ an ninh, nhân viên văn phòng của trường, đội ngũ bảo trì trường học, và ban quản trị trường học) cũng cần làm điều tương tự. tất cả các thành viên trong trường cần có những mục tiêu để cải thiện bản thân và đóng góp cho trường học, cũng như cùng nhau vượt qua những khó khăn.

Giáo dục công là cánh cửa mở cho việc học và trưởng thành của tất cả mọi người. Đạt được trách nhiệm đó chỉ có thể khi các trường học có một môi trường và văn hóa tích cực. Nếu chúng ta xây dựng được môi trường như vậy, học sinh sẽ đến trường một cách hạnh phúc. Và khi các em không thể tới trường, nhưng với sự giúp đỡ từ nhà trường và gia đình, các em vẫn sẽ đi học trong niềm vui, và thậm chí sẽ không còn tình trạng nghỉ học triền miên.



MOPLE21
-
THIẾT
KẾ
MÔI
TRƯỜNG
HỌC
TẬP
CỦA
THẾ
KỈ
21

listsach.com

Diệu Nguyễn

Có một thực tế được thừa nhận rộng rãi rằng, từ thế kỷ 20, vai trò của giáo viên đã thay đổi rất nhiều. Những năm qua chúng ta chứng kiến sự biến đổi nhanh chóng về văn hóa, xã hội, những bước tiến vượt bậc của công nghệ thông tin và truyền thông, đặc biệt là khi Internet được phổ cập trong trường học. Những yếu tố này tác động tới phong cách dạy và học cũng như văn hóa và cách thức vận hành trường học. Từ đó thúc đẩy bước chuyển hay sự thích nghi tương ứng của cơ sở vật chất và hạ tầng trường học hay nói nôm na là môi trường học tập vật lý.

Môi trường học tập vật lý là gì?

Khái niệm **môi trường học tập** sẽ ngày càng đóng vai trò quan trọng trong bối cảnh toàn xã hội đề cao trường học như một trung tâm học tập suốt đời. Tổ chức OECD (2006) định nghĩa **không gian giáo dục** là *không gian vật lý hỗ trợ các chương trình và hoạt động giảng dạy và học tập, bao gồm cả các công nghệ hiện thời; là một không gian mang đến hiệu quả tòa nhà tối đa, hiệu quả chi phí và vận hành liên tục; là một không gian tôn trọng và hài hòa với môi trường tự nhiên; và là một không gian khuyến khích con người giao thiệp xã hội, cung cấp một nơi khỏe mạnh, thoải mái, an toàn, an ninh và giàu cảm hứng cho cư dân*. Theo nghĩa hẹp, **môi trường học tập vật lý** có thể được xem như là một không gian lớp học thông thường, còn theo nghĩa rộng, đó là tổ hợp của các hệ thống giáo dục chính thức và không chính thức nơi học tập diễn ra ở cả bên trong và bên ngoài trường học. Khái niệm môi trường học tập vật lý nhằm nói đến các cấu trúc hữu hình liên quan đến không gian, trang thiết bị trong trường học.

Tầm quan trọng của Môi trường học tập vật lý

Môi trường học tập vật lý thường được coi một yếu tố thứ cấp trong giáo dục. Nghiên cứu công bố năm 2019 của hai tác giả Cezary Szpytmaa và Magdalena Szpytma đăng trên tạp chí khoa học Thinking Skills and Creativity khẳng định vai trò quan trọng của yếu tố này trong dạy và học trong thế kỷ 21. Hai tác giả phân tích rằng, một ngôi trường được thiết kế phù hợp sẽ *giúp giáo viên trang bị cho thế hệ trẻ năng lực để đáp ứng với những nhu cầu của cuộc sống hiện đại, đảm bảo tính linh hoạt, phù hợp với tính chất hợp tác, vì thế, sẽ khiến người học chủ động khai thác hệ thống giáo dục, một hệ thống tập trung vào sự lan tỏa tri thức và chưa không gian khơi dậy đam mê, truyền cảm hứng*". Khuôn viên trường học, do đó, không chỉ là một địa danh vô tri hay là một nơi trú ẩn an toàn cho giáo viên và học sinh. Đó là đại diện của những văn hóa, giá trị và lý tưởng của xã hội được vật chất hóa và tạo ra không gian trải nghiệm tối đa cho quá trình dạy và học. Kiến trúc trường học là một phần quan trọng của giáo dục!

Mô hình Thiết kế môi trường học tập vật lý của thế kỷ 21

Model of 21st Century Physical Learning Environment (MoPLE21)

<https://mople21.org/en/model/>

Mô hình MoPLE21 được Cezary Szpytmaa và Magdalena Szpytma (2019) xây dựng. Là một ma trận chứa nhiều thông tin, mô hình này giúp định hướng thiết kế kiến trúc các trường học hoặc môi trường giáo dục dựa trên 3 đặc tính:

- Giáo dục hướng tới sự thay đổi phù hợp với tiến trình phát triển của xã hội thế kỷ 21
- Kiến trúc trường học thúc đẩy sự tương tác
- Hiểu tâm lý và hành vi con người

Mô hình này là một công cụ tích hợp dành cho các nhà giáo dục trong việc thiết kế, đánh giá giáo dục cũng như vận hành trường học hàng ngày. Mục tiêu cuối cùng là thúc đẩy các thiết kế kiến trúc trường học phù hợp với quá trình dạy và học. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng:

- Mô hình MoPLE21, cân nhắc các mô hình hành vi theo tâm lý học môi trường, giải thích sự tác động của các môi trường được xây dựng lên hành vi và nhận thức con người. MoPLE21 đánh giá vai trò của môi trường học tập vật lý như một nấc thang mới trong giáo dục thế kỷ 21, nhấn mạnh về tính tương tác và tiềm năng của nó với quá trình dạy và học.
- MoPLE21 có thể được dùng như một công cụ đơn giản để đánh giá các môi trường học tập hiện có hoặc để thiết kế các môi trường mới, và mô hình này mô tả một môi trường lý tưởng. Đây cũng có thể dùng như một công cụ so sánh và đối chiếu với những ngôi trường đang trong quá trình được thiết kế, xây dựng

Mô tả mô hình MoPLE21

Hình 1. Giao diện MoPLE21

Cột dọc thể hiện các kỹ năng cần thiết của thế kỷ 21 mà hệ thống giáo dục cần quan tâm phát triển cho học sinh, bao gồm (nhưng chưa đầy đủ):

- Kiến thức nền tảng: hiểu về sinh thái học, hiểu về sức khỏe, hiểu biết chung;
- Giáo dục văn hóa: hòa nhập giữa các thể hệ, sự cảm thông, trách nhiệm với môi trường xung quanh, vai trò công dân và nhận thức nhóm, tham gia vào xã hội, niềm tin xã hội, sự tham gia của người lớn, giao tiếp và hợp tác, tương tác trực tiếp giữa trẻ em, khám phá các đặc điểm văn hóa, tự học, sẵn sàng học tập,...;
- Giáo dục sáng tạo: sáng tạo nhóm, học tập qua trải nghiệm, phát triển các giác quan, liệu lĩnh với thử thách nghiên cứu, tư duy mở, thể hiện bản thân, giáo dục nghệ thuật và thẩm mỹ, tư duy phản biện, tính thích nghi và linh hoạt,....

Hàng ngang thể hiện các yếu tố về mặt kiến trúc (truy cập đường link để xem đầy đủ):

- Bản vẽ mặt bằng: Tiện nghi đối với người khuyết tật, tính tích hợp với môi trường xung quanh, sự đa dạng không gian, thúc đẩy sự giao lưu xã hội dựa trên bố cục bản vẽ, không gian cho hoạt động nghệ thuật, vườn trường, không gian cho động vật, mảng xanh, nước,...;

MODEL OF 21ST CENTURY PHYSICAL LEARNING ENVIRONMENT (MOPLE21)
AN INTERDISCIPLINARY TOOL FOR EDUCATIONAL THEORISTS AND PROFESSIONALS FOR DESIGN, ASSESSMENT, AND EVERYDAY USE

MENU

21ST CENTURY SKILLS	ELEMENTS OF PHYSICAL LEARNING ENVIRONMENT		ACCESSIBILITY FOR DISABLED INTEGRATION WITH SURROUNDING SPATIAL DIVERSITY SOCIAL PARTICIPATION IN SITE ARRANGEMENT PLACE FOR ARTISTIC EXPRESSION SCHOOL GARDEN PLACES FOR ANIMALS GREEN AREAS							
			E1/SP	E2/SP	E3/SP	E4/SP	E5/SP	E6/SP	E7/SP	E8/SP
FOUNDATIONAL KNOWLEDGE (TO KNOW)	ECOLOGICAL REASONING	P1	+	+	+	+	+	+	+	+
	HEALTH AWARENESS	P2	+	+	+	+	+	+	+	+
	GENERAL KNOWLEDGE	P3	+	+	+	+	+	+	+	+

- Tòa nhà - ngoại thất: hình dáng tòa nhà, chất liệu của các vật liệu, vị trí/bối cảnh của tòa nhà, đặc tính thân thiện/cởi mở của không gian;
- Nội thất chung: quy mô trường học, diện giải về nội thất và ngoại thất, khu vực nghiên cứu, quy mô học sinh, chất liệu của vật liệu làm nội thất...;
- Khu vực lối vào: lối vào thông thoáng, mức độ thân thiện và mời gọi, tính đa năng của khu vực sảnh;
- Phòng học và các giải pháp liên quan: không gian học ngoài trời, sự đa dạng của các không gian và khu vực thí nghiệm, khu vực hội thảo, các không gian kết hợp, đặc điểm phòng học, phòng học nấu ăn,...;
- Các không gian đặc thù: không gian dành cho giáo viên, mức độ tiện nghi của khu vực thể thao, không gian công nghệ thông tin, khả năng điều chỉnh và thích nghi, câu lạc bộ cộng đồng, không gian vui chơi với sàn mềm;
- Lưu thông không khí: bố cục lưu thông rõ ràng, sảnh chung, bố cục trường học theo hình dáng của một ngôi làng/thị trấn, sự thông thoáng từ các tường kính của tòa nhà.

Mỗi giao điểm của cột dọc và hàng ngang sẽ giải thích cụ thể hơn cách các yếu tố này được kết hợp với nhau. Ví dụ khi năng lực Empathy (Thấu cảm) gặp đặc điểm kiến trúc Spaces for Animals (Không gian cho động vật) gặp gỡ nhau, hành vi tâm lý tương ứng là Care for Animals (Sự quan tâm tới các con động vật).

Đối tượng của Mô hình MoPLE21

- Các nhà nghiên cứu giáo dục và các lĩnh vực liên quan: MoPLE21 là tài liệu nghiên cứu về môi trường học tập đóng vai trò quan trọng và có tính chất đo lường trong giáo dục, là một giải trình về nghiên cứu liên ngành và mở rộng của các lĩnh vực nghiên cứu trong giáo dục, là một nghiên cứu mở màn cho các nghiên cứu sau này khi triển khai các phương pháp nghiên cứu định lượng đánh giá môi trường học tập vật

lý, và là một hướng dẫn về ứng dụng của tâm lý học môi trường và kiến trúc trong giáo dục.

- Các nhà làm chính sách và quản lý trường học: MoPLE21 được dùng như một kho dữ liệu gọn nhẹ và là nguồn cảm hứng để điều chỉnh hoạt động quản lý trường học đáp ứng nhu cầu của nền giáo dục thế kỷ 21, để triển khai các đánh giá hậu quá trình sử dụng như một thước đo cho sự thay đổi.
- Các nhà thực hành giáo dục: MoPLE21 là công cụ giúp sử dụng môi trường học tập vật lý một cách có nhận thức và đặc biệt trong quá trình dạy và học của thế kỷ 21.
- Kiến trúc sư: MoPLE21 như một bảng kê các hạng mục cần cân nhắc khi thiết kế các giải pháp kiến trúc đáp ứng nhu cầu giáo dục, như một nguồn tham khảo để đánh giá chất lượng các trường học đang hoạt động và hỗ trợ tái thiết và hiện đại hóa các môi trường cũ trở thành những ngôi trường tốt hơn và mới hơn.

Nguồn tài liệu tham khảo:

1. Szpytma, C., & Szpytma, M. (2019). Model of 21st Century Physical Learning Environment (MoPLE21). *Thinking Skills and Creativity*, 34, 100591. doi:10.1016/j.tsc.2019.100591
2. Kuuskorpi, M. & N. Cabellos González (2011). The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, No. 2011/11, OECD Publishing: Paris. doi.org/10.1787/5kg0lkz2d9f2-en.
3. Website: <https://mople21.org/en/model>



freepik.com

HÃY XẾP HẠNG SÁCH VỞ, ĐỪNG XẾP HẠNG TRẺ EM: VAI TRÒ CỦA PHÂN CẤP ĐỘ BÀI ĐỌC TRONG VIỆC HƯỚNG DẪN ĐỌC HIỂU.

¹Irene C.Fountas và Gay Su Pinnell

Kim Ngân dịch

“Ồ! Quyển sách đó là level V (cấp độ V). Tôi phải đọc ngay lập tức mới được. Tôi yêu các sách ở level V lắm”. Nhưng chưa từng có ai nói điều đó. Chưa từng bao giờ! Khi lựa chọn sách đọc, cấp độ của sách chưa bao giờ là điều được xem xét. Thay vào đó, người đọc chọn sách theo những lý do của riêng mình.

Người đọc tìm hiểu các thể loại và series yêu thích, và tìm kiếm các loại sách truyện mà họ muốn đọc, chẳng hạn như thể loại phiêu lưu, bí ẩn, lãng mạn hoặc thần thoại. Họ ngóng chờ

tác phẩm mới nhất từ tác giả ưa thích của mình. Họ nghiên cứu các chủ đề quan trọng với họ tại một mốc thời gian nhất định, kết hợp các thể loại viễn tưởng và không viễn tưởng ở mức độ cá nhân sâu sắc. Người đọc nhìn nhận lại cuộc sống của mình và tìm kiếm những quyển sách mà họ cảm thấy như có thể trò chuyện với mình.

Và chẳng phải đó là điều chúng ta vẫn muốn cho học sinh của trường mình hay sao? Dẫn dắt câu chuyện văn học trong nhà trường có nghĩa rằng các em học sinh có các cơ hội để thực hiện việc đọc như mọi người bình thường bên ngoài khuôn viên trường học vẫn làm. Thông qua các bài học nho nhỏ có bao gồm cả sự thực hành, học sinh sẽ học tập được cách các độc giả vẫn lựa chọn sách cho họ. Qua thời gian, kỹ năng lựa chọn sách của các em trở nên thành thục hơn.

¹ Bài báo này nguyên bản được đăng trên tờ Literacy Today số tháng 1 và tháng 2 năm 2019. Đây là tạp chí thành viên của liên hội văn hóa quốc tế, và bài báo đã được cho phép để chia sẻ trên Dạy & Học.

Đôi khi, các em sẽ chọn một quyển sách hơi khó nhằn hơn một chút bởi vì đó là chủ đề các em thích và có biết đôi chút về nó; hay đôi khi, các em sẽ đọc một quyển sách dễ hơn nhưng lại được sáng tác bởi nhà văn mình thích, hoặc đơn giản chỉ là vì quyển sách đó đọc rất thú vị.

Chẳng có nhãn mác hay cấp độ nào có thể bắt buộc các bạn học sinh phải lựa chọn những đầu sách cụ thể nào đó. Các em chọn những gì mà các em muốn đọc. Và điều này dẫn chúng tôi đến một thắc mắc, đó là: các cấp độ của sách nên đóng vai trò như thế nào?

Phân cấp độ sách có tác dụng trong trường hợp nào?

Một hệ thống phức tạp và phong phú dành cho việc đọc không phải là được phát triển chỉ bởi một loại sách hay một ngữ cảnh riêng biệt. Trẻ em xứng đáng được hưởng thụ một nguồn sách báo đa dạng trong các ngữ cảnh khác nhau. Thực tế là, trong số năm ngữ cảnh dành cho việc đọc mà chúng tôi miêu tả trong nghiên cứu của mình, bao gồm: Đọc to và tương tác, Đọc và chia sẻ, Đọc có hướng dẫn, Câu lạc bộ sách, và Đọc độc lập, chỉ có duy nhất một hình thức có sử dụng việc phân cấp sách. Chỉ một mà thôi. Các trình độ đọc đóng vai trò quan trọng nhưng khá là bị giới hạn trong việc đọc hiểu ở trường. Đọc có hướng dẫn chính là hình thức đọc có sử dụng các loại sách có phân cấp độ. Trong phương pháp đọc này, giáo viên lựa chọn các bài đọc theo đúng thể loại và độ khó phù hợp cho một nhóm ít học sinh. Bài đọc đó sẽ khó hơn các loại sách mà các em thường tự đọc hàng ngày một chút và cần có sự hỗ trợ của giáo viên. Tuy nhiên, các bài đọc này cũng không quá khó đến mức gián đoạn quá trình đọc, hoặc khiến cho các em học sinh không hiểu câu chữ.

Phương pháp tiếp cận theo cấu trúc giúp tạo các bước đệm gợi ý để việc đọc đạt hiệu quả cao hơn, cho phép các em học sinh tiến bộ dần mỗi

ngày. Điều này được thực hiện bằng cách sử dụng một chuỗi các văn bản để kiểm soát lỗi và các vấn đề khó khăn thông qua việc đánh giá kỹ lưỡng các điểm mạnh và nhu cầu của học sinh. Phân chia cấp độ đọc là một công cụ đem lại hiệu quả cao khi được sử dụng đúng cách. Có thể lấy ví dụ là thang đo F&P của chúng tôi cho phép đưa ra các lựa chọn chuẩn xác trong các bài đọc có hướng dẫn. Một “cấp độ” đại diện cho hàng trăm, thậm chí hàng ngàn các chiến lược mà người đọc cần trong một khoảng thời gian được yêu cầu nhất định để đọc với sự chuẩn xác, trôi chảy và có hiểu.

Các nhu cầu tăng lên khi người đọc ngày càng tiến bộ và đọc được các sách/văn bản ở mức độ phức tạp hơn, và mọi người khám phá ra được các cách mới để suy nghĩ và giải quyết vấn đề. Để sử dụng các cấp độ đọc một cách hợp lý, giáo viên nên sử dụng các hình thức đánh giá và quan sát cẩn thận, có hệ thống và liên tục để xác định được xem loại sách nào phù hợp cho các nhóm nhỏ học sinh trong hình thức đọc có hướng dẫn, và để định hướng các quyết định dạy học của chính mình khi những giáo viên này thúc đẩy từng học sinh từ xuất phát điểm ban đầu để đi đến các mức độ cao hơn.

Và như chúng ta đã từng nhắc đến thì ngoài hình thức đọc có hướng dẫn, các em học sinh nên được tiếp cận với thật nhiều các đầu sách mà có thể “trò chuyện” với các em, và giúp các em hình thành bản sắc đọc của mình. Với bất cứ hoạt động đọc nào thì đây cũng là mục tiêu cuối cùng quan trọng nhất.

Các gia đình cần biết những gì về cấp độ đọc?

Các cấp độ đọc được phát triển để giúp giáo viên có những quyết định giảng dạy tốt hơn. Gia đình có quyền được biết liệu con họ có đang tiến bộ đúng như kỳ vọng, phát triển vượt trội so với mức độ kỳ vọng, hay cần có thêm sự can thiệp

để theo kịp tốc độ. Tuy nhiên, cấp độ đọc thì không được thể hiện trong các hội nghị hội thảo, trên phiếu tổng kết, hay trong các buổi thảo luận với học sinh.

Hãy cho phép chúng tôi được nhắc lại rằng: các cấp độ đọc không được thể hiện trong các hội nghị hội thảo, trên phiếu tổng kết, hay trong các buổi thảo luận với học sinh.

Một cấp độ đọc là một giáo cụ hỗ trợ cho giáo viên. Đó không phải là “điểm số”, và chắc chắn nó không phải là một cái nhãn mác để quy chụp trình độ hay khả năng của bọn trẻ.

Gia đình không cần phải lo lắng nếu như mà, trong vòng một tuần, các em đọc một số bài ở các mức độ khó khác nhau vì nhiều lý do. Sự thực là, trong một ngày bất kỳ thì các em học sinh cũng thường được trải nghiệm các loại sách khác cấp độ trong các hoàn cảnh giáo dục khác nhau. Các gợi ý về các bài nói chuyện về tiến trình phát triển của một đứa trẻ có thể được tìm thấy tại trang web sau:

fountasandpinnell.com/resource-library/id/432

Đưa ra các quyết định chuẩn xác về việc dạy và học đọc hiểu

Nếu chúng ta có cam kết về kết quả đọc hiểu của học sinh, và cam kết nuôi dưỡng quá trình

đọc của các em, thì các hoạt động cần phải phản ánh được cam kết đó.

Các giáo trình cho việc đọc trong một lớp học cần phải cung cấp nhiều cơ hội nhất có thể, và quá trình dạy học cần thử thách học sinh trong nhiều tình huống đa dạng. Sự kết hợp của hai yếu tố này chính là chìa khóa đến thành công. Mỗi ngày trôi qua, tất cả các em học sinh đều có quyền được đọc đa dạng các thể loại sách ở nhiều cấp độ khác nhau sử dụng khả năng đọc hiểu và thành thực của mình; trải nghiệm giảng dạy chuyên môn cao, cũng như tìm ra được các đầu sách mà các em yêu thích và gắn bó với nó suốt đời.

High Teacher Support: Mức độ hỗ trợ của giáo viên cao

Low Teacher Support: Mức độ hỗ trợ của giáo viên thấp

High Student Control: Khả năng tự kiểm soát của học sinh cao

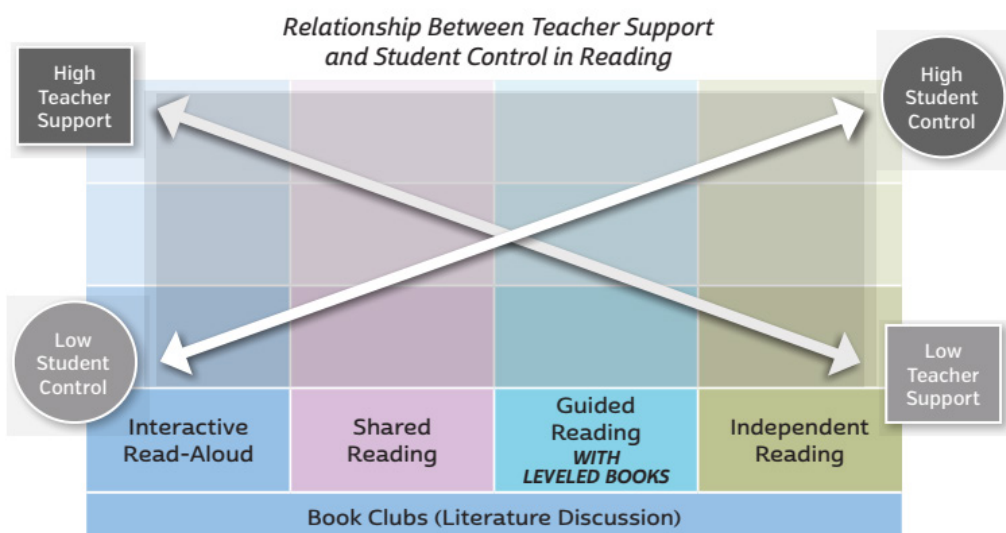
Low Student Control: Khả năng tự kiểm soát của học sinh thấp

Interactive Read-Aloud: Đọc to và tương tác

Shared Reading: Đọc và chia sẻ

Guided Reading with Leveled Books: Đọc có hướng dẫn VỚI SÁCH ĐƯỢC PHÂN CẤP ĐỘ

Independent Reading: Đọc độc lập



Bảng: Mối quan hệ giữa Mức độ hỗ trợ của giáo viên & Khả năng tự kiểm soát của học sinh khi đọc

Ban Biên tập Lộn xộn

Hoàng Anh Đức

Đặng Thanh Giang

Lê Thanh Hằng

Hoàng Giang Quỳnh Anh | Agliead Global

Ngô Huy Tâm | THPT Phenikaa

Nguyễn Lê Kim Ngân | THPT Yên Hoà

Dương Phú Việt Anh | EdLab Asia

Ngọc Trâm Ninh | Đại học Jyväskylä

Nguyễn Thị Hải Diệu | Wise Consulting Finland

Nguyễn Ngọc Diệp | Hogwarts

Hồ Thị Thảo Nguyên | Đại học FPT

Logo | Hà Dũng Hiệp

Chế bản | Quách Anh

Liên hệ: bientap@day-hoc.org



CONSORTIUM for
NEW EDUCATION

Đã & học

“Học để Dạy, và Dạy để Học