

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338228141>

Tập san Dạy và học – Số 18 – Tháng 12, 2019 – Quan tâm

Book · December 2019

CITATIONS

0

READS

569

14 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](#)



Pham Mai Hang

8 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Diep Ngoc Nguyen

Duy Tan University

33 PUBLICATIONS 44 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

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



Coping with academic stress among university students [View project](#)



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

Day & học



Số 18 - tháng 12 | 2019

QUAN TÂM

06

SỰ ĐỒNG CẢM: BIẾN NHỮNG THỨ BỊ
LÃNG QUÊN THÀNH ĐIỂN TÍCH

26

NGÔI TRƯỜNG HẠNH PHÚC

19

QUÁ TRÌNH HỌC TẬP QUA TRẢI NGHIỆM

32

KHI YÊU THƯƠNG LÀ MỆNH LỆNH

Dạy thế nào?

SỰ ĐỒNG CẢM: BIẾN NHỮNG THỨ BỊ LÃNG QUÊN
THÀNH ĐIỂN TÍCH.06

Bill Morris / Phạm Mai Hằng dịch

BÀI TẬP VỀ NHÀ CÓ QUAN TRỌNG? TÙY THUỘC VÀO
CẤP HỌC. GIÁO VIÊN CHIA SẺ PHƯƠNG PHÁP.08

Katrina Schwartz / Ngọc Lan dịch

AI NÊN DẠY TRẺ KIẾN THỨC TÀI CHÍNH?11

Martha Beach / Nguyễn Ngọc Diệp dịch

LÀM THẾ NÀO ĐỂ ÁP DỤNG QUAN ĐIỂM HỌC TẬP THÀNH
THẠO TRONG LỚP HỌC 15

Stephen Noonoo / Đặng Thu Nga dịch

Học thế nào?

QUÁ TRÌNH HỌC TẬP QUA TRẢI NGHIỆM -
PHẦN 3.....19

Kolb, D.A. / Phan Thị Thanh Lương tổng hợp

Quản lý giáo dục

NGÔI TRƯỜNG HẠNH PHÚC.....26

Diệu Nguyễn Lược dịch

Cải tổ giáo dục

SỰ HỢP TÁC Ở NGÔI TRƯỜNG

KHÔNG CÓ THƯ VIỆN29

Lisa Gay-Milliken / Kim Ngân dịch

KHI YÊU THƯƠNG LÀ MỆNH LỆNH32

Alfie Kohn / Đinh Thị Hồng Nhung & Kiến Minh dịch

HỆ THỐNG GIÁO DỤC TOÀN DIỆN

CỦA SUKHOMLINSKY 35

Pomona dịch

CÁC FRAMEWORKS GIÁO DỤC - KỲ 1:

KHUNG NĂNG LỰC THẾ KỲ 21 CỦA P2140

Đức Hoàng

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

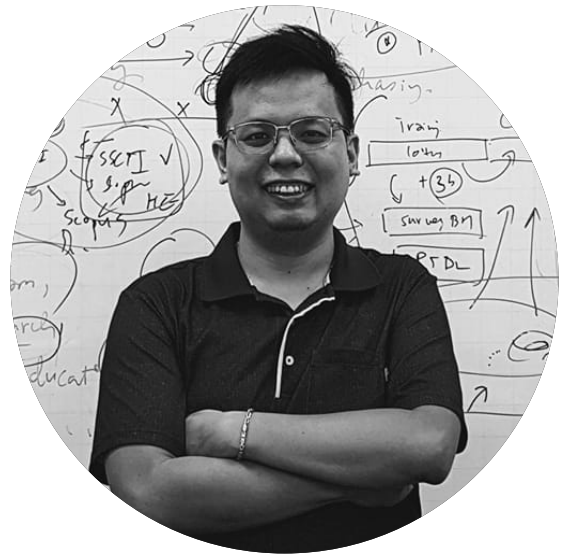
Địa chỉ gửi bài:

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,

Năm 2019 chuẩn bị khép lại, mang theo nhiều thành tựu, kinh nghiệm, trăn trở, suy tư về giáo dục. Trong thời điểm chuyển giao năm cũ và năm mới, không còn gì phù hợp hơn là bàn về một vấn đề giản dị mà cốt lõi - sự quan tâm. Số 18 của Dạy và Học xoay quanh sự cần thiết của việc quan tâm, thấu hiểu học sinh và cách thể hiện nó với các đối tượng khác nhau trong bối cảnh đa dạng.

Giáo dục trong gia đình là điều kiện nền tảng, gắn bó mật thiết và có ảnh hưởng mạnh mẽ tới mỗi con người. Nhưng **“Khi yêu thương là mệnh lệnh”**, cha mẹ có thể khiến con cái đi chệch đường. Bài viết của Alfie Kohn, tác giả cuốn sách *Cha mẹ vô điều kiện*, nhằm vượt lên trên những “mẹo” nuôi dạy con và hướng đến phương pháp thể hiện tình yêu thương tích cực. Cha mẹ cũng là một nhân tố quan trọng trong việc giáo dục tài chính cho trẻ. **“Ai nên dạy trẻ kiến thức tài chính?”** thuật lại cuộc tranh luận đa chiều ở Canada về trách nhiệm truyền đạt kiến thức tài chính cá nhân.

Về phía nhà trường, sự quan tâm được cụ thể hóa qua các chính sách như chuẩn **“Ngôi trường hạnh phúc”** của UNESCO. Nó cũng được thể hiện qua những hành động của từng giáo viên trong hoàn cảnh cụ thể, như quan điểm giao bài tập về nhà linh hoạt của các giáo viên trên cộng đồng MindShift, những bài học về **“Sự đồng cảm”** mà nhóm 8 nhà giáo dục tại Mỹ đang thực hiện, hay nỗ lực của một giáo viên giáo dục đặc biệt để thúc đẩy **“Sự hợp tác ở ngôi trường không có thư viện”**. Chuyên mục Cải tổ giáo dục chọn giới thiệu tới độc giả **“Hệ thống giáo dục toàn diện của Sukhomlinsky”**, chú trọng đến sức khỏe, sự phát triển đạo đức và thẩm mỹ của trẻ em.

Cũng bắt đầu từ số này, chúng tôi đưa vào loạt bài viết **“Các Frameworks Giáo dục”** nhằm giới thiệu một cách ngắn gọn những mô hình tiên bộ trên thế giới, hy vọng nhận được sự ủng hộ của bạn đọc.

Xin chúc Quý vị có những khoảng thời gian thú vị.

Trân trọng,

Ban Biên tập Lộn Xộn



SỰ ĐỒNG CẢM: BIẾN NHỮNG THỨ BỊ LÃNG QUÊN THÀNH ĐIỂN TÍCH.



Bill Morris | Phạm Mai Hằng dịch

“Brian. Thầy muốn biết em có ý định làm đau bản thân trong kỳ nghỉ Giáng sinh tới không?”

Trong suốt quá trình dạy học của mình, tôi đã hỏi đi hỏi lại câu hỏi trên nhiều lần. Bọn trẻ thường e ngại hoặc lí nhí trả lời **“Em không biết, thưa thầy”**. Đôi khi, có học sinh trả lời rất rõ ràng là **“Có”**. Tất cả những câu trả lời đó là căn nguyên của bài viết này.

Có hai điều làm tôi trăn trở về câu hỏi: **“Các bạn làm gì ở ngoài kia?”** Một, nó thể hiện rõ ràng ý kiến của người ngoài cuộc về các học sinh của tôi. Hầu hết mọi người, bao gồm cả đồng nghiệp và xã hội nói chung, có xu hướng cho rằng học sinh của tôi ít có khả năng có được các thành tích học tập xuất sắc vì họ có cuộc sống phức tạp bên ngoài trường học. Học sinh của tôi hoặc là đang chăm sóc người thân đang hấp

hối, hoặc là trong các chương trình cai nghiện ma túy, đang được tạm tha hoặc đang bị quản chế, đã kết hôn, bị khuyết tật xã hội hoặc tâm lý và làm việc toàn thời gian để hỗ trợ gia đình. Thứ hai, câu hỏi cho rằng học sinh của tôi là học sinh duy nhất trong trường có những trở ngại hạn chế chúng đạt có được sự giáo dục tử tế. Sự thật là, chúng là một số ít may mắn đã được hệ thống giáo dục xác định là đủ điều kiện cho chương trình tôi dạy. Tôi đảm bảo với bạn rằng, trong lớp của bạn ngay bây giờ có học sinh đang phải trải qua khó khăn. Đứa trẻ đó cần nhiều hơn một bài học lịch sử.

Do đó, để có thể biến sự bị lãng quên thành điển tích, tôi xin bật mí: đó là sự đồng cảm. Thực chất đó cũng là điều mà nhóm gồm tám nhà giáo dục của chúng tôi đang làm hàng ngày. Tôi không dạy về lịch sử Hoa Kỳ. Cùng với nhóm của

mình, tôi dạy về sự tôn trọng, lòng trắc ẩn, trách nhiệm cộng đồng, sự hài hước và nhận thức xã hội thông qua hàng loạt các kế hoạch bài giảng.

Đồng cảm với học sinh của tôi có nghĩa là tôi phải thực sự hiểu chúng. Đó là một điều tôi luôn chú trọng. Ngày đầu tiên đến trường, tôi yêu cầu học sinh của mình viết về ngày khó khăn nhất và ngày tốt đẹp nhất của chúng. Tôi hỏi chúng muốn làm gì sau khi tốt nghiệp, và chúng dự định đạt được mục tiêu đó như thế nào sau khi có bằng tốt nghiệp trung học trong tay. Tôi dành cả ngày không dạy gì cả. Thay vào đó, tôi lắng nghe và giúp học sinh của mình lên kế hoạch cho ngày mai. Tôi biến ước mơ thành hiện hữu trong lớp học của tôi. Thay vì nói **“Nếu như”** thì trong lớp học của tôi sẽ nói **“Khi đó...”**

Đồng cảm cũng có nghĩa là loại bỏ các rào cản đối với việc học tập. Khi tôi thực sự lắng nghe học sinh của mình, tôi sẽ hiểu hơn về những khó khăn mà mỗi học sinh gặp phải hàng ngày. Tài nguyên luôn trong tình trạng thiếu hụt. Tôi chưa bao giờ có đủ máy tính xách tay cho công việc, iPad không tồn tại ở đây và tôi cũng không cho họ ảo tưởng về những cuộc hẹn cá nhân. Học sinh của tôi hiểu rằng nếu thành công là hiện hữu, thì trở ngại cho thành công là hằng số và phần lớn là do trạng thái của tâm thức. Cho học sinh câu trả lời hiếm khi giúp học sinh đạt được thành tựu bền vững, vì vậy chúng tôi tư duy, phán đoán và lên kế hoạch cho những trở ngại trong cuộc sống như một lớp học. Các lớp học của tôi là các đội. Khi một người trong chúng tôi thành công, thì tất cả chúng tôi đều thành công. Khẩu quyết này là bất biến cũng giống như việc đặt cộng đồng lên trên ích lợi bản thân.

Tôi cũng cố nền tảng tích cực thông qua việc ghi nhận thậm chí từng thành tựu nhỏ nhất của học sinh. Chúng tôi cười, chơi với nhau và có các cuộc thi nâng hạng, chúng tôi có ngày bánh sandwich kem, ngày pizza, buổi chiều kem que và các hoạt động thể thao vào giờ nghỉ trưa. Thi đậu giấy phép lái xe ư? Phần thưởng là một

chiếc bánh Taco tuyệt ngon. Tôi đã nhận thấy rằng các học sinh của tôi chịu đựng rất kém đối với các hành động kỷ luật. Nếu tôi lấy đi một chiếc điện thoại di động, tôi sẽ không gặp lại học sinh đó nữa. Em ấy có cả một cuộc đời phía trước để ứng phó và trường học không nên chỉ là một nơi để bị kỷ luật. Đôi khi, kỷ luật là cần thiết, nhưng nên hạn chế.

Học sinh của tôi không đánh nhau. Chúng thẳng thắn và trung thực hầu như trong mọi lúc. Học sinh của tôi tình nguyện đến trường vì ở đây chúng cảm thấy an toàn, được yêu thương và lại được chính là trẻ con. Điều đó hàm chứa bí mật cho sự thành công của tôi và của chính bạn. Học sinh của tôi có kết quả tốt hơn mức bình quân của tiểu bang trong các bài kiểm tra tiêu chuẩn và tốt nghiệp trung học vì chúng hiểu rằng: một nhóm tám người lớn mong muốn chúng thành công, quan tâm đến lợi ích của chúng và lắng nghe khi chúng bị tổn thương. Các đồng nghiệp của tôi và tôi không phải là bạn bè của học sinh của chúng tôi. Ranh giới là rõ ràng và các tiêu chuẩn của chúng tôi là không thỏa hiệp, nhưng sự đồng cảm là đạo đức của chúng tôi.

Về Brian, nếu như bạn có đang băn khoăn, thì em ấy đã không đáp ứng các yêu cầu để tốt nghiệp trong năm nay. Nhưng Brian vẫn sống và đến trường mỗi ngày. Trong khi Brian không tốt nghiệp được vào năm 2018, nhưng em ấy đã bảo tôi viết bài này, bởi vì **“Em đã có thể đã tự sát nếu giáo viên của em không nhận thấy là em đang bị tổn thương, và các thầy cô ở đây những giáo viên đầu tiên đã làm được điều đó”**. Brian sẽ trở lại vào năm học tới để lên kế hoạch cho cuộc sống của em ấy sau khi tốt nghiệp.

Em ấy đã hứa.

* Tên học sinh đã được thay đổi để bảo vệ danh tính.



BÀI TẬP VỀ NHÀ CÓ QUAN TRỌNG? TÙY THUỘC VÀO CẤP HỌC. GIÁO VIÊN CHIA SẺ PHƯƠNG PHÁP.

Katrina Schwartz¹ | Ngọc Lan dịch

Bài tập về nhà (BTVN) là một vấn đề nóng đang xảy ra nhiều tranh cãi cho cả phụ huynh và giáo viên. Khi chúng ta hỏi người dùng trên MindShift về điều này, chúng tôi nhận được lượng khá lớn câu trả lời đáng phải suy ngẫm. Và kết quả bình chọn đã được chia ở mức khá ngang bằng, mặc dù lựa chọn “không” có lượng bình chọn cao hơn một chút lựa chọn còn lại (đáng để đọc những câu chuyện của giáo viên về BTVN trong cuộc thăm dò trên Twitter và Facebook).

Chắc chắn nhiều người lớn lo lắng rằng học
1 Tựa gốc: Is Homework Valuable? Depends on the Grade. Teachers Share Their Approaches, [KQED NEWS](#)

sinh đã quá mệt mỏi, căng thẳng và không có thời gian nghỉ ngơi ở nhà sau khi từ trường về.

MindShift
@MindShiftKQED

Homework is a hot topic among many parents and educators. Do you believe in homework?



1,902 votes · Final results

3:22 PM · Sep 23, 2019 · Twitter Web App

View Tweet activity

37 Retweets 53 Likes



Có sự đồng thuận khá rõ ràng giữa các nhà giáo dục và phụ huynh rằng BTVN là không thích hợp ở trường tiểu học. Và những nghiên cứu ủng hộ quan điểm này – BTVN trong những năm đầu không làm cải thiện nhiều thành tích của trẻ. Tuy nhiên, một số ý kiến cho rằng mục tiêu của việc cho học sinh một số bài tập cơ bản là để bắt đầu xây dựng thói quen có trách nhiệm khi học ở nhà.

Ali Baran: Không dành cho trẻ em dưới 12 tuổi, vì không có nghiên cứu nào chỉ ra sự tương quan với kết quả học tập.

Nhiều giáo viên tiểu học trả lời rằng đọc sách nên là kiểu BTVN duy nhất ở nhà. Và nghiên cứu về đọc sách ủng hộ phương pháp này. Khi đọc sách trở thành thói quen. Trẻ có khả năng thích đọc sách hơn và điều đó hoàn toàn đem đến những lợi ích tuyệt đối.

Audrey McGregor: Tôi thích gọi nó là học ở nhà hơn là BTVN. Luyện tập kĩ năng đọc sách để giải trí, hoàn thành nhiệm vụ học tập chuẩn bị cho bài kiểm tra, trò chuyện với gia đình là tất cả những điều có thể diễn ra ở nhà và phù hợp với học sinh tiểu học.

Rất nhiều phụ huynh thất vọng về giáo viên của con họ cho BTVN. Họ lo lắng điều đó đang làm tổn thương niềm yêu thích học tập của con họ.

Amanda Stupi: Nên có BTVN nhưng chúng ta có ở mẫu giáo. Con tôi 5 tuổi. Nó thường thích viết và đọc và học nhưng như là BTVN thì không. Giết chết sự tò mò và niềm vui đích thực.

JJ: Chúng tôi đang làm việc với các giáo viên giao BTVN hàng tối nhưng họ nói với chúng tôi trong các cuộc họp phụ huynh rằng họ không chấm điểm. Thay vào đó, họ kiểm tra sự hoàn thành. Con gái tôi đạt điểm A⁺ sau khi BTVN được A và sau đó đạt điểm C trong bài kiểm tra. Các giáo viên nói với tôi rằng họ có quá nhiều HS để chấm điểm.

Rất nhiều giáo viên trả lời cuộc thăm dò ý kiến này cho biết họ không giao BTVN, nhưng nếu HS không hoàn thành bài tập trên lớp, chúng sẽ hoàn thành nó ở nhà.

Dustin Potter: Tôi cố gắng cho học sinh thời gian để làm bài tập trên lớp nhưng đôi khi chúng cần hoàn thành bài tập ở nhà. Tôi không cố ý giao việc cho trẻ làm ở nhà.

Jenny Peters: Tôi chọn mục “ý khác” vì tôi tin vào những nhiệm vụ hấp dẫn mà học sinh muốn làm trong BTVN, nhưng BTVN vì mục đích thực hành có thể được thực hiện ở trên lớp để thể hiện tính công bằng và học sinh không có hỗ trợ ở nhà.

Nghiên cứu về BTVN và hiểu biết về học tập cho

chúng ta biết rằng một số loại BTVN hữu ích hơn những loại khác, mặc dù sự thất vọng của phụ huynh về những bài tập kém chất lượng xảy ra khá nhiều. Nhiều giáo viên trả lời cuộc thăm dò cho biết họ không tin vào “nhiều bài tập”, nhưng một số người chắc chắn thấy giá trị trong việc rèn luyện các kỹ năng được học trên lớp.

Alicia Warnick-Ellis: Học sinh cần học thói quen ngồi và tự học ở nhà nhưng tôi không thích bài tập mà lặp lại nhiều hơn 10 lần cùng một kỹ năng. Và chữa lỗi sai trong bài tập cũng là một loại BTVN tốt.

Khoa học nhận thức cho chúng ta biết một cách làm cho BTVN hiệu quả hơn là không gian thực hành. Bộ não ghi nhớ mọi thứ tốt hơn khi thực hành từng phần nhỏ nhiều lần theo thời gian. Việc thiết kế BTVN mà không bỏ qua những chủ đề đã học, nhưng tiếp tục ôn lại chúng trong cả kỳ học, là rất hữu ích cho sự duy trì.

Amber Counts: BTVN được soạn chất lượng cho học sinh trung học (không phải là busy-work) là cần thiết cho một số khóa học. Đối với học sinh tiểu học thì không. Nếu chúng chỉ đọc sách vào buổi tối, điều đó sẽ rất tuyệt (nhưng không có nhật ký đọc).

Nghiên cứu cho chúng ta một cách khác để làm cho BTVN trở nên có ý nghĩa hơn là buộc học sinh lấy thông tin từ bộ nhớ của mình bằng những câu đố cấp độ thấp. Khi chúng ta học một điều gì đó lần đầu tiên, bộ nhớ chúng ta đã được hình thành chứa thông tin ở mức độ yếu và dễ bị lãng quên. Nhưng mỗi khi chúng ta nhắc lại chúng mà không nhìn vào ghi chú, nó sẽ trở nên lâu bền hơn.

Brian Moore: Tôi tin vào ý kiến cũng có thêm khi ở nhà. Bài tập nên được hoàn thành ở trường.

Một số nghiên cứu cho thấy rằng BTVN ở các lớp lớn có thể hữu ích. Một số nghiên cứu cho thấy mối tương quan giữa BTVN và sự cải thiện đơn vị bài học. Nhưng nhiều hơn không phải lúc nào cũng tốt hơn. Nghiên cứu cũng cho thấy các trường thu học phí cao thường giao nhiều BTVN hơn.

Ms. Tucker: Bài tập viết? Không. Nhưng là một giáo viên dạy nhạc, người chỉ dạy học sinh hai hoặc ba lần một tuần mà không có thời gian cho từng học phần hoặc kéo dài bài học ra, tôi mong các học sinh của mình thực hành tại nhà.

Thay vì cho học sinh thực hành nhiều trên cùng một bộ kỹ năng giống nhau, BTVN với nhiều câu hỏi khác nhau kết hợp các kỹ năng cần thiết để giải chúng sẽ hiệu quả hơn. Khoa học nhận thức gọi điều này là “xen kẽ” (interleaving). Khi học sinh không thể biết trước loại kiến thức hoặc chiến lược giải quyết vấn đề thì sẽ được yêu cầu trả lời một câu hỏi, bộ não của chúng phải làm việc chăm chỉ hơn để tìm ra giải pháp, và kết quả là học sinh đó nghiên cứu tài liệu một cách kỹ lưỡng hơn.

House: BTVN vẫn tồn tại, vì vậy không quan trọng việc tôi có ủng hộ nó hay không. Nó có nên duy trì? Có, nhưng không phải là sự luyện tập vẹt hay để dập khuôn. Nó nên được mở rộng và khám phá, và được phát triển dựa trên tích hợp các môn học, vì vậy, chỉ có một bài tập thay vì một bài tập cho mỗi môn học.



AI NÊN DẠY TRẺ KIẾN THỨC TÀI CHÍNH?

Martha Beach¹ | Nguyễn Ngọc Diệp dịch

Kyle Provost, một thầy giáo trung học ở Manitoba, đã chuyển đến một thị trấn nông thôn bên ngoài thành phố Winnipeg để thực hiện công việc giảng dạy của mình. Không có cơ hội thuê nhà trong khu vực, lựa chọn duy nhất của Provost là mua nhà. Ông nhanh chóng nhận ra rằng mình có rất ít kiến thức cần về tài chính cá nhân: “Tôi đã học 18 năm, nhưng tôi không biết làm thế nào để mua một ngôi nhà. Tôi biết giá trị tiền thay đổi, nhưng tôi không biết lãi suất là bao nhiêu cũng như mọi thứ liên quan như thế nào”.

Giáo dục tài chính! Rõ ràng đây là một cụm từ nhỏ, nhưng mang ý nghĩa cực lớn. Một số người nói dạy tài chính chỉ cần ở nhà. Những người khác lại nói cần tích hợp nó vào chương trình giảng dạy hiện nay. Một số người ủng hộ cho các khóa học tài chính cá nhân. Tuy nhiên, một điều tất cả chúng ta đều nên đồng ý là ý tưởng toàn diện về giáo dục tài chính - xử lý tài chính cá nhân, quản lý tài sản, nợ, sử dụng tín dụng hợp lý, so sánh khi chi tiêu, quỹ hưu trí, xây dựng tài khoản tiết kiệm - mang tầm quan trọng tối đa.

Trên lộ trình tìm hiểu về tài chính trong một vài năm nay, một lực lượng đặc biệt được chính phủ Canada thiết lập vào năm 2009 đã đưa ra 30 khuyến nghị. Ví dụ, vào năm 2012, tháng 11 được đặt là “Tháng tìm hiểu lý thuyết tài chính”. Năm tiếp theo, Đạo luật về phổ cập kiến thức tài chính đã đề cập tới sự cần thiết của một vai trò lãnh đạo cho việc phổ cập kiến thức tài chính. Năm 2014, Jane Rooney đã được chỉ định là người đầu tiên đảm nhận vai trò này. Nhưng sự tập trung không chỉ hướng tới duy nhất đối tượng học sinh: cuối năm 2014 ở Canada, người dân đã được chứng

¹ Martha Beach tốt nghiệp chương trình đào tạo nhà báo của trường đại học Ryerson. Hiện nay, bà là nhà báo tự do ở Toronto.

kiến sự ra mắt của một chiến lược tìm hiểu về tài chính dành cho người cao niên.

Provost tổng hợp một cách hoàn hảo rằng: “Đây là vấn đề của mọi người dân Canada, không chỉ là vấn đề của riêng học sinh.” Ngay sau khi phải đối mặt với một trong những quyết định tài chính lớn nhất của đời mình, Provost, một giáo viên ngành nhân văn, đã quyết định thành lập trang web MyUniversityMoney.com với Justin Bouchard, một nhà giáo dục khác ở Manitoba. (Provost cũng là tác giả của More Money for Beer and Textbooks, một cuốn sách thiết thực cho thanh thiếu niên về cách tiết kiệm tiền trong quá trình học sau trung học cơ sở).

Tại sao một giáo viên ngành nhân văn lại bỏ tâm sức vào tài chính cá nhân như vậy? Bởi vì học các phương trình toán học không phải là vấn đề chính đối với giáo dục tài chính. “Toán là công cụ biên. Vấn đề là cần đưa ra các quyết định và hành vi tài chính tốt”, ông Gary Barrier - chủ tịch Quỹ giáo dục kinh tế Canada (CFEE) nói. “Công thức chỉ đóng 10 phần trăm khi tính toán tài chính”, ông Provost đồng ý. Chúng ta phải giải quyết các khía cạnh hành vi tại sao người dân tận dụng tối đa thẻ tín dụng và dành quỹ hưu trí của họ cho một khoản thế chấp. Tài chính cá nhân của thế hệ hiện tại là một vấn đề về lối sống và các chuẩn mực xã hội. “Đó là sự kết hợp của hành vi với tính toán. Nếu bạn không biết so sánh xem giữa việc đi thuê và việc mua một vật cái nào phù hợp với phong cách sống của bạn hơn, bạn sẽ không thể đưa ra công thức cho mình” ông Provost cho hay.

Hiện tại có một sự khác biệt đáng kể về thế hệ giữa thanh thiếu niên và cha mẹ hoặc ông bà của họ về khả năng tiếp cận thẻ tín dụng, hạn mức tín dụng, thế chấp, chấp nhận nợ xã hội nhiều hơn, cũng như ít triển vọng công việc hơn và kế hoạch nghỉ hưu hoàn toàn khác nhau. Nhiều người lớn bị cuốn trong “cơn lốc” này - cách mà Provost đặt tên cho vấn đề này, vấn đề

không biết câu trả lời. “Tôi gọi đây là hội chứng ‘hoàng đế tay trắng’. Họ không có kế hoạch. Họ thậm chí không muốn nghĩ về điều đó, họ không muốn thừa nhận rằng họ không biết.” Provost nói.

Hội chứng này có vấn đề đặc biệt vì hầu hết các bài học về lối sống được dạy ở nhà. “Cha mẹ là những người thầy đầu tiên của con cái, nhưng không phải đứa trẻ nào cũng có cơ hội như nhau ở các gia đình” giáo sư Carla Hindman, giám đốc giáo dục tài chính tại Kỹ năng thực hành chi tiêu thừa nhận thực tế này.

Lý tưởng nhất, đó là cùng chia sẻ trách nhiệm, Rabbior nói: “Chúng ta phải để cha mẹ và giáo viên cùng làm việc.” Nhưng thực tế, phụ huynh có thể không đủ tiêu chuẩn. “Theo thống kê, hầu hết người lớn đều không khá lắm khi nói đến tài chính cá nhân” theo Provost. Và tiền vẫn là một chủ đề cấm kỵ trong rất nhiều gia đình, cha mẹ có xu hướng thảo luận về giáo dục giới tính trên bàn ăn nhiều hơn nói về tiền. Nhưng Rabbior chỉ ra rằng dù cha mẹ có ít học vấn về tài chính, nhưng đã có nhiều năm kinh nghiệm: “Họ đã phạm sai lầm, họ cũng đã đưa ra quyết định tốt. Họ có thể truyền lại kiến thức kinh nghiệm đó.”

Vì vậy, có vẻ như trường học có thể là bệ phóng kiến thức tài chính chính thức tốt nhất. “Tuy nhiên, chúng tôi biết rằng giáo viên có rất nhiều nhiệm vụ” theo Hind Hindman. Chương trình Kỹ năng Thực hành Tài chính từ tổ chức Visa Canada có ba cấp độ ứng dụng và trò chơi: Peter Pig Money Counter cho độ tuổi từ bốn đến sáu, Money Metropolis cho độ tuổi từ bảy đến mười hai, và Financial Soccer cho độ tuổi lớn hơn. Chương trình cũng có một bộ khung giảng dạy có tên là Lựa chọn và Quyết định dành cho lớp 10. “Mục tiêu của chương trình là để học sinh hiểu chi tiêu, quản lý nợ và các khoản đầu tư tài chính. Nhưng chúng tôi cố gắng giữ nó ở mức cơ bản nhất và tách biệt với các hãng.

Chúng tôi không cố che giấu sự thật rằng chúng tôi hoạt động cùng Visa Canada. Nhưng đây không phải là một cách để quảng bá sản phẩm” Hindman chia sẻ.

Tương tự, RBC đã đầu tư vào việc phát triển các chương trình: họ cung cấp một chương trình giảng dạy có tên It All Adds Up - “Chương trình dạy những người Canada trẻ tuổi về tài chính cá nhân bằng một cách thú vị, dễ hiểu và thực tế”, Andrew Block, chuyên gia quản lý truyền thông cao cấp của RBC nói.

Quan hệ đối tác doanh nghiệp-cộng đồng có thể là hướng chọn lựa tốt để thực hiện. “Đây là cách duy nhất để đảm bảo nguồn lực đầu vào. Sự lan toả từ các trường học còn quá mỏng... BMO và CFEE đã hợp tác để tạo ra Ngày nói chuyện với con về tiền (Talk to Your Kids about Money), một sự kiện tháng 4 khuyến khích cuộc trò chuyện giữa cha mẹ và trẻ. Đây chính là mối liên kết gia đình với trường học.”, Rabbior cho hay.

Như một lẽ thường tình, Provost đã quan tâm đến việc các ngân hàng lớn phân bổ các dạng thông tin này. “Nó giống như Monsanto² dạy sinh học. Rõ ràng họ có cổ phần trong đó”, ông nói. Một số công ty phi lợi nhuận cung cấp các tài nguyên như Ủy ban Chứng khoán Ontario, GetSmarter AboutMoney.ca hoặc CFEE, hoạt động không phải là vì lợi nhuận. Nhưng đáng tiếc rằng những tổ chức như thế này rất ít và xa nhau.

“Bạn cần phải làm cho nó thực tế và có liên hệ. Thay vì chỉ đơn giản là dạy các phép tính toán thú vị, hãy đưa ra một ví dụ thực tế trong cuộc sống... Nói về việc thế chấp nhà của bạn. Nói về hóa đơn thẻ tín dụng hoặc hóa đơn hàng tạp hóa của bạn. Thay vì chỉ đơn giản là dạy tỷ lệ phần trăm, hãy giải thích rằng về thuế bán hàng

² Công ty Monsanto là một tập đoàn công nghệ sinh học nông nghiệp và nông nghiệp của Mỹ được thành lập vào năm 1901. Năm 2018, công ty này đã được mua lại bởi Bayer như một phần của bộ phận khoa học cây trồng. Nó có trụ sở tại Creve Coeur, Missouri.

và giá trên thẻ hàng không phải là tổng chi phí ròng.”, Block nói.

Rabbior cho biết, các bài học về hành vi tài chính và ra quyết định trong suốt các khối lớp bé và trên một loạt các môn học được đánh giá là cách lợi nhất. Nó phải được thực hiện ngay từ các lớp tiểu học. Ontario đã thực hiện rất nhiều công việc tích hợp tài chính cá nhân vào chương trình giảng dạy hàng ngày. Họ có hai tài liệu Phạm vi và Kỳ vọng mong muốn phác thảo chính xác cách kết hợp giáo dục tài chính vào mọi thứ, từ phòng tập thể dục đến lớp khoa học.

Amanda Thacker, một học sinh lớp 12 ở Cambridge, Ontario, đã học được tất cả những gì em biết về tài chính từ gia đình. “Không may là ở trường chúng em không được học gì về tài chính cá nhân ở trường”, em kể. “May mắn nhờ bố mẹ em, em cảm thấy khá hiểu biết về các vấn đề nợ nần, tiết kiệm, quản lý tiền và những thứ đó.”

Dù với trường hợp của Thacker, em đã hơi lớn để đánh giá liệu phương thức tích hợp có hoạt động hay không, chúng tôi biết rằng nói về việc tích hợp thì dễ nhưng nó khó thực hiện. “Về mặt lý thuyết thì nó rất tốt. Nó có vẻ tốt trên sách vở. Tuy nhiên, chúng tôi đã tích hợp rất nhiều thứ. Giáo viên bị quá tải. Chúng tôi cũng đã đến giới hạn của mình”, Provost nói. Những gì trên sách vở không phải là lừa đảo với học sinh. “Câu trả lời rằng đây không phải là tích hợp” Provost nói. Câu trả lời là việc vận động hành lang và khuyến nghị một loạt các khóa học tài chính cá nhân trong suốt quá trình học của học sinh. “Điều này sẽ rất tốt trong dài hạn”. Và, Provost làm những gì tốt nhất có thể để thực hành những gì ông giảng. Ông đã nhận được một khoản tín dụng do trường khởi xướng (SIC) cho một khóa học tài chính cá nhân mà ông đã phát triển. Hiện nay là năm thứ ba của khóa học này tại trường trung học của ông, và ông có hy vọng lớn lao nhằm phát triển nó trên khắp Manitoba.

Tuy nhiên lại có một câu hỏi được đặt ra là ai là người có trình độ tốt nhất để dạy giới trẻ (tại Canada) về tài chính cá nhân? Provost cảm thấy chắc chắn rằng một giáo viên bình thường không phải là một lựa chọn tốt. “Vài giáo viên có thể không đủ chất lượng để dạy tài chính cá nhân. Giáo viên không cần phải chú ý đến vấn đề này. Chúng tôi có nhiều cấp độ về nguyên tắc nghề nghiệp, phần lớn được bảo hiểm chi trả. Bởi vì điều này, chúng tôi gặp phải hiện tượng ‘hoàng đế trắng tay’ một cách rõ rệt hơn” ông Provost nói. Một khóa học tài chính cá nhân lý tưởng sẽ được giảng dạy bởi một nhà giáo dục chuyên về vật liệu, giống như ban nhạc (về mặt lý thuyết) được dạy bởi một nhạc sĩ và hóa học được giảng dạy bởi một giáo viên khoa học chuyên ngành. Mặt khác, Rabbior nghĩ rằng bất kỳ giáo viên nào cũng có thể giáo dục trẻ em về các lựa chọn và tầm quan trọng của tài chính cá nhân. Mặc dù hầu hết các giáo viên không có

nền tảng giáo dục về vấn đề này, nhưng điều đó không có nghĩa là họ không thể làm được. “Sự thiếu tự tin và kiến thức của họ có lẽ là một trong những rào cản lớn nhất. Nhưng khi giáo viên dạy, giáo viên cũng học nó.” ông Rabbior nói.

Bây giờ câu trả lời có thể là chỉ cần tập trung vào nó. Tìm kiếm một số tài nguyên từ một tập đoàn hoặc cơ quan chính phủ và bắt đầu một cuộc trò chuyện. Nói về những kỳ vọng thực tế cho một mức lương, chi phí nhà ở là bao nhiêu, làm thế nào để tiết kiệm cho giáo dục, làm thế nào để so sánh giá cửa hàng xịn với cửa hàng tạp hóa. Cho học sinh làm sổ dự án nghiên cứu về việc so sánh TFSA và RRSP ở nhà. Học sinh sẽ học, và cha mẹ các em cũng sẽ học. Nhưng quan trọng nhất, các bánh xe sẽ bắt đầu quay vào guồng và cuộc trò chuyện về tài chính sẽ bắt đầu.



LÀM THẾ NÀO ĐỂ ÁP DỤNG QUAN ĐIỂM HỌC TẬP THÀNH THẠO TRONG LỚP HỌC

Stephen Noonoo | Đặng Thu Nga dịch

Cuộc phỏng vấn này trích từ EdSurge podcast²

Một trong những chủ đề hay được bàn luận tới trong giáo dục hiện nay là Học tập thành thạo. Theo quan điểm này, tiến độ dạy trên lớp phụ thuộc vào độ tiếp thu của mỗi học sinh, vào nội dung mà mỗi học sinh đã sẵn sàng học, như một cách bảo đảm học sinh sẽ nắm vững bài học.

Nhưng trên thực tế giáo viên gặp nhiều khó khăn để có thể hình dung ra cách học thành thạo thực chất là gì vì nó không tuân theo chương trình dạy và học truyền thống. Theo như cách học truyền thống, học sinh không thể học nội dung mới nếu như tất cả các bạn còn lại trong lớp đều chưa nắm vững nội dung đang học.

Cara Johnson có nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy cũng như trong việc giúp các giáo viên khác áp dụng quan điểm này. Cựu giáo viên khoa học ở trường trung học, Johnson đi tiên phong trong việc sử dụng phương pháp mà cô gọi là lớp học thành thạo đảo ngược, theo đó, học sinh học khái

¹ Ngày đăng trên bản tiếng Anh : 30/07/2019

² Đường dẫn để nghe podcast nguyên bản tiếng Anh :

niệm và làm bài kiểm tra khi nào mà học sinh cảm thấy sẵn sàng. Hiện nay, Johnson làm việc như một chuyên gia tư vấn sư phạm cho các giáo viên khoa học ở quận của cô ở Allen ISD, bang Texas.

Một vài tháng trước tại Hội nghị ASCD Empower ở Chicago, Johnson đã tham gia buổi trò chuyện với EdSurge podcast về cách áp dụng quan điểm này. Cô giải thích cách cô thuyết phục phụ huynh, học sinh hoài nghi và những học sinh bị tụt lại phía sau cũng như chia sẻ kinh nghiệm, lời khuyên cho một lớp học thành thạo thành công.

EdSurge: Khi cô còn giảng dạy, cô được biết đến với lớp học đảo ngược, áp dụng quan điểm Học tập thành thạo. Cô có thể nói thêm về cách cô dạy như thế nào ?

Cara Johnson: Tôi đã từng dạy cả môn sinh học và môn giải phẫu trong nhiều năm ở trường cấp quận. Lớp học của tôi nhìn bề ngoài không khác các lớp học khác, ngoại trừ một yêu cầu duy nhất : các học sinh phải chứng minh được các em đã thật sự hiểu bài. Các em phải chứng minh cho tôi và ngay cả với bản thân mình rằng các em đã nắm được khái niệm nhất định trước khi chuyển sang học khái niệm tiếp theo. Khi tôi nhấn mạnh rằng ai cũng có thể nắm chắc các khái niệm và hình thành kỹ năng, không khí của cả lớp học hoàn toàn thay đổi, chúng tôi tập trung hơn vào việc học và ít bận tâm hơn đến điểm số.

Khái niệm “thành thạo” thực chất là gì ? What does this concept of mastery boil down to?

Lớp học đảo ngược cho phép tôi tạo nên không khí lớp học như thế. Tôi lọc ra trong chương trình giảng dạy môn sinh học và môn giải phẫu những khái niệm và kỹ năng mà học sinh cần nắm được. Với mỗi khái niệm và kỹ năng, tôi làm 1 video và tôi cố gắng giữ cho mỗi video kéo dài cùng lắm 10 phút.

Các học sinh có quyền truy cập vào tất cả những nội dung học trong video. Sau đó, ở lớp,

với mỗi khái niệm và kỹ năng cần phải hiểu và nắm chắc, tôi có một số hoạt động để các em thực hành như một trò chơi từ vựng hay mô phỏng trực tuyến. Khi em nào cảm thấy đã nắm vững, các em có thể làm cái mà tôi gọi là “bài kiểm tra độ thành thạo”. Bài kiểm tra này thông thường gồm 5 đến 10 câu hỏi. Các em này sẽ ra một góc riêng biệt trong lớp học, không mang theo ghi chép, không điện thoại di động, không nói chuyện. Chỉ có mỗi em với bộ não của mình để trả lời bằng hỏi. Nếu các em làm đúng, các em có quyền chuyển sang khái niệm khác. Nếu các em vật lộn, có nhiều khó khăn và làm không đúng, các em sẽ quay lại thực hành thêm.

Trong toàn bộ thời gian đó, tôi đi từ học sinh này đến học sinh khác, xem các em đang ở mức độ nào, đã nắm được đến đâu, chưa nắm được hay hiểu sai cái gì và có những lỗ hổng nào.

Thay vì nói “hôm nay cả lớp sẽ học khái niệm này và chúng ta sẽ làm bài kiểm tra vào thứ 6”, tôi thật sự muốn đi theo hướng là các em sẽ chọn khi nào thì làm bài kiểm tra, khi nào các em muốn chỉ cho bản thân và cho tôi những gì các em học được.

Trong các cuộc trò chuyện đó, cô có dành nhiều thời gian hơn với những em gặp nhiều khó khăn hơn ?

Tôi vẫn thuộc trường phái cổ điển, vì tôi vẫn có một quyển sổ, trong đó, tôi ghi lại tất cả những khái niệm và kỹ năng mà các em cần nắm được. Mỗi lần tôi đến chỗ một học sinh, tôi kiểm tra theo danh sách đó. Khi tôi thấy có 1, 2 em có vẻ gặp khó khăn, tôi sẽ nhắm đến các em này đầu tiên.

Với các em học sinh học quá nhanh hoặc quá chậm thì sao ? Đẳng nào đến cuối năm, tất cả vẫn phải về đích cùng một lúc ?

Không may là chúng ta vẫn nằm trong một hệ thống giới hạn việc học môn sinh học trong 9 tháng đúng không ? Vì vậy, tôi cho các em một lịch học mẫu, theo kiểu như “em cần phải hiểu,

nắm vững khái niệm X, Y, Z trong 2 tuần này”. Việc cho các em một lịch học mẫu rất quan trọng vì các em chưa hình dung được phải dành bao nhiêu thời gian cho một khái niệm. Khi tôi thấy có em đi nhanh hơn lịch học mẫu này, tôi đập tay chiến thắng, động viên em. Còn với những em đang học hoặc đang làm bài kiểm tra, tôi bảo “Chậm thôi nào, em cần có nhiều thời gian hơn cho phần này à?”

Với các em học quá nhanh, thật ra có 2 dạng. Một là các em chỉ cần học thật nhanh để xong, mà các em không thật sự học. Hai là các em có năng khiếu trong môn đó và thật sự hiểu, nắm khái niệm nhanh hơn. Với đối tượng 1, tôi sẽ làm cho các em chậm lại.

Tôi bận tâm hơn với các em quá chậm, vì như anh cũng đã nói, các em cần phải hoàn thành tất cả vào cuối tháng 5. Với các em này, nếu tôi nhận thấy có em muộn hơn so với lịch học mẫu của tôi 2 tuần, em này và tôi sẽ cùng ngồi lại và tôi sẽ yêu cầu em lên kế hoạch học / lịch học cùng với tôi : em định làm thế nào để bắt kịp lịch học mẫu ? Kế hoạch này nhấn mạnh vào việc hàng ngày em đang làm gì ở trên lớp. Em định sử dụng thời gian của em thế nào ?

Cho đến nay, theo kinh nghiệm của tôi, các em bị chậm lại phía sau vì các em đã không sử dụng thời gian của mình một cách hiệu quả : các em sử dụng điện thoại, các em chát chít. Vì vậy, khá nhiều em trong lớp không có kỹ năng đặt ra những mục tiêu khả thi trong thời gian học ở trên lớp, ví dụ như “em sẽ xem video này, em sẽ thực hành vấn đề này và kiểm tra bài này”.

Nếu như tôi hiểu đúng thì theo cô, thành thạo là quá trình gồm 2 phần. Các em phải làm được bài kiểm tra, và các em cũng phải trình bày/trò chuyện với cô để cô hiểu rằng các em đã học được môn này.

Phần lớn các điểm trong bài kiểm tra là để kiểm tra các em đã nắm vững, hiểu vấn đề chưa. Các em có thể làm đi làm lại bao nhiêu lần tùy ý. Mỗi

bài kiểm tra gồm 5- 10 câu hỏi, làm xong mất khoảng 10 phút. Mỗi lần các em ngồi xuống làm bài kiểm tra thêm một lần nữa thì lại là 5-10 câu hỏi khác. Các em sẽ không phải đơn giản chỉ là học thuộc lòng các câu trả lời của các câu hỏi, mà các em phải quay lại học, thực hành để áp dụng việc hiểu này trả lời các câu hỏi mới.

Điều đó thường được ghi trong sách, nhưng một phần khác trong các cuộc trò chuyện. Có một số em trở nên lo lắng khi biết rằng các em phải đi nói chuyện với cô Johnson và phải chứng tỏ mình đã hiểu bài trong khi trò chuyện với cô. Trong mỗi video của tôi, tôi đưa cho các em 3 hoặc 4 câu hỏi mà tôi gọi là *Câu hỏi kiểm tra độ hiểu*, nghĩa là các câu hỏi liên quan đến điểm mà các em phải nắm được sau khi xem xong video này. Khi tôi nói chuyện với 1 em, tôi sẽ không cố hỏi đến các điểm không có ở trong bài. Tôi sẽ chỉ đọc một trong số các *câu hỏi kiểm tra độ hiểu*. Các em hoàn toàn có thể chuẩn bị trước cho buổi nói chuyện, các em biết trước tôi sẽ hỏi những câu gì. Tôi nghĩ rằng các em sẽ cảm thấy thoải mái hơn cho cuộc nói chuyện vì các em biết các em sẽ có thời gian chuẩn bị cho câu trả lời của mình.

Cô hay có những câu hỏi như thế nào, gặp những khó khăn và vấp phải những quan niệm sai lầm gì từ những đồng nghiệp thích phương pháp này nhưng chưa áp dụng thành thạo nó ?

Phần lớn thời gian, tôi không phải thuyết phục ai về việc cần phải áp dụng phương pháp này. Tôi nghĩ phần lớn các giáo viên đều đồng tình rằng học sinh cần phải chứng minh được các em đã nắm chắc được một khái niệm trước khi chuyển sang khái niệm tiếp theo. Câu hỏi tôi thường gặp thường liên quan đến cách thức : cô đã áp dụng nó như thế nào ? làm thế nào để kiểm tra mức độ tiến bộ của các em ? Như tôi cũng đã nói, tôi có một quyển sổ, và cứ mỗi khi tôi nói chuyện với 1 em, tôi đều ghi lại trong sổ của mình. Tôi cũng đã từng thấy có giáo viên làm điều tương

tự với iPad hoặc điện thoại di động.

Tìm ra công cụ quản lý lớp học. Trong môi trường học này, các em lúc nào cũng cần đến cô giáo. Làm thế nào để các em có thể gọi cô mà sự học không bị gián đoạn ? Tôi có sử dụng công cụ Solo cups (Cốc một mình). Nếu em nào muốn tôi đến và nói chuyện, em sẽ chuyển cốc thành màu xanh, như vậy tôi biết và sẽ đến trò chuyện cùng. Nếu em nào cảm thấy chưa sẵn sàng để nói chuyện với tôi, em sẽ giữ nguyên cốc màu tím.

Phản ứng của các em học sinh thế nào ? Còn cả các vị phụ huynh nữa ?

Tôi nghĩ điều quan trọng với tôi đó là trung thực. Lúc đầu, nhiều em đã gặp khó khăn trong môi trường học này. Bởi vì theo kinh nghiệm của tôi, không có em nào trong số này quen với kỳ vọng cao như vậy. Thường thì các em, đặc biệt với các học sinh PTTH, đã được học theo kiểu “thật ra nếu mình sai bằng hỏi này hay thất bại trong bài kiểm tra kia thì cũng chẳng sao. Mình chỉ cần chuyển sang khái niệm tiếp theo, làm tốt phần này và thế là sẽ gỡ lại được điểm.” Vậy nên khi tôi yêu cầu các em phải chứng tỏ mình thành thạo với tất cả các khái niệm, đương nhiên sẽ có nhiều học sinh thất vọng.

Tuy nhiên, như tôi đã nói, chỉ trong 2 - 3 tháng trong môi trường học này, các em đã thay đổi. Các em nhận ra lợi ích của việc có cơ hội làm lại bài kiểm tra và tiếp tục luyện tập cho đến khi các em thật sự hiểu được khái niệm. Các em bắt đầu hiểu làm thế nào trở thành “người học”, sử dụng hiệu quả thời gian học trên lớp và trở nên có tổ chức.

Bố mẹ cũng rất thích khi họ hiểu. Vì vậy, nếu một giáo viên muốn áp dụng lớp học thành thạo đảo ngược, một trong những đề xuất mạnh mẽ của tôi là cần phải nói về nó, nói về nó và nói về nó. Tôi thường hay quay phim lớp học của tôi, gửi cho các phụ huynh và nói “đây, lớp học như thế này đây”. Tôi cũng gửi các videos tôi làm cho các phụ huynh và giải thích “đây là các video mà các em phải xem, cùng lắm 10 phút mỗi video và đây là một số bài thực hành mà các em đang làm trên lớp để luyện tập kỹ năng này”. Bởi vì khi phụ huynh hiểu về học tập thành thạo, ôi trời ơi, các bố mẹ thật sự rất thích. Mà có bố mẹ nào lại không thích như thế cơ chứ ?

Cô có lời khuyên nào khác cho những đồng nghiệp muốn bắt đầu không ?

Tôi xin đề xuất là các thầy/cô nên xem kỹ các bài giảng gửi cho các em. Các thầy/cô phải đảm bảo rằng mỗi video chỉ nói đến một khái niệm, bài thực hành cũng chỉ phục vụ cho khái niệm đó và bài kiểm tra cũng chỉ nên có 1 khái niệm mà thôi. Bởi vì nếu như một bài kiểm tra mà bao hàm cả 3 hoặc 4 khái niệm và các em học sinh không làm được, thì làm thế nào để các thầy/cô biết được các em chưa nắm được điểm nào, là kỹ năng này hay kỹ năng này ?

Stephen Noonoo (@stephenoonoo) is K-12 editor at EdSurge where he frequently works with contributing writers. Reach him at stephen@edsurge.com.



QUÁ TRÌNH HỌC TẬP QUA TRẢI NGHIỆM - PHẦN 3

Kolb, D.A.¹ | Phan Thị Thanh Lương *tổng hợp*

Học tập là một Quá trình Chính thể luận của Sự thích nghi với Thế giới

Học tập trải nghiệm không phải là một khái niệm phân tử học về giáo dục, mà là một khái niệm phân tử (molar concept) mô tả quá trình trung tâm của việc con người thích nghi với môi trường vật lý và xã hội. Đó là một khái niệm chính thể luận rất giống với lý thuyết về loại hình tâm lý học Jungian (Jung, 1923), trong đó tìm kiếm để mô tả sự nổi trội của các định hướng đời sống cơ bản như là một chức năng của sức ép biện chứng giữa các phương thức cơ bản có liên quan đến thế giới. Việc học không phải là một phạm vi học tập đặc biệt của một lĩnh vực chuyên biệt đơn lẻ của việc thực hiện chức năng con người (human functioning) giống như sự nhận thức hay năng lực tri giác. Nó đòi hỏi chức năng tích hợp của toàn bộ các giác quan – suy nghĩ, cảm nhận, nhận biết và ứng xử. Khái niệm về sự thích nghi chính thể luận này là một cái gì đó ngoài phạm vi với các xu hướng hiện

¹ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

<http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>

tại trong khoa học hành vi. Từ những năm đầu thế kỷ và sự phản bác lại cái mà Gordon Allport gọi là học thuyết “đơn giản và tối cao” về hành vi con người, xu hướng trong các môn khoa học hành vi đã đi xa hơn so với các học thuyết như của Freud và những người nối tiếp ông, đã đưa ra để giải thích tính tổng thể của chức năng con người (human functioning) bằng cách chú tâm vào các mối tương quan giữa các quá trình con người như suy nghĩ, cảm xúc, nhận thức, vv. Nghiên cứu thay vì có khuynh hướng chuyên sâu vào sự khám phá chi tiết và mô tả của các quá trình đặc trưng và các quá trình phụ của việc thích nghi của con người –, năng lực tri giác con người (person perception), sự quy kết, động lực về thành quả, sự nhận thức, trí nhớ – danh sách còn có thể dài hơn nữa. Thành quả của sự lao động này rất phong phú. Do có nghiên cứu tập trung chuyên sâu này, chúng ta biết được một số lượng lớn các hành vi của con người, nhiều đến nỗi không thể thực hiện được việc tích hợp tất cả những kiến thức đa dạng này. Bất cứ học thuyết chính thể luận nào được đưa ra hôm nay đều không thể đơn giản và chắc chắn không thể không có giới hạn. Vì thế, nếu chúng ta có thể hiểu được hành vi con người, chúng ta phải bằng cách nào đó gộp tất cả những phần đó lại một cách cẩn thận và có phân tích kỹ lưỡng. Thêm vào đó, để hiểu được chúng ta nghĩ và cảm thấy như thế nào, chúng ta cũng cần biết khi nào thì hành vi bị suy nghĩ và cảm nhận chi phối. Ngoài ra, đề cập đến bản chất của các chức năng chuyên biệt về con người, học thuyết học tập trải nghiệm cũng quan tâm đến vấn đề các chức năng này có thể được cá nhân nào đó tích hợp vào trong cách nhìn nhận thích nghi chính thể luận đối với thế giới như thế nào.

Học tập là hoạt động chính của con người thích nghi với thế giới. Khái niệm học tập này khá rộng hơn so với khái niệm thường được gắn với trường lớp. Nó xuất hiện trong mọi hoàn cảnh của con người, từ trường học đến công sở, từ

phòng thí nghiệm nghiên cứu đến phòng quản lý, từ các mối quan hệ cá nhân đến hành lang của cửa hàng tạp phẩm (the aisles of the local grocery). Học tập bao gồm tất cả các giai đoạn của cuộc sống, từ thời thơ ấu đến thiếu niên, trung niên và tuổi già. Từ đó, bao hàm những khái niệm khác, có phần thích nghi hạn chế hơn như tính sáng tạo, giải quyết vấn đề, ra quyết định và thay đổi thái độ vốn tập trung hết vào một hay vài khía cạnh cơ bản của việc thích nghi. Vì vậy, nghiên cứu về sự sáng tạo có xu hướng tập trung vào các yếu tố khác nhau (cụ thể và phản tỉnh) trong sự thích ứng như là sự nhấn nại đối với sự mơ hồ, suy nghĩ ẩn dụ, tính linh hoạt. Trong khi đó, nghiên cứu về việc ra quyết định lại nhấn mạnh đến các yếu tố thích nghi mang tính hội tụ (trừu tượng và tích cực) như là đánh giá duy lý về những sự thay thế mang tính giải pháp.

Sự mô tả tuần hoàn của quá trình học tập trải nghiệm được phản chiếu trong rất nhiều mô hình đặc biệt của quá trình thích nghi. Đặc điểm chung trong tất cả các phương thức này là tất cả các hình thức điều tra khoa học gần đúng về sự thích nghi của con người, một quan điểm sau này đã được các nhà tâm lý học George Kelly (1955), Dewey, Lewin, và Piaget khước từ một cách triệt để bằng cách này hay cách khác, dường như đã coi các phương pháp khoa học như là mô hình của họ cho quá trình học tập hoặc đặt chúng theo cách khác, họ nhìn thấy trong phương thức khoa học sự trau chuốt tột đỉnh về mặt kỹ thuật và triết học đối với các quá trình cơ bản của việc con người thích nghi. Phương thức khoa học, vì thế, cung cấp các phương tiện để mô tả sự tích hợp chính thể luận của tất cả các chức năng con người.

Mặc dù các hình thức này sử dụng các thuật ngữ khác nhau, vẫn có một sự tương đồng đáng kể về mặt khái niệm giữa chúng. Sự tương đồng này chỉ ra rằng có thể có một số lượng tích hợp lớn những tìm kiếm từ các lĩnh vực chuyên biệt

này vào một mô hình thích nghi tổng quát và đơn lẻ như đã được đưa ra bởi học thuyết học tập qua trải nghiệm. Công trình nghiên cứu của Bruner về lý thuyết dạy học (1966b) đưa ra một ví dụ về phần trăm tiềm năng (potential payoff). Sự thống nhất của nghiên cứu về quy trình nhận thức, giải quyết vấn đề, và lý thuyết học tập được cung cấp một viễn cảnh mới cho định hướng giáo dục.

Khi việc học được hình thành như là một quá trình thích nghi chính thể luận, cung cấp các câu hỏi dựa trên các khái niệm kéo dài trong suốt các ngữ cảnh đời sống như trường học, công sở, mô tả việc học như một quá trình liên tục, dài hơi. Tương tự như vậy, viễn cảnh này nhấn mạnh sự giống nhau giữa các hoạt động học/thích nghi mà được gọi chung bằng các tên gọi chuyên biệt – việc học, sáng tạo, giải quyết vấn đề, ra quyết định và nghiên cứu khoa học. Cuối cùng, việc học được hình thành một cách chính thể luận bao gồm các hoạt động thích nghi mà thay đổi trong sự mở rộng không gian và thời gian. Một sự tương tác tiêu biểu là ngay lập tức đối với một tình huống hay một vấn đề có giới hạn không được xem là học tập như là sự thực hiện (performance). Tương tự ở một mức độ khác, chúng ta thường không nghĩ về những sự thích nghi dài hạn đối với tình huống của cả đời người như là việc học mà là sự phát triển. Khi đó, sự thực hiện, việc học và sự phát triển, nhìn từ góc độ lý thuyết học tập qua trải nghiệm, hình thành nên một thái độ thích nghi liên tục với môi trường, chỉ thay đổi mức độ mở rộng trong không gian và thời gian. Sự thực hiện bị giới hạn bởi việc các sự thích nghi ngắn hạn trước các hoàn cảnh trực tiếp, việc học chứa đựng sự thành thạo về cái gì đó dài hạn của các tình huống trong lớp có đặc điểm chung, và sự phát triển chứa đựng sự thích nghi dài hạn đối với tình huống của cả đời một người

Học tập bao gồm các tương tác giữa Con người và Môi trường

Tuyên bố trên có vẻ như hiển nhiên. Tuy nhiên thật kỳ lạ là ngụ ý này có vẻ như đã bị bỏ qua một cách rộng rãi trong nghiên cứu về việc học và thực hành trong giáo dục, được thay thế bởi một quan điểm tâm lý học về việc học lấy người học làm trung tâm. Người quan sát không có chủ ý về quá trình giáo dục truyền thống có thể không nghi ngờ gì khi kết luận rằng việc học là một quá trình bên trong, mang tính cá nhân, đòi hỏi môi trường giới hạn về sách vở, giáo viên, lớp học. Trên thực tế, nhiều khi môi trường “thế giới thực” rộng hơn có vẻ bị phủ nhận một cách tích cực bởi các hệ thống giáo dục trên mọi cấp độ.

Có một tình huống tương tự trong nghiên cứu tâm lý học về việc học tập và phát triển. Về mặt lý luận, các lý thuyết học tập mang tính phản hồi khuyến khích (stimulus-response), mô tả các mối quan hệ giữa các kích thích và phản hồi về môi trường sinh vật (organism). Nhưng trong thực hành, phần lớn nghiên cứu này đòi hỏi việc ứng xử với các kích thích từ môi trường như là những biến số được điều khiển một cách không tự nhiên bởi những nhà thí nghiệm để quyết định ảnh hưởng của họ lên những đặc tính phản hồi độc lập. Phương pháp này có hai kết quả: Thứ nhất là xu hướng lĩnh hội được mối quan hệ giữa con người và môi trường là một chiều, nhấn mạnh vào việc môi trường hình thành hành vi mà không mấy quan tâm đến việc hành vi hình thành lên môi trường như thế nào; Thứ hai, các hình thức học tập lột bỏ ngữ cảnh (decontextualized) một cách thiết yếu và thiếu trong những gì mà Egon Brunswich (1943) gọi là tính hợp lệ về sinh thái (ecological validity). Trong sự nhấn mạnh về việc kiểm soát khoa học của các điều kiện môi trường, tình huống trong phòng thí nghiệm được tạo ra để khơi sâu (bore) một chút sự giống nhau đối với môi trường của đời sống thực, dẫn đến các mô hình học tập được xác nhận do kinh nghiệm mà những kinh nghiệm này đã mô tả một cách chính xác

các hành vi trong các ngữ cảnh không có thật, nhưng không dễ gì bị khái quát hóa đối với các chủ thể trong môi trường tự nhiên của chúng. Tác giả không lấy làm ngạc nhiên khi người đề xướng đầu tiên của lý thuyết học tập này bị mê hoặc bởi sự sáng tạo của xã hội Utopian như Walden II (Skinner, 1948); bởi vì cách duy nhất để ứng dụng các kết quả của các nghiên cứu này là biến thế giới trở thành một phòng thí nghiệm, phụ thuộc vào sự khống chế của “nhà thí nghiệm” (so sánh Elms, 1981).

Tâm lý học phát triển đã đưa ra những chỉ trích tương tự. Ví dụ như nghiên cứu của Piaget đã từng bị chỉ trích vì đưa bối cảnh văn hóa và môi trường vào nghiên cứu (Cole, 1971). Nói đến tâm lý học phát triển nói chung, Bronfenbrenner đã phát biểu “Rất nhiều tâm lý học phát triển tồn tại cho đến nay là khoa học về hành vi kỳ lạ của trẻ em trong các tình huống không quen thuộc với người lớn ở những khoảng thời gian ngắn nhất có thể” (Bronfenbrenner, 1977:19)

Trong học thuyết học tập qua trải nghiệm, mối quan hệ mang tính tương tác giữa con người và môi trường được biểu trưng hóa theo nghĩa đối ngẫu (dual) của thuật ngữ trải nghiệm – một mang tính chủ quan và cá nhân, đề cập tới phát ngôn bên trong của một người, như trong “trải nghiệm về niềm vui và hạnh phúc”; và một mang tính khách quan và môi trường ngoài, như trong “Anh ta có 20 năm kinh nghiệm trong công việc này.” Hai loại hình trải nghiệm này thâm nhập và có tương quan với nhau trong các cách thức phức tạp, ví dụ theo câu, “Anh ta không có 20 năm kinh nghiệm nhưng mỗi năm lặp lại 20 lần”. Dewey mô tả vấn đề theo cách sau:

Trải nghiệm không tự đi vào bên trong con người một cách đơn thuần. Nó thâm nhập vào bởi vì nó có ảnh hưởng tới thông tin về thái độ của lòng đam mê và mục đích. Nhưng đây không phải là toàn bộ câu truyện. Mỗi một trải nghiệm thực tế có một mặt tích cực mà thay đổi trong một vài mức độ các điều kiện khách quan từ đó

chúng ta có trải nghiệm. Sự khác nhau giữa nền văn minh và thời kỳ dã man, lấy một ví dụ trên một phạm vi rộng được tìm thấy trong một cấp độ mà ở đó những trải nghiệm trước đây đã thay đổi các điều kiện khách quan từ đó diễn ra các trải nghiệm về sau này. Sự tồn tại của những con đường, những phương tiện di chuyển và phương tiện giao thông, công cụ, đồ dùng, đèn điện là những ví dụ. Phá hủy những điều kiện bên ngoài của trải nghiệm văn minh hiện tại, và trong khoảnh khắc trải nghiệm của chúng ta sẽ quay trở lại thời kỳ dã man...

Từ “tương tác” gắn các quyền bình đẳng cho các yếu tố trong trải nghiệm – khách quan và các điều kiện bên trong. Bất cứ trải nghiệm bình thường nào cũng là một sự tác động lẫn nhau của hai loại điều kiện này. Kết hợp lẫn nhau... tạo ra một thứ chúng ta gọi là tình huống.

Ở dạng vật chất, tuyên bố cá nhân sống trong một thế giới có nghĩa là, họ sống trong hàng loạt các tình huống. Và khi người ta nói rằng họ sống trong những tình huống này, thì ý nghĩa của từ “in” rất khác với ý nghĩa của nó khi được nhắc đến trong ngữ cảnh: “trong” ví hay “sơn” “trong” một cái “thùng”. Điều đó, một lần nữa, có nghĩa rằng sự tương tác được tiếp diễn giữa cá nhân, các vật thể và những người khác. Các định nghĩa về tình huống và về sự tương tác là tách rời nhau. Một trải nghiệm luôn là chính nó bởi vì một sự tương tác diễn ra giữa một cá nhân và thứ gì đó trong thời điểm đó, thiết lập nên môi trường của anh ta, anh ta đang nói về một vài chủ đề hoặc sự kiện, chủ đề được nói ra cũng là một phần của tình huống; cuốn sách mà anh ta đọc (trong đó các điều kiện về môi trường lúc đó có thể là nước Anh hoặc đất nước Hy Lạp cổ hoặc một vùng đất tưởng tượng nào đó); hay là những tư liệu thuộc một thí nghiệm mà anh ta đang thực hiện. Nói cách khác, môi trường là các điều kiện nào đó tương tác với các nhu cầu, đam mê, mục đích cá nhân và các khả năng để tạo ra trải nghiệm. Thậm chí khi một con người

xây dựng một tòa lâu đài trong không khí, anh ta có tương tác với các vật thể mà anh ta đang xây dựng trong tưởng tượng (Dewey, 1938:39, 42, 43).

Mặc dù Dewey đề cập đến mối quan hệ giữa các điều kiện khách quan và chủ quan của trải nghiệm như là một “sự tương tác”, ông cũng phải vật lộn trong phần cuối của phần trích dẫn nêu trên để chuyển tải bản chất phức tạp, đặc biệt của mối quan hệ. Thuật ngữ giao dịch (transaction) phù hợp hơn thuật ngữ tương tác (interaction) khi mô tả mối quan hệ giữa con người và môi trường trong lý thuyết học tập qua trải nghiệm, bởi vì nghĩa rộng của từ “tương tác” là cái gì đó quá máy móc, liên quan đến những thực thể tách rời không thể thay đổi, quện vào nhau nhưng vẫn giữ được những đặc tính riêng. Đó là lý do tại sao Dewey nỗ lực để đưa ra nghĩa đặc biệt của từ “in” (bên trong). Nội hàm của từ “giao dịch” ngụ ý một mối quan hệ sâu sắc, dễ thay đổi hơn trong các điều kiện khách quan và trải nghiệm chủ quan, theo đó một khi chúng đã có liên quan, cả hai đều nhất thiết phải thay đổi.

Lewin nhận ra sự phức tạp này, cho dù ông đã chọn cách để tránh sang một bên (sidestep) nó trong công thức lý thuyết nổi tiếng của ông, $b=f(P,E)$, chỉ ra rằng hành vi là một chức năng của con người và môi trường mà không có bất cứ sự mô tả nào cho bản chất toán học của chức năng đó. Vị trí được tính đến trong nghiên cứu này là tương tự với vị trí của Bandura (1978) – mà đặc điểm cá nhân, sự ảnh hưởng của môi trường, và hành vi đều vận hành trong sự định rõ lẫn nhau (reciprocal determination), mỗi yếu tố có ảnh hưởng đến các yếu tố còn lại theo một kiểu mẫu đan xen vào nhau. Khái niệm về “các giao dịch nhất quán” (reciprocally determined transactions) giữa con người và môi trường học là trung tâm cho phương pháp đào tạo trong phòng thí nghiệm của thuyết học tập qua trải nghiệm. Việc học trong các nhóm T được nhìn nhận như là một kết quả không đơn thuần từ

việc phản ứng lại trước một môi trường cố định mà từ sự sáng tạo chủ động bởi người học về các tình huống mà đáp ứng được các mục tiêu học tập của họ.

Bản chất của học tập trải nghiệm là một quá trình giao dịch mà ở đó các thành viên đàm phán như thể là mỗi người nỗ lực để gây ảnh hưởng hoặc khống chế dòng chảy của các sự kiện và để thỏa mãn các nhu cầu cá nhân. Các cá nhân học trong phạm vi mà họ thể hiện nhu cầu, giá trị và các kiểu hành vi sao cho sự nhận thức và phản ứng có thể được trao đổi. Hành vi nhờ đó trở thành sự lưu hành cho giao dịch. Khả năng đầu tư của mỗi người giúp họ xác định sự trao đổi lại (return) (Bradford, 1964:192)

Việc học theo nghĩa này là một quá trình năng động, tự định hướng mà có thể ứng dụng không chỉ trong ngữ cảnh nhóm người mà trong cuộc sống hàng ngày.

Học tập là quá trình tạo ra tri thức

Để hiểu việc học, chúng ta phải hiểu bản chất và hình thái của tri thức con người và các quá trình mà ở đó kiến thức được tạo ra. Nó đã được nhấn mạnh rằng trong quá trình tạo ra này xảy ra mở mọi cấp độ của sự ngụy biện (sophistication), từ những hình thức tiến bộ nhất của nghiên cứu khoa học đến sự khám phá của đứa trẻ rằng quả bóng cao su thì sẽ nảy lên. Kiến thức là kết quả của “giao dịch” giữa kiến thức xã hội và kiến thức cá nhân. Những người đi trước (the former), như Dewey đã ghi chú, là sự tích tụ khách quan được khai sáng của trải nghiệm văn hóa loài người trước đây, trong khi đó người đến sau (the latter) là sự kết tụ của trải nghiệm chủ quan về cuộc sống của cá nhân. Tri thức đến từ sự tương tác giữa những kinh nghiệm chủ quan và khách quan này trong một quá trình được gọi là học tập. Do đó, để hiểu được kiến thức, chúng ta phải hiểu tâm lý của quá trình học tập, và để hiểu việc học, chúng ta phải hiểu về nhận thức học – nguồn gốc, bản chất, phương

pháp, và các giới hạn của tri thức. Piaget đã đưa ra những điểm sau đây:

Tâm lý học chiếm một vị trí then chốt, và những ẩn ý trở nên rõ ràng. Nguyên nhân rất đơn giản là nếu các môn khoa học tự nhiên giải thích về loài người, thì ngược lại, con người cũng giải thích về các môn khoa học tự nhiên, và điều này phụ thuộc vào việc tâm lý học cho chúng ta thấy như thế nào. Trên thực tế, tâm lý học biểu trưng cho chức năng của hai định hướng khoa học đối ngược nhau, được coi là bổ sung một cách biện chứng. Hệ thống các môn khoa học không thể được biên soạn theo một thứ tự dòng kẻ (linear order). Mô hình (form) tiêu biểu cho hệ thống các môn khoa học là một vòng tròn, hoặc chính xác hơn là một đường xoắn ốc vì nó trở nên rộng hơn. Thực tế, các vật thể chỉ được biết đến thông qua chủ thể, trong khi chủ thể có thể tự biết bằng cách tác động lên các vật thể bằng vật chất và tinh thần. Thực ra, nếu các vật thể không thể đếm được mà khoa học thì vô định, tất cả các tri thức mà chủ thể mang ngược lại cho tâm lý học sẽ là môn khoa học về chủ thể và hành vi của chủ thể.

.... Không thể phân tách được tâm lý học ra khỏi nhận thức học..., tri thức đạt được bằng cách nào, làm giàu như thế nào và bằng cách nào để biên soạn và tổ chức lại (rearrange)?... câu trả lời chúng ta tìm thấy, và từ đó chúng ta chỉ có thể chọn bằng cách trau chuốt chúng nhiều hơn hay ít hơn, tất yếu thuộc ba loại sau: hoặc là tri thức không đến cùng với vật thể, hoặc xây dựng bởi chủ thể, hoặc là kết quả từ rất nhiều tương tác giữa chủ thể và vật thể – nhưng loại tương tác đó là gì và dưới hình thức nào? Thực tế, chúng ta nhìn thấy ngay rằng những điều này là các giải pháp mang tính nhận thức học xuất phát từ chủ nghĩa kinh nghiệm, apriorism hay các tương tác đa dạng ... (Piaget, 1978:651)

Một số nhà nghiên cứu về học tập và tri thức luận đã nhận ra mối quan hệ mật thiết giữa học tập và kiến thức. Vì vậy, nhận ra sự cần thiết của

tri thức luận cũng như tâm lý học liên quan đến quá trình này. Trong nghiên cứu của tôi và trong phần thực hành với việc học qua trải nghiệm, tôi đã bị ấn tượng bởi sự phân nhánh của quan điểm (perspective) về nhận thức học. Ví dụ, trong giảng dạy, tôi đã nhận thấy nhất thiết phải tính đến bản chất của vấn đề chủ thể trong việc quyết định giúp học sinh học nội dung như thế nào. Việc cố gắng để phát triển các kỹ năng trong việc lắng nghe có chủ đích là một nhiệm vụ giáo dục khác, đòi hỏi một phương pháp dạy học khác từ các nguyên tắc thống kê dạy học cơ bản. Tương tự như vậy, trong công việc tư vấn doanh nghiệp, tôi đã nhìn thấy rất nhiều rào cản đối với vấn đề giao tiếp và giải quyết vấn đề mà gốc rễ của nó liên quan đến vấn đề nhận thức học – đó là, dựa trên những giả định về xung đột về bản chất của tri thức và sự thật.

Lý thuyết học tập qua trải nghiệm cung cấp một quan điểm (perspective) mà từ đó tiếp cận với các vấn đề thực tiễn, đưa ra một loại hình của các hệ thống kiến thức khác nhau đến từ cách thức mà các xung đột biện chứng giữa các phương thức thích nghi của trải nghiệm cụ thể và sự khái niệm hóa trừu tượng. Các phương thức thử nghiệm chủ động và quan sát phản tỉnh được giải quyết theo các đặc trưng ở các lĩnh vực điều tra khác nhau. Phương pháp này nhắc đến nghiên cứu của Stephen Pepper (1942, 1966), người đưa ra một hệ thống mô tả những hình thức kiến thức xã hội thay đổi khác nhau. Hệ thống này dựa trên những gì mà Pepper gọi là giả thuyết về thế giới. Các giả thuyết về thế giới phù hợp với các hệ thống siêu hình mà xác định ra các giả định và quy luật cho sự phát triển của kiến thức được chất lọc từ các nhận thức thông dụng (common sense). Pepper đồng quan điểm khi cho rằng tất cả các hệ thống tri thức là sự chất lọc của các nhận thức thông dụng dựa trên những giả định về bản chất của tri thức và chân lý. Trong quá trình chất lọc này, ông nhìn ra một song đề. Mặc dù các nhận thức thông

Day & học

dụng luôn có thể ứng dụng được như là phương tiện diễn đạt một kinh nghiệm, nhưng vẫn có xu hướng mơ hồ. Mặt khác, tri thức được chất lọc, là rõ ràng nhưng bị hạn chế trong ứng dụng của bản thân hoặc bị khái quát hóa bởi vì dựa trên những giả định hoặc giả thuyết về thế giới. Vì thế, các giác quan chung đòi hỏi sự phê phán đối với kiến thức chất lọc, và kiến thức chất lọc đòi hỏi sự bảo mật của giác quan chung, chỉ ra rằng mọi tri thức xã hội đều đòi hỏi một thái độ đối với một phần chủ nghĩa hoài nghi trong sự biên dịch của nó.

TÓM TẮT: ĐỊNH NGHĨA VỀ VIỆC HỌC

Cho dù các định nghĩa đều có một cách để biến mọi thứ trở nên chắc chắn hơn tự bản thân chúng, nhưng việc tóm tắt chương này sẽ lại hữu ích trên khía cạnh quy trình học tập qua

trải nghiệm bằng cách đưa ra định nghĩa quá trình học tập. Học tập là một quá trình mà ở đó tri thức được tạo ra thông qua sự biến đổi kinh nghiệm. Định nghĩa này nhấn mạnh một vài khía cạnh phản biện về quá trình học tập dưới góc độ trải nghiệm. Thứ nhất, sự nhấn mạnh vào quá trình thích nghi và học tập đã được đưa ra phản bác lại nội dung hay đầu ra. Thứ hai, tri thức là một quá trình biến đổi, được tạo ra liên tục và tái tục (tiếp tục tái diễn lại quá trình học tập), không phải là một thực thể phụ thuộc để được truyền tải hay đạt được. Thứ ba, việc học làm biến đổi kinh nghiệm trong cả hai hình thức chủ quan và khách quan. Cuối cùng, để hiểu việc học, chúng ta phải hiểu bản chất của ngôn ngữ, và ngược lại.



NGÔI TRƯỜNG HẠNH PHÚC

Diệu Nguyễn

Lược dịch từ Báo cáo của UNESCO¹

Bất kỳ ai trên đời đều mong muốn có một cuộc sống hạnh phúc, và như nhiều học giả vẫn dẫn lại lời triết gia lỗi lạc Aristotle: “Hạnh phúc là ý nghĩa và mục đích của cuộc đời, là toàn bộ mục tiêu và đích đến của sự tồn tại” (Crisp, 2000). Thực sự thì, tất cả những nỗ lực của chúng ta, từ khi sinh ra cho tới suốt cuộc đời, đều hướng tới đích đến này, và mưu cầu hạnh phúc nên được gắn liền với từng nỗ lực ấy. Trải nghiệm ở trường lớp có lẽ tạo ra những tác động lớn nhất đến việc định hình cuộc sống của chúng ta. Trường học mang lại hạnh phúc (hay ngôi trường hạnh phúc) là chìa khóa dẫn tới một đời sống an lạc, khỏe mạnh và thành công cũng như những thành công trong tương lai và trong lao động. Các hệ thống giáo dục hãy trân trọng những điểm mạnh và tài năng đặc biệt của học trò, vận dụng thuyết “đa trí thông minh” và coi mỗi loại hình thông minh này quan trọng như nhau (Gardner, 1993). Xây

dựng niềm hạnh phúc và sự thoải mái cho học sinh không đồng nghĩa với khuyến khích giảm bớt nỗ lực, mà hơn thế, định hướng này sẽ tiếp thêm động lực nuôi dưỡng tình yêu học tập!

Đánh giá cao tầm quan trọng của mối liên hệ giữa hạnh phúc và chất lượng giáo dục, vào tháng 6 năm 2014, UNESCO Bangkok cho ra mắt dự án Những Ngôi trường Hạnh phúc. Từ đó, một Chuẩn “Ngôi trường Hạnh phúc” ra đời, kêu gọi các hệ thống giáo dục chuyển mình từ việc đo lường chất lượng giáo dục truyền thống sang đón nhận những tài năng đa dạng của học sinh, thông qua việc đón nhận những giá trị, điểm mạnh và năng lực góp phần tạo ra hạnh phúc.

Các tiêu chí của một Ngôi trường Hạnh phúc theo UNESCO

Có 22 tiêu chí thuộc ba nhóm (People - Con người, Process - Quy trình, Place - Không gian) góp phần tạo nên một ngôi trường hạnh phúc. UNESCO Bangkok đã tiến hành một cuộc điều tra với hơn 650 người tham dự bao gồm cả học sinh, giáo viên, phụ huynh, hiệu trưởng và cán

1 Báo cáo “Ngôi trường Hạnh phúc” <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140>

bộ trường học trên toàn khu vực Châu Á Thái Bình Dương. Những người tham gia khảo sát cùng chia sẻ suy nghĩ cá nhân về những điều làm nên một ngôi trường hạnh phúc hoặc không hạnh phúc, những điều khiến việc dạy và học thêm thú vị, và những điều mà trường học có

thể làm để khiến học sinh thấy mình được lắng nghe và hòa nhập. Những tiêu chí này được mô tả trong bảng dưới đây. Tổng hợp lại, chúng được gọi chung là Chuẩn Những Ngôi trường Hạnh phúc.



People

- Tình bạn và các mối quan hệ trong trường học
- Giáo viên với thái độ tích cực và đóng góp tích cực
- Tôn trọng sự đa dạng và khác biệt
- Giá trị và thông lệ tích cực và mang tính thần
- Điều kiện làm việc tốt và hạnh phúc của giáo viên
- Kỹ năng và năng lực của giáo viên



Process

- Khối lượng bài học hợp lý và công bằng
- Tinh thần hợp tác và làm việc nhóm
- Phương pháp dạy và học thú vị, hấp dẫn
- Tự do, sáng tạo và gắn kết người học
- Ý nghĩa của thành tựu và những điều đã làm được
- Các hoạt động ngoại khóa và sự kiện trường học
- Học tập theo nhóm và giữa học sinh và giáo viên
- Nội dung học tập hữu ích, gắn gũi và phù hợp với bối cảnh đời sống, thời đại
- Sự thoải mái về mặt tinh thần và quản lý áp lực



Place

- Môi trường học tập ấm áp, thân thiện
- Môi trường an toàn, không có bạo lực/bắt nạt học đường
- Không gian học tập và vui chơi xanh, sạch và mở
- Tâm nhìn và năng lực lãnh đạo trường học
- Kỷ luật tích cực
- Hệ thống y tế, vệ sinh và dinh dưỡng tốt
- Quản trị trường học một cách dân chủ

People (Con người)

Tiêu chí đầu tiên trong nhóm này đề cao vai trò của các mối quan hệ giữa các thành viên của cộng đồng trường học. Tình bạn và các mối quan hệ trong trường được coi là yếu tố quan trọng nhất để mang đến một ngôi trường hạnh phúc.

Những phát hiện từ khảo sát của UNESCO cho thấy những thông lệ trong trường khuyến khích sự tham gia của phụ huynh, sự tương tác giữa học sinh các khối lớp... đều có kết quả tích cực.

Một tiêu chí quan trọng khác là thái độ và những đóng góp tích cực từ giáo viên, cụ thể, là những tính cách/phẩm chất như nhiệt tình, công bằng, tốt bụng hay vai trò người truyền cảm hứng và là hình mẫu để học sinh noi theo. Những tiêu chí này nên được đưa vào bộ tiêu chí tuyển dụng giáo viên.

Tiếp theo đó là tiêu chí về những giá trị và thông lệ tích cực và khuyến khích sự hợp tác. Cụ thể hơn, đó là tình yêu, lòng trắc ẩn, sự cảm thông và tôn trọng. Những giá trị này cần được biểu hiện ra ngoài, có thể là thông qua những hình ảnh gợi nhớ tượng trưng: tấm áp phích, những hình minh họa, hay qua việc học tập “hai mục đích”: vừa đào tạo tri thức, vừa trau dồi nhân cách.

Process (Quy trình)

Nhóm tiêu chí thứ hai đầu tiên nhấn mạnh các phương pháp dạy và học giúp học sinh cảm thấy hạnh phúc và hòa nhập, bao gồm cụ thể các nội dung như tạo ra khối lượng học tập hợp lý và công bằng cho học sinh vì nhu cầu học tập xen kẽ với vui chơi ngày càng tăng lên.

Học sinh cần được trao sự tự do, khuyến khích sáng tạo và sự tham gia. Hãy để học sinh được cất lên tiếng nói và học tập từ những sai lầm, không sợ thất bại, học tập mà không lo lắng! Tiêu chí này cũng có nét tương đồng với tiêu chí về nội dung học tập hữu ích, gần gũi và gắn liền với đời sống và học sinh. Nội dung chương trình học phải phản ánh những vấn đề đương đại, với sự hướng dẫn phù hợp của giáo viên sao cho chúng trở nên gần gũi với đời sống học sinh. Một học sinh từ Việt Nam trả lời khảo sát đã nói lên sự khác biệt giữa nội dung các bài đánh giá kiểm tra và những gì thực sự hữu ích trong đời sống của chúng. Cô bé nói: *Cô/Chú nghĩ gì khi một học sinh nhận 10 điểm tuyệt đối trong bài thi Giáo dục Công dân về sự trung thực nhưng thực ra lại gian lận trong chính bài thi đó? Hay chúng em học môn Sinh học về chủ đề bảo vệ*

môi trường, một vài học sinh đạt được điểm cao, nhưng ngoài thực tế lại vứt rác bừa bãi trên phố! Chúng em phải nhìn nhận một cách rõ ràng mục tiêu của giáo dục là gì? Để cải thiện đời sống thực tế và để phát triển đất nước. Chúng em không học để trở thành thiên tài, không học để làm cho bộ não em phát triển hơn! Chúng ta vẫn nói “tri thức là sức mạnh” nhưng như nhà văn Mỹ Dale Carnegie từng viết “tri thức sẽ chẳng là sức mạnh không được ứng dụng”.

Place (Không gian)

Nhóm thứ ba liên quan đến các yếu tố về bối cảnh vật lý của trường học. Một ngôi trường ấm áp và thân thiện có vai trò quan trọng thứ hai để tạo nên sự hạnh phúc. Những hành động như: chào hỏi, mỉm cười; hay đưa âm nhạc vào trường học, tạo ra không gian học tập mở, những trưng bày màu sắc và có ý nghĩa... sẽ tạo nên một không gian học tập và giảng dạy tích cực.

Môi trường an toàn, không có nạn bắt nạt hay bạo lực học đường cũng cực kỳ quan trọng. Ví dụ, thiết lập “ghế đồng hành” (buddy bench) là một cách để khuyến khích học sinh trao đổi với bạn bè, từ đó hiểu nhau hơn thông việc chia sẻ học tập và các hoạt động vui chơi.

UNESCO cũng nhấn mạnh sự cần thiết của một ngôi trường có tầm nhìn đúng đắn và năng lực lãnh đạo phù hợp. Trong đó, hạnh phúc nên được ưu tiên là một trong những định hướng tầm nhìn của ngôi trường, chẳng hạn, thông qua những câu khẩu hiệu.

Về mặt không gian, các khoảng không học tập và vui chơi mở và xanh thân thiện môi trường được ưu tiên. Trường học có thể thiết kế các khoảng không sáng tạo, thư giãn, có vườn trường hay tận dụng các không gian ngoài trời để giúp người học kết nối với thiên nhiên.



SỰ HỢP TÁC Ở NGÔI TRƯỜNG KHÔNG CÓ THƯ VIỆN

Lisa Gay-Milliken² | Kim Ngân dịch

Bạn có còn nhớ hồi còn bé lần đầu tiên bước vào thư viện trường mình không? Tôi thì vẫn nhớ. Trong thư viện trường, sách báo ở khắp mọi nơi. Cô thủ thư nói với tôi rằng tôi có thể mượn bất kỳ cuốn sách nào về nhà. Thật tuyệt vời biết bao! Sự hào hứng này kéo dài mãi đến cả những năm sau đó. Tôi không thể đợi đến các hội chợ sách. Tôi đã tham gia vào câu lạc bộ audio-visual. Tôi cũng vẫn có thể mượn bao nhiêu cuốn sách như tôi muốn.

Và hãy tua nhanh đến 16 năm sau đó khi tôi tiếp nhận công việc giảng dạy đầu tiên của mình. Tôi là một giáo viên giáo dục đặc biệt trong một trường trung học phổ thông công lập, và ở đó có một thư viện xinh xắn. Người thủ thư, Cleo, là một người khá ấn tượng. Tôi thích thú nhớ lại việc cô ấy đã tạo ra một giá sách đặc biệt cho các học sinh đặc biệt của tôi để giúp các em có thể tìm được sách truyện dễ dàng hơn. Làm việc cùng Cleo trong 15 năm thực sự là một đặc ân; và vì vậy, tôi đã cho rằng tất cả học sinh và giáo viên đều có những trải nghiệm tương tự. Tuy nhiên thật đáng tiếc rằng tôi đã nhầm. Ngôi trường hiện tại của tôi chẳng hề có thư viện.

Hiện tại, tôi đang làm việc trong một trường tư ở Virginia. Những học sinh có nhu cầu đặc biệt hoặc gặp các trở ngại về hành vi mà không thể theo học tốt được tại các trường học cũ sẽ tìm đến với chúng tôi và được quyết định xem có phù hợp với trường này không nhờ các quyết định từ chương trình Cá biệt hóa học tập. Các học sinh này vẫn thuộc “sở hữu” của trường công nhưng lại không được đón nhận ở các trường thông thường.

Tại các trường tư hoặc các trường chuyên biệt, chúng tôi luôn cố gắng phát triển thành tích học

¹ Bản gốc được đăng trên tạp chí TEACH, số tháng 3-4/2019 <https://teachmag.com/archives/11021>

² Lisa Gay-Milliken giảng dạy giáo dục đặc biệt tại trường THPT tại Bridgewater, Virginia trong 16 năm. Hiện tại, bà là nhân viên hành chính tại một trường tư thực dành cho học sinh khuyết tật và sinh viên mới ra trường cho chương trình Thư Viện Trường Học của trường ĐH Old Dominion. Lisa Gay-Milliken có bằng cử nhân về Giáo Dục Đặc Biệt, và bằng thạc sỹ về Giáo dục đặc biệt và Hành chính giáo dục.

thuật bằng cách chú trọng vào các phương pháp mới để tăng sự tương tác giữa giáo viên và học sinh. Khó khăn ở đây là làm thế nào để việc học vui vẻ mà vẫn đồng thời đạt được các kỹ năng từng là trở ngại với các em khi học tại trường công. Thành quả cuối cùng *luôn luôn* là giúp các em học sinh quay lại được trường công sớm nhất có thể.

Chúng tôi thường xuyên trao đổi và hợp tác với các giáo viên giảng dạy đặc biệt và quản lý của các trường công. Tại trường tư dạy ban ngày tiền quỹ chỉ có hạn, vì vậy sẽ không có thư viện ở trường chúng tôi. Chúng tôi có một căn phòng lớn chứa đựng những cuốn sách được đóng góp bởi Moose Lodge và câu lạc bộ Ruritan (các tổ chức từ thiện của địa phương), nhưng như thế vẫn là chưa đủ. Học sinh của các trường tư này cần và xứng đáng được có một thư viện giống như các bạn bè đồng trang lứa. Vậy thì, tại sao chúng ta không sử dụng thư viện của trường công và kết hợp với người thủ thư ở đó?

Các trở ngại cho việc hợp tác

Gần đây, tôi đã quay lại trường để lấy xác nhận công việc thủ thư của mình, vì vậy, chủ đề hợp tác này một lần nữa được khơi dậy trong tôi. Tôi tự nhận thấy bản thân mình đang nghiêm túc cân nhắc các nguyên nhân khiến cho việc kết hợp trường tư-trường công với một người thủ thư của trường công bị bỏ quên. Có một số trở ngại như sau:

- Thời gian di chuyển chắc chắn là một vấn đề. Trường tư thường ở trong một tòa nhà riêng biệt. Trường đó tiếp nhận học sinh từ các thành phố và vùng lân cận. Một số học sinh mất hơn một tiếng đồng hồ khi đi xe buýt của trường.
- Dù là người thủ thư ở trường công đi đến trường tư, hay học sinh được đưa đến trường tư thì phí di chuyển đều rất tốn kém.

- Học sinh ở trường có thể gặp khó khăn về hành vi ứng xử. Có khi nào những hành động này sẽ bị lưu lại và trở thành lý do ngăn cản các em học sinh được quay lại trường công hay không?
- viên hành chính nhà trường có thể không sẵn sàng hỗ trợ/ ủng hộ hoạt động kết hợp này.
- Sự thiếu thốn về công nghệ hỗ trợ cho hợp tác trên mạng.

Phá vỡ các trở ngại

Dù lý do có là gì đi chăng nữa, sự hợp tác với những người quản lý thư viện của trường học đã bị lãng quên. Sự hợp tác này có thể đem đến một cơ hội mà hầu hết các thủ thư thậm chí còn không biết rằng có thể có. Thư viện khiến việc học tập trở nên thú vị hơn! Những học sinh khó bảo đảm cần việc học là hoạt động thú vị. Học sinh ở các cơ sở giáo dục tư, giáo dục đặc biệt đều là những em chưa có thiện chí học tập, và vì vậy, các em chắc chắn sẽ nhận được rất nhiều lợi ích từ việc hợp tác giữa các giáo viên giáo dục đặc biệt và thủ thư trường công. Dưới đây là một số ý tưởng để bắt đầu:

- Run a brief training session for private day educators on how to access and use the public school's online library catalog. Get permission for students to access it just as they would if they were attending the public school.
- Tổ chức một buổi đào tạo ngắn gọn dành cho những nhà giáo dục tại các trường tư đó. Nội dung đào tạo là về cách truy cập và sử dụng trang online của thư viện trường công. Tạo quyền truy cập cho học sinh đặc biệt tương tự như với học sinh trường công.
- Trở thành một người quản lý thư viện luôn sẵn sàng di chuyển. Kết hợp với những giáo viên của trường tư. Xếp thật nhiều sách lên xe đẩy (các loại sách mà

học sinh thích), và đem chúng đến các trường tư cho học sinh.

- Lựa chọn các đầu sách điện tử đa dạng, và hướng dẫn giáo viên/ học sinh cách truy cập và sử dụng.
- Mời các học sinh trường tư thực đến hội chợ sách hoặc bất cứ sự kiện nào dành cho học sinh nói chung.
- Hợp tác với giáo viên trường tư theo cách mà bạn sẽ làm với giáo viên trường công. Xin phép hiệu trưởng để có thể đến trường tư và cùng dạy một tiết học nào đó với một trong số các giáo viên.
- Tạo ra một Pathfinder (tập thông tin giúp học sinh bắt đầu các bài nghiên cứu của mình) cho giáo viên trường tư. Ví dụ: Nếu giáo viên đang dạy học sinh lớp 4 thì hãy tạo Pathfinder lớp 4 về thời tiết cho môn Khoa học và gửi link cho giáo viên đó.
- Sử dụng Skype để cả lớp có thể nhìn thấy bạn trên bảng tương tác, qua đó hướng dẫn một buổi thảo luận về tác phẩm các em vừa đọc.
- Giáo viên trường tư cũng có thể làm việc với các thư viện công cộng trong thành phố để đem đến các lợi ích cho học sinh tương tự như khi làm việc cùng thư viện của trường công.

Thời gian luôn là một thách thức với tất cả các cán bộ thư viện. Việc thêm nhiều giáo viên và học sinh hơn, hay không trực tiếp ở trong khuôn viên trường cũng có thể là quá sức. Việc ghi nhớ rằng các học sinh này sẽ quay trở lại trường công và thư viện là rất quan trọng. Sao ngay từ bây giờ chúng ta không nỗ lực xây dựng mối quan hệ tích cực với những học sinh thuộc nhóm này? Sẽ có thật nhiều lợi ích được thu lại từ hoạt động này.



KHI YÊU THƯƠNG LÀ MỆNH LỆNH

Alfie Kohn¹ | Đinh Thị Hồng Nhung & Kiến Minh dịch

Hơn 50 năm trước, nhà tâm lý học Carl Rogers đã từng nói chỉ yêu thương con cái thôi là chưa đủ. Ông nói chúng ta cần phải yêu thương con cái chúng ta một cách vô điều kiện bởi con người chúng, thay vì những gì mà chúng làm.

Với tư cách là một người cha, tôi hiểu đây là một thử thách, và giờ đây nó còn thách thức hơn khi phần lớn những lời khuyên mà chúng ta nhận được lại hoàn toàn trái ngược.

Trên thực tế, người ta cho chúng ta vô số những mẹo nuôi dạy con cái theo kiểu điều kiện hóa, và thường đi theo một trong hai hướng. Hoặc là thể hiện nhiều tình cảm hơn khi con cái chúng ta trở nên ngoan ngoãn hoặc là rút lại những cử chỉ yêu thương khi chúng trở nên khó bảo.

Người dẫn chương trình Phil McGraw viết trong cuốn “Gia đình là trên hết” (Free Press, 2004)

1 <https://www.nytimes.com/2009/09/15/health/15mind.html>

rằng những điều trẻ cần hay cảm thấy thích thú chỉ nên được đáp ứng một cách có chọn lọc, thông qua việc ban tặng hoặc rút lại các phần thưởng để chúng “cư xử như bạn mong muốn”. Và ông cũng nói thêm rằng “một trong những loại tiền tệ có sức mạnh to lớn nhất đối với một đứa trẻ chính là sự chấp nhận và tán thành của cha mẹ chúng”.

Tương tự, Jo Frost trong chương trình “Supernanny”, trong cuốn sách cùng tên của mình (Hyperion, 2005) cũng nói rằng “Phần thưởng lớn nhất chính là sự quan tâm, trân trọng và yêu thương”, và những thứ này cần được giữ lại “khi đứa trẻ cư xử không đúng mực cho tới khi trẻ biết nói lời xin lỗi”. Chỉ cho đến khi đó thì tình yêu thương mới được trở lại.

Nuôi dạy con theo lối điều kiện hóa không chỉ giới hạn ở những bậc cha mẹ độc đoán truyền thống. Có những cha mẹ chưa từng nghĩ tới việc tét dít con mình lại chọn hình thức cách ly/ cô lập để đưa con vào quy củ - một chiến thuật

mà chúng ta thường được biết đến dưới tên gọi time-out” (trong đó cha mẹ buộc con cái ở một không gian nào đó một mình khi trẻ làm điều gì đó không theo mong muốn của cha mẹ). Ngược lại, “củng cố tích cực” dạy cho trẻ rằng chúng chỉ được yêu thương và đáng được yêu thương khi chúng làm bất cứ điều gì mà chúng ta cho là “việc làm đúng đắn”.

Điều này đặt ra một khả năng đó là vấn đề với lời khen không nằm ở chỗ nó được đưa ra sai cách, hay được đưa ra một cách quá dễ dàng, như những người theo phái bảo thủ đã quả quyết khẳng định. Đúng hơn, vấn đề nằm ở chỗ lời khen chỉ là một hình thức khác để kiểm soát trẻ, tương tự như trừng phạt. Thông điệp chính của mọi hình thức nuôi dạy theo kiểu điều kiện hóa chính là đứa trẻ phải tự mình dành lấy tình yêu của cha mẹ. Một chế độ yêu thương thường xuyên bị hạn chế, như lời cảnh báo của Rogers, sau cùng sẽ dẫn đến việc trẻ cần tới một nhà trị liệu mang lại cho chúng sự chấp nhận vô điều kiện mà chúng đã không thể có được.

Nhưng những gì Rogers nói với chúng ta liệu có thực sự đúng? Trước khi vứt bỏ những hình thức kỷ luật vẫn đang thịnh hành, tốt hơn là chúng ta nên có một vài bằng chứng cụ thể.

Vào năm 2004, hai nhà nghiên cứu người Israell, Avi Assor và Guy Roth, cùng với Edward L. Deci, một chuyên gia hàng đầu ở Mỹ về tâm lý học động lực, tiến hành một khảo sát với hơn 100 sinh viên để xem liệu tình yêu mà họ nhận được từ cha mẹ có phụ thuộc vào thành tích học tập của họ ở trường hay không? vào mức độ chăm chỉ rèn luyện thể thao? vào sự chu đáo đối với người khác? hay vào khả năng dồn nén những cảm xúc như giận dữ hay lo sợ?

Kết quả cho thấy những đứa trẻ nhận được sự chấp nhận có điều kiện, trên thực tế có xu hướng làm theo những gì cha mẹ mong muốn. Nhưng để có được sự phục tùng đó, chúng ta sẽ phải trả một cái giá rất đắt. Trước tiên là con

cái có xu hướng oán hận hoặc không yêu thích cha mẹ mình. Thứ hai là chúng cũng nhìn nhận rằng những việc mà mình làm thường là do “áp lực mạnh mẽ bên trong” hơn là do “một sự tự do lựa chọn thực sự”. Hơn nữa, niềm hạnh phúc mà những đứa trẻ này cảm nhận khi thành công ở một lĩnh vực nào đó thường không kéo dài, và chúng thường cảm thấy tội lỗi và hổ thẹn.

Trong một nghiên cứu, tiến sĩ Assor và các cộng sự đã phỏng vấn những bà mẹ có con ở độ tuổi trưởng thành. Ngay cả với thế hệ này, việc nuôi dạy theo lối điều kiện hóa cũng cho thấy những tác hại của nó. Các bà mẹ này khi còn là những đứa trẻ từng cảm thấy rằng họ chỉ được yêu thương khi nào mình đáp ứng được những kỳ vọng của cha mẹ giờ đây cảm thấy mình kém giá trị khi đã trưởng thành. Nhưng ngay cả những tác động tiêu cực này cũng không làm thay đổi xu hướng yêu thương có điều kiện của những bà mẹ này đối với con mình.

Vào tháng 7 vừa qua, những nhà nghiên cứu trên, cùng với 2 trong số các cộng sự của Deci tại đại học Rochester, đã xuất bản 2 ấn phẩm tái bản và mở rộng của nghiên cứu năm 2004. Lần này, khách thể nghiên cứu là các học sinh khối 9, và có một sự phân loại kỹ lưỡng giữa việc chấp nhận nhiều hơn và việc chấp nhận ít hơn khi trẻ làm theo những điều cha mẹ mong muốn,

Các nghiên cứu này cho thấy cách nuôi dạy kiểu điều kiện hóa tích cực hay điều kiện hóa tiêu cực cũng đều có hại, nhưng theo những cách khác nhau. Điều kiện hóa tích cực đôi khi thành công trong việc cải thiện nỗ lực học tập của trẻ, nhưng đổi lại là những cảm xúc không lành mạnh về “sự miễn cưỡng nội tâm”. Điều kiện hóa tiêu cực còn không hề cho thấy tính hiệu quả dù ngắn hạn, mà chỉ làm tăng những cảm xúc tiêu cực của trẻ với cha mẹ.

Điều mà những nghiên cứu trên đã chỉ ra cho chúng ta thấy, nếu chúng ta thực sự muốn thấy, là việc tuyên dương trẻ khi trẻ làm đúng một

điều gì đó không phải một sự thay thế hiệu quả cho việc hạn chế hay trừng phạt khi trẻ làm sai. Cả hai đều là những hình thức nuôi dạy theo kiểu điều kiện hóa và đều phản tác dụng.

Nhà tâm lý học trẻ em Bruno Bettelheim, người đã dễ dàng thừa nhận rằng các kiểu điều kiện hóa tiêu cực như time-out (hết giờ) có thể gây ra “cảm giác lo âu sâu sắc”, cuối cùng vẫn tán thành nó với lý do rằng “khi lời nói của bạn là không đủ thì việc đe dọa lấy đi tình yêu thương và sự quan tâm là âm thanh duy nhất hiệu quả để nói với đứa trẻ rằng tốt hơn hết là nó nên tuân theo yêu cầu của chúng ta.”

Nhưng dữ liệu cho thấy việc lấy đi tình yêu thương đặc biệt không hiệu quả trong việc tuân thủ, và còn không hiệu quả hơn nữa trong việc phát triển đạo đức. Ngay cả khi chúng ta thành công trong việc khiến cho đứa trẻ vâng lời chúng ta bằng sự củng cố tích cực thì liệu có đáng để chúng ta đánh đổi nó bằng những tổn thương tâm lý lâu dài? Liệu tình yêu thương của cha mẹ có nên được sử dụng như là một công cụ để kiểm soát đứa trẻ?

Ngay cả khi chúng ta thành công trong việc khiến cho đứa trẻ vâng lời chúng ta bằng sự củng cố tích cực thì liệu có đáng để chúng ta đánh đổi nó bằng những tổn thương tâm lý lâu dài?

Albert Bandura, cha đẻ của nhánh tâm lý học được biết đến với tên gọi lý thuyết học tập xã hội, khẳng định rằng tình yêu thương vô điều kiện “có thể khiến đứa trẻ mất phương hướng và trở nên không thể chấp nhận được” - một khẳng định hoàn toàn không được ủng hộ bởi các nghiên cứu thực tiễn. Ý tưởng rằng đứa trẻ được chấp nhận bởi con người chúng sẽ mất phương hướng hay chống đối là một chi tiết gợi ý về cái nhìn tăm tối về bản chất của con người nơi những người đưa ra lời cảnh báo ấy.

Trên thực tế, theo một tập hợp dữ liệu đồ sộ của Tiến sĩ Deci và những người khác, sự chấp nhận vô điều kiện của cha mẹ cũng như thầy cô

nên được đi kèm với “sự ủng hộ tính tự chủ”: giải thích lý do cho những yêu cầu, tối đa hóa cơ hội để trẻ tham gia vào việc ra quyết định, khuyến khích thay vì thao túng, và tích cực tưởng tượng xem mọi thứ được nhìn nhận như thế nào qua góc nhìn của trẻ.

Yếu tố cuối cùng trên đây rất quan trọng đối với việc nuôi dạy con một cách vô điều kiện. Phần lớn chúng ta sẽ phản đối rằng tất nhiên là chúng ta yêu con cái của chúng ta mà không có bất cứ một ràng buộc nào. Nhưng điều thực sự quan trọng là những gì mà đứa trẻ nhận thấy từ góc nhìn của nó - liệu chúng có cảm thấy được yêu thương khi chúng làm rồi tung mọi việc hay là thất bại hay không?

Nhưng điều thực sự quan trọng là những gì mà đứa trẻ nhận thấy từ góc nhìn của nó - liệu chúng có cảm thấy được yêu thương khi chúng làm rồi tung mọi việc hay là thất bại hay không?

Rogers không nói ra điều này, nhưng tôi cá rằng ông sẽ rất hạnh phúc khi thấy nhu cầu đối với các nhà tâm lý trị liệu giảm xuống nếu như điều đó đồng nghĩa rằng ngày càng có nhiều người trưởng thành với cảm nhận rằng mình được chấp nhận một cách vô điều kiện.



HỆ THỐNG GIÁO DỤC TOÀN DIỆN CỦA SUKHOMLINSKY¹

Pomona dịch

Sukhomlinsky là ai?

Là giáo viên và hiệu trưởng nhà trường, Aleksandrovich Sukhomlinsky (1918-1970) từng là một trong những nhà giáo dục Liên xô có ảnh hưởng nhất ở thời hậu chiến. Trường của ông ở thị trấn Pavlysh nhỏ bé ở Ukraine, đã trở thành một thời nam châm giáo dục, thu hút hàng ngàn người tới thăm và sách của ông thì được đọc bởi hàng triệu người. Chủ nghĩa duy tâm cùng tình yêu sâu sắc của ông dành cho trẻ em đã giúp ông phát triển hệ thống giáo dục toàn diện [holistic system of education] chú trọng đến sức khỏe, sự phát triển đạo đức và thẩm mỹ của trẻ em, cũng như phát triển trí tuệ và sự phát triển nghề nghiệp của các em sau này. Ông cũng nhận chỉ trích từ một vài người thuộc hệ thống giáo dục của Liên Xô do đã quá nhấn mạnh vào cá nhân, vốn được coi là luôn phải vì tập thể. Một cuộc điều tra gần đây về công việc của ông cho thấy việc chỉ trích này là sai lầm. Công trình của ông chắc chắn sẽ thu hút bất cứ ai quan tâm đến cách tiếp cận nhân đạo và toàn diện cho giáo dục.

¹ Nguồn: <http://theholisticeducator.com/sukhomlinsky>

Hệ thống giáo dục toàn diện của Sukhomlinsky

V. A. Sukhomlinsky là một nhà giáo dục nhân văn, xem mục đích của giáo dục là tạo ra những con người thực sự nhân đạo. Đối với ông, một con người thực sự nhân đạo một người tráng kiện và khỏe mạnh (về thể chất và cảm xúc) và là hiện thân của lòng tốt. Tức là, một người biết thưởng thức một cách tinh tế về cái đẹp, có hiểu biết rộng mở (và biết quan sát, nhận thức về môi trường sống xung quanh), phát triển những tài năng của bản thân và sử dụng chúng vì lợi ích của xã hội.

Điều cốt lõi của hệ thống giáo dục Sukhomlinsky là cách tiếp cận giáo dục về đạo đức của ông, bao gồm việc làm tăng sức cảm thụ của học sinh với vẻ đẹp trong tự nhiên, trong nghệ thuật và trong quan hệ giữa con người; hay khuyến khích học sinh có trách nhiệm với môi trường sống quanh mình. Sukhomlinsky dạy học trò của ông rằng điều quý giá nhất của cuộc sống là được làm người và đem lại niềm vui cho người khác. Ông dạy các em rằng hãy đem niềm vui tới cho mọi người, đặc biệt là với gia đình của các em, các em nên cố gắng tạo ra cái đẹp trong chính mình và trong môi trường. Những điều đó, vì thế mà là một sự gắn kết chặt chẽ giữa đạo đức và thẩm mỹ trong giáo dục theo cách tiếp cận của Sukhomlinsky.

Một khía cạnh khác của việc được làm một con người thực sự là việc mở mang trí tuệ, để những chân trời của tâm trí ngày càng rộng mở, dần dần bao trùm toàn bộ thế giới và đi vào bề sâu của không gian. Sukhomlinsky không thể đồng ý với những người cố gắng làm cho giáo dục tập trung vào những gì thực dụng, những người nghĩ rằng tri thức chỉ đáng giá với công sức bỏ ra chỉ khi nó được ứng dụng trực tiếp vào công việc. Đối với ông, việc học một ngoại ngữ và thiên văn học là rất cần thiết cho một người để biết trân quý thế giới này, nơi mà bạn thuộc về, và đồng thời để mở rộng tâm trí của bản thân.

Nền tảng của sự phát triển của mỗi cá nhân là sức khỏe, và Sukhomlinsky đã chú ý rất nhiều tới việc đảm bảo rằng trẻ em được hưởng sức khỏe tốt nhất, đặc biệt là ở thời thơ ấu, khi nhân cách được hình thành. Ông ấy thường xuyên đưa trẻ ra ngoài tự nhiên, kết hợp các bài tập thể dục với các bài học tư duy và sự trân trọng cái đẹp. Đặc biệt là ở trường tiểu học, ông nghĩ, điều quan trọng là tư duy của trẻ được gắn với các hình ảnh sống động, ví dụ như ông đã đưa học sinh tới những cánh đồng, những khu rừng, những con đường thủy bằng cách đi bộ từ trường học. Nếu tư duy xa rời với những trải nghiệm trực tiếp, chúng sẽ làm bạn trẻ kiệt sức.

Việc học tập của trẻ em cũng rất quan trọng, những hoạt động trí tuệ của trẻ em được liên kết với các việc làm thực tế, điều này giúp kiến thức của các em được đưa ra để sử dụng. Chỉ khi hiểu biết của trẻ em được sử dụng để cải tiến môi trường sống của các em hay của mọi người xung quanh, nó mới dẫn tới sự hình thành về các triết lý sống tích cực, dẫn tới một lập trường đạo đức thực tế.

Triết lý giáo dục toàn diện của Sukhomlinsky do đó dựa vào 5 trụ cột: Giáo dục sức khỏe; Giáo dục đạo đức; Giáo dục thẩm mỹ; Giáo dục trí tuệ; Giáo dục nghề nghiệp.



Nuôi dưỡng trái tim

Sukhomlinsky đã tìm cách để kéo dài tuổi ấu thơ của trẻ em, để giữ các em luôn lạc quan và cởi mở với thế giới, để giữ gìn sự tươi mới của các phản ứng thuộc về cảm xúc. Ông ấy chỉ ra cho trẻ em rằng tuy các em còn nhỏ nhưng các em có thể làm được rất nhiều việc để quan tâm tới môi trường nơi các em sống và mang lại niềm vui cho những ai các em gặp. Ông tìm cách tinh chỉnh ý thức về cái đẹp của trẻ em, ông nuôi dưỡng những ấn tượng được chọn lọc rất cẩn thận cho tâm trí non nớt của các em. Ông đưa các em đến những khung cảnh thiên nhiên đẹp nhất mà ông có thể tìm thấy. Ông dạy các em nghe nhạc của thiên nhiên, tiếng xào xạc của cỏ và lá, tiếng hót của vỏ cây. Ông chơi nhạc lấy cảm hứng từ những âm thanh tự nhiên như vậy cho các em nghe, và cho các em xem những bức tranh về vẻ đẹp tự nhiên. Ông đã không làm cho chúng tràn ngập hình ảnh và âm thanh, nhưng cho phép mỗi lần tiếp xúc mới mẻ với cái đẹp trở nên thật đáng nhớ.

Ông dạy các phải chú ý hơn về thế giới nội tâm của người khác, đọc ánh mắt người khác, nhận ra cảm giác vui sướng, buồn bã hay bối rối. Ông cố gắng đảm bảo rằng trẻ em mang niềm vui từ trường về nhà cho gia đình, để đảm bảo rằng mọi đứa trẻ đều phát hiện ra một số tài năng hoặc khả năng tiềm ẩn mà chúng có thể vượt trội. Không phải mọi đứa trẻ đều có thể xuất sắc trong học tập, nhưng mỗi đứa trẻ có thể tỏa

sáng ở một thứ gì đó và tìm cách mang lại niềm vui cho người khác. Đây là nền tảng của lòng tự trọng và sự phát triển đạo đức của các em.

Giáo dục sức khỏe

“Tôi không sợ việc phải lặp đi lặp lại nhiều lần rằng: quan tâm đến sức khỏe là nhiệm vụ quan trọng nhất của nhà giáo dục. Đời sống tinh thần của trẻ con, quan điểm của chúng, sự phát triển trí tuệ, sự hiểu biết của chúng, niềm tin vào bản thân, tất cả phụ thuộc vào niềm vui của chúng trong cuộc sống và năng lượng của chúng. Nếu tôi đo lường tất cả sự quan tâm và lo lắng của mình cho trẻ em trong bốn năm đầu tiên đi học, một nửa trong số đó sẽ là về sức khỏe.”

Sukhomlinsky đã làm việc tỉ mỉ với các bậc cha mẹ để cố gắng và đảm bảo rằng những đứa trẻ mà ông dạy được hưởng những điều kiện tốt nhất cho sức khỏe. Ông đưa ra lời khuyên về thói quen hàng ngày, chế độ ăn uống, tập thể dục và vệ sinh. Trẻ em được kiểm tra y tế hai năm trước khi chúng bắt đầu đến trường, vì vậy bất kỳ vấn đề sức khỏe nào cũng có thể được giải quyết tốt trước khi trẻ bắt đầu đi học. Ở trường, các bài học đã được lên kế hoạch để các môn học đòi hỏi khắt khe nhất được học vào đầu ngày, khi học sinh còn sáng khoái. Tư thế ngồi học của học sinh được chú ý một cách đặc biệt, và bao gồm cả việc cung cấp đồ nội thất có kích thước phù hợp (với mỗi cá nhân). Đã có rất nhiều bài học được tổ chức ngoài trời trong các chuyến đi dã ngoại hoặc trong “các phòng học xanh” được xây dựng đặc biệt.

Giáo dục đạo đức

“Không có ai được trao sẵn cho các kỹ năng chuyên môn, một tài năng độc đáo sẽ không được bộc lộ. Không có lĩnh vực hoạt động nào mà một cá nhân sẽ không phát triển nếu chỉ có chúng ta - những nhà giáo - là có khả năng lôi kéo một người bằng những nỗ lực sáng tạo cao quý nhất đó.”

“Những trải nghiệm về niềm vui được lặp đi lặp

lại kèm với những việc làm tốt đẹp trong thời ấu thơ sẽ dần được biến đổi qua thời gian thành tiếng nói của lương tâm, làm chứng cho sự nhận thức về đạo đức ở một mức độ cao.”

Sukhomlinsky tin rằng giáo dục đạo đức liên quan đến việc khắc sâu “thói quen đạo đức” (từ thói quen đến các hành động đạo đức) và “ý thức đạo đức” (những ý nghĩ, những cảm xúc và các hành vi tích cực của ý chí được liên kết với các hành động đạo đức). Những câu chuyện ngụ ngôn và việc và giải thích các nguyên tắc đạo đức rất cần được đi kèm với các cơ hội thực tế để luyện tập các hành động đạo đức. Ông nhận thấy rằng có rất nhiều cơ hội như vậy cho các học sinh của mình: chăm sóc môi trường, chăm sóc gia đình và bạn học, chăm sóc người già trong cộng đồng.

Giáo dục thẩm mỹ

“Trong giáo dục thẩm mỹ nói chung và trong giáo dục âm nhạc nói riêng, mục tiêu tâm lý của một giáo viên - người đang đem thế giới của cái đẹp đến với trẻ em - là rất quan trọng. Đối với tôi, mục tiêu quan trọng nhất của toàn bộ hệ thống giáo dục là đảm bảo được rằng nhà trường dạy con người rằng họ đang sống trong một thế giới của cái đẹp, để mọi người không thể sống mà không có cái đẹp, để những nét đẹp của thế giới tạo ra cái đẹp ở trong chính bản thân họ.”

“Cái đẹp chỉ làm con người trở nên cao thượng khi mà con người lao động để sáng tạo ra cái đẹp.”

“Ở những chốn đẹp đẽ mà mỗi lớp tạo ra trên sân trường như hoa hồng, hoa tử đinh hương, những chùm nho, những trái lê, một mối bận tâm về cái đẹp được trải nghiệm như sự quan tâm đối với một sinh vật mềm mại, yếu đuối, không thể tự bảo vệ, người mà sẽ chết nếu như mọi người không quan tâm đến nó.”

Giáo dục trí tuệ

“Tôi đã khuyên các thầy cô giáo rằng: Nếu đứa trẻ không hiểu điều gì đó, nếu suy nghĩ của em ấy vật lộn một cách bất lực như một chú chim bị nhốt trong lồng, hãy xem xét kỹ lại công việc của mình. Có phải ý thức của đứa trẻ trở thành một cái ao cạn khô nhỏ bé, bị cắt khỏi cội nguồn đem lại sự sống và sự vĩnh cửu của tư tưởng - thế giới của các sự vật, của các hiện tượng tự nhiên? Nối cái ao với đại dương của tự nhiên bao la, của các sự vật và của thế giới xung quanh đi nào, và thầy cô sẽ thấy mùa xuân của tư duy đang sống lại và bắt đầu đâm chồi nảy lộc ra sao.”

“Trẻ em tư duy bằng hình ảnh. Điều này có nghĩa rằng, nếu như, ví dụ, em ấy lắng nghe những mô tả của giáo viên về hành trình của một giọt nước, anh ấy đang vẽ trong con mắt của tâm trí mình về con sóng bạc của một buổi sớm mù sương, màn đêm của những đám mây bão bùng, tiếng sấm sét và cơn mưa xuân. Những hình ảnh đó càng tươi sáng trong con mắt của em ấy, thì em ấy càng hiểu sâu sắc hơn về quy luật của tự nhiên.”

Giáo dục nghề nghiệp

“Điều đầu tiên giữ lại ánh mắt của một em bé lớp một mới bước vào trường học của chúng ta là hàng loạt những điều thú vị, và tất cả mọi thứ, chẳng có ngoại lệ nào hết, đều đang bận rộn. Mỗi học sinh có một nơi làm việc yêu thích, một sở thích, và một người bạn lớn tuổi hơn có công việc như một người làm mẫu. Đại đa số học sinh không chỉ học một vài thứ, thành thạo một vài việc, mà còn lan rộng các kỹ năng, kiến thức các em có được cho bạn bè của mình.”

“Chúng tôi xem xét nhiệm vụ của chúng tôi là đảm bảo rằng tất cả các học sinh ở tuổi thiếu niên và thanh thiếu niên sẽ có ý thức tự đi tìm chính mình, khám phá bản thân và lựa chọn con đường đó trong cuộc đời. Con đường mà theo đó, công việc của họ có thể đạt đến trình độ cao nhất của một bậc thầy-sáng tạo. Chìa khóa để

đạt được điều này là nhận thức rõ sức mạnh lớn nhất trong mỗi đứa trẻ, để tìm ra “mạch vàng” mà từ đó có thể lan tới sự phát triển của mỗi cá nhân, để đảm bảo rằng trẻ em đạt được thành công vượt trội trong độ tuổi của chúng trong hoạt động thể hiện rõ và bộc lộ được những tài năng tự nhiên của các em.”

Một bài học trong tự nhiên

“Chúng tôi đã có một hành trình đến với cội nguồn của từ ngữ với những cuốn sổ phác thảo và những cây bút chì. Đây là một trong số những hành trình đầu tiên của chúng tôi. Mục tiêu chính của tôi là chỉ ra cho các em thấy vẻ đẹp và các sắc thái tinh tế trong ý nghĩa của từ “ЛУГ” (có nghĩa là “đồng cỏ”). Chúng tôi dừng chân dưới một cây liễu buông mình trên mặt ao. Ở đằng xa, một đồng cỏ xanh được tắm trong ánh nắng mặt trời. Tôi nói với các em học sinh: “Hãy nhìn vào vẻ đẹp phía trước kia. Trên đám cỏ, những chú bướm đang bay lượn và những chú ong đang cần mẫn làm việc. Ở đằng xa là một đàn gia súc trông giống như đồ chơi. Dường như đồng cỏ là một dòng sông xanh nhạt và cây cối là hai bờ xanh thẫm. Cả đàn gia súc ấy đang tắm dưới sông. Nhìn xem có biết bao nhiêu những bông hoa đầu thu đẹp để được rải khắp nơi. Và khi chúng ta lắng nghe khúc nhạc của đồng cỏ, các em có nghe thấy tiếng kêu êm ái của những chú ruồi và khúc nhạc của châu chấu không?”

Tôi vẽ đồng cỏ trong cuốn sách phác thảo của tôi. Tôi vẽ những con bò, những con ngỗng rải rác như những đám bông trắng, một làn khói mờ ảo cùng đám mây trắng cuối chân trời.

Những đứa trẻ bị mê hoặc bởi vẻ đẹp của buổi sáng bình yên. Chúng cũng đang vẽ. Tôi viết bên dưới bản vẽ: “ЛУГ”. Đối với hầu hết trẻ em, chữ cái là hình vẽ. Và mỗi bức vẽ nhắc nhở các em về một điều gì đó. Về điều gì vậy? Về một ngọn cỏ phải không? Uốn cong ngọn cỏ, bạn sẽ có chữ “Л”. Đặt hai ngọn cỏ lại với nhau và bạn sẽ có một hình mới, một chữ “У”. Các em viết

chữ “ПУГ” bên dưới những bức vẽ của mình. Sau đó, chúng tôi đọc từ đó. Sự nhạy cảm với âm thanh tự nhiên giúp trẻ em cảm nhận được ý nghĩa của từ này. Hình dáng của những chữ cái được khắc ghi. Trẻ em truyền cho mỗi chữ cái một âm thanh sống động, và mỗi chữ cái dễ dàng được ghi nhớ. Hình dáng của con chữ được nhìn nhận đầy đủ. Từ này được đọc lên, và việc đọc này không phải là kết quả của một quá trình khổ luyện lâu dài bằng cách phân tích và tổng hợp ngữ âm, mà là một sự tái tạo có ý thức về một âm vị, một hình ảnh âm thanh, tương ứng với những hình ảnh trực quan của từ vừa

được trẻ vẽ ra. Khi có sự liên quan như vậy giữa nhận thức thị giác và thính giác, được trút vào với vô số cung bậc cảm xúc chứa cả hình ảnh trực quan lẫn âm thanh du dương của từ ngữ - các chữ cái và cả từ nhỏ bé ấy đồng thời được ghi nhớ. Bạn đọc thân mến, đây không phải là một khám phá về những phương pháp mới để dạy đọc viết. Nó là nhận thức thực tế đã được khoa học chứng minh: Sẽ dễ dàng để nhớ điều gì đó khi không bị buộc phải ghi nhớ, và những sắc màu cảm xúc của những hình tượng cảm nhận được đóng một vai trò quan trọng trong việc ghi nhớ.”

CÁC FRAMEWORKS GIÁO DỤC

KỲ 1: KHUNG NĂNG LỰC THẾ KỶ 21 CỦA P21



Đức Hoàng

Phát triển bởi: Partnership for 21st Century Learning (P21) <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>

Mục đích: Giúp người học sẵn sàng thụ đắc các kỹ năng cần thiết trong một thế giới thay đổi và sáng tạo liên tục.

Độ tuổi: Không giới hạn

Áp dụng: Được áp dụng nhiều trong các trường học, và thậm chí bởi nhiều tập đoàn lớn để điều hướng sự tập trung nguồn lực kinh doanh.

Các kỹ năng được đề cập tới:

- Think creatively: Tư duy sáng tạo
- Work creatively with others: Làm việc (một cách) sáng tạo với người khác
- Implement innovations: Triển khai các đổi mới
- Reason effectively: Diễn giải hiệu quả
- Use system thinking: Tư duy hệ thống
- Make judgements and decisions: Đưa ra phán xét và quyết định
- Solve problems: Giải quyết vấn đề
- Collaborate with others: Cộng tác với người khác
- Access and evaluate information: Truy cập và đánh giá thông tin
- Use and manage information: Sử dụng và quản

lý thông tin

- Analyze media: Phân tích (ấn phẩm/nội dung) truyền thông
- Create media products: Tạo ra các sản phẩm truyền thông
- Apply technology effectively: Áp dụng công nghệ hiệu quả
- Adapt to change: Thích ứng với sự thay đổi
- Be flexible: Linh hoạt
- Manage goals and time: Quản lý mục tiêu và thời gian
- Work independently: Làm việc độc lập
- Be self-directed learners: Trở thành người học có khả năng tự định hướng
- Interacts effectively with others: Tương tác hiệu quả với người khác
- Work effectively in diverse teams: Làm việc hiệu quả trong nhóm có đặc tính đa dạng
- Produce results: Tạo kết quả
- Guide and lead others: Hướng dẫn và dẫn dắt người khác
- Be responsible to others: Có trách nhiệm với người khác

Ban Biên tập Lộn xộn

Hoàng Anh Đức

Đặng Thanh Giang

Lê Thanh Hằng

Phạm Mai Hằng | Orenj Technology

Nguyễn Ngọc Diệp | Hogwarts

Đặng Thu Nga | Pháp

Nguyễn Thị Hải Diệu | Wise Consulting Finland

Phùng Thị Ngọc Lan | Gateway

Nguyễn Lê Kim Ngân | THPT Yên Hoà, Hà Nội

Nguyễn Ngọc Quang | EdLab Asia

Đinh Thị Hồng Nhung |

Phan Thị Thanh Lương | Trường Lá

Dương Phú Việt Anh | EdLab Asia

Tạ Ngọc Thuý | EdLab Asia

Logo | Hà Dũng Hiệp

Chế bản | Quách Anh, Đỗ Anh Sơn

Liên hệ: bientap@day-hoc.org



CONSORTIUM for
NEW EDUCATION

Đầu tư & Học

“Học để Dạy, và Dạy để Học