



THỰC TRẠNG TỔ CHỨC DẠY HỌC TRẢI NGHIỆM CỦA GIẢNG VIÊN KHOA SƯ PHẠM, TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ

Nguyễn Thị Ngọc Phúc*

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Nguyễn Thị Ngọc Phúc (email: ntnphuc@ctu.edu.vn)

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 17/03/2018

Ngày nhận bài sửa: 11/06/2018

Ngày duyệt đăng: 27/12/2018

Title:

The real situation of the lecturers' applying experiential education at the School of Education - Can Tho University

Từ khóa:

Dạy học trải nghiệm, học qua trải nghiệm, Khoa Sư phạm Trường Đại học Cần Thơ, thực trạng đào tạo giáo viên

Keywords:

Experiential education, experiential education activity, experiential learning, real situation of student teacher training, School of Education at Can Tho University

ABSTRACT

Innovating in teacher training request the educators to intensify learner' experience. Based on a sum of the theory of experiential education and the field study consisted of surveying 31 lectures at 8 departments, indeed interview 7 department's heads, and observing teaching process of 3 lectures of the School of Education, this article is to analyze the real situation of applying the experiential education theory of the lecturers at the School of Education. Most of the headers and lecturers have understood and applied this theory to improve the student teacher's professional competencies. Besides that, this study also pointed out a difference about awareness and application of experiential education of the lecturers between the group of methodology and the others. In general, the experiential education activities of the lecturers have been individually applied and gotten some difficulties. Some of the associated solutions to improve the quality and efficiency of faculty' experiential education activities included updating the curriculum and upgrading lecturer's competencies also managing the competent portfolio of the students.

TÓM TẮT

Kết quả nghiên cứu nhằm làm rõ thực tiễn tổ chức dạy học trải nghiệm (DHTN) trong đào tạo giáo viên của đội ngũ giảng viên (GV) ở Khoa Sư phạm (KSP) Trường Đại học Cần Thơ. Bài báo dựa trên nghiên cứu lý luận về DHTN, khảo sát 31 GV, phỏng vấn 7 GV là cán bộ quản lý các bộ môn (BM) trực thuộc KSP (trưởng, phó trưởng bộ môn và tổ trưởng chuyên ngành, trong đó có BM Tâm lý - Giáo dục) kết hợp quan sát thực tế giảng dạy một số giờ học. Kết quả nghiên cứu cho thấy đa số GV (quản lý và giảng dạy) có nhận thức cơ bản về DHTN và thực hiện nhiều hoạt động thiết thực, giúp sinh viên (SV) phát triển các phẩm chất và năng lực nghề nghiệp dựa trên lý thuyết này. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng cho thấy có sự khác biệt về nhận thức cũng như thực hiện vận dụng DHTN trong đào tạo giữa các GV, giữa nhóm GV tổ phương pháp và các tổ chuyên ngành khác ở KSP. Nhìn chung, các hoạt động DHTN còn mang tính riêng lẻ, chưa có sự kết nối và GV vẫn còn gặp một số khó khăn, cần có những biện pháp cơ bản về hoàn thiện chương trình đào tạo, nâng cao năng lực GV, quản lý chặt chẽ quá trình rèn luyện và phát triển năng lực của SV.

Trích dẫn: Nguyễn Thị Ngọc Phúc, 2018. Thực trạng tổ chức dạy học trải nghiệm của giảng viên Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. 54(9C): 104-112.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy học trải nghiệm (DHTN) phát triển trong những năm đầu thế kỉ XX, được nghiên cứu vận dụng ở nhiều nước, trong đó có giáo dục đại học và đào tạo nghề (Kolb và Kolb, 2011). Đào tạo gắn liền với thực tiễn, tăng cường các trải nghiệm nghề nghiệp là một trong những giải pháp đổi mới trong đào tạo giáo viên ở nước ta hiện nay nhằm đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực phục vụ công cuộc đổi mới giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2005). Theo Steve *et al.* (1995), người dạy đóng vai trò rất quan trọng góp phần vào một trải nghiệm thành công, đó chính là vai trò định hướng, tổ chức dạy học để SV tham gia trải nghiệm.

Khoa Sư phạm Trường Đại học Cần Thơ hiện có hơn 130 giảng viên (GV) thực hiện công tác đào tạo giáo viên trình độ cử nhân (11 chuyên ngành) và thạc sĩ (2 chuyên ngành). Mặc dù 90% GV có trình độ từ thạc sĩ trở lên nhưng lĩnh vực chuyên môn của các GV có sự phân hóa khác nhau, số lượng GV đảm nhận giảng dạy các học phần về phương pháp dạy học (PPDH), rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chỉ chiếm 23,3% tổng số GV tham gia giảng dạy. Trong khi đó, nâng cao năng lực dạy học của sinh viên (SV) không chỉ thực hiện thông qua các học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm mà có thể tổ chức tùy vào từng nội dung đào tạo cụ thể. Tìm hiểu về thực tiễn tổ chức DHTN của GV ở KSP sẽ cung cấp những thông tin cơ bản làm cơ sở cho việc triển khai các biện pháp dài hạn nhằm nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên sư phạm (SVSP) ở đơn vị.

2 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ THU THẬP DỮ LIỆU

2.1 Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu

Các tài liệu lí luận về nội hàm khái niệm, ý nghĩa của DHTN trong đào tạo giáo viên, các phương pháp, hình thức và biện pháp để DHTN, yêu cầu đối với đội ngũ GV trong quá trình tổ chức được xem xét, tổng hợp để làm cơ sở phân tích thực trạng tổ chức DHTN của GV ở KSP Trường Đại học Cần Thơ. Kết quả nghiên cứu lí thuyết dựa trên sự phân tích, tổng hợp, chọn lọc từ các công trình nghiên cứu (sách, bài báo khoa học, ý kiến phân tích) của các tác giả, tổ chức có uy tín ở trong và ngoài nước để làm sáng tỏ vấn đề nghiên cứu.

2.2 Phương pháp điều tra, khảo sát bằng phiếu

Để có cơ sở phân tích khoa học về nhận thức và thực trạng tổ chức DHTN của GV ở KSP, nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 31 GV các BM trực thuộc trong thời gian từ tháng 12/2017 đến tháng 01/2018.

Mẫu nghiên cứu được lựa chọn ở các BM bao gồm GV là cán bộ quản lí và GV ở các tổ chuyên ngành có trình độ, giới tính và kinh nghiệm công tác khác nhau. Nội dung khảo sát nhằm làm sáng tỏ: GV đã quan tâm tìm hiểu về DHTN ở mức nào, GV có nhận thức như thế nào về DHTN, GV đã vận dụng DHTN trong quá trình đào tạo của mình như thế nào, GV gặp những khó khăn gì trong quá trình triển khai thực hiện và những mong muốn, đề xuất để GV có thể tổ chức hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp trong đào tạo hiệu quả hơn, giúp SV phát triển năng lực. Ngoài ra, thống kê kết quả nghiên cứu sẽ giúp làm sáng tỏ hơn mức độ phân hóa giữa các tổ chuyên ngành, giữa các BM để đề xuất định hướng phát triển phù hợp.

2.3 Phương pháp phỏng vấn sâu

Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu 7 GV là cán bộ quản lí (trưởng, phó trưởng BM và tổ trưởng chuyên ngành cùng với cán bộ quản lí thuộc BM Tâm lí Giáo dục) để có thêm cơ sở phân tích cụ thể hơn về biện pháp, cách thức tổ chức DHTN trong đào tạo SVSP hiện tại và trong thời gian tới của GV và tập thể các BM.

2.4 Phương pháp quan sát

Phương pháp quan sát được thực hiện thông qua dự giờ ghi chép các hoạt động được tổ chức trong giờ học, quan sát các hoạt động tự học của SV (với các nhiệm vụ khác nhau do GV yêu cầu), phân tích quá trình trải nghiệm của SV để làm sáng tỏ thêm thực trạng và hiệu quả các hoạt động GV đã tổ chức.

2.5 Câu hỏi nghiên cứu

Câu hỏi nghiên cứu chính: GV ở KSP đã tiếp cận và vận dụng quan điểm DHTN trong đào tạo SVSP như thế nào?

3 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1 Một số vấn đề khái quát về DHTN

3.1.1 Khái niệm

DHTN xuất phát từ thuật ngữ giáo dục trải nghiệm (experiential education), là một *quan điểm dạy học* bao gồm nhiều phương pháp trong đó khuyến khích việc học tập với những trải nghiệm cụ thể và tập trung phản ánh kinh nghiệm có được để tăng cường kiến thức, phát triển kĩ năng, các giá trị và nhân cách cá nhân (Hiệp hội Giáo dục trải nghiệm, 1977). Nghiên cứu sử dụng thuật ngữ DHTN nhằm nhấn mạnh quá trình vận dụng các phương pháp và hình thức dạy học theo quan điểm giáo dục trải nghiệm vào các hoạt động dạy học cụ thể trong nhà trường, bao gồm 2 quá trình dạy và học có mối liên hệ chặt chẽ với nhau.

3.1.2 Các đặc điểm của DHTN

Dựa trên nghiên cứu của các nhà giáo dục thuộc Hiệp hội Giáo dục trải nghiệm (Karen et al., 1995; Kolb, 1984 và 2014), tác giả Nguyễn Thị Ngọc Phúc (2018) tổng hợp các đặc điểm cơ bản của quá trình DHTN: (1) Người học phải tham gia trực tiếp vào quá trình trải nghiệm; (2) Phải có quá trình chiêm nghiệm có định hướng; (3) Người dạy giữ vai trò định hướng quá trình và sản phẩm, hỗ trợ và phản hồi tích cực quá trình trải nghiệm; (4) DHTN xem kinh nghiệm của người học là nền tảng; (5) Phương pháp tổ chức trải nghiệm theo hướng phân hóa phù hợp với đặc điểm học tập của cá nhân người học; (6) Không gian DHTN được mở rộng, nội dung các vấn đề, nhiệm vụ trải nghiệm gắn liền với thực tế, tạo điều kiện để người học phát triển toàn diện cá nhân, hướng đến thích nghi với thế giới; (7) Kết hợp các hình thức và phương pháp đánh giá theo hướng mở; (8) Quá trình thúc đẩy nhận thức và phân tích nhân tố; (9) DHTN thúc đẩy sự sáng tạo cá nhân. Rõ ràng, các đặc điểm của DHTN rất phù hợp với yêu cầu đào tạo SVSP hiện nay.

3.1.3 Chu trình DHTN

Theo Joplin (1995), quá trình DHTN diễn ra theo mô hình hành động – phản ánh, đòi hỏi 2 yếu tố cơ bản: (1) cung cấp điều kiện, môi trường trải nghiệm và (2) cung cấp phương tiện phản hồi kinh nghiệm sau trải nghiệm đó. Chu trình dạy học của tác giả có 5 bước (tập trung (focus) – thử thách (challenging) – thực hiện (action) – hỗ trợ (support) và phản hồi (feedback) – tham vấn (debrief)). Tuy nhiên, có thể phân tích quá trình DHTN qua 3 bước tiến hành với quá trình hỗ trợ và phản hồi diễn ra thường xuyên.

Bước 1: Tập trung người học, dẫn nhập và giao nhiệm vụ

Bước này người dạy cần (1) giúp người học nhận thức được tầm quan trọng, mục đích của hoạt động trải nghiệm, (2) giao nhiệm vụ và (3) cung cấp những phương tiện cần thiết.

Bước 2: Tổ chức cho người học học qua trải nghiệm

Giáo viên đặt người học vào tình huống mới mà người học chưa có kinh nghiệm để giải quyết, thúc đẩy các hoạt động mà người học phát huy những kinh nghiệm và trách nhiệm cá nhân theo chu trình: (1) Kinh nghiệm cụ thể; (2) Quan sát phản ánh; (3) Khái quát hóa kinh nghiệm; (4) Trải nghiệm chủ động (Kolb, 1984).

Trong quá trình tổ chức, giáo viên phải phát huy tính trách nhiệm của người học thông qua việc chọn lọc, thiết kế hành động trải nghiệm phù hợp và khơi

dậy niềm tin đối với người học rằng họ có khả năng giải quyết vấn đề.

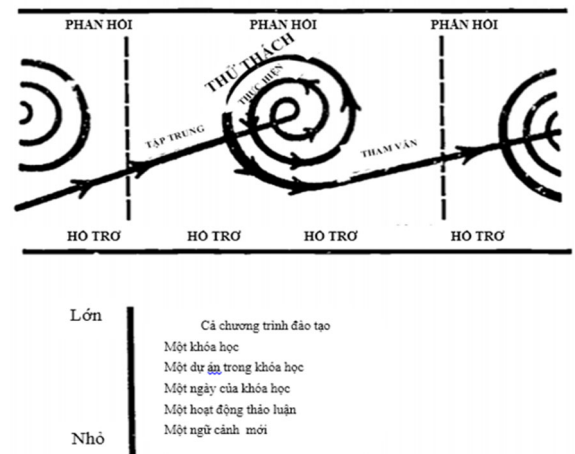
Bước 3: Điều hành hoạt động kết nối, đánh giá và chiêm nghiệm (tham vấn)

Người dạy xem xét những hành động trước đó chưa được đề cập, chưa được nhận ra, chưa được hỏi, tích hợp hoặc tổ chức để định hướng cho người học tiếp tục nghiên cứu.

Hai quá trình diễn ra thường xuyên: Hỗ trợ và phản hồi

Hoạt động hỗ trợ và phản hồi xuyên suốt hoạt động trải nghiệm ở các mức độ khác nhau, theo mức độ xây dựng chương trình, bao gồm các hoạt động hỗ trợ cụ thể từ rất nhỏ đối với từng hoàn cảnh, lớp học, ngày học trong một khóa học đến tầm lớn hơn trong cả khóa học, chương trình đào tạo. Hỗ trợ để người học có thể tiếp tục cố gắng và phản hồi để tăng cường những thông tin cần thiết trong việc định hướng tư duy.

Đây là các bước cơ bản nhất của tiến trình DHTN, tùy vào từng PPDH cụ thể mà người dạy có thể vận dụng linh hoạt tiến trình này để đạt được hiệu quả tốt nhất.



Hình 1: Chu trình DHTN của Joplin (Joplin, 1995)

3.1.4 Các hình thức DHTN (type/form of experience activities)

Theo Kolb (1984), Moon (2004), Michelle (2012), Kolb (2014),... các hình thức tổ chức DHTN có thể được chia thành 2 nhóm: các hoạt động trải nghiệm thực tế (field-based experiences) và các hoạt động trong lớp học (classroom-based learning). Các hoạt động trải nghiệm thực tế phổ biến như thực tập, trợ giảng, dịch vụ cộng đồng (Lewis và Williams, 1994). Các hoạt động trên lớp cũng có nhiều hình thức: đóng vai, trò chơi, nghiên cứu trường hợp, tình huống, trình bày báo cáo, và các hình thức làm việc nhóm... Lewis và Williams (1994) cũng dẫn lại

nhận định của Chickering và Gamson (1987) rằng các hoạt động học tập chủ động trên là những hoạt động luyện tập tuyệt vời trong giáo dục đại học.

3.1.5 Các phương pháp DHTN

Tất cả các phương pháp dạy học đều cho phép người học được trải nghiệm. Theo Joplin (1995), hành động đọc sách vẫn là trải nghiệm nếu người học phân hồi những thông tin từ quyển sách thông qua các yêu cầu hành động (chọn quyển sách đọc phù hợp với chủ đề, giải thích lí do lựa chọn quyển sách đó, chọn nội dung để giải quyết một vấn đề được đề cập trong quyển sách,...). Hành động được sử dụng với nghĩa là “nguồn” của các hoạt động trải nghiệm. Với những nguồn khác nhau, sẽ có giá trị khác nhau đối với sự tham gia và trách nhiệm của người học. Một số PPDH trải nghiệm sáng tạo tiêu biểu, thúc đẩy quá trình học qua trải nghiệm: dạy học nêu vấn đề, dạy học nhóm, đóng vai, trò chơi (Nguyễn Thị Kim Dung và Nguyễn Thị Hằng, 2014), dạy học dự án, dạy học mô phỏng, nghiên cứu trường hợp,...(Svinicki và Dixon, 1987; The Pfeiffer Library, 1998).

3.2 Những yêu cầu đối với GV nhằm thúc đẩy quá trình DHTN hiệu quả trong đào tạo sinh viên sư phạm

3.2.1 Về thái độ

Đào tạo giáo viên gắn với trải nghiệm nghề nghiệp là yêu cầu đồng thời là một trong những biện pháp đã được xác định (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2005). Bên cạnh đó, chương trình giáo dục phổ thông mới cũng đòi hỏi giáo viên phải có khả năng tổ chức hoạt động DHTN. Trước những yêu cầu này, đòi hỏi GV phải chủ động tiếp cận những yêu cầu đổi mới trong đào tạo nói chung và yêu cầu DHTN nói riêng, không chỉ với GV thuộc chuyên ngành PPDH mà tất cả GV cần phải nắm được để có thể xác định vai trò, trách nhiệm của mình trong việc giúp SV phát triển năng lực ở những vai trò khác nhau: là người trực tiếp giảng dạy, là cố vấn học tập hoặc là cán bộ quản lí, xây dựng chương trình đào tạo.

3.2.2 Nhận thức về DHTN

DHTN cần được quan tâm bởi 2 lí do: (1) quan điểm về DHTN có nhiều cách hiểu khác nhau, có những quan điểm chưa phản ánh toàn diện khái niệm này và (2) thực hiện DHTN trong đào tạo, GV còn thực hiện đồng thời mục tiêu phát triển năng lực DHTN cho SVSP đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp.

Hiện nay, vẫn còn một số quan điểm chưa đầy đủ về DHTN của GV, giáo viên phổ thông và SVSP: tất cả hoạt động học tổ chức qua hành động chính là dạy học trải nghiệm, trải nghiệm chỉ diễn ra bên ngoài lớp học (Bảo điện tử Thái Nguyên, 2017),

thậm chí, chỉ có GV tổ phương pháp (kết quả phỏng vấn GV KSP, 2017) hoặc giáo viên chuyên trách mới cần quan tâm đến DHTN (trao đổi ý kiến với giáo viên ở trường THPT Tân Long – Hậu Giang, tháng 02/2017). Để hiểu rõ biện pháp phát triển năng lực thông qua “tăng cường hoạt động trải nghiệm gắn với thực tế nghề nghiệp” thì trước hết, GV cần tiếp cận các nguồn thông tin khác nhau để nhận thức đầy đủ về DHTN và vận dụng phù hợp.

3.2.3 Một số yêu cầu cần lưu ý khi tổ chức DHTN

Để thực hiện đồng thời 2 mục tiêu kép đã nêu ở mục 3.2.2, dựa trên những lí luận đã nêu ở mục 3.1, và một số nghiên cứu cụ thể của các tác giả trong và ngoài nước về vận dụng DHTN trong quá trình đào tạo, tác giả tổng hợp một số nội dung GV cần lưu ý trong quá trình tổ chức dạy học:

- Tích hợp, tổ chức cho SV nghiên cứu, nắm vững về DHTN trong từng nội dung học phần có điều kiện (Karen *et al.*, 1995);
- Tăng cường, đa dạng hóa, phối hợp các hình thức và PPDH theo lí thuyết DHTN.
- Trong quá trình tổ chức cần khai thác tối đa kinh nghiệm sẵn có của người học; tăng cường quá trình chiêm nghiệm, phân hồi tích cực, định hướng cho người học khái quát hóa kinh nghiệm; tạo môi trường trải nghiệm tích cực để người học trải nghiệm, phát triển năng lực và khả năng sáng tạo (Tran Phi Hoang *et al.*, 2016; Cao Cu Giác *et al.*, 2017); lựa chọn các hoạt động trải nghiệm gắn với thực tế nghề nghiệp;
- Tổ chức đánh giá theo hướng phát triển năng lực (kết hợp nhiều hình thức và phương pháp đánh giá, chú ý đến tính mở của kết quả đầu ra); xây dựng và quản lí hồ sơ năng lực của SV.

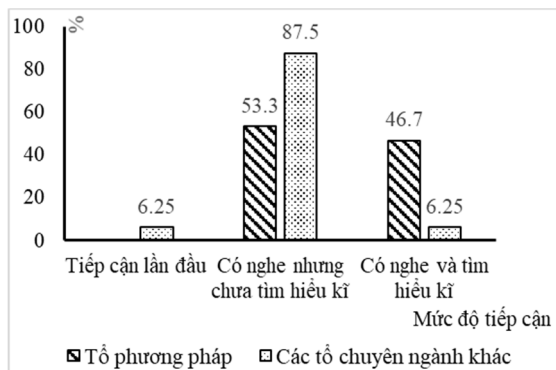
Mỗi GV cần chủ động trong quá trình dạy học, hiểu rõ các đặc điểm và yêu cầu, lựa chọn và tổ chức các phương thức dạy học và đánh giá phù hợp để tạo môi trường, điều kiện tốt nhất cho SV trải nghiệm, phát triển năng lực.

3.3 Thực trạng thái độ tiếp cận, nhận thức và tổ chức DHTN của GV trong đào tạo giáo viên ở KSP – Đại học Cần Thơ

3.3.1 Thái độ tiếp cận DHTN phát triển năng lực cho sinh viên sư phạm của giảng viên

Nghiên cứu cho thấy GV ở KSP đã có sự quan tâm bước đầu đối với định hướng đổi mới giáo dục gắn với trải nghiệm, tuy nhiên, mức độ chưa đồng đều và còn có sự khác biệt giữa các tổ chuyên ngành. Có 96,8% GV được khảo sát đều đã tiếp cận với thuật ngữ “Dạy học trải nghiệm”. Tuy nhiên, chỉ có 25,8% cán bộ được khảo sát tự đánh giá có nghiên cứu về nội dung này trong khi có đến 71% cho rằng

minh “có nghe nhưng chưa tìm hiểu kĩ”. Về sự phân hóa trong mức độ tiếp cận cũng rất khác nhau giữa tổ chuyên ngành phương pháp và các tổ chuyên ngành khác. GV tổ phương pháp đã có những nghiên cứu cơ bản về DHTN, gần 50% GV tự tin về những hiểu biết của mình. Còn đối với GV các tổ chuyên môn khác, chủ yếu ở mức độ có nghe nhưng chưa tìm hiểu kĩ (86,6%)(hình 2). Nhìn chung, hầu hết GV của KSP đã biết đến những yêu cầu đối mới đào tạo, tăng cường nội dung DHTN nhưng vẫn còn một số GV chưa chủ động nghiên cứu.



Hình 2: Biểu đồ Mức độ tiếp cận thông tin về DHTN phân theo tổ chuyên ngành của GV KSP

Nguồn: Kết quả khảo sát GV tháng 12/2017

3.3.2 Nhận thức của GV về DHTN phát triển năng lực cho SVSP

Đa số GV đã có những nhận thức đúng đắn về vai trò của DHTN đối với phát triển năng lực SVSP. Kết quả nghiên cứu cho thấy 100% GV đồng ý cần tăng cường tổ chức DHTN trong đào tạo để phát triển năng lực SVSP (mức độ cần thiết và rất cần thiết). Vai trò của DHTN đối với phát triển năng lực đã được GV quan tâm từ rất sớm (GV Đ.T.B.L, BM Sư phạm Vật lý cho biết). GV KSP cũng đã nhận thức được vai trò của DHTN trong việc thực hiện đồng thời mục tiêu dạy học và giáo dục của DHTN. Hơn 90% GV đồng ý rằng DHTN thực hiện đồng thời mục tiêu dạy học và giáo dục, chỉ có 3 GV cho rằng DHTN có thể chỉ thực hiện mục tiêu giáo dục.

GV đã nhận ra bản chất trải nghiệm và chiêm nghiệm là chu trình liên tục trong quá trình hướng dẫn người học học qua trải nghiệm – có 93,5% GV thống nhất DHTN là hoạt động mà người học chủ động tham gia trải nghiệm hoạt động nhưng cần phải có quá trình chiêm nghiệm lại, xác định những gì là cần thiết cho bản thân. Về hình thức tổ chức DHTN, 96,8% GV nhận thức được DHTN có thể được tổ chức ở các môi trường khác nhau, với các phương thức trải nghiệm khác nhau, thông qua trải nghiệm về hành động, tư duy, cảm xúc, tiếp xúc vật chất,... ở trong lớp học lẫn bên ngoài thực tế, chỉ còn một tỉ lệ

nhỏ GV quan niệm hoạt động bên ngoài thực tế, thực hành mới là hoạt động trải nghiệm. GV cũng đã nhận thức được yêu cầu của giáo dục phổ thông về DHTN và trách nhiệm phát triển năng lực này là của tất cả các giáo viên (100% GV xác định). Tuy nhiên, phần lớn GV, kể cả cán bộ quản lý cho rằng yêu cầu này chỉ liên quan trực tiếp đến GV tổ PPDH, GV chuyên môn chỉ chú trọng rèn luyện các kĩ năng chuyên môn cho người học, tiêu biểu là ở BM sư phạm Hóa học.

Có thể thấy, mặc dù mức độ tiếp cận chưa đầy đủ về DHTN nhưng đa số GV KSP đã có nhận thức đúng đắn về DHTN với những nội dung khảo sát, chỉ còn một bộ phận nhỏ GV có quan niệm chưa đầy đủ về hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm, chưa chú trọng đầy đủ đến chu trình học qua trải nghiệm trong quá trình dạy học và việc xác định phương pháp tổ chức DHTN chưa tạo mọi điều kiện cho SV trải nghiệm và phát triển năng lực.

3.3.3 Thực trạng tổ chức DHTN trong đào tạo SVSP của GV

Qua kết quả khảo sát, phỏng vấn và quan sát đối với GV ở KSP cho thấy thực trạng tổ chức DHTN của GV ở KSP có những điểm quan trọng sau:

a. *Hoạt động tích hợp nội dung DHTN vào các học phần có điều kiện trong chương trình đào tạo đã được tiến hành nhưng chưa đồng đều*

Giáo viên tích hợp nội dung về DHTN thông qua một số học phần PPDH trong chương trình đào tạo (ví dụ: ở học phần Nguyên lý dạy học BM Địa lí – nội dung nguyên tắc dạy học gắn liền với thực tiễn; học phần PPDH BM Địa lí - GV hướng dẫn SV tìm hiểu quan điểm DHTN thể hiện qua những phương pháp và hình thức tổ chức nào, thực hành các phương pháp này). Tuy nhiên, chỉ có 40% GV thuộc tổ PPDH thực hiện tốt việc tích hợp nội dung DHTN trong quá trình đào tạo, còn lại 33,4% thực hiện nhưng chưa tốt, 26,6% GV dự kiến thực hiện. Hoạt động tích hợp được triển khai qua các học phần PPDH ở một số BM (như Địa lí, Giáo dục Tiểu học) trong khi các BM khác, ngay cả tổ ở PPDH vẫn chưa có động thái cụ thể. Đối với các học phần khác, GV cho ý kiến tích hợp chủ yếu thông qua các hoạt động nghiên cứu chuyên môn, góp phần tạo niềm tin và kinh nghiệm tổ chức hoạt động trải nghiệm cho SV.

b. *GV ở KSP đã thực hiện đa dạng các hình thức và phương pháp DHTN ở trong và ngoài lớp học trong từng chương trình đào tạo cụ thể*

Qua khảo sát, GV đã chia sẻ rất nhiều hoạt động trải nghiệm tổ chức cho SV ở cả trong và ngoài lớp học. Ở trong lớp, GV đã tổ chức cho SV trải nghiệm thông qua rất nhiều hoạt động. GV B.L.D. (BM sư phạm Toán học) yêu cầu SV làm bài tập dưới dạng

Webquest (bài tập thiết kế trang website để định hướng giải quyết những vấn đề thực tế); xây dựng lập trình Scratch để trình bày, kể chuyện về sông Mekong. GV N.T.H.H và T.T.N (BM sư phạm Ngữ văn) cho SV đóng vai nhân vật trong tác phẩm văn học, diễn lại, viết lại lời thoại, kết thúc của tác phẩm; chuyên thể tiểu thuyết hoặc truyện ngắn thành kịch bản,... được SV tham gia tích cực và hào hứng, có rất nhiều sáng tạo, hiểu rõ hơn những vấn đề được phản ánh thông qua tác phẩm văn học. GV H.H.K (BM sư phạm Địa lí) cho SV học tập thực tế và viết bài thu hoạch gắn với nội dung kiến thức về các loại tinh khoáng mà các em đã quan sát (kiến thức, thái độ và cảm xúc). Tỷ lệ hoạt động thường xuyên và rất thường xuyên của một số hoạt động GV tổ chức như: dạy học nhóm (73,4% GV sử dụng thường xuyên), thực hành chuyên môn (66% GV sử dụng thường xuyên), các hoạt động thực hành nghiệp vụ, dạy học tình huống (đóng vai), trò chơi, seminar, dự án với tỉ lệ GV thường xuyên thực hiện tương ứng là 50%, 63%, 26,6%, 40%, 17,2%.

Các hoạt động trải nghiệm có những nét đặc trưng tùy thuộc vào từng chuyên ngành đào tạo. SVSP Hóa học thường được GV tổ chức các hoạt động xem video, thực hành pha chế, thí nghiệm hóa học. SVSP Ngữ văn thường gắn với các hoạt động đóng vai, sân khấu hóa, sáng tác văn thơ,...

Ở bên ngoài lớp học, GV cũng hướng SV tự trải nghiệm các hoạt động như khảo sát, nghiên cứu, tham quan thực tế, giao lưu học hỏi kinh nghiệm,... Một số ví dụ tiêu biểu cho hình thức này là hoạt động yêu cầu SV đóng vai giáo viên, tổ chức hoạt động trải nghiệm ở Vườn hoa Sa Đéc và Khu di tích Xẻo Quýt (tháng 01/2018) của GV H.T.T.H (BM Địa lí) hoặc cho SV xuống học tập tại trường Tiểu học của GV T.T.H. (BM Giáo dục Tiểu học),...

c. GV đã kết hợp nhiều hình thức và phương pháp đánh giá trong quá trình DHTN

Hầu hết các GV được phỏng vấn đều chia sẻ kinh nghiệm trong việc phối hợp nhiều hình thức và phương pháp đánh giá để giúp đánh giá đầy đủ, toàn diện năng lực SV. Các GV đã kết hợp đánh giá nhóm với đánh giá từng cá nhân, đánh giá lẫn nhau, tự đánh giá. Ví dụ, trong quá trình hướng dẫn SV tập giảng, GV Đ.T.B.L, B.A.T, H.T.T.H đã thực hiện đánh giá toàn diện từ giáo án, phần thực hành, phần nhận xét đối với bạn dạy và tự nhận xét. GV H.H.K yêu cầu SV viết báo cáo (kiến thức) và cảm nghĩ về chuyến đi trải nghiệm trong học phần Địa chất Đại cương,...

d. Quá trình tổ chức trải nghiệm đã phát huy tốt vai trò của người học

Đa số GV đã khai thác tối đa kinh nghiệm sẵn có của người học trong quá trình tổ chức hoạt động

thông qua việc khơi dậy động cơ học tập và hướng dẫn để người học trải nghiệm (quan sát, thiết kế, tổ chức hoạt động,...). GV cũng đã tăng cường quá trình chiêm nghiệm, phản hồi tích cực của người học và tạo môi trường trải nghiệm tích cực. Sau quá trình trải nghiệm, GV tổ chức cho SV chia sẻ ý kiến nhận xét, bài học rút ra sau hoạt động đã thực hiện, đặc biệt là các GV về PPDH. Ví dụ, trong học phần Tập giảng, GV Đ.T.B.L yêu cầu SV giảng lần thứ hai phải dựa một bài mới hoàn toàn hoặc soạn lại bài cũ trên cơ sở kinh nghiệm đã rút ra. Hay trong học phần Thiết kế Web, GV B.L.D (BM Toán học) yêu cầu SV vận dụng những kiến thức đã học để thiết kế webquest phục vụ dạy học. Các hoạt động này cũng cho thấy việc lựa chọn các hoạt động trải nghiệm của GV gắn với thực tế nghề nghiệp của SV chuyên ngành đào tạo.

e. SV được tạo môi trường tích cực để trải nghiệm, phát triển năng lực và khả năng sáng tạo

Trong quá trình dạy học, để giúp SV trải nghiệm thuận lợi, SV đã tạo môi trường để SV học tập nghiên cứu với việc thường xuyên tổ chức các hoạt động trải nghiệm phù hợp với phong cách học của đối tượng (48,3%), ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học (93,1%) và cung cấp tốt các nguồn tài liệu để SV có thể nghiên cứu, tự học (96,6%).

f. Bên cạnh những ưu điểm trên, thì thực trạng tổ chức DHTN của GV ở KSP vẫn còn một số vấn đề cần quan tâm

Thứ nhất, mức độ GV vận dụng lí thuyết DHTN trong tổ chức các biện pháp giúp SV trải nghiệm có sự phân hóa: một số GV chưa quan tâm đến việc bổ sung nội dung DHTN trong các học phần có điều kiện; mức độ sử dụng các phương pháp DHTN mức độ cao, phát huy tính sáng tạo của SV vẫn còn hạn chế về tỉ lệ (đã nêu ở trên); một bộ phận GV vẫn duy trì các hình thức dạy học truyền thống như thuyết trình, trình chiếu kết hợp thuyết giảng mà ít có sự kết hợp với các hình thức và phương pháp trải nghiệm tích cực.

Thứ hai, các hình thức DHTN gắn với thực tế, ở bên ngoài lớp học còn chiếm tỉ lệ rất nhỏ. Ngoài học phần Thực tế ngoài trường, Kiến tập sư phạm và Thực tập sư phạm được bố trí theo khung chương trình chung thì SV ít có cơ hội được học bên ngoài thực tế, giải quyết những vấn đề gắn với thực tế nghề nghiệp.

Thứ ba, GV ở KSP có tiếp cận về DHTN nhưng chưa có những biện pháp thực hiện cụ thể. Ví dụ, khi được hỏi “Thầy Cô có tìm hiểu về phong cách học tập của SV trước khi tổ chức hoạt động dạy học” thì có 50,3% GV thường xuyên thực hiện, số còn lại có tìm hiểu nhưng không thường xuyên. Tuy nhiên, ngoài việc phân nhóm dạy học theo sở thích thì GV

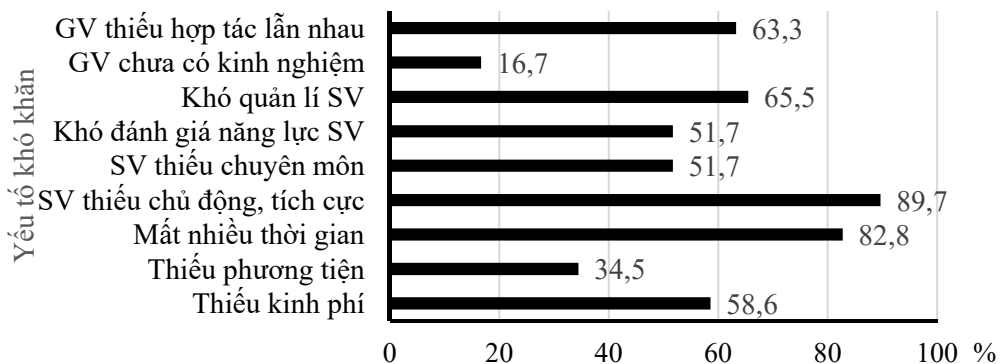
chưa hiểu sâu sắc về dạy học theo phong cách học tập của Kolb nên chưa có những phương pháp giáo dục cụ thể khác.

Thứ tư, các hoạt động DHTN còn mang tính riêng lẻ, chưa có sự phối hợp giữa các GV trong thiết kế chương trình đào tạo. Hiện nay, các hoạt động DHTN của GV chủ yếu xuất phát từ cá nhân GV, chưa có sự liên kết, phối hợp, thống nhất giữa các học phần, trước nhất là các học phần PPDH để tránh sự chồng chéo, trùng lặp trong quá trình tích hợp nội dung về DHTN.

3.4 Những khó khăn và biện pháp đề xuất

3.4.1 Một số khó khăn của GV KSP trong quá trình tổ chức DHTN

Qua khảo sát, GV đã phản ánh một số khó khăn



Hình 3: Một số khó khăn của GV khi tổ chức DHTN (đơn vị %)

Nguồn: Kết quả khảo sát GV KSP tháng 12/2017

Có nhiều khó khăn khách quan lẫn chủ quan chi phối việc quyết định tổ chức cũng như hiệu quả của hoạt động DHTN. Đây là vấn đề mà GV nói riêng và các nhà giáo dục cần quan tâm, tìm giải pháp kịp thời để giúp nâng cao hiệu quả đào tạo.

3.4.2 Biện pháp đề xuất

Trên cơ sở thực trạng tổ chức và những khó khăn đã phân tích, kết hợp ý kiến khảo sát GV, một số biện pháp được đề xuất nhằm tăng cường hoạt động DHTN có chất lượng, hiệu quả trong quá trình đào tạo SVSP trong thời gian tới:

Một là, hoàn thiện chuẩn đầu ra chương trình đào tạo theo hướng tăng cường sự liên kết, phối hợp các nội dung DHTN trong các học phần của chương trình đào tạo, để GV xác định rõ mức độ năng lực của SV đã đạt được liên quan đến nội dung cần rèn luyện và có hình thức, phương pháp DHTN phù hợp, tránh sự chồng chéo lẫn nhau.

Hai là, định hướng tích hợp nội dung về DHTN và các kĩ năng cần thiết để SV ra trường đáp ứng yêu cầu xã hội trong tất cả các học phần có điều kiện

hiện nay khi thực hiện DHTN trong quá trình đào tạo (hình 3). Khó khăn khách quan đầu tiên là SV thiếu chủ động trong việc tham gia hoạt động (gần 90% GV gặp phải) thiếu kiến thức chuyên môn nền tảng (51,7%). Bên cạnh đó, mất nhiều thời gian (82,8%) và thiếu kinh phí (58,6%), phương tiện (34,5%) cũng là những khó khăn trong quá trình tổ chức của GV. Về phía chủ quan, năng lực GV vẫn còn tồn tại một số khó khăn như việc quản lí SV (65,5%), đánh giá năng lực SV (51,7%), khả năng huy động các nguồn lực xã hội hóa, liên kết với các đơn vị đào tạo của GV còn gặp khó khăn. Một số ít GV chưa tự tin vào năng lực của bản thân, ngại áp dụng các phương pháp tổ chức mới (16,7%).

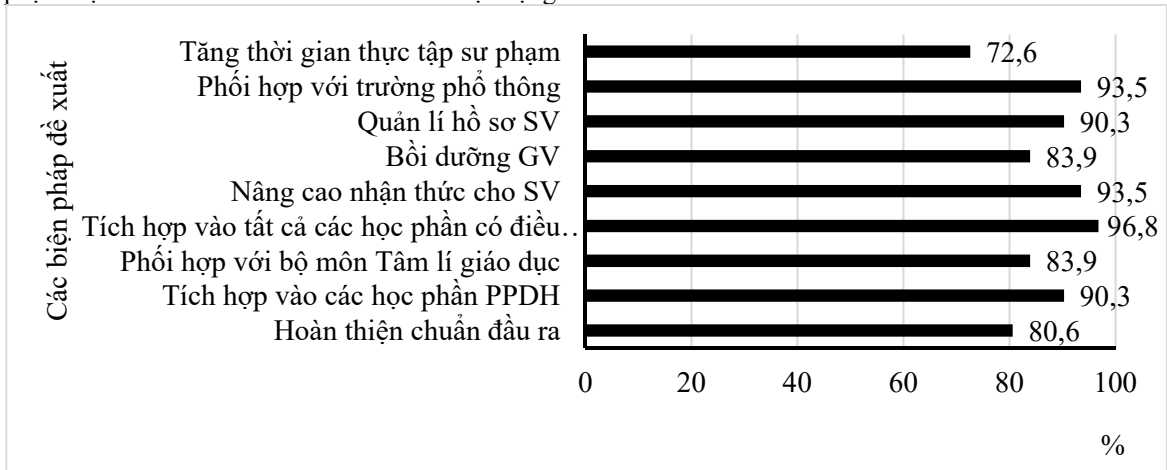
(96,8% GV đồng ý), trong đó, trong các học phần về PPDH cần được ưu tiên thực hiện (90,3%).

Ba là, bồi dưỡng, nâng cao năng lực DHTN của GV. Thực tế ở các đơn vị BM, đã có một số hội thảo, sinh hoạt chuyên môn ở các BM trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm về DHTN (như BM sư phạm Địa lí, sư phạm Tiểu học), nhưng đánh giá chung năng lực DHTN của GV hiện nay vẫn còn một số hạn chế, nhất là đội ngũ GV trẻ thiếu kinh nghiệm hoặc một số GV ngoài tổ chuyên ngành phương pháp, ít tham gia các hoạt động bồi dưỡng về nghiệp vụ nên năng lực GV chưa đồng đều và định hướng tiếp cận cũng chưa toàn diện (đã phân tích ở mục 3.3.3). Chính vì thế, bồi dưỡng và nâng cao nhận thức là biện pháp mà những người được khảo sát cho rằng KSP nói chung và từng BM, GV cần có kế hoạch thực hiện hoặc nâng cao hiệu quả trong thời gian tới, hướng đến sự đồng đều hơn về năng lực giữa GV các tổ chuyên ngành.

Bốn là, tăng cường, kết hợp các hình thức và PPDH, đánh giá trải nghiệm. Đây là biện pháp cần được duy trì và nâng cao chất lượng tổ chức. Hiện ở

một số BM, GV đánh giá cao kết quả thực hiện biện pháp này là Tiểu học, Ngữ văn và Địa lí. Một số BM khác mức độ hiệu quả chưa đồng đều. GV BM sư phạm Lịch sử đề xuất nên tổ chức các hoạt động

tham quan, trải nghiệm thực tế địa phương trong từng chuyên ngành để giúp SV trải nghiệm nghề nghiệp nhiều hơn.



Hình 4: Ý kiến phản hồi của GV về một số biện pháp tăng cường chất lượng và hiệu quả hoạt động DHTN trong đào tạo SVSP ở KSP

Nguồn: Kết quả khảo sát GV KSP tháng 12/2017

Năm là, thống kê kiện toàn, đầu tư cơ sở vật chất phục vụ tổ chức các hoạt động DHTN. Biện pháp này được nhiều cán bộ quản lý và GV đánh giá hài lòng ở các BM như Toán, Lịch sử, Địa lí, Ngữ văn,... Hiện KSP đã được trang bị khá tốt về cơ sở vật chất, trang thiết bị (đồ dùng thí nghiệm, phòng thí nghiệm, phòng máy tính, phòng thực hành giảng dạy,...). Nhìn chung, công tác đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất ở đơn vị được quan tâm thực hiện tốt trong thời gian gần đây, tạo được môi trường thuận lợi để SV học tập, nghiên cứu (trừ một số vật dụng, phòng thí nghiệm đã xuống cấp). Riêng đối với nội dung thực hành giảng dạy, nếu có được phòng dự giờ tách biệt sẽ thuận lợi hơn cho cả giáo viên và giáo sinh tham gia trải nghiệm (GV BM Địa lí đề xuất).

Sáu là, phối hợp với các đơn vị khác (BM Tâm lí giáo dục, Trung tâm nghiệp vụ sư phạm, Đoàn thanh niên – hội SV, các trường phổ thông). Đối với BM tâm lí giáo dục, việc bổ sung nâng cao hiệu quả các hoạt động trải nghiệm đã được cập nhật vào chương trình đào tạo một số học phần, tiêu biểu nhất là “Hoạt động trong nhà trường phổ thông” với nhiều hoạt động trải nghiệm sôi nổi, được GV tổ chức theo từng nhóm chủ đề gắn với môi trường thực tế, tuy nhiên, chưa có mối liên hệ chặt chẽ, trao đổi lẫn nhau với GV các tổ chuyên môn (nhiều nội dung lí luận bị thiếu sót, việc thiết kế chương trình đã bỏ qua một số học phần tiên quyết về tâm lí giáo dục, gây khó khăn cho cả GV và SV khi người học thiếu kiến thức nền tảng cơ bản). Bên cạnh gắn kết chặt chẽ hơn tất cả các học phần, trong đó có tâm lí

giáo dục trong chương trình, các BM cần tăng cường hiệu quả giám sát, định hướng các hoạt động đoàn thể trong trường, lớp (đoàn thanh niên, hội SV, câu lạc bộ, đội, nhóm,...) bởi có nhiều hoạt động trải nghiệm tích cực có thể được thực hiện ngoài nội dung đào tạo nhưng sẽ có hiệu quả tốt nếu kết hợp và định hướng tốt. Hiện nay, ở một số BM, GV đã duy trì và phát triển các mối liên hệ độc lập với các trường phổ thông (đặc biệt là BM sư phạm Giáo dục Tiểu học) để đưa SV sớm tiếp cận với môi trường nghề nghiệp, mang lại hiệu quả tích cực, là mô hình cần được nhân rộng. Các GV cũng thống nhất cao với việc đổi mới hoạt động thực tập sư phạm cho SV năm thứ 4 theo hướng linh hoạt hơn.

Bảy là, về công tác quản lý, việc xây dựng hồ sơ năng lực SV được xem là một giải pháp giúp GV có thể tiếp cận thuận lợi, có các biện pháp trải nghiệm phù hợp với từng cá nhân.

4 KẾT LUẬN

DHTN thể hiện sự “tích hợp hiệu quả” của nhiều quan điểm dạy học hiện đại nhằm hướng đến mục tiêu cuối cùng là phát triển toàn diện năng lực cá nhân theo hướng **tự duy phê phán, hành động chủ động và sáng tạo**. GV đóng vai trò rất quan trọng trong việc rèn luyện khả năng “tự học có định hướng” của SV. Kết quả nghiên cứu cho thấy tập thể GV KSP đã có nhận thức đúng đắn và tổ chức nhiều hoạt động tích cực ở các môi trường khác nhau để giúp SV trang bị lí luận và thực hành DHTN, phát huy tốt kinh nghiệm, khả năng tự học của SV trong các hoạt động. Tuy nhiên, qua nghiên cứu thực tế,

vẫn còn một số GV ở KSP chưa quan tâm đến những thay đổi về tăng cường DHTN trong quá trình đào tạo, nhận thức chưa đầy đủ về những yêu cầu cần thiết để tổ chức DHTN và chưa có những thay đổi tích cực trong hoạt động giảng dạy cũng như việc tổ chức thực hiện còn gặp không ít khó khăn khách quan lẫn chủ quan. Trên cơ sở những kết quả đã đạt được, từng GV và BM, cán bộ quản lý KSP Trường Đại học Cần Thơ cần phát huy những ưu điểm hiện có đồng thời quan tâm hơn nữa đến các biện pháp, đề xuất về hoàn thiện chương trình đào tạo, phát triển năng lực của GV, nâng cao chất lượng và hiệu quả các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp phù hợp trong quá trình đào tạo và quản lý quá trình phát triển năng lực của SV. Những biện pháp này đòi hỏi trước hết ở sự nhận thức, chủ động đổi mới của từng GV cũng như sự phối hợp của cả tập thể.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Association of Experiential Education website,

What is Experiential Education, accessed on 10-11-2017. Available from URL: <http://www.aee.org/what-is-ee>.

Báo điện tử Thái Nguyên, 2017. Trải nghiệm sáng tạo như thế nào cho hiệu quả?, Báo điện tử Thái Nguyên, ngày truy cập 21-06-2017. Địa chỉ: <http://baothainguyen.org.vn/trang-in-246598.html>

Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2005. Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005, Nghị quyết về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục Đại học Việt Nam giai đoạn 2006 – 2020, ngày truy cập 24/11/2017. Địa chỉ: http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=509&_page=4&mode=detail&document_id=14954

Nguyễn Thị Kim Dung và Nguyễn Thị Hằng, 2014. Một số phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông, ngày truy cập 25/11/2017. Địa chỉ: <http://vncsp.hnue.edu.vn/ban-tron-giao-duc/article/137.aspx>

Cao Cu Giac, Tran Thi Gai and Phan Thi Thanh Hoi, 2017. "Organizing the Experiential Learning Activities in Teaching Science for General Education in Vietnam", World Journal of Chemical Education. Vol 5(5), pp. 180-184.12.

Joplin L., 1995. "On defined experiential education". In Warren Karen (Eds.). Theory of experiential education. Asociasion Experiential Educaiton, 469 pages.

Tran Phi Hoang, Phan Kim Hoa, Nguyen Thi Mai Anh, Le Huu Phuoc, 2016. "Building Creative Experience Learning Environments for University Students in Economics and Social Sciences Sector in Viet Nam ", European Academic Research. Vol. IV, Issue 4: 3522-3544.

Karen W., Mitchell S. and Jasper S., 1995. The theory of Experiential Education. Kendall/Hunt Publishing Company. Dubuque, Iowa.

Kolb D. A., 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 416. URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

Kolb D. A., 2014. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Second Edition. FT press, 390 pages.

Kolb D. A. và Kolb A., 2005. "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education", Academy of Management Learning & Education. Vol. 4 No. 2, pp. 193-212.

Kolb D. A., Boyatzis R. E. và Mainemelis C., 2011. "Experiential learning theory: Previous research and new direction". In: Li-fang Zhang and Robert J. Sternberg (Eds.). Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. Routledge Taylor & Francis Group. New York, 227-247.

Lewis, L.H. and Williams, C.J., 1994. In Jackson, L. & Caffarella, R.S. (Eds.). Experiential Learning: A New Approach. Jossey-Bass. San Francisco, 5-16.

Michelle S. 2011, Best Practices in Experiential Learning, accessed on 25/11/2017. Available from URL: <https://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/ExperientialLearningReport.pdf>

Moon J.A., 2004. A Handbook of Reflective and Experiential Learning, Theory and Practice. Frist edition. Routledge, 264 pages.

Nguyễn Thị Ngọc Phúc, 2018. Quan điểm, chu trình và đặc điểm của dạy học trải nghiệm. Tạp chí Dạy và học ngày nay. Số tháng 4/2018: 7-9.

Steve C., Pam M. and Bill P., 1995. "What is Experiential Education?". In Warren Karen, Sakofs Mitchell and Jr Jasper S.Hunt (Eds.) The Theory of Experiential Education. Association for Experiential Education, 227-238.

Svinicki M. D. and Dixon, 1987. "The Kolb Model Modified for Classroom Activities", College Teaching. Vol 35, No.4, 141-146.

The Pfeiffer Library, 1998. "Structured experiences, role plays, case studies, simulations and games at pfeiffer & company", accessed on 25/11/2017. Available from URL <http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v21.pdf>

Trường Đại học Cần Thơ, Giới thiệu Khoa Sư phạm, ngày truy cập 25-12-2017. Địa chỉ: https://www.ctu.edu.vn/intro_det.php?mn=2&cid=44&p=4.

Lê Văn, 2017. Ai sẽ dạy học sinh trải nghiệm sáng tạo?, Vietnamnet, ngày truy cập 21-9-2017. Địa chỉ: <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/nguoi-thay/ai-se-day-hoc-sinh-mon-trai-nghiem-sang-tao-370447.html#inner-articlew>.