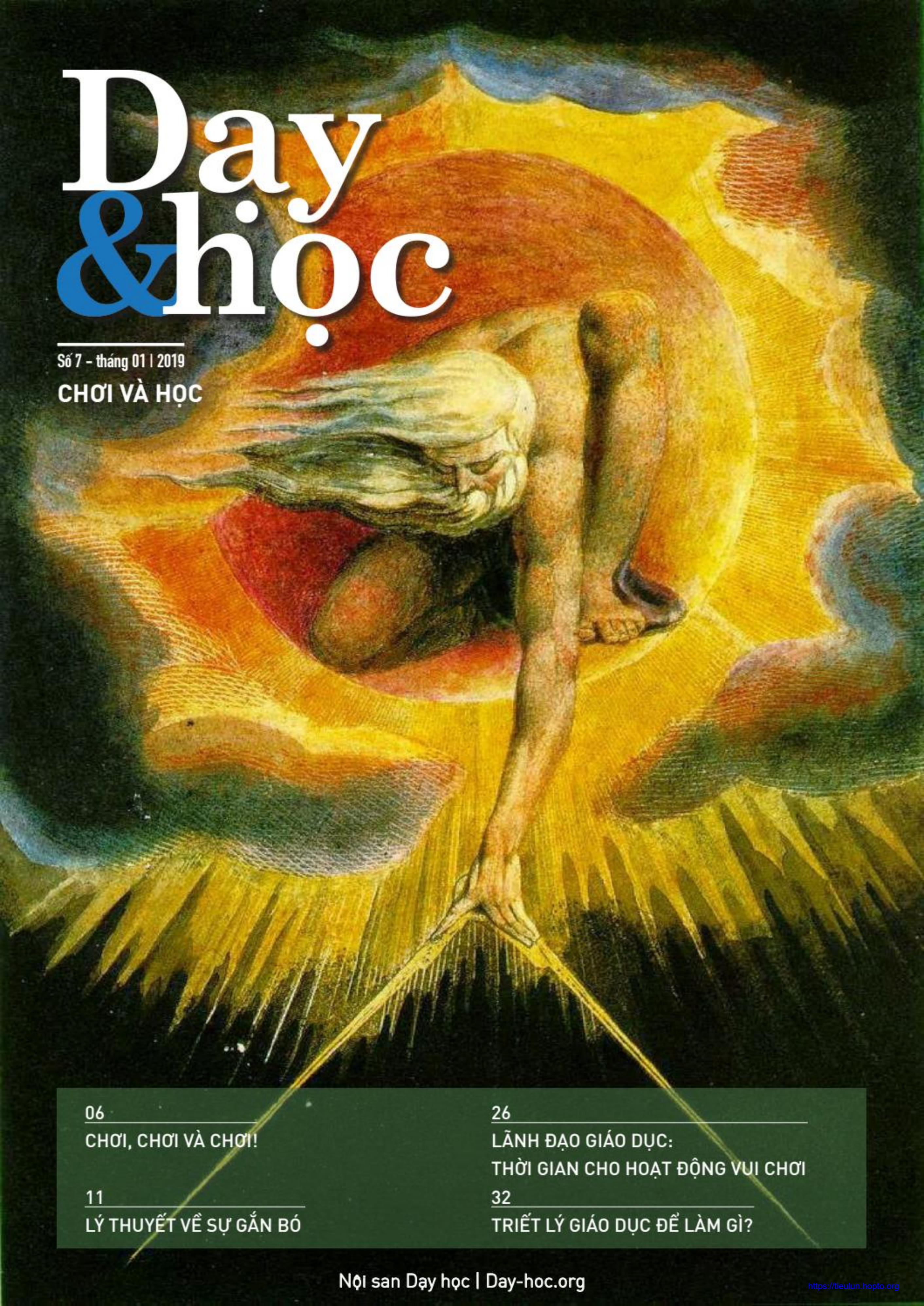


Day & học



Số 7 - tháng 01 | 2019

CHƠI VÀ HỌC

06

CHƠI, CHƠI VÀ CHƠI!

11

LÝ THUYẾT VỀ SỰ GẮN BÓ

26

LÃNH ĐẠO GIÁO DỤC:
THỜI GIAN CHO HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI

32

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ĐỂ LÀM GÌ?

HỌC THỂ NÀO?

CHƠI, CHƠI VÀ CHƠI!06

Phạm Mai Hằng dịch

UKULELE TRONG TRƯỜNG HỌC.....08

Phạm Mai Hằng

LÝ THUYẾT VỀ SỰ GẮN BÓ.....11

Phạm Mai Hằng

DẠY THỂ NÀO?

DẠY TOÁN ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP

QUA TRUY VẤN IBL16

Nguyễn Ngọc Diệp dịch

10 GỢI Ý ĐỂ CẢI THIẾN CÔNG VIỆC NHÓM19

Hoàng Giang Quỳnh Anh dịch

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

BỐ TRÍ SƠ ĐỒ LỚP HỌC

– NGHIÊN CỨU NÓI GÌ VỀ VẤN ĐỀ NÀY?.....22

Đoàn Hà Thu dịch

LÃNH ĐẠO GIÁO DỤC:

THỜI GIAN CHO HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI 26

Diệu Nguyễn dịch

CẢI TỔ GIÁO DỤC

THIẾT KẾ TẠO ĐỘNG LỰC: BA LÝ THUYẾT NHÀ THIẾT KẾ
HỌC TẬP TRỰC TUYẾN CÓ THỂ SỬ DỤNG.....29

Phương Nguyễn dịch

GÓC NHÌN

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ĐỂ LÀM GÌ?.....32

Lê Đăng Ninh

NHÂN VẬT

GIÁO SƯ VĨNH BANG36

Giang Thanh Tuấn dịch

Thể 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**



“Cảm ơn những người hùng bản địa (local champions) như các bạn! Tôi nghĩ rằng một ấn phẩm với định hướng thực hành như Dạy & Học có thể đem lại ảnh hưởng lớn, không chỉ ở những lời khuyên thực tế dành cho giáo viên, mà còn giúp nâng cao vị thế nghề nghiệp và cách mà giáo viên suy nghĩ về bản thân và công việc của mình.”

- TS Daniel Gray Wilson,
Giám đốc Đề án Sổ không,
Trường Giáo dục Harvard

Lời tựa

Quý độc giả thân mến,

Năm mới Kỷ Hợi đang gõ cửa. Tết Nguyên đán đánh dấu số thứ 7 của Dạy và Học, một hành trình chưa hẳn dài nhưng được kiến tạo bằng rất nhiều nỗ lực của các thành viên và sự ủng hộ quý giá của các thầy cô giáo cũng như cộng đồng quan tâm. Đi qua những chủ đề lớn qua các số từ 1 đến 6, trong số này Ban Biên tập Lộn xộn và Quý độc giả sẽ cùng quay lại một vấn đề căn bản trong giáo dục: Chơi và học

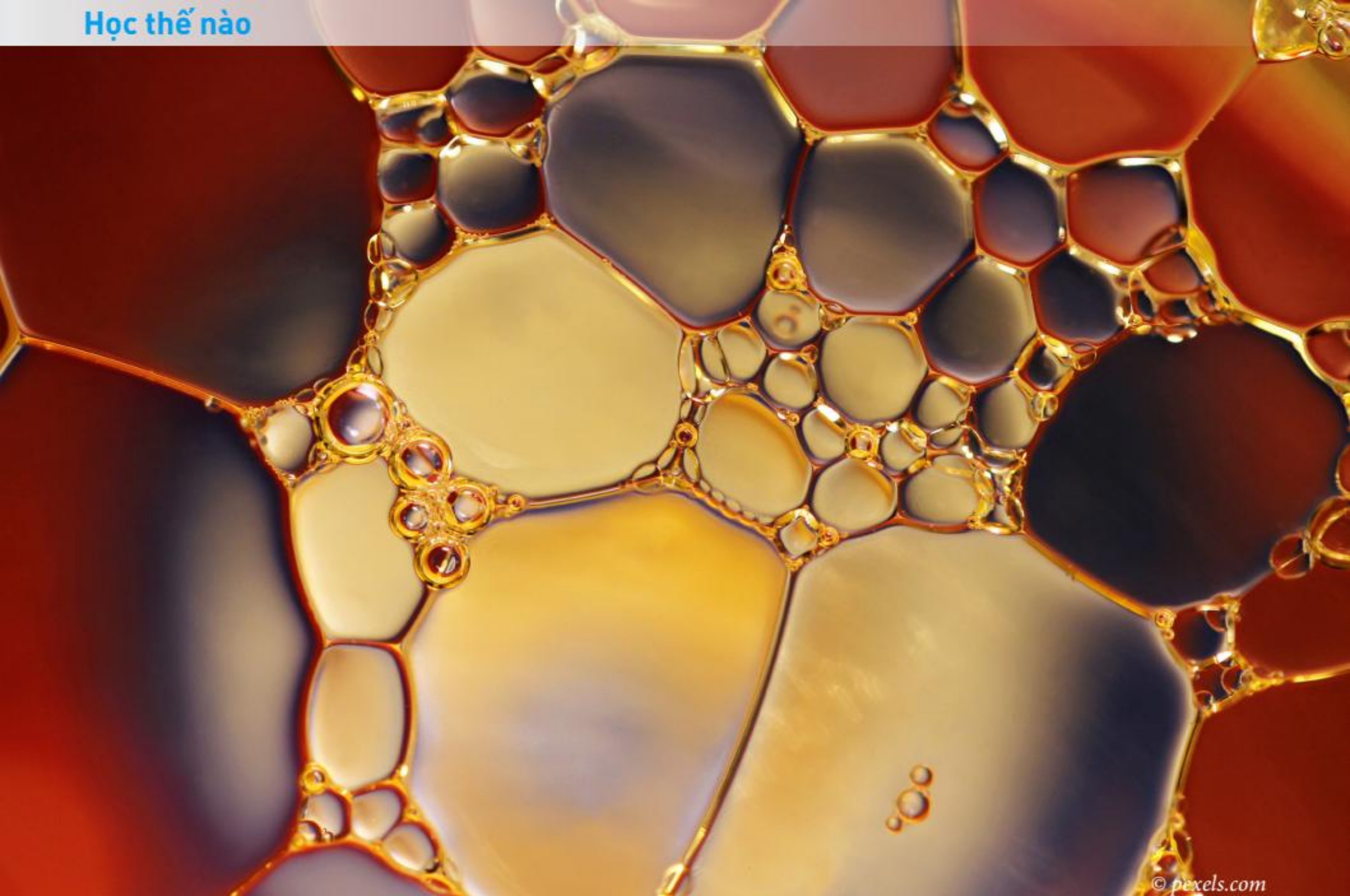
Các hoạt động vui chơi khuyến khích sự phát triển trí tuệ, cảm xúc, thể chất và các kỹ năng xã hội của trẻ. Thông qua các hoạt động vui chơi, trẻ nhỏ thỏa sức để dòng chảy sáng tạo, trí tưởng tượng và sự hứng thú được nuôi dưỡng. *Chơi, Chơi và Chơi!* và *Ukulele trong trường học* giới thiệu các lợi ích cụ thể của trò chơi trong lớp học và đề xuất những hình thức tổ chức trò chơi cho giáo viên để đạt được hiệu quả tối đa. Chuyên mục Quản lý giáo dục và Cải tổ giáo dục đưa ra những góc nhìn và lý thuyết để các nhà giáo dục tham khảo áp dụng

Kính chúc quý vị có khoảng thời gian thú vị,

Thay mặt **Ban Biên tập Lộn xộn**,

Đặng Thanh Giang





© pexels.com

CHƠI, CHƠI VÀ CHƠI!

Katherine Luongo-Orlando¹
Phạm Mai Hằng dịch

Dù là trẻ em hay người lớn thì đều thích ra ngoài giao lưu với người khác. Nhìn thì có vẻ hoạt động vui chơi lãng phí thời gian và phản tác dụng trong môi trường giáo dục, nhưng Không! Các hoạt động vui chơi khuyến khích sự phát triển trí tuệ, cảm xúc, thể chất và các kỹ năng xã hội của trẻ. Thông qua các hoạt động vui chơi, trẻ nhỏ thỏa sức để dòng chảy sáng tạo, trí tưởng tượng và sự hứng thú được nuôi dưỡng. Điều này mang lại lợi ích trên các góc độ nghệ thuật, toán học và khoa học...bởi nó thúc đẩy

trẻ suy nghĩ về nhiều chủ đề khác nhau, trên các góc độ khác nhau. Nếu trong trường học có vấn đề cần phải giải quyết, trẻ em có thể sử dụng tất cả cá nguồn lực và sáng kiến của mình để tiếp cận vấn đề từ muôn vàn góc nhìn và giải quyết vấn đề đó.

Lev S. Vygotsky, nhà tư tưởng hàng đầu về phát triển trẻ em và ngôn ngữ học, đã đặt tầm quan trọng vào quá trình tương tác giữa học ngôn ngữ và chơi. Ông chỉ ra rằng “trẻ nhỏ bước những bước đầu tiên trong việc học ngôn ngữ thông qua các trò chơi hình tượng khi chúng học sử dụng các biểu tượng một cách tự nhiên thông qua các hoạt động tô màu, vẽ tranh, nặn tượng và thế giới giàu trí tưởng tượng mà chúng tạo ra.” Điều này có nghĩa là trẻ được đặt vào các tình huống chơi mà chúng được khuyến khích để khám phá các công cụ ngôn ngữ và sử dụng

¹ Katherine là một chuyên gia tư vấn về chương trình học, kiểm tra và đánh giá cho nhiều Hội đồng trường và Nhà xuất bản. Trước đó, cô đã từng tham gia giảng dạy cả bậc Đại học, triển khai các chương trình tập huấn cho giáo viên Tiểu học và Trung học tại vùng Toronto, Canada.

chúng và sau đó biên dịch thành ngôn ngữ của chúng trong lớp học. Các trò chơi cho phép trẻ:

- Tạo dựng và làm việc thông qua các ý tưởng;
- Hình thành kiến thức;
- Đặt câu hỏi;
- Đối diện với rủi ro;
- Phát triển kỹ năng giải quyết tình huống;
- Phát triển kỹ năng vận động thô và tinh;
- Tương tác và hợp tác;
- Khám phá, đương đầu và thích ứng với thay đổi;
- Tự tin;
- Thể hiện bản thân nhiều và nhiều hơn nữa.

Có nhiều cách tổ chức trò chơi: chơi tự do, chơi với đồ vật cụ thể, chơi theo hướng dẫn, chơi tập thể, chơi theo biểu tượng và chơi giả tưởng.

Chơi tự do

Giờ giải lao! Chơi tự do giúp trẻ làm bất cứ thứ gì chúng muốn mà không bị giám sát, hướng dẫn hay định hình. Điều này cho phép trí tưởng tượng của chúng bay xa tới bất cứ chân trời nào mà chúng muốn, cũng như cảm nhận được sức mạnh của bản thân.

Chơi với đồ vật cụ thể

Đồ vật cụ thể sẽ giúp trẻ khám phá đặc tính của chúng khi mà nhận thức của trẻ được thử thách. Sự phát triển này được tăng cường cùng với việc khám phá các khối hình, búp bê, đồ chơi và các đồ vật xung quanh bởi vì chúng sẽ tự khám phá thế giới và vẽ lên bức tranh nhận thức theo cách riêng của chúng.

Chơi theo hướng dẫn

Chơi theo hướng dẫn khuyến khích trẻ vượt ra ngoài phạm vi hiểu biết của chúng hoặc cảm thấy thoải mái với sự đồng hành của giáo viên hoặc cha mẹ. Cách thức này giúp chúng giải quyết các vấn đề, thực thi các nhiệm vụ và tương tác với những người hiểu biết hơn chúng, điều này sẽ thúc đẩy chúng phải tư duy nhiều hơn.

Chơi tập thể

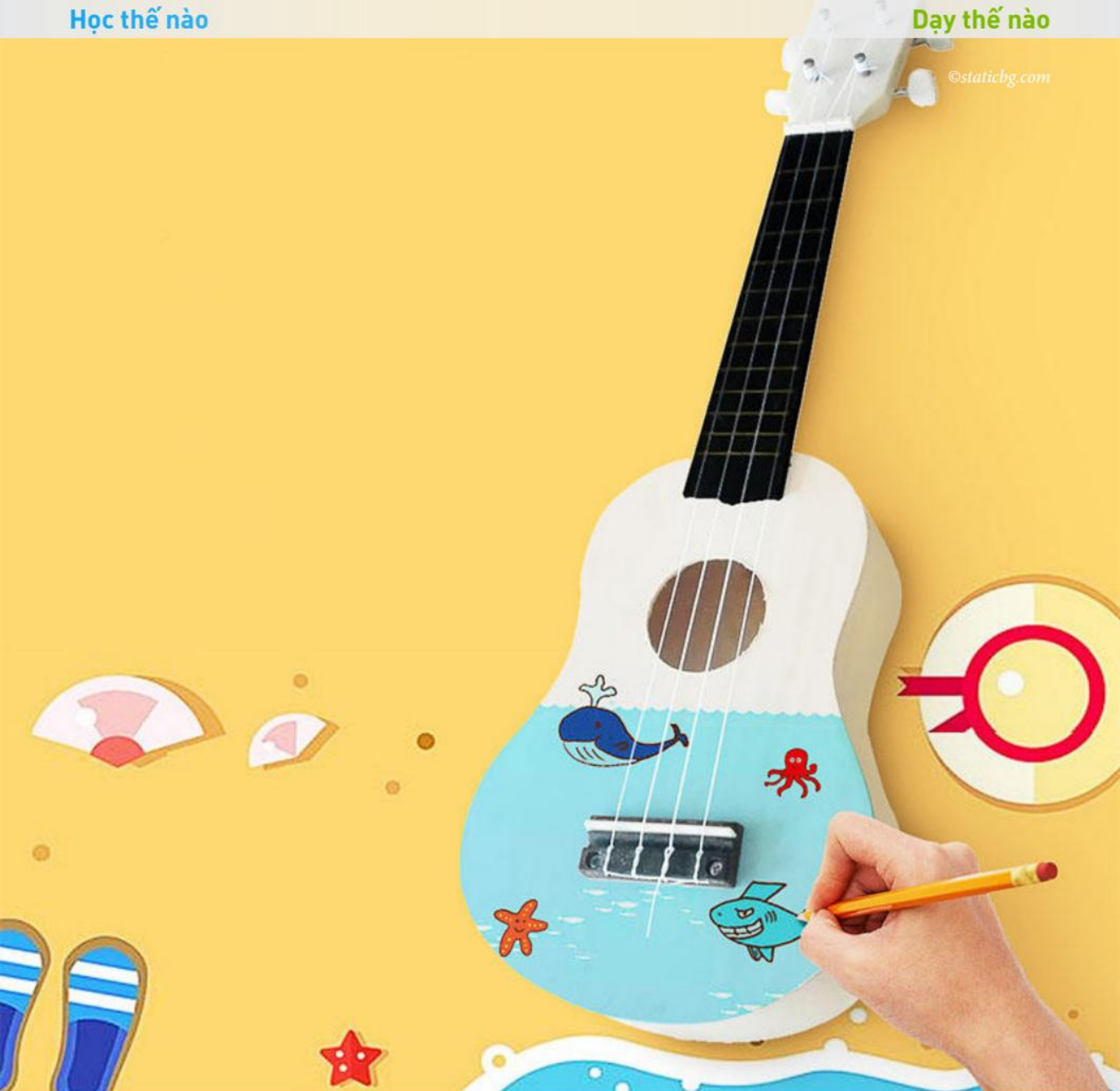
Chơi tập thể là trẻ được sắp xếp để chơi cùng với những đứa trẻ khác. Mặc dù, có thể không cần thiết phải chơi cùng nhau, nhưng chúng sẽ quan sát hành vi của những trẻ khác và học theo. Trò chơi này giúp trẻ xây dựng được tình bạn và kỹ năng xã hội.

Chơi tượng trưng (ước lệ)

Chơi tượng trưng cho phép trẻ biến những đồ vật hàng ngày thành những thứ vĩ đại hơn, ví dụ biến hộp bìa thành ngôi nhà hoặc chiếc bút chì thành cây đu đưa thần. Trẻ học cách nhào nặn các đồ vật thân thuộc thành những thứ khác biệt, qua đó giúp chúng tăng cường kỹ năng nhận thức và tạo ra những thứ thật sự có ý nghĩa với chúng.

Chơi giả tưởng

Chơi giả tưởng giúp trẻ trở thành những nhà sáng tạo hoặc nghệ sỹ. Khả năng tưởng tượng của chúng có thể rất hoang dã và thể hiện thành bất cứ thứ gì mà chúng nghĩ đến. Trò chơi này cho trẻ cơ hội được tạo ra niềm tin và phát minh ra thế giới ảo mà chúng là một phần của nó.



UKULELE TRONG TRƯỜNG HỌC

Martha Beach | Phạm Mai Hằng

Melanie Doane, một nhạc công người Canada, phụ trách bài giảng *Ukulele trong trường học*. Các học sinh lớp ba ngồi trên ghế nhựa, ôm cây đàn Ukulele và nhìn vào sách dạy nhạc trên giá phía trước mặt. Với nhiều em, đây là lần đầu tiên cầm một nhạc cụ thực sự trên tay. Doane, sinh ra ở Halifax và bây giờ ở Toronto,

chơi được nhiều nhạc cụ, nhưng hôm nay cô chỉ tập trung vào cây đàn ukulele, tương tự cây đàn ghita mini có 4 dây. Melanie hướng dẫn học sinh chơi bài Twinkle, Twinkle Little Star (Ngôi sao nhỏ lấp lánh). Giai điệu bắt đầu và học sinh quan sát Melanie chơi đàn. Cuối tiết học, một nửa số học sinh đã có thể gảy đàn cũng như bấm các hợp âm. Và như thế, các em học sinh lớp ba đang chơi nhạc.

Chơi nhạc với đàn ukulele là một trải nghiệm học nhóm tuyệt vời. Các lớp nhỏ như lớp ba có thể học được cấu phần của âm nhạc. Ukulele là lựa chọn tốt trên phương diện kích cỡ và giá cả, và nó cũng bao hàm độ khó nhất định. Ukulele rất dễ cầm và phù hợp với những đôi bàn tay nhỏ xíu. Một cây đàn ukulele khoảng \$40, và không giống như một máy ghi âm, cây đàn Ukulele có nhiều cấp độ phù hợp với việc học nhóm. “Nó là bước đệm để làm quen với âm nhạc” Melanie cho hay.

Ukulele trong trường học được hình thành dựa trên ý tưởng của cha Melanie, Chalmers Doane. Vài năm trước, Jame Hill một nhạc công người Canada đã khởi động lại ý tưởng này. Và từ đó, ông và Melanie đã hướng dẫn và chứng nhận cho các giáo viên khắp Canada để dạy khóa học này. “Chúng tôi không muốn có cả một đội quân chơi ukulele” Melanie nói. “Nhưng đây thật sự là một cách cuốn hút, dễ dàng và hợp lý để học nhạc”. Đàn ukulele khá là mới mẻ (nó chỉ có tuổi đời chưa đến 150 năm, trong khi violông có đến 2000 năm tuổi) và dù đã đánh mất vị thế trong vài thập kỷ, giờ nó đã trở lại trong âm nhạc đương đại và trong các trường học.

Chalmers, cha của Melanie, một nhạc công Bờ Đông, giờ dạy và biểu diễn gần nhà tại Brookfield, Nova Scotia. Ông có thể chơi hơn 10 nhạc cụ, bao gồm kèn trombone, đàn banjo, kèn saxophone, đàn xylophone, và tất nhiên đàn ukulele. Chalmers đã chơi nhạc suốt thập niên 60 và 70 trên khắp Canada. Ông phát hiện ra rằng đàn ukulele thật hoàn hảo dành cho trẻ nhỏ và tiên phong trong việc hình thành phương pháp giảng dạy bằng nhạc cụ. Trong khoảng một thập kỷ, Chalmers đã chứng nhận cho 150 người giảng dạy chương trình này, nhưng từng đó là chưa đủ cho 10 tỉnh và 3 vùng lãnh thổ. Chalmers chỉ đào tạo được từng đó. Chương trình sau đó không còn được ưa chuộng cho đến khi Hill làm sống lại nó.

Hill khởi động lại chương trình đào tạo *Ukulele trong trường học* 3 năm trước. Với Hill, đó không phải là làm sống lại, mà “Với tôi, nó chưa bao giờ chết” Hill nói. Sinh ra ở Langley, British Columbia, nay Hill sống gần với Chalmers tại Nova Scotia. Hai người đã đồng xuất bản hàng loạt sách liên quan đến phương pháp này. “Đây không phải là một dự án giải cứu theo lẽ tự nhiên, với tôi, nó mở ra cơ hội để kết nối với thế hệ đã khai sinh ra dự án này” Hill cho biết. Ông đã chỉ ra chương trình hiện nay được xây dựng dựa trên phương pháp của Chalmers từ những năm 60. “Tôi thực sự ngưỡng mộ các thế hệ trước tôi”, theo Hill, người đàn ông ở độ tuổi 30 cho biết.

Hill đã thấy ukulele len lỏi vào dòng nhạc pop ngày nay. Nó xuất hiện trên sóng radio như bài *Hey Soul Sister (Này cô em tinh thần)* của Train, *You and I (Em và tôi)* của Ingrid Michaelson, và *I'm Yours (Anh là của em)* của Jason Mraz. “Thật bất ngờ, chúng tôi không phải thuyết phục học sinh chơi nó. hông phải quảng bá cho nó” ông nói. “Nó như là món rau bồng cải xanh mà họ muốn thưởng thức”, ông nói. Chơi đàn ukulele là thời thượng ngày nay.

Melanie bắt đầu học nhạc khi 3 tuổi. Cô cũng muốn những đứa con của mình học nhạc từ bé. Ba năm trước, cô bắt đầu *Ukulele ở trường học* chính tại trường của con cô. “Khi tôi bắt đầu ở đó, tôi nhận ra rằng công việc chuẩn bị bài giảng cho một trường cũng không hề ít hơn cho 10 trường” Melanie cho biết. Cô tham gia tích cực hơn vào chương trình. Hiện nay, Melanie và nhóm của cô đã cung cấp bài giảng vào giờ nghỉ trưa và sau giờ học cho học sinh của tất cả các trường thuộc Hội đồng giáo dục quận Toronto, Hội đồng giáo dục công giáo quận Toronto cũng như các trường tư thục.

“Công việc của tôi là đảm bảo tiết học thật sự thành công và thú vị” Melanie cho biết. Cô bắt

đầu bằng những bài thật dễ để mọi trẻ đều có thể chơi nhạc. “Sẽ chẳng có ý nghĩa gì nếu như bạn không tạo ra âm nhạc” Chalmers nói. Melanie đồng ý rằng “ Vì bạn có thể chơi nhạc nên sẽ rất tuyệt vời khi dạy nó”. Dạy nhạc giúp trẻ học được các cấu phần của âm nhạc: phách, nhịp, nốt nhạc, đoạn nhạc... Ba phần cơ bản của một bản nhạc (giai điệu, âm điệu và tiết tấu) đều có thể dễ dàng tách nhỏ với cây đàn ukulele. Trẻ học với tốc độ khác nhau có thể đều chơi cùng một bản nhạc vì nó có thể được dạy bởi những bản nhạc có độ phức tạp khác nhau. Một số trẻ có thể chơi bản nhạc theo cách đơn giản nhất bằng cách đánh những nốt cơ bản, số khác lại có thể chơi phức tạp hơn khi thể hiện các hợp âm. “Trong một bản đồng diễn, có các lớp khác nhau để dạy và học” Melanie nói. “Thật tuyệt vời với một thứ phức tạp nhưng nhỏ gọn và có chi phí phải chăng như vậy.

Ukulele trong trường học được thiết kế từng bước từng bước giúp khám phá âm nhạc. “Với cách này chúng ta có thể tạo ra các nhạc công” Melanie nói. Trở thành một giáo viên được chứng nhận là một việc không đơn giản. Khóa đào tạo bắt đầu với 2 ngày đào tạo tập trung và tiếp đó là 9 tháng đào tạo từ xa. “Giáo viên sẽ phải dành thật nhiều thời gian cho nó” Hill cho biết.

Khóa học được thiết kế tránh đạt đỉnh tại vạch xuất phát. Biểu đồ học đàn ukulele bắt đầu bằng những điều rất dễ chịu. “Nó giống như thang máy, bạn không thể cảm nhận được là chân mình đã không còn chạm đất” Hill nói. “Nhưng cái biểu đồ mềm mại, ầm ập đó từng nấc sẽ đưa học sinh chạm đến đỉnh. Sau đó bạn cần thêm tài liệu và phương pháp để có thể đến được đến nấc thang thứ hai. Và có cả đến 100 nấc thang!” Khóa học cam kết bạn sẽ đến được nấc thang thứ hai.

Tuy nhiên nó không dành cho tất cả mọi người. “Nếu bạn không phải là một giáo viên dạy nhạc,

bạn sẽ gặp một số khó khăn” Melanie cho hay. “Bạn cần được đào tạo thì mới thành công”. Thành công của cả giáo viên và học sinh đến từ đam mê. “Bạn có thể nói giáo viên nào thực sự yêu thích môn học của họ” Sarah Lapp, một nghệ sỹ chơi đàn cello (hồ cầm) và là một giáo viên dạy ở Toronto 20 năm nói. Cô nhận thấy tầm quan trọng của âm nhạc và sử dụng nó hàng ngày như là một công cụ giảng dạy.

Rất nhiều trẻ không được tiếp xúc với nhạc cụ hoặc thường thức nhạc sống, vì thế mang nó vào trường học thật sự rất quan trọng. “Ai đó phải thúc đẩy nó. Bố mẹ hoặc giáo viên thực sự phải thúc đẩy việc đó” Lapp nói. Melanie đồng ý rằng âm nhạc là một điều cần thiết cho trẻ nhỏ. “Những đứa trẻ thực sự cần âm nhạc trong cuộc sống hãy nắm lấy cơ hội này” Melanie nói.

Ukulele trong trường học đang chỉ thực sự bắt đầu phát triển. “Mục tiêu của tôi là tập hợp tất cả những người chơi ở gần nhau để cùng làm nên một buổi trình diễn ứng tấu. Melanie nói. Cô cũng hy vọng có thể chỉ huy một đội nhạc của các em học sinh lớp 7, những em thực sự có kỹ năng và tiếp tục muốn chơi ukulele. “Đo lường thành công của việc dạy Ukelele hay bất cứ nhạc cụ nào là khi học sinh vẫn tiếp tục chơi” Chalmers nói. “Chúng tôi dạy hàng ngàn trẻ em và chúng tôi cũng đã nghe rất nhiều câu chuyện về việc họ tiếp tục chơi nhạc hoặc hát trong một dàn đồng ca” Nếu ai đó nghiêm túc trong việc tạo ra âm nhạc, họ sẽ làm, dù chuyên nghiệp hay chỉ là để thư giãn.

Đàn ukulele thực sự thân thiện với trẻ nhỏ và có giá thành phải chăng. Nó thật sự toàn vẹn. “Mọi người nhìn vào đàn ukulele và thấy thú vị. Nhưng họ có thể không nhìn thấy được chiều sâu cũng như chiều rộng của nó” Hill nói “Thật sự vui khi kết nối mọi người bằng âm nhạc”.



© pexels.com

LÝ THUYẾT VỀ SỰ GẮN BÓ - ATTACHMENT THEORY

Saul McLeod¹ | Bùi Quang Minh dịch

Theo định nghĩa của Ainsworth (1979)² và Bowlby (1969)³, sự gắn bó là một mối quan hệ tình cảm sâu sắc và lâu dài, kết nối người này với người khác xuyên thời gian và không gian. Sự gắn bó không nhất thiết phải lặp đi lặp lại như một hành vi đơn lẻ. Một cá nhân có thể gắn bó với một cá nhân nào đó mà không nhất thiết phải có sự chia sẻ, tương đồng giữa hai cá nhân. Sự gắn bó được đặc trưng bởi các hành vi cụ thể ở trẻ em, ví dụ như tìm kiếm sự gần gũi với nhân vật mà các em gắn bó, khi buồn bã hoặc khi bị đe dọa.

¹ Nghiên cứu viên Đại học Manchester, Vương Quốc Anh

² Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American psychologist*, 34(10), 932.

³ Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment.-1969.*-(RUIDnr.: M102591232). Basic books.

Sự gắn bó của người lớn đối với trẻ em bao gồm những hành động tinh tế và phù hợp với nhu cầu của trẻ. Hành vi như vậy có thể nhận ra tại hầu hết các nền văn hóa. Các quan điểm về sự gắn bó giải thích được mối quan hệ cha mẹ và con cái xuất hiện khi nào và ảnh hưởng đến sự phát triển tiếp theo của trẻ ra sao.

Các lý thuyết về sự gắn bó trong tâm lý học bắt nguồn từ công việc tư vấn tâm lý của John Bowlby (1958)⁴. Vào những năm 1930, John Bowlby làm bác sĩ tâm thần tại một Phòng khám Hướng dẫn Trẻ em ở London, nơi ông đối xử với nhiều trẻ em bị rối loạn cảm xúc.

Trải nghiệm này đã khiến Bowlby cân nhắc tầm quan trọng của mối quan hệ của trẻ với mẹ về sự phát triển xã hội, tình cảm và nhận thức của chúng. Cụ thể, nó đã định hình niềm tin của anh

⁴ Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother.

ây về mối liên hệ giữa sự tách biệt trẻ sơ sinh với người mẹ và khiếm khuyết hành vi sau này. Từ đó, Bowlby đã bắt đầu xây dựng lý thuyết của mình về sự gắn bó.

John Bowlby, làm việc cùng với James Robertson (1952) đã quan sát thấy rằng những đứa trẻ trải qua đau khổ dữ dội khi bị tách khỏi mẹ chúng. Dù những đứa trẻ này được nuôi dưỡng, chăm chút bởi những người khác, sự quan tâm, chăm sóc của họ cũng không làm giảm đi sự lo lắng của trẻ.

Những phát hiện này mâu thuẫn với Thuyết hành vi của sự gắn bó của Dollard và Miller (1950)⁵ vốn đang phổ biến tại thời điểm bấy giờ, với quan điểm đánh giá thấp mối quan hệ của trẻ với mẹ của chúng. Lý thuyết hành vi của sự gắn bó nói rằng đứa trẻ trở nên gắn bó với người mẹ vì mẹ cho trẻ ăn. Trong khi đó, Bowlby định nghĩa sự gắn bó là một “sự kết nối tâm lý lâu dài giữa con người với nhau.” (1969, p. 194). Bowlby (1958) cho rằng sự gắn bó có thể được hiểu người chăm sóc cung cấp sự an toàn và an ninh cho trẻ sơ sinh trong quá trình phát triển của trẻ. Sự gắn bó là một quá trình thích nghi vì nó tăng cường cơ hội sống sót của trẻ sơ sinh. Lý giải tương tự cũng được chỉ ra trong nghiên cứu của Lorenz (1935)⁶ và Harlow (1958)⁷. Theo Bowlby, đa số trẻ sơ sinh có nhu cầu tìm kiếm sự gần gũi với người chăm sóc khi trẻ bị căng thẳng hoặc bị đe dọa (Prior & Glaser, 2006)⁸.

“Hầu hết các nhà nghiên cứu tin rằng sự gắn bó phát triển thông qua một loạt các giai đoạn”

5 Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*.

6 Lorenz, K. (1935). Der kumpan in der umwelt des vogels. *Journal für Ornithologie*, 83(3), 289-413.

7 Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American psychologist*, 13(12), 673.

8 Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Các giai đoạn của sự gắn bó

Rudolph Schaffer và Peggy Emerson (1964)⁹ đã nghiên cứu 60 em bé theo chu kỳ hàng tháng trong 18 tháng đầu đời (đây được gọi là nghiên cứu theo chiều dọc). Các em bé được nghiên cứu tại nhà riêng của chúng, và từ đó, Schaffer cùng Emerson xác định được một mô thức trong quá trình phát triển sự gắn bó của trẻ.

Trong khoảng 1 năm, các em bé được các nhà nghiên cứu ghé thăm đều đặn hàng tháng. Các tương tác của bé với người chăm sóc được ghi lại. Đồng thời, các phiên phỏng vấn người chăm sóc bé được tiến hành để có thể đem lại nhiều thông tin hơn. Mỗi bà mẹ tham gia nghiên cứu đều ghi chép một cuốn nhật ký của riêng mình, với các minh chứng cho quá trình phát triển của sự gắn bó. Ba nhóm chỉ báo chính đã được ghi lại là:

- » Lo lắng về người lạ (Stranger anxiety) - phản ứng trước sự xuất hiện của một người lạ.
- » Lo lắng về sự tách biệt (Separation anxiety) - mức độ đau khổ khi tách khỏi người chăm sóc, mức độ vui mừng khi người chăm sóc trở về.
- » Tham chiếu xã hội (Social referencing) - mức độ một đứa bé nhìn vào người chăm sóc của mình để quan sát những hành vi, coi đó là cơ sở an toàn, từ đó xem xét chúng nên phản ứng lại với một điều mới như thế nào.

Hai nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng sự gắn kết của bé phát triển theo trình tự sau:

Tính thích ứng (0 đến 6 tuần)

Tính thích ứng của bé rất nhiều, bé có rất nhiều kiểu để thích ứng, kể cả nhận thức và không nhận thức, mục đích là tạo ra phản ứng thuận lợi, chẳng hạn như một nụ cười.

9 Schaffer, H. R., & Peggy E. Emerson. (1964). *The Development of Social Attachments in Infancy*. H. Rudolph Schaffer and Peggy E. Emerson. Purdue University.

Sự gắn bó không chọn lọc (6 tuần đến 7 tháng)

Trong giai đoạn này, trẻ sơ sinh phản ứng như nhau đối với bất kỳ ai chăm sóc mình. Trẻ sẽ khó chịu khi không có ai chăm sóc mình.

Từ 3 tháng tuổi, trẻ sơ sinh cười nhiều hơn và có thể thoải mái hơn với người thường xuyên chăm sóc mình.

Sự gắn bó chọn lọc (7 đến 9 tháng)

Trong giai đoạn này, bé dành tình cảm đặc biệt cho một người chăm sóc. Bé cảm thấy thoải mái, an toàn và được bảo vệ khi ở bên người đó. Bé cho thấy nỗi sợ hãi đối với người lạ (nỗi sợ hãi với người lạ) và nỗi đau khi bị tách khỏi người chăm sóc này (nỗi lo lắng ly thân).

Một số em bé tỏ ra sợ hãi, lo lắng về sự chia tay thường xuyên và mãnh liệt hơn nhiều so với những bé khác, tuy nhiên, điều đó được xem là bằng chứng cho thấy bé đã hình thành sớm sự gắn bó. Điều này thường được phát triển từ bé một năm tuổi.

Nhiều sự gắn bó (10 tháng trở đi)

Em bé ngày càng độc lập và hình thành một số gắn bó. Đến 18 tháng, phần lớn trẻ sơ sinh đã hình thành nhiều sự gắn bó.

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng các sự gắn bó rất có nhiều khả năng hình thành với những người trả lời chính xác với tín hiệu của em bé, chứ không phải người dành nhiều thời gian với bé hơn. Schaffer và Emerson gọi đây là phản ứng nhạy cảm.

Trẻ sơ sinh rất gắn bó có những bà mẹ đáp ứng nhanh chóng nhu cầu và chơi với trẻ. Trẻ sơ sinh gắn bó yếu với những bà mẹ không tương tác.

Nhiều đứa trẻ đã có sự gắn bó từ khi 10 tháng tuổi, bao gồm các gắn bó với mẹ, cha, ông bà, anh chị em và hàng xóm. Đối với các trẻ em 18 tháng tuổi, khoảng một nửa số trẻ thì người mẹ là nhân vật gắn bó chính và còn lại là người cha. Thực tế quan trọng nhất trong việc hình thành các sự gắn bó không phải là người nuôi dưỡng,

chăm sóc đối với các bé mà là người chơi và giao tiếp với con. Do đó, khả năng đáp ứng dường như là chìa khóa để tạo nên sự gắn bó.

Các lý thuyết về sự gắn bó

Các nhà tâm lý học đã đề xuất hai lý thuyết chính được cho là quan trọng trong việc hình thành các sự gắn bó

Lý thuyết gắn bó học tập/hành vi (ví dụ, Dollard & Miller, 1950¹⁰) cho rằng sự gắn bó là một tập hợp các hành vi được học. Cơ sở cho việc học tập các sự gắn bó là việc cung cấp thực phẩm. Ban đầu, một đứa trẻ sơ sinh sẽ hình thành sự gắn bó với bất cứ ai cho bé ăn.

Bé học cách gắn bó với người cho ăn (thường là mẹ) với sự vui vẻ khi được cho ăn và tạo nên phản xạ có điều kiện, để liên lạc với người mẹ. Các nhà nghiên cứu cũng thấy rằng một số hành vi nhất định của bé (ví dụ: khóc, mỉm cười) mang lại phản ứng mong muốn từ người khác (ví dụ: sự chú ý, thoải mái) và thông qua quá trình lặp đi lặp lại các hành vi của người chăm sóc để hiểu điều mong muốn của bé.

Lý thuyết tiến hóa của sự gắn bó

(ví dụ, Bowlby, Harlow, Lorenz) gợi ý rằng trẻ em đến thế giới được lập trình sẵn về mặt sinh học để hình thành các gắn bó với người khác, bởi vì điều này sẽ giúp chúng sống sót. Trẻ sơ sinh tạo ra các hành vi “tự vệ bản thân” bẩm sinh như khóc và mỉm cười, kích thích phản ứng chăm sóc bẩm sinh từ người lớn. Yếu tố quyết định của sự gắn bó không phải là thực phẩm, mà là sự quan tâm và đáp ứng.

Bowlby gợi ý rằng một đứa trẻ ban đầu sẽ chỉ hình thành một sự quan tâm chính (đơn điệu) và các hoạt động hình thành nên sự gắn bó như một cơ sở an toàn để khám phá thế giới. Mỗi quan hệ gắn bó hoạt động như một nguyên mẫu cho tất

¹⁰ Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy*.

cả các mối quan hệ xã hội trong tương lai vì vậy phá vỡ nó có thể gây ra hậu quả nghiêm trọng.

Lý thuyết này cũng cho thấy rằng có một giai đoạn quan trọng để phát triển một sự gắn bó (khoảng 0 đến 5 năm). Nếu một sự gắn bó không được phát triển trong giai đoạn này, thì đứa trẻ sẽ phải chịu hậu quả phát triển không thể bình thường, chẳng hạn như giảm trí thông minh và sự gây hấn tăng lên.

Nghiên cứu Khỉ của Harry Harlow

Harlow (1958)¹¹ muốn nghiên cứu các cơ chế mà khỉ mới sinh liên kết với mẹ của chúng. Những con khỉ này phụ thuộc rất nhiều vào mẹ của chúng về dinh dưỡng, bảo vệ, sức khỏe và xã hội hóa. Chính xác, là cái gì được gọi là cơ sở của sự gắn bó? Lý thuyết về hành vi của sự gắn bó giải thích rằng một trẻ sơ sinh sẽ tạo thành một sự gắn bó với một người chăm sóc, cung cấp thực phẩm. Ngược lại, giải thích Harlow là sự gắn bó mà phát triển như kết quả của người mẹ cung cấp “sự thoải mái xúc giác,” gợi ý rằng trẻ sơ sinh có xu hướng bẩm sinh là cần phải liên lạc và bám víu vào một cái gì đó cho thoải mái tinh thần.

Harry Harlow đã thực hiện một số nghiên cứu về sự gắn bó ở khỉ sơ sinh trong những năm 1950 và 1960. Các thí nghiệm của ông có nhiều hình thức:

1. Khỉ sơ sinh được nuôi cách ly:

Ông lấy các con khỉ sơ sinh và cách ly chúng từ khi mới sinh. Chúng không có liên lạc với nhau hay bất kỳ ai khác. Ông giữ cách này trong ba tháng, một số cho sáu, một số cho chín và một số cho năm đầu tiên của cuộc đời các con khỉ. Sau đó, ông ta đưa chúng trở lại với những con khỉ khác để xem kết quả của sự thất bại của chúng đối với hành vi.

¹¹ Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American psychologist*, 13(12), 673.

Kết quả: Những con khỉ tham gia thí nghiệm có hành vi kỳ quái như nắm chặt cơ thể của chúng và run chuyển. Sau đó chúng được đặt trở lại trong nhà của những con khỉ khác. Ban đầu, các con khỉ này rất sợ so với những con khỉ khác, và sau đó trở nên rất hung dữ. Các con khỉ này cũng không thể giao tiếp hoặc giao tiếp với những con khỉ khác. Những con khỉ khác bắt nạt chúng. Chúng rất thích tự cắt xén, xé tóc, gãi và cắn tay và chân của chính mình.

Harlow kết luận rằng quyền riêng tư (nghĩa là không bao giờ hình thành một sự gắn bó) là gây tổn hại vĩnh viễn (đối với khỉ). Mức độ của hành vi bất thường phản ánh chiều dài của sự cô lập. Những người bị cô lập trong ba tháng ít bị ảnh hưởng nhất, nhưng những người bị cô lập trong một năm không bao giờ lấy lại được những ảnh hưởng của quyền riêng tư.

2. Khỉ sơ sinh được nuôi dưỡng bởi những người mẹ thay thế:

8 con khỉ được tách ra khỏi mẹ ngay sau khi sinh và được đặt trong lồng với hai bà mẹ thay thế, một con làm bằng dây và một con được bọc trong khăn vải mềm. Bốn trong số những con khỉ có thể lấy sữa từ dây mẹ và bốn con từ mẹ vải. Những con vật được nghiên cứu trong 165 ngày.

Cả hai nhóm khỉ đều dành nhiều thời gian hơn với người mẹ bằng vải (ngay cả khi cô không có sữa). Khỉ sơ sinh sẽ chỉ gọi mẹ dây khi đói. Phần lớn thời gian trong ngày, sau khi được cho ăn, nó sẽ trở về với mẹ. Nếu một vật thể đáng sợ được đặt trong lồng, khỉ sơ sinh sẽ quay về với người mẹ bằng vải để có cảm giác an toàn. Người thay thế này có hiệu quả hơn trong việc làm giảm nỗi sợ hãi của những con khỉ nhỏ. Khỉ sơ sinh sẽ khám phá nhiều hơn khi mẹ vải có mặt. Điều này ủng hộ lý thuyết tiến hóa của sự gắn bó, trong đó đó là phản ứng nhạy cảm và an ninh của người chăm sóc rất quan trọng (trái

ngược với việc cung cấp thực phẩm).

Sự khác biệt về hành vi mà Harlow quan sát được giữa những con khỉ lớn lên với những người mẹ thay thế và những người có mẹ bình thường là:

- a) Chúng rụt rè hơn nhiều.
- b) Chúng không biết cách hành động với những con khỉ khác.
- c) Chúng dễ dàng bị bắt nạt và sẽ không tự đứng lên.
- d) Chúng gặp khó khăn trong việc giao phối.
- e) Những con khỉ giống cái là những bà mẹ không đủ năng lực.

Những hành vi này chỉ được quan sát thấy ở những con khỉ bị bỏ lại với những người mẹ thay thế trong hơn 90 ngày. Đối với những người còn lại dưới 90 ngày, các hiệu ứng có thể bị đảo ngược nếu được đặt trong một môi trường bình thường nơi chúng có thể hình thành các tệp đính kèm.

Harlow kết luận rằng để một con khỉ phát triển bình thường, nó phải có một số tương tác với một vật thể mà chúng có thể bám trong những tháng đầu đời (giai đoạn quan trọng). Bám là một phản ứng tự nhiên - trong những lúc căng thẳng, con khỉ chạy đến vật mà nó thường bám vào như thể bám vào làm giảm căng thẳng.

Ông cũng kết luận rằng sự thiếu thốn của người mẹ sớm dẫn đến tổn thương tinh thần nhưng tác động của nó có thể bị đảo ngược ở loài khỉ nếu một chấp trước được thực hiện trước khi kết thúc thời kỳ quan trọng. Tuy nhiên, nếu tình trạng thiếu thốn của mẹ kéo dài sau khi kết thúc giai đoạn quan trọng, thì không có sự tiếp xúc nào với các bà mẹ hoặc bạn bè có thể làm thay đổi những tổn thương tình cảm đã xảy ra.

Do đó, Harlow nhận thấy rằng đó là sự thiếu thốn xã hội chứ không phải là sự thiếu thốn của người mẹ mà những con khỉ nhỏ đang mắc phải. Khi anh ta tự mình đưa một số con khỉ con khác lên, nhưng với 20 phút mỗi ngày trong phòng

chơi với ba con khỉ khác, anh ta thấy chúng lớn lên khá bình thường về mặt cảm xúc và xã hội. *Vấn đề đạo đức trong nghiên cứu của Harlow*
Công việc của Harlow đã bị chỉ trích. Các thí nghiệm của ông đã được coi là tàn nhẫn không cần thiết, phi đạo đức, và có giá trị hạn chế trong nỗ lực tìm hiểu tác động của thiếu hụt đối với trẻ sơ sinh.

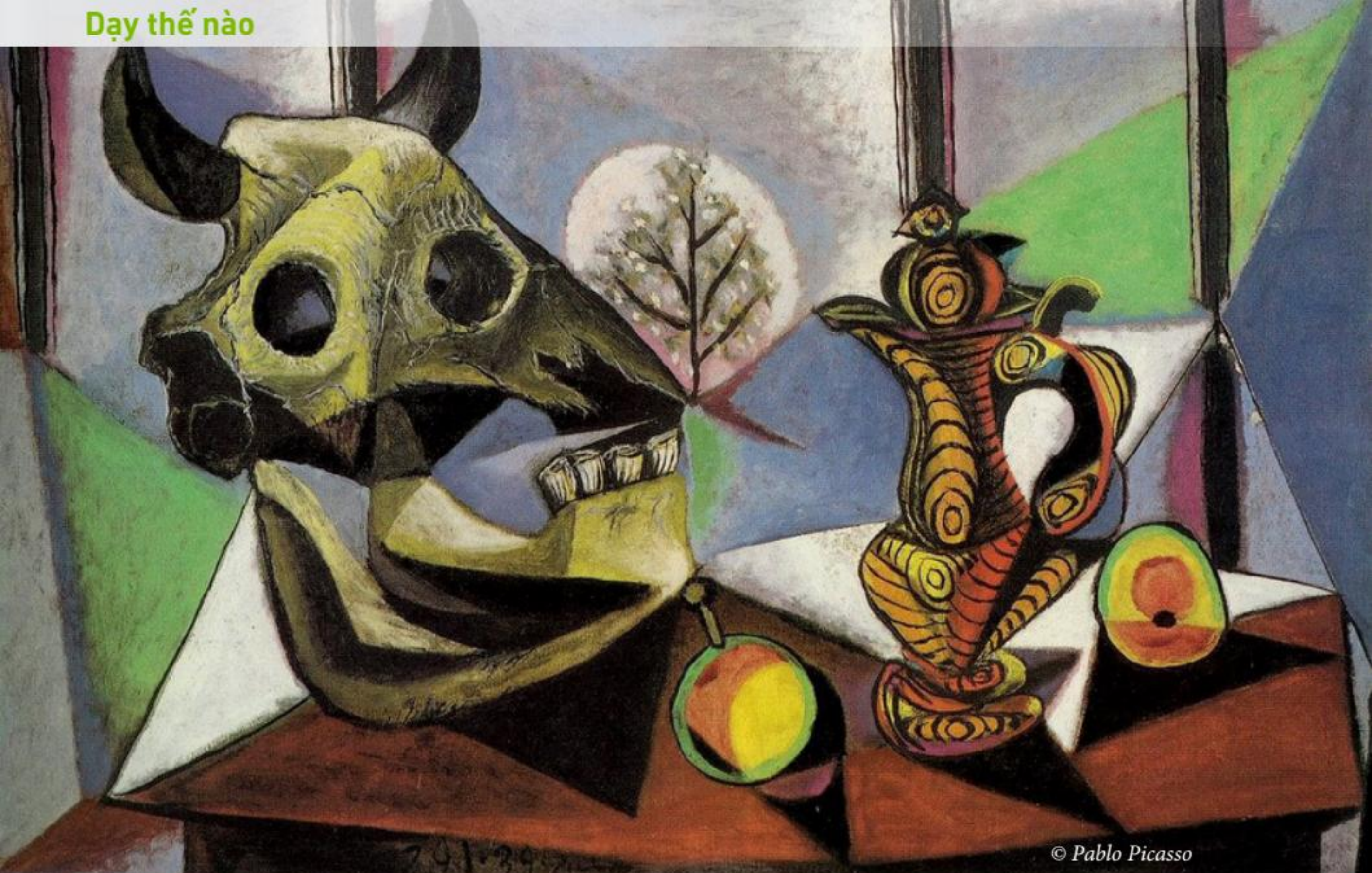
Rõ ràng là những con khỉ trong nghiên cứu này đã bị tổn thương về mặt cảm xúc do bị nuôi cách ly. Điều này thể hiện rõ khi những con khỉ được đặt cùng với một con khỉ bình thường (được mẹ nuôi), chúng ngồi rúc vào một góc trong tình trạng sợ hãi và trầm cảm dai dẳng.

Ngoài ra, Harlow đã tạo ra một trạng thái lo lắng ở những con khỉ cái có ý nghĩa khi chúng trở thành bố mẹ. Những con khỉ như vậy trở nên thần kinh đến nỗi chúng đập mặt khỉ sơ sinh xuống sàn và xoa nó qua lại.

Thí nghiệm của Harlow đôi khi được chứng minh là cung cấp một cái nhìn sâu sắc có giá trị về sự phát triển của sự gắn bó và hành vi xã hội. Tại thời điểm nghiên cứu, có một niềm tin chi phối rằng sự gắn bó có liên quan đến thể chất (tức là thực phẩm) hơn là chăm sóc cảm xúc.

Có thể lập luận rằng những lợi ích của nghiên cứu lớn hơn chi phí (sự đau khổ của động vật). Ví dụ, nghiên cứu ảnh hưởng đến công việc lý thuyết của John Bowlby, nhà tâm lý học quan trọng nhất trong lý thuyết về sự gắn bó (*Lời BBT: Xem thêm nghiên cứu của John Bowlby về Lý thuyết về sự gắn bó*¹²). Nó cũng có thể được xem là rất quan trọng trong việc thuyết phục mọi người về tầm quan trọng của việc chăm sóc cảm xúc trong bệnh viện, nhà của trẻ em và chăm sóc ban ngày.

12 Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge.



© Pablo Picasso

DẠY TOÁN ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP QUA TRUY VẤN IBL

[Tara Davis](#)¹ | Nguyễn Ngọc Diệp dịch

Hành trình nghiên cứu phương pháp học tập qua truy vấn (Inquiry-Based Learning – IBL) của tôi bắt đầu vào năm 2012, xuất phát từ một hội thảo được tổ chức bởi Hiệp hội Toán học Hoa Kỳ. Trước đó, tôi đã được đào tạo để giảng dạy bằng phương pháp IBL, đặc biệt là kỹ năng giải toán trên lớp. Tôi đã từng hoài nghi về phương pháp IBL, và vẫn giữ mỗi hoài nghi đó trong suốt quá trình làm NCS, vì trong cả giai đoạn đó tôi chỉ được giảng dạy bằng phương pháp truyền thống. Nhưng sau khi hoàn thành NCS, vào năm 2011 khi chính thức là giảng viên đại học, đồng

nghiep đã đề nghị tôi làm cho bài học của mình trở nên thiết thực hơn. Những sự động viên khuyến khích này cũng như sự tò mò của bản thân đã khiến tôi tham gia hội thảo.

Tại hội thảo này, tôi đã hiểu được rằng phương pháp IBL có định nghĩa rõ ràng và có nhiều cách thực hiện đa dạng. Điểm chung để nhận ra khi triển khai phương pháp này chính là việc luôn lấy người học làm trung tâm, giáo viên chỉ có vai trò hỗ trợ hoặc gợi ý. Có rất ít hoặc thậm chí không có bài giảng trên lớp khi dạy theo phương pháp IBL. Tài liệu của IBL không sử dụng một giáo trình truyền thống nào, và thậm chí còn cấm học sinh tham khảo thêm các nguồn tài liệu bên ngoài như sách hoặc Internet. Học sinh tham gia vào chuỗi các câu hỏi toán học riêng lẻ dù với số lượng nhỏ nhưng được sắp xếp theo thứ tự

¹ Tara Davis là Giáo sư Trợ tá ngành Toán học tại Đại học Hawaii Pacific. Bà từng học về Toán lý thuyết, Đại số tổ hợp tại Đại học Vanderbilt. Hiện nay, mối quan tâm lớn của bà được tập trung cho giáo dục Toán học, đặc biệt tập trung vào các phương pháp giảng dạy tích cực và IBL - học tập qua truy vấn.

logic hợp lý và đầy đủ các chủ đề. Các câu hỏi này giúp hỗ trợ cho việc khai phá mấu chốt của các ý tưởng toán học. Các câu hỏi có thể được tự giải quyết hoặc làm theo nhóm, ở nhà hoặc trên lớp học. Còn các giải pháp thì được thảo luận trên lớp học, và học sinh sẽ tự đảm nhiệm việc thuyết trình và đặt câu hỏi.

Vào năm 2013, tôi đã triển khai dạy theo phương pháp IBL trong tiết Giải toán. Ngay khi bắt đầu dạy, tôi đã cho phép học sinh cùng làm việc với nhau, tôi đã xoá bỏ cảm giác xấu hổ của học sinh nếu làm sai, và tôi công nhận tính cần thiết phải có sự đa dạng trong khi dạy. Cụ thể, tôi bắt đầu học kỳ bằng cách lý giải lý do tôi thích việc giải sai. Tôi củng cố ý tưởng này bằng cách tập trung vào phương pháp giải; ngay cả sau khi học sinh đã trình bày cách giải đúng, tôi vẫn yêu cầu có thêm những giải thích để làm rõ cách giải đó. Tôi gọi những cá nhân hoặc nhóm học sinh mà tôi đã xác định được cá nhân hay nhóm đó đã không thực sự hiểu rõ như những học sinh khác hoặc thậm chí có những đáp án sai để học sinh trình bày cách tư duy và để kích thích cả lớp thảo luận. Tôi đã chọn cho lớp học các vấn đề cho phép tiếp cận bằng nhiều cách khác nhau và độ khó cao. Khi học sinh giải bài tập về nhà của mình, tôi yêu cầu học sinh phải phản ánh cách hiểu qua các bước giải. Học sinh được dành nhiều thời gian để giải bài, và tôi cũng yêu cầu học sinh làm việc theo nhiều nhóm khác nhau trong suốt học kỳ.

Tôi cũng đã mắc một số sai sót: Tôi đã không giải thích mục đích của phương pháp IBL khi dạy, tôi đã thất bại trong việc buộc tất cả các sinh viên chia sẻ ý tưởng của họ một cách có trách nhiệm và tôi đã không đưa ra các tiêu chí chấm điểm rõ ràng. Mặc dù tôi thấy buồn vì những điều này, tôi vẫn nhận thấy rằng các học sinh của tôi ngày càng chủ động trong việc tự học và tự khám phá các kiến thức mới trong toán học. Nhận xét này được minh chứng bằng những kết quả khảo sát lấy từ khảo sát học sinh, kết quả tự đánh giá của học sinh và phản ánh thông qua những bài viết.

Năm tiếp theo đó, tôi đã lại dạy Giải toán bằng phương pháp IBL một lần nữa và tôi đã có thể giải quyết được nhiều vấn đề. Hầu hết các ngày trên lớp được dành cho các nhóm nhỏ có từ 2-3 học sinh tìm hiểu các vấn đề, cá nhân trình bày các cách giải bài tập về nhà, các nhóm học sinh đi quanh lớp hỏi, hoặc thảo luận các cách giải của câu hỏi được đưa ra, hoặc thảo luận về nhiều giải pháp cho một vấn đề nhất định. Các trường theo hệ K-12 không có một lớp học nào chỉ học Giải toán, nhưng có nhiều cách khác nhau để đưa kỹ năng này vào khung chương trình: phát triển tư duy số trong môn Đại số hoặc Giải tích; đặt ra các câu hỏi liên quan đến Toán học rời rạc hoặc Thống kê; đặt câu hỏi về các khái niệm liên quan đến phép cộng và phép nhân các số nguyên hoặc số hữu tỉ.

Tôi thấy rằng mình không thể quay lại dạy các lớp giải toán theo các phương pháp dạy truyền thống nữa. Tuy nhiên, chuyển sang phương pháp IBL là một quá trình đòi hỏi thời gian và suy ngẫm. Giáo viên phải tập trung vào mục tiêu của họ, kiên nhẫn, phạm sai lầm và đúc rút kinh nghiệm từ những sai lầm đó, và sẵn sàng tâm thế nắm lấy mọi cơ hội có được. Kể từ khi bắt đầu hành trình dạy bằng phương pháp IBL, tôi đã dạy một khóa giáo dục sau đại học về Chương trình và giảng dạy toán bằng phương pháp IBL. Các học viên đã tự mình dẫn dắt các cuộc thảo luận các chương trong giáo trình, thuyết trình các cách giải về tập hợp các vấn đề toán học và giúp đỡ nhau viết các giáo án. Tôi cũng đã dùng phương pháp IBL trong khi dạy Đại số trừu tượng. Trước đó, tôi đã từng thất vọng vô cùng khi dạy môn này theo cách truyền thống cho các sinh viên ít quan tâm đến các tài liệu học. Lớp học IBL được dạy theo phương pháp Moore, được cải biên bằng các nhóm hỏi đáp nhỏ trong lớp. Trong suốt cả học kỳ, các sinh viên đã rất gắng sức để hiểu được các ý tưởng toán học; những sinh viên này gắn kết với các vấn đề của mình trong cả kỳ. Các sinh viên có vẻ thích phương pháp giảng dạy này, kết

luận này được thể hiện rõ qua các đánh giá cuối học kỳ tôi thực hiện. Thoạt đầu, tôi chỉ định thử sử dụng phương pháp IBL, nhưng rồi khi tôi đã chứng thực được sự tuyệt vời của phương pháp này, tôi lên kế hoạch tiếp tục sử dụng phương pháp này IBL ở hai lớp mới trong học kỳ sau đó. Mặc dù toán học là một môn học thử thách năng lực mỗi người, chúng ta phải luôn ghi nhớ nguyên tắc công bằng của Hội đồng Quốc gia các giáo viên dạy toán (NCTM): *Sự xuất sắc trong ngành dạy toán đòi hỏi sự công bằng, kỳ vọng cao và hỗ trợ nhiệt tình cho tất cả học sinh.* Làm theo cách đó sẽ khiến cho giáo viên khi dạy bằng phương pháp dạy IBL bớt e sợ, thấy tính thực tế của phương pháp. Học sinh được làm nhiều hơn là chỉ ghi nhớ, bắt chước, thực hiện các thuật toán và áp dụng các kỹ năng tính toán khi được yêu cầu. Nhiều ý tưởng và phương pháp của IBL mang đến các ứng dụng cho các nhà giáo dục K-12 và học sinh. Hành trình thay đổi phương pháp dạy của bạn có thể đơn giản bắt đầu bằng việc đưa ra câu hỏi bạn đã có sẵn đáp án cho học sinh trong giáo án, nhưng thay vì chỉ dẫn cho học sinh làm thế nào để giải quyết được vấn đề đó, hãy yêu cầu học sinh chia thành

các nhóm nhỏ và suy nghĩ. Dành thời gian hỏi đáp về toán học và thảo luận về tư duy của học sinh có thể được thực thi ở hầu hết các lớp học. Tôi khuyến khích các giáo viên quan tâm cam kết áp dụng phương pháp IBL cho toàn học kỳ theo một định hướng cố định.

Hy vọng của tôi là câu chuyện của tôi có thể giúp đỡ người khác. Thông điệp tôi muốn truyền tải là: *hãy sẵn sàng hành động (go for it)*. Nếu bạn đã từng băn khoăn tìm câu trả lời cho câu hỏi có nên áp dụng phương pháp IBL không, câu trả lời của tôi là hãy đừng ngần ngại. Hãy tìm kiếm cơ hội và tận dụng các tài nguyên có sẵn, bao gồm tài nguyên hỗ trợ của hội thảo, thông qua các trang web và blog, những ghi chú trong lớp học và các cuộc thảo luận với các đồng nghiệp địa phương. Phương pháp sư phạm này hoàn toàn được ủng hộ thông qua các minh chứng cụ thể, và cơ sở kiến thức vẫn tiếp tục phát triển, nhưng điều đó không đồng nghĩa với việc dễ dàng để triển khai trong lần đầu tiên. Nhưng bạn hãy yên tâm rằng cả giáo viên và học sinh viên đều nhận được phần thưởng xứng đáng sau khi thử sức với phương pháp IBL.



© creativejuiceartbar.com

10 GỢI Ý ĐỂ CẢI THIẾN CÔNG VIỆC NHÓM

Maryellen Weimer
Hoàng Giang Quỳnh Anh dịch

Nhiều giáo viên hiện nay mong muốn có thể chấm điểm cho học sinh dựa trên các hoạt động nhóm. Những hoạt động này, có thể là chuẩn bị một bài báo cáo, thu thập và phân tích dữ liệu, chuẩn bị một bài thuyết trình có hình ảnh, hoặc xây dựng một trang web. Dưới đây là một vài đề xuất của chúng tôi nhằm hỗ trợ giáo viên trong việc cải thiện các công việc nhóm của học sinh.

1. Nhấn mạnh tầm quan trọng của làm việc theo nhóm

Trước khi các nhóm được xây dựng với nhiệm vụ cụ thể, giáo viên cần phải biết lý do tại sao hoạt động này nên được thực hiện theo nhóm. Học sinh thường phản ánh lại rằng các giáo viên

sử dụng việc hoạt động nhóm không phải để dạy hoặc có nhiều công việc trong hoạt động nhóm không liên quan đến lớp học. Hầu hết chúng ta đang sử dụng việc làm việc nhóm vì mong muốn học sinh làm việc với những người mà họ chưa biết, có thể không thích, những người có quan điểm khác nhau, có kỹ năng và khả năng khác nhau.

2. Dạy kỹ năng làm việc nhóm

Hầu hết học sinh khi làm việc nhóm đều không được dạy làm thế nào để hoạt động nhóm đạt hiệu quả. Cho dù là bài tập thực hiện trên giấy, qua tài nguyên trực tuyến hoặc các cuộc thảo luận, giáo viên đều cần làm rõ với học sinh về trách nhiệm của các thành viên trong nhóm (ví dụ như làm thế nào để đạt được mục tiêu, và ưu tiên nào mang tính cá nhân nên được loại

bỏ để có thể đạt được mục tiêu nhóm) và những gì các thành viên trong nhóm có thể mong đợi từ nhóm của mình. Học sinh cần các cách thức để xử lý các vấn đề với các thành viên không chia sẻ công việc công bằng. Họ cần ý tưởng về cách xây dựng mối quan hệ và giải quyết các bất đồng. Đồng thời, họ cũng cần tư vấn về quản lý thời gian.

3. Sử dụng các bài tập nhóm để gắn kết các thành viên trong nhóm, giúp các thành viên có cơ hội để tìm hiểu nhau. Học sinh cần được khuyến khích để trình bày về cách họ muốn làm việc cùng nhau. Đôi khi, một cuộc thảo luận về những trải nghiệm tồi tệ nhất có thể giúp các thành viên trong nhóm có những hình dung rõ ràng về các hành vi cần phải tránh. Đồng thời, cũng có thể thực hiện một cuộc thảo luận về những gì các cá nhân trong nhóm mong muốn để thực hiện tốt nhất công việc của mình. Những việc làm như chọn tên nhóm, tạo một logo cũng giúp xây dựng bản sắc riêng cho nhóm, thúc đẩy sự cam kết của các thành viên với nhóm mình.

4. Xem xét cẩn thận việc xây dựng nhóm

Hầu hết các học sinh đều thích hình thành nhóm riêng của mình. Trong hầu hết các môi trường chuyên nghiệp, mọi người không được lựa chọn đối tác trong dự án của họ. Nếu mục tiêu là học sinh học được cách làm việc với những người mà họ không biết thì giáo viên nên hỗ trợ việc xây dựng các nhóm. Có rất nhiều cách để hình thành nhóm và cũng có nhiều tiêu chí để xây dựng nhóm. (Chúng tôi sẽ bàn kĩ hơn vấn đề này ở những bài sau).

5. Thực hiện khối lượng công việc hợp lý với mục tiêu rõ ràng

Nhiệm vụ cho nhóm có thể lớn hơn rất nhiều những gì một cá nhân có thể hoàn thành. Nhưng với các học sinh không có kinh nghiệm làm việc nhóm có thể gặp khó khăn trong việc thực hiện các nhiệm vụ phức tạp. Chính vì vậy, các nhiệm

vụ và mục tiêu của giáo viên phải được đưa ra cụ thể, rõ ràng. Học sinh không cần tốn nhiều thời gian để tìm ra những gì họ có nghĩa vụ phải thực hiện.

6. Xem xét vai trò của các thành viên trong nhóm

Không phải tất cả các tài liệu cho hoạt động nhóm đều gán đầy đủ vai trò của từng thành viên. Giáo viên có thể quyết định vai trò cần thiết và đề nghị nhóm quyết định thành viên nào trong nhóm sẽ làm gì. Giáo viên có thể đề xuất vai trò, một học sinh có thể thực hiện một vai trò từ đầu đến cuối hoặc có thể đổi vai. Việc thực hiện vai trò phải được diễn ra nghiêm túc và báo cáo cho một người, điền rõ vai trò của các thành viên trong nhóm.

7. Cung cấp thời gian để các nhóm có thể họp

Rất khó khăn để học sinh có thể sắp xếp thời gian làm việc nhóm. Một trong số những điều học sinh cần được dạy là hiểu được tầm quan trọng của các cuộc họp nhóm, và một số kì vọng về những điều cần thực hiện trong cuộc họp. Họ cũng cần phải biết rằng có một số lượng đáng kể các công việc có thể thực hiện trong một thời gian ngắn, và các công việc ấy giúp nhóm biết những gì cần thực hiện trong khoảng thời gian tiếp theo.

8. Yêu cầu các nhóm cung cấp các báo cáo và phản hồi

Một trong số các nhiệm vụ đầu tiên của nhóm là xây dựng thời gian biểu – họ sẽ hoàn thành việc gì vào khoảng thời gian nào. Khung thời gian này cần đi kèm các báo cáo để có thể cung cấp cái nhìn tổng thể về tiến độ của nhóm. Danh sách các tài liệu thu thập được cũng cần nộp chung với báo cáo. Học sinh cần báo cáo riêng rẽ các vấn đề: họ làm việc nhóm với nhau như thế nào, đóng góp của mỗi cá nhân như thế nào vào công việc nhóm.

9. Yêu cầu các thành viên theo dõi các đóng góp của họ với công việc nhóm

Báo cáo cuối cùng của nhóm nên bao gồm một báo cáo từ các thành viên trong nhóm xác định những đóng góp của họ cho dự án. Nếu trong nhóm có hai thành viên báo cáo cùng đóng góp một nhiệm vụ, giáo viên cần cho họ thời gian để xác định rõ những việc đã thực hiện.

Học sinh, không tự nhiên biết cách thức để thực hiện tốt các nhiệm vụ trong một nhóm. Chính vì vậy, những người thiết kế chương trình và các giáo viên quản lí công việc nhóm ở các dự án cần cung cấp các thiết kế giảng dạy để đảm bảo rằng việc học sinh tìm hiểu nội dung cùng với những học sinh khác sẽ giúp ích cho họ khi làm việc hợp tác sau này.

10. Đưa ra đánh giá đồng đẳng

Đây là cách thức để một học sinh có thể khẳng định các đóng góp cho nhóm, và sản phẩm cuối cùng có thể được kiểm chứng thông qua đánh giá ngang hàng. Một đánh giá ngang hàng được tiến hành sớm trong hoạt động nhóm có thể giúp các thành viên trong nhóm khắc phục các vấn đề họ trải qua trong từng giai đoạn.



© pexels.com

BỐ TRÍ SƠ ĐỒ LỚP HỌC – NGHIÊN CỨU NÓI GÌ VỀ VẤN ĐỀ NÀY?

[Jo Earp](#) - Biên tập viên từ Teacher Australia¹ |
Đoàn Hà Thu dịch

Các cách bố trí chỗ ngồi trong lớp học có ảnh hưởng như thế nào đến tinh thần học tập của học sinh? Không gian học tập trong lớp học sẽ tiết lộ điều gì trong triết lý giảng dạy? Liệu các thầy cô nên chọn chỗ ngồi cho học sinh hay để học sinh tự chọn chỗ ngồi cho chính mình? Trong bài viết ngày hôm nay, chúng ta sẽ cùng tìm câu trả lời cho những câu hỏi trên dưới góc nhìn nghiên cứu khoa học.

Các không gian học tập có thể được thiết kế đa dạng, muôn hình vạn trạng. Đó có thể là một căn phòng hình chữ nhật có sức chứa tới 30 học

sinh, với cửa chính để ngăn cách và cửa sổ để quan sát ngoại quan; hay một không gian mở, linh hoạt thiết kế bằng các bức tường di động có thể khép/gập, nơi dành cho các nhóm học sinh cùng kết nối. Không gian học tập bao gồm các khoảng không gian ngoài trời, trong nhà, các khu vực chuyên dụng dành riêng cho môn học và các phòng đa năng dành cho mọi hoạt động trong trường học.

Là một giáo viên, bạn thường không có cơ hội được lựa chọn phòng học của riêng mình. Tuy nhiên, với những điều kiện sẵn có, bạn hoàn toàn có thể thay đổi bố cục không gian trong lớp học. Thực tế là, sau khi sắp xếp vị trí bàn học, khu vực thực hành, và một vài bố trí khác (một số thầy cô giáo thậm chí đưa vào các quả bóng

¹ Biên tập viên từ Teacher, Australia

luyện tập thể dục), giáo viên sẽ phải nghĩ ngay đến việc bố trí chỗ ngồi cho học sinh.

Một phòng học cần hỗ trợ cho cả việc dạy và học

Giáo viên sẽ cần tìm câu trả lời cho các câu hỏi: Sẽ dạy học như thế nào, tổ chức hoạt động học tập gì và mục tiêu của tiết học là gì? 40 năm trước, Robert Sommer – nhà tâm lý học về không gian và môi trường người Hoa Kỳ - đã nhận định về việc lựa chọn bố cục của một không gian học tập: ‘Cách bố trí lớp học phản ánh triết lý giáo dục của mỗi giáo viên.. Mỗi thầy/cô giáo nên biết cách sắp xếp bàn ghế một cách hợp lý để phù hợp với mục tiêu của bài giảng. Không bao giờ có duy nhất một bố cục lý tưởng cho tất cả các hoạt động học tập.’ (Sommer, 19877). Ví dụ như: kiểu xếp bàn truyền thống theo hàng và dãy thể hiện triết lý ‘ngồi nghe giảng’; khi hoạt động nhóm, học sinh sử dụng bàn ghép theo từng cụm là tốt nhất. Trong trường hợp giáo viên cần có nhiều khoảng không gian để sử dụng một số dụng cụ cho các môn đặc thù (ví dụ như sử dụng hình khối – phương pháp cuisenaire rods – để hỗ trợ cho môn toán) các bàn dài sẽ được ưu tiên sử dụng.

Bố trí không gian lớp học khoa học sẽ khuyến khích học sinh tham gia vào bài học?

Một nghiên cứu được triển khai trên đối tượng là học sinh lớp 4 tại Đức (Marx, Fuhrer & Hartig, 1999) có câu hỏi nghiên cứu là ‘liệu các cách bố trí chỗ ngồi khác nhau có dẫn đến việc học sinh đặt nhiều câu hỏi hơn không?’ Các nhà nghiên cứu đã quan sát 53 tiết học (tiếng Đức và Toán) trong tám tuần và giáo viên luôn xuất hiện ở phía trước học sinh (hoặc ngồi ở ghế hoặc đứng trước lớp).

Các nhà nghiên cứu đã thử nghiệm hai cách sắp xếp chỗ ngồi khác nhau: truyền thống theo hàng theo lối và theo hình bán nguyệt. Kết quả cho thấy rằng việc xếp bàn ghế theo hình bán nguyệt

khuyến khích học sinh tích cực đặt câu hỏi hơn là ngồi theo hàng. Có một điều thú vị là các nhà nghiên cứu đã phát hiện ra hai “vùng hoạt động tích cực” ở cả hai cách bố trí chỗ ngồi: một vùng có hình chữ T và một vùng tam giác. Học sinh ở hai vùng này (thực chất chỗ ngồi của chúng ở vị trí trung tâm hơn) thường đặt nhiều câu hỏi hơn trong mỗi tiết học. Nghiên cứu chỉ ra rằng, việc sắp xếp chỗ ngồi theo hình bán nguyệt ở trường tiểu học ‘có thể sẽ tạo cơ hội bình đẳng cho tất cả học sinh trong lớp’ nhưng các nhà khoa học cũng khuyến cáo rằng yếu tố chỗ ngồi chỉ là một phần, việc học sinh tích cực tham gia lớp học phụ thuộc lớn vào tính cách và phong cách giảng dạy của giáo viên.

Theo nghiên cứu của Fernandes, Huang & Rinaldo vào năm 2011, việc tham gia vào bài học là rất có lợi cho học sinh. ‘Tích cực tham gia vào bài học trên lớn có liên hệ mật thiết với việc sản sinh và phát triển các năng lực tư duy bậc cao, và hình thức này mang lại cho học sinh một môi trường khác biệt thúc đẩy trải nghiệm học tập tích cực và hiệu quả...’

Nhìn từ góc độ và quan điểm của học sinh

Khi xem phim hay xem một sự kiện thể thao, ngay khi ngồi vào ghế, bạn nhanh chóng nhận ra “điểm mù” che khuất tầm nhìn của mình. Hoặc (thông thường 5 phút trước khi chương trình bắt đầu), một người “khổng lồ” nào đó ngồi vào vị trí ngay phía trước bạn.

Trong lớp học, nếu bàn ghế được chia theo từng cụm để học sinh ngồi theo nhóm, giáo viên khó tránh khỏi tình huống có một hoặc hai học sinh quay lưng vào bảng. Trường hợp này rất khó có thể giải quyết một cách triệt để – trừ khi không gian học tập rất rộng - và có rất nhiều vấn đề khác cần phải cân nhắc trong việc bố trí lớp học.

Sommer lập luận rằng, không gian lớp học không phải là một khối đồng nhất, mà là tập hợp

của nhiều môi trường nhỏ kết hợp lại. Trong một căn phòng, có thể có khu vực nhận được nhiều ánh sáng tốt hơn các khu vực khác, các khu vực quanh cửa sổ thường sẽ lạnh hơn, và đôi khi chỗ ngồi gần tấm sưởi sẽ quá ấm áp. Tầm nhìn lên tấm bảng đen ở mỗi chỗ ngồi trong lớp học chắc chắn khác nhau đáng kể bởi ảnh hưởng từ hệ thống đèn trần.

Mặc dù ra đời từ những năm 1970, nhận định này vẫn có giá trị cho đến ngày nay. Máy tính cá nhân, bảng điện tử thông minh, hệ thống đèn trần và cửa sổ đều có thể gây ra ảnh hưởng đến lớp học, và còn nhiều hơn thế nữa. Sommer bổ sung thêm rằng: ‘Một vài học sinh có thể có **tư duy khái quát** ([outside view](#)), nhưng những người khác thì không. Có những giáo viên đã giảng dạy trong cùng một căn phòng nhiều năm trời nhưng không phát hiện ra rằng các học sinh ngồi ở khu vực góc phần tư của căn phòng sẽ gặp khó khăn khi nhìn lên bảng đen hoặc biểu đồ. Cũng có thể học sinh ngồi ở các hàng ghế sau gặp rào cản khi nhìn lên bảng đen phía trước, chẳng hạn, do phía trước là một học sinh khá cao.

Lần cuối bạn nhìn mọi thứ từ góc độ của học sinh là khi nào? Bạn đã bao giờ đặt mình vào vị trí của chúng (trong trường hợp này là chỗ ngồi) hay thậm chí xác nhận với từng học sinh rằng liệu chúng có thể nhìn và nghe rõ bài giảng? ?

Bố trí ai ngồi chỗ nào

Ở các trường tiểu học, thông thường, giáo viên sẽ là người quyết định chỗ ngồi của học sinh. Lên cấp hai, khi mà giáo viên không dạy tại một lớp hầu hết thời gian trong ngày, một vài người sẽ vui vẻ để học sinh tự lựa chọn chỗ ngồi trước khi bắt đầu tiết học.

Fernandes, Huang & Rinaldo (2011) cho rằng việc bố trí chỗ ngồi dựa theo từng hoạt động học tập sẽ tốt hơn cho học sinh. Khi học sinh có thể

tự do chọn chỗ ngồi, những người ngồi ở hàng đầu sẽ có trải nghiệm học tập khác với những bạn ngồi phía cuối lớp học. Việc để học sinh tự do chọn chỗ ngồi cũng có thể dẫn đến việc có một số bạn chọn được chỗ ngồi tốt hơn so với các những học sinh khác. ‘Những học sinh đến lớp đầu tiên có thể chọn được chỗ ngồi ưng ý trước; vì thế, những học sinh đến sau buộc phải lựa chọn những vị trí không mong muốn...’

Khi lựa chọn chỗ ngồi cho học sinh, giáo viên cần chú ý đến học sinh của mình, ví dụ xem xét bố cục lớp học cho một hoạt động nhóm trong đó cần sự tham gia của một vài học sinh cụ thể, hay sắp xếp dựa trên năng lực (ví dụ, nhóm những học sinh cùng khả năng hay ghép bàn để khuyến khích học sinh hỗ trợ lẫn nhau), hoặc mục đích của giáo viên nhằm quản lý hành vi trong lớp học (ví dụ, để một khoảng không gian trống giữa một vài học sinh, hoặc đưa một số học sinh ngồi gần bàn giáo viên).

Một nghiên cứu gần đây ở Hà Lan phân tích đồng thời những bố cục chỗ ngồi khác nhau trong trường tiểu học và những yếu tố mà giáo viên quan tâm khi sắp xếp chỗ ngồi cho học sinh (Gremmen, van den Berg, Segers, & Cillessen, 2016). Các nhà khoa học cho biết, giáo viên đã phải suy nghĩ về việc bố trí chỗ ngồi cho học sinh ở đâu và như thế nào. Đây là một quyết định quan trọng, vì sơ đồ lớp học sẽ ảnh hưởng đến không khí lớp học và mối quan hệ giữa các học sinh ...”

‘[Giáo viên] quyết định ai ngồi gần ai, sẽ tiếp xúc và tương tác nhiều với ai trong suốt ngày học. Điều không may là, quản lý lớp học qua phương thức này hiếm khi được đưa ra trong các buổi đào tạo giáo viên, mặc dù thiết kế không gian lớp học đã được chứng minh là có vai trò quan trọng đối với sự phát triển về kiến thức học thuật và năng lực xã hội của học sinh.

Trong nghiên cứu này, khi được hỏi về những lý do dẫn đến quyết định bố trí chỗ ngồi, 50 giáo viên đề cập đến từ 2 cho đến 19 yếu tố tác động đến sơ đồ lớp học - phần lớn trong số đó là lý do học thuật (chiếm 31%) nhưng 17% liên quan đến việc quản lý lớp học. Gần một nửa giáo viên (48%) chọn chia học sinh ra thành từng nhóm nhỏ, 40% chọn cách sắp xếp lớp học theo hàng và 12% chọn các cách sắp xếp khác.

Nghiên cứu phát hiện ra rằng: ‘lý do được nhắc đến nhiều nhất khi giáo viên chia học sinh thành nhóm nhỏ là nhằm khuyến khích sự hợp tác giữa các học sinh với nhau, trong khi đó việc sắp xếp lớp theo hàng nhằm tạo ra sự yên tĩnh để học sinh có thể tập trung và học tập tốt trên lớp’. Điều thú vị là 70% giáo viên ưu tiên việc sắp xếp lớp học theo từng nhóm nhỏ nhưng trên thực tế họ lại không thường xuyên chọn cách này, đặc biệt là khi bắt đầu năm học. ‘Giáo viên trả lời rằng rằng họ bắt đầu bằng việc bố trí theo hàng theo lối để học sinh tập trung, và họ sẽ cố gắng sắp xếp lớp học theo nhóm sau đó.’

Điều này đưa chúng ta trở lại gợi ý của Sommer về việc đưa ra một lựa chọn phù hợp với bản thân giáo viên và học sinh dựa trên từng hoàn cảnh và không gian cụ thể.

Các nguồn tham khảo:

- Fernandes, A. C., Huang, J., & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? The impact of seating locations on student classroom learning. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 66-77.
- Gremmen, M. C., Van den Berg, Y. H., Segers, E., & Cillessen, A. H. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Social Psychology of Education*, 19(4), 749-774.
- Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2(3), 249-263.
- Sommer, R. (1977). Classroom layout. *Theory into Practice*, 16(3), 174-175.



LÃNH ĐẠO GIÁO DỤC : THỜI GIAN CHO HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI

Jill Harrison Berg² | **Diệu Nguyễn dịch**

Các nhóm giáo viên cần một chút vui.

“Vui chơi thường được nghĩ như là một sự giải thoát nhẹ nhõm khỏi học hành. Nhưng đối với trẻ em, vui chơi đồng nghĩa với học tập.”

- Fred (“Mister”) Rogers

Tại sao chúng ta lại nghĩ rằng khi lớn lên, chúng ta phải ngừng vui chơi? Là một nhà giáo, chúng ta biết giá trị của vui chơi. Vậy thì, tại sao không đưa nhiều trò chơi hơn vào các công việc học đường cùng với đồng nghiệp?

Tôi có ba lý do giải thích tại sao giáo viên thường lãng tránh hoạt động vui chơi: Thứ nhất, dạy trẻ

¹ Bài thuộc chuyên mục Leading Together của tạp chí Educational Leadership (ASCD). Nguồn: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec18/vol76/num04/Make-Time-for-Play.aspx>

² Jill Harrison Berg là một chuyên gia tư vấn đào tạo kỹ năng lãnh đạo và cải tiến trường học. Bà là tác giả cuốn sách Leading in Sync: Teacher Leaders and Principals Working Together for Student Learning (ASCD, 2018). Tài khoản Twitter: [@Teachers_Lead](https://twitter.com/Teachers_Lead)

¹ là một nhiệm vụ đạo đức nặng nề. Công việc của giáo viên và cán bộ hành chính trường học thường khẩn cấp, có sức tác động lớn và mang tính chất hệ quả. Vì tâm lý trách nhiệm, vài giáo viên lúc nào cũng nghiêm túc thái quá và tin rằng vui chơi không có chỗ trong sứ mệnh quan trọng này.

Lý do thứ hai có lẽ xuất phát từ môi trường chính trị ngày nay, khi mà nghề giáo luôn nằm trong tầm ngắm của xã hội. Khi đấu tranh vì một mức lương tương xứng, nhiều giáo viên không hiểu được rằng dạy học là một nghề đòi hỏi nền tảng kiến thức chuyên môn sâu rộng. Lễ thường nghề giáo được hình dung như một việc trông trẻ đáng biểu dương hoặc một công việc dành cho những người muốn một mùa hè xứng đáng. Một vài người cho rằng, chưa bao giờ như hiện nay, giáo viên chúng ta cần thay đổi nhận thức về chính bản thân mình như những chuyên gia thực thụ: Chúng ta không thể bị bắt gặp đang vui chơi hay khiến người ngoài nghĩ rằng công việc của giáo viên là phù phiếm.

Thứ ba, mặc dù muốn tham gia vào hoạt động

vui chơi, giáo viên lại bị hạn chế bởi thời gian. Trong khi phần lớn trường học đang dần chuyển đổi từ cấu trúc silo truyền thống sang tạo không gian cho việc hợp tác giữa các giáo viên, nhưng chúng ta vẫn chưa có đủ thời gian để làm những gì cần làm. Cho nên vui chơi có vẻ như là một cách sử dụng không hiệu quả nguồn lực có hạn này. Chúng ta không muốn “lãng phí” thời gian.

1. Những lợi ích của vui chơi

Trái lại, đầu tư thời gian vào các hoạt động vui chơi sẽ mang lại hiệu quả tốt đẹp. Các doanh nghiệp kinh doanh thành công đã chứng minh rằng vui chơi tại nơi làm việc có thể mang lại lợi ích trực tiếp tới kết quả hoạt động của tổ chức. Vui chơi khiến chúng ta phải suy nghĩ sáng tạo, nhìn vấn đề đa chiều, và luôn đặt kỳ vọng vượt ra khỏi tiềm năng hiện tại. Từ đó ta có một tư duy cầu tiến và sẵn sàng đổi mới. Như Mister Rogers đã nói “vui chơi là học hành nghiêm túc” và nghiên cứu đã chỉ ra rằng chúng ta dễ dàng tiếp thu bài học hơn thông qua vui chơi.

Vui chơi cũng có tác động gián tiếp tới công việc của chúng ta: Thúc đẩy và duy trì môi trường làm việc tích cực và giàu năng lượng; củng cố tinh thần đội nhóm, sẵn sàng đón nhận thử thách và bồi đắp niềm tin. Nhờ đó, vui chơi góp phần gia tăng sự hài lòng với công việc, hỗ trợ tích cực tới tuyển dụng và giữ chân nhân tài.

Vui chơi có lợi ích lớn đối với trường học, đặc biệt khi cả giáo viên và cán bộ hành chính cùng tham gia vào hoạt động lãnh đạo, nhằm hướng tới một nền giáo dục công bằng và chất lượng. Mỗi đứa trẻ đều thành công là một mục tiêu khó thực hiện, và chúng ta biết rằng những kết quả khác biệt không đến từ việc lặp lại cùng một công việc. Chúng ta cần phải sáng tạo khi thay đổi phương thức làm việc, phải luôn tích cực khi thử nghiệm ý tưởng mới, và phải gìn giữ bản sắc nhưng không suy đồi đạo đức. Một nơi làm việc vui vẻ sẽ khiến giáo viên nhận ra sứ mệnh

chung thách thức này là một miếng ghép thú vị và hấp dẫn thay vì là một nhiệm vụ bất khả thi. Được tiếp sức bởi sức sáng tạo, chúng ta sẽ dạy trẻ tốt hơn, tạo ra những kết quả tốt đẹp khẳng định công việc chuyên môn của mình và dành thời gian bên nhau một cách hiệu quả.

2. Kết hợp Công việc và Vui chơi

Trong khi tạm gác công việc để giải trí, tổ chức một bữa tiệc dành cho nhân viên, hay tham gia một trận bóng truyền cấp trường thực sự có giá trị, kết hợp vui chơi trong công việc cũng đáng được bàn tới. Liệu rằng giáo viên và cán bộ hành chính có nhận ra lợi ích trọn vẹn của muôn vàn những quan điểm độc nhất và bổ trợ lẫn nhau khi công việc và vui chơi được kết hợp trong quá trình hợp tác khi lập kế hoạch, khi dẫn dắt trường học, hay trong các buổi họp toàn khoa. Dưới đây là một vài gợi ý về cách kết hợp Công việc và Vui chơi.

Khi thành lập một nhóm mới? Dán lên tường một tờ giấy vẽ tranh và dùng bút màu nước. Mời các thành viên trong nhóm cùng vẽ – chỉ sử dụng hình và tranh để giao tiếp, không được nói! – hình dung về ngôi trường khi nhóm hoạt động hiệu quả.

Khi khởi động một dự án mới (ví dụ xây dựng một chương trình học mới hay lập kế hoạch cho một đêm giao lưu Toán học)? Hãy tổ chức một buổi tọa đàm giả định: Giáo viên trong nhóm đóng vai các bên liên quan (học sinh, phụ huynh và những nhà quản lý), và giáo viên trong vai trò khán giả sẽ đặt câu hỏi, về lợi ích và khó khăn tiềm tàng. Nếu có thời gian, có thể phân vai từ trước để mỗi giáo viên có thời gian giao tiếp với các bên liên quan thực sự, thu thập phản hồi và sau đó sử dụng trò chơi này như một báo cáo phân tích.

Khi nghỉ giải lao trong lúc họp? Hãy đọc vị tâm lý của các thành viên và giúp họ thư giãn: mời

mọi người đứng lên và diễn đạt cảm giác hiện tại bằng hành động. (Có thể sử dụng điện thoại để tìm kiếm ý tưởng). Hoạt động này sẽ mang lại tiếng cười khi cuộc họp bế tắc và kéo lại tinh thần làm việc tích cực.

Khi triển khai kế hoạch hành động? Hãy tạo 2 vòng tròn đồng tâm. Mỗi thành viên ở vòng tròn ngoài phải “bán” kế hoạch/ý tưởng cho một đối tác. Thành viên ở vòng tròn bên trong đóng vai trò “phản đối”, tìm ra lỗi trong kế hoạch đó. Họ có thể đóng vai trò của các bên liên quan khi thích hợp.

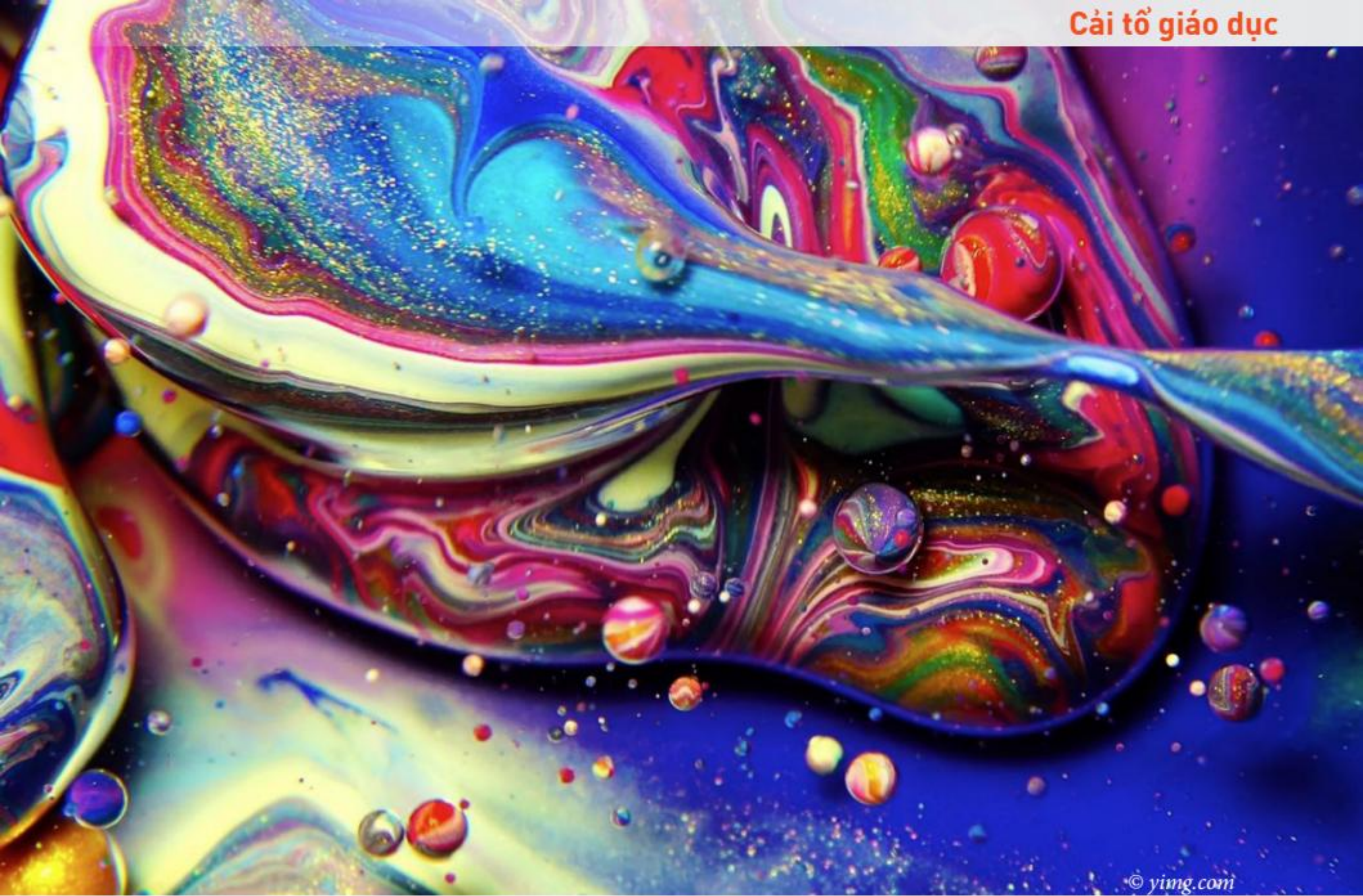
Khi vừa hoàn thành một dự án? Khi cùng nhìn lại thành quả dự án, hãy cùng nhóm chơi trò chơi so sánh ẩn dụ. Ví dụ, câu hỏi “nếu nhóm là một thanh kẹo (hoặc một phương tiện giao thông hay một động vật biển), chúng ta sẽ là loại kẹo nào?” Câu trả lời của các thành viên sẽ bộc lộ suy nghĩ của mỗi người, sẽ giúp tìm ra điểm mạnh hay cơ hội phát triển và củng cố bản sắc của nhóm.

Khi kết thúc học kỳ? Hãy tưởng tượng bạn được giao nhiệm vụ viết một bài báo giới thiệu nhóm mình cho một tờ báo địa phương. Thành tích quan trọng nhất hay tính cách nổi bật nhất của nhóm là gì? Hãy chia nhóm thành các cặp đôi hoặc nhóm ba và khuyến khích viết nháp phần tiêu đề (ví dụ “Nhóm giáo viên khối 4 phá vỡ mọi kỷ lục trong việc gắn kết gia đình vào hoạt động trường học”) và một hoặc hai đoạn văn đầu tiên rồi chia sẻ cho nhau.

Để tối đa hóa giá trị của những trò chơi kết hợp học tập này, phần tổng kết nên bao gồm phản hồi và đúc rút kinh nghiệm. Các hoạt động này dễ, hay khó, và tại sao? Suy nghĩ của thầy/cô đã thay đổi như thế nào qua quá trình trải nghiệm hoạt động? Thầy/cô có các ý tưởng mới, quan điểm mới hoặc câu hỏi mới nào? Một ý tưởng nào thầy/cô nghĩ rằng nhóm của mình nên thử

nhập vào hoạt động nhóm tiếp theo? Sau cùng, những sản phẩm hữu hình từ hoạt động nhóm này (tranh treo tường về ngôi trường, các bài báo, tin tức, tranh ảnh hoặc ghi chú nhanh) có thể được trưng bày tại khu nghỉ ngơi dành cho giáo viên hoặc bất cứ nơi nào để lưu giữ kỷ niệm.

Tất cả các hoạt động này sẽ giúp chúng ta đạt được hai điều: Thử thách các thành viên trong nhóm tham gia một nhiệm vụ sáng tạo, và bằng cách nơi lòng yêu cầu, công việc đội nhóm sẽ tiến triển. Theo cách này, giáo viên và cán bộ hành chính cùng vui chơi, họ không chỉ nâng cao đạo đức và sự gắn kết với công việc, mà còn cùng vươn tới tầm nhìn hay định hướng công việc chung, sẽ đón nhận các quan điểm khác biệt và cởi mở với những ý tưởng đổi mới. Tất cả đều góp phần tạo ra những kết quả triển vọng hơn. Họ sẽ thấy mình cùng cười, nhưng cũng cùng nhau học tập nghiêm túc.



© yimg.com

THIẾT KẾ TẠO ĐỘNG LỰC: BA LÝ THUYẾT NHÀ THIẾT KẾ HỌC TẬP TRỰC TUYẾN CÓ THỂ SỬ DỤNG

Karla Gutierrez | Phương Nguyễn dịch

“Có ba điều cần nhớ về giáo dục. Đầu tiên là động lực. Điều thứ hai là động lực. Điều thứ ba là động lực.” Terrel Bell¹

Chương trình học tập trực tuyến yêu cầu người học tương tác với một nền tảng trực tuyến và hiểu thông tin, kiến thức mới là điều cần thiết cho công việc của họ. Đôi khi, nó có thể là thử thách để tạo động lực cho các nhân viên trải qua kinh nghiệm học tập trực tuyến. Bạn có thể cảm

thấy như thể các học viên chỉ tham gia bởi vì họ bắt phải vậy, không phải vì họ muốn. Và người học có thể tiếp cận với học tập như là học vẹt và bắt buộc. Bởi vì hành vi của con người là phức tạp và điều ham thích tự nhiên của con người là quan trọng để thiết kế việc học được dẫn dắt bởi động lực học tập của họ.

Hiểu biết những gì thúc đẩy con người, những gì thỏa mãn con người về mặt thiết kế và làm thế nào nó tác động đến quá trình học tập sẽ làm một thiết kế học tập trực tuyến trở nên hiệu quả. Động lực chính nó là một chủ đề rộng, nhưng

¹ Cựu Bộ trưởng Giáo dục Hoa Kỳ, dưới thời Tổng thống Ronald Reaga

điều đó không có nghĩa là bạn cần có một tiến sĩ sử dụng được nó để thiết kế. Có ba lý thuyết động lực khác nhau đã được phát triển bởi các nhà khoa học và tâm lý học đã cố gắng để giải thích cách để tạo động lực cho người học. Tất cả ba đều tìm cách giải thích động lực và làm thế nào nó tác động đến quá trình học tập. Nhìn vào những ý tưởng chính đằng sau mỗi lý thuyết và sử dụng chúng để nâng cao hiệu quả của các khóa học mà bạn đang thiết kế, triển khai.

1) Lý thuyết dòng chảy (Flow)

Lý thuyết này được phát triển bởi Mihaly Csikszentmihaly, người đã tìm cách để mô tả một trạng thái mà ở đó động lực nội tại xuất hiện. Csikszentmihaly đặt ra thuật ngữ “flow” để giải thích những kinh nghiệm tối ưu xuất hiện khi một người học ở trạng thái tinh thần của sự gắn kết trọn vẹn với một hoạt động. Tạo ra những dòng chảy kinh nghiệm trong học tập trực tuyến có lợi để thúc đẩy cảm giác kiểm soát, sự hài lòng và thỏa mãn.

“Dòng chảy” đúng đòi hỏi một quá trình năng động trong đó người học trực tuyến đáp ứng những thách thức cá nhân trong khi học tập những kỹ năng mới. Khi người học làm chủ thêm nhiều kỹ năng thì những thách thức phải trở nên khó khăn hơn để giữ mức động lực cao. Để sử dụng lý thuyết dòng chảy khi cải thiện động lực trong các khóa học tập trực tuyến phải chắc chắn:

- **Phát biểu mục tiêu rõ ràng:** mục đích rõ ràng và tập trung là rất cần thiết cho sự hiểu biết của người học và đảm bảo sự rõ ràng về mục tiêu, nhiệm vụ, và sự hiểu biết.
- **Cung cấp nhất quán:** dạng thức nhất quán và qua việc “nhìn và cảm nhận” mà cảm thấy sự liên kết chặt chẽ trong suốt khóa học cho phép người học nhanh chóng hiểu được dạng thức của khóa học, bài tập, và

các yêu cầu khác.

- **Xác định cấp độ kỹ năng thích hợp:** Phát biểu rõ ràng trước các kiến thức điều kiện tiên quyết cho khóa học và đảm bảo rằng các kỹ năng và học liệu phù hợp với trình độ kỹ năng cơ bản của sinh viên.
- **Giảm thiểu sự xao nhãng:** Giảm thiểu sự xao nhãng cho phép sinh viên của mình tập trung vào sự hiểu biết cần thiết và loại bỏ sự nhầm lẫn và lo lắng không đáng có.

2) Lý thuyết Con đường-Mục tiêu (Path-Goal)

Lý thuyết Con đường-Mục tiêu được phát triển bởi Robert House, khẳng định rằng hiệu quả và động lực của người học chịu ảnh hưởng trực tiếp bởi các hành vi của người hướng dẫn hay lãnh đạo. Giáo viên hướng dẫn trực tuyến và người phát triển khóa học tất nhiên phải thực hiện các nhiệm vụ có ý nghĩa, cung cấp hỗ trợ, và sử dụng những hành vi phù hợp với nhu cầu và mong đợi của người học. Về cơ bản, nếu một người học nghĩ rằng họ có thể thành công trong một khóa học thì họ sẽ có thêm động lực để hoàn thành hiệu quả khóa học.

Sử dụng lý thuyết Con đường-Mục tiêu trong học tập trực tuyến đòi hỏi bạn phải khuyến khích người học để đáp ứng các mục tiêu cụ thể. Bạn phải cung cấp thông tin gia tăng nhằm hướng dẫn việc học tập. Có bốn hành vi cần thiết liên quan đến lý thuyết Con đường-Mục tiêu:

- **Định hướng:** Khóa học cung cấp hướng dẫn rõ ràng, các tiêu chuẩn cần đạt được và cách thức đo lường phù hợp với nội dung học. Cần cho người học biết những mong đợi then chốt. Chúng tôi đã có nói về các vấn đề gặp phải khi không cung cấp được những gì đã hứa.
- **Hỗ trợ:** Khóa học cung cấp cho người học các mức độ hỗ trợ khác

nhau từ giảng viên. Nó phải gần gũi và thân thiện.

- **Sự tham gia:** Thiết kế một khóa học để có nhiều cách tương tác khác nhau (người hướng dẫn với sinh viên, sinh viên với sinh viên và sinh viên với nội dung học).
- Định hướng hoàn thành: Khóa học có thách thức với người học để thúc đẩy họ làm tốt nhất và cung cấp sự tự tin đạt được mục tiêu cuối cùng cho người học.

3) Lý thuyết Tự quyết

Đây là lý thuyết chung về động lực của con người, được phát triển bởi Edward Deci và Richard Ryan, nhấn mạnh các hành vi tự quyết của người học. Sự tập trung vào việc tự quyết cho phép người học thể hiện ra sự quan tâm, sở thích của mình và mục tiêu được thiết lập rõ ràng. Động lực nội tại đến từ bên trong người học và được kết nối với sự hiểu biết rằng việc học là mang lại lợi ích và có ý nghĩa.

Các yếu tố chính của lý thuyết liên quan đến mức độ mà người học đáp ứng nhu cầu tâm lý cơ bản của họ; họ càng đạt được nhiều những nhu cầu cơ bản thì càng có nhiều hành vi của họ là tự quyết định. Một số người học có thể vật lộn với việc thiết lập động lực bên trong với khóa học tập trực tuyến bởi vì họ xem nó như là một yêu cầu công việc thay vì một kinh nghiệm có ý nghĩa. Trong những trường hợp này, những người phát triển khóa học có thể ảnh hưởng tích cực đến động lực của người học bằng cách tối đa hóa quyền tự chủ, năng lực và sự quen thuộc:

- **Năng lực:** năng lực của một người học phản ánh dấu hiệu của việc họ có thể làm điều gì đó tốt. Vì vậy, cung cấp cho người học cơ hội để phát triển năng lực của mình chính là cách giúp họ hoàn thành khóa học. Ví dụ như họ

phải có khả năng đưa ra quyết định có xem xét đến hậu quả, cảm thấy tự tin làm một cái gì đó tốt, và có cơ hội để hoàn thành nhiệm vụ đầy thử thách.

- **Quyền tự chủ:** Cung cấp cho người học một mức độ kiểm soát cá nhân như một cách để họ hoàn thành khóa học. Ví dụ, cung cấp cho họ khả năng để lựa chọn thứ tự các chủ đề hay lĩnh vực mà họ có thể khám phá. Đa dạng các kênh giúp cho người học thành công hơn là chỉ có một cách để họ đạt được mục tiêu.

- **Sự quen thuộc:** Có kế hoạch cho sự tương tác và trao đổi của người học, chẳng hạn như các diễn đàn và các nhóm thảo luận. Người học trực tuyến cần được hưởng lợi từ sự tương tác đồng đẳng như người học trong các mô hình truyền thống.



TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ĐỂ LÀM GÌ?

Lê Đăng Ninh¹

Ở góc độ hiểu biết hạn hẹp và dưới góc độ tư duy thực hành giáo dục tôi quan tâm đến việc ứng dụng triết lý giáo dục vào mô hình kinh doanh giáo dục của mình như thế nào và nó giúp chúng tôi những công việc cụ thể gì trong quá trình vận hành của mình. Vì là một mô hình tư nhân kinh doanh giáo dục, nên triết lý mà không giúp việc vận hành và kinh doanh bền vững, thì nghĩa là triết lý đó không có giá trị. Còn nếu thiết lập một triết lý một đảng, cách thức hoạt động một nẻo, thì đó không phải là cách chúng tôi hoạt động.

Bài viết này là những chia sẻ từ kinh nghiệm thực tế cá nhân của tôi với Tổ hợp Giáo dục Nghệ thuật Tí Toáy, tôi nghĩ rằng nó có những

chỉ dấu và giúp ích nào đó với những ai đang có ý định xây dựng một mô hình giáo dục của riêng mình. Do vậy, rất khó để nói cái gì là đúng, cái gì là sai. Mà đó là những thứ chúng tôi đã thực hành, trải qua và tư duy về nó đến tận bây giờ.

Nếu bạn nào quan tâm đến bộ môn khoa học tử vi lý số, bạn sẽ thấy khái niệm cung Mệnh rất được chú ý và coi trọng khi xem tử vi của một đời người. Người ta hay gọi là Chân Mệnh là vì thế. Mệnh là cái gốc, là cái móng rễ của cả một đời người và nó sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến tính cách, sự nghiệp, việc làm, tiền bạc, công danh sau này của thân chủ. Mỗi đời người có các cung mệnh khác nhau, xấu hay đẹp tùy thuộc vào các sao chính tinh, phụ tinh ở trong bản cung là sao hung hay sao cát, rồi lại xem các cung hội hợp là Tài – Quan để phân tích và đánh giá tổng quát về thân mệnh đời người.

¹ CEO, Đồng sáng lập Tổ hợp Giáo dục Nghệ thuật Tí toáy

Trong giáo dục, triết lý cũng như chân mệnh vạy. Triết lý là cái gốc, là căn bản của một nền tảng mô hình giáo dục và nó ảnh hưởng bao trùm đến mọi việc làm của bạn trong việc vận hành mô hình giáo dục đó phát triển trong tương lai.

Vậy triết lý được tạo nên từ điều gì?

Ở quan điểm của tôi, nó được tính bằng công thức: **“TRIẾT LÝ = CHƯƠNG TRÌNH + ĐỘI NGŨ + PHƯƠNG PHÁP + MÔ HÌNH”**.

Về mặt hình thức, nếu coi triết lý giáo dục là cung mệnh, thì 4 thứ ở về sau có thể coi là các sao/ nguyên tố tạo ảnh hưởng đến cung/ mô hình giáo dục đó.

Theo công thức trên thì triết lý là một định chế bao trùm, ảnh hưởng đến toàn bộ việc làm và cách thức vận hành của một mô hình giáo dục. Bốn biến về sau quan hệ mật thiết, tương thích và hỗ trợ qua lại lẫn nhau nhằm mục đích bảo toàn triết lý giáo dục và lan tỏa nó ra với cộng đồng xã hội. Đối với quan điểm của tôi, một triết lý được coi là có giá trị khi và chỉ khi nó tương thích và lan tỏa rộng rãi ra với cộng đồng, xã hội. Nói một cách ngắn gọn, nó phải được cộng đồng đón nhận về mặt sử dụng. Trong 4 biến trên, không thể thiếu hay yếu bất cứ một mắt xích nào trong quá trình vận hành.

Lấy ví dụ, tương tự công thức trên nếu tôi chọn triết lý là CHẠY MARATHON, thì tôi cũng sẽ có công thức: **“CHẠY MARATHON = HƠI THỞ + ĐÔI GIÀY + CHẠY BƯỚC NGẮN + ĐỊA HÌNH”**.

Theo đó, đôi giày là đội ngũ, chương trình là hơi thở, phương pháp là bước chạy ngắn và địa hình là mô hình lớp học. 4 thứ trên không thể thiếu khi bạn quyết định chạy marathon hay thiết lập một mô hình giáo dục. Bạn biết phải chọn loại giày nào là phù hợp, phải giữ nhịp thở ra làm sao, chạy bước ngắn như thế nào và chọn lựa địa hình nào phù hợp cho việc chạy marathon.

CHƯƠNG TRÌNH = HƠI THỞ

Lỗi của một mô hình giáo dục chính là chương trình hay giáo trình mà họ vận hành. Nó quan trọng như hơi thở trong việc chạy, hoặc cũng có thể nói nó quan trọng như hơi thở của chính mô hình giáo dục đó vậy.

Tí Toáy Atelier lớp cho trẻ em chúng tôi chọn triết lý: Thẩm Mỹ - Tôn Trọng – Am Hiểu. Thì trong quá trình viết giáo trình, chúng tôi sẽ biết chất lọc và chọn lựa kiến thức như thế nào để đưa vào giáo trình của mình. Chúng tôi lồng ghép các kiến thức lịch sử mỹ thuật Đông – Tây ở mức căn bản cho trẻ em tìm hiểu. Điều mà ban đầu bị chính các phụ huynh và ngay cả bây giờ vẫn thi thoảng bị đặt câu hỏi: *Như vậy có khó cho các con không?* Xin thưa là không. Khó hay dễ là tư duy của người lớn. Với trẻ em, chúng thích chúng sẽ tìm hiểu. Ở phần này, chúng tôi đảm bảo việc chúng thích. Các kiến thức về các thời kỳ nghệ thuật, các trường phái – phong cách, danh họa sẽ được đưa vào giáo trình để giảng dạy.

Do vậy, mục tiêu giáo dục của Tí Toáy không phải là dạy cho người học vẽ đẹp hay nắn nét chần chu về kỹ thuật, chúng tôi hướng đến các giá trị phổ quát hơn. Nói như vậy không có nghĩa chúng tôi đánh giá thấp về mục tiêu dạy vẽ đẹp. Chỉ là đó không phải là lựa chọn mà chúng tôi theo đuổi.

ĐỘI NGŨ = ĐÔI GIÀY

Một điều cực kì quan trọng khi xây dựng giáo trình đó là phải tính toán luôn việc ai sẽ là người giảng dạy, đội ngũ đó mẫu có lớn không, đào tạo họ như thế nào. Vì cũng như việc chạy marathon, bạn phải chọn đúng loại giày để chạy được marathon. Bạn không thể chọn dày da để chạy marathon.

Và khi tìm hiểu về đội ngũ nhân lực hiện tại mà

các trường sư phạm mỹ thuật đang cung ứng ra xã hội. Chúng tôi thực sự cảm thấy thất vọng về chất lượng, họ là thợ vẽ chứ không có tư duy của một người thực hành giáo dục. Và thực tế là chúng tôi không thể sử dụng được nguồn nhân lực này vì tư duy và thái độ làm việc quá ẩu và dễ dãi, mặc dù chúng đúng là đối tượng mà chúng tôi cần dùng đến.

Bởi vì triết lý ảnh hưởng bao trùm lên đội ngũ nên trong quá trình đào tạo, chúng tôi cũng bám sát vào triết lý của mình để khai mở cho đội ngũ của mình cách thức hoạt động. Chúng tôi bỏ tiền ra thuê các chuyên gia tâm lý giáo dục hành vi để đào tạo giáo viên của mình có kiến thức căn bản về tâm lý học giáo dục. Hay đào tạo các trò chơi đội nhóm thực hành với trẻ em. Thậm chí còn mời cả một chuyên gia đào tạo nhà hàng khách sạn để huấn luyện về tác phong và ngôn ngữ hình thể. Cùng với đó là các art project cá nhân nhằm tăng khả năng sáng tạo thực hành của họ.

Tất cả những việc đào tạo ấy mục đích cuối cùng để họ ý thức về thẩm mỹ, về giao tiếp và cách thức làm việc với trẻ em dựa trên nền tảng sự tôn trọng cũng như các workshop về lịch sử mỹ thuật để trang bị kiến thức cho đội ngũ của mình. Thành ra phải làm song song hai việc, đào tạo giáo viên và đào tạo học sinh. Lấy lợi nhuận từ việc đào tạo học sinh để đào tạo đội ngũ của mình.

PHƯƠNG PHÁP = CHẠY BƯỚC NGẮN

Khi bạn biết chọn loại giày phù hợp và biết cách ngắt nhịp hơi thở, việc tiếp theo là chạy các bước ngắn vì chỉ chạy bước ngắn mới phù hợp với việc chạy marathon.

Tương tự như vậy khi có giáo trình, đội ngũ, việc tiếp theo là thiết lập phương pháp thực hành phù hợp để đội ngũ đó chuyển hóa giáo trình vào thực tế giảng dạy. Luôn luôn chú ý tính tương

thích giữa các biến số trong công thức kể trên để giải các bài toán trong quá trình vận hành.

Như ở Tí Toáy, nếu chúng tôi chọn Thẩm Mỹ - Tôn Trọng – Am Hiểu và đối tượng là trẻ em thì phương pháp mà chúng khái quát hóa là: Động tay là động não. Tức là học sinh phải tự thực hành, tự vẽ, tự sáng tạo ra ý tưởng và tự đi tìm ra các cách thức khác nhau để thực hiện ý tưởng của mình. Do vậy, quy chế giáo viên của chúng tôi là không vẽ hộ, không sửa bài học sinh, phải đặt các câu hỏi ngược lại cho học sinh và thiết lập một không gian đầy đủ các học liệu họa phẩm, giáo cụ trực quan cần thiết để trẻ tự thực hành. Trong lớp học chúng tôi tuyệt đối không so sánh các tác phẩm của học sinh với nhau, không đánh giá đúng – sai/ xấu – đẹp vì làm như vậy dễ có thiên kiến chủ quan dẫn đến sự mất tự tin của trẻ. Nếu phát hiện giáo viên sửa bài hộ học sinh, mức cao nhất là cho nghỉ việc. Chỉ trừ những việc nguy hiểm như dùng dao, kéo hay súng bắn keo thì giáo viên được phép làm hộ dưới sự đồng ý của học sinh.

MÔ HÌNH = ĐỊA HÌNH

Khi đã có giáo trình, con người, phương pháp thì việc tiếp theo là lựa chọn ra mô hình lớp học phù hợp để các biến trên có thể vận hành được nhằm đảm bảo tôn chỉ triết lý theo đuổi cũng là một việc khó và mất nhiều thời gian.

Ngày trước, chúng tôi thiết lập ra chuẩn mô hình lớp học được chia theo nhóm tuổi, với số lượng không quá 10 học sinh/ 1 lớp cùng 1 giáo viên và 1 trợ giảng. Nhưng trong quá trình vận hành, chúng tôi phát hiện ra tình trạng học sinh học thụ động, bị ảnh hưởng lẫn nhau về ý tưởng và cách thể hiện. Tức là xung đột với triết lý mang màu sắc cá nhân hóa, cá tính hóa của mình. Thì đấy là lúc Tí Toáy lại phải thay đổi mô hình lớp học để đảm bảo triết lý của mình không bị mâu thuẫn. Đó là *mô hình cá nhân hóa – Proactive Classroom*. Tí Toáy đã mạnh dạn phá bỏ đi hình

thức học lớp theo truyền thống có giảng viên giảng – thị phạm – thực hành – nhận xét, mà chuyển sang tương tác 1:1. Giảm bớt hình ảnh của giáo viên, tách dần việc giáo viên phải kè kè bên học sinh và tổ chức khoảng không cùng những học liệu cần thiết để chúng tự học, tự do sáng tạo. Mô hình này các nhà giáo như Phạm Toàn, Hồ Ngọc Đại đã làm từ lâu. Gần đây là Khan Lab School ở Mỹ. Chúng tôi là những người đi sau, học hỏi, chỉnh sửa cho phù hợp với tính chất ngành dọc giáo dục nghệ thuật của mình mà thôi.

Cũng giống như việc chạy, nếu chạy marathon bạn biết phải chạy trên địa hình nào là phù hợp. Giáo dục nghệ thuật cũng vậy, mô hình lớp học sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến việc vận hành lớp học đó.

CUỐI CÙNG – CỰC ĐOAN

Có một chi tiết nhỏ trong việc áp dụng triết lý giáo dục vào mô hình giáo dục đó là đòi hỏi những cá nhân chủ chốt phải có một tính cách cực đoan một chút. Vì dựa trên thực tế mà Tí Toáy đã trải qua, nếu chúng tôi không cực đoan bảo vệ triết lý và cách làm của mình thì chúng tôi đã bỏ nghề từ lâu. Những năm 2013, 2014 khi Tí Toáy mới hoạt động, tất cả đều hoài nghi về giáo trình và cách thức chúng tôi đang làm.

Với phụ huynh, đơn giản chỉ là cho con đi học vẽ thôi mà, học vẽ thì cần thầy cô dạy nó về kỹ thuật. Ví dụ như vẽ acrylic, màu nước thì như nào, và khi vẽ thì phải nắn nót chần chu tô màu cho tranh đẹp là xong. Những thứ mà Tí Toáy đưa ra đa số phụ huynh cho rằng không cần thiết vì như thế khó quá. Lúc này, đòi hỏi những người sáng lập phải thực sự cực đoan để bảo vệ triết lý và cách thức vận hành mô hình giáo dục của mình. Nếu như bạn thực sự tin tưởng triết lý và phương pháp của mình là đúng và có tương lai.

Làm thế nào để biết được nó có đúng trong tương lai hay không? Vậy thì hãy nhìn ngược lại quá khứ và suy xét về hiện tại, xem các mô hình giáo dục khác họ đang làm như thế nào và đầu ra là gì?

Trong lĩnh vực giáo dục nghệ thuật của chúng tôi, thế hệ X, Y² của chúng ta về cơ bản là thiếu nhạy cảm về thẩm mỹ, chúng ta thiếu vốn kiến thức về lịch sử văn hóa nghệ thuật để có thể hòa nhập vào làn sóng giao thoa văn hóa hiện đại giữa Đông – Tây. Và những gì chúng tôi đang cố gắng làm với thế hệ alpha chẳng phải là nhằm mục đích bổ sung những khiếm khuyết của thế hệ trước đã không có hay sao?

Với một niềm tin chính đáng như vậy, đã giúp chúng tôi vượt qua những khó khăn trở ngại của việc kinh doanh từ thiếu vốn đến thiếu đội ngũ để có thể tồn tại và phát triển được đến ngày hôm nay. Quả thực, trong 6 năm qua, nhiều lần chúng tôi cũng chán nản và muốn bỏ cuộc. Nhưng khi tư duy kỹ càng về triết lý mà mình theo đuổi, dự cảm về tương lai đang dịch chuyển đúng hướng, chúng tôi lại tiếp tục hành trình của mình.

2 Các nhà nhân khẩu học và các nhà nghiên cứu thường sử dụng thế hệ X để chỉ những người sinh từ 1970 – 1985, thế hệ Y hay có tên gọi khác là Millennials là những người sinh từ năm 1980 đến 2000



© Tia Sáng

GIÁO SƯ VĨNH BANG

Sylvain Dionnet¹ | Giang Thanh Tuấn dịch

Lời BBT: Sự hiện diện của làn sóng Giáo dục Mới (Progressive Education hay Education Nouvelle) tại Việt Nam có thể nhận thấy qua một loạt các tác phẩm kinh điển như *Bí ẩn tuổi thơ* (Maria Montessori), *Kinh nghiệm và giáo dục*, *Dân chủ và giáo dục* (John Dewey), *Sự ra đời của trí khôn trẻ em* (Jean Piaget),... Tuy nhiên, không phải đến tận đầu thế kỷ này, cùng quá trình mở cửa, hội nhập kinh tế và văn hoá thì việc thực hành giáo dục theo phương pháp Giáo dục Mới mới du nhập vào Việt Nam. Giáo dục Mới đã có mặt ở xứ ta từ cách đây hơn 7 thập kỷ, qua tinh thần canh tân của một nhóm trí thức xuất thân từ phong trào hướng đạo.

Trong đó, không thể không kể tới Nguyễn Phước Vĩnh Bang. Ngay sau khi chính phủ Hồ Chí Minh tuyên bố độc lập, hai vợ chồng Lê Thị Tuất và Vĩnh Bang mở một trường mẫu giáo tư thực ngay trung tâm Hà Nội ở đường Tống Duy Tân cũ, nay là phố Ngọc Hà. Trường mang tên Trường Mẫu giáo và Cơ bản Bách Thảo vì nằm ngay sát vườn Bách Thảo.

Bài viết dưới đây, là lời tạ từ Giáo sư Vĩnh Bang, được đăng trên website của Hiệp hội Jean Piaget vào năm 2008. **Dạy và học** xin gửi tới quý độc giả để chúng ta cùng hình dung về một người trí thức của thế kỷ cũ, với những tư tưởng cấp tiến.

Nguyễn Phước Vĩnh Bang sinh ngày 15 tháng 11 năm 1922 tại Việt Nam, mất ngày 07 tháng 11 năm 2008 tại Geneva, Thụy Sĩ.

¹ Trường đại học Joseph Fourier, Grenoble (France)

Giáo sư Vĩnh Bang đã rời bỏ chúng ta, ông qua đời vào cuối năm 2008, hưởng thọ 86 tuổi. Piaget² và Inhelder³, cũng như hầu hết đồng nghiệp đều gọi ông là “Bang”. Cái tên thân mật đó ra đời một cách tự nhiên từ sự cởi mở của ông. Ông luôn sẵn sàng thảo luận và thích đặt các vấn đề lý thuyết trong bối cảnh thực tế hàng ngày. Những người thân thiết với ông đã bị ấn tượng bởi sự pha trộn độc đáo giữa sự tinh tế, khéo léo và chủ nghĩa thực dụng đặc trưng trong phong cách làm việc của giáo sư Bang. Khi đến Học viện Jean-Jacques Rousseau ở Geneva năm 1948 để học về tâm lý giáo dục, Vĩnh Bang ngay lập tức đắm chìm trong môi trường học thức đầy nhiệt huyết thời bấy giờ - đó là thời kỳ hoàng kim của sự phát triển tâm lý học di truyền và nhận thức luận. Về chuyên môn nghiên cứu, ông hoàn thành luận án tiến sĩ năm 1955, diễn ra khi lý thuyết Piaget mô tả lý thuyết hành vi dựa trên tư duy hành động phổ quát được bổ sung bởi quan điểm lịch sử xã hội về sự phát triển của những kiến thức khoa học.

Những điều này khi kết hợp lại với nhau đã tạo nên một khuôn khổ chung để phân tích nguồn gốc tri thức của loài người. Đồng thời, Giáo sư Vĩnh Bang được mời tham gia vào Trung tâm Nhận thức Di truyền học Quốc tế (International Center for Genetic Epistemology) với tư cách là một cộng tác viên thường trực từ khi trung tâm thành lập cho đến khi giải thể cùng với thời điểm người sáng lập ra nó – Jean Piaget qua đời.

² **Jean Will Fritz Piaget** (9 tháng 8 năm 1896 - 16 tháng 9 năm 1980) là một nhà tâm lý học và triết học người Thụy Sĩ. Ông nổi tiếng về những nghiên cứu nhận thức luận với trẻ em. Lý thuyết về phát triển nhận thức và góc nhìn nhận thức luận của Piaget được gọi chung là “Nhận thức luận di truyền” (genetic epistemology).

³ **Bärbel Elisabeth Inhelder** (15 tháng 4 năm 1913 - 17 tháng 2 năm 1997) là một nhà tâm lý học người Thụy Sĩ được biết đến nhiều nhất với công việc của cô cùng nhà tâm lý học và nhận thức học Jean Piaget và những đóng góp của họ cho sự phát triển của trẻ em.

Tuy nhiên, sự sáng tạo của Bang chỉ được bộc lộ hoàn toàn trong quá trình ông làm việc với một loạt các bài kiểm tra phát triển, một nỗ lực không chỉ bắt nguồn từ mối quan tâm ban đầu của ông trong tâm lý giáo dục mà còn trong ý định cá nhân để phân tích tất cả các chức năng tâm lý trên bối cảnh thực tế, cụ thể của nó. Chính điều đó đã thúc đẩy giáo sư Vĩnh Bang phát triển đề cương nghiên cứu độc đáo của mình, trong đó chương trình sử dụng khung nhận thức luận tổng quát về phát triển tri thức như là điểm khởi đầu để phát minh ra bộ công cụ đánh giá dựa trên công việc Piaget đã làm – đặt hành vi đối tượng vào quy mô phát triển. Tất nhiên, không có gì bí ẩn khi tâm lý di truyền được phát triển trên cơ sở quan sát bằng phương pháp thu thập không chuẩn hóa; thực ra, ý định có chủ đích nhằm theo dõi chức năng nhận thức chặt chẽ hết mức chắc chắn đã dẫn đến sự khác biệt lớn trong các tình huống thí nghiệm và phương pháp phỏng vấn, ngay cả trong cùng một nghiên cứu.

Bấy giờ, thách thức mà Vĩnh Bang tự đặt ra là thiết kế các phương pháp thử nghiệm tôn trọng phương pháp của Piaget, nhưng vẫn có thể cung cấp kết quả có thể so sánh giữa chủ thể này với chủ thể khác và được sắp xếp theo thứ bậc phù hợp với học thuyết giai đoạn tâm sinh lý. Ý tưởng ban đầu về thiết kế các biện pháp phát triển dựa trên hệ thống phân cấp các hành vi đã được giải thích thêm bằng các phương pháp thống kê mạnh mẽ hơn như phân tích Rasch. Vĩnh Bang đã thực hiện dự án của ông với sự kiên trì và ông đã thành công trong việc cung cấp cho các nhà tâm lý học một công cụ mới: bài kiểm tra hoạt động tiêu chuẩn hóa (standardized operational tests). Các bài kiểm tra này phù hợp với các tiêu chí như tính khách quan, hiệu lực, độ tin cậy và sự gắn kết lý thuyết, đồng thời cho phép người kiểm tra thực hiện các điều chỉnh sự khác biệt và sự biến đổi riêng lẻ, từ đó cung cấp một công cụ chẩn đoán linh hoạt. Chính sự tôn trọng nhân văn sâu sắc này đối với tính cá nhân

trong phát triển tâm lý đã định hướng công việc của Vĩnh Bang trong một lĩnh vực khác – giáo dục.

Đối với ông, việc học tập tại trường nên được coi là điểm giao thoa giữa mức độ phát triển hoạt động của học sinh và đặc tính chức năng, cấu trúc của học liệu. Theo đó, khoa tâm lý học giáo dục dưới sự hỗ trợ của Vĩnh Bang sử dụng cùng phương pháp và cách giải thích tương tự cho tâm lý học di truyền. Giáo sư Vĩnh Bang là

một yếu tố quan trọng trong dự án Piaget để hiểu về sự phát triển của con người, không chỉ thông qua những đóng góp trực tiếp của ông cho nghiên cứu cơ bản mà còn, và có lẽ quan trọng nhất là qua nỗ lực của ông để đưa các mô tả chính thức về hành vi vào áp dụng thực tế. Vì lý do này, tên của Vĩnh Bang tiếp tục được gắn với mong muốn thuật lại nghiên cứu cơ bản để thực hành trong lĩnh vực này, cho dù đó là nhà tâm lý học “muốn hiểu để giúp” hay là giáo viên “muốn giúp để hiểu”.

Ban Biên tập Lộn xộn

Hoàng Anh Đức

Đặng Thanh Giang

Lê Thanh Hằng

Nguyễn Thị Hải Diệu | Wise Consulting Finland

Bùi Quang Minh | Nha Trang

Đoàn Thị Hà Thu | BUV

Phạm Mai Hằng | Orenj Technology

Giang Thanh Tuấn | Học viện Agile

Nguyễn Thị Phương | CodeGym

Hoàng Giang Quỳnh Anh | Học viện Agile

Nguyễn Ngọc Diệp | Gateway

Khách mời

Lê Đăng Ninh | Tí Toáy Atlier

Logo | Hà Dũng Hiệp

Chế bản | Quách Anh

Liên hệ: bientap@day-hoc.org



Đội
biên
tập

“Học để Dạy, và Dạy để Học