

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM TRONG ĐÀO TẠO NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT

THE REALITY OF EXPERIENTIAL LEARNING OPERATION IN PEDAGOGIC PROFESSION TRAINING AT UNIVERSITIES OF TECHNICAL EDUCATION

Nguyễn Văn Hạnh

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Hưng Yên; hanhutehy@gmail.com

Tóm tắt - Học tập trải nghiệm là một tư tưởng, lí thuyết giáo dục hiện đại, nổi bật trong thế kỉ 20, được đặt nền móng bằng các nhà khoa học giáo dục hàng đầu trên thế giới như Lev Vygotsky, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, David A Kolb và những nhà giáo dục khác. Bài viết đề xuất mô hình học tập nghiệp vụ sư phạm theo lý thuyết học tập trải nghiệm, qua đó định hướng các hoạt động học tập trải nghiệm tương ứng với các giai đoạn học tập. Tiến hành khảo sát 50 giảng viên và 350 sinh viên tại các trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật trong cả nước bằng bảng hỏi và phỏng vấn. Kết quả cho thấy, giảng viên vẫn chưa chú trọng tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm nhằm rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên. Kiểm tra đánh giá kết quả học tập vẫn nặng về thi tự luận hơn là đánh giá thông qua các hoạt động trải nghiệm, nên chưa phản ánh đầy đủ và chính xác năng lực của sinh viên.

Từ khóa - học tập trải nghiệm; hoạt động học tập trải nghiệm; mô hình học tập trải nghiệm của Kolb; nghiệp vụ sư phạm; Sư phạm Kỹ thuật.

Abstract - Experiential Learning is a theory of modern education, prominent in the 20th century. The theory is founded by the leading educators in the world such as Lev Vygotsky, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, David A Kolb, and other educators. The paper proposes a model of pedagogical learning based on Experiential Learning theory and thereby orientates experiential learning operation corresponding to learning stages. The author has conducted a survey on 50 teachers and 350 students at the Universities of Technical Education in the whole country by questionnaire and interview. The results show that the teachers have not yet focused on organizing learning activities based on the experience to train teaching skills for students. Testing and assessment of learning outcomes still bases on the writing rather than on experience activities, which have not accurately reflected the ability of students.

Key words - experiential learning; experiential learning operation; Kolb's model of experiential learning; pedagogy profession; Technical Education.

1. Đặt vấn đề

Trong suốt thế kỷ 20, những nhà giáo dục có tư tưởng tiến bộ như Dewey, Vygotsky, Piaget, Lewin, Kolb và các nhà giáo dục khác [2], [8] đã nỗ lực nghiên cứu trên nền tảng “học tập trải nghiệm” nhằm phát triển một nền giáo dục tiến bộ, mà ở đó giá trị của tự do được đề cao, học thông qua tự trải nghiệm, học tập phải gắn liền với lợi ích của cuộc sống, học là để thích ứng với môi trường cuộc sống luôn thay đổi. Trung tâm trong triết lý của học tập trải nghiệm là mối quan hệ biện chứng giữa “dân chủ và giáo dục”, “kinh nghiệm và giáo dục” chi phối đến mọi khía cạnh của nội dung giáo dục. Kinh nghiệm của người học trở thành yếu tố trung tâm của nền giáo dục tiến bộ. Giáo dục phải tạo điều kiện thuận lợi nhất để người học phát triển kinh nghiệm cá nhân.

Ở Việt Nam hiện nay, triết lý của nền giáo dục tiến bộ mà trung tâm là học tập trải nghiệm đã và đang được hiện thực hóa trong mọi lĩnh vực giáo dục. Những quan điểm, tư tưởng của học tập trải nghiệm là phù hợp với nội dung đề án “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế” của Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo [1]. Đó là: “đổi mới mạnh mẽ, sâu sắc tư duy giáo dục”; “đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của chương trình giáo dục (mục tiêu, nội dung, phương pháp...) theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học”; “giáo dục con người vừa đáp ứng yêu cầu xã hội vừa phát triển cao nhất tiềm năng của mỗi cá nhân”; “tập trung dạy cách học, cách nghĩ và tự học”. Qua những lập luận trên có thể khẳng định, học tập trải nghiệm chính là một giải pháp hiệu

quả để đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục trong từng cấp học, bậc học theo hướng phát triển năng lực người học.

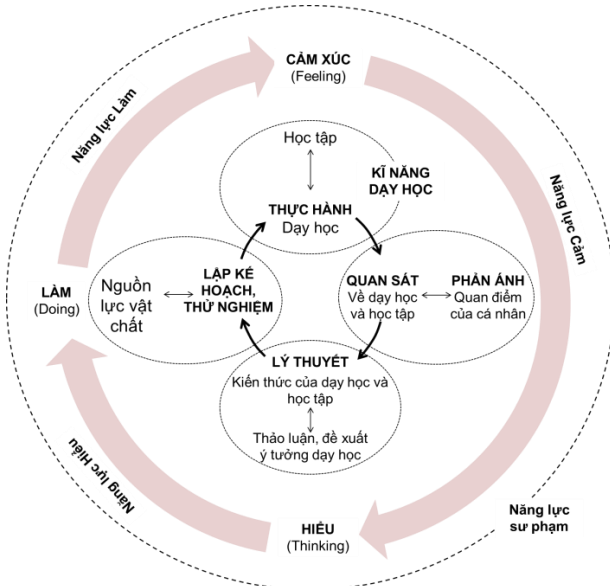
Để đổi mới toàn diện giáo dục và đào tạo thì trước hết phải đổi mới quá trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm (NVSP) cho giáo viên, bởi vì giáo viên là nhân tố quyết định chất lượng giáo dục. Đó chính là việc đào tạo NVSP dựa vào học tập trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho sinh viên sư phạm. Để có căn cứ cho việc tổ chức hoạt động học tập trải nghiệm trong đào tạo NVSP tại các trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật (ĐHSPKT) hiện nay, rất cần thiết phải phát triển mô hình học tập NVSP theo lý thuyết học tập trải nghiệm và tiến hành nghiên cứu thực trạng hoạt động học tập trải nghiệm trong đào tạo NVSP ở các trường ĐHSPKT trong cả nước. Bài viết này sẽ giải quyết vấn đề nêu trên.

2. Giải quyết vấn đề

2.1. Cơ sở khoa học của hoạt động học tập trải nghiệm trong đào tạo NVSP

Có nhiều nhà giáo dục quan tâm nghiên cứu về học tập trải nghiệm. Trong đó, nổi bật là nghiên cứu của Kolb về học tập trải nghiệm được xuất bản năm 1984 [8], đã được nhiều nhà giáo dục ủng hộ, nghiên cứu và áp dụng trong từng lĩnh vực cụ thể. Trong lý thuyết học tập của mình, Kolb đã phát triển một mô hình học tập phản ánh toàn diện quá trình học tập dựa vào kinh nghiệm đã có của mỗi cá nhân. Bản chất của mô hình học tập trải nghiệm của Kolb là một vòng xoắn ốc mô tả quá trình học tập gồm bốn giai đoạn học tập cơ bản là: 1/ Kinh nghiệm cụ thể; 2/ Quan sát phản ánh; 3/ Khái niệm hóa trừu tượng; 4/ Thử nghiệm [3]. Tương ứng với mỗi

giai đoạn học tập, Kolb đưa ra bốn phương thức học tập mà người học cần trải qua, đó là: 1/ Phân kỳ; 2/ Đồng hóa; 3/ Hội tụ; 4/ Điều ứng. Qua đó, nhà giáo sẽ thiết kế các hoạt động học tập trải nghiệm cụ thể. Việc học tập sẽ hiệu quả nhất, nếu người học được trải nghiệm cả bốn giai đoạn học tập. Mô hình học tập trải nghiệm của Kolb được xem là cơ sở cho việc thiết kế các hoạt động học tập trải nghiệm nhằm tích cực hóa người học.



Hình 1. Mô hình học tập NVSP theo lý thuyết học tập trải nghiệm

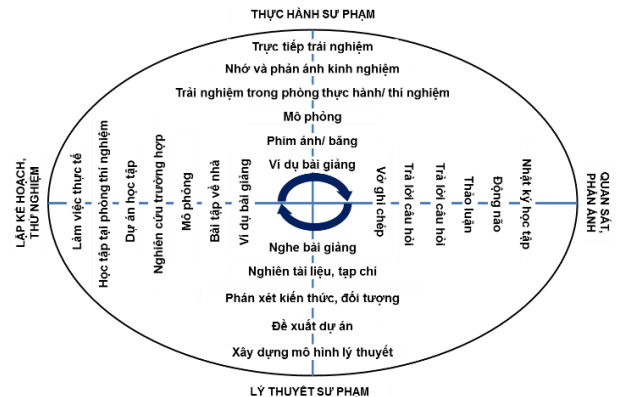
Mục đích chính của dạy học NVSP là phát triển các kỹ năng dạy học (KNDH) cho sinh viên sư phạm. Dựa trên nền tảng mô hình học tập trải nghiệm của Kolb, chúng tôi đã phát triển một mô hình học tập NVSP nhằm phát triển các KNDH cho sinh viên (Hình 1).

KNDH được phát triển nhờ sự thống nhất lý thuyết sư phạm và thực hành dạy học trong các hoạt động học tập của sinh viên. KNDH vừa là điểm xuất phát, vừa là mục tiêu/ kết quả của quá trình học tập. Trải qua mỗi chu trình học tập theo hình xoắn ốc, sinh viên sẽ phát triển các năng lực Hiểu, Làm và Cảm [7] nhằm phát triển Năng lực sư phạm và tiếp tục phát triển lên cấp độ cao hơn. Sinh viên thực hiện hoạt động học tập dưới sự tổ chức, hỗ trợ, chia sẻ của giảng viên, có thể bắt đầu từ các kinh nghiệm đã có về KNDH mà sinh viên đã quan sát giáo viên thực hành dạy học hoặc trực tiếp trải nghiệm trong suốt quá trình học tập từ mầm non cho đến đại học, qua đó liên tục quan sát, phản ánh các ảnh hưởng của hoạt động dạy học của chính mình hoặc của người khác trên người học. Thực hiện phân tích dựa trên các lý thuyết về dạy học và học tập, từ đó đi đến việc đề xuất ý tưởng, lập kế hoạch và thực hiện giải quyết vấn đề. Như vậy, sau mỗi chu trình học tập, sinh viên đã củng cố và phát triển kỹ năng dạy học cho chính bản thân mình. Việc học tập liên tục được lặp lại theo chu trình như vậy sẽ rèn luyện cho sinh viên thói quen học tập suốt đời để thích ứng với công việc luôn thay đổi.

Để giúp giảng viên dễ dàng áp dụng mô hình học tập NVSP theo lý thuyết học tập trải nghiệm, chúng tôi phát triển một mô hình mô tả các hoạt động học tập trải nghiệm tương ứng với bốn giai đoạn nhằm định hướng cho giảng viên thiết kế hoạt động trải nghiệm cho sinh

viên (Hình 2).

Hình 2 cho thấy, giảng viên có thể lựa chọn và thiết kế các hoạt động học tập trải nghiệm với sự tham gia chủ động của sinh viên tương ứng với bốn giai đoạn học tập. Những hoạt động ở vành ngoài của mô hình cho phép một sự tham gia chủ động của sinh viên lớn hơn trong quá trình học tập, trong khi gần trung tâm sẽ hạn chế sự tham gia của sinh viên. Tùy thuộc vào điều kiện dạy học cụ thể và đặc điểm của sinh viên trong học tập mà giảng viên nên cố gắng lựa chọn các hoạt động ở vành ngoài để thúc đẩy sự học tập chủ động của sinh viên. Họ sẽ trở thành các diễn viên chính của lớp học.



Hình 2. Hiệu quả một số hoạt động học tập trải nghiệm

2.2. Khái quát nội dung nghiên cứu thực trạng

2.2.1. Mục đích nghiên cứu

Đánh giá thực trạng hoạt động học tập trải nghiệm trong đào tạo NVSP ở các trường ĐHSPTK bằng bảng hỏi và phỏng vấn.

2.2.2. Phương pháp chọn mẫu

Giảng viên giảng dạy NVSP, sinh viên sư phạm hệ chính quy năm cuối hoặc đã học xong chương trình NVSP tại các trường ĐHSPTK Hưng Yên, ĐHSPTK Nam Định, ĐHSPTK Vinh, ĐHSPTK TP. Hồ Chí Minh là khách thể nghiên cứu đại diện cho ba khu vực Bắc, Trung, Nam của nước ta. Thông qua phỏng vấn cán bộ quản lý ở các khoa/ viện SPKT trong các trường ĐHSPTK cho thấy, năm 2015 có tổng số khoảng 895 sinh viên sư phạm sẽ tốt nghiệp đại học.

Hiện nay có khá nhiều phương pháp lựa chọn cỡ mẫu điều tra, Yamane (1967: 886) cung cấp một công thức đơn giản để tính toán và lựa chọn cỡ mẫu [9].

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Trong đó, n: Số thành viên mẫu cần xác định cho điều tra nghiên cứu; N: Tổng số mẫu; e: Mức độ chính xác mong muốn.

Tổng số sinh viên sư phạm của một khóa học ở các trường ĐHSPTK là khoảng 895 sinh viên, chọn sai số cho phép là 5% và độ tin cậy là 95%. Áp dụng công thức của Yamane, ta có:

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2} = \frac{895}{1 + 895(0.05)^2} = 276$$

Như vậy, số lượng sinh viên tối thiểu phải gửi bảng câu hỏi phỏng vấn là 276 sinh viên. Để đảm bảo khách quan,

chúng tôi chọn mẫu điều tra là 350 sinh viên. Phân bổ phiếu điều tra theo tỉ lệ số lượng sinh viên tại các trường ĐHSPTK là: ĐHSPTK Hưng Yên: 92 phiếu (26%); ĐHSPTK Nam Định: 42 phiếu (12%); ĐHSPTK Vinh: 80 phiếu (23%); ĐHSPTK TP. Hồ Chí Minh: 136 phiếu (39%).

Tính đến năm 2015, số lượng giảng viên giảng dạy NVSP tại các trường ĐHSPTK là khoảng 50 người. Do vậy, chúng tôi gửi bảng câu hỏi cho tất cả các giảng viên này. Tỉ lệ phiếu phân bổ như sau: Trường ĐHSPTK Hưng Yên: 15 phiếu (chiếm 30%); Trường ĐHSPTK Nam Định: 10 phiếu (chiếm 10%); Trường ĐHSPTK Vinh: 10 phiếu (chiếm 10%); Trường ĐHSPTK TP. Hồ Chí Minh: 15 phiếu (chiếm 30%).

2.2.3. Phương pháp xử lý số liệu

Tổng số giảng viên được điều tra là 50 (số phiếu phát ra: 50; số phiếu thu về: 50 hợp lệ). Phần lớn giảng viên được điều tra là những nhà giáo đã có ít nhất 5 năm kinh nghiệm trong dạy học NVSP ở các khoa/ viện SPKT.

Tổng số sinh viên được điều tra là 350, số phiếu hợp lệ thu được là 298, thuộc các ngành gồm: SPKT Điện, SPKT Điện tử, SPKT Công nghệ thông tin, SPKT May, SPKT Cơ khí, SPKT Cơ khí động lực.

Phương pháp xử lý số liệu: Mỗi câu hỏi của phiếu điều tra đưa ra 5 mức độ đánh giá, sắp xếp một cách liên tục theo mức độ giảm dần 5-4-3-2-1. Chúng tôi xử lý theo điểm trung bình cộng. Để xác định mức độ chênh lệch của điểm trung bình cộng của các câu có thang đo 5 mức độ, chúng tôi lấy điểm cao nhất của thang đo 5 điểm trừ đi điểm thấp nhất của thang đo 1 điểm, chia ra làm 5 mức để thu được điểm chênh lệch là 0,8 và thu được các mức độ của thang đo là:

Thang điểm giá trị mức độ	Xếp loại mức độ sử dụng	Xếp loại mức độ cần thiết
Mức 1: $(1,0 \leq \text{Điểm trung bình} < 1,8)$	Không bao giờ	Không cần thiết
Mức 2: $(1,8 \leq \text{Điểm trung bình} < 2,6)$	Hiếm khi	Ít cần thiết
Mức 3: $(2,6 \leq \text{Điểm trung bình} < 3,4)$	Thỉnh thoảng	Bình thường
Mức 4: $(3,4 \leq \text{Điểm trung bình} < 4,2)$	Thường xuyên	Cần thiết
Mức 5: $(4,2 \leq \text{Điểm trung bình} \leq 5,0)$	Rất thường xuyên	Rất cần thiết

2.3. Kết quả nghiên cứu thực trạng và bàn luận

2.3.1. Sử dụng các phương thức học tập trong bài học NVSP

Bảng 1. Đánh giá của giảng viên và sinh viên về sử dụng các phương thức học tập

Các phương thức học tập	Điểm trung bình			
	Mức độ cần thiết		Mức độ sử dụng	
	Giảng viên	Sinh viên	Giảng viên	Sinh viên
1) Phân kỳ (Các hoạt động tìm tòi phát hiện).	3.76	4.20	3.52	3.39
2) Đồng hóa (Các hoạt động xử lý, biến đổi và phát hiện vấn đề).	3.70	3.92	3.50	3.56
3) Hội tụ (Các hoạt động ứng dụng củng cố).	3.64	3.94	3.36	3.36
4) Điều ứng (Các hoạt động đánh giá, điều chỉnh).	3.64	3.36	3.46	3.19

Trong Bảng 1, đa số giảng viên và sinh viên đánh giá

việc sử dụng bốn phương thức học tập trong bài học là cần thiết và mức độ sử dụng cũng tương đối thường xuyên. Trong đó, phương thức học tập Phân kỳ (đặc trưng bằng các hoạt động tìm tòi phát hiện) và phương thức học tập Đồng hóa (đặc trưng bằng các hoạt động xử lý, biến đổi và phát hiện sự kiện, vấn đề) được các giảng viên sử dụng nhiều hơn các phương thức học tập Hội tụ (đặc trưng bằng các hoạt động ứng dụng, củng cố) và phương thức học tập Điều ứng (đặc trưng bằng các hoạt động đánh giá, điều chỉnh). Qua phỏng vấn giảng viên được biết, các hoạt động học tập NVSP chủ yếu được thực hiện bằng việc giải thích, nghiên cứu lý luận về NVSP, sau đó liên hệ thực tế qua các ví dụ, tình huống sự phạm thực. Như vậy, việc học tập NVSP của sinh viên vẫn là chú trọng về lý thuyết hơn là thực hành để rèn luyện KNDH. Sinh viên chưa có nhiều cơ hội được trải nghiệm các hoạt động học tập ứng dụng củng cố và đánh giá, điều chỉnh để phát triển KNDH.

2.3.2. Các hoạt động học tập trải nghiệm trong đào tạo NVSP

Bảng 2. Đánh giá của giảng viên và sinh viên về sử dụng các hoạt động học tập trải nghiệm

Các hoạt động học tập trải nghiệm	Điểm trung bình			
	Mức độ cần thiết		Mức độ sử dụng	
	Giảng viên	Sinh viên	Giảng viên	Sinh viên
1) Ví dụ bài giảng	4.12	4.02	4.18	4.00
2) Xem phim ảnh, băng hình	3.60	3.65	3.78	3.25
3) Nhắc lại kinh nghiệm đã biết	3.62	3.63	3.74	3.54
4) Thảo luận nhóm	3.56	3.74	3.60	3.62
5) Mô tả, phát biểu bài giảng	3.76	3.71	3.72	3.58
6) Nghiên cứu tài liệu, ghi chép	3.30	3.77	3.50	3.58
7) Động não	3.56	3.96	3.62	3.50
8) Mô phỏng, đóng vai	3.50	3.78	3.26	3.20
9) Thử nghiệm	3.14	3.77	3.02	2.98
10) Nghiên cứu tạp chí khoa học	2.48	3.49	2.50	2.35
11) Viết nhật ký học tập	2.70	3.43	2.68	2.48
12) Xây dựng khái niệm, mô hình lý thuyết	2.42	3.40	2.24	2.59
13) Nghiên cứu trường hợp	2.90	3.44	2.60	2.63
14) Bài tập về nhà	3.60	3.34	3.72	3.61
15) Bài tập dự án học tập	3.08	3.23	2.92	2.89
16) Thử nghiệm trong lớp học	3.02	3.64	3.02	2.89
17) Trải nghiệm thực tế	3.12	3.81	3.10	2.86

Kết quả từ Bảng 2 cho thấy, đa số các giảng viên và sinh viên đều đánh giá việc sử dụng đa dạng các hoạt động học tập cho sinh viên là cần thiết và rất cần thiết, mức độ sử dụng cũng tương đối thường xuyên. Tuy nhiên, các hoạt động đề cao vai trò của người học ít được giảng viên sử dụng, thậm chí có những hoạt động mức độ sử dụng còn rất ít như: nghiên cứu tạp chí khoa học, nghiên cứu trường hợp, kiến tạo khái niệm và mô hình lý thuyết, bài tập dự án, trải nghiệm thực tế,... Những hoạt động đề cao vai trò của giảng viên vẫn được ưu tiên sử dụng như: lấy ví dụ bài giảng, xem phim ảnh và băng hình, nhắc lại kinh nghiệm đã biết,... Qua phỏng vấn giảng viên cho biết, các bài giảng NVSP được tổ chức trên các giảng đường lý thuyết, 45 phút ra chơi một lần nên rất khó cho việc tổ chức các hoạt động học tập theo hướng tích cực hóa, đặc biệt là việc quản lý thời gian thực

hiện, thiết kế điều kiện và môi trường học tập. Nhiều giảng viên còn ngại thiết kế các hoạt động học tập đề cao vai trò của người học. Qua phỏng vấn sinh viên cho biết, đa số các giảng viên áp dụng các phương pháp thuyết giảng, nên các hoạt động học tập chủ yếu là nghe, ghi chép, trả lời các câu hỏi đàm thoại tái hiện kiến thức, lấy ví dụ bài giảng,... Vì thế, việc giảng viên giảng dạy như vậy trong thời gian dài đã tạo cho sinh viên sự e dè, ngại tiếp xúc, ít đề cao quan điểm cá nhân,... nên đã hình thành ở sinh viên phong cách học tập thụ động, đề cao vai trò của giảng viên.

2.3.3. Kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Bảng 3. Đánh giá của giảng viên và sinh viên về kiểm tra và đánh giá kết quả học tập NVSP

Các hình thức kiểm tra đánh giá	Điểm trung bình			
	Mức độ cần thiết		Mức độ sử dụng	
	Giảng viên	Sinh viên	Giảng viên	Sinh viên
1) Kiểm tra đánh giá bằng ngân hàng câu hỏi thi tự luận.	4.08	3.87	4.02	3.88
2) Kiểm tra đánh giá dựa vào sản phẩm thực hiện.	3.22	3.85	3.20	3.24
3) Kiểm tra đánh giá dựa vào quy trình thực hiện.	3.30	3.79	3.30	3.23
4) Kiểm tra đánh giá dựa vào sản phẩm và quy trình thực hiện.	3.22	3.87	3.12	3.10
5) Kiểm tra đánh giá bằng câu hỏi trắc nghiệm khách quan.	2.66	3.46	2.72	2.98

Theo Bảng 3, đa số giảng viên cho rằng việc kiểm tra và đánh giá bằng ngân hàng câu hỏi tự luận là rất cần thiết, mức độ cần thiết của các hình thức kiểm tra, đánh giá khác là bình thường. Giảng viên chủ yếu sử dụng hình thức kiểm tra và đánh giá bằng ngân hàng câu hỏi tự luận là rất thường xuyên, mức độ sử dụng các hình thức kiểm tra và đánh giá khác là thỉnh thoảng. Thực trạng này cho thấy, việc kiểm tra và đánh giá bằng ngân hàng câu hỏi tự luận phần nào chưa phản ánh chính xác và toàn diện năng lực sư phạm của sinh viên, bởi vì mục đích cuối cùng của việc đào tạo NVSP là phát triển các KNDH. Qua phỏng vấn giảng viên cho biết, nội dung chương trình đào tạo NVSP hiện nay còn nặng về lý thuyết, ít thực hành, thiết kế theo hướng hàn lâm, mà chưa thiết kế theo năng lực, chưa chú trọng vào hoạt động học tập trải nghiệm, do đó chủ yếu áp dụng kiểm tra và đánh giá bằng ngân hàng câu hỏi tự luận, rất khó cho việc áp dụng các hình thức kiểm tra và đánh giá khác. Việc áp dụng các hình thức kiểm tra và đánh giá bằng sản phẩm thực hiện, quy trình thực hiện, trắc nghiệm khách quan chủ yếu được áp dụng trong các học phần Thực tập sư phạm và Khóa luận tốt nghiệp. Trong khi đó, đa số sinh viên cho rằng, tất cả các hình thức kiểm tra và đánh giá kết quả học tập NVSP là cần thiết và rất cần thiết. Qua phỏng

vấn, sinh viên cho rằng việc kiểm tra và đánh giá còn nặng về kiến thức thông qua các bài học thuộc và vận dụng kiến thức bằng bài thi tự luận vào cuối học kỳ, chưa chú trọng đánh giá thường xuyên thông qua sự trải nghiệm trình diễn KNDH, nên chưa phản ánh hết năng lực sư phạm của sinh viên.

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy, giảng viên vẫn chưa chú trọng tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm nhằm rèn luyện KNDH cho sinh viên. Các hoạt động học tập trải nghiệm của sinh viên chủ yếu vẫn là các trải nghiệm đơn giản như: Ví dụ bài giảng, xem phim ảnh và băng hình, đọc tài liệu, bài tập về nhà,... Kiểm tra đánh giá kết quả học tập vẫn nặng về thi tự luận hơn là đánh giá thông qua các hoạt động trải nghiệm, nên chưa phản ánh chính xác năng lực của sinh viên. Do vậy, giảng viên cần phải tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm theo hướng tích cực hóa, học tập chủ động, cho phép sinh viên phát huy tối đa kinh nghiệm cá nhân, cùng với đó là thay đổi cách thức đánh giá theo hướng phát triển năng lực dựa vào hoạt động trải nghiệm của sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, *Nghị quyết số 29-NQ/TW của Hội nghị trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*, ngày 4 tháng 11 năm 2013.
- [2] Dewey, J. (1938, 1998 by Kappa Delta Pi), *Kinh nghiệm và giáo dục: The 60th Anniversary Edition*, bản dịch của Phạm Anh Tuấn, Nhà xuất bản Trẻ năm 2011, Tp. Hồ Chí Minh.
- [3] Clark, R. W., Threeton, M. D., & Ewing, J. C. (2010), "The potential of experiential learning models and practices in career and technical education & career and technical teacher education", *Journal of Career and Technical Education*, Vol. 25, No. 2, Page 46-62, Winter.
- [4] Nguyễn Văn Hạnh, Nguyễn Hữu Hợp (2013), "Dạy học dựa vào lý thuyết học tập trải nghiệm trong đào tạo giáo viên kỹ thuật", *Tạp chí Khoa học*, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Vol. 58, số 8, tr. 134-139.
- [5] Nguyễn Văn Hạnh, Nguyễn Hữu Hợp (2014), "Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên thông qua học tập dựa trên kinh nghiệm", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học cán bộ trẻ các trường sư phạm toàn quốc lần thứ 4*, Đại học Hải Phòng, NXB. Đại học Sư phạm, tr. 691 - 696.
- [6] Nguyễn Hữu Hợp, Nguyễn Văn Hạnh (2015), "Các chiến lược dạy học nghiệp vụ sư phạm theo hướng tiếp cận năng lực", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, Hiệp hội các trường Đại học – Cao đẳng Việt Nam, số 51 (112) tháng 6/2015, tr. 40-44.
- [7] Đặng Thành Hưng (2012), "Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực", *Tạp chí Quản lý giáo dục*, số 43 tháng 12/2012, Hà Nội.
- [8] Kolb, D (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- [9] Israel, G. D. (1992). *Determining sample size*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agriculture Sciences, EDIS.

(BBT nhận bài: 15/10/2015, phản biện xong: 30/10/2015)