

KỊCH BẢN SƠ PHẠM DẠY HỌC TÍCH HỢP

PEDAGOGICAL SCENARIO FOR INTEGRATED TEACHING

Phạm Xuân Thanh
Viện NCPTGD Chuyên Nghiệp

TÓM TẮT

Hệ thống dạy nghề ở nước ta có nhiều chuyển biến để có thể đáp ứng được những yêu cầu về chất lượng của nguồn nhân lực hiện nay; đó là sự thay đổi về cách tiếp cận dạy học từ truyền thống sang năng lực thực hiện – mà gần đây nhất chủ trương “dạy học tích hợp” đã được tổng cục dạy nghề triển khai rộng rãi cho các trường trong hệ thống dạy nghề.

Tuy nhiên trên thực tế ở nhiều trường vẫn còn gặp nhiều khó khăn, lúng túng khi ứng dụng phương pháp dạy học này; nguyên nhân là do chưa có cơ sở lý luận rõ ràng dẫn đến việc hướng dẫn thiết kế sơ phạm tất yếu sẽ mơ hồ, khó thực hiện.

Bài viết này trao đổi dựa trên quan điểm “dạy học tích hợp” theo mô hình trải nghiệm, từ đó hình thành cơ sở thiết kế sơ phạm cho bài giảng tích hợp.

ABSTRACT

Our Vocational Education and Training (VET) system has much changed recently to meet the current needs of personnel's quality. And it is the change in teaching approach from tradition to competence based – the so called “intergrated teaching” is the latest that has been implemented and applied for a variety of VET colleges.

In practice, however, many colleges have difficulties in applying this teaching method. It is because no clear basis has been given to explain why instructing design of pedagogical scenario has been vague and infeasible.

The article discusses on the “integrated teaching” concept subject to experiential learning model and takes it as a base to design pedagogical scenario for integrated lectures.

Keywords: *Integrated teaching, experiential learning model, pedagogic scenario*

1. Tình hình yêu cầu dạy nghề hiện nay

Trong bối cảnh hội nhập toàn cầu, các doanh nghiệp cần phải xây dựng cho mình nguồn nhân lực chất lượng cao có khả năng đáp ứng kịp thời trước những tác động, thách thức của cơ chế thị trường nhằm đảm bảo cho doanh nghiệp hoạt động kinh doanh hiệu quả và bền vững.

Ở các nước Châu Âu, các yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực tác động trực tiếp đến hệ thống dạy nghề, cụ thể là cần phải xác định lại

năng lực nghề nghiệp; cũng như cách thức đào tạo/ dạy học phù hợp với xu hướng hiện tại. [7]

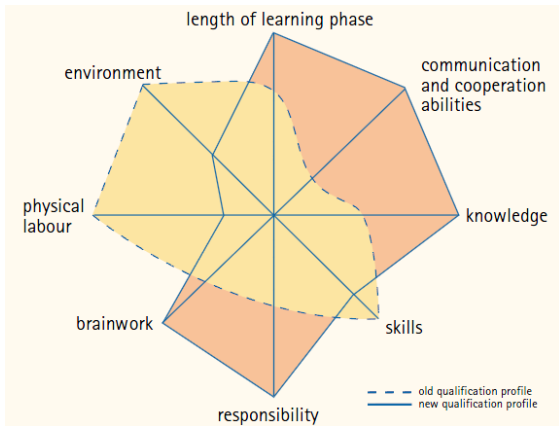
Điều này cũng diễn ra ở nước ta – như việc xây dựng chuẩn đầu ra cho các ngành nghề; áp dụng các phương pháp dạy học tích cực vào trong dạy học – trong đó quan điểm “dạy học tích hợp” đã được Tổng cục dạy nghề đã được đưa vào ứng dụng ở hệ thống dạy nghề với mục đích nâng cao chất lượng dạy học và đáp ứng được yêu cầu đào

tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho các doanh nghiệp.

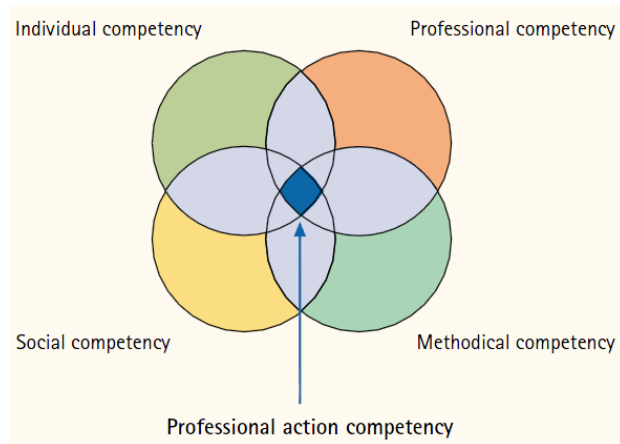
Tuy nhiên trên thực tế, cơ sở lý luận của “dạy học tích hợp” cũng như quy trình hướng dẫn hiện thực thiết kế sư phạm vẫn còn chưa rõ ràng, điều này dẫn đến sự khó khăn các trường trong công tác triển khai; nhất là đối với giáo viên trong quá

trình thiết kế sư phạm và tổ chức dạy học hiệu quả.

Bài viết này trao đổi khía cạnh lý luận về “dạy học tích hợp” gắn kết với “mô hình dạy học trải nghiệm”; đồng thời chỉ ra lộ trình thực hiện cụ thể thông qua thiết kế mẫu kịch bản sư phạm theo mô hình trải nghiệm đối với bài giảng tích hợp.



Hình 1: Yêu cầu về chất lượng năng lực thực hiện



Hình 2: Cấu trúc năng lực hành động

2. Khái niệm “dạy học tích hợp”

Tích hợp (từ gốc Latin là integer = tổng thể, trọn vẹn) có nghĩa là phối hợp hài hòa các hoạt động, các thành tố khác nhau lại với nhau đảm bảo thực hiện chức năng nào đó được tốt hơn. [8, 359] [Western Dictionary]

Do đó có thể định nghĩa “dạy học tích hợp” như sau:

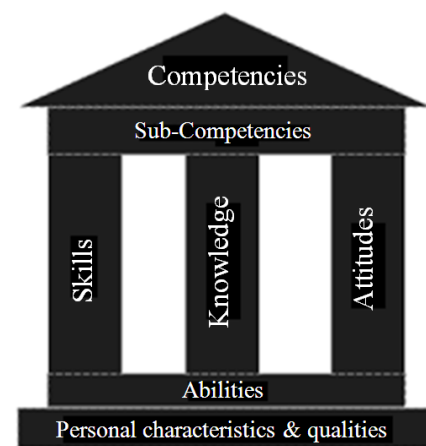
Dạy học tích hợp: là dạy học có sự phối hợp/kết hợp hài hòa các hoạt động / các phương pháp dạy học khác lại với nhau nhằm đảm bảo đạt được mục tiêu dạy học một cách tốt hơn.

Trong phát biểu trên về “tích hợp” và “dạy học tích hợp” cần phải làm rõ các ý quan trọng sau đây để vận dụng chính xác trong lĩnh vực dạy nghề:

- **Mục tiêu dạy học cần phải đạt được theo hướng hiệu quả hơn, tốt hơn là gì?**

Xuất phát từ nhiệm vụ/ công việc cụ thể đòi hỏi cần phải trang bị cho người lao động

khả năng có thể đảm nhận được vị trí làm việc trong doanh nghiệp; chứ không phải là từng khối kiến thức, hoặc kỹ năng riêng biệt như cách tiếp cận truyền thống trước đây. Lộ tiếp cận này gọi là đào tạo theo năng lực thực hiện; với mục tiêu là hình thành năng lực hành nghề ở người lao động trong các điều kiện thực tế. [1] [7]



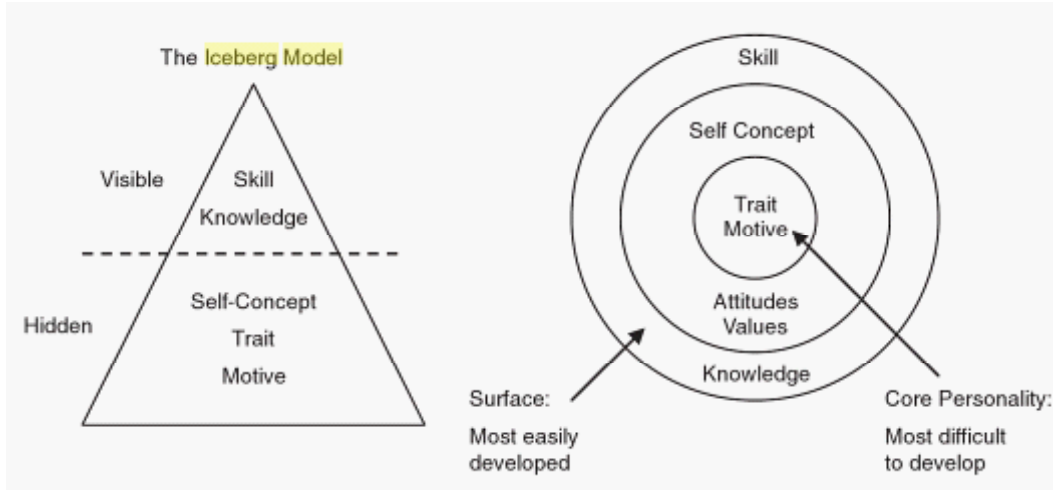
Hình 3: Mô hình cấu trúc năng lực

- **Các thành tố nào được đem phối hợp**

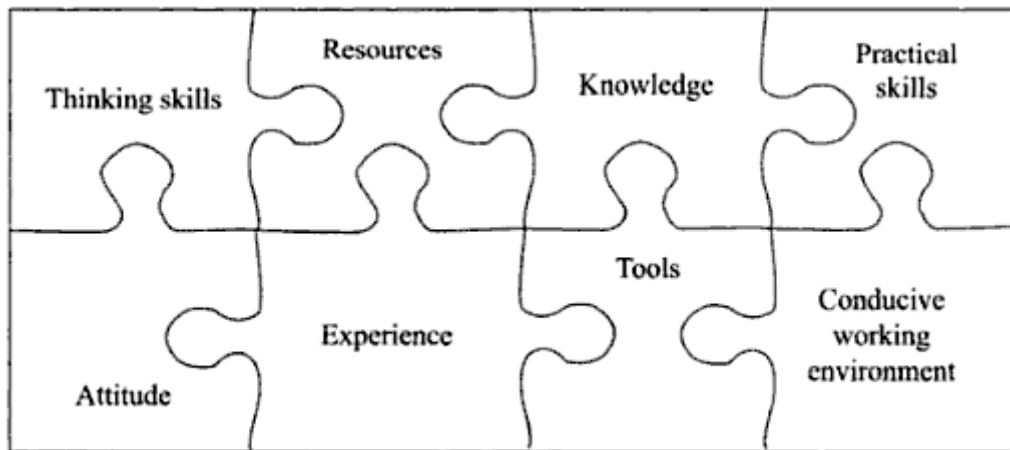
với nhau để hình thành năng lực?

Năng lực thực hiện gồm các thành tố liên quan đến khả năng thực hiện công việc, trong đó có kiến thức (hiểu biết về công việc), kỹ năng: tư duy và thực hành

(biết cách sử dụng công cụ, cách thức thực hiện công việc như thế nào), thái độ (ý thức trách nhiệm trong quá trình thực hiện công việc). [9, 21] [10, 52] [11, 22]



Hình 4: Mô hình Iceberg cấu trúc năng lực (Spencer & Spencer, 1993)



Hình 5: Các thành tố của năng lực

Ngoài ra, kinh nghiệm (*tổ hợp kiến thức, kỹ năng đạt được khi tham gia vào hoạt động cụ thể trong giai đoạn trước*) có vai trò rất quan trọng trong việc tạo ra giá trị thực cho năng lực; thông qua trải nghiệm (*tham gia/ dẫn thân thật sự vào tình huống/ hoạt động cụ thể*), người học tương tác với môi trường điều này dẫn đến sự thay đổi không những về kiến thức, kỹ năng mà còn mang lại xúc cảm, cảm giác, tình cảm trong quá đó - nó làm giàu giá trị tâm hồn bên

trong của con người. [Andresen, Bond và Cohen (1995)] [Kurt Lewin, 1935; Dewey, 1938] [Kolb, 1984]

Vì thế cho nên trải nghiệm ở người học được xem như là điều kiện đảm bảo kết dính các thành tố năng lực (kiến thức, kỹ năng, thái độ), và là nền tảng cho sự chuyên hóa thành năng lực cuối cùng ở người học trong những điều kiện thực tế - nghĩa là có

khả năng thực hiện được yêu cầu cụ thể của công việc.

○ **Lựa chọn cách thức nào để hình thành năng lực cho người học?**

Hiện có nhiều phương pháp dạy học tích cực ít nhiều đều hướng đến việc hình thành năng lực thực hiện cho người học như dạy theo dự án, tình huống có vấn đề, thông qua phản ánh, trải nghiệm, v.v

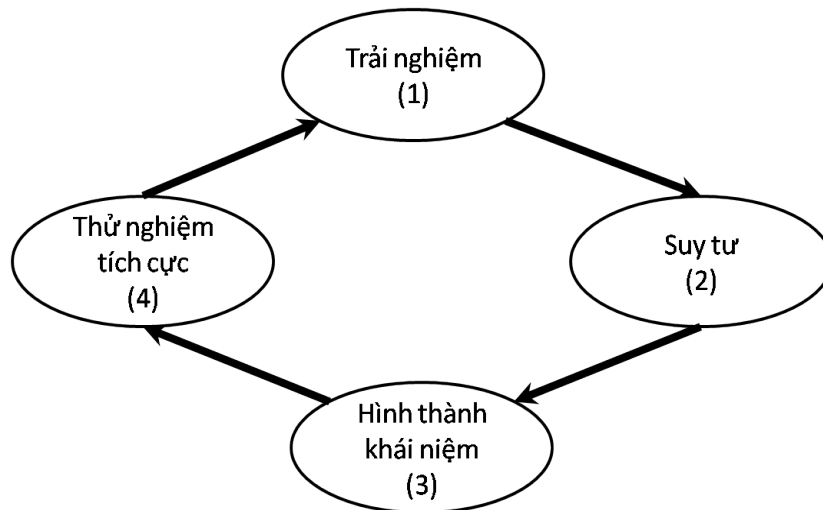
Vì vậy việc lựa chọn phương pháp nào phải căn cứ vào mức độ phù hợp với các đặc điểm “dạy học tích hợp” như sau:

- Khả năng tích hợp các thành tố năng lực, phương pháp dạy học, những điều kiện dạy

học một cách rõ ràng.

- Chỉ ra lộ trình kết hợp các thành tố năng lực, và hình thành năng lực thực hiện cũng như giá trị thực của nó cho người học.
- Cụ thể hóa thành các pha hoạt động dạy/học; nền tảng cho việc xây dựng kịch bản sư phạm mẫu - có như vậy giáo viên mới có thể thiết kế dạy học cho từng bài học cụ thể được.

Với các tiêu chí này thì việc tổ chức dạy học theo mô hình trải nghiệm (D. Kolb, 1984) được ưu tiên lựa chọn làm nền tảng định hướng cho thiết kế bài giảng tích hợp. (phân tích sau ở phần “dạy học tích hợp với mô hình trải nghiệm”).



Hình 6: Mô hình trải nghiệm (theo D. Kolb, 1984)

Từ đây, ta có thể định nghĩa “dạy học tích hợp” phù hợp với đặc điểm dạy nghề như sau:

Dạy học tích hợp: là dạy học được tổ chức theo tiến trình học từ trải nghiệm thực tế đến suy tư và hình thành thành năng lực thực hiện ở người học đáp ứng được yêu cầu/ tiêu chuẩn của thực tiễn sản xuất.

Như vậy, với định nghĩa “dạy học tích hợp” như trên đã chỉ ra được con đường hình thành năng lực thực hiện cụ thể: trải nghiệm – suy tư – hình thành khái niệm – thử nghiệm tích cực (theo mô hình học trải nghiệm); từ đó cũng dễ dàng cho việc xây dựng kịch bản sư phạm đối với bài

giảng tích hợp.

3. Xây dựng kịch bản sư phạm “dạy học tích hợp”

1.1 Khảo sát mô hình học trải nghiệm và khả năng dạy học tích hợp

[2, 51-54], [3, 55-56], [4], [5], [6]

Mô hình học trải nghiệm (Kolb, 1984) được phát triển dựa trên những nghiên cứu về lý thuyết phát triển nhận thức (Piaget, 1926); sự chuyển đổi kinh nghiệm thành các hành động ý nghĩa (Dewey, 1938); và tiến trình thực hành (Lewin, 1935, 1951). Theo D. Kolb tiến trình học được diễn tiến qua bốn pha học tập sau:



Hình 7: Chu trình học trải nghiệm

1. **Trải nghiệm** (*Concrete Experience*): người học sẵn sàng cho trải nghiệm mới thông qua việc thực hiện những hoạt động/ tình huống cụ thể và thực tế - gọi là tương tác với môi trường bên ngoài.

Chất lượng của kinh nghiệm thu nhận được phụ thuộc vào mức độ người học tham gia/ dẫn thân như thế nào trong quá trình trải nghiệm đó. Hơn nữa nó còn đòi hỏi trải nghiệm đó phải có xuất phát từ tình huống thực tế thì mới đáng giá, mới có ý nghĩa cho người học; có như thế mới mang lại giá trị thực cho năng lực ở người học; vì thế có thể xem như tạo tình huống có vấn đề cho người học. [2]

2. **Suy tư từ trải nghiệm trước đó** (*Reflective Observation*): Người học xem xét, nghiên cứu từ trải nghiệm trước đó qua nhiều cách tiếp cận để có được các thông tin dữ liệu cũng như cảm xúc, cảm giác; và kế tiếp là tìm nguyên nhân, bản chất vấn đề xuất phát từ đâu, mối quan hệ là gì?

Có thể nhận thấy rằng tiến trình suy tư này theo cấp độ từ thấp (*ghi nhận thông tin*) đến cao (*nguyên nhân, mối quan hệ*); và được cụ thể hóa qua việc trả các câu hỏi sau: Đã làm những gì? Những gì đã xảy ra? Cảm nhận thế nào? Khó khăn/ dễ dàng nhất là gì? Tại sao như vậy? Nguyên nhân là gì? Làm khác cho lần sau như thế nào? [3]

3. **Hình thành khái niệm** (*Abstract Conceptualization*): Người học cần có khả năng phân tích, tích hợp và khái quát hóa những dữ kiện, ý tưởng mới có được ở hai pha trải nghiệm và suy tư trước đó thành các lý thuyết/ mô hình.

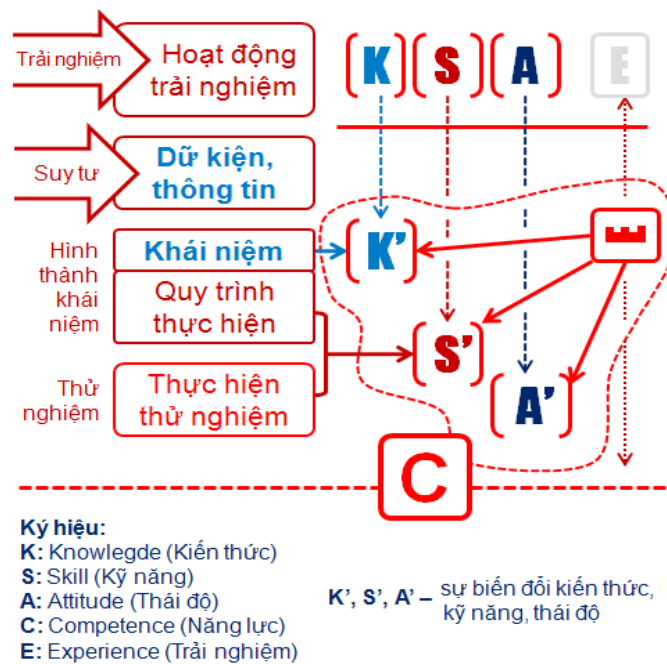
Ở pha này là mức cao nhất của tiến trình suy tư khi dẫn đến được các khái niệm - gọi là tiến trình này thuộc kỹ năng tư duy cấp cao (*high level thinking*); hoặc từ đó sẽ bắt đầu hình thành những “chỉ dẫn, quy trình, cách thức thực hiện”.

Điểm quan trọng ở đây chính là sự hình thành bảng kế hoạch thực hiện (quy trình thực hiện, điều kiện thực hiện, tiêu chí đánh giá) như thế nào trước khi người học chuyển sang pha học tập tiếp theo, và nó sẽ định hướng cần phải thực hiện như thế nào?

4. **Thử nghiệm tích cực** (*Active Experimentation*): Ở pha này người học tiến hành thử nghiệm theo các cách thực hiện thuộc bảng kế hoạch đã vạch ra ở pha trước, trong đó gồm có: quy trình thực hiện, công cụ thực hiện cùng với tiêu chí đánh giá... Và kết quả của thử nghiệm được dùng để kiểm chứng quá trình tư duy trước đó; nếu vẫn chưa đạt được yêu cầu của công việc đặt ra thì có thể coi đây bắt đầu một chu trình trải nghiệm mới tiếp theo.

Như vậy, ta thấy pha thử nghiệm có ý nghĩa quan trọng trong việc đánh giá chất lượng quá trình tư duy trước đó; qua đó tiến trình của người học chủ động hơn do người học biết được cần phải điều chỉnh gì từ việc đánh giá thực tế này.

Trong tiến trình nêu trên, tương tác bên ngoài của người học với môi trường (*thông qua trải nghiệm*) được chuyển vào trong thành tương tác thuộc tư duy (*suy tư dựa trên dữ kiện thu được từ trải nghiệm*) làm biến đổi nhận thức ở người học (*hình thành khái niệm*) giúp người học hiểu biết nhiều hơn, sâu hơn về vấn đề/ sự kiện mà họ đang trải qua; điều đó dẫn đến sự điều chỉnh cũng như định hướng lại hoạt động của người học ở lần thử nghiệm tiếp theo.



Hình 8: Quá trình biến đổi kiến thức, kỹ năng, thái độ trong tiến trình hình thành năng lực ở người học của mô hình học trải nghiệm

Ta thấy ở mỗi chu trình trải nghiệm, khả năng của người học có sự chuyển biến rõ rệt thông qua việc điều chỉnh các hoạt động và nhận thức của họ; và tiến trình điều chỉnh này cứ diễn tiến liên tục theo đường xoắn ốc cho đến khi thực hiện được yêu cầu mà công việc đặt ra – nghĩa là năng lực của người học được hình thành qua lộ trình “trải nghiệm – suy tư – thử nghiệm”.

Như vậy, dạy học theo mô hình trải nghiệm đáp ứng được các yêu cầu của quan điểm dạy học tích hợp nêu ra; trong đó nó có ý nghĩa nhất khi chỉ ra được lộ trình thực hiện rõ ràng, phù hợp với thiết kế dạy học; và được xem như là cơ sở lý luận cho việc thiết kế bài giảng tích hợp.

1.2 Xác định kịch bản sư phạm “dạy học tích hợp” và đơn vị thiết kế

Ở trên ta đã xác định được mô hình trải nghiệm là nền tảng cơ sở lý luận cho thiết kế bài giảng tích hợp; tuy nhiên cần phải xây dựng quy trình thiết kế mẫu cho bài giảng tích hợp để từ đó giáo viên có thể căn cứ vào áp dụng cho từng dạng bài học cụ thể thì ta cần phải xác định hai vấn đề sau:

Xác định kịch bản sư phạm mẫu (hay còn gọi là giáo án mẫu, hoặc bảng kế hoạch dạy học) cho dạy học tích hợp? Trong đó yêu cầu cần phải chỉ rõ hoạt động dạy và học dự kiến sẽ diễn ra như thế nào? điều kiện thực hiện, và tổ chức dạy học ra sao?

Điều đó có nghĩa là từ mô hình học trải nghiệm ta phải chuyển đổi thành mô hình dạy/ học trải nghiệm - có như vậy mới xây dựng kịch bản sư phạm mẫu cho dạy học tích hợp.

Xác định đơn vị thiết kế cho dạy học tích hợp và cách tiếp cận thiết kế?

Trước đây, với việc dạy học lý thuyết/ kỹ năng thì đơn vị thiết kế bài học đó chính là khái niệm/ thao tác; và chỉ khi xác định được đơn vị thiết kế như vậy thì giáo viên mới có thể xác định rõ ràng về nội dung dạy học cũng như mới có thể áp dụng được mẫu kịch bản sư phạm vào quy trình thiết kế.

Vì thế, việc cần thiết là phải xác định được đơn vị thiết kế cho bài giảng tích hợp – ta thấy phân tích nghề DACUM xác định rõ

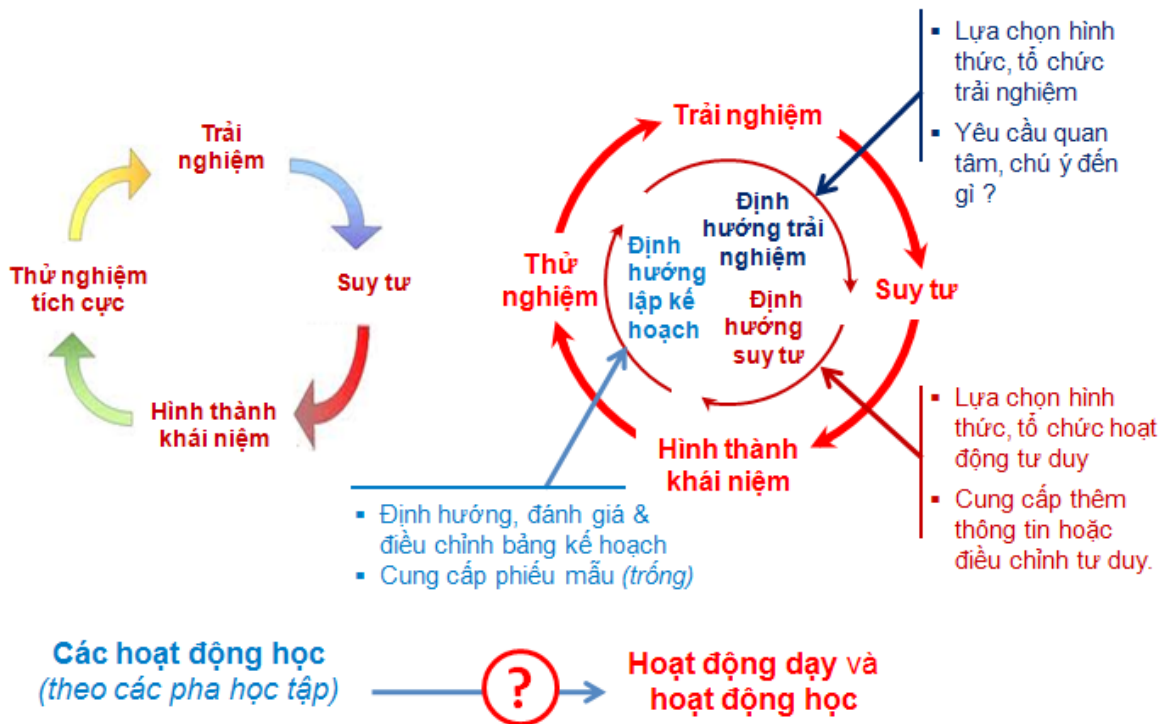
ràng các công việc cụ thể từ nhiệm vụ; hơn nữa mỗi công việc có tính độc lập tương đối đều có kiến thức, kỹ năng và thái độ cũng như điều kiện thực hiện, tiêu chí đánh giá tương ứng. Cho nên có thể chọn công việc là đơn vị thiết kế dạy học cho bài giảng tích hợp.

3.3.1 Thiết kế kịch bản sư phạm cho dạy học tích hợp

Theo phân tích ở trên, năng lực của người học được hình thành qua con đường: trải nghiệm – suy tư – hình thành khái niệm – thử nghiệm tích cực; tuy nhiên để tiến trình học trải nghiệm được diễn ra thì cần có sự tác động, hỗ trợ của giáo viên, cụ thể như sau:

- **Định hướng trải nghiệm:** để cho người học trải nghiệm thì giáo viên phải xác định, lựa chọn hình thức trải nghiệm phù hợp cũng như tổ chức trải nghiệm cho người học. Hơn thế nữa, giáo viên còn phải định hướng cho người học ghi nhận các thông tin, dữ kiện nào cần thiết cho tiến trình tư duy sau đó.

- **Định hướng tư duy:** căn cứ vào các dữ kiện thu nhận được của người học, giáo viên tiếp tục định hướng điều khiển tiến trình tư duy của người học, nhằm giúp người học tìm ra được các nguyên nhân, mối quan hệ bản chất để từ đó có thể hình thành khái niệm hoặc các mô hình/ lý thuyết liên quan đến vấn đề đang trải nghiệm



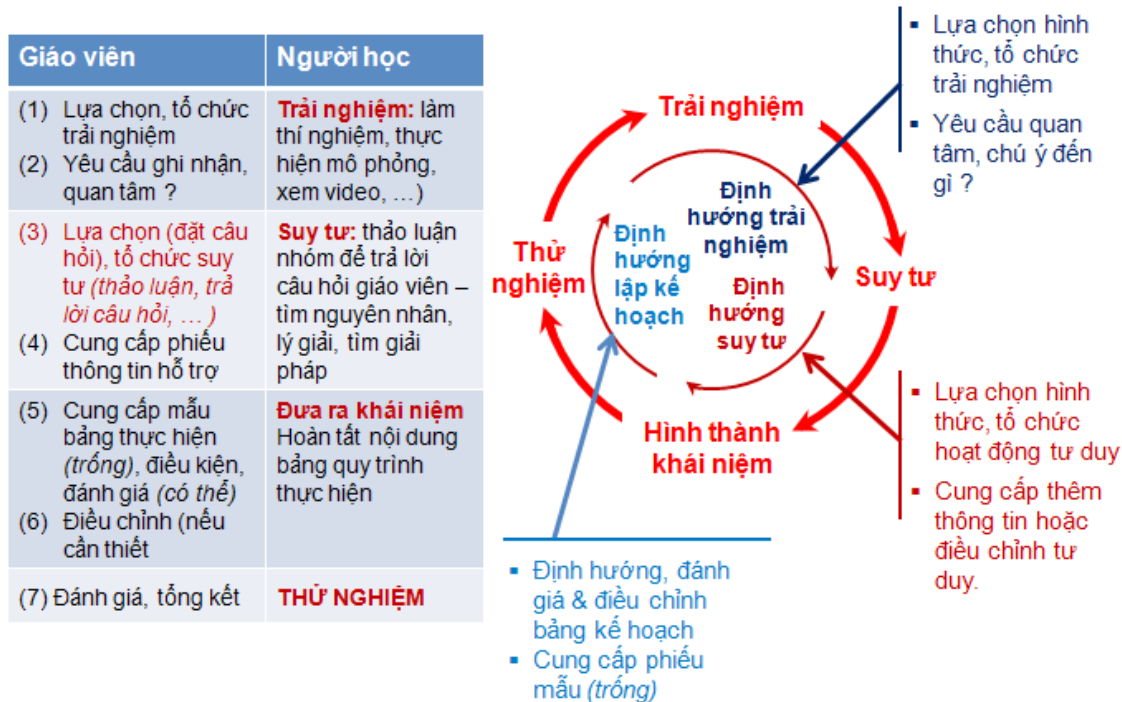
Hình 9: Mô hình dạy/ học trải nghiệm

- **Định hướng lập kế hoạch thực hiện:** với mục đích khẳng định kết quả quá trình tư duy của người học thông qua thử nghiệm thực tế, giáo viên định hướng và cùng với người học xây dựng bảng kế hoạch thực hiện; có thể nhận thấy ở đây người học chủ động hơn cho chu trình trải nghiệm

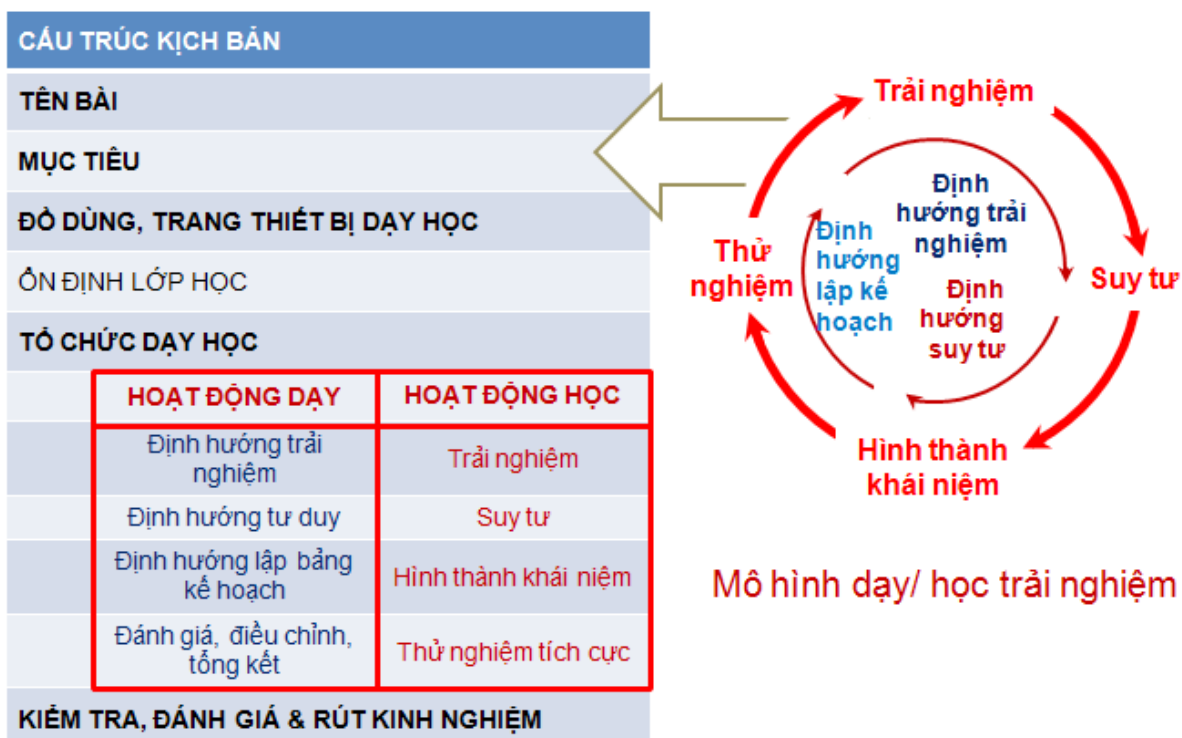
kế tiếp ở mức độ cao hơn, theo đường xoắn ốc.

Như vậy với mô hình dạy/ học trải nghiệm; ta có đủ hai thành tố quan trọng: hoạt động dạy và hoạt động học để xây dựng kịch bản sư phạm dạy học tích hợp

KỊCH BẢN SƯ PHẠM THEO MÔ HÌNH DẠY HỌC TRẢI NGHIỆM



Hình 10: Mô hình dạy/ học trải nghiệm và hoạt động dạy/ học tương ứng



Hình 11: Xác định cấu trúc của kịch bản sư phạm dạy học tích hợp

Nhận xét:

- Việc dạy học lý thuyết và thực hành không tách biệt riêng rẽ mà chúng được phân tích thành các thành tố của năng lực (kiến thức, kỹ năng, thái độ) và tích hợp lại trong tiến trình hình thành năng lực thực hiện cho người học bằng con đường trải nghiệm – suy tư – thử nghiệm tích cực.
- Đối với dạy học thực hành, thông thường giáo viên cung cấp phiếu hướng dẫn thực hiện; tuy nhiên ở quy trình này vai trò của giáo viên là định hướng người học xây dựng bảng kế hoạch và thử nghiệm tích cực.
- Cần phân biệt giữa thiết kế hoạt động học và tổ chức dạy học: trước hết phải căn

cứ vào mức độ khó, phức tạp của từng hoạt động học; điều kiện thực tế lớp học cũng như mục tiêu phát triển các năng lực thành tố khác như giao tiếp xã hội (*xem Hình 2: Cấu trúc năng lực hành động*) ... mà quyết định hoạt động học đó có cần tổ chức hoạt động theo nhóm hay không? Ví dụ như thảo luận nhóm, làm việc nhóm...

3.3.2 Xác định đơn vị thiết kế cho dạy học tích hợp

Để cho thuận tiện và dễ dàng trong việc xác định đơn vị thiết kế; ta khảo sát nghề quản trị mạng có modul [**Lắp ráp, cài đặt máy tính**] gồm các công việc từ [A1] đến [A5] như bảng dưới:

A. Lắp ráp, cài đặt máy tính	A1 Xác định yêu cầu lắp ráp, cài đặt máy tính	A2 Lắp ráp máy tính	A3 Cài đặt hệ điều hành	A4 Cài đặt phần mềm	A5 Kiểm tra, cập nhật máy tính
--	---	-------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--

Theo phân tích DACUMM, ta thấy công việc [**A2_Lắp ráp máy tính**], gồm có:

Các bước thực hiện công việc	Tiêu chuẩn thực hiện	Dụng cụ, trang bị, vật liệu	Kiến thức cần có	Kỹ năng cần có	Thái độ cần có
1. Chuẩn bị vị trí lắp đặt	Vị trí lắp đặt rộng, sạch	Ốc vít, kim loại nhỏ, nhíp nhỏ, vòng tay khử từ	Các thành phần máy tính	Nhận biết các thiết bị máy tính	Cẩn thận, chính xác
2. Chuẩn bị thùng máy (Case) và lắp nguồn	Đủ các thiết bị, công cụ, drivers	Card test phân cứng	Các chuẩn giao tiếp	Nhận biết các chuẩn giao tiếp	Tuân thủ theo quy trình lắp ráp
3. Chuẩn bị Bo mạch chủ, lắp RAM, CPU	Xác định chính xác vị trí lắp đặt	CD drivers	Quy trình thực hiện lắp đặt	Thao tác lắp ráp chính xác	
4. Lắp Bo mạch chủ vào thùng (Case)	Xác định đúng các chuẩn giao tiếp			Chuẩn đoán theo tiếng bíp (BIOS) hoặc từ card test phân cứng	
5. Gắn các ổ đĩa					
6. Gắn card màn hình, sound card					
7. Kiểm tra toàn bộ hệ thống					

Rõ ràng công việc [A2_Lắp ráp máy tính] có tính độc lập tương đối, không thể chia nhỏ; ngoài ra nó còn có thành tố năng lực đầy đủ (kiến thức, kỹ năng, thái độ), điều kiện thực hiện, tiêu chí đánh giá - cho nên được chọn làm đơn vị thiết kế, và có thể áp dụng mẫu kịch bản sư phạm trên để thiết kế dạy học tích hợp.

Như vậy, phân tích nghề DACUM (cũng phù hợp với chuẩn NVQ về năng lực) cho phép xác định các công việc độc lập, và đó được xem là cơ sở để xác định đơn vị thiết kế dạy học cho bài giảng tích hợp.

Kết luận

Có nhiều cách dạy học khác nhau ít nhiều đều hướng đến hình thành năng lực thực hiện ở người học; vì vậy việc lựa chọn thể nào cho phù hợp cần phải căn cứ vào những yêu cầu, đặc điểm của dạy học tích hợp – và mô hình trải nghiệm được xem là nền tảng lý luận cho dạy học tích hợp.

Hơn nữa, việc xác định được mô hình dạy/học trải nghiệm không những chỉ ra được lộ trình thiết kế kịch bản sư phạm mẫu cho dạy học tích hợp mà còn đảm bảo kịch bản mẫu đó định hướng tốt cho giáo viên khi thiết kế bài giảng tích hợp.

Ngoài ra, bài viết cũng đề cập đến vấn đề tổ chức dạy học phải căn cứ vào điều kiện thực hiện của từng hoạt động học; cũng như chỉ ra tầm quan trọng của việc xây dựng chương trình theo DACUM. Do vậy để việc dạy học đảm bảo chất lượng thì cần phải xem xét các vấn đề này một cách nghiêm túc; có như thế mới tạo được tính thống nhất, tổng thể cũng như hiệu quả khi áp dụng dạy học tích hợp theo mô hình trải nghiệm vào hệ thống dạy nghề nước ta.

Tuy nhiên cũng cần phải cân nhắc khi thiết kế bài giảng tích hợp: trước hết phải bắt đầu từ phân tích công việc thành các thành tố năng lực (kiến thức, kỹ năng, thái độ) để từ đó lựa chọn cách thức tích hợp phù hợp với điều kiện dạy học khác nhau ở các trường học; mà dạy học trải nghiệm là một trong các phương pháp tối ưu hình thành năng lực người học.

Trong khuôn khổ bài viết mới dừng lại ở thiết kế kịch bản sư phạm; trên thực tế thiết kế này cần được hiện thực hóa bằng công cụ ICT như

PowerPoint tương tác VBA hoặc phần mềm “giảng dạy tích hợp” của Viện; như vậy mới có thể dạy học ở trên lớp với sản phẩm “bài giảng điện tử tích hợp” hoàn chỉnh này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Mạnh Cường (2010). “Dạy học tích hợp: cơ sở lý luận và thực tiễn”.
2. Rebecca Carver (2007). Toward a Model of Experiential E-Learning. Journal of Online Learning and Teaching.
3. Greg Light, Susanna Calkins, Roy Cox (2009). Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional.
4. Colin M. Beard, John Peter Wilson (2006). Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers.
5. Joanna Dunlap, Jackie Dobrovolny, and Dave Young (2008). “Preparing e-Learning Designers Using Kolb’s Model of Experiential Learning”.
6. Ronald E. Hansen (2000). The Role of Experience in Learning. Journal of Technology Education.
7. inWent Document (2003). “Competency-based training”.
8. J. Guilbert (1989). Educational Handbook for Health Personnel. World Health Organization, Geneva.
9. Peter Daly, David Gijbels (2009). Real Learning Opportunities at Business School and Beyond.
10. Jim Allen (2007). Competencies, higher education, and career in Japan and the Netherlands.
11. Helen Beinart, Paul Kennedy, Susan Llewelyn (2009). Clinical Psychology in Practice. Blackwell Publishing Ltd.