

DOI:10.22144/ctu.jsi.2019.092

CÁCH TIẾP CẬN TÍCH HỢP TRONG THIẾT KẾ HỌC PHẦN

Nguyễn Thị Hồng Nam*

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Nguyễn Thị Hồng Nam (email: nhnam@ctu.edu.vn)

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 20/03/2019

Ngày nhận bài sửa: 17/04/2019

Ngày duyệt đăng: 22/07/2019

Title:

An integrated approach to course planning

Từ khóa:

Đạy và học, đánh giá, kết quả đầu ra, mô hình tích hợp, năng lực

Keywords:

Assessment, competence, intended learning outcomes, integrated model, teaching and learning activity.

ABSTRACT

Can Tho University is undergoing the process of undergraduate curriculum restructurings. The question posed is how to design the curriculum and courses in order to develop students' competence meeting social needs and future career? In this paper. The authors outline: (1) standards and intended learning outcomes; (2) competence; (3) an integrated approach to course planning, including three elements: intended learning outcomes, assessment and teaching and learning activities (Biggs and Tang, 2011). Each element aligns closely to others. Using this model in course planning will answer a part of the above mentioned question.

TÓM TẮT

Trường Đại học Cần Thơ đang trong tiến trình điều chỉnh chương trình đào tạo cử nhân. Câu hỏi đặt ra là thiết kế chương trình và cùng với thiết kế học phần như thế nào để có thể hình thành và phát triển năng lực cho sinh viên, đáp ứng yêu cầu của xã hội và nghề nghiệp tương lai? Trong bài viết này, nhóm tác giả sẽ trình bày (1) quan niệm về chuẩn đầu ra của ngành đào tạo và mục tiêu học phần hay còn gọi là kết quả đầu ra dự kiến; (2) năng lực; (3) mô hình tích hợp trong thiết kế học phần, gồm 3 thành tố gắn kết với nhau: kết quả đầu ra – đánh giá – hoạt động dạy và học (Biggs and Tang, 2011). Sử dụng mô hình này trong thiết kế học phần sẽ góp phần trả lời câu hỏi đã nêu trong phần trên.

Trích dẫn: Nguyễn Thị Hồng Nam, 2019. Cách tiếp cận tích hợp trong thiết kế học phần. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. 55(Số chuyên đề: Khoa học Giáo dục): 8-14.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Điều chỉnh một chương trình (CT) đào tạo của một ngành được thể hiện ở hai cấp độ gồm điều chỉnh CT và điều chỉnh nội dung các học phần (HP). Chương trình từng ngành phải thể hiện được chuẩn đầu ra của ngành và nhiệm vụ của trường đào tạo ngành đó. Đối với CT đào tạo giáo viên (GV) của khoa Sư phạm, ngoài yêu cầu trên, CT còn phải được xây dựng dựa trên đặc điểm của CT giáo dục phổ thông mới (2018) để SV sư phạm khi ra trường có đủ năng lực (NL) thực hiện CT mới. Thiết kế nội dung HP cũng phải đáp ứng được các yêu cầu đã

nêu. Mô hình liên kết kết quả đầu ra – đánh giá – các hoạt động dạy và học là một mô hình hữu ích khi thiết kế HP.

2 CHUẨN ĐẦU RA CỦA NGÀNH VÀ KẾT QUẢ ĐẦU RA CỦA HỌC PHẦN THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

2.1 Chuẩn đầu ra của ngành và kết quả đầu ra của học phần

Hai khái niệm có liên quan chặt chẽ với nhau trong thiết kế CT là chuẩn đầu ra của ngành đào tạo và mục tiêu HP hay còn gọi là kết quả đầu ra của HP.

“Chuẩn đầu ra là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2010).

“Kết quả đầu ra (Learning outcomes) miêu tả những gì SV có thể biết, làm tại thời điểm kết thúc một học phần, một chương trình học” (Lindholm, 2009, tr. 8). KQĐR của một HP phải góp phần thể hiện các chuẩn cần đạt của một CT đào tạo. KQĐR phải được diễn đạt từ góc độ người học, thể hiện bằng những động từ diễn tả *năng lực hành động* của SV (có thể quan sát, đo lường được) chứ không phải từ góc độ người dạy (*HP này sẽ cung cấp..., rèn luyện cho SV,...*).

2.2 Những năng lực người học cần có trong thế kỷ 21

Năng lực là “khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể” (Fadel, 2012), là hệ thống kiến thức, kỹ năng và thái độ một cá nhân cần để có thể giải quyết một vấn đề trong học thuật hoặc trong cuộc sống, gồm kiến thức, kỹ năng và thái độ (Singapore Workforce Development Agency,

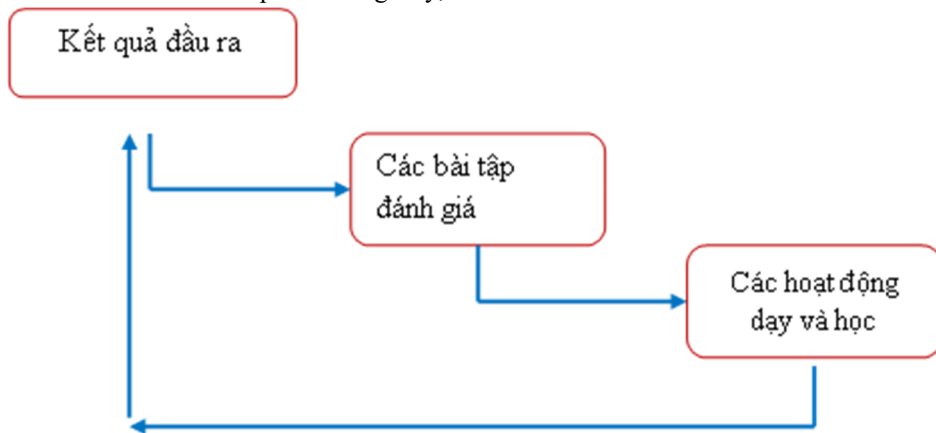
Quality Assurance Division, 2012). Bất cứ ngành nào, bất cứ trường đại học (ĐH) nào cũng cần giúp SV hình thành và phát triển những NL nền tảng để có thể sử dụng kiến thức vào giải quyết những nhiệm vụ phức hợp trong những bối cảnh cụ thể mà xã hội yêu cầu. The Ontario Department of Education in Canada (2016) xác định những NL người học cần có trong thế kỷ 21 là tư duy phân biện, tư duy sáng tạo và đổi mới, giao tiếp và hợp tác.

3 MÔ HÌNH CONSTRUCTIVE ALIGNMENT – CÁCH TIẾP CẬN TÍCH HỢP TRONG THIẾT KẾ HỌC PHẦN

Biggs and Tang (2011) đề xuất mô hình Constructive alignment trong thiết kế CT và thiết kế HP, đây là cách tiếp cận tích hợp khi thiết kế CT và HP dựa trên ba thành tố:

- Kết quả đầu ra dự kiến của mỗi HP được thể hiện bằng những động từ mô tả hoạt động học tập của SV và danh từ thể mô tả nội dung học tập.
- Các bài tập đánh giá, cái cho phép SV thể hiện mức độ học được / kết quả đầu ra của HP.

Các hoạt động dạy và học được thiết kế để trợ giúp việc học của SV trong suốt quá trình học để đạt được kết quả đầu ra dự kiến.



Sơ đồ 1: Mô hình CA

Từng thành tố trong mô hình constructive alignment thể hiện như sau

3.1 Kết quả đầu ra dự kiến của học phần và thang Bloom chỉnh sửa (2101)

Hiện nay, đang có sự chuyển hướng từ việc dùng thuật ngữ mục tiêu dạy học (educational objectives) sang dùng thuật ngữ kết quả đầu ra (learning outcomes) bởi vì kết quả đầu ra thể hiện những gì SV có thể làm được sau khi kết thúc HP hơn là nội dung kiến thức GV cần dạy cho SV (Biggs and Tang, 2011, tr. 118). SV biết là họ cần phải biết làm gì thì sẽ điều chỉnh cách học của họ: từ học để biết

sang học để vận dụng kiến thức (Potter and Kustra, 2012).

Khi thiết kế kết quả đầu ra của HP, chúng ta thường sử dụng thang nhận thức Bloom điều chỉnh của Anderson and Krathwohl (2001), gồm 6 bậc từ thấp đến cao: nhớ, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo. Mỗi bậc được thể hiện bằng các động từ biểu hiện hành động mà SV có thể thực hiện được trong quá trình học, cụ thể:

Nhớ: xác định, miêu tả, nhận biết, biết, đặt tên, liệt kê, nhận ra, chọn lựa, phát biểu.

Hiểu: thay đổi, bảo vệ, phân biệt, tính toán, giải thích, mở rộng, khái quát, nêu ví dụ, suy luận, dự đoán, viết lại, tóm tắt.

Vận dụng: vận dụng, thay đổi, tính toán, xây dựng, minh họa, khám phá, vận hành, điều chỉnh, tạo ra, liên hệ, chỉ ra, giải quyết, sử dụng, thiết kế.

Phân tích: phân tích, chia tách, so sánh, vẽ sơ đồ, minh họa, phân biệt, phác thảo, liên hệ, lựa chọn, hỗ trợ.

Sáng tạo: phân loại, kết hợp, viết, tạo ra, thiết kế, giải thích, nảy sinh, sáng chế, điều chỉnh, lập kế hoạch, sắp xếp lại, tổ chức, tái cấu trúc, liên hệ, tóm tắt, viết.

Một số GV khi thiết kế mục tiêu HP thường dùng các động từ *hiểu, nắm vững, biết, chấp nhận, học được, thấy được, có kiến thức về, nhận ra, làm quen với, ...* Những động từ này thể hiện sự thụ động tiếp nhận kiến thức của SV và rất khó có thể quan sát, đo lường SV có đạt những mục tiêu đó hay không (Potter and Kustra, 2012).

Kết quả đầu ra là chìa khóa của cách tiếp cận tích hợp khi thiết kế HP, bao gồm 3 thành tố:

– Cụm từ “Sau khi kết thúc HP này, người học có thể...”;

– Động từ chỉ *hành động có thể quan sát được*, cái mà GV mong muốn SV thực hiện thành công khi kết thúc HP. Các động từ này được lấy từ thang Bloom chỉnh sửa;

– *Chủ thể* của động từ, thể hiện loại kiến thức mà GV mong muốn SV học được.

Hai ví dụ về sử dụng những động từ thể hiện hành động để thiết kế ~~KQĐR~~ kết quả đầu ra của HP là:

Ví dụ 1: HP “Vi sinh đại cương” (nhóm GV khoa Nông nghiệp và Sinh học ứng dụng thiết kế), gồm 3 mục: kiến thức, kỹ năng, thái độ, sử dụng những động từ trong thang Bloom.

Kết thúc HP này, người học có thể:

Về kiến thức:

– *Mô tả* được hệ thống phân loại tổng quát và đặc điểm hình thái các nhóm vi sinh vật chính;

– *Xác định* vai trò của vi sinh vật trong sản xuất và đời sống;

– *Lý giải* ảnh hưởng của các yếu tố môi trường lên sự phát triển của vi sinh vật;

– *Phân tích* các hiện tượng liên quan đến hoạt động của vi sinh vật;

Về kỹ năng:

– *Sử dụng* thành thạo các công cụ trong nghiên cứu vi sinh vật;

– *Phân biệt* các nhóm vi sinh vật;

– *Kiểm soát* hoặc khai thác các quá trình liên quan đến hoạt động của vi sinh vật;

– Tìm kiếm, tham khảo tài liệu chuyên môn, tổng hợp, phân tích, đánh giá thông tin;

– Lập kế hoạch, tổ chức công việc;

– Viết báo cáo, thuyết trình;

– Làm việc nhóm: đặt câu hỏi, thảo luận, nêu nhận xét, lập luận, đánh giá, phản biện,...

Về thái độ:

– *Nhận thức* được vai trò của vi sinh vật trong sản xuất và đời sống, có ý thức trách nhiệm về an toàn thực phẩm liên quan đến hoạt động của vi sinh vật;

– *Thể hiện* sự cẩn thận, kiên nhẫn, chính xác, trung thực trong công việc;

– *Thể hiện* ý thức công dân, tinh thần hợp tác với đồng nghiệp và cộng đồng, tôn trọng sự khác biệt, hòa nhã trong giao tiếp;

– *Thể hiện* ý thức tự học và học tập suốt đời.

Ví dụ 2: Kết quả đầu ra của chuyên đề “Tổ chức hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh” (chuyên đề tập huấn GV một số trường phổ thông trung học) do một GV Khoa Sư phạm thiết kế:

Kết thúc chuyên đề này, người học có thể:

– *Nhận biết* được các phẩm chất và năng lực cần hình thành cho HS trong CT giáo dục phổ thông mới;

– *Giải thích* được thế nào là học bằng trải nghiệm và các đặc điểm của học thông qua trải nghiệm;

– *Nhận biết* được một số hình thức trải nghiệm trong dạy học;

– *Thiết kế* được một hoạt động trải nghiệm cho HS;

– *Chiêm nghiệm* về những gì đã học và làm.

Các kết quả đầu ra trên được thiết kế theo kiểu năng lực (bao hàm kiến thức, kỹ năng, thái độ) và sử dụng những động từ trong thang SOLO (Biggs and Tang, 2011).

Potter and Kustra (2012) đề nghị GV khi sử dụng ~~KQĐR~~ kết quả đầu ra để thiết kế HP nên tự trả lời những câu hỏi sau:

– Kết quả đầu ra có thể quan sát được không?

– Làm thế nào để GV và SV biết rằng họ đã đạt được KQDR/ kết quả đầu ra của HP?

– Những minh chứng nào mà GV mong muốn thu nhận để thể hiện việc từng SV đã đạt được kết quả đầu ra?

– Những hành vi hoặc hành động nào thể hiện SV đã đạt được / kết quả đầu ra?

3.2 Đánh giá hoạt động học của SV

Biggs and Tang (2011) cho rằng “SV học cái gì và học như thế nào phụ thuộc vào việc họ nghĩ họ sẽ được đánh giá như thế nào”. Vì thế, khi thiết kế kết quả đầu ra của HP, người thiết kế cần trả lời câu hỏi: SV sẽ được đánh giá như thế nào để thể hiện họ đã đạt được kết quả đầu ra sau khi kết thúc HP?, điều này có nghĩa là các bài tập, nhiệm vụ học tập mà GV sử dụng cần thể hiện các **động từ** đã được thể hiện trong kết quả đầu ra của HP.

Những mục tiêu chính của đánh giá là: (1) nâng cao chất lượng dạy học của GV và thành tích học tập của SV, chẩn đoán những khó khăn mà SV có thể gặp trong quá trình học (đánh giá thường xuyên) để GV có sự trợ giúp kịp thời; (2) đánh giá mức độ hoàn thành kết quả đầu ra của SV; (3) cho điểm hoặc xếp hạng SV (đánh giá tổng kết).

Đánh giá thường xuyên xảy ra trước và trong quá trình dạy học với các hình thức phong phú: quan sát của GV, SV thực hiện thí nghiệm, giải quyết tình huống, trình bày một vấn đề, tự đánh giá của SV, suy ngẫm, chiêm nghiệm về những gì đã học của SV,... Đánh giá thường xuyên giúp GV và SV nhận ra những gì cần để điều chỉnh hoạt động dạy và học. Đánh giá tổng kết được thực hiện khi kết thúc HP, bao gồm bài thi, bài thực hành, sản phẩm cuối khóa, các bài tập trong suốt học kỳ của SV.

Đánh giá phải tuân thủ các nguyên tắc sau:

– Tập trung vào “đầu ra”: thể hiện những chứng cứ rõ ràng về năng lực thực hiện hành động của người học, đáp ứng từng tiêu chí;

– Đưa ra kết luận rõ ràng: người học có đạt được hay không đạt được năng lực;

– Đánh giá khả năng thực hiện nhiệm vụ trong một bối cảnh làm việc (workplace context) gần với thực tế.

(Singapore Workforce Development Agency – Quality Assurance Division, 2012)

Các bài tập đánh giá thường xuyên và định kỳ đều phải “đo được mức độ hoàn thành kết quả đầu ra của SV và đánh giá *xác thực* (authentic

assessment) năng lực của SV” (Biggs and Tang, 2011). Điều này là chìa khóa đảm bảo sự thành công của việc tích hợp kết quả đầu ra - đánh giá - dạy học của một HP.

Nhằm đảm bảo tính xác thực của đánh giá, GV cần thiết kế tiêu chí đánh giá (criteria), bao gồm các minh chứng, thể hiện năng lực thực hiện nhiệm vụ của SV, từ đó giúp GV có những nhận xét chính xác về năng lực của SV.

Taylor (1994) phân biệt hai kiểu đánh giá: đánh giá đo lường (measurement model) và đánh giá dựa trên chuẩn (standards model). Kiểu thứ nhất, GV so sánh thành tích của các SV và xếp hạng, việc này chủ yếu được thực hiện trong đánh giá cuối kỳ qua bài thi và cũng có thể được sử dụng để so sánh thành tích mà SV đạt được ở hai thời điểm: giữa kỳ và cuối kỳ. Đánh giá dựa trên chuẩn là kiểu đánh giá xác định SV đã đạt được chuẩn đầu ra (kết quả đầu ra) ở mức nào?, nó xảy ra trong suốt tiến trình học hoặc tại những thời điểm quan trọng trong tiến trình học và có thể bao gồm bài thi cuối kỳ, cách giá này đòi hỏi GV phải thiết kế *các bài tập/nhiệm vụ học tập* để có thể đo lường mức độ SV đạt kết quả đầu ra.

Đánh giá dựa trên chuẩn sử dụng phiếu hướng dẫn đánh giá (rubrics). Phiếu cần thể hiện những yêu cầu mà SV cần đạt khi thực hiện một nhiệm vụ và được GV sử dụng để đánh giá SV cũng như SV sử dụng để đánh giá lẫn nhau hoặc tự đánh giá.

Hai ví dụ về thiết kế bài tập để đánh giá mức độ hoàn thành kết quả đầu ra của HP như sau:

Ví dụ 1: HP Vi sinh đại cương: Bài tập “*Quan sát và phân biệt các nhóm vi sinh vật từ mẫu nông sản hư hỏng, từ đó đề xuất biện pháp kiểm soát*”. Thực hiện bài tập này sẽ góp phần giúp SV đạt được các kết quả đầu ra:

– Phân biệt các nhóm vi sinh vật chính dựa vào đặc điểm hình thái

– Sử dụng thiết bị trong quan sát vi sinh vật

– Kiểm soát các quá trình liên quan đến hoạt động của vi sinh vật

– Lập kế hoạch, tổ chức công việc

– Viết báo cáo, thuyết trình

– Đặt câu hỏi, thảo luận, nêu nhận xét, lập luận, đánh giá

– Chăm thận, kiên nhẫn, chính xác, trung thực trong công việc

Khả năng thực hiện bài tập trên của SV được đánh giá dựa trên các tiêu chí sau

Bảng 1: Hướng dẫn đánh giá khả năng thực hiện thí nghiệm

Nội dung	Yêu cầu cần đạt
Thao tác chuẩn bị mẫu (10% điểm)	Điển hình, chính xác, không nhiễm tạp. Có sự phối hợp tốt, đảm bảo vệ sinh phòng thí nghiệm
Thực hiện vi phẫu (30% điểm)	Thao tác chính xác, mẫu vật rõ, đẹp và chứa nhiều vi sinh vật
Phân loại nhóm vi sinh vật (40% điểm)	Chính xác
Đề xuất giải pháp (20% điểm)	Cụ thể, rõ ràng, khả thi

Vi dụ 2: Chuyên đề “Tổ chức hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho HS”. Để giúp các học viên đạt được KQĐR/ kết quả đầu ra của chuyên đề, GV đã yêu cầu mỗi nhóm HV cùng chuyên môn thiết kế một hoạt động trải nghiệm theo hướng dẫn sau:

1. Tên bài/cụm bài/chương trong sách giáo khoa sẽ được thiết kế hoạt động trải nghiệm?
2. Tên hoạt động trải nghiệm?
3. Mục tiêu cần đạt của hoạt động?
4. Cách thức tổ chức hoạt động?
5. Những công việc HS cần thực hiện?
6. Sản phẩm HS cần nộp?
7. Tiêu chí đánh giá sản phẩm?
8. Thời gian thực hiện (trong bao lâu)?
9. Nơi thực hiện (trong/ngoài lớp học)?
10. Dự kiến kinh phí? Nguồn kinh phí?

Bài tập này giúp học viên đạt được kết quả đầu ra “Thiết kế được một hoạt động trải nghiệm cho HS” và được đánh giá dựa trên các yêu cầu sau:

- Tính thực tế của hoạt động trải nghiệm (gắn với vấn đề của lớp học, nhà trường, địa phương, phù hợp với môn học): 0,5 điểm;
- Tính khả thi của hoạt động trải nghiệm (có thể thực hiện được trong điều kiện thực tế của trường, địa phương?): 0,5 điểm;
- Xác định được mục tiêu phù hợp với hoạt động trải nghiệm (những năng lực chung và năng lực chuyên môn mà học sinh có thể đạt được khi thực hiện hoạt động trải nghiệm): 1 điểm;
- Sự cụ thể trong những hướng dẫn của GV để giúp HS có thể thực hiện được nhiệm vụ được giao (ví dụ: hướng dẫn về nguồn tài liệu, cách thu thập

và phân tích thông tin, cách thực hiện thí nghiệm,...): 2 điểm;

- Tiêu chí đánh giá sản phẩm của HS đầy đủ, khoa học: 2 điểm;
- Thiết kế được những câu hỏi sâu sắc để giúp HS phân tích, lý giải, suy ngẫm về những gì đã làm khi HS trình bày sản phẩm: 1 điểm.

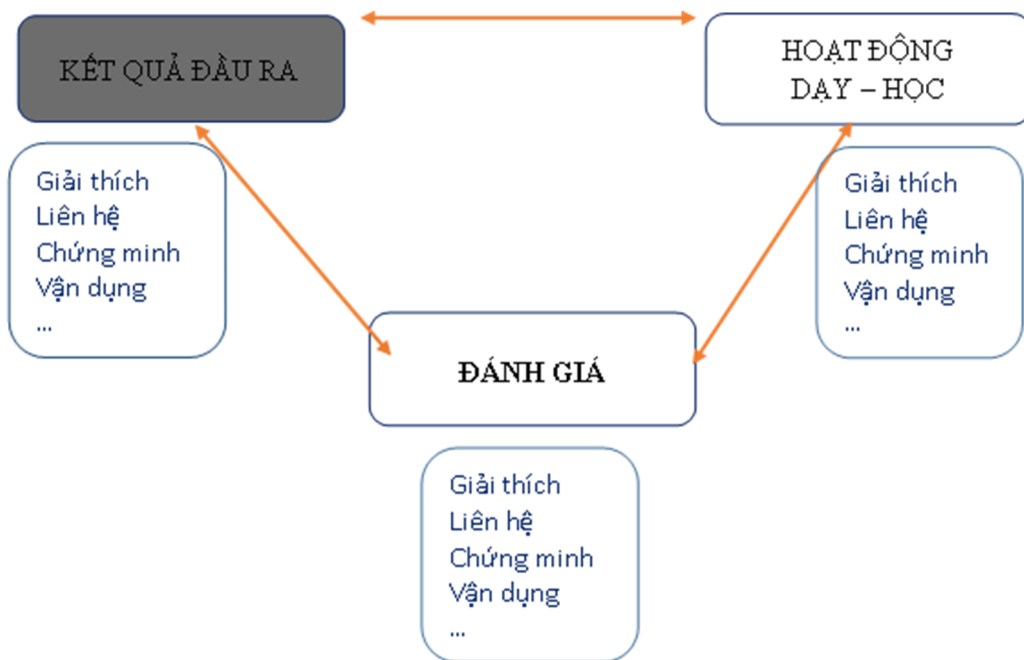
Những yêu cầu này được công bố trước cho học viên để giúp họ định hướng cách làm và tự điều chỉnh bài làm của bản thân.

3.3 Hoạt động dạy và học nhằm giúp SV đạt kết quả đầu ra

Dạy học là một hoạt động đa dạng và phức tạp nhằm giúp SV học tốt hơn. Vì vậy, để có các biện pháp phù hợp trợ giúp hoạt động học của SV thì GV cần xem xét ba yếu tố quan trọng: đặc điểm của người học, nội dung dạy học và không gian, nơi hoạt động học xảy ra.

SV đến lớp học với hiểu biết, văn hóa và kiến thức nền về môn học rất khác nhau, điều này dẫn đến cách học của họ khác nhau. Vì vậy, khi thiết kế kết quả đầu ra, GV cần trả lời hai câu hỏi: HP này có mối liên hệ thế nào với CT đào tạo của ngành? và Tôi muốn SV học được gì từ HP này?. Về nội dung dạy học: GV đối mặt với những thử thách như cần quyết định những kiến thức, kỹ năng nào là then chốt nhất mà SV cần được học, những yêu cầu của xã hội, của nghề nghiệp tương lai đối với ngành này, HP này là gì để từ đó xác định kết quả đầu ra phù hợp. Thiết kế những không gian phù hợp cho hoạt động học là nhân tố thứ ba góp phần làm nên hiệu quả của hoạt động dạy và học. Những lớp học mà bàn ghế cố định, SV không có cơ hội thuận lợi để di chuyển, làm việc nhóm, tương tác với các SV khác thì hiệu quả học tập chắc chắn bị ảnh hưởng.

Đối với cách tiếp cận tích hợp kết quả đầu ra - Đánh giá - Dạy học thì các hoạt động dạy học phải giúp SV đạt được kết quả đầu ra dự kiến (xem sơ đồ 2).



Sơ đồ 2: Mối liên hệ giữa kết quả đầu ra -Đánh giá – Hoạt động dạy – học

Đặc điểm của dạy học phát triển năng lực là GV cần tạo cơ hội cho SV tham gia tích cực vào các hoạt động học tập, qua đó, tự kiến tạo kiến thức về môn học và thực hành dựa trên kiến thức nền của bản thân và tương tác với các SV khác. Tiến trình kiến tạo kiến thức của SV sẽ xảy ra khi:

- Nhu cầu học tập của SV được xem là trung tâm của tiến trình học, thay vì GV chỉ chú trọng cung cấp những kiến thức mình có;

- GV thiết kế các nhiệm vụ học tập để SV có cơ hội giải quyết vấn đề, nảy sinh câu hỏi, thu thập, phân tích các chứng cứ, rút ra các kết luận và suy ngẫm, chiêm nghiệm về những gì đã học;

- SV được trải nghiệm những tình huống gắn với bối cảnh thực tế của cuộc sống và môi trường nghề nghiệp tương lai (Adapted from Active Learning Activities, Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canada).

Điều này có nghĩa là SV phải được học thông qua trải nghiệm, thông qua các hoạt động tư duy và chân tay, như đọc, tóm tắt tài liệu, thuyết trình, vẽ sơ đồ, bản đồ, thực hiện dự án, thí nghiệm, thực hành, thiết kế,...

Ví dụ như khi dạy chuyên đề “*Tổ chức hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh*”, để giúp học viên đạt được kết quả đầu ra là “*Thiết kế được một hoạt động trải nghiệm cho HS*”, GV đã tổ chức các hoạt động dạy học sau đây:

- Giải thích về học thông qua trải nghiệm, các hình thức học trải nghiệm;

- Giới thiệu một số ví dụ về hoạt động trải nghiệm cho HS trong các môn học (hình ảnh, clip,..), sau đó cho học viên thảo luận các câu hỏi: qua hoạt động trên, HS có cơ hội trải nghiệm những gì? Học được kiến thức và kỹ năng gì? GV cần làm gì để hướng dẫn HS thực hiện hoạt động trải nghiệm?

- Hướng dẫn cách lập một kế hoạch trải nghiệm;

- Giao nhiệm vụ cho nhóm các GV cùng chuyên môn lập kế hoạch tổ chức một hoạt động trải nghiệm phù hợp với môn học bằng cách điền vào mẫu “*Kế hoạch hoạt động trải nghiệm*” (xem mục 4.2).

- Các nhóm trình bày kế hoạch trên giấy A₀ và thuyết trình;

- GV nêu các câu hỏi hướng dẫn các nhóm học viên nhận xét về bản kế hoạch của nhóm và các nhóm khác, cụ thể là: hoạt động trải nghiệm có tính thực tế, tính khả thi, có xác định được mục tiêu phù hợp, những hướng dẫn của GV có cụ thể để giúp HS có thể thực hiện được nhiệm vụ được giao?

Nhìn vào việc thiết kế chương trình học của Trường Đại học Cần Thơ hiện nay, chúng ta thấy một số ưu điểm như: (1) tiến trình thiết kế chương trình được bắt đầu từ việc thiết kế chuẩn đầu ra của ngành; (2) các học phần được yêu cầu thiết kế dựa trên chuẩn đầu ra của ngành; (3) sử dụng các động từ thể hiện hành động có thể đo được (dựa theo thang Bloom) để xác định mục tiêu cần đạt của học phần. Tuy nhiên, nhiều đề cương học phần có

những hạn chế sau: (1) không thể hiện rõ sự liên kết giữa mục tiêu, hoạt động dạy học và hoạt động đánh giá của học phần; (2) tập trung vào mục tiêu kiến thức hơn là mục tiêu kỹ năng, điều này có nghĩa là GV chưa định hướng rõ SV cần học kiến thức này để làm gì hoặc SV có thể làm được gì khi có những kiến thức này; (3) nhầm lẫn mục tiêu kiến thức với mục tiêu kỹ năng.

4 KẾT LUẬN

Mô hình tích hợp trong thiết kế HP là một mô hình giúp GV liên kết các thành tố của dạy học (kết quả đầu ra - đánh giá - hoạt động dạy học) thành một hệ thống, trong đó kết quả đầu ra là thành tố then chốt, trên cơ sở đó, GV thiết kế các hoạt động đánh giá và hoạt động dạy học sao cho SV có thể đạt được kết quả đầu ra. Mô hình này giúp cả người dạy lẫn người học định hướng được hoạt động dạy và học của bản thân.

Năng lực là khả năng hành động, khả năng giải quyết vấn đề. CT giáo dục phổ thông hiện nay là CT được thiết kế theo hướng phát triển năng lực cho HS, vì thế, CT đào tạo GV cũng cần được thiết kế để có thể hình thành và phát triển được năng lực cho người GV tương lai. Để làm được điều này, toàn bộ hoạt động dạy học phải được thiết kế sao cho SV có cơ hội học bằng cách làm (learning by doing), bằng cách khám phá (learning by discovering), học bằng cách trải nghiệm (experiential learning), từ đó tự kiến tạo kiến thức cho bản thân và hình thành được năng lực nghề nghiệp tương lai.

Vận dụng mô hình liên kết vào thiết kế học phần không chỉ góp phần khắc phục những hạn chế mà nhiều giảng viên mắc phải trong quá trình thiết kế học phần mà còn làm tăng chất lượng đào tạo nguồn nhân lực cho các trường Đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2010. Số: 2196/BGDĐT-GDĐH V/v: *hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo*, ngày 22/4/2010 về việc “*Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo*”. Accessed on 1 May 2019 Available from <https://thuvienphapluat.vn/cong-van/Giao-duc/Cong-van-2196-BGDĐT-GDĐH-cong-bo-chuan-dau-ra-nganh-dao-tao-104676.aspx>

Anderson, W. and Krathwohl, D., 2002. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education. New York, 384 pages.

Biggs, J. and Tang, C., 2011. *Teaching for Quality Learning at University*, Fourth edition. Open University Press. Milton Keynes, United Kingdom, 480 pages.

Bloom, B. (Eds.), Enghart, M.D., Furt, E.J, Hill, W.H., Krathwhl, D.R., 1956. *Taxonomy of*

Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay.

Cedefop (2014) *Terminology of European education and training policy (2nd edition)* A selection of 130 key terms. Luxembourg: Publications Office. Accessed on 1 September 2016. Available from: www.cedefop.europa.eu/EN/Files.4117_en.pdf

Fadel, C., 2012. *What Should Students Learn in the 21st Century?* Accessed on 24 September 2015. Available from <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2012/05/what-should-students-learn-in-21st.html>

Laws, K; Sinthunava, K; Nam Nguyen; Thanosawan, P; Wescombe. C (2019). *An integrated constructive alignment approach to course design*. DEPIA April, 2019 ISBN 978-0-6483295-1-0

Lindholm, A,J., 2009. *Guidelines for Developing and Assessing Student Learning Outcomes for Undergraduate Majors*. Accessed on 12 March 2019. Available from: https://quincycollge.edu/content/uploads/UCLA_Learning_Outcomes_Guidelines.pdf

McKim, J., 2009. Chapter 13 in Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S (Eds) (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice*. Routledge. Accessed on 21 April 2018. Available from http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/A%20Handbook%20for%20Teaching%20and%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Enhancing%20academic%20and%20Practice.pdf

Oregon State University, 2005. *Instructional Design – The Taxonomy Table*. Accessed on 18 March 2019. Available from: <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy>

Ontario Ministry of Education (2016) *21st Century Competencies*. Retrieved from: edugains.ca

Potter, M. and Kustra, E., 2012. *A primer on learning outcomes and the SOLO Taxonomy. Course Design for Constructive Alignment*. Centre for Teaching and Learning, University of Windsor, Ontario, Canada.

Singapore Workforce Development Agency – Quality Assurance Division, 2012. *Develop Competency-Based Assessment Plans*. Accessed on 18 March 2019. Available from http://www.ssg.gov.sg/content/dam/ssg-wsg/ssg/TrainingOrganisations/cd/CBAP_%20orksho2_20121018_QAD_v02final.pdf

Taylor, C., 1994. *Assessment for measurement or standards: The peril and promise of large-scale assessment reform*. *American Educational Research Journal*. 31: 231-262.

University of Waterloo, Ontario, Canada (n.d.). *Active learning activities*. Accessed on 18 March 2019. Available from: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence>.