

Applying Christian M.Itin's experiential education model in designing life skills education activities for primary school pupils

Doan Thi My Linh

Email: linhdtm@tdmu.edu.vn

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12411011>

Thu Dau Mot University

No. 06 Tran Van On, Thu Dau Mot city,
Binh Duong province, Vietnam

Received: 31/7/2024

Revised: 08/8/2024

Accepted: 15/10/2024

Published: 25/10/2024

Abstract: Life skills education for primary school pupils is an important educational task to achieve academic innovation and meet national development needs in the context of integration. The theory of experience shows the important role of experience in organizing life skills education for primary school pupils. Many educators apply experiential learning models in organizing educational activities. However, the experiential learning model only reflects the learning process to form learners' knowledge. Based on experiential learning models, Christian M. Itin has proposed an experiential education model that clearly shows the relationship between teachers and pupils for educational activities through experience. Based on Itin's experiential education model, the article proposes a process for applying Itin's experiential education model in designing life skills education activities to improve the effectiveness of life skills education for primary school pupils.

Keywords: *Life skills education, experiential education model, primary school pupils, design educational activities, organize educational activities.*

Vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm của Christian M. Itin thiết kế hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học

Đoàn Thị Mỹ Linh

Email: linhdtm@tdmu.edu.vn

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12411011>

Trường Đại học Thủ Dầu Một

Số 06 Trần Văn On, thành phố Thủ Dầu Một,
tỉnh Bình Dương, Việt Nam

Nhận bài: 31/7/2024

Chỉnh sửa xong: 08/8/2024

Chấp nhận đăng: 15/10/2024

Xuất bản: 25/10/2024

Tóm tắt: Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học là một trong những nhiệm vụ giáo dục quan trọng thực hiện mục tiêu đổi mới giáo dục cũng như đáp ứng nhu cầu phát triển đất nước trong bối cảnh hội nhập. Lí luận về trải nghiệm cho thấy vai trò quan trọng của trải nghiệm trong tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học. Nhiều nhà giáo dục áp dụng các mô hình học tập trải nghiệm trong tổ chức hoạt động giáo dục. Tuy nhiên, mô hình học tập trải nghiệm chỉ phản ánh quá trình học tập để hình thành tri thức của người học. Trên cơ sở các mô hình học tập trải nghiệm, Christian M.Itin đã đề xuất mô hình giáo dục trải nghiệm chỉ rõ mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh đối với hoạt động giáo dục thông qua trải nghiệm. Căn cứ vào mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin, bài viết đề xuất quy trình vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin trong thiết kế hoạt động giáo dục kỹ năng sống góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học.

Từ khóa: *Giáo dục kỹ năng sống, mô hình giáo dục trải nghiệm, học sinh tiểu học, thiết kế hoạt động giáo dục, tổ chức hoạt động giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học nhằm trang bị cho học sinh các kỹ năng như: *Kỹ năng bảo vệ và phát triển bản thân; Kỹ năng giao tiếp bạn bè; Kỹ năng ứng xử trong gia đình; Kỹ năng học tập và giao tiếp trong trường học; Kỹ năng giao tiếp và ứng xử xã hội; Kỹ năng sinh tồn...* [1]. Bên cạnh các tiếp cận truyền thống, việc áp dụng lí thuyết học tập trải nghiệm trong giáo dục kỹ năng sống ngày càng được nhiều nhà giáo dục

quan tâm vì vận dụng lí thuyết học tập trải nghiệm trong giáo dục kỹ năng sống có thể hình thành cho học sinh thói quen tích cực trong cuộc sống hằng ngày, chăm chỉ lao động; thực hiện trách nhiệm của người học sinh ở nhà, ở trường và địa phương; biết tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân; hình thành những hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hoá; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực giải quyết vấn đề [2].

Từ lâu, nhiều nhà nghiên cứu đã xem xét nghiên cứu và áp dụng trải nghiệm trong giáo dục với mục đích làm tăng kết quả học tập của học sinh. Từ năm 1925, John Dewey đã nghiên cứu các lý thuyết liên quan đến quá trình hình thành kiến thức của học sinh thông qua trải nghiệm [3]. Sau đó, nhiều nhà khoa học khác cũng nghiên cứu về vấn đề này, Jean Piaget đã chỉ ra bản chất và nguồn gốc hình thành tri thức của con người là sản phẩm của sự tác động qua lại giữa chủ thể và môi trường [4]. Edgar Dale cho rằng, người học lưu giữ nhiều thông tin hơn bằng những gì họ “làm” trái ngược với những gì “nghe”, “đọc” hoặc “quan sát” [5]. Năm 1984, David Kolb trên cơ sở những nghiên cứu của Dewey, Lewin, Piaget, Vygotsky và các nhà nghiên cứu khác về trải nghiệm và học tập dựa vào trải nghiệm, đã cho rằng: “Học tập là quá trình mà trong đó kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển đổi trải nghiệm” [6], [7]. Cameron Atkinson cho rằng, học tập trải nghiệm chính là học qua làm, người học chính là người tham gia tích cực vào quá trình giáo dục, không phải là nhân chứng thụ động [8]. Ở Việt Nam, có nhiều nghiên cứu vận dụng các mô hình học tập trải nghiệm trong tổ chức hoạt động giáo dục như tác giả Phạm Thanh Phương đề cập đến những vấn đề trọng tâm của lý thuyết học tập trải nghiệm của David Kolb về tổ chức học sinh học số tự nhiên thông qua hoạt động trải nghiệm và quy trình tổ chức các hoạt động trải nghiệm về số tự nhiên cho học sinh lớp 2 [9]. Tác giả Nguyễn Thị Thu Hà đề xuất một số biện pháp dạy học giải toán có nội dung hình học cho học sinh lớp 5 thông qua hoạt động trải nghiệm theo mô hình của Lewin [10]. Tác giả Lê Thị Cẩm Nhung nêu các vấn đề lý luận về tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong đó có học sinh tiểu học. Tác giả đã trình bày được các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở tiểu học và một số cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn Hình học [11]. Tác giả Trần Doãn Vinh đề xuất thiết kế Hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tin học cấp Tiểu học theo định hướng phát triển năng lực học sinh [12]. Từ lâu, các nghiên cứu vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của nhiều nhà khoa học trong thiết kế hoạt động giáo dục giúp học sinh đạt mục tiêu môn học, đặc biệt được tham gia trải nghiệm giải quyết những vấn đề gắn liền với thực tiễn học sinh có nhiều cơ hội phát triển khả năng tự học, sáng tạo của bản thân. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu vận dụng mô hình học tập trải nghiệm vào quá trình giáo dục nên chưa thấy rõ mối quan hệ giữa vai trò của giáo viên trong việc tổ chức hoạt động giáo dục với vai trò tham gia trải nghiệm để hình thành kiến

thức, kỹ năng của học sinh. Mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin đã chỉ rõ mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh đối với hoạt động trải nghiệm với yêu cầu bài học. Do đó, bài viết nghiên cứu lý thuyết và mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin, đề xuất quy trình vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm vào thiết kế bài học giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học

Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học thực hiện thông qua các môn học, hoạt động trải nghiệm trong nhà trường và hoạt động thực hành kỹ năng sống. Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học được thực hiện thông qua các môn học như: Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Toán,... Để hình thành những kiến thức và rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh qua các môn học, giáo viên cần biết vận dụng nhiều phương pháp dạy học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh như: Thực hành trong giao tiếp, thực hành trong hoạt động trò chơi thông qua các phương pháp và giải quyết vấn đề, phương pháp tổ chức hoạt động học nhóm, phương pháp đàm thoại, phương pháp hỏi đáp, tranh luận,... [13].

Giáo dục kỹ năng sống qua hoạt động trải nghiệm trong nhà trường như: lao động, sinh hoạt tập thể, hoạt động xã hội đã góp phần rất lớn trong việc hình thành nhân cách của học sinh, giúp các em biết tự giáo dục, tự rèn luyện, tự hoàn thiện bản thân [2].

Giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động thực hành kỹ năng sống: Ở cấp Tiểu học, giáo dục kỹ năng sống được thực hiện giáo dục học sinh những kỹ năng cụ thể như kỹ năng bảo vệ và phát triển bản thân, kỹ năng giao tiếp với bạn bè, kỹ năng ứng xử trong gia đình, kỹ năng học tập và giao tiếp trong trường học, kỹ năng sinh tồn,... [1].

2.2. Mô hình học tập trải nghiệm của Christian M. Itin

Mô hình giáo dục trải nghiệm hình kim cương của Itin cho thấy sự khác biệt giữa quá trình tham gia hoạt động trải nghiệm để rút ra kiến thức, kỹ năng cho bản thân của học sinh và hoạt động tổ chức giáo dục của giáo viên với 04 bước (Từ những trải nghiệm cụ thể, phản chiếu về hành động và trải nghiệm, trừu tượng hóa kiến thức rút ra từ phản chiếu, áp dụng kiến thức vừa trừu tượng được vào thực tiễn) thông qua môi trường học tập và tài liệu môn học [14].

Đối với việc tham gia vào hoạt động trải nghiệm của học sinh: Đầu tiên, các em tham gia vào trải

nghiệm cụ thể, phản chiếu lại trải nghiệm vừa tham gia so với kiến thức trong tài liệu môn học. Sau đó, học sinh trừu tượng hóa kiến thức và áp dụng kiến thức vào môi trường học tập đã được thiết kế [14].

Đối với quá trình tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm của giáo viên: Giáo viên tạo ra trải nghiệm cụ thể cho học sinh tham gia. Trải nghiệm này được giáo viên phản chiếu với thiết kế môi trường học tập sao cho môi trường học tập đáp ứng được với mục tiêu giáo dục đề ra. Thông qua việc phản chiếu với môi trường học tập, thiết kế hoạt động giáo dục để học sinh trừu tượng hóa kiến thức và áp dụng kiến thức vào thực tế so với yêu cầu của tài liệu môn học [14].

Mô hình giáo dục trải nghiệm hình kim cương của Itin thể hiện qua Hình 1.

2.3. Vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin trong thiết kế hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học

2.3.1. Quy trình vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin trong thiết kế hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học

Căn cứ vào mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin, giáo viên thực hiện giáo dục kỹ năng sống thông qua trải nghiệm gồm ba giai đoạn, cụ thể như sau:

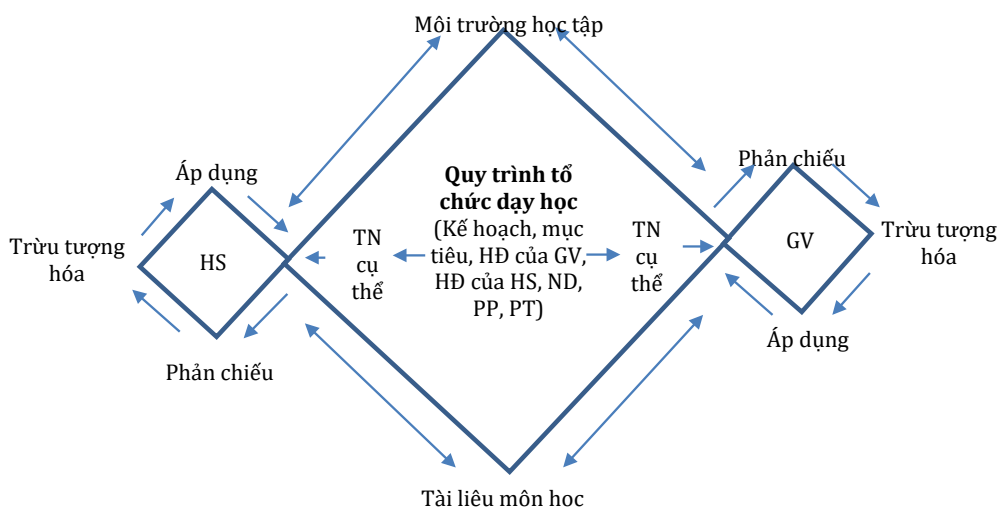
Giai đoạn 1: Tạo trải nghiệm

Giáo viên phải căn cứ vào kinh nghiệm cụ thể của học sinh, trải nghiệm phải được phản chiếu với môi trường học tập phù hợp với điều kiện của nhà trường. Trải nghiệm phải phù hợp với mục tiêu bài học về kiến thức, kỹ năng và thái độ, với hoàn cảnh, điều kiện của nhà trường và phù hợp với đặc điểm hứng thú, kinh nghiệm của học sinh. Trải nghiệm có hai loại trải nghiệm được tạo là trải nghiệm chính

cấp (Primary experience) và trải nghiệm thứ cấp (Secondary experience) [3], [15]. Hai loại trải nghiệm này có sự tác động lẫn nhau [16].

Trải nghiệm chính cấp: Người học được trải nghiệm thực tế, hoàn toàn theo ngữ cảnh. Một số trải nghiệm chính cấp như tham quan thực tế ở viện bảo tàng, sở thú, cơ sở sản xuất, tham quan nông trại, tham gia trồng trọt, giải quyết những tình huống thực tế xảy ra mà người học gặp phải... Với loại trải nghiệm này, người học có kinh nghiệm thực tế đa giác quan, hoàn toàn theo ngữ cảnh. Trải nghiệm được cung cấp đòi hỏi sự tham gia tiếp thu tri thức của nhiều giác quan và cải thiện kỹ năng tri giác, phân biệt, công nhận và phân loại tri thức của học sinh. Trải nghiệm được cung cấp phong phú và đa dạng cơ hội phản ứng với trải nghiệm tạo ra tri thức. Giáo viên chú ý một số đặc điểm khi tạo trải nghiệm chính cấp là thu hút sự tham gia của các giác quan thông qua việc cung cấp môi trường phong phú như có thể nếm, sờ, nhìn, nghe, thể hiện thái độ và cảm xúc bản thân như yêu, ghét, giận,... Tăng cường nhận thức của các giác quan khác khi có một sự thiếu hụt giác quan nào đó, ví dụ như thông qua việc thiếu hụt các giác quan như bị mất mắt bắt dê để tăng cảm giác, hoạt động các giác quan khác như nghe, sờ,... Tạo những trải nghiệm có ý nghĩa thiết thực, gắn gũi với cuộc sống hằng ngày của học sinh như các việc cần làm và tham gia hoạt động cộng đồng,... [15].

Trải nghiệm thứ cấp: Người học tham gia trải nghiệm trong hoàn cảnh thử nghiệm thông qua những phương tiện dạy học. Một số hoạt động trải nghiệm thứ cấp như dữ liệu âm thanh, video, mô phỏng bằng máy tính và thực tế ảo về những ứng xử, tình huống xảy ra trong cuộc sống. Loại trải nghiệm này gắn liền việc thử nghiệm thực tế trong



Hình 1: Mô hình giáo dục trải nghiệm hình kim cương của Itin [14]

đó có sự can thiệp của người thuyết minh, cung cấp thông tin, đặc điểm về những sự kiện được tham gia trải nghiệm. Người học tham gia trải nghiệm trong những câu chuyện kể mà người kể chuyện là người trung gian của những trải nghiệm. Giáo viên tạo trải nghiệm cho học sinh thông qua những thiết bị công nghệ bao gồm các tư liệu âm thanh và video đơn giản, mô phỏng máy tính và thực tế ảo với sự đắm chìm thực tế thông qua một nhiều loại tai nghe với kính 3-D và cảm biến chuyển động. Thực tế ảo có tiềm năng hấp dẫn vượt ra ngoài việc nhân rộng trải nghiệm thực tế và cho phép người học có thể nhìn, nghe và cảm nhận cảm giác bay hoặc đi du lịch không giới hạn dạng thu nhỏ [15].

Giai đoạn 2: Tổ chức trải nghiệm

Giáo viên tạo điều kiện cho học sinh tham gia trải nghiệm, xử lý trải nghiệm phản chiếu kinh nghiệm của bản thân với kết quả xử lý trải nghiệm từ đó rút ra được những yêu cầu cần thiết khi thực hiện kỹ năng sống trong xử lý các tình huống trong cuộc sống. Quá trình tổ chức cho học sinh tham gia, xử lý trải nghiệm và rút ra được những yêu cầu của kỹ năng sống cần trải qua 05 bước như sau:

Bước 1: Cung cấp trải nghiệm: Giáo viên thực hiện các phương pháp giáo dục nhằm giao nhiệm vụ, tạo điều kiện và môi trường cho học sinh tham gia trải nghiệm.

Bước 2: Tổ chức cho học sinh mô tả trải nghiệm: Giáo viên sử dụng các hình thức tổ chức cho học sinh mô tả những vấn đề xảy ra trong quá trình tham gia trải nghiệm.

Bước 3: Tổ chức cho học sinh xử lý trải nghiệm: Giáo viên sử dụng các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục giúp học sinh giải quyết vấn đề theo những mô tả trải nghiệm ở Bước 2.

Bước 4: Tổ chức cho học sinh suy ngẫm: Giáo viên sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức cho học sinh suy ngẫm, phản chiếu kết quả đạt được với cách thức giải quyết vấn đề theo những gì đã mô tả trải nghiệm và kinh nghiệm của bản thân trong quá trình tham gia và xử lý trải nghiệm học sinh rút ra kiến thức, kỹ năng cần thiết để thực hiện kỹ năng sống.

Bước 5: Tổ chức cho học sinh áp dụng kiến thức vào tình huống mới: Giáo viên sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức cho học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã hình thành để thực hiện giải quyết một vấn đề trong cuộc sống mới.

Giai đoạn 3: Đánh giá kết quả giáo dục

Kết quả giáo dục được coi là thành công của người học, thể hiện qua những điều học biết, hiểu và

làm so với mục tiêu giáo dục đã quy định, các người học cùng nhóm, hoặc so với bản thân ở giai đoạn trước [17], [18].

Phương pháp đánh giá kết quả giáo dục: Quan sát, ghi chép về việc rèn luyện hằng ngày, trải nghiệm động cơ, tham khảo ý kiến của nhiều lực lượng khác như giáo viên bộ môn, tổ chức đoàn, đội, bạn bè, cha mẹ, tự đánh giá của học sinh,... [18].

Đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng sống cũng thực hiện dựa theo các phương pháp đánh giá kết quả giáo dục. Tuy nhiên, tùy vào yêu cầu cần đạt của kỹ năng sống cần giáo dục cho học sinh đòi hỏi lựa chọn các phương pháp và thiết kế rubric đánh giá phù hợp với các lĩnh vực kiến thức, kỹ năng, thái độ.

Về kiến thức: Đánh giá kiến thức có thể sử dụng phương pháp dùng lời, trải nghiệm, trò chơi.

Về kỹ năng: Đánh giá qua hành động, việc làm của học sinh thể hiện qua những thao tác, hành động, công việc cụ thể, việc làm cụ thể được các em thực hiện trong thực tiễn cuộc sống của mình. Giáo viên đánh giá kỹ năng của học sinh bằng phương pháp quan sát (quan sát hành động hằng ngày của học sinh một cách tự nhiên, tự giác trong cuộc sống), thông qua các lực lượng khác như gia đình, đoàn thể xã hội liên quan [19].

Về thái độ: Qua hành vi của các em bộc lộ thái độ và tình cảm tương ứng. Giáo viên có thể sử dụng các phương pháp như đàm thoại, trao đổi với những người xung quanh, gần gũi với học sinh để tìm hiểu xem các em có những chuẩn mực hành vi liên quan như thế nào, quan sát những biểu hiện của các em thông qua những hoạt động giáo viên tổ chức gắn liền với thực tế [19].

2.3.2. Thiết kế kế hoạch bài học giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học theo mô hình học tập trải nghiệm của Itin

Vận dụng quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm vào thiết kế kế hoạch giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học. Trong phạm vi bài viết, tác giả thiết kế hoạt động giáo dục kỹ năng giải quyết vấn đề cho học sinh lớp 5 [1].

Mục tiêu: Nhận diện được vấn đề khi cần giải quyết vấn đề; Liệt kê được những yêu cầu khi giải quyết vấn đề; Thực hiện được một số yêu cầu khi giải quyết vấn đề.

Giai đoạn 1: Tạo trải nghiệm

Căn cứ vào kinh nghiệm có trước của học sinh về những yêu cầu khi giải quyết vấn đề và mục tiêu của kỹ năng giải quyết vấn đề, giáo viên chọn trải nghiệm chính cấp là những vấn đề xảy ra gắn liền với thực tế phù hợp với lứa tuổi. Với kỹ năng giải

quyết vấn đề, giáo viên sử dụng trải nghiệm chính cấp là vấn đề môi trường ngay trong nhà trường và các em tìm cách giải quyết vấn đề rác thải của nhà trường để tạo môi trường xanh, sạch, đẹp.

Giai đoạn 2: Tổ chức trải nghiệm

Bước 1: Cung cấp trải nghiệm

Giáo viên đặt vấn đề: Trong trường chúng ta có nhiều hoạt động sinh ra rác thải, theo các em rác thải trong nhà trường xuất phát từ những nguồn nào? Làm thế nào để có thể giảm rác thải trong nhà trường? Tổ chức cho học sinh trải nghiệm bằng cách tham quan trực tiếp các hoạt động trong nhà trường nhằm xác định những nơi có thể sinh ra rác thải, thông tin lượng rác, loại rác, nguồn thải ra rác nhiều nhất, nguyên nhân thải ra rác,... Từ đó, học sinh đề xuất cách giảm rác thải trong nhà trường.

Bước 2: Tổ chức cho học sinh mô tả trải nghiệm

Giáo viên tổ chức cho học sinh báo cáo về những gì đã quan sát được khi đi tìm hiểu thực tế về các hoạt động trong nhà trường để tìm cách giảm rác thải. Các em báo cáo về: Nguyên nhân sinh ra rác thải trong nhà trường, sản phẩm sinh ra rác thải, loại rác thải, hoạt động nào trong nhà trường sinh ra rác thải.

Bước 3: Tổ chức cho học sinh xử lý trải nghiệm

Giáo viên tổ chức cho học sinh đưa ra các phương án để giải quyết vấn đề giảm rác thải trong nhà

trường bằng hình thức vẽ sơ đồ phân tích ưu nhược điểm của các phương án. Học sinh lựa chọn phương án giải quyết vấn đề mà theo phân tích của các em là nhiều ưu điểm nhất và thực hiện.

Bước 4: Tổ chức cho học sinh suy ngẫm

Giáo viên tổ chức cho học sinh suy ngẫm thông qua hệ thống câu hỏi: “Theo các em, khi giải quyết vấn đề, chúng ta cần phải làm gì? Các em hãy đề xuất những yêu cầu khi giải quyết vấn đề? Làm sao để thực hiện được những yêu cầu đó?”. Học sinh báo cáo kết quả suy ngẫm bằng hình thức thuyết trình.

Bước 5: Tổ chức cho học sinh áp dụng kiến thức vào tình huống mới

Giáo viên tổ chức cho học sinh vận dụng tri thức để giải quyết tình huống mới. Tình huống mới có thể cung cấp đối với kĩ năng giải quyết vấn đề là: “Trong lớp, có một học sinh hay trêu chọc em. Em cảm thấy rất khó chịu nhưng bạn nói nếu em nói chuyện này với cô giáo hoặc ba mẹ thì sẽ bị bạn đánh. Như vậy, xem xử trí tình huống này như thế nào?”. Học sinh phân tích vấn đề và xử lý tình huống.

Giai đoạn 3: Đánh giá kết quả giáo dục

Giáo viên thiết kế tiêu chí đánh giá cho các mức độ đạt được của học sinh thông qua hoạt động giải quyết tình huống mới. Đối với kĩ năng giải quyết vấn đề, giáo viên thiết kế tiêu chí đánh giá thể hiện qua ba lĩnh vực kiến thức, kĩ năng và thái độ giải

Bảng 1: Các mức độ của lĩnh vực đánh giá

Lĩnh vực đánh giá	Tiêu chí đánh giá	Mức độ			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
Kiến thức	Nhận diện được vấn đề gặp phải trong tình huống	Không nhận diện được vấn đề.	Nhận diện được vấn đề nhưng chưa đúng.	Nhận diện được vấn đề nhưng chưa đầy đủ.	Nhận diện được vấn đề đúng và đầy đủ.
	Giải thích những yêu cầu khi thực hiện giải quyết vấn đề	Không giải thích được yêu cầu nào khi thực hiện giải quyết vấn đề.	Giải thích được 1 yêu cầu khi thực hiện giải quyết vấn đề.	Giải thích được 2 yêu cầu khi thực hiện giải quyết vấn đề.	Giải thích được hơn 2 yêu cầu khi thực hiện giải quyết vấn đề.
Kĩ năng	Thực hiện giải quyết vấn đề trong một số tình huống cụ thể.	Không giải quyết được vấn đề trong một số tình huống cụ thể.	Thực hiện giải quyết được vấn đề trong một số tình huống cụ thể nhưng chưa đầy đủ.	Thực hiện giải quyết được vấn đề trong một số tình huống cụ thể nhưng chưa phù hợp với hoàn cảnh.	Thực hiện giải quyết được vấn đề trong một số tình huống cụ thể phù hợp với hoàn cảnh.
Thái độ	Cam kết vận dụng những yêu cầu khi giải quyết vấn đề để giải quyết vấn đề hiệu quả.	Giải quyết vấn đề nhưng không theo những yêu cầu khi giải quyết vấn đề.	Thực hiện giải quyết vấn đề nhưng không vận dụng đầy đủ các yêu cầu khi giải quyết vấn đề.	Thực hiện giải quyết vấn đề theo các yêu cầu khi giải quyết vấn đề nhưng đôi khi xem nhẹ một số yêu cầu.	Thực hiện giải quyết vấn đề theo đầy đủ các yêu cầu khi giải quyết vấn đề.

quyết vấn đề trong tình huống mới. Mỗi lĩnh vực có bốn mức độ như sau (xem Bảng 1) [20].

3. Kết luận

Vận dụng mô hình học tập trải nghiệm vào tổ chức hoạt động giáo dục giúp học sinh chuyển hóa từ suy nghĩ thành hành động. Đây là một vấn đề quan trọng trong mục tiêu của giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học. Tuy nhiên, các mô hình học tập trải nghiệm chưa thể hiện rõ vai trò tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm của giáo viên. Mô hình giáo dục trải nghiệm của Itin thể hiện rõ mối quan hệ giữa quá trình tham gia trải nghiệm của học sinh và quá trình tổ chức hoạt động giáo dục của giáo viên làm cơ sở để giáo viên thuận tiện hơn trong việc tổ chức hoạt

động giáo dục. Trong đó, giáo viên lựa chọn phương pháp, loại trải nghiệm nhưng vẫn cần đảm bảo đầy đủ các bước. Đồng thời, giáo viên sẽ tham gia với vai trò là người chỉ dẫn, thúc đẩy quá trình học tập; học sinh được tự trải nghiệm và đúc kết nên kinh nghiệm mới cho bản thân. Bài viết đề xuất được quy trình áp dụng mô hình giáo dục của Itin vào thiết kế kế hoạch giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học. Tuy nhiên, bài viết vẫn còn hạn chế khi chưa thực nghiệm để kiểm chứng hiệu quả giáo dục. Do đó, đề xuất có thể nghiên cứu sâu hơn để khẳng định hiệu quả của quy trình áp dụng mô hình giáo dục trải nghiệm trong tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học đáp ứng yêu cầu giáo dục kỹ năng sống của địa phương và vùng miền.

Tài liệu tham khảo

- [1] Huỳnh Văn Sơn, (2017), *Thực hành kỹ năng sống dành cho học sinh lớp 1,2,3,4,5*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (26/12/2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT.
- [3] Dewey, J, (1925), *Experience and nature*. J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey* (Vol. 1). Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, *The Journal of Experiential Education*; Fall 1999; 22, 2; Research Library pg. 91.
- [4] Piaget, J, (1972), *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*, *Human Development*, 15(1), p.1-12.
- [5] Dale, E, (1969), *Audio-Visual Methods in Teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York.
- [6] Kolb, D, (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [7] Kolb, Y., A., D., & Sharma, A. P, (2014), *On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile*, Published by SAGA.
- [8] Atkinson, C, (2017), *How is experiential learning applied in the classroom*, The Scots College.
- [9] Phạm Thanh Phương, (5/2017), *Dạy học số tự nhiên cho học sinh lớp 2 thông qua hoạt động trải nghiệm*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt.
- [10] Nguyễn Thị Thu Hà, (10/2017), *Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua Hoạt động trải nghiệm ở trường trung học cơ sở*, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt, kì I.
- [11] Lê Thị Cẩm Nhung, (02/2018), *Thiết kế và tổ chức Hoạt động trải nghiệm trong dạy học Hình học ở tiểu học*, Tạp chí Giáo dục, số 423, kì I.
- [12] Trần Doãn Vinh. (2018). *Thiết kế Hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tin học ở cấp Tiểu học theo định hướng phát triển năng lực*. Tạp chí Giáo dục, số 437, kì 1.
- [13] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2010), *Giáo dục kỹ năng sống trong các môn học ở Tiểu học - tài liệu dành cho giáo viên*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [14] Itin, C. M, (1999), *Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century*, *The Journal of Experiential Education*; Fall 1999; 22, 2; Research Library pg. 91.
- [15] Jordan, A; Carlile, O & Stack, A, (2008), (n.d.), *Approaches to Learning A guide for teachers*.
- [16] Campbell, J, (1995), *Understanding John Dewey*, Chicago.
- [17] Nguyễn Thị Lan Phương, (2010), *Đánh giá theo chuẩn kiến thức, kỹ năng được quy định trong Chương trình Giáo dục môn học*, Đề tài cấp Bộ mã số B2007-37-36.
- [18] Nguyễn Lộc (Đồng chủ biên) và cộng sự, (2011), *Khoa học giáo dục Việt Nam thời kì đổi mới tới nay*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [19] Đặng Vũ Hoạt - Nguyễn Hữu hợp, (2015), *Giáo dục học Tiểu học II*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [20] Đoàn Thị Mỹ Linh, (2023), *Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học thông qua Hoạt động trải nghiệm*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh.