

VẬN DỤNG LÝ THUYẾT TƯ DUY THIẾT KẾ (DESIGN THINKING) TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM LỊCH SỬ VÀ ĐỊA LÍ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nguyễn Phùng Tám

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

Email: nguyenphungtam@vnu.edu.vn

Article history

Received: 30/6/2023

Accepted: 26/7/2023

Published: 05/10/2023

Keywords

Design thinking, education, creative teaching, teacher training, teacher training innovation

ABSTRACT

The current situation of training students of History Pedagogy and Geography Pedagogy at many teacher training institutions still bears many traditional imprints regarding the approach, curriculum, teaching materials to practical skills training, etc. Through the method of theoretical research combined with case study at the University of Education, Vietnam National University, Hanoi, we propose a number of training options for History and Geography Pedagogy majors at the University of Education, Vietnam National University, Hanoi, on the basis of applying design thinking to the training model for History and Geography Pedagogy majors. This application is expected to offer great advantages, contributing to innovation from the "root" of teacher training, meeting the increasingly demanding requirements of educational human resources in the era of globalization and ceaseless creativity and innovation.

1. Mở đầu

Giải quyết vấn đề và sáng tạo là một trong ba nhóm năng lực chung được quy định trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Theo đó, muốn hình thành và phát triển ở HS những biểu hiện cụ thể của nhóm năng lực này, trước hết GV cần phải được rèn luyện ngay từ khi còn là sinh viên (SV) trên giảng đường đại học. Tuy nhiên, cách tiếp cận "học trước, sáng tạo sau" vẫn còn "in dấu đậm nét" trong các chương trình đào tạo GV hiện nay. Theo Koh và cộng sự (2015), trong 20 năm qua, phần lớn các chương trình đào tạo GV vẫn có xu hướng tập trung vào việc chuẩn bị cho GV tương lai những kiến thức và kỹ năng giảng dạy cốt lõi được quy định trong chương trình; xu hướng nhấn mạnh việc hướng dẫn trực tiếp hoặc giảng dạy theo "kịch bản" dựa trên quy trình giảng dạy được quy định sẵn; rất ít chương trình đào tạo GV chú trọng đến việc chuẩn bị cho khả năng đảm nhận vai trò của nhà thiết kế hoặc người xây dựng lý thuyết với khuynh hướng tư duy thiết kế (TDTK) cần thiết để tham gia vào cải tiến bền vững cho thực tiễn giảng dạy của những GV tương lai.

Trong bối cảnh thế giới nêu trên, các mô hình đào tạo GV ở Việt Nam cũng không là ngoại lệ. Trong đó, thực trạng đào tạo SV ngành Sư phạm Lịch sử, Sư phạm Địa lý ở nhiều cơ sở đào tạo GV hiện nay vẫn còn có những bất cập - từ phương pháp tiếp cận, hệ thống giáo trình, học liệu đến rèn kỹ năng thực hành, môi trường học tập và trải nghiệm... Điều này đòi hỏi các cơ sở đào tạo GV cần chuyển đổi từ việc chú trọng đào tạo kiến thức và kỹ năng cho SV sư phạm sang chú trọng phát triển tiềm năng để họ có khả năng làm việc một cách sáng tạo với những ý tưởng nhằm cải tiến việc giảng dạy một cách bền vững (Koh et al., 2015), trong đó "*vận dụng TDTK đã trở thành một hiện tượng sư phạm trong giáo dục đại học do tính liên quan rộng rãi của nó trong nhiều lĩnh vực*" (Panke, 2019). Thông qua phương pháp nghiên cứu lý thuyết và nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, bài báo nhấn mạnh quan điểm vận dụng lý thuyết TDTK như là một trong những cơ hội đổi mới mô hình đào tạo GV trong hoàn cảnh mới; đưa ra các phương án ban đầu cho việc vận dụng mô hình đào tạo SV ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lý dựa trên tiếp cận TDTK thông qua một số học phần cụ thể.

2. Kết quả nghiên cứu

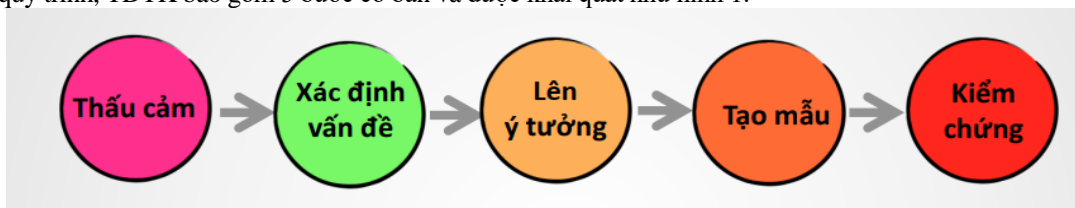
2.1. Lý thuyết tư duy thiết kế và cơ hội đổi mới, sáng tạo mô hình đào tạo giáo viên

Trên thế giới, TDTK đã được đưa vào chương trình giáo dục của các trường trung học ở Anh từ những năm 70 trong thế kỷ XX như một môn học và ngày càng được liên kết với các nghiên cứu về công nghệ. Sự phát triển này đã làm dấy lên các nghiên cứu đến TDTK trong giáo dục (Archer, 1979). Các khóa học về TDTK cũng đã được giới thiệu ở cấp đại học, đặc biệt khi tích hợp với các nghiên cứu về kinh doanh và đổi mới. Kể từ đầu thế kỷ XXI, đáp

ứng yêu cầu của bối cảnh của toàn cầu hóa, đổi mới và sáng tạo, nghiên cứu về vận dụng tiếp cận TDTK trong giáo dục xuất hiện ngày càng nhiều hơn, trong đó có vấn đề đào tạo GV. Theo Bowler (2014), “*Các trải nghiệm thực hành, vừa học vừa làm do không gian sáng tạo mang lại đặt ra yêu cầu về cách tiếp cận thiết kế để giải quyết các vấn đề trong giáo dục*”. Vì vậy, tiếp cận TDTK có giá trị hơn trong việc nâng cao khả năng học tập và thúc đẩy tư duy sáng tạo, làm việc theo nhóm và trách nhiệm của HS đối với việc học. Nghiên cứu của Chai và cộng sự (2013) khẳng định: “*TDTK không chỉ hữu ích như một công cụ sư phạm cho SV. Nó có tiềm năng trở thành một công cụ học tập và phát triển hữu ích cho tính chuyên nghiệp của GV. Nếu GV muốn thúc đẩy quan điểm nhận thức định hướng thiết kế trong HS, thì trước tiên họ phải thông thạo các ý tưởng thiết kế và họ phải tham gia vào thực hành thiết kế*”. Mishra và Koehler (2006) đã đề xuất khung kiến thức nội dung sư phạm công nghệ (TPACK) như một phương tiện thúc đẩy TDTK giữa các nhà giáo dục. Laurillard (2013) thậm chí còn ủng hộ việc dạy học như một môn khoa học thiết kế.

Gần đây, các nghiên cứu về vận dụng TDTK trong giáo dục được khái quát thành các mô hình cụ thể hơn như mô hình học tập dựa trên thiết kế (Mehalik et al., 2008; Wang et al., 2012), mô hình học tập theo thiết kế (Kolodner et al., 2003; Whyte & Cardellino, 2010). Trong khi đó, Bereiter và Scardamalia (2006) nhấn mạnh đến các “*phương thức thiết kế*” của tư duy nhằm “*vượt ra ngoài việc theo đuổi những tuyên bố chính đáng về cách thức và nội dung dạy, đồng thời lập luận rằng GV cần phải làm việc một cách sáng tạo với các ý tưởng*”. Ở một góc độ khác, các nghiên cứu về các cách thức vận dụng TDTK trong đào tạo SV sư phạm nhấn mạnh rằng, với khối lượng chương trình giảng dạy dày đặc trong hầu hết các chương trình đào tạo GV, việc GV khuyến khích người học vận dụng sáng tạo TDTK trong các khóa học/học phần khác nhau là cách tiếp cận “*dường như khả thi hơn*” so với việc thiết kế các khóa học/ học phần chuyên biệt về TDTK: “*Đặc biệt, quá trình xây dựng kiến thức đã chuyển việc thiết kế và thực hiện bài học trong chương trình đào tạo GV từ ưu tiên cho các hoạt động định hướng giáo khoa sang ưu tiên cho các hoạt động định hướng kiến tạo*” (Koh et al., 2015).

Về quy trình, TDTK bao gồm 5 bước cơ bản và được khái quát như hình 1:



Hình 1. Quy trình TDTK (nguồn: Viện Nghiên cứu châu Á, 2023)

Đặt trong mối liên hệ với đào tạo SV sư phạm, sơ đồ trên được cụ thể hóa như sau:

- **Bước 1. Thấu cảm:** là khi đứng trước các tình huống sư phạm, các yêu cầu về xây dựng phương án dạy học, đánh giá HS, yêu cầu SV đặt mình vào vị trí của HS để tìm hiểu HS, gồm cảm xúc, nhu cầu, mong muốn, trí tuệ và các đặc điểm cá nhân khác của HS. Theo đó, thấu cảm là nhìn nhận bằng con mắt của HS, nghe bằng đôi tai của HS, cảm nhận bằng trái tim, cảm xúc của HS trong những bối cảnh sư phạm cụ thể.

- **Bước 2. Xác định vấn đề:** SV tư duy lại vấn đề từ những dữ liệu đã tìm hiểu ở hoạt động thiết lập sự thấu cảm bằng cách đặt các câu hỏi định hướng để xác định vấn đề cần giải quyết được chính xác, đúng nhu cầu cần giải quyết.

- **Bước 3. Lên ý tưởng:** Đây là hoạt động SV đưa ra các ý tưởng/giải pháp sáng tạo cho vấn đề đã được nêu tên ở Bước 2 một cách trực quan, rõ ràng và có tính hệ thống. Hoạt động lên ý tưởng có thể giúp loại bỏ các giải pháp thiếu thực tiễn/khó thực hiện và phát hiện ra các giải pháp sáng tạo hơn; hoặc chỉ ít cần phải “*làm mới*” cái cũ bằng phương pháp, hình thức mới.

- **Bước 4. Tạo mẫu:** Đây là hoạt động chế tạo sản phẩm cụ thể, thể hiện được tính xác thực và thực tiễn của các giải pháp.

- **Bước 5. Kiểm chứng:** là bước các nhóm SV thử trình bày và phân biện, nhận xét trong nhóm, trước toàn lớp. Từ kết quả thảo luận diện rộng, thực hành, thử nghiệm, SV sẽ tiến hành tinh chỉnh và hoàn thiện phương án dạy học/giáo dục.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu, hệ thống hóa lí thuyết nêu trên cho thấy TDTK không chỉ là tiếp cận phổ biến trong đổi mới, sáng tạo công tác đào tạo nhân lực các ngành nghề kinh doanh, nghệ thuật mà ngày càng được nghiên cứu, thực nghiệm và được kì vọng như một “*đột phá*” đổi mới, sáng tạo trong giáo dục nói chung, đào tạo GV nói riêng. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng có hạn chế ở chỗ mới được tiến hành trong thời gian gần đây và tập trung chủ yếu cho SV sư phạm/GV nhóm ngành khoa học tự nhiên và nghệ thuật, công nghệ; ngược lại, các nghiên cứu bài bản về

vận dụng lí thuyết TDTK trong đào tạo SV sư phạm ngành Khoa học xã hội nói chung, Lịch sử và Địa lí nói riêng còn thiếu. Mặc dù vậy, những kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, việc vận dụng lí thuyết TDTK đang và sẽ là cơ hội đổi mới, sáng tạo mô hình đào tạo GV trong thế kỉ XXI nhằm hướng tới tiêu chuẩn: “*Biết cách thiết kế là một năng lực quan trọng của GV có thể được sử dụng để tạo ra sự đổi mới và thay đổi cần thiết nhằm hỗ trợ việc học tập của thế kỉ XXI trong trường học*” (Koh et al., 2015).

2.2. Một số phương án đào tạo sinh viên ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lí tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội trên tiếp cận vận dụng tư duy thiết kế

Trên bình diện tổng thể, nhằm hướng tới đầu ra đáp ứng yêu cầu về phẩm chất, năng lực của đội ngũ GV trực tiếp dạy học chương trình giáo dục môn Lịch sử và Địa lí 2018 cấp THCS, Chương trình đào tạo ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lí (mã thí điểm) được xây dựng, cập nhật hằng năm kể từ năm 2019. Trong đó, bên cạnh các học phần chuyên ngành của khoa học cơ bản (Khoa học Lịch sử do Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn đảm nhiệm; Khoa học Địa lí do Trường Đại học Khoa học tự nhiên và một số trường hợp tác đảm nhiệm) và các học phần thuộc khối kiến thức theo nhóm ngành, các học phần thuộc khối kiến thức ngành được nhấn mạnh tiếp cận thiết kế theo hướng “mở”, hiện đại, khả thi. Điển hình phải kể đến các học phần với mong muốn tạo nên tiếp cận “*phi truyền thống*” như: Phương pháp dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí (TMT 2066); Thực hành dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí (TMT 3014); Ứng dụng GIS trong dạy học Lịch sử và Địa lí (TMT 4015); Các dự án STEAM trong dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí (TMT 3018); Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển năng lực HS trong dạy học Lịch sử và Địa lí (TMT 2070). Về tổng thể, sự xuất hiện và từng bước thử nghiệm, liên tục cập nhật đề cương của các học phần có tính “*phi truyền thống*” này là sự thể hiện bước đầu của việc vận dụng TDTK trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo GV.

Các phương án vận dụng TDTK bước đầu được tác giả thử nghiệm đối với học phần Phương pháp dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí trong học kì 2 của năm học 2021-2022 và học kì 1 của năm học 2022-2023 dành cho SV năm thứ ba ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lí, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, được tóm tắt qua bảng 1 và bảng 2 dưới đây.

Bảng 1. Phương án vận dụng lí thuyết TDTK trong dạy học học phần Phương pháp dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí (TMT 2066)

- Chuẩn đầu ra 08 của học phần: “Xây dựng được và thực hành một số phương án dạy học phát triển năng lực HS” - Tiếp cận của GV: Để thực hiện chuẩn đầu ra này, GV thiết kế bài tập nhóm dưới dạng dự án mi-ni tiến hành đan xen trong suốt học kì như sau: “04 nhóm sẽ vận dụng quy trình TDTK để tiến hành xây dựng và thực nghiệm mô phỏng 01 phương án Dạy học Dự án tương ứng với 01 chủ đề tích hợp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Lịch sử và Địa lí” (mỗi nhóm bốc thăm 01 chủ đề tích hợp)				
Bước 1. Thấu cảm	Bước 2. Xác định vấn đề	Bước 3. Lên ý tưởng	Bước 4. Tạo mẫu	Bước 5. Kiểm chứng
1.1. Thảo luận, xác định các từ khóa quan trọng trong đề bài mà GV đưa ra để việc thực hiện được đúng hướng - SV và GV “ <i>thấu cảm</i> ” lẫn nhau. 1.2. Nghiên cứu kĩ yêu cầu cần đạt của chủ đề trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Lịch sử và Địa lí. 1.3. BrainStorming để chọn 01 yêu cầu cần đạt để lên ý	2.1. BrainStorming để xác định đúng các yêu cầu cần đạt của vấn đề. 2.2. Về nội dung: Vấn đề cần gắn với yêu cầu cần đạt cụ thể trong chương trình giáo dục, phù hợp với đặc điểm HS và điều kiện học tập cụ thể. 2.3. Về hình thức: Vấn đề được phát biểu cần ngắn gọn, dễ hiểu, nêu rõ yêu cầu học tập.	3.1. BrainStorming tên các ý tưởng dự án. Trong đó nhấn mạnh tính thực tiễn và giá trị trong bồi dưỡng phẩm chất, phát triển năng lực HS. 3.2. Cân nhắc điều kiện thực hiện ý tưởng từ các phía: - HS: Tổ chức HS thảo luận, nắm lộ trình (Timeline) một cách mạch lạc; Thảo luận các Rubric liên quan; Chuẩn bị các nguyên vật liệu/phương tiện kĩ thuật theo danh sách; Kịch bản phân công thành viên...	4.1. Bảng phân công nhiệm vụ cho thành viên trong nhóm. 4.2. TimeLine hoạt động nhóm. 4.3. Rubric đánh giá hoạt động nhóm. 4.3. Rubric đánh giá sản phẩm. 4.4. Sản phẩm - nhấn mạnh tính độc đáo về sự kết hợp giữa nội dung và hình thức.	5.1. Thực hành trong bối cảnh thực (có HS) hoặc bối cảnh mô phỏng. 5.2. Cân nhắc đóng gói sản phẩm dưới dạng file video. 5.3. Tổ chức thảo luận đánh giá cải tiến cho sản phẩm.

tương thực hiện Dự án. 1.4. Đóng vai HS để chỉ ra những hứng thú, thuận lợi, khó khăn như thế nào khi thực hiện dự án. 1.5. Nếu có thể, hãy tiến hành một cuộc điều tra nhỏ nhỏ đối với GV và HS đảm bảo tốt nhất việc “ <i>thấu cảm</i> ” GV và HS, điều kiện ở trường phổ thông.		- GV: Sẵn sàng hỗ trợ các quá trình trên, nguồn học liệu, kết nối các bên liên quan (nếu cần).		
--	--	--	--	--

Bảng 1 đã mô tả phương án phương án vận dụng lí thuyết TDTK trong dạy học học phần Phương pháp dạy học liên môn Lịch sử và Địa lí (TMT 2066). Trong đó, GV tập trung cho 01 chuẩn đầu ra 08 của học phần: “*Xây dựng được và thực hành một số phương án dạy học phát triển năng lực HS*”, vì đây là một trong những chuẩn đầu ra quan trọng nhất của học phần này. Để thực hiện chuẩn đầu ra này, GV thiết kế bài tập nhóm dưới dạng dự án mi-ni tiến hành đan xen trong suốt học kì như sau: “*04 nhóm sẽ vận dụng quy trình TDTK để tiến hành xây dựng và thực nghiệm mô phỏng 01 phương án Dạy học Dự án tương ứng với 01 chủ đề tích hợp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Lịch sử và Địa lí*” (mỗi nhóm bốc thăm 01 chủ đề tích hợp).

Từ quá trình hướng dẫn và làm việc được tóm tắt trong bảng 1 dẫn trên, sau 01 học kì được GV hướng dẫn đan xen các quy trình của TDTK (quy đổi thành 20 ngày nếu tiến hành liên tục), dưới sự kết hợp đan xen các bước trong quy trình TDTK, SV đã xây dựng và thực hành mô phỏng được 04 dự án học tập gắn với 04 chủ đề tích hợp trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử và Địa lí 2018 (cấp THCS) như bảng 2 sau:

Bảng 2. Các dự án học tập được đề xuất dựa trên tiếp cận TDTK

Tên chủ đề	Dự án đề xuất ban đầu	Dự án được nhóm lựa chọn
(1) Các cuộc phát kiến địa lí	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết trình về các nhà thám hiểm; - Làm Thinkling về hành trình của Cô-lôm-bô và Ma-gien-lăng; - Infographic về giao thoa văn hóa Đông - Tây sau phát kiến địa lí; - Talk Show về tác động của phát kiến địa lí. 	Talk Show: “ <i>Phát kiến địa lí - Bước tiến của nhân loại hay thụt lùi của lịch sử văn minh?</i> ”
(2) Đô thị: Lịch sử và hiện tại	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết trình về một số đô thị tiêu biểu ở Việt Nam và trên thế giới; - Talk Show: Nét đẹp của đô thị cổ; - Mô hình đô thị cổ Hội An bằng giấy đã qua sử dụng; - Bản đồ Đô thị cổ đại; - Video phóng viên hiện trường. 	Video phóng viên hiện trường: “ <i>Kinh thành Thăng Long xưa và nay</i> ” (30 phút)
(3) Văn minh châu thổ sông Hồng và sông Cửu Long	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết trình các nét đặc sắc văn hóa của hai vùng đồng bằng châu thổ; - Bảo tàng ảo về các nét văn hóa đặc sắc của hai vùng đồng bằng châu thổ; - Talk Show: “<i>Xung đột văn hóa</i>” - Hoạt cảnh trải nghiệm văn hóa. 	Hoạt cảnh trải nghiệm: “ <i>Chợ quê truyền thống vùng đồng bằng sông Hồng</i> ”
(4) Bảo vệ chủ quyền, các quyền và lợi ích hợp pháp của Việt Nam ở Biển Đông	<ul style="list-style-type: none"> - Bảo tàng 3D; - Triển lãm tuyên truyền về chủ quyền Việt Nam ở Biển Đông; - Talk Show về chủ quyền Việt Nam ở Biển Đông; - Thuyết trình về chủ quyền Việt Nam ở Biển Đông. 	Bảo tàng 3D: “ <i>Tư liệu chủ quyền của Việt Nam ở Biển Đông</i> ”

Từ bảng trên, chúng ta nhận thấy, Dự án học tập cuối cùng được nhóm lựa chọn không có nghĩa là tốt nhất, mà quan trọng là đảm bảo sự “thấu cảm”, khả thi và sáng tạo, hấp dẫn. Các dự án, ý tưởng chưa có điều kiện thực hiện không có nghĩa là “bỏ đi” mà đây lại chính là “chìa khóa” kích hoạt tư duy sáng tạo của SV. Điều này ngược lại với thói quen truyền thống trong đào tạo nghiệp vụ chuyên ngành cho SV sư phạm - thói quen coi lý luận, kiến thức và sự thực hành lặp lại một số động tác, thao tác sư phạm có tính “kinh điển” của quá trình rèn luyện. Chúng tôi giả thuyết rằng, nếu các hoạt động rèn TDTK được tiến hành đan xen, thường xuyên và sinh động trong tất cả các học phần sẽ có giá trị lớn trong chuyển biến nhận thức của SV về yêu cầu của này.

GV thời đại mới với tính sáng tạo không chỉ là khả năng, năng lực mà còn là một phẩm chất cần thiết. Đồng thời, qua quan sát sư phạm, chúng tôi bước đầu nhận thấy, các trải nghiệm quá trình TDTK nêu trên giúp rút ngắn khoảng cách giữa GV và SV, khi đó GV thực sự là người thấu hiểu, tôn trọng và cổ vũ SV phát triển, dám nói ra, dám làm để đổi mới và sáng tạo.

2.3. Thảo luận

Qua quá trình bước đầu nghiên cứu lý thuyết và thử nghiệm vận dụng TDTK trong công tác đào tạo SV ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lý tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, chúng tôi nhận thấy một số vấn đề cần tiếp tục thảo luận, nghiên cứu sau đây:

Một là, vận dụng lý thuyết TDTK trong đào tạo GV không đơn thuần là một giải pháp mà cần phải là một hướng tiếp cận mới theo định hướng lấy SV làm trung tâm của quá trình đổi mới, sáng tạo, nhấn mạnh kết quả đầu ra là đào tạo nguồn GV có năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Điều này ngược lại với tiếp cận có tính “truyền thống” của mô hình đào tạo GV “học trước, sáng tạo sau” ở Việt Nam. Điều này được tác giả coi như hướng tiếp cận quan trọng mang tính “cách mạng” trong đổi mới tiếp cận mô hình đào tạo GV. Tuy nhiên, trên thực tế, với những quan sát và trao đổi, khảo sát ban đầu, chúng tôi nhận thấy sự “bảo thủ” về nhận thức của giảng viên đại học với tư duy đặc trưng là tiếp cận nội dung hàn lâm vẫn còn rất nặng nề. Bài báo mở ra hướng nghiên cứu về những khác biệt/đổi lập giữa tiếp cận nội dung có tính “truyền thống” trong đào tạo đại học nói chung, đào tạo GV ở Việt Nam nói riêng với tiếp cận mở theo định hướng của TDTK - đổi mới và sáng tạo.

Hai là, việc lựa chọn lý thuyết TDTK làm nền tảng đổi mới công tác đào tạo GV nói chung, đào tạo SV ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lý nói riêng, cần thiết vận dụng một cách thống nhất hệ thống lý thuyết này không chỉ trong các học phần về phương pháp dạy học, rèn nghề mà còn trong các học phần của khối kiến cơ bản. Vì vậy, đội ngũ giảng viên cần thống nhất tinh thần đổi mới và quyết tâm tiến hành thực nghiệm từng phần với đích đến là mang lại những cách làm đổi mới và sáng tạo so với cách làm “truyền thống” của tư duy tiếp cận đơn tuyến lâu nay. Điều này đòi hỏi tất cả giảng viên ngành đào tạo GV cần nắm vững và thể hiện được rõ nét nhất, cần thiết tạo cơ hội khuyến khích tinh thần đổi mới và sáng tạo của SV trong chính học phần mà mình phụ trách, từ cách tiếp chuẩn đầu ra đến kế hoạch tổ chức các hoạt động học tập, nghiên cứu sáng tạo cho SV, đổi mới cách thức đánh giá vì sự tiến bộ và năng lực sáng tạo của người học, gắn kết giá trị thực của học phần với định hướng giá trị nghề nghiệp sau này của SV. Muốn vậy, họ không chỉ có sự uyên bác về học thuật mà còn cần có cả sự nhạy bén, năng động với cái mới, luôn cổ vũ sự cởi mở, sáng tạo của SV, mở ra hướng nghiên cứu về những thách thức của giảng viên, SV sư phạm về nhận thức và thực hành TDTK trong giáo dục.

Ba là, lý thuyết TDTK có nền tảng lấy con người làm trung tâm của đổi mới, sáng tạo. Điều này cũng mách bảo cách làm của giảng viên là khơi gợi, tạo môi trường để phát huy vai trò đổi mới, sáng tạo của SV. Đây là cơ hội để hướng tới môi trường đại học dân chủ và sáng tạo - một đặc điểm nổi bật của trường học mới, “đổi lập” với mô hình người thầy là “khuôn vàng, thước ngọc” của lối tư duy Nho học vốn thấm sâu vào bao thế hệ giảng viên Việt Nam.

3. Kết luận

Về nhân lực, đổi mới dạy học, trước hết và trên hết cần hướng tới đổi mới công tác đào tạo GV ngay từ khi còn là SV. Trong thời đại bùng nổ công nghệ thông tin, người GV tương lai cần có năng lực đổi mới, sáng tạo liên tục. Tiếp cận TDTK trong đào tạo SV sư phạm hi vọng là một trong những giải pháp mang tính “đột phá” cho vấn đề đào tạo GV. Mặc dù, việc nghiên cứu vấn đề vận dụng TDTK trong đào tạo SV ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lý tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội mới chỉ được tác giả triển khai ở phạm vi quan sát và thử nghiệm mang tính cá nhân trên phạm vi không gian và thời gian còn khiêm tốn, gắn với 02 khóa học của SV chuyên ngành, nhưng những phản hồi đầu tiên từ phía SV từng bước đã cho thấy những dấu hiệu chuyển biến tích cực “*ưu tiên cho các hoạt động định hướng giao khoa sang ưu tiên cho các hoạt động định hướng kiến tạo*”. Theo đó, chính SV là nhân vật trung tâm được giảng viên định hướng, tổ chức và “*cùng kiến tạo*”. Đây là tín hiệu tốt mang tính khởi đầu để chúng tôi tiếp tục nghiên cứu bài bản và sâu sắc hơn các vấn đề về khảo sát nhu cầu, tiềm năng của

SV, đánh giá thách thức, thiết kế thực nghiệm, đánh giá tác động,... của việc vận dụng TDTK trong công tác đào tạo SV ngành Sư phạm nói chung, SV ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lí nói riêng.

Tài liệu tham khảo

- Archer, B. (1979). Design as a discipline. *Design Studies*, 1(1), 17-20.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. *Handbook of Educational Psychology*, 2, 695-713.
- Bowler, L. (2014). Creativity through “maker” experiences and design thinking in the education of librarians. *Knowledge Quest: Journal of the American Association of School Librarians*, 42(5), 58-61.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., Hong, H. Y., Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Hong, H. Y. (2015). *Design thinking and education* (pp. 1-15). Springer Singapore.
- Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., & Ryan, M. (2023). Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Middle-School Science Classroom: Putting Learning by Design(tm) Into Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Mehalik, M. M., Doppelt, Y., & Schuun, C. D. (2008). Middle-school science through design-based learning versus scripted inquiry: Better overall science concept learning and equity gap reduction. *Journal of Engineering Education*, 97(1), 71-85. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00955.x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Owen-Jackson, G. (Ed.). (2002). *Teaching design and technology in secondary schools: A reader*. Psychology Press.
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306.
- Viện nghiên cứu châu Á (2023). *Tài liệu tập huấn tư duy thiết kế trong giáo dục dành cho giảng viên Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội* (lưu hành nội bộ).
- Wang, X., Yu, C., & Wei, Y. (2012). Social Media Peer Communication and Impacts on Purchase Intentions: A Consumer Socialization Framework. *Journal of Interactive Marketing*, 26(4), 198-208.
- Whyte, J. K., Cardellino, P. (2010). Learning by design: Visual practices and organizational transformation in schools. *Design Issues*, 26(2), 59-69.