

**APPLYING DESIGN THINKING IN
PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION
AT THE FACULTY OF HISTORY,
HANOI PEDAGOGICAL UNIVERSITY 2:
A CASE STUDY ON DESIGNING A
COURSE PROJECT FOR THE MODULE
“SYSTEM OF TEACHING METHODS”**

Ninh Thi Hanh*, Dang Thi Thuy Dung,
Chu Ngoc Quynh and Phan Thi Thuy Cham

*Faculty of History, Hanoi Pedagogical
University 2, Vinh Phuc province Vietnam*

*Corresponding author: Ninh Thi Hanh,
e-mail: ninhthihanh@hpu2.edu.vn

Received December 5, 2024.

Revised January 2, 2025.

Accepted January 12, 2025.

Abstract. The article examines the integration of design thinking into the “System of Teaching Methods” course within the Bachelor of Education program at the Faculty of History, Hanoi Pedagogical University 2. The study involved 73 pre-service teachers in their third semester through a learning project employing a five-step design thinking model (Empathize, Define, Ideate, Prototype, and Test). Data were collected from student feedback, classroom observations, and analysis of learning products. The results indicate significant improvements in students' learning motivation, self-directed study skills, content creativity, and professional teaching practices. Additionally, the ability to apply theoretical knowledge to teaching practice was highly valued, as evidenced by student outputs and feedback. The study confirms that design thinking is an effective tool for innovating teaching methods and equipping pre-service teachers with the essential pedagogical competencies required in modern education. These findings suggest the potential for applying design thinking to other courses within teacher training programs.

Keywords: design thinking, project-based learning, pre-service teacher education, pedagogical methods.

**VẬN DỤNG TƯ DUY THIẾT KẾ
TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN
SƯ PHẠM TẠI KHOA LỊCH SỬ,
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2:
TRƯỜNG HỢP THIẾT KẾ DỰ
ÁN HỌC PHẦN “HỆ THỐNG
PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC”**

Ninh Thị Hạnh*, Đặng Thị Thuỳ Dung,
Chu Ngọc Quỳnh và Phan Thị Thuý Châm

*Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà
Nội 2, tỉnh Vĩnh Phúc, Việt Nam*

*Tác giả liên hệ: Ninh Thị Hạnh,
e-mail: ninhthihanh@hpu2.edu.vn

Ngày nhận bài: 5/12/2024.

Ngày sửa bài: 2/1/2025.

Ngày nhận đăng: 12/1/2025.

Tóm tắt. Bài viết tập trung tích hợp tư duy thiết kế vào học phần “Hệ thống phương pháp dạy học” trong chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm tại Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Nghiên cứu được tiến hành với 73 sinh viên sư phạm ở học kỳ 3 thông qua dự án học tập có áp dụng mô hình tư duy thiết kế gồm 5 bước (Thấu cảm, Xác định, Lên ý tưởng, Tạo mẫu và Thử nghiệm). Dữ liệu được thu thập từ phản hồi sinh viên, quan sát lớp học và phân tích sản phẩm học tập. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên thể hiện sự cải thiện rõ rệt trong hứng thú học tập, kỹ năng tự học, sáng tạo nội dung và kỹ năng thực hành chuyên môn. Đồng thời, khả năng áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực hành giảng dạy được đánh giá cao thông qua các sản phẩm học tập và phản hồi của người học. Nghiên cứu khẳng định tư duy thiết kế là công cụ hiệu quả trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy, trang bị cho sinh viên năng lực sư phạm cần thiết để đáp ứng yêu cầu giáo dục hiện đại. Kết quả này gợi mở tiềm năng áp dụng tư duy thiết kế vào nhiều học phần khác trong chương trình đào tạo giáo viên.

Từ khóa: tư duy thiết kế, học tập dựa trên dự án, đào tạo sinh viên sư phạm, phương pháp sư phạm.

1. Mở đầu

Trong thế kỉ XXI, các chương trình đào tạo giáo viên đang đối mặt với yêu cầu ngày càng cao trong việc phát triển không chỉ kiến thức lí thuyết mà còn các kĩ năng thực hành phù hợp với nhu cầu của lớp học hiện đại. Khi các phương pháp giảng dạy truyền thống thường không đáp ứng được yêu cầu phát triển khả năng sáng tạo, tư duy phản biện và sự tham gia tích cực của học sinh, tư duy thiết kế xuất hiện như một công cụ giúp chuyển đổi thực hành dạy học và học tập [1], [2]. Tư duy thiết kế đặt giáo viên vào vị trí nhà thiết kế trải nghiệm học tập, từ đó giúp họ sáng tạo để giải quyết các thách thức trong thực tiễn giảng dạy và khuyến khích sự tham gia của học sinh [3], [4]. Cách tiếp cận này khuyến khích giáo viên vượt ra ngoài việc áp dụng các phương pháp có sẵn, thay vào đó “*phát minh, phát triển và thiết kế*” các giải pháp giáo dục phù hợp với bối cảnh cụ thể của họ. Hơn nữa, tư duy thiết kế đóng vai trò là cầu nối giữa lí thuyết và thực hành, giúp sinh viên sự phạm phát triển kĩ năng thích ứng và giải quyết các tình huống không lường trước trong thực tế lớp học [5], [6].

Ở Việt Nam, trong một vài năm trở lại đây khái niệm tư duy thiết kế đã được quan tâm nghiên cứu như một cách tiếp cận mới và kì vọng như một “đột phá” đổi mới, sáng tạo trong giáo dục nói chung, đào tạo giáo viên nói riêng [7]. SV từng bước đã cho thấy những dấu hiệu chuyển biến tích cực “từ ưu tiên cho các hoạt động định hướng giáo khoa sang ưu tiên cho các hoạt động định hướng kiến tạo” [8].

Bài viết này tập trung vào quá trình áp dụng tư duy thiết kế vào học phần “Hệ thống phương pháp dạy học” thuộc chương trình đào tạo sinh viên sự phạm tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Học phần này có mục tiêu trang bị cho sinh viên sự phạm các chiến lược sư phạm hiệu quả cho quá trình dạy học. Tuy nhiên, thực trạng giảng dạy và học tập hiện tại cho thấy còn tồn tại một số khó khăn, thách thức như: tạo được sự kết nối chặt chẽ giữa lí thuyết với thực hành; sự hợp tác giữa các thành viên nhóm trong việc lên ý tưởng và giải quyết các vấn đề phức tạp; tạo tâm thế sẵn sàng cho sinh viên khi bước đầu thực hành giảng dạy. Để giải quyết những thách thức này, nghiên cứu đã tích hợp mô hình tư duy thiết kế Stanford vào thiết kế và triển khai dự án học phần có tên “Bình minh rực rỡ”. Bài viết trình bày quá trình và kết quả của việc tích hợp tư duy thiết kế vào học phần “Hệ thống phương pháp dạy học”, với trọng tâm là đánh giá tác động của phương pháp này đối với khả năng sáng tạo, kĩ năng giải quyết vấn đề và mức độ tham gia của sinh viên. Dựa trên phản hồi và đánh giá của sinh viên, nghiên cứu làm rõ tiềm năng của tư duy thiết kế như một cách tiếp cận đổi mới và hiệu quả trong đào tạo giáo viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về việc giảng dạy học phần “Hệ thống phương pháp dạy học” tại Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 được thành lập theo Quyết định số 162/QĐ-ĐHSPHN2 ngày 25/3/2011 của Hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Trong những năm đầu, Khoa Lịch sử đào tạo ngành Cử nhân Lịch sử, tuyển sinh từ năm học 2006 -2007. Từ năm học 2012 - 2013, tuyển sinh đào tạo ngành Cử nhân Sư phạm Lịch sử. Từ năm học 2022 - 2023, tuyển sinh đào tạo ngành cử nhân Sư phạm Lịch sử - Địa lí. Mục tiêu chung của chương trình là đào tạo cử nhân Sư phạm có phẩm chất, đạo đức, sức khỏe tốt, có năng lực nghề nghiệp vững vàng để thực hiện nhiệm vụ giáo dục Lịch sử cùng các nhiệm vụ khác của người giáo viên ở trường trung học; có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc ngành được đào tạo; có khả năng tự học để nâng cao trình độ, phát triển chuyên môn. Để đáp ứng mục tiêu và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, khối lượng đào tạo toàn khóa gồm 135 tín chỉ, trong đó: giáo dục đại cương gồm 22 tín chỉ; Giáo dục chuyên ngành gồm 113 tín chỉ. Thời gian đào tạo cho một khóa là 4 năm.

“Hệ thống phương pháp dạy học” là học phần bắt buộc thuộc khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm trong chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm của Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Với sinh viên ngành Sư phạm Lịch sử, học phần này bao gồm 3 tín chỉ, ngành Sư phạm Lịch sử - Địa lí là 4 tín chỉ. Trên cơ sở tìm hiểu lí thuyết về các phương pháp dạy học lịch sử, mục tiêu chính của học phần là giúp người học vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học khác nhau trong dạy học môn Lịch sử, Địa lí ở trường phổ thông, trong đó đặc biệt tập trung vào việc thực hành sử dụng hệ thống phương pháp, rèn kĩ năng nghề nghiệp cho SV. Để đáp ứng mục tiêu của học phần, nội dung, hình thức kiểm tra đánh giá đều được xây dựng theo hướng chú trọng thực hành.

Do đặc thù môn học nên sẽ có một số phương pháp dạy học cụ thể khác nhau giữa chương trình sư phạm Lịch sử và chương trình sư phạm Lịch sử và Địa lí, nhưng nội dung của phần này ở hai chương trình đều được thể hiện ở bốn chương chính: Chương 1. Khái quát về phương pháp dạy học bộ môn; Chương 2. Nhóm phương pháp tìm hiểu; Chương 3. Nhóm phương pháp nhận thức, tư duy; Chương 4. Nhóm phương pháp vận dụng kiến thức, kĩ năng và sinh viên sẽ hoàn thành trong 15 tuần học. Kết quả học tập của học phần này sẽ gồm ba loại điểm A1 (chiếm 20% trọng số): điểm danh, mức độ tham gia, hoàn thành các nhiệm vụ học tập; A2 (chiếm 30% trọng số): dự án học phần và A3 (chiếm 50% trọng số): Thực hành giảng.

Trong quá trình giảng dạy học phần này, chúng tôi nhận thấy một số thực tiễn đáng lưu tâm như sau: Học phần được giảng dạy ở học kì 3, tức là học kì đầu của năm thứ 2. Sinh viên năm thứ hai đã có khả năng nhất định để suy nghĩ logic và phân tích vấn đề, nhưng khả năng này còn hạn chế. Các kĩ năng thiết yếu cho sự trưởng thành của sinh viên đại học: kĩ năng làm việc nhóm, kĩ năng tự học, kĩ năng nghiên cứu tư liệu,... mới bước đầu được hình thành. Sinh viên cũng chưa nhận thức được tiềm năng sáng tạo của mình, khiến họ thụ động tiếp nhận kiến thức, khả năng học tập tự chủ và sự tham gia vào bài học ít hơn so với sinh viên lớp trên. Kiến thức khoa học chuyên ngành chưa được trang bị toàn diện và những trải nghiệm thực tiễn ở trường phổ thông chưa có. Do đó, sinh viên năm thứ 2 sẽ gặp nhiều khó khăn khi kết hợp lí thuyết với thực hành theo mục tiêu cần đạt của học phần.

Các phương pháp giảng dạy và đánh giá truyền thống được sử dụng nhưng không đáp ứng đầy đủ nhu cầu của sinh viên, dẫn đến những thách thức như hứng thú học tập thấp và khả năng tiếp thu kiến thức không đầy đủ,... Vì vậy, trong những năm học gần đây, tư duy thiết kế được chúng tôi áp dụng vào việc giảng dạy học phần này ở những mức độ nhất định và cụ thể hoá trong việc thiết kế dự án học phần - đánh giá định kì A2.

2.2. Vận dụng tư duy thiết kế vào thiết kế dự án của học phần “Hệ thống phương pháp dạy học”

2.2.1. Khái quát về tư duy thiết kế (Design thinking)

Khái niệm “thiết kế” gắn liền với các hoạt động có chủ đích của con người, phản ánh khả năng sáng tạo và tạo ra những sản phẩm nhằm đáp ứng nhu cầu trong cuộc sống. Herbert Simon nhấn mạnh: “Thế giới chúng ta đang sống ngày nay là một thế giới do con người tạo ra hoặc nhân tạo hơn là một thế giới tự nhiên” [9; 2]. Theo đó, thiết kế không chỉ là một sản phẩm mà còn là một quá trình tư duy có hệ thống để giải quyết các vấn đề, đồng thời đóng vai trò quan trọng trong mọi khía cạnh của đời sống xã hội, từ công nghiệp, thương mại đến giáo dục và chính trị.

Ban đầu, khái niệm “thiết kế” chủ yếu được hiểu trong bối cảnh thiết kế công nghiệp, kĩ thuật và kiến trúc. Đến cuối thế kỷ XX, “tư duy thiết kế” bắt đầu được quan tâm nhiều hơn như một khái niệm độc lập và mở rộng sang các lĩnh vực khác. Cốt lõi chính của khái niệm bắt nguồn từ cuốn sách “Khoa học về nhân tạo” của Simon (1969). Trong cuốn sách này ông đã giải thích sự khác biệt giữa logic khoa học tự nhiên (“mọi thứ như thế nào”) và logic thiết kế (“mọi thứ nên như thế nào”) [9]. Đến năm 1987, Peter Rowe lần đầu tiên gắn nhãn lí luận thiết kế dưới tiêu đề

“tư duy thiết kế”, đánh dấu bước chuyển mình trong nhận thức về thiết kế từ một hoạt động chuyên biệt sang một phương pháp luận có thể áp dụng linh hoạt [10].

Đầu thế kỉ XXI, khái niệm tư duy thiết kế đã trở thành một phương pháp luận linh hoạt giúp con người xử lí các vấn đề phức tạp trong xã hội hiện đại. Không chỉ giới hạn trong lĩnh vực công nghiệp và thương mại, tư duy thiết kế còn được áp dụng rộng rãi trong các tổ chức chính phủ và giáo dục. Cụ thể, chính phủ Đan Mạch đã hỗ trợ các tổ chức đổi mới để kết hợp tư duy thiết kế với các phương pháp khoa học xã hội nhằm tạo ra các giải pháp cho xã hội [1]. Nghiên cứu của Stanford Graduate School of Education vào năm 2019 đã chỉ ra sự liên kết mạnh mẽ giữa tư duy thiết kế và sự thay đổi tích cực trong kết quả học tập của hơn 200 học sinh lớp 6 tham gia nghiên cứu, trẻ được phát triển tư duy phản biện, khả năng sáng tạo và kĩ năng hợp tác [11]. Ở châu Á, Trung Quốc, Hàn Quốc và Singapore đã nhanh chóng thúc đẩy tư duy thiết kế vào giáo dục đại học như một cách kết nối giữa giáo dục và thị trường lao động [12].

Tư duy thiết kế định nghĩa là một phương pháp giải quyết vấn đề lấy con người làm trung tâm để giải quyết những thách thức “khó nhằn” [13], [14], [15]. Tư duy thiết kế còn được mô tả như một mô hình giúp nâng cao tính sáng tạo, sự bền bỉ, sự tham gia và đổi mới trong quá trình học tập [16], [17]. Khái niệm tư duy thiết kế hiện nay đã được phát triển và phổ biến rộng rãi thông qua những tổ chức giáo dục và thực hành thiết kế hàng đầu như Stanford Design School hay các công ty thiết kế nổi tiếng như IDEO.

Trong giáo dục đại học, tư duy thiết kế cũng nhanh chóng trở thành một phương pháp sư phạm [18] để triển khai phương pháp học tập dựa trên vấn đề trong các bối cảnh giáo dục đại học [19]. Tư duy thiết kế khác với các phương pháp học tập khác vì cho phép người tham gia định hình các vấn đề thay vì giải quyết các vấn đề được xác định trước và các giai đoạn lặp lại của phương pháp sư phạm tư duy thiết kế được hỗ trợ bởi các chiến lược rõ ràng [20].

Đối với công tác đào tạo sinh viên sư phạm, tư duy thiết kế thể hiện rõ các vai trò sau:

Thứ nhất, giúp giảng viên trở thành nhà thiết kế giải pháp giáo dục

Tư duy thiết kế đóng vai trò quan trọng trong việc giải quyết các thách thức phức tạp và linh hoạt trong giáo dục, đặc biệt là trong các tình huống không có một giải pháp duy nhất [21]. Do vậy, trong giảng dạy và giáo dục thế kỷ XXI, giáo viên giỏi cần có năng lực thiết kế [3]. Điều này vượt xa quan niệm truyền thống, nơi giáo viên chỉ áp dụng các phương pháp giảng dạy có sẵn. Thay vào đó, giáo viên cần xây dựng, phát minh và thiết kế các thực hành giáo dục mới [22]. Giảng dạy dựa trên tư duy thiết kế giúp giáo viên có thể linh hoạt điều chỉnh nội dung và phương pháp để giải quyết các vấn đề phức tạp, khuyến khích tư duy sáng tạo và khả năng phản biện của người học. Giáo viên, với tư cách là những nhà thiết kế, có thể: Phân tích, đánh giá và xây dựng giải pháp phù hợp với bối cảnh học tập cụ thể [23]; Kết hợp tư duy thiết kế vào các trải nghiệm học tập để tạo ra các phương pháp giảng dạy linh hoạt, sáng tạo và hiệu quả [24].

Thứ hai, giúp sinh viên trở thành người chủ động thiết kế các trải nghiệm học tập

Trong chương trình đào tạo, khi sử dụng các phương pháp sư phạm dựa trên thiết kế, sinh viên được học cách thiết kế các trải nghiệm học tập sáng tạo, suy nghĩ như những nhà thiết kế để giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống [25]; tạo ra sản phẩm học tập mới lạ và phù hợp với nhu cầu của người học. Tư duy thiết kế giúp sinh viên suy nghĩ đa chiều, thể hiện sự tò mò, và tạo ra những giải pháp độc đáo - năng lực quan trọng để phát triển kĩ năng chuyên môn và thực hành giảng dạy.

Thứ ba, là cầu nối giữa lí thuyết và thực tiễn

Một trong những thách thức lớn trong đào tạo sinh viên sư phạm là khoảng cách giữa lí thuyết và thực tiễn. Tư duy thiết kế sẽ giúp giải quyết vấn đề này thông qua việc tạo điều kiện để sinh viên: Đặt câu hỏi và xác định vấn đề trong bối cảnh thực tế của lớp học; Xây dựng ý tưởng sáng tạo và thử nghiệm nhiều giải pháp tiềm năng; Đánh giá và điều chỉnh dựa trên kết quả thực tế [26]. Như vậy, sinh viên sẽ được trang bị tư duy linh hoạt và khả năng đánh giá công việc trong

một môi trường năng động. Từ đó, sinh viên thể đối mặt với những vấn đề không thể lường trước trong thực tế lớp học. Đồng thời, tư duy thiết kế còn giúp sinh viên sư phạm biến các thói quen tư duy thành thực hành nghề nghiệp, mở rộng khả năng áp dụng lý thuyết vào thực tiễn [27].

Hiện nay, có nhiều mô hình tư duy thiết kế được phát triển từ các bối cảnh ứng dụng đa dạng. Mỗi mô hình có những điều chỉnh nhất định để phù hợp với từng lĩnh vực cụ thể. Tiêu biểu như mô hình của: Pattner 2010 [28], Liedtka và Ogilvie 2011 [29]; Stickdorn và Schneider 2011 [30]; IDEO 2015 [31],... Trong nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn và sử dụng mô hình tư duy thiết kế năm bước của Viện Thiết kế Hasso-Plattner tại Đại học Stanford có điều chỉnh, chuyển bước 5. Kiểm chứng (Test) thành Thể hiện (Present) để phù hợp với thực tế dự án học phần của sinh viên (Quy trình điều chỉnh chi tiết được mô tả ở mục 2.2.2.1).



Hình 1. Quy trình thực hiện Tư duy thiết kế

(theo mô hình của Viện Thiết kế Hasso-Plattner tại Đại học Stanford)

Lưu ý quy trình này không nhất thiết phải tuyến tính và tư duy thiết kế là một quá trình lặp đi lặp lại, trong đó người học có thể di chuyển qua lại giữa tất cả các giai đoạn của quy trình.

2.2.2. Quy trình áp dụng tư duy thiết kế vào thực hiện dự án học phần Hệ thống phương pháp dạy học

2.2.2.1. Mô tả quá trình thực hiện

Dự án “Bình minh rực rỡ” trong học phần “Hệ thống phương pháp dạy học” được chuẩn bị trong vòng 4 tuần, tổ chức trung bày vào một buổi học của tuần thứ 10 và được tiến hành đồng thời ở 03 lớp cử nhân sư phạm K49: 01 lớp Sư phạm Lịch sử; 02 lớp Sư phạm Lịch sử và Địa lí. Trước đó, các giảng viên giảng dạy học phần này đã nghiên cứu chương trình đào tạo và đề xuất điều chỉnh kế hoạch dạy học học phần Hệ thống phương pháp dạy học của ngành Sư phạm Lịch sử và Địa lí từ từ 4 lên kì 3 để tổ chức dự án cùng với sinh viên ngành sư phạm Lịch sử.

Quá trình chuẩn bị và tổ chức Dự án được áp dụng theo quy trình Tư duy thiết kế bao gồm các bước cụ thể sau:

Bước 1: Thấu cảm (Empathize): Tuần 6, trực tiếp trên lớp.

- Mục tiêu: Giảng viên tìm hiểu được thực tiễn thấu hiểu khó khăn, mong muốn, kì vọng của người học.

- Cách thức tiến hành: Giảng viên phụ trách các lớp tổ chức trao đổi thảo luận và phỏng vấn trực tiếp sinh viên ở trên lớp. Chủ đề thảo luận, phỏng vấn bao gồm: Hiểu biết của sinh viên về chủ đề các nền văn minh cổ - trung đại; những thuận lợi và khó khăn của sinh viên 2 ngành trong quá trình chuẩn bị và tổ chức dự án từ tuần 6 đến tuần 10 (chương trình học, kiểm tra đánh giá các học phần, kế hoạch thực tế chuyên môn,...; điều kiện cơ sở vật chất, địa điểm học tập, nguồn học liệu,... của sinh viên); sinh viên đặt mình trong vai người tổ chức triển lãm để đề xuất các vai trò, đầu việc cần thực hiện; dự đoán vướng mắc, khó khăn trong quá trình triển khai dự án.

+ Kết quả: Kiến thức của sinh viên về chủ đề mới tập trung ở những nội dung cơ bản; chưa có đánh giá sâu sắc và liên hệ được giá trị di sản của các nền văn minh với cuộc sống hiện nay; Khó khăn, vướng mắc: tuần 8 kiểm tra A2 nhiều học phần, tuần 9 sinh viên đi thực tế chuyên môn; sinh viên đề xuất chia nhóm theo lớp tín chỉ để tiện trao đổi, và chủ động được chọn nhóm;

sinh viên nêu nhiều băn khoăn: kinh phí tổ chức dự án; các sản phẩm cần hoàn thành; cách tổ chức và đánh giá dự án, cách thức đánh giá điểm trong quá trình làm nhóm;...

Bước 2: Xác định vấn đề (Define): Tuần 6 trực tiếp trên lớp.

- Mục tiêu: Xác định rõ mục tiêu, nội dung, kế hoạch chuẩn bị và tổ chức của dự án.

- Cách thức tiến hành và kết quả: trên cơ sở các thông tin thu thập được ở bước 1, giảng viên hướng dẫn sinh viên đối chiếu với chương trình môn học cấp THCS, cấp THPT và yêu cầu cần đạt của học phần thảo luận toàn lớp để xác định các vấn đề trọng tâm của dự án:

+ Mục tiêu cốt lõi của dự án: Đánh giá được ý nghĩa, giá trị của các di sản văn minh cổ - trung đại; áp dụng được quy trình của phương pháp dạy học dự án vào thực tế.

+ Nội dung kiến thức: Mở rộng tìm hiểu sâu hơn về thành tựu văn minh cổ - trung đại, những thành tựu có kết nối với đời sống hàng ngày.

+ Về hình thức và sản phẩm dự án: Tổ chức triển lãm với sản phẩm đa dạng: sân khấu hoá, mô hình, hoạt cảnh, trò chơi tương tác,... Giới hạn kinh phí tối đa và ưu tiên sử dụng nguyên liệu tái chế, thân thiện với môi trường.

+ Thời gian, địa điểm tiến hành: Tổ chức triển lãm buổi sáng tuần học thứ 10, tại sân giảng đường.

+ Đối tượng tham dự: Giảng viên, sinh viên quan tâm, giáo viên phổ thông.

+ Phân chia nhóm; xây dựng phiếu đánh giá và quản lí nhóm; biên bản làm việc; thống nhất công việc chung của toàn dự án.

Ngoài hệ thống LMS để chia sẻ tài liệu khung, các tiêu chí đánh giá, tiến độ dự án, sinh viên lập nhóm Zalo: Tiến độ Dự án bao gồm trưởng các nhóm và giảng viên để trao đổi, hỗ trợ và kiểm soát tiến độ thường xuyên trong quá trình chuẩn bị dự án.

Bước 3: Lên ý tưởng (Ideate): Tuần 7 trực tiếp kết hợp với trực tuyến.

- Mục tiêu: Đề xuất được ý tưởng sáng tạo cho nội dung và hình thức thể hiện của dự án.

- Cách thức triển khai: GV hướng dẫn SV làm việc theo nhóm, nghiên cứu tài liệu và thực hiện kĩ thuật động não trong nhóm để đề xuất các ý tưởng cho: Tên chủ đề của dự án; Tên, nội dung chủ đề và sản phẩm cần hoàn thành của mỗi nhóm; Hình thức, công cụ kiểm tra đánh giá.

Lưu ý, ở bước này, GV khuyến khích SV đề xuất càng nhiều ý tưởng càng tốt, không phán xét hay đánh giá đúng sai. Ngoài ra, để có thể tư vấn các chủ đề cho mỗi nhóm SV, giảng viên đã có một buổi làm việc nghiên cứu tài liệu và thống nhất định hướng chung về nội dung.

- Kết quả: Giảng viên và sinh viên thống nhất một số nội dung cơ bản sau:

+ Tên của dự án: “Bình minh rực rỡ”.

+ Tên, mục tiêu chủ đề và sản phẩm dự kiến của các nhóm. Cụ thể như sau: Nhóm 1. Luật lệ khắt khe: Trưng bày mô hình, sân khấu hoá, tổ chức trò chơi tương tác để giới thiệu được nội dung một số bộ luật tiêu biểu và giá trị của luật pháp. Nhóm 2. Kiến trúc và điều khắc: Trưng bày mô hình giới thiệu được về các công trình kiến trúc nổi bật và phân tích giá trị của các công trình đó. Nhóm 3. Nhà và vườn: Trưng bày mô hình, sân khấu hoá, tổ chức trò chơi tương tác để giới thiệu được về không gian nhà ở và đặc trưng của các mô hình nhà ở. Nhóm 4. Thú vui và trò chơi: Trưng bày mô hình, sân khấu hoá, tổ chức trò chơi tương tác để giới thiệu được một số thú vui, trò chơi phổ biến và phân tích ý nghĩa với đời sống của con người. Nhóm 5. Âm nhạc và nhảy múa: Trưng bày mô hình, sân khấu hoá để giới thiệu và phân tích được ý nghĩa của một số nhạc cụ, giai điệu, hoạt động nhảy múa. Nhóm 6. Vũ trụ và thời gian: Trưng bày mô hình và trò chơi tương tác để giới thiệu được một số quan niệm về vũ trụ và thời gian. Nhóm 7. Bác sĩ và thuốc men: Trưng bày mô hình, trò chơi tương tác để giới thiệu được một số thành tựu y học, các loại thuốc men, cách thức chữa bệnh. Nhóm 8. Tôn giáo và việc thờ cúng: Trưng bày mô hình và sân khấu hoá để giới thiệu được một số tôn giáo và hoạt động thờ. Nhóm 9. Những nhà cai trị vĩ đại: Sân khấu hoá để giới thiệu được một số nhà cai trị vĩ đại và đánh giá vai trò của họ đối với

lịch sử. Nhóm 10. Thể thao và rèn luyện sức khỏe: Trưng bày mô hình, trò chơi tương tác để giới thiệu được một số môn thể thao và hoạt động rèn luyện sức khỏe cư dân cổ - trung đại. Nhóm 11. Nghìn lẻ một ngành nghề: Trưng bày mô hình, sân khấu hoá, hoạt động trải nghiệm để giới thiệu được các ngành nghề phổ biến. Nhóm 12. Thức ăn và đồ uống: Trưng bày mô hình, hoạt động trải nghiệm để giới thiệu được một số thức ăn, đồ uống của các nền văn minh. Nhóm 13. Đọc và viết: Trưng bày mô hình, hoạt động trải nghiệm để giới thiệu được một số thành tựu về chữ viết, văn học và phân tích ý nghĩa của những thành tựu này. Nhóm 14. Thời trang và làm đẹp: Trưng bày để giới thiệu được một số loại trang phục, cách thức làm đẹp.

+ Thống nhất chung về sản phẩm nhóm: Kịch bản dự án; thẻ nhóm; các sản phẩm thể hiện đa dạng, có sự tương tác với người tham dự triển lãm; biên bản làm việc nhóm; rubric đánh giá sản phẩm; phân chia khu vực trưng bày,...

Bước 4: Tạo mẫu (Prototype): Tuần 7 - 8- 9 sinh viên làm việc trực tiếp ngoài lớp.

- Mục tiêu: Xây dựng kịch bản dự án và thiết kế các sản phẩm cho dự án.

- Cách thức tiến hành: GV hướng dẫn các nhóm xây dựng kịch bản dự án và nộp lại vào tuần 8 để lấy ý kiến góp ý, phản hồi từ phía GV.

+ SV đề xuất mô hình dự kiến cho các sản phẩm chính và thường xuyên báo cáo tiến độ, nhận tư vấn hỗ trợ từ GV qua nhóm zalo; Liên tục điều chỉnh, cập nhật sản phẩm dựa trên phản hồi từ giảng viên và các thành viên liên quan.

Bước 5: Thể hiện: Tuần 10 tổ chức triển lãm trực tiếp.

- Mục tiêu: - Tổ chức được dự án học tập liên mạch và chuyên nghiệp.

- Cách thức tổ chức:

+ Sinh viên chủ động sắp xếp các phần triển lãm thành một không gian mạch lạc, dẫn dắt khách tham quan qua dòng chảy của lịch sử nhân loại.

+ Mỗi nhóm sẽ có tối đa 15 phút để giới thiệu nội dung, tổ chức hoạt động tương tác ở khu trưng bày của mình và lấy ý kiến đánh giá từ khách tham quan.

+ Giảng viên đánh giá dựa trên quá trình làm việc nhóm, sản phẩm trưng bày, hoạt động tương tác và lấy ý kiến phản hồi từ người học.



Hình 2. Mã QR đường link quá trình và sản phẩm dự án

2.2.2.2. Một số kết quả đạt được

Để đánh giá kết quả bước đầu của việc vận dụng tư duy thiết kế vào tổ chức dự án học phần Hệ thống phương pháp dạy học, chúng tôi đã xây dựng phiếu khảo sát 73 sinh viên trên Google Forms và phỏng vấn sâu 6 sinh viên đại diện của ba lớp. Phiếu khảo sát gồm 15 câu hỏi kết hợp giữa khảo sát định tính và định lượng tập trung vào bốn nội dung chính: Mức độ hứng thú của sinh viên với các hoạt động trong quá trình thực hiện dự án; Mức độ khó khăn của các hoạt động thực hiện trong dự án; Mức độ hiệu quả của các hoạt động thực hiện trong dự án; Cảm nhận và đề xuất của sinh viên để cải tiến dự án.

Phân tích kết quả khảo sát, chúng tôi thu được một số nhận xét như sau:

Thứ nhất, dự án đã thu hút được sự quan tâm và tăng hứng thú học tập của sinh viên.

Cụ thể, trên 90% sinh viên rất hứng thú và hứng thú với các hoạt động trong dự án từ chủ đề chung, sản phẩm mô hình, khẩu hiệu/logo, đến hoạt động sân khấu hóa và tương tác với người tham dự. Hầu như không có sinh viên đánh giá ở mức Bình thường. Những cảm xúc tích cực như “vui vẻ”, “hào hứng”, “tuyệt vời” chiếm ưu thế trong phản hồi. Điều này khẳng định sự phù hợp của nội dung và cách triển khai dự án theo quy trình tư duy thiết kế với đối tượng người học. Sinh viên cảm thấy mình là một phần của dự án, được thực sự tham gia vào việc học.

Sinh viên V.H.D chia sẻ: “Dự án giúp em phát hiện ra điều mới mẻ về lịch sử. Lịch sử không bó hẹp là chỉ học lí thuyết khô khan mà khi chúng ta tìm hiểu bằng những biện pháp mới thì lịch sử có rất nhiều điều thú vị”.

Sinh viên T.T.T chia sẻ: “Dự án đã mang lại một không gian mới mẻ trong học tập giúp học sinh hứng thú, chăm chú hơn”.

Thứ hai, giúp sinh viên tăng khả năng tự học và sáng tạo nội dung

Mặc dù, giảng viên không trực tiếp giảng dạy lí thuyết về phương pháp dự án nhưng qua việc thực hiện dự án theo quy trình tư duy thiết kế, SV 97,7% sinh viên đánh giá đã hiểu về phương pháp dự án, đặc biệt là quy trình thực hiện (69%); cách khai thác tài liệu (66,7%); đánh giá được những khó khăn, thách thức khi triển khai dự án trên thực tế (50%). 100% sinh viên đánh giá dự án đã khuyến khích họ tìm hiểu các nguồn tài liệu hoặc kiến thức ngoài sách giáo khoa và khám phá được mối liên hệ giữa các lĩnh vực như lịch sử, địa lí, nghệ thuật, và văn hóa. Như vậy, so với tỉ lệ 52% sinh viên gặp khó khăn khi tìm tài liệu trong quá trình thực hiện dự án, điều này cho thấy, dự án hỗ trợ cải thiện khả năng tự học, tự nghiên cứu của sinh viên rõ rệt.

Sinh viên L.T.M.L chia sẻ thêm: “Em được tự tìm hiểu sâu hơn về các ngành nghề cổ trung”.

Sinh viên P.V.Q: “Dự án giúp em hiểu hơn về văn hóa của các nền văn minh có sự liên kết với nhau từ vị trí địa lí đến lối sống sinh hoạt, hoạt động kinh tế,... Những điều này đều có liên kết và tạo nên đặc trưng mỗi nền văn minh khác nhau”.

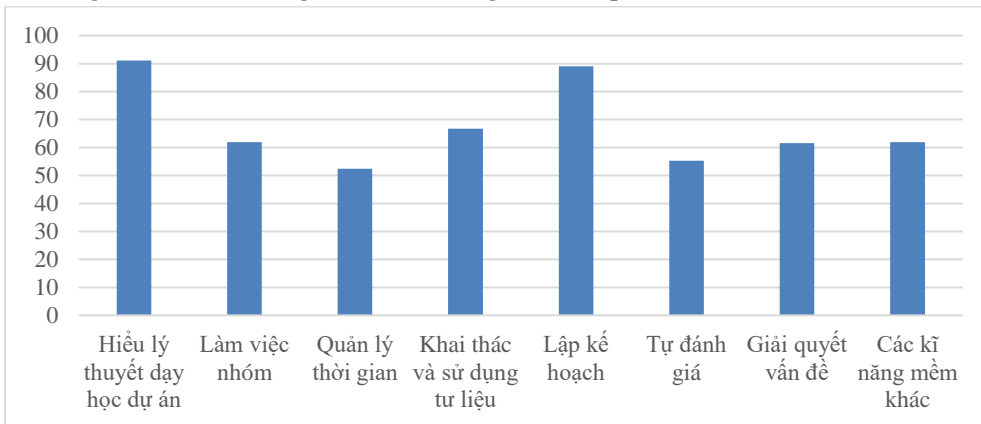
Bên cạnh đó, 100 % sinh viên cho rằng dự án thực sự tạo động lực để họ suy nghĩ sáng tạo vượt ra ngoài nội dung đã học trong chương trình và được tự do phát triển và thực hiện ý tưởng riêng. Trên thực tế, đã đề xuất được rất nhiều ý tưởng sáng tạo trong dự án: làm thêm nhạc cụ, thực hành mô hình (như quần ướp xác), đóng vai các nhà cai trị vĩ đại trong một bữa tiệc, tổ chức trò chơi để kết nối kiến thức và giao lưu với người tham quan, tái hiện khung cảnh lớp học cổ - trung đại,...

Sinh viên V.H.D chia sẻ: “Em được phân là một trong những bạn làm về mảng nội dung, khi tìm nội dung và áp dụng nội dung vào thực tế có những đồ vật chúng em không có và em đã thay thế chúng bằng những đồ vật dễ kiếm hơn và gần gũi với chúng em hơn”.

Không những thế, quá trình lấy ý kiến phản hồi của sinh viên sau khi thực hiện dự án, chúng tôi cũng nhận được rất nhiều đóng góp hữu ích và có giá trị cho các dự án sau này. Cụ thể:

Sinh viên T.T.H đề xuất: “Có thể gộp chung các dự án vào 1 dự án lớn. Ví dụ tổ chức về sự kiện gì đó của nhà vua, sẽ có những người cai trị, các luật lệ, bữa tiệc, nhảy múa,...”

Sinh viên T.KL đề xuất: “Em muốn là sau khi dự án kết thúc thì sẽ có một buổi rút kinh nghiệm để chúng em sẽ rút kinh nghiệm cho những dự án tiếp theo.”



Hình 3. Biểu đồ thể hiện mức độ hiệu quả của việc vận dụng tư duy thiết kế vào tổ chức dự án (đơn vị %)

Thứ ba, phát triển các kỹ năng mềm cần thiết cho quá trình học tập và hoạt động nghề nghiệp.

Dự án không chỉ mang tính học thuật mà còn tạo môi trường thực tế giúp sinh viên phát triển những kỹ năng nghề quan trọng (chi tiết tại biểu đồ hình 3). Cụ thể một số kỹ năng nổi bật như: lập kế hoạch (89%); làm việc nhóm (61,9%); quản lý thời gian (52,4); các kỹ năng mềm khác (61,9%). Trong đó, sinh viên đánh giá quá trình làm việc nhóm đã giúp tự đánh giá kết quả của các thành viên trong nhóm một cách hiệu quả (97.2%), khích lệ và động viên tinh thần lẫn nhau khi gặp khó khăn (93%), gắn kết các thành viên trong nhóm (90,4%).

Sinh viên T.T.H chia sẻ: *“Em cảm thấy đây là một dự án rất ý nghĩa, giúp em học được nhiều bài học trong sự giao tiếp, quản lý và lãnh đạo nhóm”*.

Sinh viên T.T.T: *“Chúng em có rất nhiều kỉ niệm đẹp, học được nhiều kĩ năng (lần đầu đi mua đồng nát, biết trả giá khi mua hàng,...). Tuy trong quá trình làm có xích mích nhưng mọi người rất vui vẻ, đoàn kết để hoàn thành dự án”*.

Sinh viên T.T.Q.N chia sẻ: *“Qua dự án em tìm tòi thêm được rất nhiều kiến thức mới, hữu ích mà trước đó em chưa biết hoặc chưa hiểu rõ. Quá trình làm dự án giúp cho mọi người học được cách phân công nhiệm vụ, hợp tác hỗ trợ lẫn nhau, cùng nhau đoàn kết giúp đỡ nhau trong quá trình thực hiện để dự án có thể hoàn thành một cách hoàn thiện nhất, ...”*.

Bên cạnh những kết quả tích cực, dự án cũng cần lưu ý một số vấn đề để cải tiến. *Thứ nhất là áp lực về thời gian.* Một số sinh viên cho rằng lịch trình dự án trùng với các kì thi A2, Hội thi “Người giáo viên tương lai”, gây khó khăn trong việc sắp xếp thời gian. Đồng thời sinh viên có đề xuất tổ chức dự án vào tháng 11 thì sẽ có đủ thời gian và chín chu hơn nữa. *Thứ hai là vấn đề kinh phí cho dự án.* 38,3% sinh viên đánh giá kinh phí là một khó khăn trong quá trình thực hiện dự án và đề xuất mong được hỗ trợ một phần kinh phí. *Thứ ba là cảm giác mệt mỏi.* Một số phản hồi chỉ ra rằng cường độ làm việc cao đôi khi gây căng thẳng, mặc dù đi kèm là cảm giác hài lòng và vui vẻ nhưng vẫn là một vấn đề cần lưu ý để cải tiến ở các dự án tiếp sau.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã vận dụng thành công tư duy thiết kế vào dự án học phần “Hệ thống phương pháp dạy học”, cụ thể là việc tổ chức dự án học phần mang đến những đóng góp đáng kể trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy và phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên sư phạm. Việc tích hợp tư duy thiết kế đã khẳng định vai trò trung tâm của sinh viên trong quá trình học tập, không chỉ thúc đẩy sự hứng thú, tình yêu với môn học và còn rèn luyện sự chủ động và sáng tạo và kỹ năng thiết yếu như làm việc nhóm, quản lý thời gian, khả năng giải quyết vấn đề. Những cải tiến này cho thấy sự thay đổi tích cực trong cách tiếp cận dạy học, đáp ứng yêu cầu của giáo dục hiện đại.

Kết quả nghiên cứu làm nổi bật tính khả thi và hiệu quả của việc sử dụng tư duy thiết kế như một phương pháp sư phạm, giúp sinh viên chuyển từ việc tiếp thu thụ động sang tham gia tích cực, từ lí thuyết hàn lâm sang thực hành linh hoạt. Thông qua quy trình năm bước của tư duy thiết kế, sinh viên đã bước đầu học được cách “kiến tạo” nội dung học tập và triển khai các dự án thực tế. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh đào tạo giáo viên đòi hỏi sự đổi mới và khả năng đáp ứng linh hoạt trước những thay đổi của xã hội.

Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả tích cực, nghiên cứu cũng chỉ ra một số thách thức cần được xem xét. Áp lực về thời gian và khó khăn trong việc cân đối nguồn lực là những vấn đề nổi bật, đòi hỏi sự tối ưu hóa trong tổ chức và hỗ trợ dự án. Những hạn chế này cung cấp cơ sở để các nghiên cứu trong tương lai tập trung vào việc cải tiến quy trình triển khai tư duy thiết kế, tối ưu hóa nguồn lực và thời gian.

Nghiên cứu cho thấy tư duy thiết kế không chỉ là một công cụ giảng dạy mà còn là một phương pháp luận hiệu quả để kết nối lí thuyết với thực tiễn, đồng thời nâng cao năng lực sư phạm của sinh viên. Kết quả nghiên cứu góp phần cải tiến việc đào tạo sinh viên sư phạm tại Khoa Lịch

sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, và mở ra tiềm năng ứng dụng tư duy thiết kế vào các học phần khác trong chương trình đào tạo giáo viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Kimbell L, (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306. <https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216>
- [2] Cross N, (2001) ‘Design Cognition: Results from protocol and other empirical studies of design activity’, in C. Eastman, M. McCracken, W. Newstetter (eds.) *Design Knowing and Learning: Cognition in design education Elsevier*, Oxford, UK, 2001, pp. 79-103.
- [3] Kirschner PA, (2015). Do we need teachers as designers of technology-enhanced learning? *Instr Sci* 43, 309–322. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9346-9>
- [4] Carlgren I, (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/002202799183287>
- [5] Koh et al., (2015). *Design Thinking for Education*, Springer Singapore, DOI 10.1007/978-981-287-444-3.
- [6] Razzouk R & Shute V, (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
- [7] ĐL Thuý, (2024). Sử dụng lí thuyết Tư duy thiết kế (Design Thinking) trong đào tạo giáo viên. *Journal of educational equipment: Education Management*, 1(314), 64-66.
- [8] NP Tâm, (2023). Vận dụng lí 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. *Tạp chí Giáo dục*, 23(19), 46-51.
- [9] Simon, Herbert A (1996), *The Sciences of the Artificial* (Third Edition), The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, p.2
- [10] Peter G. Rowe (1987), *Design Thinking*, The MIT Press.
- [11] Edmund L. Andrews, (truy cập ngày 20/12/2024). *Will design-thinking strategies benefit students after class is dismissed?* <https://ed.stanford.edu/>.
- [12] Kurokawa T, (2013). Design Thinking Education at Universities and Graduate Schools. *Quarterly Review*, 46, 50-63.
- [13] Buchanan R, (1992). Wicked problems in design thinking. *Design issues*, 8(2), 5-21.
- [14] Interaction Design Foundation, Dam RF & Siang TY, (2021, December). *What is design thinking and why is it so popular?*
- [15] Von Thienen J, Meinel C & Nicolai C, (2014). How design thinking tools help to solve wicked problems. *Design thinking research: Building innovation eco-systems*, 97-102.
- [16] Dolak F, et al, (2013). *Design thinking and design science research*. St. Gallen: University of St. Gallen.
- [17] Noel LA & Liu TL, (2016). Using design thinking to create a new education paradigm for elementary level children for higher student engagement and success.’
- [18] Luka I, (2014). Design thinking in pedagogy. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 5(2), 63-74.
- [19] Acharya S, Bhatt AN, Chakrabarti A, Delhi VS, Diehl JC, van Andel E, ... & Subra R, (2021). Problem-Based Learning (PBL) in undergraduate education: Design thinking to redesign courses. *In Design for Tomorrow - Volume 2: Proceedings of ICoRD 2021* (pp. 349-360). Springer Singapore.

- [20] Melles G, (2015). Problem finding through design thinking education. In P. Blessinger (Ed.), *Inquiry-based learning* (Ch. 11). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120150000003027>.
- [21] Buchanan R, (2001). Design Research and the New Learning. *Design Issues*, 17, 3-23.
- [22] Carlgren, I, (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/002202799183287>.
- [23] Scott D & Lock J, (2021). *Teacher as designer: Design thinking for educational change*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-9789-3>.
- [24] Koehler MJ & Mishra P, (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 131-152.
- [25] Razzouk R & Shute V, (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
- [26] Koh JHL, Chai CS, Wong B, Hong HY, Koh JHL, Chai CS, ... & Hong HY, (2015). *Design thinking and education* (pp. 1-15). Springer Singapore.
- [27] Häger F & Uflacker M, (2016). Time management practice in educational design thinking projects. DS 85-2: *Proceedings of NordDesign 2016*, Volume 2, Trondheim, Norway, 10th-12th August 2016, 319-328.
- [28] Plattner H, (2010). *Bootcamp Bootleg*, Design School Stanford, Stanford, 2010.
- [29] Liedtka J & Ogilvie T, (2011). *Designing for Growth: A Design Thinking Tool Kit for Managers*. New York: Columbia University Press.
- [30] Stickdorn M, Schneider J, Andrews K & Lawrence A, (2011) *This Is Service Design Thinking: Basics, Tools, Cases*. Wiley, Hoboken.
- [31] IDEO (2015), *The Fieldguide to Human-Centered Design*, 1st edition, IDEO.org, USA.