NGUYỄN VĂN CƯỜNG - BERND MEIER

μέθοδος

Unterrichtsmethode – Phương pháp dạy học

Ein Studienbuch in vietnamesischer Sprache

MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Berlin/Hanoi 2010

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

DỰ ÁN PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
(LOAN No1979-VIE)

NGUYỄN VĂN CƯỜNG - BERND MEIER

MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Berlin/Hanoi 2010

Impressum

Schriften zu Arbeit - Beruf - Bildung
Herausgegeben von der Lehreinheit Arbeitslehre der Universität Potsdam in Zusammenarbeit mit BERND MEIER und HELMUT MESCHENMOSER
Für den Inhalt sind die Autoren verantwortlich.

Titel: Anja Brunk

Die deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme
Methodos: Unterrichtsmethode – Phương pháp dạy học
Ein Studienbuch in vietnamesischer Sprache
NGUYEN VAN CUONG & BERND MEIER
Berlin: Machmit-Verl., 2010
(Schriften zu Arbeit - Beruf - Bildung, Bd. 4)
ISBN 3-932598-21-0

Das Buch dokumentiert Ergebnisse internationaler Projektarbeit zur Bildungsreform in Vietnam. Die internationale Kooperation festigte zugleich die wissenschaftliche Zusammenarbeit der Universität Potsdam und der Pädagogischen Universität Hanoi.

Die erste Fassung des Buches ist als Manuskriptdruck 2009 in Vietnam in einer Auflage von 27.000 Stück erschienen und war nach wenigen Wochen vergriffen.

Die Autoren bedanken sich bei den Projektmanagern Prof. Dr. Nguyen Ba Kim und Dr. Tran Nhu Tinh für die konstruktive Kooperation und jederzeit freundschaftliche Zusammenarbeit.

Die Beiträge sind im Internet zu erlangen über:
www.uni-potsdam.de/u/al/forsch/boss.html

Das Buch ist in vietnamesischer Sprache verfasste!

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden. C Machmit Verlag, Berlin 2010.
Printed in Germany.

CÁC CHỮ VIẾT TẮT

DH	Dạy học
DHDA	Dạy học theo dự án
DH GQVĐ	Dạy học giải quyết vấn đề
GQVĐ	Giải quyết vấn đề
GV	GV
HS	HS
HT TCDH	Hình thức tổ chức dạy học
KTDH	Kỹ thuật dạy học
NCTH	Nghiên cứu trường hợp
PP	Phương pháp
PPDH	Phương pháp dạy học
PPDA	Phương pháp dự án
PTDH	Phương tiện dạy học
QĐDH	Quan điểm dạy học
XH	Xã hội
WTO	Tổ chức thương mại thế giới

Mục lục

Các chữ viết tắt 3
Mục lục 4
Lời giới thiệu 8
Mở đầu 9

Phần 1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của đổi mới phương pháp dạy học 12
1.1. Những yêu cầu của sự phát triển kinh tế xã hội đối với giáo dục 12
1.1.1. Hội nhập quốc tế: Cơ hội hay thách thức đối với giáo dục?.....12
1.1.2. Xã hội tri thức và giáo dục 15
1.2. Một số vấn đề về thực trạng dạy học ở trường THPT 19
1.2.1. Những vấn đề chung về văn hoá học tập.....19
1.2.2. Các vấn đề về phương pháp dạy học.....21
1.3. Những quan điểm chỉ đạo đổi mới giáo dục THPT 28
1.3.1. Đường lối, quan điểm chỉ đạo của nhà nước về giáo dục 28
1.3.2. Những định hướng đổi mới từ chương trình giáo dục THPT 30
1.4. Giáo dục định huớng kết quả đầu ra và phát triển năng lực.....37
1.4.1. Chương trình giáo dục định hướng nội dung dạy học..... 37

1.4.2. Giáo dục định hướng kết quả đầu ra 39
1.4.3. Giáo dục định hướng phát triển năng lực 42
1.4.4. Chuẩn giáo dục 49
1.5. Các lý thuyết học tập – Cơ sở tâm lý học dạy học 53
1.5.1. Thuyết phản xạ có điều kiện của Pavlov 54
1.5.2. Thuyết hành vi : Học tập là sự thay đổi hành vi..... 55
1.5.3. Thuyết nhận thức: Học tập là quá trình xử lý thông tin 58
1.5.4. Thuyết kiến tạo: Học tập là tự kiến tạo tri thức..... 61
1.6. Khái niệm và mô hình cấu trúc của phương pháp dạy học.....68
1.6.1. Khái niệm phương pháp dạy học.....68
1.6.2. Mô hình cấu trúc hai mặt của phương pháp dạy học 70
1.6.3. Mô hình các thành tố cơ bản của phương pháp dạy học 71
1.6.4. Mô hình quan điểm dạy học - phương pháp dạy học – kỹ thuậtcdạy học 74
1.6.5. Mô hình tổng hợp.....78
1.7. Vấn đề đổi mới phương pháp dạy học ở trường THPT 81
1.7.1. Khái niệm đổi mới phương pháp dạy học 81
1.7.2. Một số định hướng từ các khoa học giáo dục.....83
1.7.3. Một số biện pháp đổi mới phương pháp dạy học 86
1.7.4. Vấn đề quản lý giáo dục trong đổi mới phương pháp dạy học.....96

Phần 2. Một số quan điểm, phương pháp và kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực, sáng tạo 98
2.1. Dạy học nhóm 98

2.1.1. Khái niệm 98
2.1.2. Các cách thành lập nhóm.....99
2.1.3. Tiến trình dạy học nhóm 103
2.1.4. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học nhóm.....106
2.1.5. Những chỉ dẫn đối với giáo viên 108
2.2. Dạy học giải quyết vấn đề 110
2.2.1. Khái niệm vấn đề và dạy học giải quyết vấn đề.....111
2.2.2. Cấu trúc của quá trình giải quyết vấn đề 112
2.2.3. Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề 115
2.3. Phương pháp nghiên cứu trường hợp.....116
2.3.1. Khái niệm và đặc điểm.....116
2.3.2. Các dạng của phương pháp nghiên cứu trường hợp 117
2.3.3. Tiến trình thực hiện 119
2.3.4. Ưu điểm và nhược điểm 121
2.3.5. Cách xây dựng trường hợp và yêu cầu đối với trường hợp 122
2.3.6. Một số ví dụ về phương pháp nghiên cứu trường hợp 123
2.4. Dạy học theo dự án.....128
2.4.1. Khái niệm dự án và dạy học theo dự án 128
2.4.2. Đặc điểm của dạy học theo dự án.....131
2.4.3. Các dạng của dạy học theo dự án 133
2.4.4. Tiến trình dạy học theo dự án.....135
2.4.5. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học theo dự án 138
2.4.6. Một số ví dụ về dạy học theo dự án 140
2.5. WebQuest – Khám phá trên mạng 151
2.5.1. Khái niệm WebQuest 151
2.5.2. Đặc điểm của học tập với WebQuest..... 154
2.5.3. Quy trình thiết kế WebQuest 157

2.5.4. Tiến trình thực hiện WebQuest 161
2.5.5. Các dạng nhiệm vụ trong WebQuest 163
2.5.6. Ví dụ về WebQuest: "Thực phẩm biến đổi gien".... 166
2.6. Một số kỹ thuật dạy học tích cực 170
2.6.1. Động não 171
2.6.2. Động não viết 173
2.6.3. Động não không công khai.....174
2.6.4. Kỹ thuật XYZ.....175
2.6.5. Kỹ thuật "bể cá" 175
2.6.6. Kỹ thuật "ổ bi" 176
2.6.7. Tranh luận ủng hộ – phản đối 177
2.6.8. Thông tin phản hồi trong quá trình dạy học 178
2.6.9. Kỹ thuật "tia chớp".....179
2.6.10. Kỹ thuật "3 lần 3".....180
2.6.11. Lược đồ tư duy 180

Tài liệu tham khảo.....183

LỜI GIỚI THIỆU

Đổi mới PPDH là nhiệm vụ quan trọng của đổi mới giáo dục. Để hỗ trợ cho việc thực hiện chương trình giáo dục THPT mới và đổi mới PPDH, dự án phát triển giáo dục THPT đã tổ chức biên soạn nhiều tài liệu và tổ chức tập huấn cho đội ngũ GV THPT tại các địa phương.

Cuốn sách này do TS. Nguyễn văn Cường và GS.TSKH. Bernd Meier, (trường đại học tổng hợp Potsdam, CHLB Đức), là những chuyên gia tư vấn quốc tế của dự án biên soạn với sự cộng tác của các chuyên gia trong nước. Đây là một trong những kết quả hợp tác quốc tế của dự án phát triển giáo dục THPT.

Đã có nhiều tài liệu bàn về đổi mới PPDH ở Việt Nam. Tuy nhiên đổi mới PPDH là một nhiệm vụ phức hợp, đòi hỏi nhiều cách tiếp cận khác nhau. Cuốn sách này trình bày một số cơ sở lý luận chung và thực tiễn của đổi mới PPDH, đề xuất một số biện pháp đổi mới PPDH cũng như giới thiệu một số quan điểm, phương pháp và kỹ thuật dạy học mới để có thể vận dụng vào việc đổi mới PPDH ở các môn học cụ thể.

Mong rằng đây là một tài liệu tham khảo bổ ích cho các các GV, để có thể vận dụng phù hợp vào việc đổi mới phương pháp dạy học ở trường THPT cũng như cho các GV cốt cán, các cán bộ chỉ đạo trong việc cải tiến công tác bồi dưỡng GV và chỉ đạo đổi mới PPDH ở các địa phương.

Hà nội, tháng 11.2007

Trần Như Tỉnh

Trưởng ban điều hành dự án phát triển giáo dục THPT

MỞ ĐẦU

Sự phát triển kinh tế - xã hội trong bối cảnh toàn cầu hoá đặt ra những yêu cầu mới đối với người lao động, do đó cũng đặt ra những yêu cầu mới cho sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ và đào tạo nguồn nhân lực. Giáo dục cần đào tạo đội ngũ nhân lực có khả năng đáp ứng được những đòi hỏi mới của xã hội và thị trường lao động, đặc biệt là *năng lực hành động, tính năng động, sáng tạo, tính tự lực và trách nhiệm cũng như năng lực cộng tác làm việc, năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.*

Nhằm đáp ứng với những đòi hỏi mới của sự nghiệp phát triển kinh tế-xã hội, trong một số năm gần đây nhiều dự án phát triển giáo dục đã và đang được thực hiện. Dự án phát triển giáo dục THPT (Upper secondary education development project, LOAN No1979-VIE) với vốn vay từ Ngân hàng Phát triển châu Á được thực hiện từ năm 2005 nhằm mục tiêu phát triển và cải cách giáo dục THPT, trong đó có nhiệm vụ hỗ trợ thực hiện chương trình và sách giáo khoa mới cùng với việc đổi mới phương pháp và đánh giá kết quả dạy học.

Đổi mới PPDH là một trong những nhiệm vụ quan trọng của cải cách giáo dục nói chung cũng như cải cách cấp trung học phổ thông. Mục tiêu, chương trình, nội dung dạy học mới đòi hỏi việc cải tiến PPDH và sử dụng những PPDH mới. Trong một số năm gần đây, các trường THPT đã có những cố gắng trong việc đổi mới PPDH và đã đạt được những tiến bộ trong việc phát huy tính tích cực của HS. Tuy nhiên, các phương pháp dạy học truyền thống, đặc biệt là thuyết trình vẫn chiếm một vị trí chủ đạo trong các PPDH ở các trường THPT nói chung, hạn chế việc phát huy tính tích cực và sáng tạo của HS.

Một trong những định hướng cơ bản của việc đổi mới giáo dục là chuyển từ nền giáo dục mang tính hàn lâm, kinh viện, xa rời thực tiễn sang một nền giáo dục chú trọng việc hình thành năng lực hành động, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. Định hướng quan trọng trong đổi mới PPDH là phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo, phát triển năng lực hành động, năng lực cộng tác làm việc của người học. Đó cũng là những xu hướng quốc tế trong cải cách PPDH ở nhà trường phổ thông.

Để thực hiện có hiệu quả việc đổi mới PPDH ở trường phổ thông thì việc đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ GV có năng lực dạy học theo những quan điểm đổi mới PPDH có vai trò then chốt. Từ nhiều năm nay Bộ giáo dục và đào tạo đã chú ý việc bồi dưỡng GV về đổi mới PPDH, và đã có nhiều tài liệu về chủ đề này được xuất bản. Trong khuôn khổ của dự án phát triển giáo dục THPT có nhiều hình thức và tài liệu bồi dưỡng về đổi mới PPDH đã và sẽ triển khai thực hiện.

Cuốn sách này được biên soạn nhằm làm tài liệu tham khảo cho GV ở các trường THPT, cũng như cho các lớp bồi dưỡng GV. Tài liệu trình bày một số cơ sở thực tiễn và lý luận chung, cũng như một số quan điểm, phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực có thể áp dụng trong việc đổi mới PPDH, nhằm giúp GV có cái nhìn tổng quan về đổi mới PPDH, trên cơ sở đó có thể tìm được những ý tưởng, gợi ý để vận dụng vào các môn học cụ thể.

Cuốn sách được xây dựng trên cơ sở chú ý các xu hướng và kinh nghiệm quốc tế để vận dụng vào thực tiễn dạy học ở Việt Nam. Những phương hướng, biện pháp đề nghị trong tài liệu mang tính khuyến nghị và gợi ý. Mong rằng tài liệu góp

phần làm cơ sở cho việc vận dụng sáng tạo và có hiệu quả cũng như gợi ra những vấn đề thảo luận trong việc đổi mới PPDH nói chung và ở trường THPT nói riêng.

PPDH là lĩnh vực khoa học giáo dục phức tạp, còn nhiều vấn đề chưa có sự thống nhất trong phạm vi quốc tế. Việc đổi mới PPDH cũng cần có nhiều cách tiếp cận khác nhau. Tài liệu này không có tham vọng trình bày toàn diện về chủ đề này, mà chỉ tập trung vào một số vấn đề lựa chọn. Trong mỗi vấn đề chỉ trình bày những nội dung cơ bản, làm cơ sở cho việc vận dụng cũng như cho việc tìm hiểu, thảo luận tiếp theo.

Các tác giả chân thành cảm ơn Ban quản lý dự án đã tạo điều kiện, cảm ơn GS. Victor Jakupec, trưởng đoàn chuyên gia đã ủng hộ và các chuyên gia trong nước và quốc tế đã cộng tác trong việc xây dựng cuốn sách này. Cảm ơn TS. Nguyễn Minh Phương, TS. Trần Ngọc Anh đã đóng góp ý kiến cho bản thảo, TS. Lưu Thu Thuỷ và ThS. Phạm Thị Thu Phương đã đóng góp ý kiến và cung cấp một số ví dụ để sử dụng trong tài liệu. Trong sách cũng trân trọng sử dụng một số ví dụ từ kết quả làm việc nhóm của các GV và cán bộ quản lý đã tham gia các lớp tập huấn về đổi mới PPDH tháng 11 năm 2007 tại Hà nội và TP Hồ Chí Minh.

Trong khuôn khổ thời gian cho phép và những hạn chế cá nhân, tài liệu không tránh khỏi những thiếu sót và hạn chế. Những ý kiến đóng góp xin gửi về Dự án phát triển giáo dục THPT, 32 Hai Bà Trưng, Hà nội.

Hà nội tháng 11.2007

Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier

PHẦN 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

1.1. NHỮNG YÊU CẦU CỦA SỰ PHÁT TRIỂN KINH TẾ XÃ HỘI ĐỐI VỚI GIÁO DỤC

Giáo dục được thực hiện trong những hoàn cảnh kinh tế – xã hội cụ thể và phục vụ cho các mục tiêu phát triển kinh tế xã hội. Vì thế những yêu cầu của nền kinh tế – xã hội đối với giáo dục, đối với đội ngũ lao động là những cơ sở quan trọng cho việc xác định phương hướng phát triển giáo dục. Sự phát triển kinh tế- xã hội đặt ra những yêu cầu đối với giáo dục trên nhiều phương diện.

Sự phát triển kinh tế – xã hội hiện nay đặt ra những yêu cầu nào cho việc đổi mới giáo dục và đổi mới PPDH ở trường THPT?

1.1.1. Hội nhập quốc tế: Cơ hội hay thách thức đối với giáo dục?

Bối cảnh phát triển kinh tế xã hội của đất nước và quốc tế đặt ra những yêu cầu mới cho giáo dục. Việt Nam đang ở trong giai đoạn công nghiệp hoá nền kinh tế và xã hội. Mặt khác Việt Nam đã gia nhập WTO ngày 15.11.2006 (trở thành thành viên chính thức ngày 11.01.2007), tức là đã trực tiếp tham gia tích cực vào quá trình toàn cầu hoá, hội nhập quốc tế. Điều đó có ý nghĩa là vấn đề toàn cầu hoá và những yêu cầu của nền kinh tế tri thức và xã hội tri thức cũng trực tiếp tác động đến kinh tế, xã hội cũng như thị trường lao động của Việt Nam.

Tổ chức thương mại thế giới WTO (World Trade Organization) được thành lập ngày 15.04.1994, có hiệu lực từ 01.01.1995 với mục tiêu tháo gỡ những cản trở, nhằm tự do hoá thương mại quốc tế. WTO quy định những quy tắc trong quan hệ kinh tế và thương mại quốc tế. WTO là một tổ chức quốc tế góp phần quyết định trong việc mở rộng quá trình toàn cầu hoá. Như vậy gia nhập WTO là sự tham gia trực tiếp vào quá trình toàn cầu hoá, nhằm tận dụng những cơ hội và lợi ích, mặt khác cũng phải chấp nhận những thách thức của toàn cầu hoá.

Khái niệm toàn cầu hoá được sử dụng lần đầu năm 1961 trong một từ điển toàn thư tiếng Anh. Từ sau 1990, với sự kết thúc chiến tranh lạnh thì quá trình toàn cầu hoá nền kinh tế phát triển nhanh chóng, khái niệm toàn cầu hoá trở thành một khái niệm được đề cập đến ngày một nhiều. *Khái niệm toàn cầu hoá mô tả quá trình đa diện của sự tăng cường trao đổi, hoà nhập mang tính toàn cầu về kinh tế, văn hoá và xã hội, đặc biệt trong lĩnh vực tự do hoá thương mại quốc tế, vượt ra phạm vi quốc gia và khu vực.*

Gia nhập tổ chức thương mại thế giới WTO và toàn cầu hoá tạo ra những cơ hội lớn, đồng thời đặt ra những thách thức cho sự phát triển kinh tế, xã hội và giáo dục:

- Hỗ trợ sự tăng trưởng kinh tế và sự đa dạng của hàng hoá;
- Thông qua trao đổi quốc tế, nhiều hàng hoá nhập khẩu trở nên tốt và rẻ hơn sản xuất tại nội địa, có lợi cho người tiêu dùng. Từ đó hình thành sự phân công lao động quốc tế;

- Thông qua tăng cường cạnh tranh trong quan hệ thương mại và phân công lao động trong phạm vi quốc tế sẽ làm tăng cường sức sản xuất trên phạm vi toàn thế giới, tăng mức tăng trưởng của các bên tham gia sản xuất;
- Toàn cầu hoá làm tăng tốc độ của phát triển kỹ thuật và công nghệ;
- Vấn đề đói nghèo trên thế giới đã được cải thiện đáng kể trong vài chục năm gần đây;
- Thông qua trao đổi văn hoá và kinh tế, con người học tập lẫn nhau và tăng cường xu hướng chung sống và cộng tác;
- Thách thức cơ bản của việc gia nhập toàn cầu hoá là sự cạnh tranh quốc tế gay gắt mà chỉ có những thị trường có sức cạnh tranh cao mới có khả năng phát triển, và ngược lại sẽ bị đào thải;

Đối với giáo dục, toàn cầu hoá cũng đặt ra những cơ hội và thách thức lớn:

- Tạo khả năng mở rộng các dịch vụ và đầu tư quốc tế trong giáo dục;
- Tạo khả năng tăng cường trao đổi kinh nghiệm và khoa học giáo dục, tăng cường cộng tác quốc tế trong giáo dục và đào tạo;
- Bản thân giáo dục cũng mang tính toàn cầu hoá. Dịch vụ giáo dục, mặc dù còn nhiều tranh cãi, nhưng đã trở thành dịch vụ mang tính hàng hoá trong trao đổi quốc tế nên đặt ra những thách thức đối với giáo dục và đào tạo, đặc biệt là những vấn đề về quản lý giáo dục như

chủ quyền giáo dục, quản lý mục tiêu, chất lượng giáo dục, kinh tế giáo dục...;

- Toàn cầu hoá giáo dục tạo ra sự cạnh tranh về chất lượng giáo dục và đào tạo;
- *Toàn cầu hoá đặt ra những yêu cầu mới đối với người lao động. Giáo dục cần đào tạo con người đáp ứng những đòi hỏi mới này của xã hội.* Đây chính là thách thức cơ bản nhất của việc gia nhập WTO và toàn cầu hoá đối với giáo dục. Những yêu cầu mới của xã hội đối với người lao động trong điều kiện toàn cầu hoá và xã hội tri thức sẽ được trình bày rõ hơn trong phần tiếp theo.

1.1.2. Xã hội tri thức và giáo dục

Toàn cầu hoá là kết quả của những tiến bộ của loài người về đổi mới công nghệ, đặc biệt là công nghệ thông tin. Vì vậy khái niệm toàn cầu hoá cũng gắn liền với khái niệm nền kinh tế tri thức hay xã hội tri thức. Dưới góc độ kinh tế - xã hội, loài người hiện nay đang ở giai đoạn quá độ từ xã hội công nghiệp sang xã hội tri thức.

Xã hội tri thức là một hình thái xã hội-kinh tế, trong đó tri thức trở thành yếu tố quyết định đối với nền kinh tế hiện đại bao gồm các quá trình sản xuất và quan hệ sản xuất của nó, cũng như đối với sự phát triển và các nguyên tắc tổ chức của xã hội.

Khái niệm xã hội tri thức và khái niệm nền kinh tế tri thức là hai khái niệm có mối quan hệ chặt chẽ. Nền kinh tế tri thức là nền kinh tê trong đó tri thức trở thành yếu tố quyết định của

lực lượng sản xuất. Khái niệm xã hội tri thức ở đây không phải chỉ một hình thái phát triển cao hơn nền kinh tế tri thức mà là một khái niệm rộng, chỉ một hình thái xã hội, trong đó nền kinh tế của nó là nền kinh tế tri thức. Khái niệm xã hội tri thức có ý nghĩa quan trọng trong giáo dục, vì khi đề cập đến xã hội tri thức thì không chỉ nhấn mạnh đến nền kinh tế mà còn đề cập đến các lĩnh vực xã hội khác, trong đó có giáo dục. Xã hội tri thức có những đặc điểm cơ bản sau:

- Tri thức là yếu tố then chốt của lực lượng kiến tạo xã hội hiện đại, của lực lượng sản xuất và tăng trưởng kinh tế;
- Thông tin và tri thức tăng lên một cách nhanh chóng về số lượng và tốc độ, kéo theo sự lạc hậu nhanh của tri thức, công nghệ cũ;
- Thay đổi tổ chức và tính chất lao động nghề nghiệp. Người lao động luôn phải thích nghi với những tri thức và công nghệ mới. Những nghề nghiệp yêu cầu đào tạo với trình độ cao ngày càng tăng;
- XH tri thức là xã hội toàn cầu hoá.

Sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá ở Việt Nam và những tác động của xã hội tri thức và toàn cầu hoá sẽ dẫn đến sự thay đổi trong cơ cấu thị trường lao động nghề nghiệp. Xu hướng cơ bản là lao động trong lĩnh vực công nghiệp và dịch vụ, đặc biệt lao động có trình độ cao sẽ tăng nhanh trong tương quan với lao động nông nghiệp. Mặt khác, thị trường lao động và nghề nghiệp cũng như cuộc sống trong điều kiện của xã hội tri thức và toàn cầu hoá cũng đặt ra những yêu cầu mới cho

người lao động. Bên cạnh những năng lực chuyên môn, người lao động cần có những năng lực chung, đặc biệt là:

- Năng lực hành động;
- Tính tự lực và trách nhiệm;
- Tính năng động và sáng tạo;
- Năng lực cộng tác làm việc;
- Năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp;
- Khả năng học tập suốt đời;
- Khả năng sử dụng phương tiện mới, đặc biệt là công nghệ tin học;
- Khả năng sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp và làm việc.

Tóm tắt:

Sự phát triển kinh tế xã hội của Việt Nam trong bối cảnh hội nhập quốc tế với những ảnh hưởng của xã hội tri thức và toàn cầu hoá tạo ra những cơ hội nhưng đồng thời đặt ra những yêu cầu mới đối với giáo dục trong việc đào tạo đội ngũ lao động. Giáo dục đứng trước một thử thách là tri thức của loài người tăng ngày càng nhanh nhưng cũng lạc hậu ngày càng nhanh. Mặt khác thị trường lao động luôn đòi hỏi ngày càng cao ở đội ngũ lao động về năng lực hành động, khả năng sáng tạo, linh hoạt, tính trách nhiệm, năng lực cộng tác làm việc, khả năng giải quyết các vấn đề phức hợp trong những tình huống thay đổi. Trong xã hội tri thức, việc phát triển kinh

tế - xã hội dựa vào tri thức. Vì vậy giáo dục đóng vai trò then chốt trong việc phát triển kinh tế xã hội thông qua việc đào tạo con người, chủ thể sáng tạo và sử dụng tri thức. Việc gia nhập WTO của Việt Nam trước hết sẽ làm tăng nhu cầu của thị trường lao động đối với đội ngũ nhân lực có trình độ cao.

Từ những đòi hỏi trên đây của sự phát triển kinh tế xã hội trong điều kiện toàn cầu hoá và xã hội tri thức có thể khẳng định rằng mô hình giáo dục „hàn lâm kinh viện" đào tạo ra những con người thụ động, chạy theo bằng cấp, chú trọng việc truyền thụ những kiến thức lý thuyết xa rời thực tiễn, còn gọi là „kiến thức chết" không còn thích hợp với những yêu cầu mới của xã hội và thị trường lao động. Giáo dục cần đổi mới để đáp ứng được những yêu cầu của sự phát triển kinh tế, xã hội và thị trường lao động.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy đối chiếu những vấn đề của giáo dục THPT hiện nay với những yêu cầu mới của sự phát triển kinh tế xã hội và thị trường nghề nghiệp của Việt Nam trong bối cảnh hội nhập quốc tế đối với đội ngũ lao động và phân tích vì sao cần đổi mới giáo dục ở PTTH?

2. Từ những yêu cầu mới của sự phát triển kinh tế, xã hội trong việc đào tạo thế hệ trẻ, ông/bà hãy xác định những yêu cầu đổi mới giáo dục THPT và việc dạy học môn học của Ông/bà nhằm góp phần làm cho giáo dục đáp ứng những yêu cầu đó?

3. Ông/Bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về hai quan điểm sau đây (Ông/Bà ủng hộ quan điểm nào, đưa ra những lập luận cho ý kiến của mình):

- Việt Nam là một nước đang phát triển, chưa có nền kinh tế tri thức và xã hội tri thức, vì vậy những yêu cầu của xã hội tri thức đặt ra cho người lao động chưa tác động đến Việt Nam. Do đó không thể căn cứ vào những đặc điểm và yêu cầu của xã hội tri thức để đặt ra những yêu cầu và phương hướng cho cải cách giáo dục cũng như PPDH.

- Việt Nam đang và sẽ tích cực hơn nữa trong việc gia nhập toàn cầu hóa, đặc biệt là thông qua việc gia nhập WTO. Do đó mặc dù chưa có nền kinh tế tri thức phát triển, song những ảnh hưởng và yêu cầu của xã hội tri thức và toàn cầu hoá có tác động trực tiếp đến Việt Nam. Vì vậy giáo dục cần đổi mới để đáp ứng với những yêu cầu của xã hội tri thức và toàn cầu hoá đặt ra cho giáo dục, đặc biệt trong việc chuẩn bị cho thế hệ trẻ có khả năng hội nhập và cạnh tranh trong thị trường lao động và kinh tế quốc tế.

1.2. MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ THỰC TRẠNG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Để xác định phương hướng và những biện pháp đổi mới PPDH thì trước hết cần nhận biết và đánh giá những vấn đề chung có liên quan cũng như những vấn đề về PPDH và những cản trở trong việc đổi mới PPDH.

1.2.1. Những vấn đề chung về văn hoá học tập

Khái niệm văn hoá học tập chỉ hệ thống toàn thể các thể chế, hoạt động, đặc điểm tâm lý và truyền thống ở một cộng đồng trong lĩnh vực giáo dục, chúng có chức năng định hướng cho những hành động của người học trong cộng đồng, truyền

thụ những thái độ và nhận thức về việc học tập, được hình thành và được chia sẻ trong tập thể cộng đồng với những hệ thống và quy chế. Khái niệm văn hoá học tập bao gồm nhiều yếu tố như quan niệm về việc học, chương trình, mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, động cơ học tập, đặc điểm tâm lý, truyền thống, quan hệ GV-HS trong dạy học…

Đánh giá thực trạng giáo dục Việt Nam, tài liệu chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 (2002, tr.14) đã khẳng định: "Chương trình, giáo trình, phương pháp giáo dục chậm đổi mới. Chương trình giáo dục còn nặng *tính hàn lâm, kinh viện, nặng về thi cử,* chưa chú trọng đến tính sáng tạo, năng lực thực hành và hướng nghiệp; chưa gắn bó chặt chẽ với thực tiễn phát triển kinh tế-xã hội cũng như nhu cầu của người học; chưa gắn bó chặt chẽ với nghiên cứu khoa học-công nghệ và triển khai ứng dụng."

Từ đó có thể nêu ra hai vấn đề lớn thuộc về văn hoá học tập trong giáo dục ở Việt Nam nói chung và giáo dục trung học nói riêng là:

- Nền giáo dục mang tính "hàn lâm, kinh viện": khái niệm tính "hàn lâm, kinh viện" chỉ một nền giáo dục định hướng vào việc truyền thụ một hệ thống tri thức được quy định sẵn dựa trên cơ sở các môn khoa học chuyên ngành, nhưng ít chú ý đến việc rèn luyện tính tích cực nhận thức, tính độc lập, sáng tạo cũng như khả năng vận dụng những tri thức đó trong thực tiễn. Trong nền giáo dục mang tính "hàn lâm, kinh viện" thì phương pháp dạy học chủ yếu dựa trên quan điểm GV là trung tâm, trong đó người thầy đóng vai trò chính trong việc truyền thụ tri thức cho HS. PPDH chủ yếu là

các phương pháp thông báo tri thức, HS tiếp thu tri thức một cách thụ động. Các PPDH phát huy tính tích cực nhận thức của HS cũng như việc rèn luyện phương pháp tự học ít được chú trọng.

- Nền giáo dục "ứng thí": việc học tập của HS mang nặng tính chất đối phó với các kỳ thi, chạy theo bằng cấp mà ít chú ý đến việc phát triển nhân cách toàn diện cũng như năng lực vận dụng kiến thức đã học trong thực tiễn. Đối với cấp THPT, vấn đề này càng nặng nề, vì tâm lý chung của HS là muốn học lên đại học, trong khi đó chỉ tiêu vào học hàng năm chỉ chiếm tỷ lệ nhỏ so với tổng số HS tốt nghiệp THPT. Từ đó dẫn tới xu hướng học lệch, học tủ nhằm mục đích đối phó với các kỳ thi. Trong khi đó các kỳ thi tuyển sinh hiện nay chỉ giới hạn ở một số môn học, cũng như không thể kiểm tra toàn diện tri thức và có nhiều hạn chế trong việc kiểm tra năng lực vận dụng tri thức một cách sáng tạo trong các tình huống gắn với thực tiễn.

1.2.2. Các vấn đề về phương pháp dạy học

Các nghiên cứu thực tiễn dạy học ở trường THPT cũng chỉ ra một số vấn đề cụ thể sau đây về mặt PPDH:

- Phương pháp thuyết trình, thông báo tri thức của GV vẫn là phương pháp dạy học được sử dụng quá nhiều, dẫn đến tình trạng hạn chế hoạt động tích cực của HS;
- Việc sử dụng phối hợp các PPDH cũng như sử dụng các PPDH phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo còn ở mức độ hạn chế;

- Việc gắn nội dung dạy học với các tình huống thực tiễn chưa được chú trọng;
- Dạy học thí nghiệm, thực hành, dạy học thông qua các hoạt động thực tiễn ít được thực hiện;
- Việc sử dụng phương tiện dạy học mới, công nghệ thông tin chỉ bước đầu thực hiện ở một số trường;
- Việc rèn luyện khả năng vận dụng tri thức liên môn để giải quyết các chủ đề phức hợp gắn với thực tiễn chưa được chú ý đúng mức;

Thực trạng trên đây dẫn đến hệ quả là thế hệ trẻ được đào tạo trong trường phổ thông mang tính thụ động cao, hạn chế khả năng sáng tạo và năng lực vận dụng tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn cuộc sống. Điều đó có nghĩa là giáo dục chưa đáp ứng đầy đủ mục tiêu đặt ra là "giúp HS phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo…". (Luật giáo dục, điều 27).

Xuất phát từ những vấn đề thực tiễn trên đây, việc cải cách toàn diện giáo dục THPT và đổi mới PPDH là một yêu cầu cấp thiết nhằm đạt mục tiêu giáo dục phổ thông.

Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy ở một số trường THPT trong một số năm gần đây đã đạt được những tiến bộ trong việc đổi mới PPDH. Ở những trường đã bồi dưỡng cho đội ngũ GV về đổi mới PPDH và trang bị PTDH mới thì tình hình sử dụng các PPDH đã được cải thiện. Mặc dù thuyết trình vẫn còn là PPDH được sử dụng thường xuyên nhất, nhưng đã

có sự kết hợp với các PPDH khác, tăng cường thí nghiệm, thực hành, làm việc nhóm, sử dụng các PPDH tích cực.

Từ đó cho thấy nếu được bồi dưỡng về PPDH mới, cũng như được trang bị về các thiết bị dạy học mới thì việc đổi mới PPDH ở THPT có chuyển biến khá tốt. Tuy nhiên, việc đổi mới PPDH ở những trường này vẫn còn những vấn đề cần tiếp tục giải quyết, đặc biệt là việc gắn nội dung dạy học với thực tiễn cũng như dạy học qua hoạt động thực tiễn của HS. Việc tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS đã được cải thiện, nhưng mới thể hiện rõ ở mặt "bên ngoài" thông qua việc tăng cường làm việc nhóm, nhưng việc tích cực hoá "bên trong" thông qua việc giải quyết các vấn đề, đặc biệt là các vấn đề gắn với những tình huống thực tiễn còn chưa được chú trọng.

Sau đây là kết quả điều tra sơ bộ của dự án phát triển giáo dục THPT ở năm trường THPT tham gia thí điểm phân ban thuộc hai tỉnh Bắc Ninh và Lâm Đồng về tình hình sử dụng một số PPDH do GV tự đánh giá:

Tình hình sử dụng các PPDH ở các trường THPT thí điểm phân ban [1]

TT	Tên PPDH	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên (%)	Khá thường xuyên (%)	Thỉnh thoảng (%)	Không bao giờ (%)
1	Thuyết trình	47	12	29	0
2	Trực quan	41	24	24	0
3	Đàm thoại	24	35	18	0
4	Làm việc nhóm	35	24	29	0
5	Giải quyết vấn đề	18	53	12	0
6	Động não	18	35	18	0
7	Thí nghiệm, Thực hành	47	41	6	0
8	Tham quan thực tế	0	0	53	35
9	Tự nghiên cứu	12	12	53	6
10	Trắc nghiệm	12	18	53	18
11	Dạy học theo dự án	18	6	29	29
12	Nghiên cứu trường hợp	6	24	41	18

Trong việc đổi mới PPDH có những yếu tố cản trở cần được khắc phục và cải thiện. Sau đây là nhận định của đội ngũ GV ở một số trường THPT đã tham gia thí điểm phân ban về một số yếu tố ảnh hưởng và cản trở việc đổi mới PPDH, trong đó mức độ 5 là mức độ đồng ý cao nhất và giảm dần, mức 1 coi như không đồng ý:

[1] Theo kết quả điều tra của dự án phát triển giáo dục THPT 2005

Những cản trở đối với việc đổi mới PPDH ở trường THPT[1]

TT	**Những cản trở việc đổi mới PPDH**	**Mức độ (%)**				
		5	**4**	**3**	**2**	**1**
1	Thói quen của GV với các PPDH thụ động	15	16	37	14	15
2	Ý thức đổi mới PPDH của GV chưa cao	3	19	45	17	14
3	Kiến thức, năng lực của GV về PPDH mới còn hạn chế	3	14	45	18	18
4	Kiến thức cần truyền đạt nặng so với thời gian	36	34	21	4	1
5	Điều kiện CSVC, phương tiện DH thiếu thốn	40	22	15	16	1
6	Tâm lý học đối phó thi cử của HS	50	25	18	9	1
7	Thi cử, đánh giá chưa khuyến khích PPDH tích cực	30	29	28	9	1
8	Điều kiện sống của GV khó khăn	44	20	17	10	9
9	Chính sách, cơ chế quản lý GD chưa khuyến khích GV	39	18	28	8	6

[1] Theo kết quả điều tra của dự án phát triển giáo dục THPT 2005

Từ điều tra trên cho thấy những yếu tố cản trở việc đổi mới PPDH được GV nhận định ở mức độ cao là mâu thuẫn giữa khối lượng kiến thức và thời gian dạy học, hạn chế về điều kiện cơ sở vật chất và thiết bị dạy học, tâm lý học đối phó với thi cử, việc đánh giá và thi cử chưa khuyến khích đổi mới PPDH. Những khó khăn về đời sống, những vấn đề về quản lý cũng là những cản trở quan trọng đối với việc đổi mới PPDH của GV.

Tóm tắt

Thực trạng dạy học ở THPT có những vấn đề thuộc văn hoá học tập nói chung, và những vấn đề về PPDH: Nền giáo dục mang tính hàn lâm, kinh viện, chú trọng việc truyền thụ những tri thức khoa học chuyên môn, ít gắn với những ứng dụng thực tiễn, tâm lý học tập đối phó với thi cử còn nặng nề. Phương pháp dạy học chiếm ưu thế là các PP thông báo-tiếp nhận, GV là trung tâm của quá trình dạy học, là người truyền thụ tri thức mang tính áp đặt, hoạt động học tập của HS mang tính thụ động. Việc dạy học ít gắn với cuộc sống và hoạt động thực tiễn, vì thế hạn chế việc phát triển toàn diện, tích tích cực, sáng tạo và năng động của HS. Các vấn đề nêu trên đây là những vấn đề lớn cần khắc phục của giáo dục trong bối cảnh tăng cường hội nhập quốc tế. Cần xây dựng một văn hoá học tập mới, khắc phục nền văn hoá học tập nặng tính hàn lâm kinh viện, xa rời thực tiễn.

Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà có ý kiến thế nào về việc đánh giá thực trạng dạy học ở trường THPT trên đây? (Đồng ý hoặc không đồng ý với những ý kiến nào, vì sao?)

2. Ông/bà hãy xác định và phân tích các vấn đề về PPDH hiện nay tồn tại trong trường THPT của Ông/bà hay trong việc dạy học môn học mà Ông/bà đang thực hiện?

3. Ông/bà hãy thảo luận với các đồng nghiệp về hai quan niệm sau đây:

- Vấn đề đổi mới PPDH ở trường THPT liên quan đến nhiều vấn đề chung thuộc về văn hoá học tập, như chương trình, nội dung dạy học nặng tính hàn lâm, tâm lý học đối phó thi cử, chạy theo bằng cấp của HS, và có nhiều cản trở như phương tiện dạy học thiếu thốn... Vì vậy chưa thể đổi mới PPDH được, cần chờ đợi việc đổi mới các yếu tố khác rồi mới đổi mới PPDH!

- Đổi mới PPDH cần tiến hành đồng bộ với đổi mới các yếu tố khác trong quá trình dạy học. Tuy nhiên người GV cần chủ động cải tiến, đổi mới PPDH của mình để đạt được hiệu quả dạy học tối ưu trong điều kiện thực tiễn cụ thể. PPDH là yếu tố quan trọng của văn hoá học tập. Người thầy giáo và nhà trường cần đóng vai trò tiên phong và chủ đạo trong việc xây dựng một văn hoá học tập mới, đặc biệt thông qua đổi mới PPDH.

Hãy trình bày và lập luận ý kiến của mình về hai quan niệm đó, thảo luận và rút ra kết luận chung cho việc đổi mới PPDH ở trường THPT và cho phương hướng hành động của ông/bà với tư cách là cán bộ quản lý giáo dục hay GV bộ môn.

1.3. NHỮNG QUAN ĐIỂM CHỈ ĐẠO ĐỔI MỚI GIÁO DỤC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Việc đổi mới giáo dục THPT dựa trên những đường lối, quan điểm chỉ đạo giáo dục của nhà nước, đó là những định hướng quan trọng về chính sách và quan điểm trong việc phát triển và đổi mới giáo dục. Việc đổi mới PPDH cần phù hợp với những định hướng đổi mới chung của chương trình giáo dục THPT.

Những đường lối, quan điểm chỉ đạo giáo dục nào của nhà nước và những định hướng đổi mới nào của chương trình giáo dục THPT có vai trò quan trọng cho việc đổi mới PPDH?

1.3.1. Đường lối, quan điểm chỉ đạo của nhà nước về giáo dục

Những đường lối và quan điểm chỉ đạo của nhà nước về đổi mới giáo dục nói chung và THPT nói riêng được thể hiện trong nhiều văn bản, đặc biệt trong các văn bản sau đây:

- CT30/1998/CT-TTg về chủ trương phân ban;
- Nghị quyết 40/2000/QH10 về đổi mới CT GDPT;
- Chỉ thị 14/2001/CT-TTg về thực hiện NQ 40;
- Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010;
- Luật Giáo dục (sửa đổi năm 2005).

Ngay sau cách mạng tháng 8.1945 cùng với việc xây dựng một nền giáo dục mới, mục tiêu và nguyên lý giáo dục Việt Nam đã được xây dựng. Nội dung căn bản của mục tiêu giáo dục là xác định đào tạo con người phát triển toàn diện. Mục tiêu này được khẳng định trong điều 2 của Luật giáo dục (2005).

Nguyên lý giáo dục cũng được khẳng định trong điều 3 của Luật giáo dục là hoạt động giáo dục phải thực hiện theo nguyên lý ”học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận gắn với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và xã hội” (Luật giáo dục 2005).

Về PPDH, luật giáo dục quy định ”Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên.” (Luật giáo dục 2005, điều 5).

Luật giáo dục cũng đưa ra những quy định về mục tiêu, nội dung và phương pháp giáo dục phổ thông cho từng cấp học. Về nội dung dạy học, điều 28 Luật giáo dục quy định: ”Nội dung giáo dục phổ thông phải đảm bảo tính phổ thông, cơ bản, toàn diện, hướng nghiệp và có hệ thống; gắn với thực tiễn cuộc sống, phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi của HS, đáp ứng mục tiêu giáo dục ở mỗi cấp học” (Luật giáo dục 2005)

Về phương pháp giáo dục phổ thông, điều 28 luật giáo dục quy định: ”Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của HS, phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tư học, khả năng làm việc theo nhóm; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho HS” (Luật giáo dục 2005).

Mục tiêu giáo dục, nguyên lý giáo dục và những quy định về nội dung, PPDH đã được khẳng định trong luật giáo dục trên đây là những định hướng cơ sở quan trong cho việc xây dựng chương trình dạy học, xác định các mục đích, nội dung và

phương pháp và tổ chức dạy học. Những định hướng này phù hợp với những quan điểm hiện đại và tiến bộ về giáo dục trong phạm vi quốc tế, trong đó có mục tiêu đào tạo con người phát triển toàn diện nhân cách cũng như định hướng gắn giáo dục với thực tiễn cuộc sống, gắn lý thuyết với thực tiễn, phát triển động cơ, hứng thú học học, phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo của HS. Những định hướng này cũng phù hợp với yêu cầu của sự phát triển kinh tế xã hội trong điều kiện mới đối với đội ngũ lao động mới.

1.3.2. Những định hướng đổi mới từ chương trình giáo dục THPT

Từ những vấn đề tồn tại trong giáo dục phổ thông và những yêu cầu của sự phát triển kinh tế xã hội của đất nước trong hoàn cảnh mới dẫn đến việc đổi mới giáo dục nói chung và giáo dục THPT nói riêng là một yêu cầu khách quan. Cùng với việc đổi mới chương trình giáo dục cấp tiểu học và THCS, Bộ giáo dục và đào tạo đã ban hành chương trình giáo dục THPT mới, áp dụng trên toàn quốc từ năm học 2006-2007 (Bộ giáo dục và đào tạo, 2006). Chương trình giáo dục THPT mới kế thừa chương trình giáo dục THPT trước đây, dựa trên những quan điểm, đường lối chỉ đạo về giáo dục và vận dụng những kinh nghiệm quốc tế về giáo dục phù hợp với những điều kiện cụ thể của Việt Nam. Những định hướng chung cho việc đổi mới giáo dục THPT đã được trình bày trong chương trình giáo dục THPT và trong tài liệu bồi dưỡng GV dạy chương trình và sách giáo khoa mới. Chương trình dạy học mới đòi hỏi có sự đổi mới về mục tiêu, nội dung, PPDH và kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Sau đây là những định hướng về mục tiêu, nội

dung dạy học về đổi mới PPDH, hình thức dạy học và kiểm tra đánh giá được quy định trong chương trình giáo dục THPT:

- *Mục tiêu giáo dục Trung học phổ thông:* Giáo dục trung học phổ thông nhằm giúp HS củng cố và phát triển những kết quả của giáo dục trung học cơ sở, hoàn thiện học vấn phổ thông, có những hiểu biết thông thường về kĩ thuật và hướng nghiệp, có điều kiện lựa chọn hướng phát triển và phát huy năng lực cá nhân, tiếp tục học đại học, cao đẳng, trung cấp, học nghề hoặc đi vào cuộc sống lao động.
- *Nội dung giáo dục trung học phổ thông:* Giáo dục trung học phổ thông cần phải củng cố, phát triển những nội dung đã học ở trung học cơ sở, bảo đảm cho HS có những hiểu biết phổ thông, cơ bản về tiếng Việt, toán, lịch sử dân tộc, kiến thức khác về khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, pháp luật, tin học, ngoại ngữ, có những hiểu biết cần thiết tối thiểu về kĩ thuật và hướng nghiệp.
- *Phương pháp giáo dục trung học phổ thông* bao gồm các phương pháp giáo dục phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của HS; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học, đối tượng HS; bồi dưỡng cho HS phương pháp tự học, khả năng hợp tác; rèn luyện kĩ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú và trách nhiệm học tập cho HS.
- *Hình thức tổ chức giáo dục trung học phổ thông* bao gồm các hình thức tổ chức dạy học và hoạt động giáo

dục ở trong phòng học, trong nhà trường, ngoài phòng học, ngoài nhà trường sao cho bảo đảm sự cân đối và hài hoà giữa dạy học và hoạt động giáo dục theo tập thể lớp, nhóm nhỏ, cá nhân; giữa dạy học nội khoá và ngoại khoá, dạy học bắt buộc và tự chọn; giữa phát triển các năng lực cá nhân của HS và nâng cao chất lượng giáo dục cho mọi đối tượng HS.

- Ở những nơi có hoàn cảnh đặc biệt, có thể tổ chức dạy học và hoạt động giáo dục theo lớp học hoà nhập, . . . để đảm bảo quyền được đi học và học tập có chất lượng cho mọi trẻ em;
- Đối với những HS có biểu hiện năng khiếu đặc biệt, có thể chọn hình thức dạy học và hoạt động giáo dục nhằm phát triển những năng khiếu đặc biệt đó, góp phần phát hiện và bồi dưỡng những tài năng tương lai ngay trong phạm vi của giáo dục trung học phổ thông;
- GV chủ động lựa chọn, vận dụng các phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục phù hợp với nội dung giáo dục và điều kiện cụ thể của lớp học.

❖ *Đánh giá kết quả giáo dục Trung học phổ thông :* Đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu giáo dục, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả giáo dục HS. Đánh giá kết quả giáo dục các môn học và hoạt đông giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học cần phải:

- Căn cứ vào chuẩn kiến thức và kĩ năng của từng môn học và hoạt động giáo dục ở từng lớp; yêu cầu cơ bản cần đạt về kiến thức, kĩ năng, thái độ của HS sau mỗi giai đoạn và của cấp học;
- Phối hợp đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì, giữa đánh giá của GV và tự đánh giá của HS, giữa đánh giá của nhà trường và đánh giá của gia đình, cộng đồng;
- Kết hợp giữa hình thức đánh giá bằng trắc nghiệm khách quan và tự luận nhằm phát huy những ưu điểm của mỗi hình thức đánh giá này;
- Có công cụ đánh giá thích hợp nhằm đánh giá toàn diện, công bằng, trung thực, có khả năng phân loại tích cực, giúp GV và HS điều chỉnh kịp thời việc dạy và học.

❖ *Chương trình THPT có những điểm mới cơ bản sau đây:*

- Bước đầu chú ý quan điểm định hướng kết quả đầu ra, hình thành năng lực: Trong việc xác định mục tiêu dạy học, chương trình xác định các phẩm chất và năng lực cần phát triển cho HS;
- Chương trình mang tính phân hoá, chú ý đến khả năng và nguyện vọng của HS thông qua việc phân thành các ban cũng như các môn học, chủ đề tự chọn;
- Tăng cường hoạt động thực hành nhằm phát huy tính tích cực học tập của HS;

- Điều chỉnh, bổ sung nội dung của các môn học theo hướng cơ bản, hiện đại, thực tiễn;
- Chú ý tính hướng nghiệp và tính thực tiễn của nội dung học tập.
- Đưa ra những định hướng và yêu cầu về đổi mới PPDH.

Trong chương trình THPT mới (2006), phần những vấn đề chung đã đưa ra những định hướng chung về đổi mới PPDH. Có thể coi việc chuyển từ *dạy học lấy GV làm trung tâm* của quá trình dạy học sang *dạy học định hướng vào người học (dạy học định hướng HS)*, phát huy tính tích cực, tự lực, sáng tạo của HS là định hướng chung cho việc đổi mới PPDH. Trong đó có nêu những đặc điểm của dạy học tích cực là:

- *Dạy học thông qua tổ chức hoạt động học tập của HS;*
- *Dạy học chú trọng PP tự học;*
- *Tăng cường học tập cá thể, phối hợp với học tập hợp tác;*
- *Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò.*

Tài liệu cũng đưa ra một số phương pháp dạy học tích cực cần được phát triển ở trường THPT như:

- *Vấn đáp tìm tòi ;*
- *Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề ;*
- *Dạy học hợp tác trong nhóm nhỏ ;*
- *Dạy học theo dự án.*

Tóm tắt:

Những đường lối và quan điểm chỉ đạo về giáo dục của nhà nước là những định hướng quan trọng cho việc phát triển và đổi mới giáo dục THPT. Định hướng mục tiêu giáo dục là đào tạo con người phát triển toàn diện, phát triển những phẩm chất và năng lực đáp ứng với đòi hỏi của sự phát triển kinh tế và xã hội. Định hướng phương thức giáo dục là gắn lý thuyết với thực hành, gắn tư duy với hành động, gắn giáo dục nhà trường với xã hội và gia đình. Định hướng về PPDH là phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo của HS. Những quan điểm chỉ đạo này về giáo dục phù hợp với những quan điểm hiện đại, phổ biến và tiến bộ về khoa học giáo dục trong phạm vi quốc tế cũng như phù hợp với những yêu cầu của sự phát triển kinh tế và xã hội đối với việc đào tạo đội ngũ lao động mới.

Những đường lối và quan điểm chỉ đạo về giáo dục trên đây đã được quán triệt và vận dụng trong việc xây dựng chương trình THPT. Chương trình THPT đòi hỏi đổi mới PPDH nhằm đạt được những mục tiêu của chương trình. Trong đổi mới PPDH cần chú trọng phát huy tính tích cực, độc lập, sáng tạo của HS, chú ý tính phân hoá trong dạy học THPT, phát triển năng lực hành động, tăng cường thực hành, gắn nội dung dạy học với thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Đổi mới PPDH gắn với sử dụng phương tiện dạy học mới và đổi mới đánh giá kết quả học tập của HS.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy phân tích sự phù hợp của chương trình THPT mới với những đường lối, quan điểm chỉ đạo về giáo dục của nhà nước cũng như với những yêu cầu của thực tiễn phát triển kinh tế xã hội đối với giáo dục trong việc đào tạo con người.

2. Phân tích chương trình môn học của Ông/bà để xác định những phương hướng đổi mới PPDH nhằm thực hiện đường lối, quan điểm chỉ đạo về giáo dục và mục tiêu của chương trình đã quy định.

3. Ông/bà hãy thảo luận trong nhóm về vấn đề giáo dục sau đây:

Đường lối, quan điểm chỉ đạo về giáo dục của Việt Nam từ lâu đã xác định mục tiêu giáo dục đào tạo con người phát triển toàn diện; nguyên lý giáo dục khẳng định ”học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận gắn với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và xã hội”.

Tuy nhiên trong thực tiễn, nền giáo dục Việt Nam được đánh giá là nền giáo dục nặng tính hàn lâm, kinh viện, nền giáo dục ”ứng thí” chạy theo bằng cấp.

- Hãy giải thích những nguyên nhân dẫn đến sự mâu thuẫn giữa lý luận và thực tiễn giáo dục này.

- Những định hướng đổi mới trong chương trình THPT có thể góp phần khắc phục vấn đề này như thế nào? Đổi mới PPDH có ý nghĩa như thế nào trong việc khắc phục vấn đề này?

1.4. GIÁO DỤC ĐỊNH HƯỚNG KẾT QUẢ ĐẦU RA VÀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Khi nói về thực trạng của giáo dục Việt Nam, chúng ta đã nói đến nhận định là nền giáo dục nặng tính ”hàn lâm, kinh viện”. Để đổi mới giáo dục, khắc phục thực trạng này, bên cạnh việc căn cứ vào những yêu cầu mới của sự phát triển kinh tế - xã hội cũng như những quan điểm định hướng mang tính đường lối, cần dựa trên những cơ sở lý thuyết khoa học giáo dục, trong đó có việc áp dụng những quan điểm mới về chương trình dạy học.

Chương trình giáo dục nào có thể thay thế cho giáo dục ”hàn lâm, kinh viện” hiện nay?

1.4.1. Chương trình giáo dục định hướng nội dung dạy học

Trong khoa học giáo dục, chương trình dạy học mang tính ”hàn lâm, kinh viện” còn được gọi là *giáo dục ”định hướng nội dung”* dạy học hay *”định hướng đầu vào” (điều khiển đầu vào)*. Chương trình định hướng nội dung tồn tại phổ biến trên thế giới cho đến cuối thế kỷ 20 và ngày nay vẫn còn ở nhiều nước. Đặc điểm cơ bản của chương trình giáo dục định hướng nội dung là chú trọng việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học theo các môn học đã được quy định trong chương trình dạy học. Những nội dung của các môn học này dựa trên các khoa học chuyên ngành tương ứng. Người ta chú trọng việc trang bị cho HS hệ thống tri thức khoa học khách quan về nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuy nhiên chương trình giáo dục định hướng nội dung chưa chú trọng đầy đủ đến chủ thể người học cũng như đến khả năng ứng dụng tri thức đã học trong những tình huống thực tiễn. Mục tiêu dạy học trong chương trình định hướng nội dung

thường được đưa ra một cách chung chung, không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được một cách cụ thể nên không đảm bảo rõ ràng về việc đạt được chất lượng dạy học theo mục tiêu đã đề ra. Việc quản lý chất lượng giáo dục ở đây tập trung vào ”điều khiển đầu vào” là nội dung dạy học.

Ưu điểm của chương trình dạy học định hướng nội dung là việc truyền thụ cho HS một hệ thống tri thức khoa hoc và hệ thống. Tuy nhiên ngày nay chương trình dạy học định hướng nội dung không còn thích hợp, trong đó có những nguyên nhân sau:

- Ngày nay, tri thức thay đổi và bị lạc hậu nhanh chóng, việc quy định cứng nhắc những nội dung chi tiết trong chương trình dạy học dẫn đến tình trạng nội dung chương trình dạy học nhanh bị lạc hậu so với tri thức hiện đại. Ngoài ra những tri thức tiếp thu trong nhà trường cũng nhanh bị lạc hậu. Do đó việc rèn luyện phương pháp học tập ngày càng có ý nghĩa quan trọng trong việc chuẩn bị cho con người có khả năng học tập suốt đời.
- Chương trình dạy học định hướng nội dung dẫn đến xu hướng việc kiểm tra đánh giá chủ yếu dựa trên việc kiểm tra khả năng tái hiện tri thức mà ít định hướng vào khả năng vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn.
- Do phương pháp dạy học mang tính thụ động và ít chú ý đến khả năng ứng dụng nên sản phẩm giáo dục là những con người mang tính thụ động, hạn chế khả năng sáng tạo và năng động. Do đó chương trình giáo dục

này không đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của xã hội và thị trường lao động đối với người lao động về năng lực hành động, khả năng sáng tạo và tính năng động.

1.4.2. Giáo dục định hướng kết quả đầu ra

Để khắc phục những nhược điểm của chương trình định hướng nội dung, từ cuối thế kỷ 20 có nhiều nghiên cứu mới về chương trình dạy học, trong đó có nhiều quan niệm và mô hình mới về chương trình dạy học.

Chương trình *dạy học định hướng kết quả đầu ra ra* (outcomes based curriculum - OBC) hay nói rộng hơn là giáo dục định hướng kết quả đầu ra (Outcome-based Education – OBE), còn gọi là giáo dục điều khiển đầu ra được bàn đến nhiều từ những năm 90 của thế kỷ 20 và ngày nay đang nhận được sự quan tâm của nhiều quốc gia.

Chương trình dạy học *định hướng kết quả đầu ra* nhằm đảm bảo chất lượng đầu ra của việc dạy học, thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện các phẩm chất nhân cách, chú trọng năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn nhằm chuẩn bị cho con người năng lực giải quyết các tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp. Chương trình này nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách chủ thể của quá trình nhận thức.

Khác với chương trình định hướng nội dung, chương trình dạy học định hướng kết quả đầu ra tập trung vào việc mô tả chất lượng đầu ra, có thể coi là ”sản phẩm cuối cùng” của quá trình dạy hoc. Việc quản lý chất lượng dạy học chuyển từ việc

điều khiển ”đầu vào” sang điều khiển ”đầu ra”, tức là kết quả học tập của HS.

Chương trình dạy học định hướng kết quả đầu ra không quy định những nội dung dạy học chi tiết mà quy định những kết quả đầu ra mong muốn của quá trình đào tạo, trên cở sở đó đưa ra những hướng dẫn chung về việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và đánh giá kết quả dạy học nhằm đảm bảo thực hiện được mục tiêu dạy học tức là đạt được kết quả đầu ra mong muốn. Trong chương trình dựa trên kết quả đầu ra, mục tiêu học tập, tức là kết quả học tập mong muốn thường được mô tả thông qua các thuộc tính nhân cách chung (Attributes) và các kết quả yêu cầu cụ thể (Outcomes) hay thông qua hệ thống các năng lực (Competency). Kết quả học tập mong muốn được mô tả chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được. HS cần đạt được những kết quả yêu cầu đã quy định trong chương trình. Việc đưa ra các chuẩn đào tạo cũng là nhằm đảm bảo quản lý chất lượng giáo dục theo định hướng kết quả đầu ra.

Ưu điểm của chương trình dạy học định hướng đầu ra là tạo điều kiện quản lý chất lượng theo kết quả đầu ra đã quy định, nhấn mạnh năng lực vận dụng của HS. Tuy nhiên nếu vận dụng một cách thiện lệch, không chú ý đầy đủ đến nội dung dạy học thì có thể dẫn đến các lỗ hổng tri thức cơ bản và tính hệ thống của tri thức. Ngoài ra chất lượng giáo dục không chỉ thể hiện ở kết quả đầu ra mà còn phụ thuộc quá trình thực hiện.

Sau đây là bảng so sánh một số đặc trưng cơ bản của chương trình định hướng nội dung và chương trình định hướng kết quả đầu ra:

	Chương trình định hướng nội dung	Chương trình định hướng kết quả đầu ra
Mục tiêu	Mục tiêu dạy học được mô tả không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được	Kết quả học tập cần đạt được mô tả chi tiết và có thể quan sát đánh giá được; thể hiện được mức độ tiến bộ của HS một cách liên tục
Nội dung	Việc lựa chọn nội dung dựa vào các khoa học chuyên môn, không gắn với các tình huống thực tiễn. Nội dung được quy định chi tiết trong chương trình.	Lựa chọn những nội dung nhằm đạt được kết quả đầu ra đã quy định, gắn với các tình huống thực tiễn. Chương trình chỉ quy định những nội dung chính, không quy định chi tiết.
PPDH	GV là người truyền thụ tri thức, là trung tâm của quá trình dạy học. HS tiếp thu thụ động những tri thức được quy định sẵn.	GV chủ yếu là người tổ chức, hỗ trợ HS tự lực và tích cực lĩnh hội tri thức. Chú trọng sự phát triển khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp,…
Đánh giá	Tiêu chí đánh giá được xây dựng chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ và tái hiện nội dung đã học.	Tiêu chí đánh giá dựa vào kết quả đầu ra, có tính đến sự tiến bộ trong quá trình học tập, chú trọng khả năng vận dụng trong các tình huống thực tiễn.

1.4.3. Giáo dục định hướng phát triển năng lực

a) *Khái niệm*

Chương trình dạy học *định hướng phát triển năng lực* có thể coi là một tên gọi khác hay một mô hình cụ thể hoá của chương trình định hướng kết quả đầu ra, một công cụ để thực hiện giáo dục định hướng điều khiển đầu ra. Trong chương trình dạy học định hướng phát triển năng lực, mục tiêu dạy học của môn học được mô tả thông qua các nhóm năng lực.

Khái niệm năng lực *(competency)* có nguồn gốc tiếng La tinh *„competentia“*. Ngày nay khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau. Năng lực được hiểu như sự thành thạo, khả năng thực hiện của cá nhân đối với một công việc. Năng lực cũng được hiểu là khả năng, công suất của một doanh nghiệp, thẩm quyền pháp lý của một cơ quan.

Khái niệm năng lực được dùng ở đây là đối tượng của tâm lý, giáo dục học. Có nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực. Theo từ điển tâm lý học (Vũ Dũng, 2000) *„Năng lực là tập hợp các tính chất hay phẩm chất của tâm lý cá nhân, đóng vai trò là điều kiện bên trong, tạo thuận lợi cho việc thực hiện tốt một dạng hoạt động nhất định“*.

Theo John Erpenbeck „*năng lực được tri thức làm cơ sở, được sử dụng như khả năng, được quy định bởi giá trị, được tăng cường qua kinh nghiệm và được hiện thực hoá qua chủ định*“.

Weinert (2001) định nghĩa *„năng lực là những khả năng và kỹ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội*

và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt.“

Như vậy năng lực là một thuộc tính tâm lý phức hợp, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm. Khái niệm năng lực gắn liền với khả năng hành động. Năng lực hành động là một loại năng lực, nhưng khi nói phát triển năng lực người ta cũng hiểu đồng thời là phát triển năng lực hành động.

Năng lực là khả năng thực hiện có trách nhiệm và hiệu quả các hành động, giải quyết các nhiệm vụ, vấn đề trong những tình huống khác nhau thuộc các lĩnh vực nghề nghiệp, xã hội hay cá nhân trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và kinh nghiệm cũng như sự sẵn sàng hành động.

Trong chương trình dạy học định hướng phát triển năng lực, khái niệm năng lực được sử dụng như sau:

- Năng lực liên quan đến bình diện mục tiêu dạy học: mục tiêu dạy học của môn học được mô tả thông qua các năng lực cần hình thành;
- Trong các môn học, những nội dung và hoạt động cơ bản được liên kết với nhau nhằm hình thành các năng lực;
- Năng lực là sự kết hợp của tri thức, hiểu biết, khả năng, mong muốn...;
- Mục tiêu hình thành năng lực định hướng cho việc lựa chọn, đánh giá mức độ quan trọng và cấu trúc hóa các nội dung và hoạt động và hoạt động dạy học về mặt phương pháp;

- Năng lực mô tả việc giải quyết những nhiệm vụ trong các tình huống: ví dụ như đọc một văn bản cụ thể ... Nắm vững và vận dụng được các phép tính cơ bản ...;
- Các năng lực chung cùng với các năng lực chuyên môn tạo thành cơ sở chung trong việc giáo dục và dạy học;
- Mức độ đối với sự phát triển năng lực có thể được xác định trong các chuẩn: Đến một thời điểm nhất định nào đó, HS có thể, cần phải đạt được những gì?

b) *Mô hình cấu trúc năng lực*

Để hình thành và phát triển năng lực cần xác định các thành phần và cấu trúc của chúng. Có nhiều loại năng lực khác nhau. Việc mô tả cấu trúc và các thành phần năng lực cũng khác nhau. Cấu trúc chung của năng lực hành động được mô tả là sự kết hợp của 4 năng lực thành phần sau:

Các thành phần cấu trúc của năng lực

- Năng lực chuyên môn *(Professional competency):* Là khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như khả năng đánh giá kết quả chuyên môn một cách độc lập, có phương pháp và chính xác về mặt chuyên môn. Trong đó bao gồm cả khả năng tư duy lô gic, phân tích, tổng hợp, trừu tượng hoá, khả năng nhận biết các mối quan hệ hệ thống và quá trình. Năng lực chuyên môn hiểu theo nghĩa hẹp là năng lực „nội dung chuyên môn“, theo nghĩa rộng bao gồm cả năng lực phương pháp chuyên môn.
- Năng lực phương pháp *(Methodical competency):* Là khả năng đối với những hành động có kế hoạch, định hướng mục đích trong việc giải quyết các nhiệm vụ và vấn đề. Năng lực phương pháp bao gồm năng lực phương pháp chung và phương pháp chuyên môn. Trung tâm của phương pháp nhận thức là những khả năng tiếp nhận, xử lý, đánh giá, truyền thụ và trình bày tri thức.
- Năng lực xã hội *(Social competency):* Là khả năng đạt được mục đích trong những tình huống xã hội cũng như trong những nhiệm vụ khác nhau trong sự phối hợp sự phối hợp chặt chẽ với những thành viên khác.
- Năng lực cá thể *(Induvidual competency):* Là khả năng xác định, đánh giá được những cơ hội phát triển cũng như những giới hạn của cá nhân, phát triển năng khiếu, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân, những quan điểm, chuẩn giá trị đạo đức và động cơ chi phối các thái độ và hành vi ứng xử .

Mô hình cấu trúc năng lực trên đây có thể cụ thể hoá trong từng lĩnh vực chuyên môn, nghề nghiệp khác nhau. Mặt khác, trong mỗi lĩnh vực nghề nghiệp người ta cũng mô tả các loại năng lực khác nhau. Ví dụ năng lực của GV bao gồm những nhóm cơ bản sau: *năng lực dạy học; năng lực giáo dục; năng lực đánh giá, chẩn đoán và tư vấn; năng lực phát triển nghề nghiệp và phát triển trường học.*

Từ cấu trúc của khái niệm năng lực cho thấy giáo dục định hướng phát triển năng lực không chỉ nhằm mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn bao gồm tri thức, kỹ năng chuyên môn mà còn phát triển năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể. Những năng lực này không tách rời nhau mà có mối quan hệ chặt chẽ. Năng lực hành động được hình thành trên cơ sở có sự kết hợp các năng lực này.

Mô hình năng lực theo OECD: Trong các chương trình dạy học hiện nay của các nước thuộc khối OECD, người ta cũng sử dụng mô hình đơn giản hơn, phân chia năng lực thành hai nhóm chính, đó là *các năng lực chung* và *các năng lực chuyên môn.*

Nhóm năng lực chung bao gồm:

- Khả năng hành động độc lập thành công;
- Khả năng sử dụng các công cụ giao tiếp và công cụ tri thức một cách tự chủ;
- Khả năng hành động thành công trong các nhóm xã hội không đồng nhất.

Năng lực chuyên môn liên quan đến từng môn học riêng biệt. Ví dụ nhóm năng lực chuyên môn trong môn Toán bao gồm các năng lực sau đây:

- Giải quyết các vấn đề toán học;
- Lập luận toán học;
- Mô hình hóa toán học;
- Giao tiếp toán học;
- Tranh luận về các nội dung toán học;
- Vận dụng các cách trình bày toán học;
- Sử dụng các ký hiệu, công thức, các yêu tố thuật toán.

c) Nội dung và PPDH theo quan điểm phát triển năng lực

Nội dung dạy học theo quan điểm phát triển năng lực không chỉ giới hạn trong tri thức và kỹ năng chuyên môn mà gồm những nhóm nội dung nhằm phát triển các lĩnh vực năng lực:

Học nội dung chuyên môn	**Học phương pháp - chiến lược**	**Học giao tiếp – Xã hội**	**Học tự trải nghiệm - đánh giá**
- Các tri thức chuyên môn (các khái niệm, phạm trù, quy luật, mối quan hệ…); - Các kỹ năng chuyên môn; - Ứng dụng, đánh giá chuyên môn.	- Lập kế hoạch học tập, kế hoạch làm việc; - Các phương pháp nhận thức chung: Thu thập, xử lý, đánh giá, trình bày thông tin; - Các phương pháp chuyên môn.	- Làm việc trong nhóm; - Tạo điều kiện cho sự hiểu biết về phương diện xã hội; - Học cách ứng xử, tinh thần trách nhiệm, khả năng giải quyết xung đột.	- Tự đánh giá điểm mạnh, điểm yếu; - XD kế hoạch phát triển cá nhân; - Đánh giá, hình thành các chuẩn mực giá trị, đạo đức và văn hoá, lòng tự trọng …
⇩	⇩	⇩	⇩
Năng lực chuyên môn	**Năng lực phương pháp**	**Năng lực xã hội**	**Năng lực cá thể**

Phương pháp dạy học theo quan điểm phát triển năng lực không chỉ chú ý tích cực hoá HS về hoạt động trí tuệ mà còn chú ý rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề gắn với những tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp, đồng thời gắn hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn. Tăng cường việc học tập trong nhóm, đổi mới quan hệ GV- HS theo hướng cộng tác

có ý nghĩa quan trọng nhằm phát triển năng lực xã hội. Bên cạnh việc học tập những tri thức và kỹ năng riêng lẻ của các môn học chuyên môn cần bổ sung các chủ đề học tập phức hợp nhằm phát triển năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

Theo quan điểm phát triển năng lực, việc đánh giá kết quả học tập không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá kết quả học tập cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau.

1.4.4. Chuẩn giáo dục

a) *Khái niệm*

Chuẩn giáo dục của môn học quy định các mục tiêu giáo dục, các năng lực mà HS ở cuối một năm học nhất định nào đó cần phải đạt được ở các nội dung trọng tâm của môn học đó. Chúng tập trung vào các lĩnh vực hạt nhân của môn học.

Chuẩn giáo dục là một công cụ trung tâm trong toàn bộ các chiến lược và biện pháp nhằm đảm bảo chất lượng và phát triển dạy học trong nhà trường. Chuẩn giáo dục là một phương tiện điều khiển của nhà nước đối với chất lượng giáo dục, tạo khả năng so sánh được giữa các trường học. Bên cạnh chương trình dạy học định hướng phát triển năng lực, chuẩn giáo dục là một công cụ để thực hiện quản lý giáo dục theo quan điểm điều khiển kết quả đầu ra.

Để góp phần vào việc phát triển chất lượng, chuẩn giáo dục phải có hiệu lực trong dạy học ở nhà trường (trong việc lập kế hoạch dạy học –thực hiện – đánh giá).

Chuẩn giáo dục chỉ thực sự đóng góp vào sự phát triển của nhà trường và dạy học, chừng nào chúng được sử dụng ở các trường như là cơ sở cho việc xây dựng các bài kiểm tra, đánh giá và phản hồi.

b) Các loại chuẩn

Có thể phân biệt nhiều loại chuẩn khác nhau. Có thể phân biệt chuẩn nội dung (chuẩn chương trình), chuẩn kết quả (chuẩn thành tích), chuẩn điều kiện. Theo yêu cầu về trình độ cần đạt có thể phân biệt chuẩn tối thiểu, chuẩn trung bình và chuẩn tối đa.

❖ **Chuẩn nội dung (Content standards)**

- Chuẩn nội dung quy định những nội dung cần dạy và học. Chuẩn nội dung còn được gọi là chuẩn chương trình khi được đưa ra dưới dạng một chương trình dạy học (chương trình chuẩn). Chúng mô tả rõ ràng và cụ thể các năng lực và tri thức cần đạt vào cuối một năm học nhất định (tuy nhiên thường chưa đưa ra các bậc năng lực cụ thể).
- Nêu các lĩnh vực năng lực chuyên môn trung tâm cần được hình thành trong quá trình đào tạo trong nhà trường.
- Thể hiện rõ các nguyên tắc cơ bản của việc học môn học và định hình chung cho môn học.
- Các con đường, phương pháp thực hiện cụ thể, ví dụ như việc phân bổ thời gian học cũng như các quy định chi tiết về nội dung không quy định trong chuẩn.
- Chuẩn thường gắn với một cấp học nhất định.

- Chuẩn nội dung thường dựa trên một mức độ yêu cầu trung bình (”chuẩn trung bình”), tức không phải là „chuẩn tối thiểu“.
- Được cụ thể hóa và minh họa qua các ví dụ bài tập.

❖ **Chuẩn kết quả (Performance standards / Output standards)**

- Chuẩn kết quả (còn gọi là chuẩn đầu ra) đề cập đến kết quả của dạy học. Chuẩn kết quả xác định trình độ của năng lực cần đạt tới đối với HS nhất định ở một thời điểm nhất định trong quá trình học tập ở nhà trường. Thông thường chuẩn kết quả dùng cho cuối một cấp học.
- Chuẩn kết quả thường quy định mức độ năng lực tối thiểu cần đạt ở trình độ đó (chuẩn tối thiểu).
- Như vậy đây là các chuẩn cho việc kiểm tra ở các kỳ thi.
- Tiền đề để áp dụng chuẩn kết quả là phải có mô hình bậc năng lực, phân chia các bậc trình độ khác nhau. Ví dụ trong dạy học ngoại ngữ hiện nay người ta phân chia thành 6 bậc trình độ khác nhau. Dựa vào đó có thể quy định chuẩn cho các bậc đào tạo khác nhau. ,

Như vậy khác với chuẩn nội dung, trong chuẩn kết quả việc mô tả kết quả cần xác định rõ mức độ năng lực cụ thể trong các mức độ (bậc) năng lực. Khi chưa xây dựng mô hình các trình độ năng lực thì người ta thường sử dụng chuẩn nội dung.

❖ Chuẩn điều kiện học tập (Opportunity to learn standards)

Chuẩn điều kiện học tập xác định những điều kiện nhân lực cũng như các nguồn lực khác của nhà trường và địa phương để đảm bảo những điều kiện cho việc dạy và học tốt. Chuẩn điều kiện học tập có thể còn mô tả những phương pháp và nguyên tắc dạy học tốt đã được thừa nhận trong LLDH đại cương và chuyên ngành.

❖ Chuẩn yêu cầu về trình độ (chuẩn trình độ)

- Chuẩn tối thiểu: Quy định mức tối thiểu về năng lực mà HS cần đạt được ở một thời điểm đã được quy định trước trong thời gian học tập (chẳng hạn ở cuối một cấp học).
- Chuẩn trung bình: Xác định các năng lực mà HS ở trình độ trung bình cần đạt được.
- Chuẩn tối đa: Mô tả những năng lực mà những HS tốt nhất có thể đạt được.

Tóm tắt

Chương trình dạy học định hướng kết quả đầu ra, định hướng phát triển năng lực là chương trình dạy học nhằm khắc phục những nhược điểm của giáo dục định hướng nội dung, "hàn lâm, kinh viện". Mục tiêu giáo dục không chỉ giới hạn trong việc truyền thụ hệ thống tri thức chuyên môn mà nhằm phát triển toàn diện nhân cách của người học, thông qua việc phát triển các năng lực cho HS. Để xác định mục tiêu dạy học của môn học cần xác định những kết quả, năng lực nào HS cần đạt một cách rõ ràng, cụ thể, có thể đánh giá được. Khi mô tả mục tiêu dạy học của các bài học theo các kiến thức, kỹ năng,

thái độ thì cần liên hệ những kiến thức, kỹ năng thái độ này góp phần phát triển những năng lực nào trong các thành phần năng lực. HS cần được luyện tập vận dụng kết hợp các thành phần kiến thức, kỹ năng thái độ trong những tình huống ứng dụng phức hợp. Nhằm đạt mục tiêu phát triển nhân cách toàn diện, phát triển năng lực cho HS thì cần có nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá phù hợp.

? Bài tập

1. Ông/bà hãy phân tích chương trình một môn học để xác định những đặc điểm nào của chương trình định hướng kết quả đầu ra, phát triển năng lực đã được vận dụng và ở mức độ nào?

2. Ông/bà hãy thảo luận về khả năng vận dụng quan điểm giáo dục định hướng kết quả đầu ra, phát triển năng lực trong quá trình thực hiện chương trình môn học để góp phần khắc phục tình trạng giáo dục hàn lâm, kinh viện ?

3. Ông/bà hãy phân tích một bài soạn và liên hệ với quan điểm phát triển năng lực. Có thể cải tiến, bổ sung những mục tiêu dạy học nào, những nội dung và PPDH nào nhằm góp phần phát triển năng lực chuyên môn, năng lực PP, năng lực xã hội và năng lực cá thể của HS?

1.5. CÁC LÝ THUYẾT HỌC TẬP – CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

Các lý thuyết học tập với tư cách đối tượng nghiên cứu của tâm lý học dạy học là những mô hình lý thuyết nhằm mô tả và giải thích cơ chế tâm lý của việc học tập. Các lý thuyết học tập đặt cơ sở lý thuyết cho việc tổ chức quá trình dạy học và cải tiến

phương pháp dạy học. Có rất nhiều mô hình lý thuyết khác nhau giải thích cơ chế tâm lý của việc học tập. Trong bài này không trình bày các mô hình cụ thể mà trình bày những nhóm lý thuyết học tập chính. Câu hỏi trung tâm khi nghiên cứu các lý thuyết học tập là:

Việc học tập được diễn ra theo những cơ chế tâm lý nào?

1.5.1. Thuyết phản xạ có điều kiện của Pavlov

Năm 1889, nhà sinh lý học người Nga Pavlov là người đầu tiên đã nghiên cứu những dữ liệu khách quan về các quá trình học tập. Pavlov nghiên cứu hệ thống tiêu hóa của chó. Một hôm, ông ngạc nhiên nhận thấy rằng tuyến nước bọt ở con chó của ông đã hoạt động cho dù nó vẫn hoàn toàn chưa có thức ăn. Nguyên nhân chỉ là do những người trợ lý của ông trong phòng khua khoắng lạch cạch khi chuẩn bị thức ăn cho chó.

Pavlov đã tự hỏi, liệu những quá trình luyện tập thông qua những kích thích được lặp lại nhiều lần có thể là nguyên nhân giải thích cho phản ứng của con chó hay không. Pavlov đã thí nghiệm để trả lời câu hỏi này. Pavlov đã dạy cho những con chó của mình tiết nước bọt không chỉ khi nhìn thấy một miếng thức ăn, mà cả khi nghe tiếng chuông kêu. Để làm việc này thì chỉ cần nhiều lần cho con chó thấy thức ăn và ngay sau đó bấm cho chuông kêu. Trong não con chó, miếng thức ăn và tiếng chuông kêu đã được liên kết với nhau mạnh đến mức là sau nhiều lần lặp lại thì con chó tiết nước bọt cả khi chỉ nghe thấy tiếng chuông mà không cần có thức ăn. Thí nghiệm này cũng được thực hiện khi dùng ánh đèn thay cho tiếng chuông. Phản xạ tiết nước bọt của con chó khi nhìn thấy thức ăn là phản xạ bẩm sinh. Nhưng phản xạ tiết nước bọt khi nghe tiếng chuông hoặc thấy ánh đèn

không phải phản xạ bẩm sinh mà được hình thành qua quá trình luyện tập với các kích thích, đó là *phản xạ có điều kiện.*

Trên cơ sở thí nghiệm này Pavlov đã xây dựng lý thuyết "phản xạ có điều kiện". Với lý thuyết này, lần đầu tiên người ta có thể giải thích cơ chế của việc học tập một cách khách quan, đó là cơ chế *kích thích – phản ứng***.** Tuy nhiên lý thuyết phản xạ có điều kiện chỉ giải thích cơ sở sinh lý cơ chế của việc học tập, chưa phải một lý thuyết tâm lý học dạy học. Các nghiên cứu của Pavlov đã trở thành cơ sở của các lý thuyết hành vi.

1.5.2. Thuyết hành vi : Học tập là sự thay đổi hành vi

Dựa trên lý thuyết phản xạ có điều kiện của Pavlov, năm 1913 nhà tâm lý học Mỹ Watson đã xây dựng lý thuyết hành vi (Behavorism) giải thích cơ chế tâm lý của việc học tập. Thorndike (1864-1949), Skinner (1904-1990) và nhiều tác giả khác đã tiếp tục phát triển những mô hình khác nhau của thuyết hành vi.

Thuyết hành vi cho rằng học tập là một quá trình đơn giản mà trong đó những mối liên hệ phức tạp sẽ được làm cho dễ hiểu và rõ ràng thông qua các bước học tập nhỏ được sắp xếp một cách hợp lý. Thông qua những kích thích về nội dung, phương pháp dạy học, người học có những phản ứng tạo ra những hành vi học tập và qua đó thay đổi hành vi của mình. Vì vậy quá trình học tập được hiểu là quá trình thay đổi hành vi. Hiệu quả của nó có thể thấy rõ khi luyện tập cũng như khi học tập các quá trình tâm lý vận động và nhận thức đơn giản (nhất là khi vấn đề chỉ là nắm vững những quá trình đó). Có nhiều mô hình khác nhau của thuyết hành vi, có thể nêu một số quan niệm cơ bản của thuyết hành vi như sau:

- Các lý thuyết hành vi giới hạn việc nghiên cứu cơ chế học tập qua các hành vi bên ngoài có thể quan sát khách quan bằng thực nghiệm.
- Thuyết hành vi không quan tâm đến các quá trình tâm lý chủ quan bên trong của người học như tri giác, cảm giác, tư duy, ý thức, vì cho rằng những yếu tố này không thể quan sát khách quan được. Bộ não được coi như là một "hộp đen" không quan sát được.
- Thuyết hành vi cổ điển (Watson): quan niệm học tập là tác động qua lại giữa kích thích và phản ứng (S-R), nhằm thay đổi hành vi. Vì vậy trong dạy học cần tạo ra những kích thích nhằm tạo ra hưng phấn từ đó có các phản ứng học tập và thông qua đó thay đổi hành vi.
- Thuyết hành vi Skiner: khác với thuyết hành vi cổ điển, Skiner không chỉ quan tâm đến mối quan hệ giữa kích thích và phản ứng mà đặc biệt nhấn mạnh mối quan hệ giữa hành vi và hệ quả của chúng (S-R-C). Chẳng hạn khi HS làm đúng thì được thưởng, làm sai thì bị trách phạt. Những hệ quả của hành vi này có vai trò quan trong trong việc điều chỉnh hành vi học tập của HS.

Mô hình học tập theo thuyết hành

Có thể tóm tắt những đặc điểm chung của cơ chế học tập theo thuyết hành vi như sau:

- Dạy học được định hướng theo các hành vi đặc trưng có thể quan sát được.
- Các quá trình học tập phức tạp được chia thành một chuỗi các bước học tập đơn giản, trong đó bao gồm các hành vi cụ thể với trình tự được quy định sẵn. Những hành vi phức tạp được xây dựng thông qua sự kết hợp các bước học tập đơn giản.
- GV hỗ trợ và khuyến khích hành vi đúng đắn của người học, tức là sắp xếp việc học tập sao cho người học đạt được hành vi mong muốn và sẽ được phản hồi trực tiếp (khen thưởng và công nhận).
- GV thường xuyên điều chỉnh và giám sát quá trình học tập để kiểm soát tiến bộ học tập và điều chỉnh kịp thời những sai lầm.

Thuyết hành vi được ứng dụng đặc biệt trong dạy học chương trình hoá, dạy học được hỗ trợ bằng máy vi tính, trong dạy học thông báo tri thức và huấn luyện thao tác. Trong đó nguyên tắc quan trọng là phân chia nội dung học tập thành những đơn vị kiến thức nhỏ, tổ chức cho HS lĩnh hội tri thức, kỹ năng theo một trình tự và thường xuyên kiểm tra kết quả đầu ra để điều chỉnh quá trình học tập. Những ứng dụng này của thuyết hành vi đến nay vẫn còn giá trị.

Khi thuyết hành vi mới ra đời, nhiều người tin rằng đã tìm được cơ chế vạn năng cho việc dạy học và bắt đầu đưa nó vào trường học. Nhiều sách giáo khoa "dạy học chương trình hoá" đã

ra đời và các phòng luyện nghe trong dạy học ngoại ngữ áp dụng thuyết hành vi nhằm giúp nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ... Đối với thời kỳ đó thì những đổi mới này có tính cách mạng: lần đầu tiên HS được cho phép có tốc độ học tập riêng của mình. Theo quan điểm này những HS học chậm hơn chỉ cần nhiều thời gian hơn để đạt được cùng kết quả học tập như những HS học nhanh hơn.

Tuy nhiên, thuyết hành vi bộc lộ những nhược điểm và bị phê phán mạnh mẽ:

- Thuyết hành vi chỉ chú ý đến các kích thích từ bên ngoài. Tuy nhiên hoạt động học tập thực ra không chỉ do kích thích từ bên ngoài mà còn là sự chủ động bên trong của chủ thể nhận thức.
- Quá trình nhận thức bên trong của chủ thể nhận thức, đặc biệt là tư duy đóng vai trò quan trọng trong hoạt động học tập. Quá trình này không được thuyết hành vi chú ý đến.
- Việc chia quá trình học tập thành chuỗi các hành vi đơn giản chưa tạo ra hiểu biết đầy đủ đối với các mối quan hệ tổng thể.

1.5.3. Thuyết nhận thức: Học tập là quá trình xử lý thông tin

Thuyết nhận thức (Thuyết tri nhận - Cognitivism) ra đời trong nửa đầu của thế kỷ 20 và phát triển mạnh trong nửa sau của thế kỷ 20. Các đại diện lớn của thuyết này là nhà tâm lý học người Áo Piagiê cũng như các nhà tâm lý học Xô viết như Vưgôtski, Leontev…

Khác với thuyết hành vi, các nhà tâm lý học đại diện cho thuyết nhận thức xây dựng lý thuyết về sự học tập nhấn mạnh ý nghĩa của các cấu trúc nhận thức đối với sự học tập. Trong lý thuyết nhận thức cũng có nhiều mô hình lý thuyết, xu hướng khác nhau. Những quan niệm cơ bản của các lý thuyết nhận thức là:

- Các lý thuyết nhận thức nghiên cứu quá trình nhận thức bên trong với tư cách là một quá trình xử lý thông tin. Bộ não xử lý các thông tin tương tự như một hệ thống kỹ thuật.
- Theo lý thuyết nhận thức, quá trình nhận thức là quá trình có cấu trúc, và có ảnh hưởng quyết định đến hành vi. Con người tiếp thu các thông tin bên ngoài, xử lý và đánh giá chúng, từ đó quyết định các hành vi ứng xử.
- Trung tâm của quá trình nhận thức là các hoạt động trí tuệ như: xác định, phân tích và hệ thống hóa các sự kiện và các hiện tượng, nhớ lại những kiến thức đã học, giải quyết các vấn đề và phát triển, hình thành các ý t-ưởng mới.
- Cấu trúc nhận thức của con người không phải bẩm sinh mà hình thành qua kinh nghiệm.
- Mỗi người có cấu trúc nhận thức riêng. Vì vậy muốn có sự thay đổi đối với một người thì cần có tác động phù hợp nhằm thay đổi nhận thức của người đó.
- Con người có thể tự điều chỉnh quá trình nhận thức: tự đặt mục đích, xây dựng kế hoạch và thực hiện. Trong

đó có thể tự quan sát, tự đánh giá và tự hưng phấn, không cần kích thích từ bên ngoài.

Mô hình học tập theo thuyết nhận thức

Những đặc điểm cơ bản của học tập theo quan điểm của thuyết nhận thức là:

- Mục đích của dạy học là tạo ra những khả năng để người học hiểu thế giới thực (kiến thức khách quan). Vì vậy, để đạt được các mục tiêu học tập, không chỉ kết quả học tập mà quá trình học tập và quá trình tư duy là điều quan trọng.
- Nhiệm vụ của người dạy là tạo ra môi trường học tập thuận lợi, thường xuyên khuyến khích các quá trình tư duy, HS cần được tạo cơ hội hành động và tư duy tích cực.
- Giải quyết vấn đề có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc phát triển tư duy. Các quá trình tư duy được thực hiện không chỉ thông qua các vấn đề nhỏ, đưa ra một cách tuyến tính, mà thông qua việc đưa ra các nội dung học tập phức hợp.
- Các PP học tập có vai trò quan trọng trong quá trình học tập của HS. Các PP học tập gồm tất cả các cách thức làm việc và tư duy mà HS sử dụng để tổ chức và thực hiện quá trình học tập của mình một cách hiệu quả nhất.

- Việc học tập thực hiện trong nhóm có vai trò quan trọng, giúp tăng cường những khả năng về mặt xã hội.
- Cần có sự kết hợp thích hợp giữa những nội dung do GV truyền đạt và những nhiệm vụ tự lực chiếm lĩnh và vận dụng tri thức của HS.

Ngày nay thuyết nhận thức được thừa nhận và ứng dụng rộng rãi trong dạy học. Những kết quả nghiên cứu của các lý thuyết nhận thức được vận dụng trong việc tối ưu hoá quá trình dạy học nhằm phát triển khả năng nhận thức của HS, đặc biệt là phát triển tư duy. Các phương pháp, quan điểm dạy học được đặc biệt chú ý là dạy học giải quyết vấn đề, dạy học định hướng hành động, dạy học khám phá, dạy học theo nhóm.

Tuy nhiên việc vận dụng thuyết nhận thức có cũng có những giới hạn: việc dạy học nhằm phát triển tư duy, giải quyết vấn đề, dạy học khám phá đòi hỏi nhiều thời gian và đòi hỏi cao ở sự chuẩn bị cũng như năng lực của GV. Ngoài ra, cấu trúc quá trình tư duy không quan sát trực tiếp được nên những mô hình dạy học nhằm tối ưu hoá quá trình nhận thức cũng chỉ mang tính giả thuyết.

1.5.4. Thuyết kiến tạo: Học tập là tự kiến tạo tri thức

Tư tưởng về dạy học kiến tạo đã có từ lâu, nhưng lý thuyết kiến tạo (Construcktivism) được phát triển từ khoảng những năm 60 của thế kỷ 20, được đặc biệt chú ý từ cuối thế kỷ 20. Piagiê, Vưgôtski cũng đồng thời là những đại diện tiên phong của thuyết kiến tạo. Thuyết kiến tạo có thể coi là bước phát triển tiếp theo của thuyết nhận thức. Tư tưởng nền tảng cơ bản của thuyết kiến tạo là đặt vai trò của chủ thể nhận thức lên vị trí hàng đầu của quá trình nhận thức. Khi học tập, mỗi người hình thành

thế giới quan riêng của mình. Tất cả những gì mà mỗi người trải nghiệm thì sẽ được sắp xếp chúng vào trong "bức tranh toàn cảnh về thế giới" của người đó, tức là tự kiến tạo riêng cho mình một bức tranh thế giới. Từ đó cho thấy cơ chế học tập theo thuyết kiến tạo trái ngược với cách học tập cơ học theo thuyết hành vi: thay cho việc HS tham gia các chương trình dạy học được lập trình sẵn, người ta để cho HS có cơ hội để tự tìm hiểu. HS phải học tập từ lý trí riêng và có thể làm điều này càng tốt hơn nếu không phải tuân theo một chương trình giảng dạy cứng nhắc, mà có thể tự mình điều chỉnh rất nhiều quá trình học tập của chính mình.

Có thể tóm tắt những quan niệm chính của thuyết kiến tạo như sau:

- Không có tri thức khách quan tuyệt đối. Tri thức được xuất hiện thông qua việc chủ thể nhận thức tự cấu trúc vào hệ thống bên trong của mình, vì thế tri thức mang tính chủ quan.
- Với việc nhấn mạnh vai trò chủ thể nhận thức trong việc giải thích và kiến tạo tri thức, thuyết kiến tạo thuộc lý thuyết định hướng chủ thể.
- Cần tổ chức sự tương tác giữa người học và đối tượng học tập, để giúp người học xây dựng thông tin mới vào cấu trúc tư duy của chính mình, đã được chủ thể điều chỉnh.
- Học không chỉ là khám phá mà còn là sự giải thích, cấu trúc mới tri thức.

Những đặc điểm cơ bản của học tập theo thuyết kiến tạo là:

- Tri thức được lĩnh hội trong học tập là một quá trình và sản phẩm kiến tạo theo từng cá nhân thông qua tương tác giữa người học và nội dung học tập.
- Về mặt nội dung, dạy học phải định hướng theo những lĩnh vực và vấn đề phức hợp, gần với cuộc sống và nghề nghiệp, được khảo sát một cách tổng thể.
- Việc học tập chỉ có thể được thực hiện trong hoạt động tích cực của người học, vì chỉ từ những kinh nghiệm và kiến thức mới của bản thân thì mới có thể thay đổi và cá nhân hóa những kiến thức và kỹ năng đã có.
- Học tập trong nhóm có ý nghĩa quan trọng, thông qua tương tác xã hội trong nhóm góp phần cho người học tự điều chỉnh sự học tập của bản thân.
- Học qua sai lầm là điều có ý nghĩa.
- Nội dung học tập cần định hướng vào hứng thú người học, vì có thể học hỏi dễ nhất từ những nội dung mà người ta thấy hứng thú hoặc có tính thách thức.
- Thuyết kiến tạo không chỉ giới hạn ở những khía cạnh nhận thức của việc dạy và học. Sự học tập hợp tác đòi hỏi và khuyến khích phát triển không chỉ có lý trí, mà cả về mặt tình cảm, thái độ, giao tiếp.
- Mục đích học tập là kiến tạo kiến thức của bản thân, nên khi đánh giá các kết quả học tập không định hướng theo các sản phẩm học tập, mà cần kiểm tra những tiến

bộ trong quá trình học tập và trong những tình huống học tập phức hợp.

Mô hình học tập theo thuyết kiến tạo

Trong tranh luận khoa học ngày nay có rất nhiều xu hướng khác nhau của lý thuyết kiến tạo. Điều cơ bản đối với việc học tập theo thuyết kiến tạo là tính độc lập của HS (học tập tự điều chỉnh trong nhóm). Nhưng các xu hướng khác nhau của thuyết kiến tạo không nhất trí về mức độ của tính độc lập này và ảnh hưởng của GV. Có thể phác họa khái quát ba xu hướng cơ bản sau:

- Thuyết kiến tạo nội sinh là quan điểm đi xa nhất. Các đại diện của nó chỉ muốn tạo ra những điều kiện học tập (môi trường học tập có tính khuyến khích), sao cho nhờ những kinh nghiệm mới cũng như kiến thức và kỹ năng đã có từ trước đến nay HS trong nhóm học tập có thể mở rộng và thiết kế lại tri thức của mình mà không cần sự giúp đỡ quan trọng của GV.

- Những người theo thuyết kiến tạo ngoại sinh ủng hộ sự tác động mạnh của GV, GV sẽ tác động như mô hình theo nghĩa của sự học tập mang tính xã hội. Người học sẽ quan sát GV trong hành động và tư duy và tìm cách tiếp nhận các hành động và tư duy đó. Thông qua những thử nghiệm tiếp nhận này, những kinh nghiệm cũ từ trước đến nay và những kiến thức mới sẽ được kết hợp và định hướng vào sự hiểu biết của bản thân. Mô hình do GV đưa ra sẽ không chỉ được tiếp nhận mà còn được điều chỉnh cho phù hợp với sự hiểu biết của bản thân HS.
- Thuyết kiến tạo biện chứng nằm giữa thuyết kiến tạo nội sinh và thuyết kiến tạo ngoại sinh. Những người theo thuyết kiến tạo biện chứng biện chứng cho rằng nếu chỉ có sự học tập độc lập theo tinh thần của thuyết kiến tạo nội sinh thì ít có hiệu quả học tập. Họ ủng hộ sự giảng dạy mà trong đó GV cung cấp các trợ giúp, nhưng từ chối việc truyền đạt các cấu trúc và chiến lược có sẵn cũng như việc học tập theo mô hình một cách cứng nhắc. Mục đích của chúng là làm cho học viên ngày càng trở nên độc lập hơn.

Thuyết kiến tạo ngày càng được chú ý trong những năm gần đây. Thuyết kiến tạo thách thức một cách cơ bản tư duy truyền thống về dạy học. Không phải người dạy, mà là người học trong sự tương tác với các nội dung học tập sẽ nằm trong tâm điểm của quá trình dạy học. Nhiều quan điểm dạy học mới bắt nguồn từ thuyết kiến tạo: học tập tự điều chỉnh, học tập với những vấn đề phức hợp, học theo tình huống, học theo nhóm, học qua sai lầm, nhấn mạnh nhiều hơn vào dạy học định hướng quá trình thay cho định hướng sản phẩm.

Tuy nhiên, thuyết kiến tạo cũng có những hạn chế và những ý kiến phê phán:

- Quan điểm cực đoan trong thuyết kiến tạo phủ nhận sự tồn tại của tri thức khách quan là không thuyết phục.
- Một số tác giả nhấn mạnh quá đơn phương rằng chỉ có thể học tập có ý nghĩa những gì mà người ta quan tâm. Tuy nhiên cuộc sống đòi hỏi cả những điều mà khi còn đi học người ta không quan tâm.
- Việc đưa các kỹ năng cơ bản vào các đề tài phức tạp mà không có luyện tập cơ bản có thể hạn chế hiệu quả học tập.
- Việc nhấn mạnh đơn phương việc học trong nhóm cần được xem xét. Năng lực học tập cá nhân vẫn luôn luôn đóng vai trò quan trọng.
- Dạy học theo lý thuyết kiến tạo đòi hỏi thời gian lớn và yêu cầu cao về năng lực của GV.

Tóm tắt:

Các lý thuyết học tập của tâm lý học dạy học tìm cách giải thích cơ chế của việc học tập, làm cơ sở để tổ chức và thực hiện tối ưu quá trình học tập của HS. Có rất nhiều mô hình lý thuyết khác nhau, trong đó có ba nhóm chính là thuyết hành vi, thuyết nhận thức và thuyết kiến tạo. Mỗi một lý thuyết học tập có những ưu điểm và hạn chế riêng.

Trong thế kỷ 20, đôi khi người ta đã giật mình vì mỗi khi có một mô hình lý thuyết mới được đưa ra với những tuyên bố

như những lý thuyết tổng quát, toàn năng. Tuy nhiên cho đến nay chưa có một lý thuyết học tập nào mang tính tổng quát và hoàn thiện, và các nhà nghiên cứu chuyên môn không còn tham vọng phát triển một lý thuyết học tập tổng quát. Người ta đã nhận ra rằng mỗi cách tiếp cận có những có giá trị riêng, nhưng chúng không thể miêu tả được một cách tổng quát cơ chế của việc học tập, như đôi khi người ta thường khẳng định. Ngày nay, người ta tìm cách phát triển các mô hình lý thuyết cho các cách học tập riêng rẽ. Trong vận dụng thì cần vận dụng phối hợp các lý thuyết một cách thích hợp.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy tóm tắt nội dung cơ bản của các lý thuyết học tập theo kinh nghiệm và hiểu biết riêng của mình, liên hệ khả năng ứng dụng chúng trong môn học của Ông/bà.

2. Ông/bà hãy lấy ví dụ minh hoạ cho việc vận dụng các lý thuyết dạy học nhằm cải tiến việc dạy học trong môn học của mình.

3. Ông/bà hãy thảo luận trong nhóm về các luận điểm sau đây của triết học nhận thức:

Nhóm luận điểm 1 (lý thuyết định hướng khách thể):

- Trong một thời điểm xác định, có những tri thức chung, khách quan, nhờ đó có thể giải thích thế giới. Tri thức này có tính ổn định và có thể cấu trúc để truyền thụ cho người học.
- Người học tiếp thu những kiến thức đó và hiểu giống nhau.
- GV giúp học viên tiếp thu những nội dung của của tri thức khách quan về thế giới vào cấu trúc tư duy của họ.

Nhóm luận điểm 2 (lý thuyết định hướng chủ thể):

- Không có tri thức khách quan. Mỗi người hiểu và giải thích thế giới theo kinh nghiệm riêng của mình.

- Các chủ thể nhận thức có thể hiểu một cách khác nhau đối với cùng một hiện thực.

- Nhiệm vụ của GV là giúp học viên tăng cường tự trải nghiệm và biết đặt vấn đề, từ đó giúp họ có thể tự xây dựng tri thức cho mình.

Ông/bà đồng ý và không đồng ý với những nội dung nào thuộc các luận điểm trên. Các lý thuyết học tập trên đây phù hợp với những luận điểm nào? Rút ra kết luận cho việc vận dụng trong dạy học như thế nào?

1.6. KHÁI NIỆM VÀ MÔ HÌNH CẤU TRÚC CỦA PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

PPDH là khái niệm cơ bản của 1ý luận dạy học, là ,,công cụ" quan trọng hàng đầu, và cũng rất phức tạp của nghề dạy học. Từ hàng trăm năm nay người ta đã bàn đến khái niệm này. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn còn nhiều vấn đề trong cách định nghĩa, phân loại cũng như về mô hình cấu trúc của PPDH chưa có sự thống nhất.

1.6.1. Khái niệm phương pháp dạy học

Thuật ngữ phương pháp (PP) bắt nguồn từ tiếng Hy lạp (methodos) có nghĩa là con đường đi đến mục đích. Theo đó, PPDH là con đường để đạt mục đích dạy học. PPDH là cách thức hành động của GV (GV) và HS (HS) trong quá trình dạy học. Cách thức hành động bao giờ cũng diễn ra trong những hình thức cụ thể. Cách thức và hình thức không tách nhau một

cách độc lập. Cho đến nay không có sự thống nhất về định nghĩa PPDH. Sau đây là một định nghĩa rộng về PPDH:

PPDH là những hình thức và cách thức hoạt động của GV và HS trong những điều kiện dạy học xác định nhằm đạt mục đích dạy học.

PPDH là một khái niệm rất phức hợp, có nhiều bình diện, phương diện khác nhau. Có thể nêu ra một số đặc điểm của PPDH như sau:

- PPDH định hướng thực hiện mục tiêu dạy học;
- PPDH là sự thống nhất của PP dạy và PP học;
- PPDH thực hiện thống nhất chức năng đào tạo và giáo dục;
- PPDH là sự thống nhất của 1ô gic nội dung dạy học và lô gic tâm lý nhận thức;
- PPDH có mặt bên ngoài và bên trong;
- PPDH có mặt khách quan và mặt chủ quan;
- PPDH là sự thống nhất của cách thức hành động và phương tiện dạy học (PTDH).

Trong những nghiên cứu mới về dạy học, lý thuyết kiến tạo được đặc biệt chú ý, trong đó có việc tạo môi trường học tập thích hợp. Mặt khác định hướng chung của việc đổi mới giáo dục giáo dục là chú trọng việc hình thành năng lực cho HS. Theo đó, có thể hiểu:

PPDH là những hình thức và cách thức hoạt động của GV và HS trong những môi trường dạy học được chuẩn bị, nhằm đạt mục đích dạy học, phát triển các năng lực của cá nhân.

Do tính phức hợp của khái niệm PPDH nên việc phân loại và mô tả cấu trúc của khái niệm PPDH rất khác nhau và theo nhiều bình diện khác nhau. Sau đây là một số mô hình cấu trúc PPDH theo nghĩa rộng và phương pháp luận dạy học.

1.6.2. Mô hình cấu trúc hai mặt của phương pháp dạy học

Dựa theo Lothar Klingberg có thể mô tả cấu trúc của PPDH theo mặt bên ngoài và bên trong.

a) Mặt bên ngoài của PPDH: là những hình thức bên ngoài của hoạt động của GV và HS trong dạy học, có thể dễ dàng nhận biết ngay khi quan sát giờ học. Mặt bên ngoài của PPDH bao gồm:

- Các hình thức cơ bản của PPDH: DH thông báo (thuyết trình, biểu diễn trực quan, làm mẫu); cùng làm việc (các PP đàm thoại); làm việc tự lực của HS.
- Các hình thức hợp tác (hình thức xã hội của PPDH): dạy học toàn lớp, dạy học nhóm, học nhóm đôi và làm việc cá thể.

b) Mặt bên trong của PPDH: là những thành phần không dễ dàng nhận biết ngay thông qua việc quan sát giờ dạy mà cần có sự quan sát kỹ và phân tích để nhận biết chúng. Mặt bên trong của PPDH bao gồm:

- Tiến trình dạy học: các bước của quá trình dạy học.

- Các phương pháp 1ôgic: trong các PPDH có thể sử dụng những PP và thao tác 1ôgic nhận thức khác nhau, ví dụ: phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, khái quát hoá, cụ thể hoá, phân loại.
- Các kiểu PPDH:
  - Giải thích – minh hoạ: GV thông báo tri thức thông qua giải thích và minh hoạ, HS tiếp thu thụ động, PPDH chủ yếu là thuyết trình.
  - Làm mẫu – tái tạo (làm mẫu – bắt chước): GV làm mẫu các thao tác, HS làm theo mẫu, PPDH chủ yếu là luyện tập.
  - Algorit hoá: Quá trình học tập được thiết kế theo các bước đã được lập trình sẵn, học sinh thực hiện các thao tác học tập theo quy trình đã được thiết kế trước
  - Khám phá – phát hiện: HS tham gia tích cực, tự lực vào quá trình tìm tòi, khám phá tri thức (ví dụ thông qua đàm thoại gợi mở).
  - Giải quyết vấn đề - nghiên cứu: quá trình dạy học được tổ chức theo cấu trúc của quá trình giải quyết vấn đề, nghiên cứu. Sự tham gia của HS ở những mức độ tự lực khác nhau, ở mức độ cao nhất là tự lực nhận biết và giải quyết vấn đề.

1.6.3. Mô hình các thành tố cơ bản của phương pháp dạy học

Dựa theo Hilbert Meyer có thể mô tả cấu trúc PPDH theo 5 thành tố cơ bản trên cơ sở phân tích cấu trúc của QTDH.

a) Tình huống hành động: là những tình huống dạy học vi mô, các đơn vị hành động PP của GV và HS diễn ra trong một thời gian ngắn, theo một cấu trúc xác định trong quá trình dạy học, nhằm thực hiện một nhiệm vụ và có kết quả cụ thể. Các tình huống hành động được thực hiện thông qua các kỹ thuật hành động PPDH, gọi là kỹ thuật dạy học (KTDH). Một tình huống hành động thường chỉ kéo dài mấy giây đến mấy phút. Ví dụ các tình huống hành động: đặt câu hỏi và trả lời, trình bày một nhiệm vụ, đưa ra một lời khen, làm mẫu một thao tác, v.v.

b) Mô hình hành động: mô hình hành động PP mô tả cấu trúc cách thức hoạt động của GV và HS trong một quá trình dạy học cụ thể. Các mô hình hành động quy định cấu trúc nội dung và PP của một QTDH, một giờ học cụ thể, chúng có điểm khởi đầu và điểm kết thúc với kết quả xác định, có thể kéo dài một số phút đến vài giờ. Có thể coi mô hình hành động là những PPDH cụ thể, phù hợp với những nội dung dạy học xác định, ví dụ thuyết trình, đàm thoại, luyện tập.

c) Tiến trình dạy học: mỗi PPDH có những bước cấu trúc khác nhau, cũng như mỗi bài học thực hiện những chức năng LLDH khác nhau. Tiến trình dạy học còn được gọi là các bước dạy học hay tiến trình PP, quy trình dạy học. Tiến trình dạy học mô tả cấu trúc của quá trình dạy học theo một trình tự xác định của các bước dạy học, quy định tiến trình thời gian, tiến trình lô gic hành động. Các bước chung nhất của tiến trình dạy học là mở đầu, thực hiện, kết thúc. Tiến trình dạy học của bài lên lớp là: nhập đề, xác định mục đích, làm việc với tài liệu mới, củng cố, luyện tập, kiểm tra, đánh giá.

d) Hình thức xã hội: còn gọi là hình thức hợp tác của PPDH, hoặc các hình thức tổ chức dạy học (về phương diện hợp tác). Đó là các hình thức tổ chức cộng tác làm việc của GV và HS, bao gồm bốn hình thức cơ bản là: dạy học toàn lớp, dạy học nhóm, học nhóm đôi và làm việc cá thể. Các hình thức hợp tác chi phối cấu trúc các mối quan hệ, cấu trúc giao tiếp của GV và HS.

e) Hình thức dạy học lớn: còn gọi là các hình thức tổ chức dạy học (HTTCDH), là một yếu tố bên ngoài của PPDH. Đó là những hình thức lớn của hoạt động dạy học, được tổ chức theo những cấu trúc xác định nhằm thực hiện các nhiệm vụ dạy học. Trong một HTTCDH có thể có nhiều PPDH cụ thể và nhiều hình thức xã hội khác nhau. Có nhiều quan niệm phân loại các HTTCDH khác nhau, có thể kể ra các HTTCDH như: hình thức lên lớp, thảo luận, tham quan, luyên tập, thực tập, dạy học theo dự án, làm việc tự do. Hilbert Meier đưa ra 4 hình thức dạy học lớn: dạy học theo bài học (bao gồm các hình thức

như bài lên lớp lý thuyết, bài luyện tập, thảo luận, tham quan...); dạy học theo dự án, làm việc tự do và hình thức phối hợp.

Các khái niệm trên có mối quan hệ chặt chẽ và có thể sắp xếp trong ba bình diện: Bình diện vĩ mô là các HTTCDH. Bình diện trung gian là các thành phần: mô hình hành động, tiến trình PP và các hình thức xã hội. Bình diện vi mô là các tình huống hành động.

1.6.4. Mô hình quan điểm dạy học – phương pháp dạy học– kỹ thuật dạy học

Mô hình này phân biệt ba bình diện theo độ rộng của khái niệm, đó là các quan điểm dạy học (QĐDH), PPDH và KTDH. Mô hình này chưa được sự thừa nhận rộng rãi trong lĩnh vực LLDH, nhưng có thể ứng dụng trong thực tiễn dạy học.

a. Quan điểm dạy học (QĐDH): là những định hướng tổng thể cho các hành động PP, trong đó có sự kết hợp giữa các nguyên tắc dạy học làm nền tảng, những cơ sở lý thuyết của LLDH đại cương hay chuyên ngành, những điều kiện dạy học và tổ chức cũng như như những định hướng về vai trò của GV và HS trong quá trình DH. QĐDH là những định hướng mang tính chiến lược dài hạn, có tính cương lĩnh, là mô hình lý thuyết của PPDH. Tuy nhiên các quan điểm dạy học chưa đưa ra những mô hình hành động cũng như những hình thức xã hội cụ thể cho hành động PP, do đó chưa phải các PPDH cụ thể. Có thể kể ra các QĐHD như: DH giải thích- minh hoạ, DH kế thừa, dạy học giải quyết vấn đề, DH khám phá, DH nghiên cứu, DH định hướng hành động, DH định hướng HS, DH theo tình huống, DH tổng thể, DH gắn với kinh nghiệm, DH định hướng mục tiêu, DH giao tiếp, DH mở, v.v. Ngoài ra trong các môn còn có những QĐDH đặc thù.

b. Phương pháp dạy học: Khái niệm PPDH ở đây được hiểu với nghĩa hẹp, đó là các PPDH cụ thể, các mô hình hành động. *PPDH là những hình thức, cách thức hành động của GV và HS nhằm thực hiện những mục tiêu DH xác định, phù hợp với những nội dung và những điều kiện DH cụ thể. PPDH cụ thể quy định những mô hình hành động của GV và HS*. Người ta ước tính có tới hàng trăm PPDH cụ thể, bao gồm những PP chung cho nhiều môn và các PP đặc thù bộ môn. Bên cạnh các PPDH truyền thống quen thuộc như thuyết trình, đàm thoại, biểu diễn trực quan, làm mẫu, có thể kể ra một số PP khác như: PP nghiên cứu trường hợp, PP điều phối, PP đóng vai, v.v. Sau đây là bảng liệt kê một số PPDH:

Thuyết trình	Mô phỏng
Đàm thoại	Thảo luận về tương lai
Trình diễn	PP điều phối
Làm mẫu	Nhiệm vụ thiết kế
Luyện tập	Nhiệm vụ phân tích
Thực nghiệm	PP văn bản hướng dẫn
Thảo luận	Học theo chặng
Nghiên cứu trường hợp	Khám phá trên mạng (WebQuest)
Trò chơi	Học thông qua dạy
Đóng vai	Dạy học vi mô
……	……

c. Kỹ thuật dạy học (KTDH): là những động tác, cách thức hành động của của GV và HS trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Các KTDH chưa phải là các PPDH độc lập. Các KTDH vô cùng phong phú về số lượng, có thể tới hàng ngàn. Bên cạnh những KTDH thông thường, ngày nay người ta đặc biệt chú trọng các KTDH phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học, ví dụ: KT ,,Động não", KT ,,tia chớp", KT tương tự, KT lược đồ tư duy. Sau đây là bảng liệt kê một số kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực:

Động não	Thông tin phản hồi
Động não viết	Tia chớp
Động não không công khai	Kỹ thuật 3 lần 3
Kỹ thuật phòng tranh	„Bắn bia“
Lấy ý kiến bằng phiếu	Kỹ thuật ổ bi
Lấy ý kiến bằng điểm	Lược đồ tư duy
Tranh châm biếm	Thảo luận ủng hộ và chống
Kỹ thuật bể cá	Điều cấm kỵ
Nhóm lắp ghép	Chiếc ghế nóng
Kỹ thuật 635 (XYZ)	……

QĐDH là khái niệm rộng, định hướng cho việc lựa chọn các PPDH cụ thể. Các PPDH là khái niệm hẹp hơn, đưa ra mô hình hành động. KTDH là khái niệm nhỏ nhất, thực hiện các tình huống hành động. Một QĐDH có những PPDH phù hợp, một PPDH cụ thể có các KTDH đặc thù. Tuy nhiên có những PP phù hợp với nhiều QĐDH, cũng như những KTĐH dùng trong nhiều PP khác nhau. Việc phân biệt giữa các QĐ DH, PPDH, KTDH mang tính tương đối. Trong mô hình này thường không có sự phân biệt giữa phương pháp dạy học và hình thức dạy học.

1.6.5. Mô hình tổng hợp

Để thuận lợi cho sự vận dụng, sau đây là sự tổng hợp các mô hình nêu trên. Cấu trúc của PPDH theo nghĩa rộng bao gồm ba bình diện:

a. Bình diện vĩ mô: ở bình diện vĩ mô là các QĐDH và các hình thức dạy học lớn (HTTCDH). Các QĐDH định hướng tổng thể cho việc lựa chọn và thiết kế PPDH cụ thể. Các HTTCDH quy định các điều kiện khung về mặt tổ chức của PPDH

b. Bình diện trung gian: Trung tâm của bình diện này là các PPDH cụ thể, đó là các mô hình hành động PP của GV và HS. Các PPDH cụ thể được thể hiện trong các hình thức xã hội và theo tiến trình các bước dạy học xác định. Các thành phần của bình diện này có mặt bên trong và mặt bên ngoài của chúng.

c. Bình diện vi mô: KTDH là bình diện vi mô, bình diện nhỏ nhất của PPDH. Cần phân biệt khái niệm KTDH ở đây không phải khái niệm KT vật chất mà thuộc phạm trù PPDH. Mặt khác, PPDH có mối quan hệ đặc biệt với phương tiện dạy học. Bản thân phương tiện dạy học chưa phải là PPDH, nhưng hành động sử dụng phương tiện là hành động PPDH. Vì vậy trong mô hình này, kỹ thuật sử dụng phương tiện dạy học được đưa vào nhằm thể hiện mối quan hệ đặc biệt của PPDH và phương tiện dạy học.

Các bình diện trên đây của PPDH và các thành phần của chúng có mối quan hệ và tác động qua lai lẫn nhau. Trong thiết kế PPDH thì cần bắt đầu từ bình diện vĩ mô. Sơ đồ sau đây mô tả cấu trúc PPDH theo mô hình này:

Mô hình cấu trúc của PPDH

Các mô hình cấu trúc PPDH cho thấy khái niệm PPDH rất phức hợp. PPDH được hiểu theo nghĩa rộng và nghĩa hẹp.

PPDH nghĩa rộng có nhiều bình diện, phương diện với mức độ rộng hẹp khác nhau, từ các QĐDH hay HTDH lớn, tới các KTDH rất nhỏ, và không phải bao giờ cũng hoàn toàn phân biệt với nhau. Đó cũng 1à nguyên nhân của sự không thống nhất trong việc phân loại hay gọi tên các PPDH và HTDH. Ngoài ra người ta còn phân 1oại PPDH theo rất nhiều cơ sở phân loại khác nhau. Tuy nhiên việc phân chia các bình diện hay phân loại PPDH cũng chỉ mang tính tương đối, không thể tìm được một bảng phân loại PPDH có hệ thống rõ ràng như việc sắp xếp các nguyên tố hoá học. Trong thực tiễn, nhiều khi người ta dùng chung khái niệm PPDH cho các bình diện, phương diện khác nhau vì chúng đều thuộc phạm trù PPDH. Ví dụ các khái niệm: ,,PP dạy học tích cực", ,,PPDH lấy HS 1àm trung tâm", "PPDH nêu vấn đề" không phải các PPDH cụ thể, đó là các QĐDH. Các hình thức dạy học như tham quan, thực hành cũng được gọi là ,,PP tham quan", ,,PP thực hành". Khi đó cần hiểu đây 1à những PPDH ,,lớn", PP vĩ mô, thuộc bình diện vĩ mô. Các KTDH đôi khi cũng được gọi là PPDH, khi đó có thể hiểu đó là các PP,"nhỏ'", PP vi mô, thuộc bình diện vi mô.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh những quan niệm của mình về PPDH với những quan niệm đã trình bày trong bài. Ông/bà tán thành hay không tán thành với những quan niệm nào? Những quan niệm về PPDH đã trình bày trong bài có thể gợi ý cho Ông/bà trong việc tiếp tục tìm hiểu PPDH và cải tiến PPDH của mình?

2. Ông/bà hãy lấy ví dụ minh hoạ cho việc thiết kế bài dạy trong đó thể hiện việc thiết kế về PPDH được thực hiện từ bình diện vĩ mô, đến bình diện trung gian và bình diện vi mô.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về hai ý kiến sau:

- Muốn dạy học tốt chỉ cần nắm vững kiến thức chuyên môn. Thực tế là có nhiều người không học về sư phạm nhưng có kiến thức chuyên môn tốt nên dạy học vẫn đạt chất lượng tốt, có thể tốt hơn một số người có học qua sư phạm?

- Dạy học là một nghề. PPDH là một khoa học về dạy học. Để có thể dạy học tốt thì việc nắm vững kiến thức chuyên môn mới là điều kiện cần. Người GV cần được đào tạo và bồi dưỡng để nắm vững và sử dụng thành thạo các PPDH, đồng thời luôn có ý thức cải tiến PPDH của mình. Với yêu cầu tăng cường dạy phương pháp học cho HS trong đổi mới giáo dục hiện nay thì kiến thức về PPDH của người GV ngày càng quan trọng.

1.7. VẤN ĐỀ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.7.1. Khái niệm đổi mới phương pháp dạy học

PPDH là một phạm trù của khoa học giáo dục. Việc đổi mới PPDH cần dựa trên những cơ sở khoa học và thực tiễn giáo dục . Khoa học giáo dục là lĩnh vực rất rộng lớn và phức hợp, có nhiều chuyên ngành khác nhau. Vì vậy việc đổi mới PPDH cũng được tiếp cận dưới rất nhiều cách tiếp cận khác nhau. Trong phần I của tài liệu này đã trình bày một số cơ sở lý luận và thực tiễn của đổi mới PPDH. Sơ đồ sau đây trình bày

tổng quan những phương hướng tiếp cận để xác định các cơ sở của việc đổi mới PPDH:

Tuỳ theo mỗi cách tiếp cận khác nhau có thể có những quan niệm khác nhau về đổi mới PPDH. Vì vậy có những định hướng và những biện pháp khác nhau trong việc đổi mới PPDH. Tuy nhiên không có công thức chung duy nhất trong việc đổi mới PPDH. Trong thực tiễn cần xuất phát từ hoàn cảnh cụ thể để xác định và áp dụng những định hướng, biện pháp thích hợp. Dựa trên khái niệm chung về PPDH, có thể hiểu: *đổi mới phương pháp dạy học là cải tiến những hình thức và cách thức làm việc kém hiệu quả của GV và HS, sử dụng những hình thức và cách thức hiệu quả hơn nhằm nâng cao chất lượng dạy học, phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo, phát triển năng lực của học sinh.*

- Đổi mới PPDH đối với giáo viên bao gồm:
  - Đổi mới việc lập kế hoạch dạy học, thiết kế bài dạy;

- Đổi mới PPDH trên lớp học;
- Đổi mới việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.

- Đổi mới PPDH đối với học sinh là đổi mới PP học tập.
- Đổi mới PPDH cần được tổ chức, lãnh đạo và hỗ trợ từ các cấp quản lý giáo dục, đặc biệt là các trường phổ thông thông qua những biện pháp thích hợp.

1.7.2. Một số định hướng từ các khoa học giáo dục

Từ kết quả nghiên cứu của nhiều lĩnh vực các khoa học giáo dục như triết học giáo dục, tâm lý học, giáo dục học và lý luận dạy học có thể rút ra những cơ sở khoa học của việc đổi mới PPDH. Ở đây không trình bày chi tiết kết quả nghiên cứu của các khoa học giáo dục riêng rẽ mà chỉ tóm tắt một số cơ sở của việc đổi mới PPDH rút ra từ kết quả nghiên cứu của các ngành khoa học đó. Những cơ sở này không hoàn toàn tách biệt mà có mối liện hệ với nhau.

Từ kết quả nghiên cứu của triết học nhận thức có thể rút ra những cơ sở sau đây cho việc tổ chức hoạt động nhận thức của HS trong quá trình dạy học:

- Sự thống nhất giữa khách thể và chủ thể trong quá trình nhận thức;
- Sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn;
- Sự liên kết giữa tư duy và hành động;
- Sự thống nhất giữa nhận thức cảm tính và nhận thức lý tính;
- Sự liên kết giữa trường học và cuộc sống;

- Sự liên kết giữa kinh nghiệm và phương pháp.

Phù hợp với những quan điểm của triết học nhận thức, các nghiên cứu thuộc nhiều lĩnh vực của tâm lý học cũng dẫn đến những kết luận sau đây:

- Trong quá trình tiếp thu kiến thức, các hành động trí tuệ và thực hành có quan hệ tương hỗ với nhau;
- Các phẩm chất nhân cách phải được hình thành thông qua các hoạt động phức hợp và trong một tổng thể;
- Trong quá trình tiếp thu kiến thức, kinh nghiệm từ hoạt động của bản thân đóng vai trò lớn;
- Việc học tập cần được thực hiện thông qua việc HS tương tác với môi trường xung quanh;
- Môi trường học tập tích cực, tính độc lập, việc sử dụng nhiều giác quan và việc học tập kiểu khám phá có ý nghĩa lớn đối với sự phát triển động cơ và kết quả học tập;
- Những biện pháp nhằm nâng cao động cơ học tập của HS bằng cách ép buộc hoặc đe dọa trừng phạt, thường không mang lại hiệu quả mà sẽ đưa đến hệ quả tiêu cực;
- Khi giải quyết những nhiệm vụ gắn với các tình huống thực tế sẽ có tác dụng thúc đẩy động cơ học tập của HS nhiều hơn khi giải quyết các nhiệm vụ xa lạ với thực tế;
- Sự tham gia cá nhân của HS vào các quá trình học tập và nội dung học tập cũng như sự tự trải nghiệm của HS có tác động tích cực đối với động cơ và kết quả học tập;

- Hoạt động thực hành vật chất có những ảnh hưởng tích cực đến động cơ và kết quả học tập;
- Quan hệ GV - HS theo quan niệm của dạy học hiện đại là mối quan hệ tương tác, không phải do GV chi phối một cách áp đặt một chiều. Trong đó GV đóng vai trò người điều phối, chịu trách nhiệm chủ đạo, nhưng HS tham gia một cách tích cực và tự lực, cùng quyết định và cùng chịu trách nhiệm.

Từ những cơ sở của các khoa học giáo dục có thể tóm tắt một số quan điểm chung cho việc tổ chức học tập trong nhà trường như sau:

- Qúa trình học tập là quá trình tương tác trong môi trường học tập có chuẩn bị giữa HS với nội dung học tập và với GV cũng như giữa HS với nhau. Môi trường học tập cần khuyến khích tính tích cực, tự lực, sáng tạo, sự phân hoá cũng sự cộng tác trong học tập.
- Trong quá trình học tập, HS cần dươc tạo điều kiện tự kiến tạo tri thức trên cơ sở tri thức, kỹ năng, thái độ và kinh nghiệm riêng của mình. Quá trình học tập mang tính cá thể. Mỗi HS cần ý thức được những con đường, cách thức học tập riêng của mình phù hợp với đặc điểm cá nhân.
- Quá trình học tập đòi hỏi tính tự điều khiển, tính trách nhiệm của HS. HS cần có trách nhiệm với quá trình và kết quả học tập trong giờ học cũng như trong việc tự học, biết tự xác định mục đích, lập kế hoạch, đánh giá và điều khiển quá trình tự học một cách tích cực.

- Bên cạnh việc học tập các tri thức mới, các giai đoạn ứng dụng, luyện tập, thực hành, hệ thống hoá cũng như đào sâu và củng cố tri thức đóng vai trò quan trọng trong học tập.
- Bên cạnh những tri thức chuyên môn hệ thống, những chủ đề tích hợp, liên môn gắn với thực tiễn cuộc sống và xã hội, định hướng hành động có vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho HS giải quyết những tình huống của cuộc sống và tình huống nghề nghiệp sau này.
- Phương tiện dạy học không chỉ là phương tiện của việc dạy mà còn phải là phương tiện của việc học. Các phương tiện hiện đại như đa phương tiện, Internet hỗ trợ quá trình học tập và chuẩn bị cho HS làm quen với các phương tiện trong môi trường làm việc và cuộc sống hiện đại. Cần tạo điều kiện cho HS sử dụng các phương tiện hiện đại theo hướng tích cực hoá và tăng cường tính tự lực trong học tập.
- Việc chú ý các đặc điểm chuyên biệt về giới tính trong dạy học giúp phát huy những điểm mạnh riêng của HS theo sự khác biệt về cá thể của họ. Thực hiện điều đó một cách phù hợp sẽ hỗ trợ việc thực hiện quan điểm bình đẳng giới tính trong dạy học.

1.7.3. Một số biện pháp đổi mới phương pháp dạy học

Các biện pháp đổi mới PPDH rất phong phú. Sau đây khuyến nghị một số biện pháp đổi mới PPDH dành cho giáo viên.

1) Đổi mới việc thiết kế và chuẩn bị bài dạy học

Đổi mới PPDH cần bắt đầu từ việc đổi mới việc thiết kế và chuẩn bị bài dạy học. Trong việc thiết kế bài dạy học (soạn giáo án),

cần xác định các mục tiêu dạy học về kiến thức, kỹ năng một cách rõ ràng, có thể đạt được và có thể kiểm tra, đánh giá được.

Trong việc xác định nội dung dạy học, không chỉ chú ý đến các kiến thức kỹ năng chuyên môn mà cần chú ý những nội dung có thể phát triển các năng lực chung khác như năng lực phương pháp, năng lực xã hội, năng lực cá thể.

Việc xác định PPDH cần được lập luận trên cơ sở mối quan hệ giữa các yếu tố của quá trình dạy học, đặc biệt là mối quan hệ mục đích - nội dung – PPDH. Trong việc thiết kế PPDH cần bắt đầu từ bình diện vĩ mô: xác định các quan điểm, hình thức tổ chức dạy học phù hợp. Từ đó xác định các PPDH cụ thể và thiết kế hoạt động của GV và HS theo trình tự các tình huống dạy học nhỏ ở bình diện vi mô.

Sử dụng công nghệ thông tin, chẳng sử dụng phần mềm trình diễn PowerPoint là một phương hướng cải tiến việc thiết kế bài dạy học cũng như hoạt động dạy học. Tuy nhiên 'giáo án điện tử' không phải tất cả của việc đổi mới PPDH.

2) Cải tiến các PPDH truyền thống

Các phương pháp dạy học truyền thống như thuyết trình, đàm thoại, luyện tập luôn là những PP quan trọng trong dạy học. Đổi mới PPDH không có nghĩa là loại bỏ các PPDH truyền thống quen thuộc mà cần bắt đầu bằng việc cải tiến để nâng cao hiệu quả và hạn chế nhược điểm của chúng. Để nâng cao hiệu quả của các PPDH này người GV cần nắm vững những yêu cầu và sử dụng thành thạo các kỹ thuật của chúng trong việc chuẩn bị cũng như tiến hành bài lên lớp, chẳng hạn như kỹ thuật mở bài, kỹ thuật trình bày, giải thích trong khi thuyết trình, kỹ thuật đặt các câu hỏi và xử lý các câu trả lời trong đàm thoại, hay kỹ thuật làm mẫu trong luyện tập. Tuy nhiên,

các PPDH truyền thống có những hạn chế tất yếu, vì thế bên cạnh các PPDH truyền thống cần kết hợp sử dụng các PPDH mới, đặc biệt là những phương pháp và kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo của HS. Chẳng hạn có thể tăng cường tính tích cực nhận thức của HS trong thuyết trình, đàm thoại theo quan điểm dạy học giải quyết vấn đề.

3) Kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học

Không có một phương pháp dạy học toàn năng phù hợp với mọi mục tiêu và nội dung dạy học. Mỗi phương pháp và hình thức dạy học có những ưu, nhược điểm và giới hạn sử dụng riêng. Vì vậy việc phối hợp đa dạng các PP và hình thức dạy học trong toàn bộ quá trình dạy học là phương hướng quan trọng để phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng dạy học. Dạy học toàn lớp, dạy học nhóm, nhóm đôi và dạy học cá thể là những hình thức xã hội của dạy học cần kết hợp với nhau, mỗi một hình thức có những chức năng riêng. Tình trạng độc tôn của dạy học toàn lớp và sự lạm dụng phương pháp thuyết trình cần được khắc phục, đặc biệt thông qua làm việc nhóm.

Trong thực tiễn dạy học ở trường THPT hiện nay, nhiều GV đã cải tiến bài lên lớp theo hướng kết hợp thuyết trình của GV với hình thức làm việc nhóm, góp phần tích cực hoá hoạt động nhận thức của HS. Tuy nhiên hình thức làm việc nhóm rất đa dạng, không chỉ giới hạn ở việc giải quyết các nhiệm vụ học tập nhỏ xen kẽ trong bài thuyết trình, mà còn có những hình thức làm việc nhóm giải quyết những nhiệm vụ phức hợp, có thể chiếm một hoặc nhiều tiết học, sử dụng những PP chuyên biệt như PP đóng vai, nghiên cứu trường hợp, dự án. Mặt khác, việc bổ sung dạy học toàn lớp bằng làm việc nhóm xen kẽ trong một tiết học mới chỉ cho thấy rõ việc tích cực hoá ”bên ngoài” của HS. Muốn đảm bảo việc tích cực hoá ”bên trong”

cần chú ý đến mặt bên trong của PPDH, vận dụng dạy học GQVĐ và các PPDH tích cực khác.

4) Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề (GQVĐ)

Dạy học GQVĐ (dạy học nêu vấn đề, dạy học nhận biết và giải quyết vấn đề) là quan điểm dạy học nhằm phát triển năng lực tư duy, khả năng nhận biết và giải quyết vấn đề. HS được đặt trong một tình huống có vấn đề, đó là tình huống chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc giải quyết vấn đề, giúp HS lĩnh hội tri thức, kỹ năng và PP nhận thức. Dạy học GQVĐ là con đường cơ bản để phát huy tính tích cực nhận thức của HS, có thể áp dụng trong nhiều hình thức dạy học với những mức độ tự lực khác nhau của HS.

Các tình huống có vấn đề là những tình huống khoa học chuyên môn, cũng có thể là những tình huống gắn với thực tiễn. Trong thực tiễn dạy học hiện nay, dạy học giải quyết vấn đề thường chú ý đến những vấn đề khoa học chuyên môn mà ít chú ý đến các vấn đề gắn với thực tiễn. Tuy nhiên nếu chỉ chú trọng việc giải quyết các vấn đề nhận thức trong khoa học chuyên môn thì HS vẫn chưa được chuẩn bị tốt cho việc giải quyết các tình huống thực tiễn. Vì vậy bên cạnh dạy học GQVĐ, lý luận dạy học còn xây dựng quan điểm dạy học theo tình huống.

5) Vận dụng dạy học theo tình huống

Dạy học theo tình huống là một quan điểm dạy học, trong đó việc dạy học được tổ chức theo một chủ đề phức hợp gắn với các tình huống thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Quá trình học tập được tổ chức trong một môi trường học tập tạo điều kiện cho HS kiến tạo tri thức theo cá nhân và trong mối tương tác xã hội của việc học tập.

Các chủ đề dạy học phức hợp là những chủ đề có nội dung liên quan đến nhiều môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, gắn với thực tiễn. Trong nhà trường, các môn học được phân theo các môn khoa học chuyên môn, còn cuộc sống thì luôn diễn ra trong những mối quan hệ phức hợp. Vì vậy sử dụng các chủ đề dạy học phức hợp góp phần khắc phục tình trạng xa rời thực tiễn của các môn khoa học chuyên môn, rèn luyện cho HS năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp, liên môn.

Phương pháp nghiên cứu trường hợp là một phương pháp dạy học điển hình của dạy học theo tình huống, trong đó HS tự lực giải quyết một tình huống điển hình, gắn với thực tiễn thông qua làm việc nhóm.

Vận dụng dạy học theo các tình huống gắn với thực tiễn là con đường quan trọng để gắn việc đào tạo trong nhà trường với thực tiễn đời sống, góp phần khắc phục tình trạng giáo dục hàn lâm, xa rời thực tiễn hiện nay của nhà trường phổ thông.

Tuy nhiên các tình huống được đưa vào dạy học là những tình huống mô phỏng lại, chưa phải tình huống thực. Nếu chỉ giải quyết các vấn đề trong phòng học lý thuyết thì HS cũng chưa có hoạt động thực tiễn thực sự, chưa có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.

6) Vận dụng dạy học định hướng hành động

Dạy học định hướng hành động (DH ĐHHĐ) là quan điểm dạy học nhằm làm cho hoạt động trí óc và hoạt động chân tay kết hợp chặt chẽ với nhau. Trong quá trình học tập, HS thực hiện các nhiệm vụ học tập và hoàn thành các sản phẩm hành động, có sự kết hợp linh hoạt giữa hoạt động trí tuệ và hoạt động tay chân. Đây là một quan điểm dạy học tích cực hoá và

tiếp cận toàn thể. Vận dụng DH ĐHHĐ có ý nghĩa quan trong cho việc thực hiện nguyên lý giáo dục kết hợp lý thuyết với thực tiễn, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội.

Dạy học theo dự án là một hình thức điển hình của DH ĐHHĐ, trong đó HS tự lực thực hiện trong nhóm một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn với các vấn đề thực tiễn, kết hợp lý thuyết và thực hành, có tạo ra các sản phẩm có thể công bố. Trong dạy học theo dự án có thể vận dụng nhiều lý thuyết và quan điểm dạy học hiện đại như lý thuyết kiến tạo, dạy học định hướng HS, dạy học hợp tác, dạy học tích hợp, dạy học khám phá, sáng tạo, dạy học theo tình huống và dạy học định hướng hành động.

7) Tăng cường sử dụng phương tiện dạy học và công nghệ thông tin trong dạy học

Phương tiện dạy học (PTDH) có vai trò quan trọng trong việc đổi mới PPDH, nhằm tăng cường tính trực quan và thí nghiệm, thực hành trong dạy học. Việc sử dụng các PTDH cần phù hợp với mối quan hệ giữa PTDH và PPDH. Trong khuôn khổ dự án phát triển giáo dục THPT, việc trang bị các PTDH mới cho các trường THPT được tăng cường. Tuy nhiên các PTDH tự tạo của GV luôn có ý nghĩa quan trọng, cần được phát huy.

Đa phương tiện và công nghệ thông tin vừa là nội dung dạy học vừa là phương tiện dạy học trong dạy học hiện đại. Đa phương tiện và công nghệ thông tin có nhiều khả năng ứng dụng trong dạy học. Bên cạnh việc sử dụng đa phương tiện như một phương tiện trình diễn, cần tăng cường sử dụng các phần mềm dạy học cũng như các phương pháp dạy học sử dụng mạng điện tử (E-Learning). Phương tiện dạy học mới cũng hỗ trợ việc tìm ra và sử dụng các phương

pháp dạy học mới. Webquest là một ví dụ về phương pháp dạy học mới với phương tiện mới là dạy học sử dụng mạng điện tử, trong đó HS khám phá tri thức trên mạng một cách có định hướng.

8) Sử dụng các kỹ thuật dạy học phát huy tính tích cực và sáng tạo

Kỹ thuật dạy học (KTDH) là những cách thức hành động của của GV và HS trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Các KTDH là những đơn vị nhỏ nhất của PPDH. Có những KTDH chung, có những kỹ thuật đặc thù của từng PPDH, ví dụ kỹ thuật đặt câu hỏi trong đàm thoại. Ngày nay người ta chú trọng phát triển và sử dụng các KTDH phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học như "động não", "tia chớp", "bể cá", XYZ, "3 lần 3"...

9) Tăng cường các phương pháp dạy học đặc thù bộ môn

Phương pháp dạy học có mối quan hệ biện chứng với nội dung dạy học. Vì vậy bên cạnh những phương pháp chung có thể sử dụng cho nhiều bộ môn khác nhau thì việc sử dụng các PPDH đặc thù có vai trò quan trọng trong dạy học bộ môn. Các PPDH đặc thù bộ môn được xây dựng trên cơ sở lý luận dạy học bộ môn. Ví dụ các PP dạy học trong dạy học kỹ thuật như trình diễn vật phẩm kỹ thuật, làm mẫu thao tác, phân tích sản phẩm kỹ thuật, thiết kế kỹ thuật, lắp ráp mô hình, các dự án trong dạy học kỹ thuật. Thí nghiệm là một PPDH đặc thù quan trọng của các môn khoa học tự nhiên.

10) Bồi dưỡng phương pháp học tập cho HS

Phương pháp học tập một cách tự lực đóng vai trò quan trọng trong việc tích cực hoá, phát huy tính sáng tạo của HS. Có những phương pháp nhận thức chung như phương pháp thu thập, xử lý,

đánh giá thông tin, phương pháp tổ chức làm việc, PP làm việc nhóm, có những phương pháp học tập chuyên biệt của từng bộ môn. Bằng nhiều hình thức khác nhau, cần luyện tập cho HS các PP học tập chung và các PP học tập trong bộ môn.

11) Cải tiến việc kiểm tra đánh giá

Đổi mới PPDH cần gắn liền với đổi mới về đánh giá quá trình dạy học cũng như đổi mới việc kiểm tra và đánh giá thành tích học tập của HS. Cần bồi dưỡng cho HS những kỹ thuật thông tin phản hồi nhằm tạo điều kiện cho HS tham gia đánh giá và cải tiến quá trình dạy học.

Trong đánh giá thành tích học tập của HS không chỉ đánh giá kết quả mà chú ý cả quá trình học tập. Đánh giá thành tích học tập theo quan điểm phát triển năng lực không giới hạn vào khả năng tái hiện tri thức mà chú trọng khả năng vận dụng tri thức trong việc giải quyết các nhiệm vụ phức hợp. Trong xu hướng xây dựng các bài tập cũng như các bài thi, kiểm tra theo quan điểm phát triển năng lực người ta chia thành 3 mức độ chính của nhiệm vụ như sau:

- *Tái hiện:* Trọng tâm là tái hiện, nhận biết các tri thức đã học.
- *Vận dụng:* Trọng tâm là việc ứng dụng tri thức đã học để giải quyết các nhiệm vụ trong những tình huống khác nhau; phân tích, tổng hợp, so sánh... để xác định các mối quan hệ của của các đối tượng.
- *Đánh giá:* Trọng tâm là vận dụng tri thức, kỹ năng đã học để giải quyết các nhiệm vụ phức hợp, giải quyết

các vấn đề, đánh giá các phương án khác nhau và quyết định, đánh giá, xác định các giá trị.

Cần sử dụng phối hợp các hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá khác nhau. Kết hợp giữa kiểm tra miệng, kiểm tra viết và bài tập thực hành. Kết hợp giữa trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan. Hiện nay ở Việt Nam có xu hướng chọn hình thức trắc nghiệm khách quan cho các kỳ thi tốt nghiệp hay thi tuyển đại học. Trắc nghiệm khách quan có những ưu điểm riêng cho các kỳ thi này. Tuy nhiên trong đào tạo thì không được lạm dụng hình thức này. Vì nhược điểm cơ bản của trắc nghiệm khách quan là khó đánh giá được khả năng sáng tạo cũng như năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

Tóm lại có rất nhiều phương hướng đổi mới PPDH với những cách tiếp cận khác nhau, trên đây chỉ là một số phương hướng chung. Việc đổi mới PPDH đòi hỏi những điều kiện thích hợp về phương tiện, cơ sở vật chất và tổ chức dạy học, điều kiện về tổ chức, quản lý. Ngoài ra, PPDH còn mang tính chủ quan. Mỗi GV với kinh nghiệm riêng của mình cần xác định những phương hướng riêng để cải tiến PPDH và kinh nghiệm của cá nhân. Sau đây là kết quả điều tra nhận thức về đổi mới PPDH của các GV ở 5 trường THPT tham gia thí điểm phân ban[1]:

[1] Theo kết quả điều tra của dự án phát triển giáo dục THPT 2005

Nhận thức về đổi mới PPDH của các GV trường THPT

	Các biện pháp đổi mới PPDH	Mức độ tán thành (%) (5 là cao nhất)				
TT		5	4	3	2	1
1	Cải tiến các PPDH truyền thống	33	33	29	5	0
2	Kết hợp đa dạng các PP và hình thức DH	46	35	15	0	0
3	Sử dụng các phương pháp, kỹ thuật DH tích cực	44	29	23	3	1
4	Tăng cường gắn DH với tình huống thực tế	38	37	14	4	3
5	dụng các chủ đề có nội dung rc hợp	12	39	30	11	4
6	Sử dụng dạy học theo dự án	14	26	29	12	11
7	Chú trọng các PPDH đặc thù bộ môn	57	25	13	0	2
8	Sử dụng đa phương tiện, dạy học qua mạng	15	16	27	13	22
9	Bồi dưỡng GV về PPDH mới	63	19	7	5	1
10	Bồi dưỡng GV về ứng dụng công nghệ thông tin	55	12	9	5	9
11	Tăng cường trang thiết bị DH mới	72	12	5	2	5
12	Cải tiến cách thi cử, đánh giá	68	23	5	2	0

1.7.4. Vấn đề quản lý giáo dục trong đổi mới phương pháp dy học

Đổi mới PPDH không chỉ là công việc của mỗi giáo viên mà là nhiệm vụ chung của nhà trường và các cấp giáo dục. Do đó cần có chính sách, cơ chế cũng như các biện pháp quản lý nhằm tổ chức quá trình đổi mới PPDH của các trường được thực hiện một cách có định hướng, có kế hoạch, đồng bộ và có hiệu quả. Công tác quản lý giáo dục cần tạo điều kiện và khuyến khích tính sáng tạo, độc lập và trách nhiệm của GV trong dạy học và đổi mới PPDH. Theo kết quả điều tra, đa số giáo viên THPT cho rằng chính sách, cơ chế quản lý GD chưa khuyến khích GV trong việc đổi mới PPDH (xem mục 1.2.2.). Sau đây là một số biện pháp quản lý nhằm hỗ trợ việc phát triển chất lượng trường học và dổi mới PPDH ở trường PT:

1) Xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển nhà trường, trong đó có đổi mới PPDH;
2) Thanh tra chất lượng trường học định kỳ và không định kỳ;
3) Kiểm tra so sánh chất lượng học sinh giữa các trường;
4) Xây dựng đội ngũ giáo viên cốt cán của các địa phương;
5) Bồi dưỡng GV về đổi mới PPDH;
6) Xây dựng trường THPT thành đơn vị biết tự học tập trong quá trình đổi mới;
7) Tổ chức thi đua, khuyến khích GV đổi mới PPDH;
8) Khuyến khích sự cộng tác làm việc của giáo viên;

9) Tăng cường trang bị thiết bị dạy học mới;

10) Cải tiến cách thi cử, đánh giá;

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà có ý kiến gì về mức độ phù hợp của các biện pháp đổi mới PPDH đã trình bày ở trên đối với môn học của mình? (Có thể sử dụng bảng ở trên để đánh dấu vào ô lựa chọn về mức độ tán thành).

2. Ông/bà hãy thảo luận trong nhóm về các biện pháp đổi mới PPDH (dành cho GV) hoặc các biện quản lý trong đổi mới PPDH (dành cho cán bộ quản lý): Mỗi người hãy đưa ra 5 biện pháp mà mình cho là quan trọng nhất cần chú trọng trong thời gian tới để cải tiến việc dạy học trong bộ môn hay trong trường của của ông/bà? Thảo luận để thống nhất chọn ra 10 biện pháp mà nhóm cho là quan trọng nhất, sắp xếp chúng theo thứ tự mức độ cần thiết.

3. Hãy xây dựng một ví dụ minh hoạ về việc thực hiện một trong những biện pháp nêu trên, chẳng hạn thông qua một phác thảo kế hoạch bài dạy hoặc phác thảo một kế hoạch hành động về mặt quản lý.

PHẦN 2.

MỘT SỐ QUAN ĐIỂM, PHƯƠNG PHÁP VÀ KỸ THUẬT DẠY HỌC PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC, SÁNG TẠO

2.1. DẠY HỌC NHÓM

2.1.1. Khái niệm

Dạy học nhóm là một hình thức xã hội của dạy học, trong đó HS của một lớp học được chia thành các nhóm nhỏ trong khoảng thời gian giới hạn, mỗi nhóm tự lực hoàn thành các nhiệm vụ học tập trên cơ sở phân công và hợp tác làm việc. Kết quả làm việc của nhóm sau đó được trình bày và đánh giá trước toàn lớp.

Dạy học nhóm còn được gọi bằng những tên gọi khác nhau như dạy học hợp tác, dạy học theo nhóm nhỏ. Dạy học nhóm không phải một phương pháp dạy học cụ thể mà là một hình thức xã hội, hay là hình thức hợp tác của dạy học. Cũng có tài liệu gọi đây là một hình thức tổ chức dạy học. Tuỳ theo nhiệm vụ cần giải quyết trong nhóm mà có những phương pháp làm việc khác nhau được sử dụng. Khi không phân biệt giữa hình thức và PPDH cụ thể thì dạy học nhóm trong nhiều tài liệu cũng được gọi là PPDH nhóm.

Số lượng HS trong một nhóm thường khoảng 4 -6 HS. Nhiệm vụ của các nhóm có thể giống nhau hoặc mỗi nhóm nhận một nhiệm vụ khác nhau, là các phần trong một chủ đề chung.

Dạy học nhóm thường được áp dụng để đi sâu, vận dụng, luyện tập, củng cố một chủ đề đã học, nhưng cũng có thể để tìm hiểu một chủ đề mới. Trong các môn khoa học tự nhiên, công việc nhóm có thể được sử dụng để tiến hành các thí nghiệm và tìm các giải pháp cho những vấn đề được đặt ra. Trong các môn nghệ thuật, âm nhạc, các môn khoa học xã hội, các đề tài chuyên môn có thể được xử lý độc lập trong các nhóm, các sản phẩm học tập sẽ được sẽ tạo ra. Trong môn ngoại ngữ có thể chuẩn bị các trò chơi đóng kịch,....

Ở mức độ cao, có thể đề ra những nhiệm vụ cho các nhóm HS hoàn toàn độc lập xử lý các lĩnh vực đề tài và trình bày kết quả của mình cho những HS khác ở dạng bài giảng.

2.1.2. Các cách thành lập nhóm

Có rất nhiều cách để thành lập nhóm theo các tiêu chí khác nhau, không nên áp dụng một tiêu chí duy nhất trong cả năm học. Bảng sau đây trình bày 10 cách theo các tiêu chí khác nhau:

☺: ưu điểm ☹: nhược điểm

Tiêu chí	Cách thực hiện - Ưu, nhược điểm
1. Các nhóm gồm những người tự nguyện, cùng hứng thú	☺ Đối với HS thì đây là cách dễ chịu nhất để thành lập nhóm, đảm bảo công việc thành công nhanh nhất. ☹ Dễ tạo ra sự tách biệt giữa các nhóm trong lớp, vì vậy cách tạo lập nhóm như thế này không nên là khả năng duy nhất.

2. Các nhóm ngẫu nhiên	Bằng cách đếm số, phát thẻ, gắp thăm, sắp xếp theo màu sắc,.... ☺ Các nhóm luôn luôn mới sẽ đảm bảo là tất cả các HS đều có thể học tập chung nhóm với tất cả các HS khác. ☹ Nguy cơ có trục trặc sẽ tăng cao. HS phải sớm làm quen với việc đó để thấy rằng cách lập nhóm như vậy là bình thường.
3. Nhóm ghép hình	Xé nhỏ một bức tranh hoặc các tờ tài liệu cần xử lý. HS được phát các mẩu xé nhỏ, những HS ghép thành bức tranh hoặc tờ tài liệu đó sẽ tạo thành nhóm. ☺ Cách tạo lập nhóm kiểu vui chơi, không gây ra sự đối địch. ☹ Cần một ít chi phí để chuẩn bị và cần nhiều thời gian hơn để tạo lập nhóm.
4. Các nhóm với những đặc điểm chung	Ví dụ tất cả những HS cùng sinh ra trong mùa đông, mùa xuân, mùa hè hoặc mùa thu sẽ tạo thành nhóm ☺ Tạo lập nhóm một cách độc đáo, tạo ra niềm vui và HS có thể biết nhau rõ hơn. ☹ Cách làm này mất đi tính độc đáo nếu được sử dụng thường xuyên.

5. Các nhóm cố định trong một thời gian dài	Các nhóm được duy trì trong một số tuần hoặc một số tháng. Các nhóm này thậm chí có thể được đặt tên riêng. ☺ Cách làm này đã được chứng tỏ tốt trong những nhóm học tập có nhiều vấn đề. ☹ Sau khi đã quen nhau một thời gian dài thì việc lập các nhóm mới sẽ khó khăn.
6. Nhóm có HS khá để hỗ trợ HS yếu	Những HS khá giỏi trong lớp cùng luyện tập với các HS yếu hơn và đảm nhận trách nhiệm của người hướng dẫn. ☺ Tất cả đều được lợi. Những HS giỏi đảm nhận trách nhiệm, những HS yếu được giúp đỡ. ☹ Ngoài việc mất nhiều thời gian thì chỉ có ít nhược điểm, trừ khi những HS giỏi hướng dẫn sai.
7. Phân chia theo năng lực học tập khác nhau	Những HS yếu hơn sẽ xử lý các bài tập cơ bản, những HS đặc biệt giỏi sẽ nhận được thêm những bài tập bổ sung. ☺ HS có thể tự xác định mục đích của mình. Ví dụ ai bị điểm kém trong môn toán thì có thể tập trung vào một số ít bài tập. ☹ Cách làm này dẫn đến kết quả là nhóm học tập cảm thấy bị chia thành những HS thông minh và những HS kém.

8. Phân chia theo các dạng học tập	Được áp dụng thường xuyên khi học tập theo tình huống. Những HS thích học tập với hình ảnh, âm thanh hoặc biểu tượng sẽ nhận được những bài tập tương ứng. ☺ HS sẽ biết các em thuộc dạng học tập như thế nào ? ☹ HS chỉ học những gì mình thích và bỏ qua những nội dung khác
9. Nhóm với các bài tập khác nhau	Ví dụ, trong khuôn khổ một dự án, một số HS sẽ khảo sát một xí nghiệp, một số khác khảo sát một cơ sở chăm sóc xã hội… ☺ Tạo điều kiện học tập theo kinh nghiệm đối với những gì đặc biệt quan tâm. ☹ Thường chỉ có thể được áp dụng trong khuôn khổ một dự án lớn.
10. Phân chia HS nam và nữ	☺ Có thể thích hợp nếu học về những chủ đề đặc trưng cho con trai và con gái, ví dụ trong giảng dạy về tình dục, chủ đề lựa chọn nghề nghiệp,... ☹ Nếu bị lạm dụng sẽ dẫn đến mất bình đẳng nam nữ.

2.1.3. Tiến trình dạy học nhóm

Tiến trình dạy học nhóm có thể được chia thành 3 giai đoạn cơ bản.

Tiến trình dạy học nhóm

1) Nhập đề và giao nhiệm vụ

Giai đoạn này được thực hiện trong toàn lớp, bao gồm những hoạt động chính sau:

- Giới thiệu chủ đề chung của giờ học: thông thường GV thực hiện việc giới thiệu chủ đề, nhiệm vụ chung cũng như những chỉ dẫn cần thiết, thông qua thuyết trình, đàm thoại hay làm mẫu. Đôi khi việc này cũng được giao cho HS trình bày với điều kiện là đã có sự thống nhất và chuẩn bị từ trước cùng GV.
- Xác định nhiệm vụ của các nhóm: xác định và giải thích nhiệm vụ cụ thể của các nhóm, xác định rõ những mục tiêu cụ thể cần đạt đuợc. Thông thường, nhiệm vụ của các nhóm là giống nhau, nhưng cũng có thể khác nhau.
- Thành lập các nhóm làm việc: có rất nhiều phương án thành lập nhóm khác nhau. Tuỳ theo mục tiêu dạy học để quyết định cách thành lập nhóm.

2) Làm việc nhóm

Trong giai đoạn này các nhóm tự lực thực hiện nhiệm vụ đuợc giao, trong đó có những hoạt động chính là:

- Chuẩn bị chỗ làm việc nhóm: cần sắp xếp bàn ghế phù hợp với công việc nhóm, sao cho các thành viên có thể đối diện nhau để thảo luận. Cần làm nhanh để không tốn thời gian và giữ trật tự.
- Lập kế hoạch làm việc:
  - Chuẩn bị tài liệu học tập;
  - Đọc sơ qua tài liệu ;

- Làm rõ xem tất cả mọi người có hiểu các yêu cầu của nhiệm vụ hay không ;
- Phân công công việc trong nhóm ;
- Lập kế hoạch thời gian.

• Thoả thuận về quy tắc làm việc:
  - Mỗi thành viên đều có phần nhiệm vụ của mình;
  - Từng người ghi lại kết quả làm việc;
  - Mỗi người người lắng nghe những người khác;
  - Không ai được ngắt lời người khác.

• Tiến hành giải quyết nhiệm vụ:
  - Đọc kỹ tài liệu;
  - Cá nhân thực hiện công việc đã phân công;
  - Thảo luận trong nhóm về việc giải quyết nhiệm vụ;
  - Sắp xếp kết quả công việc.

• Chuẩn bị báo cáo kết quả trước lớp:
  - Xác định nội dung, cách trình bày kết quả;
  - Phân công các nhiệm vụ trình bày trong nhóm;
  - Làm các hình ảnh minh họa;
  - Quy định tiến trình bài trình bày của nhóm.

3) Trình bày và đánh giá kết quả

• Đại diện các nhóm trình bày kết quả trước toàn lớp: thông thường trình bày miệng hoặc trình miệng với báo

cáo viết kèm theo. Có thể trình bày có minh hoạ thông qua biểu diễn hoặc trình bày mẫu kết quả làm việc nhóm.

- Kết quả trình bày của các nhóm được đánh giá và rút ra những kết luận cho việc học tập tiếp theo.

2.1.4. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học nhóm

Ưu điểm:

Ưu điểm chính của dạy học nhóm là thông qua cộng tác làm việc trong một nhiệm vụ học tập có thể phát triển tính tự lực, sáng tạo cũng như năng lực xã hội, đặc biệt là khả năng cộng tác làm việc, thái độ đoàn kết của HS.

Dạy học nhóm nếu được tổ chức tốt, sẽ thực hiện được những chức năng và công dụng khác với dạy học toàn lớp, do đó có tác dụng bổ sung cho dạy học toàn lớp:

- *Phát huy tính tích cực, tự lực và tính trách nhiệm của HS:* trong học nhóm, HS phải tự lực giải quyết nhiệm vụ học tập, đòi hỏi sự tham gia tích cực của các thành viên, trách nhiệm với nhiệm vụ và kết quả làm việc của mình. Dạy học nhóm hỗ trợ tư duy, tình cảm và hành động độc lập, sáng tạo của HS.
- *Phát triển năng lực cộng tác làm việc: c*ông việc nhóm là phương pháp làm việc được HS ưa thích. HS được luyện tập những kỹ năng cộng tác làm việc như tinh thần đồng đội, sự quan tâm đến những người khác và tính khoan dung.
- *Phát triển năng lực giao tiếp*: thông qua cộng tác làm việc trong nhóm, giúp HS phát triển năng lực giao tiếp

như biết lắng nghe, chấp nhận và phê phán ý kiến người khác, biết trình bày, bảo vệ ý kiến của mình trong nhóm.

- *Hỗ trợ qúa trình học tập mang tính xã hội*: dạy học nhóm là quá trình học tập mang tính xã hội. HS học tập trong mối tương tác lẫn nhau trong nhóm, có thể giúp đỡ lẫn nhau, tạo lập, củng cố các quan hệ xã hội và không cảm thấy phải chịu áp lực của GV.
- *Tăng cường sự tự tin cho HS*: vì HS được liên kết với nhau qua giao tiếp xã hội, các em sẽ mạnh dạn hơn và ít sợ mắc phải sai lầm. Mặt khác, thông qua giao tiếp sẽ giúp khắc phục sự thô bạo, cục cằn.
- *Phát triển năng lực phương pháp:* thông qua quá trình tự lực làm việc và làm việc nhóm giúp HS rèn luyện, phát triển phuơng pháp làm việc.
- *Dạy học nhóm tạo khả năng dạy học phân hoá:* lựa chọn nhóm theo hứng thú chung hay lựa chọn ngẫu nhiên, các đòi hỏi như nhau hay khác nhau về mức độ khó khăn, cách học tập như nhau hay khác nhau, phân công công việc như nhau hoặc khác nhau, nam HS và nữ HS làm bài cùng nhau hay riêng rẽ.
- *Tăng cường kết quả học tập*: những nghiên cứu so sánh kết quả học tập của HS cho thấy rằng, những trường học đạt kết quả dạy học đặc biệt tốt là những trường có áp dụng và tổ chức tốt hình thức dạy học nhóm.

Nhược điểm của dạy học nhóm

- Dạy học nhóm đòi hỏi thời gian nhiều. Thời gian 45 phút của một tiết học cũng là một trở ngại trên con đường đạt được thành công cho công việc nhóm. Một quá trình học tập với các giai đoạn dẫn nhập vào một chủ đề, phân công nhiệm vụ, làm việc nhóm và tiếp theo là sự trình bày kết quả của nhiều nhóm, ... những việc đó khó được tổ chức một cách thỏa đáng trong một tiết học.
- Công việc nhóm không phải bao giờ cũng mang lại kết quả mong muốn. Nếu được tổ chức và thực hiện kém, nó thường sẽ dẫn đến kết quả ngược lại với những gì dự định sẽ đạt.
- Trong các nhóm chưa được luyện tập dễ xảy ra hỗn loạn. Ví dụ, có thể xảy ra chuyện là một HS phụ trách nhóm theo kiểu độc đoán, đa số các thành viên trong nhóm không làm bài mà lại quan tâm đến những việc khác, trong nhóm và giữa các nhóm có thể phát sinh tình trạng đối địch và giận dữ. Khi đó, sự trình bày kết quả làm việc sẽ cũng như bản thân quá trình làm việc của nhóm sẽ diễn ra theo cách không thỏa mãn.

2.1.5. Những chỉ dẫn đối với giáo viên

Nếu muốn thành công với dạy học nhóm thì người GV phải nắm vững phương pháp thực hiện. Dạy học nhóm đòi hỏi GV phải có năng lực lập kế hoạch và tổ chức, còn HS phải có sự hiểu biết về phương pháp, được luyện tập và thông thạo cách học này. Khi lập kế hoạch, công việc nhóm phải được phản ánh trong toàn bộ quá trình dạy học. Ví dụ cần phải suy nghĩ xem cần sự hướng dẫn của GV như thế nào để các nhóm có thể làm

việc một cách hiệu quả. Điều kiện để HS đạt được thành công trong học tập cũng là phải nắm vững các kỹ thuật làm việc cơ bản. Thành công của công việc nhóm còn phụ thuộc vào việc đề ra các yêu cầu công việc một cách rõ ràng và phù hợp.

Để phát huy cao hiệu quả của dạy học nhóm thì cần có thời gian thích hợp, có thể gồm một vài tiết học. Dạy học nhóm cũng có thể vận dụng xen kẽ trong một tiết thuyết trình để giải quyết một nhiệm vụ học tập nhỏ. Tuy nhiên nếu chỉ giới hạn trong hình thức này thì sẽ hạn chế hiệu quả của dạy học nhóm, và dễ gây nhàm chán cho học sinh. Mặt khác trong dạy học nhóm, cần chú ý đến việc tích cực hoá bên trong của hoạt động nhận thức của học sinh. Nên tránh việc sử dụng làm việc nhóm như một ”phong trào” đổi mới PPDH mang tính hình thức bên ngoài, mà cần chú ý đến kết quả dạy học thực tế.

Sau đây là các câu hỏi kiểm tra dùng cho việc chuẩn bị dạy học nhóm:

- Chủ đề có hợp với dạy học nhóm không?
- Các nhóm làm việc với nhiệm vụ giống nhau hay khác nhau?
- HS đã có đủ kiến thức điều kiện cho công việc nhóm chưa?
- Cần trình bày nhiệm vụ làm việc nhóm nhóm như thế nào?
- Cần chia nhóm theo tiêu chí nào?
- Cần tổ chức phòng làm việc, kê bàn ghế như thế nào?

Một số chú ý trong khi thực hiện dạy học nhóm:

- Cần luyện tập cho HS quy tắc làm việc nhóm;
- Trao đổi về tiến trình làm việc nhóm;
- Luyện tập về kỹ thuật làm việc nhóm;
- Duy trì trật tự cần thiết trong làm việc nhóm;
- GV quan sát các nhóm HS;
- Giúp ổn định các nhóm làm việc khi cần thiết.

? Bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh ưu, nhược điểm của dạy học nhóm so với dạy học toàn lớp theo truyền thống quen thuộc.

2. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng dạy học nhóm trong môn học mà mình phụ trách, tìm ra một số chủ đề có thể vận dụng dạy học nhóm.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về vấn đề sau: Trong làm việc nhóm, dễ quan sát và đánh giá được hoạt động bên ngoài của HS, Nhưng có phải cứ có làm việc nhóm là có sự tích cực "bên trong" hay không? Thông qua những yếu nào để nhận biết và tăng cường tính tích cực bên trong của HS trong hoạt động nhóm?

4. Ông/bà hãy xây dựng một ví dụ phác thảo một kế hoạch dạy học nhóm cho một đề tài cụ thể trong môn học.

2.2. DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

Dạy học giải quyết vấn đề (DH GQVĐ) là con đường quan trọng để phát huy tính tích cực của HS. Quan điểm dạy học này không xa lạ ở Việt Nam và đã được trình bày trong hầu hết

các giáo trình về PPDH đại cương và bộ môn. Bài này trình bày tóm tắt những nội dung cơ bản của DHGQVĐ nhằm làm cơ sở cho những PPDH phát huy tính tích cực tiếp theo sau.

2.2.1. Khái niệm vấn đề và dạy học giải quyết vấn đề

Vấn đề là những câu hỏi hay nhiệm vụ đặt ra mà việc giải quyết chúng chưa có quy luật sẵn cũng như những tri thức, kỹ năng sẵn có chưa đủ giải quyết mà còn khó khăn, cản trở cần vượt qua. Một vấn đề được đặc trưng bởi ba thành phần:

- Trạng thái xuất phát: không mong muốn;
- Trạng thái đích: trạng thái mong muốn;
- Sự cản trở.

Cấu trúc của vấn đề

Vân đê khác với nhiệm vụ thông thường ở chô khi giải quyết một nhiệm vụ thì đã có sẵn trình tự và cách thức giải quyết, cũng như những kiến thức kỹ năng đã có đủ để giải quyết nhiệm vụ đó.

Tình huống có vấn đề xuất hiện khi một cá nhân đứng trước một mục đích muốn đạt tới, nhận biết một nhiệm vụ cần giải quyết nhưng chưa biết bằng cách nào, chưa đủ phương tiện (tri thức, kỹ năng…) để giải quyết.

Dạy học giải quyết vấn đề dựa trên cơ sở lý thuyết nhận thức. Theo quan điểm của tâm lý học nhận thức, giải quyết vấn đề có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc phát triển tư duy và nhận thức của con người. „Tư duy chỉ bắt đầu khi xuất hiện tình huống có vấn đề“ (Rubinstein). Vì vậy theo quan điểm dạy học giải quyết vấn đề, quá trình dạy học được tổ chức thông qua việc giải quyết các vấn đề.

DH GQVĐ là một QĐDH nhằm phát triển năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề của HS. HS được đặt trong một tình huống có vấn đề, thông qua việc giải quyết vấn đề đó giúp HS lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức.

Có nhiều quan niệm cũng như tên gọi khác nhau đối với dạy học giải quyết vấn đề như dạy học nêu vấn đề, dạy học nhận biết và giải quyết vấn đề v.v. Mục tiêu cơ bản của dạy học giải quyết vấn đề nhằm rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề, tất nhiên trong đó cần bao gồm khả năng nhận biết, phát hiện vấn đề. DH GQVĐ không phải là một PPDH cụ thể mà là một quan điểm dạy học.

2.2.2. Cấu trúc của quá trình giải quyết vấn đề

Cấu trúc quá trình giải quyết vấn đề có thể mô tả qua các bước cơ bản sau đây:

Sơ đồ cấu trúc quá trình giải quyết vấn đề

Bước 1.: Nhận biết vấn đề

Trong bước này cần phân tích tình huống đặt ra, nhằm nhận biết được vấn đề. Trong dạy học thì đó là cần đặt HS vào tình huống có vấn đề. Vấn đề cần được trình bày rõ ràng, còn gọi là phát biểu vấn đề

Bước 2. Tìm các phương án giải quyết

Nhiệm vụ của bước này là tìm các phương án khác nhau để giải quyết vấn đề. Để tìm các phương án giải quyết vấn đề, cần so sánh, liên hệ với những cách giải quyết các vấn đề tương tự đã biết cũng như tìm các phương án giải quyết mới. Các phương án giải quyết đã tìm ra cần được sắp xếp, hệ thống hoá để xử lý ở giai đoạn tiếp theo. Khi có khó khăn hoặc không tìm được phương án giải quyết thì cần trở lại việc nhận biết vấn đề để kiểm tra lại việc nhận biết và hiểu vấn đề.

Bước 3: Quyết định phương án giải quyết

Trong bước này cần quyết định phương án giải quyết vấn đề, tức là cần giải quyết vấn đề. Các phương án giải quyết đã được tìm ra cần được phân tích, so sánh và đánh giá xem có thực hiện được việc giải quyết vấn đề hay không. Nếu có nhiều phương án có thể giải quyết thì cần so sánh để xác định phương án tối ưu. Nếu việc kiểm tra các phương án đã đề xuất đưa đến kết quả là không giải quyết được vấn đề thì cần trở lại giai đoạn tìm kiếm phương án giải quyết mới. Khi đã quyết định được phương án thích hợp, giải quyết được vấn đề tức là đã kết thúc việc giải quyết vấn đề.

Đó là 3 giai đoạn cơ bản của quá trình giải quyết vấn đề. Trong DH GQVĐ, sau khi kết thúc việc giải quyết vấn đề có thể luyện tập vận dụng cách giải quyết vấn đề trong những tình huống khác nhau.

Trong các tài liệu về DH GQVĐ người ta đưa ra nhiều mô hình cấu trúc gồm nhiều bước khác nhau của DH GQVĐ, ví dụ cấu trúc 4 bước sau:

- Tạo tình huống có vấn đề (nhận biết vấn đề);
- Lập kế hoạch giải quyết (tìm phương án giải quyết);
- Thực hiện kế hoạch (giải quyết vấn đề);
- Vận dụng (vận dụng cách GQVĐ trong những tình huống khác nhau).

2.2.3. Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề

DH GQVĐ không phải một PPDH cụ thể mà là một quan điểm dạy học, nên có thể vận dụng trong hầu hết các hình thức và PPDH. Trong các phương pháp dạy học truyền thống cũng có thể áp dụng thuận lợi quan điểm DH GQVĐ như thuyết trình, đàm thoại để giải quyết vấn đề. Về mức độ tự lực của HS cũng có rất nhiều mức độ khác nhau. Mức độ thấp nhất là GV thuyết trình theo quan điểm DH GQVĐ, nhưng toàn bộ các bước trình bày vấn đề, tìm phương án giải quyết và giải quyết vấn đề đều do GV thực hiện, HS tiếp thu như một mẫu mực về cách GQVĐ. Các mức độ cao hơn là HS tham gia từng phần vào các bước GQVĐ. Mức độ cao nhất là HS độc lập giải quyết vấn đề, thực hiện tất cả các bước của GQVĐ, chẳng hạn thông qua thảo luận nhóm để GQVĐ, thông qua thực nghiệm, nghiên cứu các trường hợp, thực hiện các dự án để GQVĐ.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh ưu, nhược điểm của dạy học giải quyết vấn đề với phương pháp thuyết trình truyền thống.

2. Ông/bà hãy phân tích sự vận dụng lý thuyết nhận thức trong dạy học giải quyết vấn đề.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng dạy học giải quyết vấn đề trong môn học mà mình phụ trách, tìm ra một số chủ đề có thể vận dụng dạy học giải quyết vấn đề.

4. Hãy xây dựng một ví dụ phác thảo một kế hoạch dạy học cho một đề tài cụ thể trong môn học trong đó vận dụng dạy học giải quyết vấn đề.

2.3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

2.3.1. Khái niệm và đặc điểm

Phương pháp nghiên cứu trường hợp (PP NCTH) trong giáo dục và đào tạo có nguồn gốc từ đầu thế kỷ 20. Từ năm 1908 ở trường thương mại Harvard ở Boston (Mỹ) đã sử dụng trong việc đào tạo các nhà kinh tế xí nghiệp, với mục đích chuẩn bị tốt hơn cho sinh viên vào thực tiễn nghề nghiệp. Trong dạy học theo trường hợp, thay vì trình bày lý thuyết, người ta bàn thảo về những trường hợp cụ thể trong thực tiễn. Như vậy PP NCTH trường hợp là một PP dạy học, trong đó trọng tâm của quá trình dạy học là việc phân tích và giải quyết các vấn đề của một trường hợp (tình huống) được lựa chọn trong thực tiễn.

PP NCTH là một PPDH, trong đó HS tự lực nghiên cứu một tình huống thực tiễn và giải quyết các vấn đề của tình huống đặt ra, hình thức làm việc chủ yếu là làm việc nhóm. PP trường hợp là PP điển hình của DH theo tình huống và DH giải quyết vấn đề

PP NCTH đề cập đến một tình huống từ thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp, tình huống đó đã gặp hoặc có thể gặp trong cuộc sống và công việc nghề nghiệp hàng ngày. Những tình huống đó chứa đựng vấn đề cần giải quyết. Để giải quyết các vấn đề đó đòi hỏi có những quyết định dựa trên cơ sở lập luận. Các trường hợp cần được xử lý về mặt lý luận dạy học. Bên cạnh việc mô tả trường hợp (mô tả sự kiện) cần có sự lý giải, phân tích về mặt lý luận dạy học, dưới dạng những định hướng, trợ giúp cho việc dạy và học phù hợp với mục đích đặt ra.

Có thể đưa ra những đặc điểm sau đây của PP trường hợp:

- *Trường hợp* được rút ra từ thực tiễn dạy học hoặc phản ánh một tình huống thực tiễn dạy học. Do đó một *trường hợp* thường mang tính phức hợp.
- Mục đích hàng đầu của PP trường hợp không phải là việc truyền thụ tri thức lý thuyết mà là việc vận dụng tri thức vào việc giải quyết vấn đề trong những tình huống cụ thể.
- HS được đặt trước những tình huống cần quyết định, họ cần xây dựng các phương án giải quyết vấn đề cũng như đánh giá các phương án đó, để quyết định một phương án giải quyết vấn đề.
- Học viên cần xác định những phương hướng hành động có ý nghĩa quan trọng trong việc tìm ra quyết định.

2.3.2. Các dạng phương pháp nghiên cứu trường hợp

Cùng với sự phát triển của PP NCTH, có nhiều dạng trường hợp khác nhau được xây dựng, chúng khác nhau ở quy

mô và tính chất của vấn đề được mô tả cũng như trọng tâm của nhiệm vụ khi nghiên cứu trường hợp. Có trường hợp trọng tâm là việc phát hiện vấn đề, hoặc trọng tâm là việc giải quyết vấn đề, hay trọng tâm là việc đánh giá, phê phán cách giải quyết vấn đề trong thực tiễn. Sau đây là bảng tóm tắt một số dạng trường hợp.

Các dạng của PP NCTH

Bước / Dạng PP	Nhận biết vấn đề	Chiếm lĩnh thông tin	Tìm các phương án giải quyết vấn đề/ Quyết định	Phê phán cách giải quyết
Trường hợp tìm vấn đề	***<u>Trọng tâm</u>: cần phát hiện các vấn đề ẩn: Vấn đề chưa được nêu rõ.***	Thông tin được cho trước nhiều; trong đó có cả các thông tin nhiễu	Tìm các phương án giải quyết vấn đề đã phát hiện, quyết định phương án giải quyết.	So sánh phương án giải quyết vấn đề với quyết định trong thực tế.
Trường hợp giải quyết vấn đề	Các vấn đề đã được nêu rõ trong trường hợp	Thông tin được cung cấp đầy đủ.	***<u>Trọng tâm:</u> Tìm các phương án giải quyết và quyết định phương án giải quyết vấn đề***	So sánh phương án GQ vấn đề với phương án thực tế.

Trường hợp tìm thông tin	Thông tin chưa được đưa ra đầy đủ trong khi mô tả trường hợp	***<u>Trọng tâm</u>: Tự thu thập thông tin cho việc giải quyết VĐ***	Tìm các phương án giải quyết và quyết định phương án giải quyết trường hợp	
Trường hợp đánh giá phương án GQ vấn đề	Các vấn đề đã được đưa ra	Các thông tin đã được cung cấp	Phương án giải quyết cũng đã được đưa ra. Người học cần tìm những phương án thay thế khác	***<u>Trọng tâm:</u>*** ***Phê phán phương án giải quyết đã đưa ra trước***

2.3.3. Tiến trình thực hiện

Tiến trình các giai đoạn được trình bày sau đây là tiến trình lý tưởng của PP NCTH. Trong thực tiễn vận dụng có thể linh hoạt, chẳng hạn có những giai đoạn được rút gọn, kéo dài hơn hoặc bỏ qua tuỳ theo các trường hợp cụ thể.

Các bước tiến hành PP trường hợp

Các giai đoạn	Mục đích
1. **Nhận biết trường hợp**: Làm quen với trường hợp.	Nắm được vấn đề và tình huống cần quyết định. Tự nhận biết các mối quan hệ về chuyên môn.
2. **Thu thập thông tin:** Thu thập thông tin về trường hợp từ các tài liệu sẵn có và tự tìm.	Học cách tự lực thu thập thông tin, hệ thống hoá và đánh giá thông tin.
3. **Nghiên cứu, tìm các phương án giải quyết**: Tìm các phương án giải quyết và thảo luận (tìm hiểu, nghiên cứu, khảo sát, điều tra).	Phát triển tư duy sáng tạo, tư duy theo nhiều hướng, làm việc trong nhóm, hiểu các ý kiến khác nhau, biết trình bày ý kiến trong nhóm.
4. **Quyết định:** Quyết định trong nhóm về phương án giải quyết.	Đối chiếu và đánh giá các phương án giải quyết trên cơ sở các tiêu chuẩn đánh giá đã được lập luận.
5. **Bảo vệ:** Các nhóm lập luận và bảo vệ quyết định của nhóm.	Bảo vệ các quyết định với những luận cứ rõ ràng, trình bày các quan điểm một cách rõ ràng, phát hiện các điểm yếu trong các lập luận.
6. **So sánh:** So sánh các phương án giải quyết của nhóm với các quyết định trong thực tế.	Cân nhắc mối quan hệ theo các phương án giải quyết khác nhau; Việc quyết định luôn liên quan đến các tình huống, điều kiện, thời gian cụ thể.

2.3.4. Ưu điểm và nhược điểm

Ưu điểm

- Việc sử dụng PP NCTH tạo điều kiện cho việc xây dựng các tình huống nhằm gắn lý thuyết với thực tiễn.
- Tích cực hoá động cơ của người học.
- PP NCTH yêu cầu có sự cộng tác làm việc và thảo luận trong nhóm. Trọng tâm của làm việc nhóm là quá trình giao tiếp xã hội và quá trình cùng quyết định trong nhóm.
- PP NCTH tạo điều kiện phát triển các năng lực then chốt chung, như năng lực quyết định, năng lực giải quyết vấn đề, tư duy hệ thống, tính sáng tạo, khả năng giao tiếp và cộng tác làm việc.

Cần phân biệt rằng việc sử dụng các trường hợp làm ví dụ minh hoạ cho giờ học thuyết trình không phải là PP NCTH, mà chỉ là ví dụ minh hoạ. PP NCTH cần bao gồm việc tự lực giải quyết vấn đề và góp phần phát triển tư duy tích cực - sáng tạo của học sinh.

Nhược điểm của PP NCTH

- PP NCTH đòi hỏi nhiều thời gian, thích hợp cho việc vận dụng nhưng không thích hợp với việc truyền thụ tri thức mới một cách hệ thống.
- Đòi hỏi cao đối với GV: nhiệm vụ truyền thụ tri thức của GV là thứ yếu. GV cần biết làm việc với tư cách là người điều phối và tổ chức quá trình học tập.

- Đòi hỏi cao đối người học: hình thức học quen thuộc là lĩnh hội tri thức được sắp xếp sẵn một cách hệ thống từ GV không còn thích hợp. HS cần biết vận dụng tri thức một cách tự lực và thường có khó khăn trong việc tự lực với mức độ cao.

2.3.5. Cách xây dựng trường hợp và yêu cầu đối với trường hợp

Các trường hợp được lựa chọn từ những tình huống thực tiễn, hoặc những tình huống có thể xảy ra. Khi xây dựng một trường hợp cần bao gồm những nội dung sau:

- Phần mô tả trường hợp: các trường hợp cần được mô tả rõ ràng và cần thực hiện các chức năng lý luận dạy học sau:
  - Trường hợp cần chứa đựng vấn đề và có xung đột;
  - Trường hợp cần có nhiều cách giải quyết;
  - Trường hợp cần tạo điều kiện cho người học có thể trình bày theo cách nhìn của mình;
  - Trường hợp cần vừa sức, phù hợp với điều kiện thời gian và người học có thể giải quyết được trên cơ sở kiến thức và kỹ năng của họ.
- Phần nhiệm vụ: xác định những nhiệm vụ HS cần giải quyết khi nghiên cứu trường hợp. Các nhiệm vụ cần xác định rõ ràng, vừa sức với HS và nhằm đạt mục tiêu của bài học.
- Phần yêu cầu về kết quả: phần này đưa ra những yêu cầu cần thực hiện được trong khi nghiên cứu trường

hợp. Việc đưa ra những yêu cầu nhằm định hướng cho việc nghiên cứu trường hợp.

2.3.6. Một số ví dụ về phương pháp nghiên cứu trường hợp

a) Truờng hợp "Nhật ký Đặng Thuỳ Trâm"

❖ **Mô tả trường hợp**

Ngày 22-6-1970, tại bệnh xá Đức phổ, Bác sỹ Đặng Thuỳ Trâm đã một mình chống lại 120 lính Mỹ để bảo vệ cho thương binh rút lui an toàn, chị đã hy sinh như một người anh hùng. Cuốn nhật ký của chị rơi vào tay đối phương. Frederic Whitehurst, một sỹ quan quân báo Mỹ định đốt cuốn nhật ký, thì phiên dịch Nguyễn Trung Hiếu ngăn lại:

„Đừng đốt cuốn sổ này. Bản thân trong nó ***đã có lửa rồi*** *!"*

Fredric đã không đốt cuốn nhật ký, và gìn giữ trong suốt 35 năm để đến năm 2005 cuốn nhật ký đã được trả lại cho mẹ Thuỳ Trâm và được xuất bản bằng nhiều thứ tiếng. Cuốn nhật ký trở thành một hiện tượng văn học và xã hội được thế hệ trẻ đặc biệt quan tâm.

❖ **Nhiệm vụ:**

Hãy đọc một số đoạn của cuốn nhật ký Đặng Thuỳ Trâm hoặc trên trang Web: http://www.tuoitre.com.vn/ và thảo luận:

1) Đâu là chất lửa trong nhật ký Đặng Thuỳ Trâm?

- Đó là một lý tưởng trong sáng, lòng yêu nước và ý chí chiến đấu chống kẻ thù?

- Đó là một sức sống tràn trề, một tâm hồn đa cảm nhưng vô cùng trong sáng giữa một cuộc chiến vô cùng khốc liệt?
- Đó còn là những điều gì khác?

2) Chúng ta có sáng kiến về một chương trình hành động, một dự án „Tiếp lửa truyền thống - Mãi mãi tuổi 20“ để ngọn lửa Thuỳ Trâm sáng mãi?

❖ **Yêu cầu**

Khi thảo luận về trường hợp này cần:

- Phân tích hình ảnh Thuỳ Trâm dưới những khía cạnh khác nhau như: lý tưởng, lòng yêu nước, trách nhiệm của người bác sỹ, tình đồng đội, tình yêu.
- Rút ra được những bài học cho cuộc sống hiện tại của thế hệ mình.
- Nghĩ đến những chương trình hành động để xứng đáng với sự hy sinh và khát vọng hoà bình của Thuỳ Trâm và thế hệ cha ông.

b) Trường hợp “Bài văn điểm 10” (dùng cho bồi dưỡng GV)

❖ **Mô tả trường hợp:**

Trong kỳ thi tuyển sinh ĐH năm 2006, bài văn của Hoàng Thuỳ Nhi tại hội đồng thi ĐH Đà nẵng đạt điểm 10. Sau khi bài văn đạt điểm 10 duy nhất được công bố, xuất hiện tình huống bất ngờ: bài văn điểm 10 này rất giống văn bài văn mẫu trong cuốn “Kiến thức cơ bản văn học 12“. Có nhiều ý kiến trái ngược nhau về trường hợp này: một

số GV dạy văn ở bậc THPT cho rằng thí sinh này đã "đạo văn". Thầy giáo chấm thi Lương Vĩnh An thì cho rằng: "Nếu so với đáp án mà Bộ đưa ra thì điểm 10 cho bài viết là hoàn toàn xứng đáng".

❖ **Nhiệm vụ:**

- Với tư cách là GV dạy văn/ cán bộ quản lý GD, Ông/bà bình luận về trường hợp trên như thế nào?
- Với tư cách là GV chấm thi, Ông/bà xử lý thế nào khi thấy bài văn giống hệt bài văn mẫu?
- Thảo luận về cải tiến PPDH và PP đánh giá kết quả học tập liên quan đến việc sử dụng các bài văn mẫu.

❖ **Kết quả mong muốn:** nghiên cứu trường hợp này cần đề cập đến:

- Những nhược điểm của cách ra đề và chấm thi môn văn hiện nay, sự không phù hợp giữa kiểm tra đánh giá và PPDH mới.
- Những hạn chế của việc dạy văn trong việc sử dụng bài văn mẫu hiện nay.
- Đề xuất được những phương hướng đổi mới PPDH văn học và kiểm tra đánh giá HS liên quan đến PP sử dụng bài văn mẫu trên cơ sở cỏc lý thuyết học tập.

c. Ví dụ về PP NCTH trong môn học giáo dục công dân[1]

[1] Ví dụ do TS. Lưu Thu Thuỷ xây dựng

Khi dạy về các đặc điểm của tình yêu đích thực (Bài Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình, lớp 10), có thể sử dụng PP NCTH như sau:

Bước 1: GV chia lớp thành các nhóm, giao nhiệm vụ cho mỗi nhóm nghiên cứu một tình huống :

Tình huống 1: Hoa là một cô gái xinh đẹp. Đã có nhiều chàng trai theo đuổi nhưng cô vẫn chưa nhận lời yêu ai. Thấy vậy, Phong - một bạn trai cùng trường đánh cuộc với các bạn rằng mình sẽ chinh phục bằng được Hoa. Từ đấy, Phong ra sức săn đón, chăm sóc, chiều chuộng Hoa và nói với cô rằng anh ta không thể sống nếu thiếu cô. Cuối cùng, Hoa đã xiêu lòng...

Em nghĩ gì về tình cảm giữa Hoa và Phong? Tình cảm đó có phải là tình yêu không? Vì sao?

Tình huống 2: Tân là một chàng trai nhanh nhẹn, giỏi giang, tốt bụng. Biết Tân đã có người yêu nhưng Xuân vẫn quyết tâm tìm cách giành tình yêu của Tân. Sau nhiều lần bị Tân từ chối, Xuân đã tuyên bố: nếu không được Tân yêu, cô sẽ tự tử...

Em nghĩ gì về việc làm của Xuân? Có người nói tình yêu của Xuân thật mãnh liệt. Em có đồng ý với ý kiến đó không? Vì sao?

Tình huống 3: Thương là một cô gái xinh đẹp, nết na, Có nhiều chàng trai theo đuổi Thương, trong số đó có cả bác sĩ, kĩ sư; có người là con nhà giầu có trong vùng;... nhưng Thương lại dành tình yêu của mình cho Hùng - một chàng trai ở cùng xóm, hiền lành, tốt bụng, hay lam hay làm. Bạn bè nhiều người chê Thương là dại dột, mù quáng trong tình yêu.

Em có đồng ý với nhận xét đó không? Vì sao?

Tình huống 4: Trâm rất thích Tuấn, một người con trai ở cùng ngõ. Trâm thấy Tuấn thật cường tráng và có sức hấp dẫn đặc biệt. Không quen, lại không có người giới thiệu nên Trâm chưa bao giờ nói chuyện với Tuấn nhưng Trâm thường hay nghĩ đến Tuấn và tìm mọi cách để được nhìn thấy Tuấn. Trâm nhìn Tuấn đắm đuối, ước gì được Tuấn ôm vào lòng. Trâm viết trong nhật kí là Trâm yêu Tuấn da diết.

Tình cảm của Trâm đã phải là tình yêu chưa? Vì sao?

Bước 2: các nhóm thảo luận

Bước 3: đại diện các nhóm trình bày kết quả thảo luận, các nhóm khác nhận xét, bổ sung ý kiến.

Bước 4: GV tóm tắt ý kiến của các nhóm và kết luận về các đặc điểm của tình yêu đích thực

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh ưu, nhược điểm của PP NCTH với phương pháp thuyết trình truyền thống; So sánh sự giống, khác nhau giữa PP NCTH và dạy học giải quyết vấn đề.

2. Ông bà hãy phân tích sự phù hợp và khả năng vận dụng thuyết kiến tạo trong PP NCTH.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng quan điểm dạy học theo tình huống và PP NCTH trong môn học mà mình phụ trách, tìm ra một số chủ đề có thể vận dụng dạy học theo tình huống/ PP NCTH.

4. Hãy xây dựng một ví dụ phác thảo một tình huống để có thể sử dụng dạy học theo tình huống / PP NCTH trong môn học.

2.4. DẠY HỌC THEO DỰ ÁN

2.4.1. Khái niệm dự án và dạy học theo dự án

a) Khái niệm dự án

Thuật ngữ dự án trong tiếng Anh là "Project", có nguồn gốc từ tiếng La tinh và ngày nay được hiểu theo nghĩa phổ thông là một đề án, một dự thảo hay một kế hoạch. Khái niệm dự án được sử dụng phổ biến trong hầu hết các lĩnh vực kinh tế-xã hội: trong sản xuất, doanh nghiệp, trong nghiên cứu khoa học cũng như trong quản lý xã hội...

Dự án là một dự định, một kế hoạch cần được thực hiện trong điều kiện thời gian, phương tiện tài chính, nhân lực, vật lực xác định nhằm đạt được mục đích đã đề ra. Dự án có tính phức hợp, tổng thể, được thực hiện trong hình thức tổ chức dự án chuyên biệt.

Một dự án nói chung có những đặc điểm cơ bản sau:

- Có mục tiêu được xác định rõ ràng,
- Có thời gian qui định cụ thể.
- Có nguồn tài chính, vật chất, nhân lực giới hạn.
- Mang tính duy nhất (phân biệt với các dự án khác).
- Mang tính phức hợp, tổng thể
- Được thực hiện trong hình thức tổ chức dự án chuyên biệt

Có nhiều loại dự án khác nhau. Dựa theo nội dung của dự án có thể phân biệt các loại sau:

- Dự án đầu tư – xây dựng: đầu tư xây dựng, đầu tư trang thiết bị
- Dự án nghiên cứu - phát triển: nghiên cứu, thiết kế, chế tạo các sản phẩm mới, các máy móc, thiết bị, kết cấu kỹ thuật; xây dựng các chương trình, phần mềm .v.v…
- Dự án tổ chức: xây dựng tổ chức mới, thay đổi tổ chức, …
- Dự án hỗn hợp: bao gồm một số nội dung đã nêu trên.

Quá trình thực hiện một dự án được phân chia thành các giai đoạn khác nhau. Cách phân chia phổ biến bao gồm 4 giai đoạn cơ bản sau đây:

- Xác định mục tiêu dự án (giai đoạn chuẩn bị / giai đoạn khả thi)
- Lập kế hoạch dự án (lập kế hoạch và thiết kế dự án)
- Thực hiện dự án (thực hiện và kiểm tra)
- Kết thúc dự án (đánh giá)

b) Khái niệm dạy học theo dự án

Khái niệm dự án đã đi từ lĩnh vực kinh tế, xã hội vào lĩnh vực giáo dục, đào tạo không chỉ với ý nghĩa là các dự án phát triển giáo dục mà còn được sử dụng như một phương pháp hay hình thức dạy học. Khái niệm Project được sử dụng trong các trường dạy kiến trúc-xây dựng ở Ý từ cuối thế kỷ 16. Từ đó tư tưởng dạy học theo dự án lan sang Pháp cũng như một số nước châu Âu khác và Mỹ, trước hết là trong các trường đại học và chuyên nghiệp.

Đầu thế kỷ 20 các nhà sư phạm Mỹ đã xây dựng cơ sơ lý luận cho phương pháp dự án (The Project Method) và coi đó là PPDH quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học lấy HS làm trung tâm, nhằm khắc phục nhược điểm của dạy học truyền thống coi thầy giáo là trung tâm. Ban đầu, phương pháp dự án (PPDA) được sử dụng trong dạy học thực hành các môn học kỹ thuật, về sau được dùng trong hầu hết các môn học khác, cả các môn khoa học xã hội. Sau một thời gian phần nào bị lãng quên, hiện nay PPDA được sử dụng phổ biến trong các trường phổ thông và đại học trên thế giới, đặc biệt ở những nước phát triển.

Ở Việt Nam, các đề án môn học, đề án tốt nghiệp từ lâu cũng đã được sử dụng trong đào tạo đại học, các hình thức này gần gũi với dạy học theo dự án. Tuy vậy trong lĩnh vực lý luận dạy học, PPDH này chưa được quan tâm nghiên cứu một cách thích đáng, nên việc sử dụng chưa đạt hiệu quả cao.

Có nhiều quan niệm và định nghĩa khác nhau về dạy học theo dự án. Ngày nay DHDA được nhiều tác giả coi là một hình thức dạy học vì khi thực hiện một dự án, có nhiều PPDH cụ thể được sử dụng. Tuy nhiên khi không phân biệt giữa hình thức và PPDH, người ta cũng gọi là PP dự án, khi đó cần hiểu đó là PPDH theo nghĩa rộng, một PPDH phức hợp.

Dạy học theo dự án (DHDA) là một hình thức dạy học, trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập. Làm việc nhóm là hình thức làm việc cơ bản của DHDA.

2.4.2. Đặc điểm của dạy học theo dự án

Trong các tài liệu về DHDA có rất nhiều đặc điểm được đưa ra. Các nhà sư phạm Mỹ đầu thế kỷ 20 khi xác lập cơ sở lý thuyết cho PPDH này đã nêu ra 3 đặc điểm cốt lõi của DHDA: định hướng HS, định hướng thực tiễn và định hướng sản phẩm. Có thể cụ thể hoá các đặc điểm của DHDA như sau:

- Định hướng thực tiễn: Chủ đề của dự án xuất phát từ những tình huống của thực tiễn xã hội, thực tiễn nghề nghiệp cũng như thực tiễn đời sống. Nhiệm vụ dự án cần chứa đựng những vấn đề phù hợp với trình độ và khả năng của người học.
- Có ý nghĩa thực tiễn xã hội: Các dự án học tập góp phần gắn việc học tập trong nhà trường với thực tiễn đời sống, xã hội. Trong những trường hợp lý tưởng, việc thực hiện các dự án có thể mang lại những tác động xã hội tích cực.
- Định hướng hứng thú người học: HS được tham gia chọn đề tài, nội dung học tập phù hợp với khả năng và hứng thú cá nhân. Ngoài ra, hứng thú của người học cần được tiếp tục phát triển trong quá trình thực hiện dự án.
- Tính phức hợp: Nội dung dự án có sự kết hợp tri thức của nhiều lĩnh vực hoặc môn học khác nhau nhằm giải quyết một vấn đề mang tính phức hợp.
- Định hướng hành động: Trong quá trình thực hiện dự án có sự kết hợp giữa nghiên cứu lý thuyết và vận dung lý thuyết vào trong hoạt động thực tiễn, thực hành.

Thông qua đó, kiểm tra, củng cố, mở rộng hiểu biết lý thuyết cũng như rèn luyện kỹ năng hành động, kinh nghiệm thực tiễn của người học.

- Tính tự lực cao của người học : Trong DHDA, người học cần tham gia tích cực và tự lực vào các giai đoạn của quá trình dạy học. Điều đó cũng đòi hỏi và khuyến khích tính trách nhiệm, sự sáng tạo của người học. GV chủ yếu đóng vai trò tư vấn, hướng dẫn, giúp đỡ. Tuy nhiên mức độ tự lực cần phù hợp với kinh nghiệm, khả năng của HS và mức độ khó khăn của nhiệm vụ.
- Cộng tác làm việc: Các dự án học tập thường được thực hiện theo nhóm, trong đó có sự cộng tác làm việc và sự phân công công việc giữa các thành viên trong nhóm. DHDA đòi hỏi và rèn luyện tính sẵn sàng và kỹ năng cộng tác làm việc giữa các thành viên tham gia, giữa HS và GV cũng như với các lực lượng xã hội khác tham gia trong dự án. Đặc điểm này còn được gọi là học tập mang tính xã hội.
- Định hướng sản phẩm: Trong quá trình thực hiện dự án, các sản phẩm được tạo ra. Sản phẩm của dự án không giới hạn trong những thu hoạch lý thuyết, mà trong đa số trường hợp các dự án học tập tạo ra những sản phẩm vật chất của hoạt động thực tiễn, thực hành. Những sản phẩm này có thể sử dụng, công bố, giới thiệu.

2.4.3. Các dạng của dạy học theo dự án

DHDA có thể được phân loại theo nhiều phương diện khác nhau. Sau đây là một số cách phân loại dạy học theo dự án:

a. Phân loại theo chuyên môn

- Dự án trong một môn học: trọng tâm nội dung nằm trong một môn học.
- Dự án liên môn: trọng tâm nội dung nằm ở nhiều môn khác nhau.
- Dự án ngoài chuyên môn: Là các dự án không phụ thuộc trực tiếp vào các môn học, ví dụ dự án chuẩn bị cho các lễ hội trong trường.

b. Phân loại theo sự tham gia của người học: dự án cho nhóm HS, dự án cá nhân. Dự án dành cho nhóm HS là hình

thức dự án dạy học chủ yếu. Trong trường phổ thông còn có dự án toàn trường, dự án dành cho một khối lớp, dự án cho một lớp học.

c. Phân loại theo sự tham gia của GV: dự án dưới sự hướng dẫn của một GV, dự án với sự cộng tác hướng dẫn của nhiều GV.

d. Phân loại theo quỹ thời gian: K.Frey đề nghị cách phân chia như sau:

- Dự án nhỏ: thực hiện trong một số giờ học, có thể từ 2-6 giờ học;
- Dự án trung bình: dự án trong một hoặc một số ngày ("Ngày dự án"), nhưng giới hạn là một tuần hoặc 40 giờ học;
- Dự án lớn: dự án thực hiện với quỹ thời gian lớn, tối thiểu là một tuần (hay 40 giờ học), có thể kéo dài nhiều tuần ("Tuần dự án").

Cách phân chia theo thời gian này thường áp dụng ở trường phổ thông. Trong đào tạo đại học, có thể quy định quỹ thời gian lớn hơn.

e. Phân loại theo nhiệm vụ

Dựa theo nhiệm vụ trọng tâm của dự án, có thể phân loại các dự án theo các dạng sau:

- Dự án tìm hiểu: là dự án khảo sát thực trạng đối tượng;
- Dự án nghiên cứu: nhằm giải quyết các vấn đề, giải thích các hiện tượng, quá trình;

- Dự án thực hành (dự án kiến tạo sản phẩm): trọng tâm là việc tạo ra các sản phẩm vật chất hoặc thực hiện một kế hoạch hành động thực tiễn, nhằm thực hiện những nhiệm vụ như trang trí, trưng bày, biểu diễn, sáng tác;
- Dự án hỗn hợp: là các dự án có nội dung kết hợp các dạng nêu trên.

Các loại dự án trên không hoàn toàn tách biệt với nhau. Trong từng lĩnh vực chuyên môn có thể phân loại các dạng dự án theo đặc thù riêng.

2.4.4. Tiến trình dạy học theo dự án

Dựa trên cấu trúc của tiến trình phương pháp, người ta có thể chia tiến trình của DHDA làm nhiều giai đoạn khác nhau. Sau đây trình bày một cách phân chia các giai đoạn của dạy hoc theo dự án theo 5 giai đoạn.

1) Xác định chủ đề và mục đích của dự án : GV và HS cùng nhau đề xuất ý tưởng, xác định chủ đề và mục đích của dự án. Cần tạo ra một tình huống xuất phát, chứa đựng một vấn đề, hoặc đặt một nhiệm vụ cần giải quyết, trong đó liên hệ với hoàn cảnh thực tiễn xã hội và đời sống. Cần chú ý đến hứng thú của người học cũng như ý nghĩa xã hội của đề tài. GV có thể giới thiệu một số hướng đề tài để HS lựa chọn và cụ thể hoá. Trong trường hợp thích hợp, sáng kiến về việc xác định đề tài có thể xuất phát từ phía HS. Giai đoạn này còn được mô tả thành hai giai đoạn là đề xuất sáng kiến và thảo luận về sáng kiến.

2) Xây dựng kế hoạch thực hiện: trong giai đoạn này HS với sự hướng dẫn của GV xây dựng đề cương cũng như kế hoạch cho việc thực hiện dự án. Trong việc xây dựng kế hoạch cần xác định những công việc cần làm, thời gian dự kiến, vật liệu, kinh phí, phương pháp tiến hành và phân công công việc trong nhóm.

3) Thực hiện dự án : các thành viên thực hiện công việc theo kế hoạch đã đề ra cho nhóm và cá nhân. Trong giai đoạn này HS thực hiện các hoạt động trí tuệ và hoạt động thực tiễn, thực hành, những hoạt động này xen kẽ và tác động qua lại lẫn nhau. Kiến thức lý thuyết, các phương án giải quyết vấn đề được thử nghiệm qua thực tiễn. Trong quá trình đó sản phẩm của dự án và thông tin mới được tạo ra.

4) Trình bày sản phẩm dự án: kết quả thực hiện dự án có thể được viết dưới dạng thu hoạch, báo cáo, bài báo... Trong nhiều dự án các sản phẩm vật chất được tạo ra qua hoạt động thực hành. Sản phẩm của dự án cũng có thể là những hành động phi vật chất, chẳng hạn việc biểu diễn một vở kịch, việc tổ chức một sinh hoạt nhằm tạo ra các tác động xã hội. Sản phẩm của dự án có thể được trình bày giữa các nhóm sinh viên, có thể được giới thiệu trong nhà trường, hay ngoài xã hội.

5) Đánh giá dự án : GV và HS đánh giá quá trình thực hiện và kết quả cũng như kinh nghiệm đạt được. Từ đó rút ra những kinh nghiệm cho việc thực hiện các dự án tiếp theo. Kết quả của dự án cũng có thể đuợc đánh giá từ bên ngoài.

Việc phân chia các giai đoạn trên đây chỉ mang tính chất tương đối. Trong thực tế chúng có thể xen kẽ và thâm nhập lẫn nhau. Việc tự kiểm tra, điều chỉnh cần được thực hiện trong tất cả các giai đoạn của dự án. Với những dạng dự án khác nhau có thể xây dựng cấu trúc chi tiết riêng phù hợp với nhiệm vụ dự án. Giai đoạn 4 và 5 cũng thường được mô tả chung thành một giai đoạn. Khi đó tiến trình dự án có thể được mô tả theo 4 giai đoạn: xác định chủ đề và mục tiêu dự án; lập kế hoạch; thực hiện; đánh giá dự án.

2.4.5. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học theo dự án

Ưu điểm

Các đặc điểm của DHDA đã thể hiện những ưu điểm của phương pháp dạy học này. Có thể tóm tắt những ưu điểm cơ bản sau đây của dạy học theo dự án:

- Gắn lý thuyết với thực hành, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội;
- Kích thích động cơ, hứng thú học tập của người học;
- Phát huy tính tự lực, tính trách nhiệm;
- Phát triển khả năng sáng tạo;
- Rèn luyện năng lực giải quyết những vấn đề phức hợp;
- Rèn luyện tính bền bỉ, kiên nhẫn;
- Rèn luyện năng lực cộng tác làm việc;
- Phát triển năng lực đánh giá.

Nhược điểm

- DHDA không phù hợp trong việc truyền thụ tri thức lý thuyết mang tính hệ thống cũng như rèn luyện hệ thống kỹ năng cơ bản;
- DHDA đòi hỏi nhiều thời gian. Vì vậy DHDA không thay thế cho PP thuyết trình và luyện tập, mà là hình thức dạy học bổ sung cần thiết cho các PPDH truyền thống.
- DHDA đòi hỏi phương tiện vật chất và tài chính phù hợp.

Tóm lại DHDA là một hình thức dạy học quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học hiện đại như: định hướng vào người học, định hướng hành động, DH GQVĐ và quan điểm dạy học tích hợp. DHDA góp phần gắn lý thuyết với thực hành, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội, tham gia tích cực vào việc đào tạo năng lực làm việc tự lực, năng lực sáng tạo, năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp, tinh thần trách nhiệm và khả năng cộng tác làm việc của người học.

2.4.6. Một số ví dụ về dạy học theo dự án

a) Dự án: Tìm hiểu địa lí tỉnh (thành phố) nơi các em đang sống[1]

Mục tiêu

- Kiến thức: hiểu và nắm vững được một số đặc điểm nổi bật về vị trí địa lí, đặc điểm tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên, đặc điểm kinh tế-xã hội, một số ngành kinh tế chính của tỉnh (thành phố) nơi các em đang sống.
- Kĩ năng:
  - Phát triển kĩ năng phân tích bản đồ, biểu đồ, số liệu thống kê;
  - Thu thập, xử lí được các thông tin; viết và trình bày báo cáo về một vấn đề của địa lí địa phương;
  - Bước đầu biết tổ chức hội nghị khoa học.

[1] Ví dụ do ThS. Phạm Thị Thu Phương xây dựng

- Thái độ: bồi dưỡng cho HS tình yêu, ý thức xây dựng và bảo vệ quê hương.

Các bước tiến hành

1) Xác định chủ đề, mục đích dự án

GV (GV) chia HS (HS) trong lớp thành nhiều nhóm, mỗi nhóm tìm hiểu một chủ đề.

- Chủ đề1 : Vị trí địa lí, phạm vi lãnh thổ và sự phân chia hành chính.
- Chủ đề 2: Đặc điểm tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên
- Chủ đề 3: Đặc điểm dân cư và lao động
- Chủ đề 4: Đặc điểm kinh tế-xã hội
- Chủ đề 5: Địa lí một số ngành kinh tế chính

2) Các nhóm xây dựng kế hoạch làm việc

- Phác thảo đề cương
- Phân công công việc cho các thành viên trong nhóm

  Có hai cách phân công:

  - Cách thứ nhất: phân công nhiệm vụ nghiên cứu và tập hợp tư liệu theo từng loại (bản văn, bản đồ, lược đồ, biểu đồ, số liệu thống kê...)
  - Cách thứ hai: phân công nhiệm vụ nghiên cứu và tổng hợp thông tin theo nội dung của đề cương.

3) Thực hiện

HS làm việc cá nhân và nhóm theo kế hoạch

- Thu thập tài liệu:
  - Sách báo, tạp chí, tranh ảnh...(quan trọng nhất là tài liệu địa lí địa phương);
  - Niên giám thống kê của tỉnh hoặc thành phố;
  - Các kết quả điều tra về tự nhiên, dân cư, kinh tế;
  - Các báo cáo về tự nhiên, dân cư, kinh tế và phương hướng phát triển kinh tế của các cơ quan có thẩm quyền.
- Tổng hợp kết quả nghiên cứu, tìm hiểu của các thành viên trong nhóm.
- Viết báo cáo và chuẩn bị các sơ đồ, biểu bảng...để trình bày trước lớp.

Trong khi thực hiện dự án cần làm rõ các vấn đề chính của chủ đề được phân công:

Chủ đề 1: Vị trí địa lí, phạm vi lãnh thổ và sự phân chia hành chính.

- Vị trí ở vùng nào? giáp những đâu? diện tích của tỉnh/ thành phố là bao nhiêu? gồm những huyện/ quận nào?
- Thuận lợi và khó khăn của vị trí, lãnh thổ đối với sự phát triển kinh tế - xã hội.

Chủ đề 2: Đặc điểm tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên

- Đặc điểm nổi bật về tự nhiên.
- Đặc điểm về tài nguyên: tài nguyên chính, thuộc loại giàu hay nghèo tài nguyên.

- Những thuận lợi, khó khăn về điều kiện tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên đối với đời sống và sản xuất.
- Vấn đề bảo vệ môi trường.

Chủ đề 3: Đặc điểm dân cư và lao động

- Đặc điểm chính về dân cư, lao động: số dân, kết cấu dân số theo độ tuổi, lực lượng và trình độ của lao động, phân bố dân cư.
- Những thuận lợi, khó khăn của dân cư và lao động đối với sự phát triển kinh tế - xã hội.
- Hướng giải quyết các vấn đề về dân cư và lao động.

Chủ đề 4: Đặc điểm kinh tế-xã hội

- Những đặc điểm nổi bật về kinh tế- xã hội: sơ lược quá trình phát triển kinh tế, trình độ phát triển kinh tế; vị trí về kinh tế của tỉnh/ thành phố so với cả nước; cơ cấu kinh tế.
- Thế mạnh về kinh tế.
- Hướng phát triển kinh tế- xã hội của tỉnh/ thành phố.

Chủ đề 5: Địa lí một số ngành kinh tế chính.

- Điều kiện phát triển.
- Tình hình phát triển và phân bố của một số ngành kinh tế chính: các ngành của trung ương đóng tại tỉnh/ thành phố; các ngành của địa phương.
- Hướng phát triển của một số ngành kinh tế.

4) Giới thiệu sản phẩm trước lớp

- Sản phẩm của các nhóm ngoài phần bài viết, nên có thêm tranh ảnh, sơ đồ, biểu đồ, bảng thống kê, lược đồ để minh hoạ.
- Mỗi nhóm cử một đại diện lên trình bày vấn đề đã tìm hiểu.
- Cả lớp thảo luận để xây dựng thành một bản tổng hợp về địa lí tỉnh/ thành phố.

5) Đánh giá

- Tổ chức cho HS tự đánh giá hoặc đánh giá lẫn nhau về kết quả làm việc của từng nhóm.
- GV tổng kết, đánh giá về phương pháp tiến hành, nội dung và kết quả của các vấn đề đã được nghiên cứu và trình bày của từng nhóm.

b) Dự án: Vấn đề môi trường của địa phương - Thực trạng và giải pháp[1]

Mục tiêu

- Kiến thức
  - Biết được những vấn đề môi trường của địa phương; nguyên nhân và hậu quả của chúng;
  - Biết cách thức giải quyết những vấn đề môi trường của địa phương.
- Kĩ năng

[1] Ví dụ do ThS. Phạm Thị Thu Phương xây dựng

- Điều tra, khảo sát địa phương;
- Phân tích, đánh giá, tổng hợp tài liệu;
- Viết và trình bày báo cáo về một vấn đề môi trường của địa phương.

• Thái độ

- Có thái độ ứng xử với các hành vi xâm hại môi trường ở địa phương bằng cách vận động mọi người chống lại những hành vi làm tổn hại môi trường;
- Có ý thức làm cho môi trường sạch đẹp.

Các bước tiến hành

1) Xác định chủ đề, mục đích dự án

GV (GV) chia HS (HS) trong lớp thành nhiều nhóm, mỗi nhóm chọn một trong những vấn đề tiêu biểu cho môi trường địa phương như:

- Suy giảm tài nguyên đất, rừng...
- Ô nhiễm nước, không khí, tiếng ồn...
- Ô nhiễm do sử dụng thuốc trừ sâu, phân bón...

2) Các nhóm xây dựng kế hoạch làm việc

- Xác định mục đích khảo sát
- Lựa chọn địa điểm khảo sát (mang tính điển hình)
- Dự kiến công việc và xác định phương pháp tiến hành

3) Thực hiện

HS làm việc nhóm theo kế hoạch; các nhóm có thể làm các công việc sau:

- Khảo sát thực tế và ghi chép lại hiện trạng của môi trường (hiện tượng suy thoái, ô nhiễm ....; nguyên nhân; hậu quả; đề xuất biện pháp giải quyết).
- Thảo luận về các biện pháp khắc phục
  - Đề xuất các biện pháp khắc phục vấn đề môi trường;
  - Thảo luận về các biện pháp.
- Phóng sự ảnh

Ví dụ: Chủ đề rác thải

  - Chụp ảnh tư liệu về rác thải sinh hoạt (cách thu gom, thùng rác, hiện tượng đổ rác bừa bãi...), rác thải công nghiệp, rác thải bệnh viện...
  - Chụp ảnh các cách xử lí rác thải (thu gom rác, phân loại, chuyên chở và chôn rác...).
  - Sắp xếp các ảnh theo thứ tự và làm thuyết minh về phóng sự ảnh.
- Làm phim về môi trường
  - Lựa chọn chủ đề;
  - Xây dựng kịch bản;
  - Quay các cảnh;
  - Dựng phim, lồng tiếng.

4) Giới thiệu sản phẩm trước lớp

- Sản phẩm của các nhóm ngoài phần bài viết, nên có thêm ảnh chụp hoặc đoạn phim minh hoạ.
- Mỗi nhóm cử một đại diện lên trình bày vấn đề đã tìm hiểu và các biện pháp đề xuất.
- Cả lớp thảo luận, góp ý.

5) Đánh giá

- Tổ chức cho HS tự đánh giá hoặc đánh giá lẫn nhau về kết quả làm việc của từng nhóm.
- GV tổng kết, đánh giá về phương pháp tiến hành, nội dung và kết quả của các vấn đề đã được nghiên cứu và trình bày của từng nhóm.

c. Dự án : Tìm hiểu văn hóa dân gian địa phương[1]

Mục tiêu

- Kiến thức: Nắm được 1 số đặc điểm nổi bật của văn hóa dân gian ở địa phương
- Kĩ năng: Thu thập, xử lí thông tin, biết trình bày báo cáo
- Thái độ: Tự hào, trân trọng nét đẹp văn hóa dân gian

Các bước tiến hành

1) Xác định chủ đề, mục đích dự án

[1] Dựa trên ví dụ do nhóm giáo viên Ngữ văn- Lịch sử-Ngoại ngữ, lớp tập huấn đổi mới PPDH tại Hà Nội tháng 11.2007 xây dựng

Giáo viên đưa ra chủ đề chung, gợi ý các chủ đề nhỏ. Học sinh lựa chọn chủ đề nhỏ theo hứng thú riêng. Thành lập các nhóm làm việc theo chủ đề:

Nhóm 1: Văn học dân gian

Nhóm 2: Lễ hội

Nhóm 3: Chùa chiền, lăng tẩm

Nhóm 4: Ẩm thực

2) Xây dựng kế hoạch làm việc

- Cụ thể hoá mục đích sưu tầm;
- Chọn địa điểm, đối tượng tìm hiểu;
- Dự kiến, công việc, PP tiến hành, phân công nhiệm vụ trong nhóm.

3) Thực hiện dự án

Các nhóm thực hiện công việc theo nhiệm vụ cụ thể. Các hoạt động chủ yếu bao gồm:

- Sưu tầm, ghi chép;
- Chụp ảnh;
- Viết báo cáo.

4) Giới thiệu sản phẩm

Các nhóm học sinh giới thiệu kết quả tìm hiểu của nhóm:

- Bài viết;
- Ảnh, phim minh họa;
- Thảo luận, góp ý.

5) Đánh gía

- Học sinh tự đánh giá trong nhóm, đánh giá lẫn nhau giữa các nhóm về kết quả và quá trình thực hiện dự án;
- GV nhận xét, tổng kết;
- Rút ra những kinh nghiệm cho các dự án tiếp theo.

d. Dự án: Tổ chức buổi ngoại khóa mừng Giáng sinh[1]

Mục tiêu

- Kiến thức
- Hiểu về một lễ hội quan trọng của nền văn hoá nói Tiếng Anh
- Củng cố và hiểu biết thêm về từ vựng cùng cấu trúc liên quan đến Giáng sinh
- Kĩ năng
- Phát triển kĩ năng phân tích, thu thập và xử lí thông tin và trình bày trước công chúng
- Bước đầu biết cách tổ chức 1 buổi ngoại khóa bằng tiếng Anh
- Thái độ
- Hứng thú và say mê học ngoại ngữ
- Tự hào về văn hóa nước mình và tôn trọng nền văn hóa khác

[1] Dựa trên ví dụ do nhóm GV Ngoại Ngữ, Sử, Địa , lớp tập huấn đổi mới PPDH tại T.P HCM, tháng 11.2007 xây dựng.

Các bước tiến hành

1) Xác định chủ đề, mục tiêu dự án:

- GV đề xuất chủ đề chính, gơi ý các chủ đề nhỏ
- Học sinh đề xuất, tự chọn các chủ đề cụ thể
- Chia lớp thành các nhóm theo chủ đề, các nhóm cụ thể hoá mục tiêu dự án theo chủ đề:

+ Chủ đề 1: Tìm hiểu về Nguồn gốc, ý nghĩa lễ Giáng sinh

+ Chủ đề 2: Chuẩn bị bài hát, tiểu phẩm về Giáng sinh

+ Chủ đề 3: Chuẩn bị hậu cần cho buổi ngoại khoá (trang phục, biểu tượng, trang trí,...)

+ Chủ đề 4: Tổ chức, điều hành, dẫn chương trình buổi ngoại khóa

2) Xây dựng kế hoạch:

Các nhóm xây dựng kế hoạch, phân công nhiệm vụ thực hiện chủ đề của nhóm.

3) Thực hiện dự án

- Các nhóm thực hiện nhiệm vụ theo kế hoạch đã xây dựng để chuẩn bị cho buổi ngoại khoá.
- Tổ chức buổi ngoại khoá: Các nhóm trình diễn, giới thiệu những nội dung đã chuẩn bị theo các chủ đề được phân công

4) Đánh giá

- HS lớp tự đánh giá, nhận xét;

- Ghi nhận thông tin phản hồi từ HS trong trường và thày cô, ban giám hiệu;
- GV nhận xét, đánh giá.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh ưu, nhược điểm của dạy học theo dự án với phương pháp thuyết trình; so sánh sự giống, khác nhau giữa dạy học theo dự án và dạy học GQVĐ, giữa DHDA và PP NCTH.

2. Ông/bà hãy phân tích sự phù hợp và khả năng vận dụng thuyết kiến tạo trong dạy học theo dự án.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng DHDA trong môn học mà mình phụ trách, tìm ra một số chủ đề có thể vận dụng dạy học theo dự án.

4. Hãy xây dựng một ví dụ phác thảo kế hoạch dạy học cho một bài DHDA trong môn học.

2.5. WEBQUEST – KHÁM PHÁ TRÊN MẠNG

2.5.1. Khái niệm WebQuest

Cùng với việc ra đời và phổ biến của Internet, ngày nay việc thu thập và xử lý thông tin trên mạng là một kỹ năng cần thiết trong nghiên cứu và học tập cũng như trong lao động nghề nghiệp. Việc ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng Internet trong dạy học ngày càng trở nên quan trọng. Tuy nhiên, việc HS truy cập thông tin một cách tự do trên mạng internet trong dạy học có những nhược điểm chủ yếu là:

- Việc tìm kiếm thường kéo dài vì lượng thông tin trên mạng lớn;
- Dễ bị chệch hướng khỏi bản thân đề tài;
- Nhiều tài liệu được tìm ra với nội dung chuyên môn không chính xác, có thể dẫn đến "nhiễu thông tin";
- Chi phí thời gian quá lớn cho việc đánh giá và xử lý những thông tin trong dạy học;
- Việc tiếp thu kiến thức qua truy cập thông tin trên mạng có thể chỉ mang tính thụ động mà thiếu sự đánh giá, phê phán của người học.

Để khắc phục những những nhược điểm trên đây của việc học qua mạng, người ta đã phát triển phương pháp WebQuest.

Năm 1995 Bernie Dodge ở trường đại học San Diego State University (Mỹ) đã xây dựng Webquest trong dạy học. Các đại diện tiếp theo là Tom March (Úc) và Heinz Moser (Thụy Sĩ).

Ý tưởng của họ là đưa ra cho HS một tình huống thực tiễn có tính thời sự hoặc lịch sử, dựa trên cơ sở những dữ liệu tìm được, HS cần xác định quan điểm của mình về chủ đề đó trên cơ sở lập luận. HS tìm được những thông tin, dữ liệu cần thiết thông qua những trang kết nối (links) đã được GV lựa chọn từ trước.

Ngày nay WebQues (thuật ngữ tiếng Anh) được sử dụng rộng rãi trên thế giới, trong giáo dục phổ thông cũng như đại học. Có nhiều định nghĩa cũng như cách mô tả khác nhau về Webquest. Theo nghĩa hẹp, WebQues được hiểu như một phương pháp dạy học (WebQuest-Method), theo nghĩa rộng WebQuest được hiểu như một mô hình, một quan điểm về dạy

học có sử dụng mạng Internet. WebQuest cũng là bản thân đơn vị nội dung dạy học được xây dựng để sử dụng phương pháp này, và là trang WebQuest được đưa lên mạng. Khi gọi WebQuest là một PPDH, cần hiểu đó là một phương pháp phức hợp, trong đó có thể sử dụng những PP cụ thể khác nhau.

Với tư cách là một phương pháp dạy học, có thể định nghĩa WebQuest như sau:

> WebQuest là một phương pháp dạy học, trong đó HS tự lực thực hiện trong nhóm một nhiệm vụ về một chủ đề phức hợp, gắn với tình huống thực tiễn. Những thông tin cơ bản về chủ đề được truy cập từ những trang liên kết (links) do GV chọn lọc từ trước. Việc học tập theo định hướng nghiên cứu và khám phá, kết quả học tập được HS trình bày và đánh giá.

WebQuest là một PPDH học mới, được xây dựng trên cơ sở phương tiện dạy học mới là công nghệ thông tin và Internet. Trong tiếng Việt chưa có cách dịch hoặc cách dùng thuật ngữ thống nhất cho khái niệm này. Dựa trên bản chất của khái niệm có thể gọi WebQuest là *phương pháp "Khám phá trên mạng"*. WebQuest là một PP đặc biệt của dạy học sử dụng truy cập mạng Internet.

WebQuest có thể được chia thành các WebQuest lớn và các WebQuest nhỏ:

- **WebQuest lớn** : Xử lý một vấn đề phức tạp trong một thời gian dài (ví dụ cho đến một tháng), có thể coi như một dự án dạy học.
- **WebQuest nhỏ** : Trong một vài tiết học (ví dụ 2 đến 4 tiết), HS xử lý một đề tài chuyên môn bằng cách tìm

kiếm thông tin và xử lý chúng cho bài trình bày, tức là các thông tin chưa được sắp xếp sẽ được lập cấu trúc theo các tiêu chí và kết hợp vào kiến thức đã có trước của các em.

WebQuest có thể được sử dụng ở tất cả các loại hình trường học. Điều kiện cơ bản là HS phải có kỹ năng đọc cơ bản và có thể tiếp thu, xử lý các thông tin dạng văn bản. Bên cạnh đó, HS cũng phải có những kiến thức cơ bản trong thao tác với máy tính và internet.

WebQuest có thể sử dụng trong mọi môn học. Ngoài ra, WebQuest rất thích hợp cho việc dạy học liên môn.

2.5.2. Đặc điểm của học tập với WebQuest

- *Chủ đề dạy học gắn với tình huống thực tiễn và mang tính phức hợp:* Chủ đề dạy học được lựa chọn trong WebQuest là những chủ đề gắn với thực tiễn, có thể là những tình huống lịch sử mang tính điển hình, hoặc những tình huống mang tính thời sự. Đó là những tình huống mang tính phức hợp có thể có xem xét dưới nhiều phương diện khác nhau và có thể có nhiều quan điểm khác nhau để giải quyết.
- *Định hướng hứng thú HS:* Nội dung của chủ đề và phương pháp dạy học định hướng vào hứng thú, tích cực hoá động cơ học tập của HS.
- *Tính tự lực cao của người học:* Quá trình học tập là quá trình tự điều khiển, HS cần tự lực hoàn thành nhiệm vụ được giao, tự điều khiển và kiểm tra, GV đóng vai trò tư vấn, hướng dẫn.

- *Quá trình học tập là quá trình tích cực và kiến tạo*: Khác với việc truy cập mạng thông thường nhằm thu thập thông tin, trong WebQuest HS cần tìm, xử lý thông tin nhằm giải quyết một nhiệm vụ. HS cần có quan điểm riêng trên cơ sở lập luận để trả lời câu hỏi hoặc giải quyết vấn đề.
- *Quá trình học tập mang tính xã hội và tương tác:* Hình thức làm việc trong WebQuest chủ yếu là làm việc nhóm. Do đó việc học tập mang tính xã hội và tương tác.
- *Quá trình học tập định hướng nghiên cứu và khám phá:* Để giải quyết vấn đề đặt ra HS cần áp dụng các phương pháp làm việc theo kiểu nghiên cứu và khám phá. Những hoạt động điển hình của HS trong WebQuest là *Tìm kiếm, Đánh giá, Hệ thống hóa, Trình bày* trong sự trao đổi với những HS khác. HS cần thực hiện và từ đó phát triển những khả năng tư duy như:
  - So sánh: nhận biết và nêu ra những điểm tương đồng và khác biệt giữa các đối tượng, các quan điểm;
  - Phân loại: sắp xếp các đối tượng vào các nhóm trên cơ sở tính chất của chúng và theo những tiêu chuẩn sẽ được xác định;
  - Suy luận: xuất phát từ các quan sát hoặc phân tích mà suy ra các tổng quát hóa hoặc những nguyên lý chưa được biết;

- Kết luận: từ những nguyên lý cơ bản và các tổng quát hóa đã có mà suy ra những kết luận và điều kiện chưa được nêu ra;
- Phân tích sai lầm: nhận biết và nêu ra những sai lầm trong các quá trình tư duy của chính mình hoặc của những người khác;
- Chứng minh: xây dựng chuỗi lập luận để hỗ trợ hoặc chứng minh một giả thiết;
- …..

2.5.3. Quy trình thiết kế WebQuest

Quy trình thiết kế WebQuest

a) Chọn và giới thiệu chủ đề

Chủ đề cần phải có mối liên kết rõ ràng với những nội dung được xác định trong chương trình dạy học. Chủ đề có thể là một vấn đề quan trọng trong xã hội, đòi hỏi HS phải tỏ rõ quan điểm. Quan điểm đó không thể được thể hiện bằng những câu trả lời như "đúng" hoặc "sai" một cách đơn giản mà cần lập luận quan điểm trên cơ sở hiểu biết về chủ đề. Những câu hỏi sau đây cần trả lời khi quyết định chủ đề:

- Chủ đề có phù hợp với chương trình đào tạo không?
- HS có hứng thú với chủ đề không?
- Chủ đề có gắn với tình huống, vấn đề thực tiễn không?
- Chủ đề có đủ lớn để tìm được tài liệu trên Internet không?

Sau khi quyết định chọn chủ đề, cần mô tả chủ đề để giới thiệu với HS. Đề tài cần được giới thiệu một cách ngắn gọn, dễ hiểu để HS có thể làm quen với một đề tài khó.

b) Tìm nguồn tài liệu học tập

- GV tìm các trang web có liên quan đến chủ đề, lựa chọn những trang thích hợp để đưa vào liên kết trong WebQuest. Đối với từng nhóm bài tập riêng rẽ cần phải tìm hiểu, đánh giá và hệ thống hóa các nguồn đã lựa chọn thành dạng các địa chỉ internet (URL). Giai đoạn này thường đòi hỏi nhiều công sức. Bằng cách đó, người học sẽ được cung cấp các nguồn trực tuyến để áp dụng vào việc xử lý và giải quyết các vấn đề. Những nguồn thông tin này được kết hợp trong tài liệu WebQuest hoặc

có sẵn ở dạng các siêu liên kết tới các trang Web bên ngoài.

- Ngoài các trang Web, các nguồn thông tin tiếp theo có thể là các thông tin chuyên môn được cung cấp qua Email, CD hoặc các ngân hàng dữ liệu kỹ thuật số (ví dụ các từ điển trực tuyến trong dạy học ngoại ngữ). Điều quan trọng là phải nêu rõ nguồn tin đối với từng nội dung công việc và trước đó các nguồn tin này phải được GV kiểm tra về chất lượng để đảm bảo tài liệu đó là đáng tin cậy

c) Xác định mục đích

- Cần xác định một cách rõ ràng những mục tiêu, yêu cầu đạt được trong việc thực hiện WebQuest.
- Các yêu cầu cần phù hợp với HS và có thể đạt được.

d) Xác định nhiệm vụ

Để đạt được mục đích của hoạt động học tập, HS cần phải giải quyết một nhiệm vụ hoặc một vấn đề có ý nghĩa và vừa sức. Vấn đề hoặc nhiệm vụ phải cụ thể hóa đề tài đã được giới thiệu. Nhiệm vụ học tập cho các nhóm là thành phần trung tâm của WebQuest. Nhiệm vụ định hướng cho hoạt động của HS, cần tránh những nhiệm vụ theo kiểu ôn tập, tái hiện thuần túy.

Như vậy, xuất phát từ một vấn đề chung cần phải phát biểu những nhiệm vụ riêng một cách ngắn gọn và rõ ràng. Những nhiệm vụ cần phải phong phú về yêu cầu, về phương tiện có thể áp dụng, các dạng làm bài. Thông thường, chủ đề được chia thành các tiểu chủ đề nhỏ hơn để từ đó xác định nhiệm vụ cho

các nhóm khác nhau. Các nhóm cũng có thể có nhiệm vụ giải quyết vấn đề từ những góc độ tiếp cận khác khau.

e) Thiết kế tiến trình

Sau khi đã xác định nhiệm vụ của các nhóm HS, cần thiết kế tiến trình thực hiện WebQuest. Trong đó đưa ra những chỉ dẫn, hỗ trợ cho quá trình làm việc của HS. Tiến trình thực hiện WebQuest gồm các giai đoạn chính là: nhập đề, xác định nhiệm vụ, hướng dẫn nguồn thông tin, thực hiện, trình bày, đánh giá.

f) Trình bày trang Web

Các nội dung đã được chuẩn bị trên đây, bây giờ cần sử dụng để trình bày WebQuest. Để lập ra trang WebQuest, không đòi hỏi những kiến thức về lập trình và cũng không cần các công cụ phức tạp để thiết lập các trang HTML. Về cơ bản chỉ cần lập WebQuest, ví dụ trong chương trình Word và nhớ trong thư mục HTML, không phải như thư mục DOC. Có thể sử dụng các chương trình điều hành Web, ví dụ như FrontPage, tham khảo các mẫu WebQuest trên Internet hiện có. Trang WebQuest được đưa lên mạng nội bộ để sử dụng.

g) Thực hiện WebQuest

Sau khi đã đưa WebQuest lên mạng nội bộ, tiến hành thử với HS để đánh giá và sửa chữa.

h) Đánh giá, sửa chữa

Việc đánh giá WebQuest để rút ra kinh nghiệm và sửa chữa cần có sự tham gia của HS, đặc biệt là những thông tin

phản hồi của HS về việc trình bày cũng như quá trình thực hiện WebQuest. Có thể hỏi HS những câu hỏi sau:

- Các em đã học được những gì?
- Các em thích và không thích những gì?
- Có những vấn đề kỹ thuật nào trong WebQuest?...

2.5.4. Tiến trình thực hiện WebQuest

Các bước	Mô tả
Nhập đề	GV giới thiệu về chủ đề. Thông thường, một WebQuest bắt đầu với việc đặt ra tình huống có vấn đề thực sự đối với người học, tạo động cơ cho người học sao cho họ tự muốn quan tâm đến đề tài và muốn tìm ra một giải pháp cho vấn đề.
Xác định nhiệm vụ	HS được giao các nhiệm vụ cụ thể. Cần có sự thảo luận với HS để HS hiểu nhiệm vụ, xác định được mục tiêu riêng, cũng như có những bổ sung, điều chỉnh cần thiết. Tính phức tạp của nhiệm vụ phụ thuộc vào đề tài và trước tiên là vào nhóm đối tượng. Thông thường, các nhiệm vụ sẽ được xử lý trong các nhóm.

Hướng dẫn nguồn thông tin	GV hướng dẫn nguồn thông tin để xử lý nhiệm vụ, chủ yếu là những trang trong mạng internet đã được GV lựa chọn và liên kết, ngoài ra còn có những chỉ dẫn về các tài liệu khác.
Thực hiện	HS thực hiện nhiệm vụ trong nhóm. GV đóng vai trò tư vấn. Trong trang WebQuest có những chỉ dẫn, cung cấp cho người học những trợ giúp hành động, những hỗ trợ cụ thể để giải quyết nhiệm vụ.
Trình bày	HS trình bày các kết quả của nhóm trước lớp, sử dụng PowerPoint hoặc tài liệu văn bản, có thể đưa lên mạng.
Đánh giá	Đánh giá kết quả, tài liệu, phương pháp và hành vi học tập trong WebQuest. Có thể sử dụng các biên bản đã ghi trong quá trình thực hiện để hỗ trợ, sử dụng đàm thoại, phiếu điều tra. HS cần được tạo cơ hội suy nghĩ và đánh giá một cách có phê phán. Việc đánh giá tiếp theo do GV thực hiện.

2.5.5. Các dạng nhiệm vụ trong WebQuest

Có nhiều dạng nhiệm vụ trong WebQuest. Dodge phân biệt những loại nhiệm vụ sau:

Dạng nhiệm vụ	Giải thích
Tái hiện thông tin các thông tin (bài tập tường thuật)	HS tìm kiếm những thông tin, và xử lý để trả lời các câu hỏi riêng rẽ và chứng tỏ rằng họ hiểu những thông tin đó. Kết quả tìm kiếm thông tin sẽ được trình bày theo cách đa phương tiện (ví dụ bằng chương trình PowerPoint) hoặc thông qua các áp phích, các bài viết ngắn,... Nếu chỉ là "cắt dán thông tin" không xử lý các thông tin đã tìm được như tóm tắt, hệ thống hóa thì không phải WebQuest.
Tổng hợp thông tin (bài tập biên soạn)	HS có nhiệm vụ lấy thông tin từ nhiều nguồn khác nhau và liên kết, tổng hợp chúng trong một sản phẩm chung. Kết quả có thể được công bố trong internet, nhưng cũng có thể là một sản phẩm không phải thuộc dạng kỹ thuật số. Các thông tin được tập hợp phải được xử lý.
Giải điều bí ẩn	Việc đưa vào một điều bí ẩn có thể là phương pháp thích hợp làm cho người học quan tâm đến đề tài. Trong khi đó vấn đề sẽ là thiết kế một bí ẩn mà người ta không thể tìm thấy lời

	giải của nó trên internet, để giải nó sẽ phải thu thập thông tin từ những nguồn khác nhau, lập ra các mối liên kết và rút ra các kết luận.
Bài tập báo chí	HS được giao nhiệm vụ, với tư cách nhà báo tiến hành lập báo cáo về những hiện tượng hoặc những cuộc tranh luận hiện tại cùng với những bối cảnh nền và tác động của chúng. Để thực hiện nhiệm vụ này họ phải thu thập thông tin và xử lý chúng thành một bản tin, một bài phóng sự, một bài bình luận hoặc một dạng bài viết báo kiểu khác.
Lập kế hoạch và thiết kế (nhiệm vụ thiết kế)	HS phải tạo ra một sản phẩm hoặc phác thảo kế hoạch cho một dự định. Những mục đích và hướng dẫn chỉ đạo sẽ được miêu tả trong đề bài.
Lập ra các sản phẩm sáng tạo (bài tập sáng tạo)	Nhiệm vụ của người học là chuyển đổi những thông tin đã xử lý thành một sản phẩm sáng tạo, ví dụ một bức tranh, một tiết mục kịch, một tác phẩm châm biếm, một tấm áp phích, một trò chơi, một nhật ký mô phỏng hoặc một bài hát.
Lập đề xuất thống nhất (nhiệm vụ tạo lập sự đồng thuận)	Những đề tài nhất định sẽ được thảo luận theo cách tranh luận. Mọi người sẽ ủng hộ các quan điểm khác nhau trên cơ sở các hệ thống giá trị khác nhau, các hình dung khác nhau về những điều kiện và hiện tượng nhất định, dẫn đến sự phát triển một đề xuất chung cho một

	nhóm thính giả cụ thể (có thực hoặc mô phỏng).
Thuyết phục những người khác (bài tập thuyết phục)	Người học phải tìm kiếm những thông tin hỗ trợ cho quan điểm lựa chọn, phát triển những ví dụ có sức thuyết phục về quan điểm tương ứng. Ví dụ bài trình bày trước một ủy ban, bài thuyết trình trong phiên xử tại tòa án (mô phỏng), viết các bức thư, các bài bình luận hoặc các công bố báo chí, lập một áp phích hoặc một đoạn phim video, trong khi đó vấn đề sẽ luôn luôn là thuyết phục những người được đề cập.
Tự biết mình (bài tập tự biết mình)	Các bài tập kiểu này đòi hỏi người học xử lý những câu hỏi liên quan đến bản thân cá nhân mình mà đối với chúng không có những câu trả lời nhanh chóng. Các bài tập loại này có thể suy ra từ việc xem xét các mục tiêu cá nhân, những mong muốn về nghề nghiệp và các triển vọng của cuộc sống, các vấn đề tranh cãi về đạo lý và đạo đức, các quan điểm về các đổi mới kỹ thuật, về văn hoá và nghệ thuật
Phân tích các nội dung chuyên môn (bài tập phân tích)	Người học phải xử lý cụ thể hơn với một hoặc nhiều nội dung chuyên môn, để tìm ra những điểm tương đồng và các khác biệt cũng như các tác động của chúng.
Đề ra quyết định (bài tập	Để có thể đưa ra quyết định, phải có thông tin về nội dung cụ thể và phát triển các tiêu chuẩn

quyết định)	làm cơ sở cho sự quyết định. Các tiêu chuẩn làm cơ sở cho sự quyết định có thể được cho trước, hoặc người học phải phát triển các tiêu chuẩn của chính mình
Điều tra và nghiên cứu (bài tập khoa học)	HS tiến hành một nhiệm vụ nghiên cứu thông qua điều tra hay các PP nghiên cứu khác. Ở kiểu bài tập này cần tìm ra một nhiệm vụ với mức độ khó khăn phù hợp. Khi giải bài tập cần lưu ý các bước sau : • Lập ra các giả thiết • Kiểm tra các giả thiết dựa trên các dữ liệu từ những nguồn lựa chọn.

2.5.6. Ví dụ về WebQuest: "Thực phẩm biến đổi gien"

Ví dụ được trình bày về WebQuests đề cập một đề tài mà đang được tranh luận gay gắt tại nhiều nước. Đề tài "Thực phẩm biến đổi gien" được xem xét dưới nhiều góc độ chuyên môn và phương diện khác nhau như về công nghệ sinh học, pháp lý, sinh học, sinh thái cũng như nhân đạo.

a) Nhập đề

HS sẽ được giới thiệu đề tài, đồng thời được chỉ ra những cơ hội ứng dụng và cả những nguy hiểm có thể có của thực phẩm biến đổi gien:

Với khái niệm thực phẩm biến đổi gien nhiều người nghĩ đến những quả cà chua to, có thể để được hàng tháng, đỏ tươi và thơm ngon.

Nhưng thực phẩm biến đổi gien hiện nay đang gây ra những tranh luận với những ý kiến khác nhau: Đối với một số người thì đó là sản phẩm của quỷ sứ. Đối với những người khác thì "thực phẩm biến đổi gien" là giải pháp cho vấn đề dinh dưỡng, đặc biệt là cho những nước nghèo.

Vậy thái độ của chúng ta đối với thực phẩm biến đổi gien như thế nào?

Với việc đặt vấn đề trên, HS được đặt trong một tình huống có vấn đề. HS chưa biết bản chất của thực phẩm biến đổi gien nên chưa giải quyết được vấn đề nêu ra.

b) Xác định nhiệm vụ

Để giải quyết được vấn đề trên, cần tìm hiểu để trả lời hai câu hỏi sau đây trong WebQuest này:

- Thực phẩm biến đổi gien (Genfood) là gì?
- Thực phẩm biến đổi gien có nguy hiểm cho sức khoẻ của con người và môi trường?

Để trả lời hai câu hỏi này, lớp học được chia làm 4 nhóm nhằm nghiên cứu chủ đề trong vai trò của các nhóm xã hội khác nhau:

- Nhóm 1: "Các nhà bảo vệ môi trường"
- Nhóm 2: "Các nhà khoa học",
- Nhóm 3: "Tổ chức bảo vệ người tiêu dùng",

- Nhóm 4: “Các nhà lập pháp”.

Mỗi nhóm có nhiệm vụ riêng nhằm chuẩn bị cho “hội thảo quốc tế về thực phẩm gien” trong tháng tới (một cách giả định). Chủ đề của từng nhóm sẽ lần lượt là:

- Thực phẩm biến đổi gien có phá hủy môi trường của chúng ta không ?
- Thực phẩm biến đổi gien có phải là giải pháp cho những vấn đề dinh dưỡng của thế giới hay không ?
- Người tiêu dùng cần phải biết những gì về thực phẩm biến đổi gien ?
- Có cần phải đánh dấu thực phẩm biến đổi gien không và vì sao ?

c) Hướng dẫn nguồn thông tin

GV hướng dẫn các trang web trên Internet liên quan đến chủ đề đã được chọn lọc và liên kết trên trang WebQuest về chủ đề. Chẳng hạn các trang có tên như sau:

- Thực phẩm biến đổi gien là gì ?
- Có thể sản xuất những thực phẩm nào bằng cách biến đổi gien ?
- Các ví dụ về các cây trồng được biến đổi gien
- Ngày nay những thực phẩm biến đổi gien nào đã có bán trên thị trường và chúng được bán ở đâu ?
- Làm thế nào ta có thể nhận biết các thực phẩm biến đổi gien ?

- Ăn các các thực phẩm biến đổi gien có nguy hiểm không ?

d) Thực hiện:

- HS làm việc theo nhóm, tìm kiếm thông tin chủ yếu trên các trang web đã chỉ dẫn, thu thập, sắp xếp, xử lý và đánh giá thông tin theo chủ đề của nhóm, rút ra những kết luận và quan điểm riêng về chủ đề trên cơ sở xử lý thông tin tìm được.
- Mỗi nhóm cần xây dựng một báo cáo tham luận để chuẩn bị trình bày trong "hội thảo quốc tế về thực phẩm gien" sắp tới theo chủ đề nghiên cứu của nhóm.

e) Trình bày kết quả

- Kết quả báo cáo của các nhóm có thể đưa lên trang web để công bố.
- Tổ chức "hội thảo quốc tế về thực phẩm gien", đó là thảo luận toàn lớp, trong đó các nhóm trình bày kết quả nghiên cứu và từng nhóm.

f) Đánh giá:

- GV và HS đánh giá kết quả và quá trình thực hiện WebQuest.
- HS tự rút ra kết luận cho các câu hỏi sau:
  - Bây giờ, sau khi thảo luận bạn có ăn thực phẩm biến đổi gien không?

- Thực phẩm biến đổi gien được điều chế từ các phòng thí nghiệm của quỷ sứ, hay chúng là thực phẩm của thế kỷ 21?
- Bạn là người ủng hộ hay phản đối thực phẩm biến đổi gien?

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy so sánh ưu, nhược điểm của WebQuest với dạy học sử dụng truy cập mạng Internet thông thường.

2. Ông/bà hãy phân tích sự phù hợp và khả năng vận dụng thuyết kiến tạo trong phương pháp WebQuest.

3. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng phương pháp WebQuest trong môn học mà mình phụ trách, tìm ra một số chủ đề có thể vận dụng phương pháp WebQuest.

4. Hãy xây dựng một ví dụ phác thảo kế hoạch dạy học cho một bài dạy học theo phương pháp WebQuest.

2.6. MỘT SỐ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC

Các kỹ thuật dạy học tích cực là những kỹ thuật dạy học có ý nghĩa đặc biệt trong việc phát huy sự tham gia tích cực của HS vào quá trình dạy học, kích thích tư duy, sự sáng tạo và sự cộng tác làm việc của HS. Các kỹ thuật dạy học tích cực được trình bày sau đây có thể được áp dụng thuận lợi trong làm việc nhóm. Tuy nhiên chúng cũng có thể được kết hợp thực hiện trong các hình thức dạy học toàn lớp nhằm phát huy tính tích

cực của HS. Các kỹ thuật được trình bày dưới đây cũng được nhiều tài liệu gọi là các PPDH.

2.6.1. Động não

Khái niệm

Động não (công não) là một kỹ thuật nhằm huy động những tư tưởng mới mẻ, độc đáo về một chủ đề của các thành viên trong thảo luận. Các thành viên được cổ vũ tham gia một cách tích cực, không hạn chế các ý tưởng (nhằm tạo ra "cơn lốc" các ý tưởng). Kỹ thuật động não do Alex Osborn (Mỹ) phát triển, dựa trên một kỹ thuật truyền thống từ Ấn độ.

Quy tắc của động não

- Không đánh giá và phê phán trong quá trình thu thập ý tưởng của các thành viên;
- Liên hệ với những ý tưởng đã được trình bày;
- Khuyến khích số lượng các ý tưởng;
- Cho phép sự tưởng tượng và liên tưởng.

Các bước tiến hành

1. Người điều phối dẫn nhập vào chủ đề và xác định rõ một vấn đề;
2. Các thành viên đưa ra những ý kiến của mình: trong khi thu thập ý kiến, không đánh giá, nhận xét. Mục đích là huy động nhiều ý kiến tiếp nối nhau;
3. Kết thúc việc đưa ra ý kiến;
4. Đánh giá:

- Lựa chọn sơ bộ các suy nghĩ, chẳng hạn theo khả năng ứng dụng
    - Có thể ứng dụng trực tiếp;
    - Có thể ứng dụng nhưng cần nghiên cứu thêm;
    - Không có khả năng ứng dụng.
- Đánh giá những ý kiến đã lựa chọn
- Rút ra kết luận hành động.

Ứng dụng

- Dùng trong giai đoạn nhập đề vào một chủ đề;
- Tìm các phương án giải quyết vấn đề;
- Thu thập các khả năng lựa chọn và ý nghĩ khác nhau.

Ưu điểm

- Dễ thực hiện;
- Không tốn kém;
- Sử dụng được hiệu ứng cộng hưởng, huy động tối đa trí tuệ của tập thể;
- Huy động được nhiều ý kiến;
- Tạo cơ hội cho tất cả thành viên tham gia.

Nhược điểm

- Có thể đi lạc đề, tản mạn;
- Có thể mất thời gian nhiều trong việc chọn các ý kiến thích hợp;

- Có thể có một số HS „quá tích cực“, số khác thụ động.

Kỹ thuật động não được áp dụng phổ biến và người ta xây dựng nhiều kỹ thuật khác dựa trên kỹ thuật này, có thể coi là các dạng khác nhau của kỹ thuật động não.

2.6.2. **Động não viết**

Khái niệm

Động não viết là một hình thức biến đổi của động não. Trong động não viết thì những ý tưởng không được trình bày miệng mà được từng thành viên tham gia trình bày ý kiến bằng cách viết trên giấy về một chủ đề.

Trong động não viết, các đối tác sẽ giao tiếp với nhau bằng chữ viết. HS đặt trước mình một vài tờ giấy chung, trên đó ghi chủ đề ở dạng dòng tiêu đề hoặc ở giữa tờ giấy. Các em thay nhau ghi ra giấy những gì mình nghĩ về chủ đề đó, trong trật tự. Trong khi đó, các em xem các dòng ghi của nhau và cùng lập ra một bài viết chung. Bằng cách đó có thể hình thành những câu chuyện trọn vẹn hoặc chỉ là bản thu thập các từ khóa. HS có thể thực hiện các cuộc nói chuyện bằng giấy bút cả khi làm bài trong nhóm. Sản phẩm có thể có dạng một lược đồ tư duy.

Cách thực hiện

- Đặt trên bàn 1-2 tờ giấy để ghi các ý tưởng, đề xuất của các thành viên;
- Mỗi một thành viên viết những ý nghĩ của mình trên các tờ giấy đó;
- Có thể tham khảo các ý kiến khác đã ghi trên giấy của các thành viên khác để tiếp tục phát triển ý nghĩ;

- Sau khi thu thập xong ý tưởng thì đánh giá các ý tưởng trong nhóm.

Ưu điểm

- Ưu điểm của phương pháp này là có thể huy động sự tham gia của tất cả HS trong nhóm;
- Tạo sự yên tĩnh trong lớp học;
- Động não viết tạo ra mức độ tập trung cao. Vì những HS tham gia sẽ trình bày những suy nghĩ của mình bằng chữ viết nên có sự chú ý cao hơn so với các cuộc nói chuyện bình thường bằng miệng;
- Các HS đối tác cùng hoạt động với nhau mà không sử dụng lời nói. Bằng cách đó, thảo luận viết tạo ra một dạng tương tác xã hội đặc biệt;
- Những ý kiến đóng góp trong cuộc nói chuyện bằng giấy bút thường được suy nghĩ đặc biệt kỹ.

Nhược điểm

- Có thể HS sa vào những ý kiến tản mạn, xa đề;
- Do được tham khảo ý kiến của nhau, có thể một số HS ít có sự độc lập.

2.6.3. Động não không công khai

- Động não không công khai cũng là một hình thức của động não viết. Mỗi một thành viên viết những ý nghĩ của mình về cách giải quyết vấn đề, nhưng chưa công khai, sau đó nhóm mới thảo luận chung về các ý kiến hoặc tiếp tục phát triển.

- Ưu điểm: mỗi thành viên có thể trình bày ý kiến cá nhân của mình mà không bị ảnh hưởng bởi các ý kiến khác.
- Nhược điểm: không nhận được gợi ý từ những ý kiến của người khác trong việc viết ý kiến riêng.

2.6.4. Kỹ thuật XYZ

Kỹ thuật XYZ là một kỹ thuật nhằm phát huy tính tích cực trong thảo luận nhóm. X là số người trong nhóm, Y là số ý kiến mỗi người cần đưa ra, Z là phút dành cho mỗi người. Ví dụ kỹ thuật 635 thực hiện như sau:

- Mỗi nhóm 6 người, mỗi người viết 3 ý kiến trên một tờ giấy trong vòng 5 phút về cách giải quyết 1 vấn đề và tiếp tục chuyển cho người bên cạnh;
- Tiếp tục như vậy cho đến khi tất cả mọi người đều viết ý kiến của mình, có thể lặp lại vòng khác;
- Con số X-Y-Z có thể thay đổi;
- Sau khi thu thập ý kiến thì tiến hành thảo luận, đánh giá các ý kiến.

2.6.5. Kỹ thuật "bể cá"

Kỹ thuật bể cá là một kỹ thuật dùng cho thảo luận nhóm, trong đó một nhóm HS ngồi giữa lớp và thảo luận với nhau, còn những HS khác trong lớp ngồi xung quanh ở vòng ngoài theo dõi cuộc thảo luận đó và sau khi kết thúc cuộc thảo luận thì đưa ra những nhận xét về cách ứng xử của những HS thảo luận.

Trong nhóm thảo luận có thể có một vị trí không có người ngồi. HS tham gia nhóm quan sát có thể thay nhau ngồi vào chỗ đó và đóng góp ý kiến vào cuộc thảo luận, ví dụ đưa ra một câu

hỏi đối với nhóm thảo luận hoặc phát biểu ý kiến khi cuộc thảo luận bị chững lại trong nhóm. Cách luyện tập này được gọi là phương pháp thảo luận "bể cá", vì những người ngồi vòng ngoài có thể quan sát những người thảo luận, tương tự như xem những con cá trong một bể cá cảnh. Trong quá trình thảo luận, những người quan sát và những người thảo luận sẽ thay đổi vai trò với nhau.

Bảng câu hỏi cho những người quan sát

- Người nói có nhìn vào những người đang nói với mình không ?
- Họ có nói một cách dễ hiểu không ?
- Họ có để những người khác nói hay không ?
- Họ có đưa ra được những luận điểm đáng thuyết phục hay không ?
- Họ có đề cập đến luận điểm của người nói trước mình không ?
- Họ có lệch hướng khỏi đề tài hay không ?
- Họ có tôn trọng những quan điểm khác hay không ?

2.6.6. Kỹ thuật "ổ bi"

Kỹ thuật "ổ bi" là một kỹ thuật dùng trong thảo luận nhóm, trong đó HS chia thành hai nhóm ngồi theo hai vòng tròn đồng tâm như hai vòng của một ổ bi và đối diện nhau để tạo điều kiện cho mỗi HS có thể nói chuyện với lần lượt các HS ở nhóm khác.

Cách thực hiện:

- Khi thảo luận, mỗi HS ở vòng trong sẽ trao đổi với HS đối diện ở vòng ngoài, đây là dạng đặc biệt của phương pháp luyện tập đối tác;
- Sau một ít phút thì HS vòng ngoài ngồi yên, HS vòng trong chuyển chỗ theo chiều kim đồng hồ, tương tự như vòng bi quay, để luôn hình thành các nhóm đối tác mới.

2.6.7. Tranh luận ủng hộ – phản đối

Tranh luận ủng hộ – phản đối (tranh luận chia phe) là một kỹ thuật dùng trong thảo luận, trong đó đề cập về một chủ đề có chứa đựng xung đột. Những ý kiến khác nhau và những ý kiến đối lập được đưa ra tranh luận nhằm mục đích xem xét chủ đề dưới nhiều góc độ khác nhau. Mục tiêu của tranh luận không phải là nhằm "đánh bại" ý kiến đối lập mà nhằm xem xét chủ đề dưới nhiều phương diện khác nhau.

Cách thực hiện:

- Các thành viên được chia thành hai nhóm theo hai hướng ý kiến đối lập nhau về một luận điểm cần tranh luận. Việc chia nhóm có thể theo nguyên tắc ngẫu nhiên hoặc theo nguyên vọng của các thành viên muốn đứng trong nhóm ủng hộ hay phản đối.
- Một nhóm cần thu thập những lập luận ủng hộ, còn nhóm đối lập thu thập những luận cứ phản đối đối với luận điểm tranh luận.
- Sau khi các nhóm đã thu thập luận cứ thì bắt đầu thảo luận thông qua đại diện của hai nhóm. Mỗi nhóm trình bày một lập luận của mình: Nhóm ủng hộ đưa ra một

lập luận ủng hộ, tiếp đó nhóm phản đối đưa ra một ý kiến phản đối và cứ tiếp tục như vậy. Nếu mỗi nhóm nhỏ hơn 6 người thì không cần đại diện mà mọi thành viên có thể trình bày lập luận.

- Sau khi các lập luận đã đưa ra thì tiếp theo là giai đoạn thảo luận chung và đánh giá, kết luận thảo luận.

2.6.8. Thông tin phản hồi trong quá trình dạy học

Thông tin phản hồi trong quá trình dạy học là GV và HS cùng nhận xét, đánh giá, đưa ra ý kiến đối với những yếu tố cụ thể có ảnh hưởng tới quá trình học tập nhằm mục đích là điều chỉnh, hợp lí hoá quá trình dạy và học.

Những đặc điểm của việc đưa ra thông tin phản hồi tích cực là:

- Có sự cảm thông;
- Có kiểm soát;
- Cụ thể;
- Không nhận xét về giá trị;
- Đúng lúc;
- Có thể biến thành hành động;
- Cùng thảo luận, khách quan.

Sau đây là những quy tắc trong việc đưa thông tin phản hồi:

- Diễn đạt ý kiến một cách đơn giản và có trình tự (không nói quá nhiều);

- Cố gắng hiểu được những suy tư, tình cảm (không vội vã);
- Tìm hiểu các vấn đề cũng như nguyên nhân của chúng;
- Giải thích những quan điểm không đồng nhất;
- Chấp nhận cách thức đánh giá của người khác;
- Chỉ tập trung vào những vấn đề có thể giải quyết được trong thời điểm thực tế;
- Coi cuộc trao đổi là cơ hội để tiếp tục cải tiến;
- Chỉ ra các khả năng để lựa chọn.

Có nhiều kỹ thuật khác nhau trong việc thu nhận thông tin phản hồi trong dạy học. Ngoài việc sử dụng các phiếu đánh giá, sau đây là một số kỹ thuật có thể áp dụng trong dạy học nói chung và trong thu nhận thông tin phản hồi.

2.6.9. Kỹ thuật tia chớp

Kỹ thuật tia chớp là một kỹ thuật huy động sự tham gia của các thành viên đối với một câu hỏi nào đó, hoặc nhằm thu thông tin phản hồi nhằm cải thiện tình trạng giao tiếp và không khí học tập trong lớp học, thông qua việc các thành viên lần lượt nêu ngắn gọn và nhanh chóng (như chớp!) ý kiến của mình về câu hỏi hoặc tình trạng vấn đề.

Quy tắc thực hiện:

- Có thể áp dụng bất cứ thời điểm nào khi các thành viên thấy cần thiết và đề nghị;

- Lần lượt từng người nói suy nghĩ của mình về một câu hỏi đã thoả thuận, ví dụ: Hiện tại tôi có hứng thú với chủ đề thảo luận không?
- Mỗi người chỉ nói ngắn gọn 1-2 câu ý kiến của mình;
- Chỉ thảo luận khi tất cả đã nói xong ý kiến.

2.6.10. Kỹ thuật "3 lần 3"

Kỹ thuật "3 lần 3" là một kỹ thuật lấy thông tin phản hồi nhằm huy động sự tham gia tích cực của HS. Cách làm như sau:

- HS được yêu cầu cho ý kiến phản hồi về một vấn đề nào đó (nội dung buổi thảo luận, phương pháp tiến hành thảo luận...).
- Mỗi người cần viết ra:
  - 3 điều tốt;
  - 3 điều chưa tốt;
  - 3 đề nghị cải tiến.
- Sau khi thu thập ý kiến thì xử lý và thảo luận về các ý kiến phản hồi.

2.6.11. Lược đồ tư duy

Khái niệm

Lược đồ tư duy (bản đồ tư duy, bản đồ khái niệm) là một sơ đồ nhằm trình bày một cách rõ ràng những ý tưởng mang tính kế hoạch hay kết quả làm việc của cá nhân hay nhóm về một chủ đề. Lược đồ tư duy có thể được viết trên giấy, trên bản trong, trên bảng hay thực hiện trên máy tính.

Cách làm

- Viết tên chủ đề ở trung tâm, hay vẽ một hình ảnh phản ánh chủ đề.
- Từ chủ đề trung tâm, vẽ các nhánh chính. Trên mỗi nhánh chính viết một khái niệm, phản ánh một nội dung lớn của chủ đề, viết bằng CHỮ IN HOA. Nhánh và chữ viết trên đó được vẽ và viết cùng một màu. Nhánh chính đó được nối với chủ đề trung tâm. Chỉ sử dụng các thuật ngữ quan trọng để viết trên các nhánh.
- Từ mỗi nhánh chính vẽ tiếp các nhánh phụ để viết tiếp những nội dung thuộc nhánh chính đó. Các chữ trên nhánh phụ được viết bằng chữ in thường.
- Tiếp tục như vậy ở các tầng phụ tiếp theo.

Ứng dụng của lược đồ tư duy

Lược đồ tư duy có thể ứng dụng trong nhiều tình huống khac nhau như:

- Tóm tắt nội dung, ôn tập một chủ đề;
- Trình bày tổng quan một chủ đề;
- Chuẩn bị ý tưởng cho một báo cáo hay buổi nói chuyện, bài giảng;
- Thu thập, sắp xếp các ý tưởng;
- Ghi chép khi nghe bài giảng.

Ưu điểm của lược đồ tư duy

- Các hướng tư duy được để mở ngay từ đầu;
- Các mối quan hệ của các nội dung trong chủ đề trở nên rõ ràng;
- Nội dung luôn có thể bổ sung, phát triển, sắp xếp lại;
- Hoc sinh được luyện tập phát triển, sắp xếp các ý tưởng.

Ví dụ lược đồ tư duy

Sau đây là ví dụ sử dụng lược đồ tư duy để hệ thống hoá các khái niệm trong phạm trù PPDH. Các nhánh chính thể hiện các khái niệm lớn của phạm trù PPDH. Trên mỗi nhánh đó là các khái niệm nhỏ hơn.

? Câu hỏi và bài tập

1. Ông/bà hãy thảo luận với đồng nghiệp về khả năng áp dụng các kỹ thuật dạy học tích cực trong môn học mà mình phụ trách.

2. Ông/bà hãy xây dựng một ví dụ phác thảo kế hoạch dạy học cho một bài dạy học trong đó sử dụng các kỹ thuật dạy học tích cực.

3. Ông/bà hãy mô tả một số kỹ thuật dạy học tích cực khác mà mình đã biết hoặc đã vận dụng.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và đào tạo: Chương trình giáo dục phổ thông. Những vấn đề chung. NXB Giáo dục 2006
2. Chiến lược phát triển giáo dục 2001 – 2010. NXB Giáo dục, 2005
3. Dự án phát triển giáo dục THPT: Đổi mới PPDH theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của HS THPT. Một số ví dụ cho các môn học. Tài liệu sản phẩm dự án của nhóm chuyên gia PPDH. 2006
4. Victor Jakupec/Bernd Meier/Nguyễn Văn Cường: Các xu hướng quốc tế trong xây dựng chương trình dạy học và sự liên hệ với chương trình THPT ở Việt Nam. Tạp chí Giáo dục số 40, kỳ 2-6/2006

5. Trần Bá Hoành: Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa. NXB Đại học sư phạm. Hà nội 2006
6. Bernd Meier /Nguyễn Văn Cường: Phát triển năng lực thông qua phương pháp và phương tiện dạy học mới (Tài liệu hội thảo -Tập huấn). Bộ giáo dục và đào tạo – Dự án phát triển giáo dục THPT, 2005
7. Apel, H.J./ Knoll, M.: Aus Projekten lernen. München, 2001
8. Baumgart, F.: Entwicklungs- und Lerntheorien. Bad Heilbrunn, 2001
9. Bodenmann, G.: Klassische Lerntheorien. Bern, 2004
10. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel, 2000
11. Edelmann, W.: Lernpychologie. Weinheim, 2000
12. Frey, K. : Die Projektmethode. Weinheim und Basel, 2002
13. Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schueleraktivität. Bad Heilbrunn, 1997
14. Hänsel, D.: Projektunterricht. Weinheimund Basel, 1999
15. Hungienschmidt, B./Technau, A.: Methoden schnell zur Hand. München, 2004

16. Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin (Ost), 1982
17. Mattes,W.: Methoden für den Unterricht. Schöningh, 2005
18. Meyer, H. : Unterrichtsmethoden. Berlin 2002
19. Peterßen, W.H.: Kleines Methoden – Lexikon. München, 2005
20. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin.1967
21. Straka,G.A./ Macke,G.: Lern-Lehrtheoretische Didaktik. Münster und München, 2005
22. Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim und München, 2000
23. http://edweb.sdsu.edu.people/blodge.html (Zugriff am 2009/12/17)
24. http://www.ozline.com (Zugriff am 2009/12/17)
25. http://beat.doebe/li/bibliothek/p00885.html (Zugriff am 2009/12/17)

Das Buch wurde im Rahmen von Projekten der vietnamesischen Regierung zu Bildungsreformen in der Lehrerbildung und in der Sekundarstufe II entwickelt. Die Autoren waren internationale Berater der Projekte. Das Buch stellt theoretische und praktische Grundlagen der Methodenreform dar. Methode wird in ihrem ursprünglichen, d.h. griechischen Sinn „Methodos (Μέθοδος)“ als Weg zum Ziel verstanden. Beschrieben werden konkrete Unterrichtskonzepte, Methoden und Techniken.

Das Buch ist in vietnamesischer Sprache verfasst.

Cuốn sách được biên soạn trong phạm vi các dự án cải cách giáo dục của Việt Nam về đào tạo giáo viên và phát triển giáo dục trung học phổ thông. Các tác giả là chuyên gia quốc tế của dự án. Nội dung sách đề cập đến cơ sở lý luận và thực tiễn, các biện pháp đổi mới phương pháp dạy học cũng như một số quan điểm, phương pháp và kỹ thuật dạy học.

Autoren:
Dr. Nguyen Van Cuong, Internationaler Consultant, Mitarbeiter an der Professur für Technologie und berufliche Orientierung an der Universität Potsdam
Prof. Dr. habil. Bernd Meier, Professor für Technologie und berufliche Orientierung an der Universität Potsdam

ISBN 3-932598-21-0