

TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ



TS. Bùi Thị Mùi

LÝ LUẬN DẠY HỌC

NĂM 2009

MỤC LỤC

BÌA	1
THÔNG TIN VỀ TÁC GIẢ	2
MỤC LỤC	3
GIỚI THIỆU MÔN HỌC	7
I. MỤC TIÊU MÔN HỌC	7
1. Về kiến thức	7
2. Về kỹ năng	7
3. Về thái độ	8
II. NỘI DUNG MÔN HỌC	8
III. KẾ HOẠCH VÀ PHƯƠNG PHÁP	8
IV. ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP	9
V. TÀI LIỆU THAM KHẢO	9
Chương 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC	10
I. GIỚI THIỆU	10
II. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT	10
1. Về kiến thức	10
2. Về kỹ năng	10
3. Thái độ	11
III. NỘI DUNG	11
1. LÝ LUẬN DẠY HỌC LÀ MỘT KHOA HỌC	11
1.1.1. Lý luận dạy học là gì?	11
1.1.2. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học	12
1.1.3. Mối quan hệ giữa lý luận dạy học với các khoa học khác và với các chuyên ngành khác của giáo dục học	14
1.2. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC	16
1.2.1. Đặc điểm của quá trình dạy học hiện nay	17
1.2.2. Khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học	19
1.2.3. Bản chất của quá trình dạy học	23
1.2.4. Động lực của quá trình dạy học	26

1.2.5. Logic của quá trình dạy học.....	29
1.3. QUY LUẬT VÀ NGUYÊN TẮC DẠY HỌC	33
1.3.1. Quy luật dạy học	33
1.3.2. Nguyên tắc dạy học	36
1.3.2.3. Hệ thống các nguyên tắc dạy học.....	39
1.4. MỤC ĐÍCH DẠY HỌC	46
1.4.1. Mục đích và mục tiêu dạy học	46
1.4.2. Các cấp độ của mục tiêu dạy học.....	47
1.4.3. Các loại mục tiêu dạy học.....	48
1.5. NỘI DUNG DẠY HỌC	54
1.5.1. Khái niệm nội dung dạy học.....	54
1.5.2. Kế hoạch giáo dục, chương trình giáo dục, SGK và tài liệu tham khảo.....	56
1.5.3. Đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay	60
1.6. PHƯƠNG PHÁP, PHƯƠNG TIỆN VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC ...	63
1.6.1. Phương pháp dạy học	64
1.6.1.3. Sự phân loại các phương pháp dạy học	66
1.6.2. Phương tiện dạy học	68
1.6.3. Hình thức tổ chức dạy học	68
1.6.3.1. Khái niệm chung	68
1.6.4. Sự lựa chọn, vận dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học	69
CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG	70
TÀI LIỆU HỌC TẬP	72
Chương 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP& HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC	74
I. GIỚI THIỆU	74
II. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT	74
1. Về kiến thức	74
2. Về kỹ năng	74
3. Thái độ.....	74
III. NỘI DUNG	75
2.1. THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC.....	75
2.1.1. Phân tích tình hình.....	76
2.1.2. Xây dựng mục tiêu dạy học	77

2.1.3. Thiết kế chương trình dạy học môn học.....	82
2.2. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC	92
2.2.1. Các phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ nói.....	92
2.2.2. Các phương pháp dạy học trực quan.....	98
2.2.3. Các phương pháp dạy học thực tiễn.....	100
2.2.4. Phương pháp đánh giá trong dạy học.....	108
2.2.5. Phương pháp dạy học Angorit	112
2.2.6. Phương pháp dạy học chương trình hóa.....	113
2.2.7. Phương pháp dạy học giải quyết tình huống có vấn đề.....	115
2.3. CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC	122
2.3.1. Hình thức lên lớp.....	122
2.3.2. Hình thức thảo luận	124
2.3.3. Hình thức tự học.....	130
2.3.4. Hình thức tham quan	131
2.3.5. Hình thức tổ chức hoạt động ngoại khóa.....	131
2.3.6. Hình thức giúp đỡ riêng.....	132
CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG	132
TÀI LIỆU HỌC TẬP	134
PHỤ LỤC.....	135
Phụ lục 1. MỤC TIÊU DẠY HỌC	135
1.1. PHÉP PHÂN LOẠI MỤC TIÊU GIÁO DỤC CỦA BLOOM	135
1.2. NĂM KHÍA CẠNH HAY ĐẶC ĐIỂM HỌC TẬP CỦA Marzano (1992)	136
1.3. CÁC LOẠI MỤC TIÊU HỌC TẬP.....	137
1.4. CÁC BƯỚC TRIỂN KHAI XÁC LẬP CÁC TIÊU CHÍ HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH	140
1.5. CÁC VÍ DỤ VỀ TIÊU CHÍ HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH.....	141
Phụ lục 2. CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG.....	142
2.1. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG.....	142
2.2. MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN.....	148
Phụ lục 3. XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC	151
3.1. HƯỚNG TIẾP CẬN TRONG XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC	151
3.2. THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH THEO MÔĐUN	153

Phụ lục 4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC	158
4.1. BẢNG LIỆT KÊ ƯU-NHUỘC ĐIỂM CHÍNH CỦA MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CƠ BẢN.....	158
4.2. PHÂN TÍCH KHẢ NĂNG CỦA CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO NHIỆM VỤ, NHỊP ĐỘ HỌC TẬP.....	159
4.3. BẢNG LỰA CHỌN CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC	160
4.4. DẠY HỌC ANGORIT	161
4.5. DẠY HỌC CHƯƠNG TRÌNH HÓA.....	163
4.6. QUY TRÌNH DẠY HỌC SỬ DỤNG TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ	167
DANH MỤC CÁC TÀI LIỆU THAM KHẢO	174

GIỚI THIỆU MÔN HỌC

?. Trước khi vào bài học đầu tiên của môn học, nên làm gì?

Trước khi vào bài học đầu tiên của môn học, nên có hoạt động *làm quen*

- Làm quen với nhau

Làm quen giữa giáo viên-học sinh và giữa học sinh-học sinh (trong trường hợp học sinh trong lớp chưa quen nhau hoặc có học sinh mới chuyển đến).

- Làm quen với môn học (hoặc giới thiệu môn học)

Đây là sự định hướng ban đầu không nên thiếu. Phần này định hướng người học đặt ra được những câu hỏi về môn học như: Học môn này để làm gì? (hay môn này có tác dụng/tầm quan trọng gì?) Trong quá trình học tập môn học cần thực hiện những yêu cầu nào? Môn học bao gồm những nội dung nào? (hay học cái gì?) Phương pháp học tập ra sao để đạt kết quả tốt? (học như thế nào?) Cần học môn này qua những nguồn tài liệu nào? Cách đánh giá kết quả học tập môn học ra sao?...

I. MỤC TIÊU MÔN HỌC

?. Cần đạt được những yêu cầu nào về kiến thức, kỹ năng và thái độ trong quá trình nghiên cứu lý luận dạy học?

1. Về kiến thức

Hiểu:

- Những vấn đề cơ bản của lý luận dạy học với tư cách là một khoa học:

+ Đối tượng, nhiệm vụ, phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học và mối quan hệ của lý luận dạy học với các khoa học khác.

+ Các khái niệm, các phạm trù, các cách tiếp cận... cơ bản về quá trình dạy học; quy luật và nguyên tắc dạy học; mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học.

- Nội dung lý luận về các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học.

- Một số kinh nghiệm về thiết kế mục tiêu, chương trình dạy học cũng như kinh nghiệm sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học cơ bản.

2. Về kỹ năng

Hình thành, củng cố và phát triển các kỹ năng:

- Tìm tòi, tra cứu thông tin phục vụ nhiệm vụ học tập môn học.

- Thực hiện các thao tác tư duy có hệ thống (phân tích, tổng hợp...), học cá nhân, học hợp tác (nhóm, lớp), tự quản lý việc học...

- Liên hệ các vấn đề trong lý luận dạy học với thực tiễn công tác dạy học ở phổ thông và rút ra những bài học sư phạm cần thiết cho bản thân.

- Phác thảo cấu trúc của kế hoạch, chương trình dạy học môn học, từng chương, từng

bài, từng tiết lên lớp.

- Lựa chọn, sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học cơ bản.
- Xử lý các tình huống dạy học.
- Ghi biên bản dự giờ và phân tích giờ dạy.
- Xác định những công việc cần làm trong các đợt kiến tập và thực tập sư phạm để chuẩn bị cho hoạt động thực tập giảng.

3. Về thái độ

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ, vận dụng và thông báo thông tin, kinh nghiệm lý luận và thực tiễn về dạy học.
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm nói chung, rèn luyện kỹ năng dạy học nói riêng do khoa, bộ môn, giáo viên giảng dạy môn học tổ chức hay do lớp, nhóm hoặc bản thân tự tổ chức.
- Có ý thức chuẩn bị nhân cách theo yêu cầu chuẩn được đào tạo đối với giáo viên bộ môn ở trung học phổ thông.

II. NỘI DUNG MÔN HỌC

?. Nội dung môn học bao gồm những gì?

- Phần giới thiệu môn học
- Chương 1. Những vấn đề cơ bản của lý luận dạy học
- Chương 2. Các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học
- Phụ lục

III. KẾ HOẠCH VÀ PHƯƠNG PHÁP

?. Nên nghiên cứu lý luận dạy học như thế nào?

Để đạt mục tiêu trên, lý luận dạy học được biên soạn khá chi tiết theo hướng tiếp cận tích cực với các kiểu xây dựng chương trình. Trong quá trình học tập, sinh viên (SV) tự nghiên cứu tài liệu là chính. Trên lớp, giáo viên (GV) tập trung vào hướng dẫn SV:

- Nghiên cứu lý luận trong tài liệu học tập; sưu tầm; giới thiệu, chia sẻ thông tin (cũng như cách tiếp cận, xử lý, sử dụng thông tin) trong các nguồn tài liệu học tập với nhau.
- Hệ thống hóa lý luận, giải đáp thắc mắc.
- Liên hệ các vấn đề cơ bản trong lý luận dạy học với thực tiễn dạy học phổ thông và rút ra bài học sư phạm cần thiết.
- Thực hiện các dạng bài tập môn học.
- Luyện tập một số kỹ năng dạy học cơ bản thông qua việc tham gia vào quá trình học tập theo lớp, nhóm hoặc cá nhân.
- Chuẩn bị cho hoạt động học hỏi kinh nghiệm dạy học trong đợt kiến tập sư phạm ở học kỳ V; hoạt động học tập các học phần lý luận dạy học bộ môn và hoạt động thực tập giảng dạy trong đợt thực tập sư phạm tốt nghiệp.

Dấu ? và phần chữ in nghiêng trong tài liệu là những câu hỏi hướng dẫn hay yêu cầu

nghiên cứu tài liệu (có thể thực hiện các câu hỏi hay yêu cầu bằng hình thức thảo luận lớp, nhóm nhỏ, tự học... phù hợp). Sau mỗi chương có hệ thống câu hỏi thảo luận, ôn tập, bài tập tình huống.

IV. ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP

Trong quá trình dạy học, việc đánh giá kết quả học tập môn học nên được tiến hành thường xuyên, liên tục với việc sử dụng phối hợp nhiều loại, nhiều phương pháp, phương tiện đánh giá khác nhau (đánh giá thường xuyên, giữa kỳ, thi hết môn; luận nói, luận viết, làm sản phẩm...)

V. TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Cuối mỗi chương giới thiệu một số tài liệu học tập hiện có trong thư viện Khoa Sư phạm và Trung tâm học liệu của Trường Đại học Cần Thơ.

- Cuối tài liệu là Danh mục tài liệu tham khảo chung được nghiên cứu để phục vụ cho biên soạn giáo trình.

- Trong quá trình học tập, yêu cầu sinh viên tiếp tục tìm tòi, tra cứu thêm thông tin từ các nguồn khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Chương 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC

I. GIỚI THIỆU

Dạy học thường được hiểu theo nhiều cấp độ:

1). Dạy học là hoạt động của một hệ thống nhiều tầng bậc từ quy mô quốc gia đến ngành học, bậc học, cấp học...

2). Dạy học được hiểu là một hoạt động cụ thể diễn ra theo một quá trình-quá trình dạy học.

3). Dạy học được hiểu là hoạt động của người dạy và người học trong sự tương tác với nhau nhằm thực hiện nội dung đã được xác định.

Chương này giúp SV tìm hiểu những vấn đề cơ bản của lý luận dạy học; trong đó, dạy học được đề cập đến ở cấp độ thứ hai và thứ ba là chủ yếu.

Để điều khiển quá trình dạy học, trước hết người GV cần có những hiểu biết khái quát về dạy học làm cơ sở cho việc xem xét thực tiễn dạy học và tiến hành các hoạt động dạy học cụ thể. Những vấn đề cơ bản của lý luận dạy học cần nắm vững bao gồm: lý luận dạy học với tư cách là một khoa học, quá trình dạy học, các quy luật và nguyên tắc dạy học cũng như những lý luận khái quát về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức quá trình dạy học nói chung.

II. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT

Sau khi học xong chương này, SV sẽ:

1. Về kiến thức

- Trình bày được lý luận dạy học là gì; đối tượng, nhiệm vụ, phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học cũng như mối quan hệ giữa lý luận dạy học với các khoa học khác.

- Trình bày được các đặc điểm của quá trình dạy học; khái niệm quá trình dạy học và các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học; bản chất, động lực và logic của quá trình dạy học. Lấy ví dụ quá trình dạy học, chỉ ra các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học cũng như tính bản chất, các mâu thuẫn và các khâu của một quá trình dạy học trong thực tiễn dạy học môn học.

- Trình bày được các quy luật, các nguyên tắc cần tuân thủ trong quá trình dạy học, lấy được ví dụ trong thực tiễn dạy học môn học để minh họa.

- Trình bày được những nét đại cương về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học, lấy ví dụ trong thực tiễn dạy học môn học để minh họa.

2. Về kỹ năng

- Tìm tòi, tra cứu các tư tưởng, quan điểm chung về dạy học từ các nguồn tài liệu.

- Củng cố và phát triển các kỹ năng học tập cơ bản ở đại học (nhận thức, tư duy, học cá nhân, học hợp tác...).

- Liên hệ lý luận cơ bản về dạy học với thực tiễn dạy học phổ thông và rút ra những

bài học sư phạm cần thiết.

- Xử lý các tình huống dạy học.

3. Thái độ

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ, vận dụng và thông báo những kiến thức cơ bản, chung về dạy học.

- Có ý thức, thái độ tích cực trong việc tìm hiểu kiến thức chung về dạy học qua chương 1 làm cơ sở để tiếp tục cập nhật sự hiểu biết này một cách khoa học, có hệ thống và để tiếp tục nghiên cứu những kinh nghiệm dạy học cụ thể được trình bày ở chương 2.

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm nói chung, rèn luyện kỹ năng dạy học nói riêng do khoa, bộ môn, GV giảng dạy môn học tổ chức hay do lớp, nhóm hoặc bản thân tự tổ chức.

- Có ý thức chuẩn bị nhân cách theo yêu cầu chuẩn được đào tạo đối với giáo viên bộ môn ở phổ thông.

III. NỘI DUNG

Chương này bao gồm những tri thức khái quát về:

- Lý luận dạy học là một khoa học
- Quá trình dạy học
- Quy luật và nguyên tắc dạy học
- Mục tiêu dạy học
- Nội dung dạy học
- Phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học

1. LÝ LUẬN DẠY HỌC LÀ MỘT KHOA HỌC

?. *Lý luận dạy học là gì? Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học?*

?. *Mối quan hệ giữa lý luận dạy học và các khoa học khác?*

1.1.1. Lý luận dạy học là gì?

Từ thời cổ đại, các bậc hiền triết như Khổng Tử (551-479 tr. CN), Xôcrát (469-399 tr. CN), Aristôt (384-322 tr. CN)... đã từng đề xuất những ý tưởng cho việc hình thành lý luận dạy học.

Lần đầu tiên trong lịch sử thế giới, nhà giáo dục vĩ đại Cômênxki J. A (1592-1670) với tác phẩm “Phép dạy học vĩ đại” (1670), đã đặt nền móng cho lý luận dạy học trong nhà trường. Trong đó, lý luận dạy học được ông xác định là một hệ thống tri thức khoa học về dạy học và ông xem lý luận dạy học như là một nghệ thuật chung để dạy cho tất cả mọi người. Những đóng góp to lớn của Cômênxki J. A về hệ thống các nguyên tắc, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, sự phân chia tuổi học, những yêu cầu sư phạm đối với người GV cho đến nay vẫn còn giá trị sâu sắc về lý luận và thực tiễn.

Là hình thức cao nhất của tư duy khoa học, lý luận dạy học là hệ thống tri thức, bao gồm các khái niệm, các phạm trù, các quy luật...phản ánh những thuộc tính cơ bản, những mối quan hệ của hiện tượng (hay quá trình, hoạt động) dạy học.

1.1.2. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học

1.1.2.1. Đối tượng nghiên cứu lý luận dạy học

Lý luận dạy học là một bộ phận của giáo dục học hay sư phạm học đại cương. Lý luận dạy học nghiên cứu bản chất của quá trình dạy học, thiết kế nội dung học vấn, xác định các nguyên tắc, các phương pháp, phương tiện, các hình thức tổ chức, các kiểu đánh giá kết quả dạy học theo đúng mục đích, yêu cầu giáo dục. Nói cách khác, lý luận dạy học nghiên cứu, tìm ra những cơ sở khoa học của hoạt động dạy học từ đó đề xuất những biện pháp hữu hiệu để nâng cao chất lượng, hiệu quả của hoạt động dạy học.

1.1.2.2. Nhiệm vụ của lý luận dạy học

Lý luận dạy học Việt Nam vừa mang tính chung-tính thời đại, lại vừa mang tính cụ thể-tính Việt Nam.

Trong quá trình hình thành và phát triển của mình, một mặt, lý luận dạy học Việt Nam phải nghiên cứu để nắm vững những quan điểm, tư tưởng tiến tiến nhất của nhân loại, của thời đại về dạy học; mặt khác phải nghiên cứu để nắm vững tư tưởng, quan điểm của Đảng ta, của Hồ Chủ Tịch, nghiên cứu thực tiễn Việt Nam, thực tiễn dạy học Việt Nam để từ đó đề ra các nhiệm vụ nghiên cứu cụ thể nhằm giải quyết những vấn đề của thực tiễn dạy học Việt Nam.

Nhiệm vụ nghiên cứu cụ thể của lý luận dạy học Việt Nam là:

- Nghiên cứu nguồn gốc phát sinh và bản chất của hiện tượng dạy học, các quy luật chi phối quá trình dạy học.

- Nghiên cứu, hoàn thiện và phát triển các nguyên tắc, mục tiêu dạy học; kế hoạch, chương trình dạy học dựa trên cơ sở dự đoán xu hướng phát triển của xã hội hiện đại, khả năng phát triển của khoa học-kỹ thuật-công nghệ trong tương lai.

- Tìm kiếm những phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học mới trên cơ sở những thành tựu của khoa học-kỹ thuật-công nghệ hiện đại nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của công tác dạy học.

- Nghiên cứu, xây dựng các lý thuyết dạy học mới và khả năng ứng dụng của chúng vào thực tiễn dạy học...

1.1.2.3. Phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học

Phương pháp nghiên cứu lý luận dạy học là tổng hợp các cách thức mà nhà khoa học sử dụng để khám phá bản chất và quy luật của quá trình dạy học; xây dựng mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức và những điều kiện dạy học cần thiết nhằm phục vụ cho việc cải tạo thực tiễn dạy học.

- Cơ sở phương pháp luận và phương hướng nghiên cứu của lý luận dạy học là chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử. Do đó, cần áp dụng các quan điểm duy vật biện chứng và duy vật lịch sử trong nghiên cứu lý luận dạy học. Trong đó, các quan điểm cơ bản chỉ đạo việc nghiên cứu lý luận dạy học là:

+ Quan điểm tiếp cận hệ thống

Mỗi quá trình (hay hoạt động) dạy học là một cấu trúc-hệ thống, cho nên khi nghiên cứu quá trình dạy học cần nghiên cứu nó một cách toàn diện.

Các quá trình dạy học có mối quan hệ mật thiết với các quá trình giáo dục và với các quá trình khác của xã hội, cho nên, khi nghiên cứu các quá trình dạy học, nhà nghiên cứu

phải đặt đối tượng nghiên cứu này trong mối tương quan với các quá trình giáo dục khác cũng như các hiện tượng, các quá trình khác của xã hội.

+ Quan điểm tiếp cận hoạt động-nhân cách

Các công trình nghiên cứu lý luận và thực nghiệm tâm lý học, giáo dục học; các kinh nghiệm giáo dục tiên tiến hiện nay đã chỉ ra rằng giai đoạn mới của quá trình phát triển giáo dục học hiện đại và các phương pháp giáo dục-dạy học cụ thể có hiệu quả nhằm đạt được mục tiêu đào tạo của nhà trường Việt Nam là giai đoạn phát triển lý luận giáo dục-dạy học theo quan điểm tiếp cận hoạt động-nhân cách tâm lý học hiện đại. Nội dung chính trong quan điểm đó là: hoạt động là quy luật chung nhất của con người; con người là chủ thể của hoạt động; quan hệ của con người với thế giới xung quanh và với bản thân là quan hệ tác động qua lại; hoạt động của con người có thành tố đặc thù là con người vươn tới đối tượng, chuyển sự vật, hiện tượng thành đối tượng, thành sản phẩm của hoạt động nhằm thực hiện mục đích của mình, các quá trình này vừa chứa đựng, vừa thể hiện và thực hiện hứng thú, động cơ... của con người với tư cách là chủ thể của hoạt động. Trong quá trình hoạt động và giao lưu, tâm lý của con người hình thành và phát triển, tâm lý con người vừa là sản phẩm đồng thời cũng vừa là thành tố của hoạt động. Phương pháp tiếp cận hoạt động bao hàm trong đó cả phương pháp tiếp cận nhân cách nên gọi chung là phương pháp tiếp cận hoạt động-nhân cách.

Từ quan điểm này phải thấy được nhân cách của học sinh (HS) chỉ được hình thành và phát triển trong hoạt động và bằng hoạt động. Từ đó dạy học phải là quá trình lãnh đạo, tổ chức, điều khiển và tự lãnh đạo, tổ chức, điều khiển các loại hình hoạt động nhận thức phong phú và đa dạng của HS.

+ Quan điểm tiếp cận lịch sử

Những thành tựu của nhân loại được hình thành và phát triển trong quá trình hình thành và phát triển của nhân loại. Tư tưởng, quan điểm của những người đi sau (dù có mới mẻ, có hiện đại đến đâu) cũng manh nha từ tư tưởng, quan điểm của những người đi trước, nhất là trong các lĩnh vực khoa học xã hội. Cho nên, những đổi mới trong dạy học hiện nay phải đứng trên quan điểm kế thừa, phát triển có chọn lọc những tinh hoa về dạy học của các nhà giáo, của thực tiễn dạy học trong và ngoài nước.

Quán triệt các quan điểm trên, có thể thực hiện nghiên cứu lý luận dạy học theo những phương hướng xác định:

+ Nghiên cứu thông qua các nguồn tài liệu, các công trình nghiên cứu trước đây, các sách báo, thông báo khoa học... về dạy học (trong đó có thể tóm tắt, lược thuật, hệ thống hóa những vấn đề, những luận điểm cơ bản);

+ Nghiên cứu dưới dạng thí nghiệm, thực nghiệm trong thực tế; giải thích khoa học hoặc mô tả quá trình thực tế của việc dạy học từ đó rút ra kết luận khoa học.

- Các phương pháp nghiên cứu cụ thể

+ Các phương pháp nghiên cứu lý luận

Sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp kinh nghiệm dạy học từ việc nghiên cứu các tài liệu lý luận trong và ngoài nước có liên quan.

+ Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp kinh nghiệm từ nghiên cứu thực tiễn dạy học. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn được sử dụng trong quá trình nghiên cứu lý

luận dạy học là:

☞ Phương pháp quan sát: là phương pháp sử dụng các giác quan (hoặc các phương tiện thay thế cho các giác quan) để thu thập các số liệu, dữ kiện, các thông tin phục vụ cho nhiệm vụ nghiên cứu. Đây là phương pháp nghiên cứu phổ biến nhất trong nghiên cứu lý luận dạy học.

☞ Phương pháp đàm thoại: là phương pháp thu thập thông tin nhằm thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu qua trò chuyện, trao đổi trực tiếp với người được khảo sát.

☞ Phương pháp tổng kết kinh nghiệm: là sự khái quát hóa những kinh nghiệm dạy học cùng loại, xảy ra trong những điều kiện, hoàn cảnh dạy học nhất định nào đó để có thể vận dụng vào những địa bàn rộng rãi hơn nhằm phổ biến những bài học kinh nghiệm dạy học nào đó.

☞ Phương pháp điều tra bằng Anket: là phương pháp nghiên cứu trong đó nhà nghiên cứu sử dụng một hệ thống câu hỏi nhằm đồng thời thu thập ý kiến chủ quan của các thành viên trong cộng đồng về một vấn đề để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu dạy học nào đó.

☞ Phương pháp thực nghiệm: là phương pháp trong đó nhà nghiên cứu chủ động tạo ra hiện tượng muốn nghiên cứu trong điều kiện được khống chế nhất định để có thể đo đạc tỷ mỉ, đánh giá chính xác sự biến đổi bản chất của hiện tượng dưới tác động của nhà nghiên cứu.

☞ Phương pháp trắc nghiệm: trắc nghiệm là công cụ đo biểu hiện, trình độ nhận thức và mức độ phát triển nhân cách HS.

☞ Ngoài ra còn có các phương pháp nghiên cứu khác như phương pháp nghiên cứu thông qua sản phẩm hoạt động dạy học, phương pháp nghiên cứu các tư liệu, phương pháp chuyên gia...

+ Phương pháp toán học

Trong nghiên cứu lý luận dạy học, toán học đang được sử dụng rộng rãi với hai mục đích:

☞ Sử dụng các lý thuyết toán học, các phương pháp logic toán học để xây dựng các lý thuyết dạy học hoặc xác định thông số liên quan tới đối tượng nghiên cứu, nhằm tìm ra quy luật vận động của đối tượng ấy. Mục đích sử dụng toán học ở đây là đảm bảo cho quá trình suy diễn được triệt để, nhất quán.

☞ Dùng toán thống kê để xử lý các tài liệu thu thập được từ các phương pháp nghiên cứu khác nhau. Kết quả xử lý bằng toán thống kê cho ta những số liệu khái quát, chính xác và đáng tin cậy về đối tượng nghiên cứu. Hiện nay phương pháp thống kê toán học trong nghiên cứu giáo dục học nói chung, dạy học nói riêng có thể được thực hiện thuận lợi qua phần mềm thống kê xã hội học (SPSS FOR WINDOWS).

1.1.3. Mối quan hệ giữa lý luận dạy học với các khoa học khác và với các chuyên ngành khác của giáo dục học

1.1.3.1. Mối quan hệ giữa lý luận dạy học với các khoa học khác

- Thuộc khoa học xã hội, lý luận dạy học có liên quan mật thiết với các khoa học xã hội khác như: triết học, xã hội học, logic học...

+ Triết học

Triết học là khoa học về các quy luật chung nhất của sự phát triển tự nhiên, xã hội và tư duy con người. Triết học cung cấp những cơ sở phương pháp luận cho khoa học giáo dục,

soi sáng bản chất, nguồn gốc sâu xa của sự vận động và phát triển của quá trình giáo dục tổng thể cũng như các quá trình giáo dục bộ phận (trong đó có quá trình dạy học).

Là một bộ phận của triết học duy vật biện chứng, nhận thức luận nghiên cứu nguồn gốc, các quy luật cơ bản, các hình thức và phương pháp nhận thức thế giới khách quan. Lý luận về nhận thức là cơ sở phương pháp luận của lý luận dạy học, vũ trang cho lý luận dạy học những quan điểm khoa học trong nghiên cứu các quá trình dạy học.

+ Xã hội học

Xã hội học là khoa học nghiên cứu các quy luật hoạt động và phát triển xã hội, các quan hệ giữa con người với con người trong xã hội, vạch ra những đặc điểm phát triển kinh tế, văn hóa của xã hội và những ảnh hưởng của chúng đến sự hình thành và phát triển nhân cách con người trong xã hội. Những kiến thức của xã hội học giúp cho lý luận dạy học giải quyết những vấn đề về mục đích, nội dung dạy học cũng như nghiên cứu sự tác động qua lại giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng xã hội trong việc chăm lo trau dồi, nâng cao trình độ học vấn cho người học nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục xã hội: nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài.

+ Logic học

Logic học là khoa học nghiên cứu các quy luật và hình thức của tư duy, nghiên cứu sự suy luận đúng đắn. Những hiểu biết do logic học cung cấp giúp cho việc nghiên cứu và xây dựng lý luận dạy học, cho quá trình tiến hành các hoạt động dạy học được thực hiện theo một trình tự hợp lý nhằm đạt hiệu quả tối ưu.

Ngoài ra, các khoa học xã hội khác (kinh tế chính trị học, chủ nghĩa cộng sản khoa học, lý luận về nhà nước và pháp quyền...) cũng cung cấp những cơ sở khoa học quan trọng cho việc nghiên cứu các vấn đề về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học.

- Phạm vi nghiên cứu của lý luận dạy học là con người, là người học cho nên lý luận dạy học có liên quan mật thiết với các khoa học nghiên cứu về con người như sinh lý học và tâm lý học.

+ Tâm lý học

Tâm lý học là khoa học nghiên cứu các hiện tượng tâm lý con người, tâm lý HS. Do đó, tâm lý học với các chuyên ngành của nó, nhất là tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm cung cấp cho lý luận dạy học những cơ sở khoa học để xây dựng hệ thống lý luận dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lý HS.

+ Sinh lý học

Sinh lý học với các chuyên ngành của nó, nhất là sinh lý học thần kinh cấp cao được coi là cơ sở khoa học tự nhiên của lý luận dạy học. Việc nghiên cứu lý luận dạy học phải dựa vào các tri thức của sinh lý học về sự phát triển hệ thống thần kinh cao cấp, về đặc điểm của các loại hình thần kinh, về hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ nhất và thứ hai, về sự vận động, hệ thống tim mạch và hô hấp...

- Ngoài ra, cùng với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học-kỹ thuật và công nghệ, lý luận dạy học ngày càng tiếp cận và vận dụng những thành tựu của các khoa học kỹ thuật hiện đại như điều khiển học, công nghệ học, tin học... để tạo nên những cách thức tổ chức, phương pháp, phương tiện mới trong lĩnh vực dạy học nhằm tối ưu hóa hiệu quả của lĩnh vực hoạt động này...

Mối liên hệ giữa các khoa học trên được thực hiện với các hình thức khác nhau, cùng

nhau nghiên cứu vấn đề chung, lý luận dạy học có thể sử dụng các cứ liệu, các thuật ngữ và các luận điểm của các khoa học khác, vận dụng các phương pháp của các khoa học khác trong việc nghiên cứu quá trình dạy học...

1.1.3.2. Mối quan hệ giữa lý luận dạy học và các bộ phận khác của giáo dục học

- Là bộ phận của giáo dục học hay sư phạm học đại cương, lý luận dạy học có quan hệ mật thiết với các bộ phận khác của giáo dục học như lý luận giáo dục, lý luận về tổ chức, quản lý và lãnh đạo giáo dục trong nhà trường, lý luận dạy học bộ môn...

+ Lý luận giáo dục

Lý luận giáo dục bao gồm hệ thống tri thức về bản chất, tính quy luật của quá trình giáo dục phẩm chất nhân cách con người, HS và hệ thống tri thức về nguyên tắc, nội dung, phương pháp giáo dục. Lý luận dạy học và lý luận giáo dục là hai hệ thống lý luận nghiên cứu hai quá trình bộ phận của quá trình giáo dục nhân cách toàn diện: quá trình dạy học và quá trình giáo dục. Hai quá trình này thống nhất biện chứng với nhau, cùng nhau tiến tới mục đích chung là giáo dục nhân cách toàn diện. Lý luận giáo dục cung cấp cơ sở khoa học để xem xét, đề xuất mục tiêu toàn diện trong dạy học; nhất là mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục thái độ (giá trị) đúng đắn trong dạy học.

+ Lý luận về tổ chức, quản lý giáo dục

Lý luận về tổ chức, quản lý giáo dục bao gồm hệ thống lý luận về bản chất, quy luật của quá trình tổ chức, quản lý trong giáo dục; về nguyên tắc, nội dung, quy trình, phương pháp và hình thức tổ chức, quản lý giáo dục. Lý luận về tổ chức, quản lý giáo dục cung cấp những cơ sở khoa học cho việc tổ chức, quản lý hoạt động dạy học có hiệu quả.

+ Lý luận dạy học bộ môn

Lý luận dạy học bộ môn là bộ phận của giáo dục học hay sư phạm học chuyên ngành. Lý luận dạy học bộ môn nghiên cứu bản chất của quá trình dạy học môn học, thiết kế nội dung học vấn cũng như xác định các nguyên tắc, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức, các kiểu đánh giá kết quả dạy học môn học phù hợp mục tiêu dạy học môn học nói riêng và mục tiêu đào tạo cấp học nói chung. Ở Việt Nam, trong một trường hay khoa sư phạm, có bao nhiêu chuyên ngành sư phạm được đào tạo thì sẽ có bấy nhiêu tổ chuyên ngành lý luận dạy học bộ môn (như lý luận dạy học môn Toán, lý luận dạy học môn Vật lý, lý luận dạy học môn Sinh vật, lý luận dạy học môn Văn, lý luận dạy học môn Anh văn...).

Lý luận dạy học có tác dụng chung đối với toàn bộ các hoạt động dạy-học. Đồng thời lý luận dạy học có vai trò tạo cơ sở khoa học chung trên cơ sở đảm bảo tính thống nhất trong quan điểm, phương pháp luận đối với quá trình dạy học các môn học. Lý luận dạy học có tác dụng định hướng, hỗ trợ cho việc vận dụng, đi sâu vào quá trình dạy-học từng bộ môn với những đặc thù khác nhau mà lý luận dạy học bộ môn có nhiệm vụ nghiên cứu và phát triển thành các bộ phận riêng của lý luận dạy học nói chung. Ngược lại, sự phát triển của lý luận dạy học phải dựa trên những cứ liệu cụ thể của lý luận dạy học bộ môn.

Lý luận dạy học và lý luận dạy học bộ môn có quan hệ tương hỗ, bổ sung cho nhau nhằm mục đích chung là nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học.

1.2. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

Muốn điều khiển quá trình dạy học, trước hết cần có những hiểu biết khái quát về quá trình này. Những hiểu biết chung, cơ bản nên nghiên cứu đó là: đặc điểm, khái niệm, cấu trúc, bản chất, động lực và logic của quá trình dạy học.

1.2.1. Đặc điểm của quá trình dạy học hiện nay

? So với những năm trước đây, quá trình dạy học hiện nay có những đặc điểm gì? Những đặc điểm đó được thể hiện ở nhà trường Việt Nam ra sao?

? Với tư cách là SV, là người GV trong tương lai, có thể rút ra những bài học cần thiết nào cho bản thân từ các đặc điểm đó?

Quá trình dạy học hiện nay có các đặc điểm cơ bản sau:

1.2.1.1. Hoạt động học tập của HS được tích cực hóa trên cơ sở nội dung dạy học ngày càng được hiện đại hóa

Thời đại hiện nay là thời đại siêu công nghiệp với đặc điểm chung là cách mạng khoa học, kỹ thuật và cách mạng xã hội phát triển cực kỳ nhanh. Nếu như những năm thập kỷ 70 của thế kỷ XX, tri thức nhân loại tăng gấp đôi theo chu kỳ 8 năm, thì đến nay chu kỳ đó chỉ còn 4 năm. Sự phát triển như vũ bão của xã hội, nhất là của cách mạng khoa học, kỹ thuật-công nghệ hiện nay khiến nội dung dạy học trong nhà trường không ngừng được đổi mới, được hiện đại hóa.

Từ thực tế đó nảy sinh mâu thuẫn giữa khối lượng tri thức trong nội dung học vấn HS cần nắm càng ngày càng nhiều hơn, phức tạp hơn trong khi đó thời lượng học tập của HS trong quá trình dạy học không thể tăng.

Hướng giải quyết tích cực mâu thuẫn này đã và đang được thực hiện trong nhà trường hiện nay là đổi mới phương pháp dạy học nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của HS.

Ngoài tính lịch sử cụ thể, tính tích cực hành động vốn là bản chất của con người. Trong nhà trường bấy lâu, tính tích cực học tập của HS ít được phát huy do lối dạy học thụ động. Việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông Việt Nam hiện nay đòi hỏi HS phải có thái độ học tập tích cực; HS phải chú trọng học cách thu thập, xử lý và sử dụng thông tin từ nhiều nguồn khác nhau thì mới đáp ứng yêu cầu giáo dục-đào tạo của nhà trường. Do đó, GV trong quá trình dạy học không chỉ là người cung cấp thông tin mà quan trọng hơn, họ phải là người hướng dẫn HS biết cách tự mình thu thập, xử lý và sử dụng thông tin. GV ngày nay phải không ngừng tiếp cận, tìm tòi, lựa chọn và vận dụng các phương pháp dạy học sao cho có tác dụng tích cực hóa được hoạt động học tập của HS.

1.2.1.2. Học sinh hiện nay có vốn sống và năng lực nhận thức phát triển hơn so với HS ở các thế hệ trước (với cùng độ tuổi)

Những kết quả nghiên cứu của các nhà tâm lý học trong và ngoài nước đã cho thấy: so với HS cùng độ tuổi ở các thế hệ trước, HS phổ thông hiện nay có vốn hiểu biết, có năng lực nhận thức phát triển hơn, thông minh hơn.

- Theo New sweek (4-2001), tại Anh từ năm 1945 đến nay chỉ số IQ đã tăng trung bình 27 điểm, Mỹ tăng 24 điểm so với năm 1918, Ác-hen-ti-na tăng 22 điểm từ năm 1964, chỉ số IQ cũng đã tăng đáng kể ở một loạt các nước khác như Tây âu, Canada, Nhật bản... Sự tăng trưởng cao của chỉ số IQ khiến thế hệ trẻ em bình thường ngày nay đã “sáng dạ” gần bằng mức của các bậc thiên tài ngày hôm qua.

Sở dĩ có sự hơn hẳn này là do:

- HS hiện nay thường xuyên được tiếp cận với nguồn thông tin đa dạng, phong phú từ các phương tiện truyền thông khác nhau.

- HS hiện nay chịu ảnh hưởng tác động từ nhiều phía khác nhau của cuộc sống.
- HS hiện nay đã và đang nhận được ngày càng nhiều những ảnh hưởng của giáo dục với hệ thống các phương pháp tích cực.

Từ đó, trong quá trình dạy học cần phải:

- Tìm hiểu khả năng nhận thức của HS để dạy học cho phù hợp.
- Quan tâm khai thác vốn sống phong phú và đa dạng của các em bằng các biện pháp tích cực hóa tri thức của HS trong quá trình dạy học như cho HS liên hệ tri thức cơ bản với thực tiễn; thông báo tài liệu, thông tin mà các em tìm kiếm được...
- Tạo điều kiện để HS có cơ hội phát huy tiềm năng vốn có của mình bằng việc tổ chức các hoạt động cho HS giải quyết những nhiệm vụ, những tình huống học tập.

1.2.1.3. Nhu cầu hiểu biết của HS có xu hướng vượt ra ngoài phạm vi nội dung tri thức, kỹ năng do chương trình quy định

Trong quá trình học tập, nhu cầu hiểu biết của HS có xu hướng vượt ra khỏi phạm vi nội dung tri thức, kỹ năng do chương trình quy định. Xu hướng này thể hiện ở chỗ HS thường chưa thỏa mãn với hệ thống tri thức được cung cấp trong chương trình, sách giáo khoa và các tài liệu học tập khác được quy định. Các em luôn muốn biết nhiều hơn, hiểu sâu hơn những điều đã học và nhiều điều mới lạ khác của cuộc sống muôn màu muôn vẻ nhằm thỏa mãn nhu cầu hiểu biết và các nhu cầu cần thiết khác của bản thân.

Để đáp ứng xu hướng trên:

- Ngoài “phần cứng”, chương trình dạy học cần thiết kế các “phần mềm” trong các môn học.
- Tăng cường môn học tự chọn.
- Luôn cập nhật thông tin trong quá trình dạy học.
- Hướng dẫn HS cách sưu tầm, xử lý, sử dụng tài liệu, thông tin để thực hiện các nhiệm vụ học tập.
- Tổ chức các hoạt động ngoại khóa môn học, tham quan, học nhóm, tự học... nhằm phát huy tiềm năng và hứng thú của HS, tạo điều kiện cho HS kiểm nghiệm, mở mang vốn hiểu biết của mình, có khả năng thích ứng nhanh với cuộc sống sau này.

1.2.1.4. Quá trình dạy học hiện nay được tiến hành trong điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện dạy học ngày càng hiện đại

Cùng với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ, các phương tiện kỹ thuật, máy móc xuất hiện ngày càng nhiều, ngày càng hiện đại. Sự phát triển đó thâm nhập và ảnh hưởng tới mọi lĩnh vực của cuộc sống xã hội; mọi loại hình, mọi ngành học, cấp học, trường lớp trong hệ thống giáo dục-đào tạo của mọi quốc gia làm chuyển biến chất lượng của cuộc sống, của giáo dục-đào tạo.

Các trường học ở Việt Nam hiện nay đã và đang được quan tâm đầu tư nâng cấp cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật theo hướng hiện đại nhằm phục vụ tích cực cho công cuộc đổi mới nội dung và phương pháp dạy học.

Với thực tế như vậy, nếu trình độ sử dụng các điều kiện, phương tiện dạy học của GV ở các trường hiện nay chưa tương xứng thì dẫn đến sự lãng phí hoặc làm giảm hiệu quả dạy

học. Cho nên, GV cần tăng cường:

- Tìm hiểu cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật phục vụ cho dạy học của nhà trường, của địa phương.
- Học cách sử dụng và không ngừng học hỏi kinh nghiệm sử dụng các cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật dạy học.
- Tích cực sử dụng cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật dạy học sẵn có.
- Tìm tòi, cải tiến và sáng tạo các điều kiện, phương tiện kỹ thuật dạy học để sử dụng chúng một cách có hiệu quả.

1.2.2. Khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học

1.2.2.1. Khái niệm

? Quá trình dạy học là gì? Cho ví dụ.

Có nhiều cách tiếp cận khái niệm của quá trình dạy học.

Quan điểm của Vugotxky L. X (1896-1934) và nhiều nhà giáo dục đương thời, dạy học là quá trình tương tác giữa hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS. Trong quá trình tương tác đó, GV là chủ thể của hoạt động dạy, HS là chủ thể của hoạt động học. Muốn dạy tốt, hoạt động dạy của GV chỉ nên giữ vai trò chủ đạo, hướng dẫn. Với vai trò này, GV một mặt phải lãnh đạo, tổ chức, điều khiển những tác động đến HS; mặt khác phải tiếp nhận và điều khiển, điều chỉnh tốt thông tin phản hồi về kết quả học tập thể hiện trong quá trình, trong sản phẩm hoạt động học tập của HS. Ngược lại, HS là đối tượng chịu sự tác động của hoạt động dạy đồng thời lại là chủ thể của hoạt động học. Muốn học tốt, HS phải tuân theo sự lãnh đạo, tổ chức, điều khiển của GV, đồng thời phải chủ động, tích cực và sáng tạo trong hoạt động học tập của bản thân. Quá trình tương tác GV-HS nhằm giúp HS lĩnh hội hệ thống tri thức; hình thành hệ thống kỹ năng, kỹ xảo vận dụng tri thức; có khả năng vận dụng các thao tác trí tuệ để lĩnh hội và vận dụng tri thức có hiệu quả qua đó hình thành cho HS ý thức đúng đắn và những phẩm chất nhân cách của người công dân.

Theo quan điểm này, dạy học có thể hiểu là quá trình hoạt động phối hợp giữa GV và HS; trong đó, hoạt động của GV đóng vai trò chủ đạo, hoạt động của HS đóng vai trò chủ động nhằm thực hiện mục đích dạy học.

Trong quá trình dạy học, GV thực hiện hoạt động dạy, HS thực hiện hoạt động học. Hai hoạt động dạy-học được tiến hành phối hợp, tương tác (hay ăn khớp) với nhau. Mục đích cuối cùng của hoạt động này nhằm bồi dưỡng cho HS hệ thống tri thức, hiểu biết về mọi vấn đề diễn ra trong cuộc sống, hệ thống kỹ năng sống (kỹ năng hoạt động trí và lực) để thông qua đó hình thành cho HS quan điểm và thái độ đúng đắn đối với bản thân, đối với cuộc sống.

1.2.2.2. Cấu trúc của quá trình dạy học

? Từ cấu trúc của quá trình giáo dục (đã học ở môn Giáo dục học đại cương), hãy vẽ và trình bày sơ đồ cấu trúc của quá trình dạy học.

Cấu trúc của quá trình dạy học là cấu trúc-hệ thống. Cấu trúc của quá trình dạy học bao gồm một hệ thống các thành tố vận động và phát triển trong mối quan hệ biện chứng với nhau. Theo cách tiếp cận truyền thống, các thành tố cơ bản trong cấu trúc của quá trình dạy học bao gồm: đối tượng của quá trình dạy học; chủ thể của quá trình dạy học; mục đích dạy học; nội dung dạy học; phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học; kết quả dạy

học; môi trường dạy học.

?. Trình bày cấu trúc của quá trình dạy học theo quan điểm của Jean Vial.

Xem xét mối quan hệ giữa học và dạy trong quá trình dạy học, Jean Vial (1986) đã cho rằng tế bào của quá trình dạy học là sự tác động qua lại giữa GV, HS và đối tượng (ĐT) mà GV cần nắm vững để dạy còn HS cần nắm vững để học. Do đó xuất hiện một tam giác thể hiện mối quan hệ giữa GV, HS và ĐT. Tam giác có ba đỉnh là GV, HS và ĐT (Hình 1 trang bên).

Tam giác này thể hiện ba mối quan hệ cụ thể:

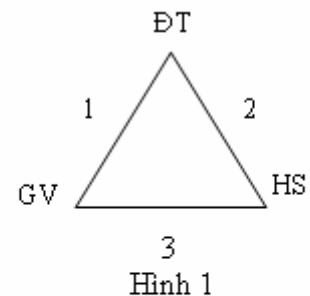
1: Quan hệ GV và ĐT

(GV nắm vững tri thức và cách dạy)

2: Quan hệ HS và ĐT

(HS nắm được cách học, cách chiếm lĩnh tri thức)

3: Quan hệ GV và HS (quan hệ sư phạm và cá nhân) (Hình 1).



ĐT có thể là mục tiêu (M), nội dung (N)

và phương pháp, phương tiện (P) dạy học.

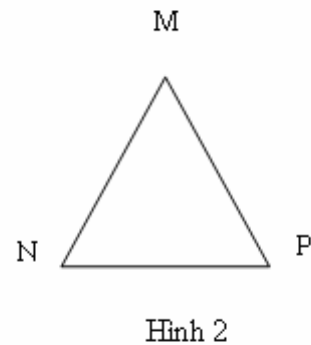
Đối tượng đó còn có thể được gọi là khách thể hay

tri thức (M: HS nắm ĐT hay tri thức để làm gì?

N: HS cần nắm ĐT hay tri thức cụ thể nào?

P: phương pháp nắm ra sao?). Tế bào này được

biểu thị bằng một tam giác, gọi là tam giác sư phạm với ba đỉnh là M, N và P (Hình 2).



Nếu thay ĐT trong tam giác (Hình 1)

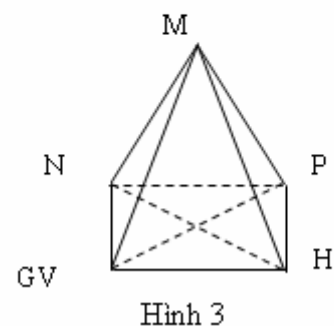
bằng tam giác M-N-P sẽ có một ngũ giác gọi là

ngũ giác sư phạm: M-N-P-GV-HS, đây là cốt lõi đặc

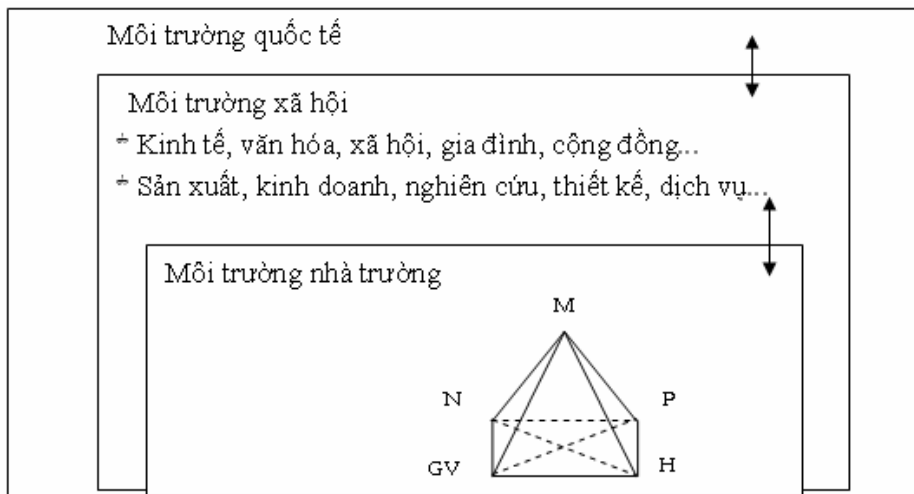
trung của quá trình dạy học. Sơ đồ này cho thấy đầy

đủ quan hệ giữa một yếu tố với bốn yếu tố khác của

ngũ giác sư phạm (NGSP) (Hình 3)



NGSP này được đặt vào những điều kiện và môi trường khác nhau sẽ có những tác động và ảnh hưởng qua lại khác nhau giữa NGSP với điều kiện và môi trường tương ứng. Đồng thời trong bản thân NGSP cũng có những biến đổi của từng yếu tố tạo nên những hiệu quả khác nhau của ngũ giác sư phạm (Hình 4) dưới đây:



Hình 4

Về điều kiện cho hoạt động của NGSP có thể kể:

- Điều kiện về cơ sở vật chất-kỹ thuật như: trường sở, phòng thí nghiệm-thực hành, xưởng thực tập...
- Điều kiện về thông tin bao gồm: thư viện, phòng máy tính, công nghệ thông tin...
- Điều kiện về quản lý nhà trường như: quản lý hành chính, tài chính, học chính, quản lý nhân lực...và cơ chế điều hành bộ máy như luật lệ, nội quy, phân công, phân cấp...

Về môi trường hoạt động của NGSP có thể kể:

- Môi trường nhà trường: hoạt động giáo dục, nghiên cứu, phục vụ, quản lý...
- Môi trường xã hội như: gia đình, cộng đồng, xã hội, kinh tế, văn hóa, sản xuất, kinh doanh, thiết kế, nghiên cứu, dịch vụ...
- Môi trường quốc tế như: hợp tác, trao đổi...

Ứng với mỗi môi trường có các hình thức học tập thích hợp như học tập trung hay không tập trung, học đối mặt thầy trò hay học từ xa, học theo lớp hay học cá nhân, học kiểu chính quy hay không chính quy...

Tùy theo quan niệm về vai trò trung tâm của giáo dục là GV hay HS, tùy theo quan niệm trội về đối tượng cần nhấn mạnh là đào tạo theo nội dung (trước đại chiến thế giới lần thứ hai), đào tạo theo mục tiêu (vài thập kỷ gần đây) hay là chú trọng đặc biệt đến phương pháp, phương tiện (đang xuất hiện xu thế này) mà tam giác sư phạm, ngũ giác sư phạm có kiểu hoạt động khác nhau, thể hiện chủ yếu vào mối quan hệ giữa các đỉnh.

Vận dụng thành tựu của các khoa học hiện đại vào quá trình dạy học nhằm giúp quá trình dạy học đạt hiệu quả tối ưu, còn nhiều cách tiếp cận cấu trúc quá trình dạy học khác nhau. (Ví dụ: cấu trúc của quá trình dạy học theo Công nghệ dạy học của Lê Khánh Bằng, cấu trúc của quá trình dạy học theo Lý thuyết thông tin của Nguyễn Ngọc Quang...).

? Từ lý luận về cấu trúc của quá trình dạy học có thể rút ra bài học kinh nghiệm gì nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả quá trình dạy học?

Tuy nhiên, dù được xem xét dưới góc độ nào thì điểm chung trong các cách tiếp cận cấu trúc quá trình dạy học cũng vẫn là: cấu trúc của quá trình dạy học là cấu trúc-hệ thống.

Cấu trúc của quá trình dạy học bao gồm một hệ thống các thành tố (trong đó, bản thân mỗi thành tố lại là một cấu trúc-hệ thống bao gồm các yếu tố) vận động, phát triển trong mối quan hệ biện chứng và thống nhất với nhau tạo nên sự vận động, phát triển chung của cả quá trình dạy học. Trong cấu trúc đó, GV và HS là hai thành tố trung tâm, còn mục đích dạy học là thành tố định hướng. Kết quả dạy học là kết quả phát triển của toàn bộ hệ thống. Do đó, muốn nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học phải nâng cao chất lượng của toàn bộ hệ thống; nghiên cứu quá trình dạy học phải nghiên cứu toàn diện (nghiên cứu tất cả các thành tố) và luôn luôn đặt vấn đề nghiên cứu (ví dụ nghiên cứu về phương pháp dạy học) trong cấu trúc-hệ thống này để xem xét và giải quyết.

1.2.3. Bản chất của quá trình dạy học

1.2.3.1. Cơ sở xác định bản chất của quá trình dạy học

Bản chất của quá trình dạy học được xác định dựa vào hai mối quan hệ cơ bản:

- Mối quan hệ giữa hoạt động nhận thức có tính chất lịch sử xã hội loài người (thể hiện ở hoạt động nghiên cứu của các nhà khoa học) với hoạt động dạy học

Trong quá trình phát triển của lịch sử xã hội, hoạt động nhận thức có trước, hoạt động dạy học có sau. Hoạt động học tập của HS chính là hoạt động nhận thức được HS tiến hành trong môi trường dạy học (môi trường sư phạm).

- Mối quan hệ giữa dạy và học, giữa GV và HS

Quá trình dạy học là quá trình tác động qua lại giữa GV và HS. Xét cho cùng, mọi tác động của GV đến HS đều nhằm điều khiển có hiệu quả mối quan hệ giữa HS và tài liệu học tập (TLHT). TLHT trình bày những thông tin phản ánh hiện thực khách quan được chọn lọc. Do đó, điều khiển mối quan hệ HS-TLHT cũng tức là điều khiển hoạt động nhận thức TLHT của HS. Kết quả dạy học phản ánh tập trung ở kết quả nhận thức TLHT của HS. Cho nên bản chất của quá trình dạy học được xác định trong hoạt động học tập của HS

1.2.3.2. Bản chất của quá trình dạy học

?. Hãy phân tích và so sánh những điểm giống, khác nhau giữa quá trình nhận thức có tính lịch sử xã hội và quá trình học tập của HS; từ đó rút ra bản chất của quá trình dạy học.

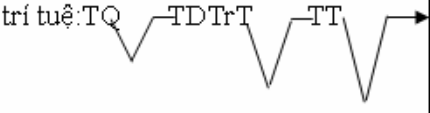
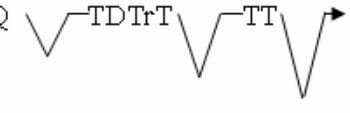
a. Phân tích, so sánh hoạt động nhận thức có tính lịch sử xã hội của loài người và hoạt động học tập của HS cho thấy về cơ bản hai hoạt động này giống nhau:

- Giống nhau về đối tượng: đối tượng hoạt động nhận thức có tính xã hội của loài người và đối tượng hoạt động học tập của HS đều là các sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan mà con người nói chung, người học nói riêng muốn tìm hiểu, khám phá.

- Giống nhau về phương thức: cách thức hoạt động nhận thức có tính xã hội của loài người và cách thức học tập của HS đều là quá trình vận dụng các thao tác trí tuệ một cách chủ động, tích cực, sáng tạo, đều tuân theo quy luật (hay logic): từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn đó là con đường biện chứng của sự nhận thức chân lý, nhận thức hiện thực khách quan. Quy luật này có thể vận hành theo hai con đường biện chứng: con đường đi từ cái cụ thể đến cái trừu tượng hoặc từ cái đơn nhất (cái riêng) đến cái khái quát (cái chung) và con đường đi từ cái trừu tượng đến cái cụ thể hoặc từ cái khái quát (cái chung) đến cái đơn nhất (cái riêng).

- Giống nhau về mục đích cần đạt: cả hai hoạt động đều nhằm tăng cường hiểu biết thế giới xung quanh để tồn tại có chất lượng trong thế giới đó.

Sự giống nhau giữa hoạt động nhận thức của loài người và hoạt động học tập của HS được thể hiện qua bảng so sánh dưới đây:

Hoạt động Thành phần	Hoạt động nhận thức của loài người	Hoạt động học tập của HS
Đối tượng	Hiện thực khách quan (Ví dụ: Niuton tìm ra định luật Vạn vật hấp dẫn)	Hiện thực khách quan (Ví dụ: HS học để biết định luật Vạn vật hấp dẫn)
Phương thức	Vận dụng các thao tác hoạt động trí tuệ: TQ  TT Theo hai con đường: Cụ thể → Trừu tượng Trừu tượng → Cụ thể	Vận dụng các thao tác hoạt động trí tuệ: TQ  TT Theo hai con đường: Cụ thể → Trừu tượng Trừu tượng → Cụ thể
Mục đích	Tăng cường hiểu biết	Tăng cường hiểu biết

Qua phân tích, so sánh trên cho thấy: hoạt động học tập của HS thực chất là hoạt động nhận thức (do đó, hoạt động giảng dạy của GV thực chất là tổ chức hoạt động nhận thức).

b. Tuy nhiên, quá trình nhận thức của HS vẫn có những điểm khác với quá trình nhận thức của loài người. Những nét đặc trưng của sự khác nhau này được thể hiện qua bảng so sánh giữa hoạt động nhận thức có tính lịch sử xã hội của loài người và hoạt động nhận thức của HS dưới đây:

Hoạt động nhận thức của loài người	Hoạt động nhận thức của HS
1. Mục đích: Phát hiện cái mới (chân lý) khách quan (cái mới đối với cả nhân loại).	1. Mục đích: Phát hiện cái mới (chân lý) chủ quan (chỉ mới đối với bản thân HS đó).
2. Con đường gập ghềnh đầy khó khăn, vất vả, tốn nhiều thời gian và công sức hơn. Con đường chưa được khai phá.	2. Con đường tương đối bằng phẳng và mất ít thời gian, công sức hơn. Con đường đã được khai phá.
3. Con đường tự mình mò mẫm. Con đường thử và sai.	3. Con đường có sự hướng dẫn của GV, con đường nằm trong môi trường sư phạm.

Sự khác nhau đó làm nên tính độc đáo trong nhận thức của HS. Tính bản chất này thể hiện mối quan hệ tương tác giữa HS và môi trường sư phạm nói chung, quan hệ tương tác giữa HS và GV nói riêng trong quá trình dạy học.

Như vậy, bản chất của quá trình dạy học là quá trình nhận thức độc đáo của HS.

?. Từ lý luận về bản chất của quá trình dạy học hãy:

- Lấy ví dụ trong thực tiễn dạy học môn học để chứng minh.
- Rút ra bài học sư phạm cần thiết.

Qua phân tích và chứng minh bản chất của quá trình dạy học rút ra:

- Thứ nhất, trong dạy học GV phải ý thức được trách nhiệm của mình là giúp HS nhận thức, tức là giúp các em tìm tòi, khám phá ra những điều mới lạ trong cuộc sống để làm giàu thêm vốn hiểu biết của mình. Cho nên, quá trình hướng dẫn HS học tập phải tuân theo con đường nhận thức chung của nhân loại. Trong đó, cần:

+ Coi trọng việc hướng dẫn HS tích lũy tri thức từ nhiều nguồn thông tin khác nhau.

+ Tổ chức cho các em thực hành tri thức đã học.

+ Hướng dẫn HS tích cực vận dụng các thao tác trí tuệ từ thấp đến cao trong quá trình tích lũy và vận dụng tri thức.

+ Bồi dưỡng cho các em khả năng tự học, tự nghiên cứu và những phẩm chất cần thiết của nhà nghiên cứu.

Dạy cũng như học cần tuân thủ quy luật nhận thức. Muốn vậy, cả GV lẫn HS (nhất là GV) cần nghiên cứu nắm vững hệ thống lý luận về nhận thức của chủ nghĩa Mác để vận dụng tốt trong hoạt động dạy học của mình.

- Thứ hai, muốn giúp HS nhận thức tốt tài liệu học tập thì GV cần phải biết tạo ra môi trường sư phạm thuận lợi cho HS học tập và phấn đấu. Đó là môi trường có tác dụng kích thích HS học tập một cách chủ động, tích cực và sáng tạo. Trong đó cần tổ chức, điều khiển tốt mối quan hệ chủ đạo-chủ động của GV và HS.

1.2.4. Động lực của quá trình dạy học

?. *Động lực của quá trình dạy học là gì? Cho ví dụ.*

?. *Động lực chủ yếu thúc đẩy quá trình dạy học vận động và phát triển là gì? Cho ví dụ.*

?. *Điều kiện nào giúp cho việc giải quyết mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình dạy học? Cho ví dụ.*

?. *Từ lý luận này hãy rút ra những bài học sư phạm cần thiết.*

1.2.4.1. Khái quát về sự vận động, phát triển của quá trình dạy học

Quá trình dạy học với tư cách là một hệ thống luôn luôn ở trạng thái vận động và phát triển không ngừng. Các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học vận động và phát triển trong mối quan hệ biện chứng với nhau tạo nên sự vận động và phát triển chung của cả quá trình dạy học. Sự vận động và phát triển này diễn ra nhờ tác động của những động lực nhất định.

1.2.4.2. Động lực của quá trình dạy học

Theo triết học duy vật biện chứng, mọi sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan đều không ngừng vận động và phát triển. Nguồn gốc, động lực của sự vận động, phát triển này là do có sự đấu tranh đi đến thống nhất giữa các mặt đối lập, tức là do có mâu thuẫn và giải quyết mâu thuẫn. Mâu thuẫn bao gồm: mâu thuẫn bên trong và mâu thuẫn bên ngoài. Việc giải quyết mâu thuẫn bên trong là nguồn gốc của sự phát triển và việc giải quyết mâu thuẫn bên ngoài là điều kiện của sự phát triển.

- Vận dụng quan điểm đó để xem xét động lực của quá trình dạy học, có thể nói: động lực của quá trình dạy học là việc phát hiện và giải quyết các mâu thuẫn nảy sinh trong quá trình dạy học.

Các mâu thuẫn nảy sinh trong quá trình dạy học bao gồm mâu thuẫn bên trong và mâu thuẫn bên ngoài:

+ Mâu thuẫn bên trong là mâu thuẫn giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học và giữa các yếu tố trong từng thành tố.

Ví dụ:

☞ Mâu thuẫn giữa mục đích, nhiệm vụ dạy học được hoàn thiện, nâng cao với nội dung dạy học còn lạc hậu.

☞ Mâu thuẫn giữa nội dung dạy học hiện đại với phương pháp, phương tiện dạy học còn lạc hậu.

☞ Mâu thuẫn giữa yêu cầu, nhiệm vụ mà xã hội đề ra cho người HS với trình độ nhận thức còn hạn chế của các em.

☞ Mâu thuẫn giữa trình độ về chuyên môn của GV thì cao với trình độ nghiệp vụ sư phạm của họ thì thấp.

☞ Mâu thuẫn giữa yêu cầu cao về nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo với yêu cầu thấp về giáo dục...

+ Mâu thuẫn bên ngoài là mâu thuẫn giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học với thành tố môi trường.

Ví dụ:

☞ Mâu thuẫn giữa sự tiên bộ của khoa học, kỹ thuật với nội dung dạy học còn lạc hậu.

☞ Mâu thuẫn giữa cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật của nhà trường còn nghèo nàn với yêu cầu cao về dạy học...

Việc giải quyết các mâu thuẫn bên trong là nguồn gốc và việc giải quyết các mâu thuẫn bên ngoài là điều kiện phát triển của quá trình dạy học.

- Mâu thuẫn cơ bản, động lực chủ yếu của quá trình dạy học

Mâu thuẫn cơ bản là mâu thuẫn tồn tại suốt từ đầu đến cuối quá trình. Việc giải quyết các mâu thuẫn khác xét cho cùng là để giải quyết mâu thuẫn này. Việc giải quyết mâu thuẫn cơ bản có liên quan trực tiếp và sâu sắc đến sự phát triển của quá trình dạy học.

Mâu thuẫn cơ bản của quá trình dạy học đó là mâu thuẫn giữa yêu cầu, nhiệm vụ được đề ra trong quá trình dạy học với trình độ phát triển hiện có còn hạn chế của HS về tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và phát triển trí tuệ (đây là mâu thuẫn giữa mục đích, nhiệm vụ HS cần thực hiện với khả năng thực hiện của HS tức là mâu thuẫn giữa hai thành tố MĐDH và HS trong cấu trúc của quá trình dạy học).

- GV gọi trò S đọc bài khoá tiếng Anh (trò S học kém môn tiếng Anh và nhiều môn học khác). Trò S đứng lên ngập ngừng mãi mà không đọc được.

Trong tình huống dạy học trên chứa đựng mâu thuẫn: mâu thuẫn giữa yêu cầu học tập được đề ra cho trò S (cần đọc được bài khoá tiếng Anh), với khả năng của S (chưa đọc được bài khoá tiếng Anh).

Loại mâu thuẫn này xuất hiện thường xuyên, liên tục trong quá trình dạy học. Việc phát hiện và giải quyết mâu thuẫn này tạo nên động lực chủ yếu thúc đẩy quá trình dạy học vận động và phát triển.

Khi gặp khó khăn trong dạy học đó là lúc mâu thuẫn xuất hiện. Khó khăn có được giải quyết thì quá trình dạy học mới phát triển. Tuy nhiên, không phải việc giải quyết mâu thuẫn

nào cũng tạo nên động lực thúc đẩy quá trình dạy học. Muốn việc giải quyết mâu thuẫn tạo nên động lực của quá trình dạy học cần có các điều kiện.

- Điều kiện để việc giải quyết mâu thuẫn trở thành động lực

Mâu thuẫn trong dạy học là một tất yếu khách quan. Điều quan trọng ở đây là chủ thể có phát hiện ra mâu thuẫn không và chủ thể giải quyết mâu thuẫn đó ra sao. Dưới đây là các điều kiện cần để việc giải quyết mâu thuẫn tạo nên động lực thúc đẩy quá trình dạy học:

+ Điều kiện thứ nhất: chủ thể dạy-học (GV, HS...) phải nhận thức rõ khó khăn mà mình đang gặp, vì sao có khó khăn đó; chủ thể phải có nhu cầu giải quyết khó khăn và tự mình giải quyết khó khăn.

Để tạo nên điều kiện này, trong dạy học, GV cần bồi dưỡng cho HS khả năng:

☞ Phát hiện ra khó khăn mà các em gặp phải và thấy được sự cần thiết phải giải quyết khó khăn.

☞ Phân tích khó khăn và tìm hiểu nguyên nhân vì sao mình gặp khó khăn.

☞ Đề xuất các phương án giải quyết khó khăn và lựa chọn phương án giải quyết tối ưu.

☞ Huy động nội lực (hoặc sự trợ giúp của ngoại lực) để giải quyết khó khăn theo phương án đã đề xuất.

☞ Kiểm tra, đánh giá nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình giải quyết khó khăn.

☞ Rút ra bài học kinh nghiệm từ việc giải quyết khó khăn.

- Trong tình huống trên, trò S phải ý thức (hoặc làm cho S ý thức) được rằng em đang gặp khó khăn trong việc đọc thành lời bài khóa tiếng Anh (chưa có kỹ năng đọc tiếng Anh); rằng kỹ năng đọc tiếng Anh là cần thiết (không chỉ trong học tập môn tiếng Anh hiện tại mà còn trong cuộc sống nghề nghiệp sau này). S phải tự xem xét lại việc học tiếng Anh của mình để tìm ra nguyên nhân khiến em chưa có kỹ năng đọc tiếng Anh. S phải mong muốn có sự tiến bộ trong việc đọc tiếng Anh, tìm hiểu cách thức khắc phục khó khăn và S tự khắc phục được (hoặc có sự kích thích, giúp đỡ nào đó của GV, bạn bè...) khó khăn. Khó khăn chỉ được giải quyết khi S đọc được bài khóa tiếng Anh theo yêu cầu.

Dạy học giải quyết tình huống có vấn đề, dạy học tình huống...là những biện pháp tốt để tạo cho HS khả năng này.

+ Điều kiện thứ hai: việc giải quyết mâu thuẫn phải vừa sức.

Điều kiện này có thể hiểu là những yêu cầu, nhiệm vụ dạy học đề ra để HS giải quyết khó khăn phải tương ứng với giới hạn cao nhất của vùng phát triển trí tuệ gần nhất (Vygotsky L.X 1896-1934). Điều đó có nghĩa là HS có thể giải quyết được khó khăn với sự nỗ lực tích cực của bản thân và có sự kích thích, giúp đỡ của người khác (GV, bạn bè...). Với sự cố gắng của bản thân, khi khó khăn được giải quyết sẽ khiến HS vui sướng, tự hào, tự tin...Chính những yếu tố tâm lý tích cực này sẽ khiến HS mong muốn tiếp tục được thực hiện những nhiệm vụ học tập tiếp theo.

+ Điều kiện thứ ba: việc giải quyết mâu thuẫn phải do tiến trình dạy học đó qui định.

Mâu thuẫn diễn ra trong tiến trình dạy học nào thì phải được chính tiến trình dạy học đó giải quyết.

- Ở tình huống trên, việc đọc bài khóa tiếng Anh của trò S chỉ tiến bộ trong quá trình

học môn tiếng Anh nói chung và học đọc tiếng Anh nói riêng của trò S.

1.2.5. Logic của quá trình dạy học

? Để đạt hiệu quả tối ưu, tiến trình dạy học diễn ra qua các bước nào? Lấy ví dụ cụ thể về logic của một quá trình dạy học môn học để minh họa.

1.2.5.1. Khái niệm về logic của quá trình dạy học

Theo Êxipôp B. P (1977), logic của quá trình dạy học là quy luật khách quan diễn tả trình tự vận động có hiệu quả tối ưu của HS từ trình độ tri thức và mức độ phát triển của họ ứng với lúc ban đầu nghiên cứu môn học (hay một đề mục, một đề tài của môn học) nào đó, đến trình độ tri thức và mức độ phát triển của họ ứng với lúc kết thúc môn học (hay một đề mục, một đề tài của môn học) đó.

Quá trình dạy học suy cho cùng là để giúp HS nhận thức TLHT (hay môn học). Cho nên, phải quan tâm đến loại logic trong hệ thống HS-TLHT. Logic này bao gồm logic môn học và logic nhận thức của HS.

Một mặt, quá trình dạy học phải vận động theo logic của môn học.

Quá trình dạy học phải vận động theo logic môn học tức là GV phải tổ chức, điều khiển quá trình dạy học để nó vận động theo hệ thống những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã được xây dựng trong môn học.

Mặt khác, quá trình dạy học lại phải vận động theo logic nhận thức của HS, tức phù hợp với quá trình nhận thức của HS.

Logic của quá trình dạy học là hợp kim của logic môn học và logic nhận thức của HS.

Quá trình dạy học vận động theo từng bước từ lúc bắt đầu cho đến lúc hoàn thành nhiệm vụ, mỗi bước có thể coi là một khâu.

1.2.5.2. Các khâu của quá trình dạy học

Có nhiều cách tiếp cận logic của quá trình dạy học.

- Theo Êxipôp B. P (1977), các khâu của quá trình dạy học bao gồm: đề xuất và gây ý thức về nhiệm vụ nhận thức, làm nẩy nở ở HS những kích thích thúc đẩy học tập; HS tri giác tài liệu mới từ những nguồn khác nhau, tiếp thu những tri thức mới, cách giải quyết các vấn đề trong quá trình làm việc tự lực; khái quát hóa và hình thành các khái niệm khoa học, lĩnh hội các quy luật khoa học...; củng cố và hoàn thiện kiến thức, luyện tập, làm các bài thực hành và thí nghiệm nhằm luyện cho HS kỹ năng, kỹ xảo; ứng dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo; phân tích các thành quả của HS và kiểm tra sự lĩnh hội kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

- Phân tích quá trình học tập của HS, Marzano R J (1992) đã đưa ra năm khía cạnh học tập: thái độ và sự nhận thức tích cực về học tập; tiếp thu và tổng hợp kiến thức; mở rộng và trau dồi kiến thức; sử dụng kiến thức có hiệu quả; thói quen trí tuệ có hiệu quả.

- Các nhà lý luận dạy học ở nước ta lâu nay đã đề cập đến các khâu của quá trình dạy học, từ đó xây dựng tiến trình của một bài học trên lớp (năm bước lên lớp), bao gồm: kích thích thái độ học tập tích cực của HS; tổ chức điều khiển HS nắm tri thức mới; tổ chức, điều khiển HS củng cố tri thức, kỹ năng, kỹ xảo; tổ chức, điều khiển HS rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo; tổ chức, điều khiển HS vận dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo; tổ chức, điều khiển việc kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS đồng thời tổ chức cho các em tự kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của bản thân.

Những điểm chung trong các cách xây dựng logic của quá trình dạy học đó là: muốn học tập có hiệu quả, HS cần có thái độ học tập tích cực; cần tiến hành hoạt động nhận thức để có sự hiểu biết; nhập tri thức hiểu biết vào hệ thống kinh nghiệm đã có của mình và sử dụng chúng một cách hiệu quả.

Tổng hợp từ các nghiên cứu trên, có thể khái quát các khâu của quá trình dạy học bao gồm 5 bước: kích thích thái độ học tập tích cực của HS; tổ chức điều khiển HS nắm tri thức mới; tổ chức, điều khiển HS củng cố, mở rộng và hệ thống hóa tri thức; tổ chức, điều khiển HS áp dụng tri thức để hình thành kỹ năng, kỹ xảo và sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách có hiệu quả; tổ chức, điều khiển và tự tổ chức điều khiển việc kiểm tra, đánh giá quá trình lĩnh hội, sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

1). Kích thích thái độ học tập tích cực của HS

Thái độ tích cực trong học tập là sự huy động ở mức độ cao các chức năng tâm lý (sự chú ý; nhu cầu, hứng thú học tập; các phẩm chất đạo đức; các phẩm chất trí tuệ; các phẩm chất thể chất...) để giúp cho việc học tập đạt hiệu quả. Thái độ học tập tích cực thể hiện đặc trưng ở sự chú ý và nhất là ở hứng thú của HS đối với việc học. Cho nên, kích thích HS tích cực học tập tức là kích thích sự chú ý của HS, làm cho các em có hứng thú với việc học; làm cho các em ý thức được học tập là nhu cầu, là niềm vui và cũng là trách nhiệm của người HS. Từ đó các em sẽ chủ động, tích cực, chuyên cần học tập, biết tìm cách khắc phục khó khăn để học tập tốt. Thái độ học tập tích cực của HS được coi là điều kiện, động lực thúc đẩy quá trình học tập.

Từ nghiên cứu cấu trúc của quá trình dạy học, các nhà tâm lý, giáo dục học cho rằng các yếu tố ảnh hưởng đến thái độ học tập tích cực của HS bao gồm: môi trường học tập; yêu cầu, nhiệm vụ học tập; nội dung học tập; GV đặc biệt là phương pháp dạy học của GV và từ chính bản thân HS.

- Yếu tố thuộc môi trường học tập: môi trường tâm lý-xã hội (quan hệ GV-HS, HS-HS, HS và các đối tượng khác có liên quan); môi trường tự nhiên-xã hội (các yếu tố sinh thái, cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật, kế hoạch và chương trình học tập...).

- Yếu tố yêu cầu, nhiệm vụ học tập: các yêu cầu, nhiệm vụ được đề ra trong học tập.

- Yếu tố nội dung học tập: nội dung được đưa ra cho HS học.

- Yếu tố GV: phẩm chất nhân cách, trình độ hiểu biết (nhất là trình độ chuyên môn) và phương pháp dạy học của GV.

- Yếu tố HS: nhân cách được giáo dục toàn diện của HS.

Kích thích thái độ học tập tích cực của HS là quá trình điều khiển, điều chỉnh tất cả các yếu tố tác động trên nhằm tạo nên thái độ tích cực của HS trong học tập.

Biện pháp:

- Các biện pháp nhằm xây dựng môi trường học tập thuận lợi (biện pháp tác động bên ngoài) bao gồm:

+ Các biện pháp thể hiện sự quan tâm của GV đối với HS, sự quan tâm của các em với nhau làm cho các em có cảm giác được quan tâm, chấp nhận.

+ Các biện pháp điều khiển, điều chỉnh các yếu tố sinh học (nhiệt độ, ánh sáng...), kế hoạch, chương trình làm việc...thuận lợi nhằm tạo tâm lý thoải mái, tiện lợi và cảm giác an toàn cho HS trong học tập.

- Các biện pháp kích thích giá trị của yêu cầu, nhiệm vụ học tập bao gồm:
 - + Làm cho HS ý thức được giá trị của nhiệm vụ học tập.
 - + Làm cho HS hình dung rõ ràng được yêu cầu, nhiệm vụ cần thực hiện.
 - + Cung cấp các điều kiện thực hiện yêu cầu, nhiệm vụ; làm cho HS tin tưởng vào khả năng thực hiện yêu cầu, nhiệm vụ của bản thân và khuyến khích sự cố gắng của các em.
- Xây dựng và khai thác giá trị tác động của yếu tố nội dung dạy học.
- Sự mẫu mực của GV cũng là sức thu hút đối với HS. Trong đó phải kể đến trình độ của GV và đặc biệt là khả năng sử dụng các phương pháp dạy học:
 - + Sử dụng phối hợp, hợp lý các phương pháp dạy học.
 - + Sử dụng các phương pháp dạy học tích cực và phương tiện dạy học hiện đại...
- Chăm lo đến các biện pháp giáo dục nhân cách toàn diện cho HS nhằm tạo động lực thúc đẩy bên trong cho quá trình học tập:
 - + Bồi dưỡng những phẩm chất nhân cách cần thiết cho sự học như ý thức trách nhiệm, tinh thần hợp tác, cầu tiến... trong học tập.
 - + Đặc biệt cần hình thành và bồi dưỡng cho HS các phẩm chất trí tuệ để giúp HS có thói quen tư duy một cách có hiệu quả.

Kích thích thái độ học tập tích cực cho HS là trách nhiệm của cả GV và HS. Trong đó, việc HS tự kích thích bằng nhân cách được giáo dục của mình đóng vai trò quyết định trực tiếp; sự giúp đỡ của GV đóng vai trò chủ đạo.

Cần duy trì thái độ học tập tích cực của HS trong suốt quá trình dạy học.

2). Tổ chức điều khiển HS nắm tri thức mới

Việc tổ chức điều khiển HS nắm tri thức mới được bắt đầu từ chỗ:

- + Kích thích HS huy động các tri thức, kinh nghiệm có liên quan đã biết làm cơ sở cho việc nắm tri thức mới.
- + Tổ chức, điều khiển HS thu thập thông tin về vấn đề nghiên cứu với các biện pháp khai thác thông tin từ các nguồn như: từ nội dung bài giảng phong phú, hấp dẫn, lời nói sinh động, giàu hình tượng, dễ hiểu của GV; từ việc sử dụng đúng các phương tiện trực quan, hướng dẫn HS quan sát đúng; từ các nguồn tài liệu thu được qua các phương tiện thông tin đại chúng hay từ việc khai thác kinh nghiệm sống của HS...
- + Trên cơ sở những thông tin (tài liệu cảm tính) mà HS có được, tổ chức, điều khiển HS vận dụng các thao tác tư duy để hình thành khái niệm, phán đoán và suy luận. Quá trình đó được tiến hành với các biện pháp giúp HS biết huy động những kinh nghiệm đã có, những tài liệu cảm tính làm nguyên liệu cho nhận thức lý tính; giúp HS thực hiện các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh...qua các câu hỏi, các bài tập có vấn đề...

3). Tổ chức, điều khiển HS củng cố, mở rộng và hệ thống hoá tri thức

Trong một thời gian ngắn của tiết học trên lớp, HS không thể nắm chắc tài liệu học tập để biến tri thức thành kinh nghiệm của bản thân; HS cũng chưa thể thỏa mãn được nhu cầu hiểu biết của mình. Cho nên, phải hướng dẫn HS:

- + Biết cách học lý thuyết của bài học trên lớp.

+ Biết cách thu thập, xử lý thông tin có liên quan đến bài học trên lớp từ nhiều nguồn khác nhau để nắm vững, mở rộng, phát triển tri thức đã học.

+ Biết cách hệ thống hóa tri thức học được, đưa tri thức mới tiếp thu vào hệ thống những kinh nghiệm vốn có của mình.

+ Biết cách ghi nhớ, nhất là ghi nhớ có chủ định, có ý nghĩa.

+ Biết cách ôn tập, ôn tập thường xuyên, liên tục và bằng nhiều cách.

4). Tổ chức, điều khiển HS luyện tập kỹ năng, kỹ xảo và sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách có hiệu quả

Khâu này nhằm luyện tập cho HS khả năng vận dụng tri thức (luyện kỹ năng, kỹ xảo) và bồi dưỡng cho HS khả năng sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã có để giải quyết các vấn đề diễn ra trong học tập và trong cuộc sống một cách sáng tạo (khả năng sử dụng tri thức có hiệu quả).

Luyện tập và bồi dưỡng bằng cách giao, hướng dẫn cho HS tự:

+ Giải quyết các bài tập, các nhiệm vụ học tập với các loại, các mức độ dễ, khó khác nhau.

+ Làm thí nghiệm, thực nghiệm.

+ Giải quyết các vấn đề, các tình huống xảy ra trong cuộc sống.

+ Sử dụng tri thức để tổ chức hoạt động lao động một cách khoa học.

+ Sử dụng tri thức trong hoạt động đấu tranh chính trị xã hội để góp phần cải tạo và xây dựng xã hội tốt đẹp.

Khi tổ chức luyện tập kỹ năng, kỹ xảo và sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần tuân thủ các nguyên tắc luyện tập: luyện tập có mục đích, có kế hoạch; luyện tập một cách có hệ thống; luyện tập từ thấp đến cao; luyện tập có cơ sở khoa học...

5). Tổ chức, điều khiển và tự tổ chức điều khiển việc kiểm tra, đánh giá quá trình lĩnh hội, sử dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS

Khâu này nhằm đảm bảo các mối liên hệ xuôi, ngược diễn ra trong quá trình dạy học qua đó giúp cho GV có cơ sở để điều khiển, điều chỉnh quá trình dạy học; HS tự điều khiển, điều chỉnh quá trình học tập của mình.

Khi tổ chức thực hiện khâu này cần tuân thủ đúng các nguyên tắc cũng như các chức năng của việc kiểm tra, đánh giá. Quan trọng hơn là bồi dưỡng cho HS ý thức và năng lực tự kiểm tra, đánh giá kết quả nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của bản thân.

Logic của quá trình dạy học được thể hiện qua sơ đồ logic của quá trình dạy học dưới đây:

hợp cứ lượng đổi là chất đổi).

+ Tính quy luật

Trong một số tài liệu của lý luận dạy học có đề cập đến tính quy luật. Có những cách hiểu về tính quy luật khác nhau. Một số hiểu tính quy luật rộng hơn quy luật. Một số khác hiểu tính quy luật là quy luật được nhận thức chưa đầy đủ. Trong việc nghiên cứu các vấn đề về lý luận dạy học, có ý kiến cho rằng nên hiểu tính quy luật theo nghĩa thứ hai.

- Cơ sở phương pháp luận để phát hiện các quy luật dạy học

Babaxki Iu. K (1983) cho rằng quan điểm hệ thống cấu trúc duy vật biện chứng là cơ sở phương pháp luận chủ đạo để nghiên cứu các quy luật dạy học. Quan điểm này cho phép nghiên cứu một cách liên tục và có hệ thống các mối liên hệ quy luật giữa quá trình dạy học và hệ thống các điều kiện bên ngoài có quan hệ với nó, xem xét các mối liên hệ giữa các quá trình dạy-học và giữa các yếu tố riêng biệt của bản thân quá trình dạy học.

- Quy luật dạy học

+ Khái niệm

Theo cách hiểu như trên có thể nói quy luật dạy học phản ánh mối quan hệ chủ yếu, tất yếu và bền vững giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học (và giữa các yếu tố trong từng thành tố).

+ Hệ thống các quy luật dạy học

Quan điểm hệ thống cấu trúc cho phép tìm ra một hệ thống hoàn chỉnh và mở ra khả năng hoàn thiện hệ thống quy luật dạy học.

Thái Duy Tuyên (1998) đã phân chia cấu trúc hệ thống của quá trình dạy học thành ba tầng: bên ngoài quá trình dạy học là môi trường; bản thân quá trình dạy học với các thành tố của nó (mục đích, nội dung, phương pháp...) và mỗi thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học, bản thân nó lại là một cấu trúc bao gồm các yếu tố (ví dụ thành tố mục đích dạy học bao gồm ba yếu tố: tri thức, kỹ năng và thái độ). Dựa vào cấu trúc của quá trình dạy học ông nêu lên các mối liên hệ cơ bản từ đó xây dựng hệ thống các quy luật dạy học.

+ Mối liên hệ giữa môi trường bên ngoài và quá trình dạy học.

Jean Vial (1986) đặt ngũ giác sư phạm trong môi trường (hình 4-tr 18). Môi trường bên ngoài ngũ giác sư phạm bao gồm: môi trường quốc tế, môi trường xã hội (gia đình, cộng đồng, xã hội, kinh tế, văn hóa, sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu, thiết kế, dịch vụ...) và môi trường nhà trường bao gồm những điều kiện cần thiết cho hoạt động dạy học như: điều kiện về cơ sở vật chất-kỹ thuật (trường sở, phòng thí nghiệm-thực hành, xưởng thực tập...), điều kiện về thông tin (thư viện, phòng máy tính, công nghệ thông tin...), điều kiện về quản lý nhà trường (quản lý hành chính, tài chính, học chính, quản lý nhân lực... và cơ chế điều hành bộ máy như luật lệ, nội qui, phân công, phân cấp...). Do đó sẽ có các mối liên hệ như: mối liên hệ giữa dạy học và sự phát triển về kinh tế, văn hóa, xã hội, gia đình, cộng đồng...; mối liên hệ giữa dạy học và sự phát triển về sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu, thiết kế, dịch vụ...; mối liên hệ giữa dạy học và sự nâng cấp về cơ sở vật chất-kỹ thuật, thông tin, quản lý nhà trường...

Đây là những mối liên hệ bao trùm lên toàn bộ quá trình dạy học, ảnh hưởng tới tất cả các thành tố của nó, là cơ sở để đề xuất các quy luật chung nhất.

+ Mối liên hệ giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học với nhau như: mối liên hệ giữa mục tiêu-nội dung và phương pháp dạy học, liên hệ giữa hoạt động dạy của

GV và hoạt động học của HS... Những mối liên hệ này là cơ sở để phát hiện những quy luật chung.

+ Mối liên hệ giữa các yếu tố trong từng thành tố như: liên hệ giữa phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm của người GV, liên hệ giữa học lực và hạnh kiểm của người HS, liên hệ giữa tri thức, kỹ năng và thái độ trong mục tiêu dạy học... Đây là cơ sở để phát hiện ra các quy luật đặc thù.

Từ đó hệ thống các quy luật dạy học bao gồm:

+ Các quy luật chung nhất: quy luật thống nhất biện chứng giữa dạy học và sự phát triển sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu, thiết kế, dịch vụ...; quy luật thống nhất biện chứng giữa dạy học và sự phát triển các điều kiện dạy học của nhà trường...

+ Các quy luật chung biểu thị mối quan hệ giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học: quy luật thống nhất biện chứng giữa mục đích, nội dung và phương pháp dạy học; quy luật thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS...

+ Các quy luật đặc thù: quy luật thống nhất biện chứng giữa dạy học tri thức-kỹ năng và thái độ trong quá trình dạy học; quy luật thống nhất biện chứng giữa rèn luyện phẩm chất và rèn luyện năng lực sư phạm trong cấu trúc nhân cách người GV...

Các quy luật dạy học cần được nghiên cứu và vận dụng để lãnh đạo, tổ chức, điều khiển một cách khoa học hoạt động dạy học từ cấp vĩ mô (cấp quốc gia) đến cấp vi mô (một tiết học). Trong đó cần nghiên cứu và vận dụng có hiệu quả quy luật cơ bản của quá trình dạy học.

1.3.1.2. Quy luật cơ bản của quá trình dạy học

Trong các quy luật trên, quy luật thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS được coi là quy luật cơ bản của quá trình dạy học. Bởi vì quy luật này phản ánh mối quan hệ giữa hai thành tố cơ bản, hai thành tố trung tâm đặc trưng cho tính chất hai mặt của quá trình dạy học: hoạt động giảng dạy của GV và hoạt động học tập của HS. Mặt khác, quy luật này chi phối, ảnh hưởng tích cực tới các quy luật khác của quá trình dạy học và các quy luật khác chỉ có thể phát huy tác dụng tích cực dưới ảnh hưởng tác động của quy luật cơ bản này.

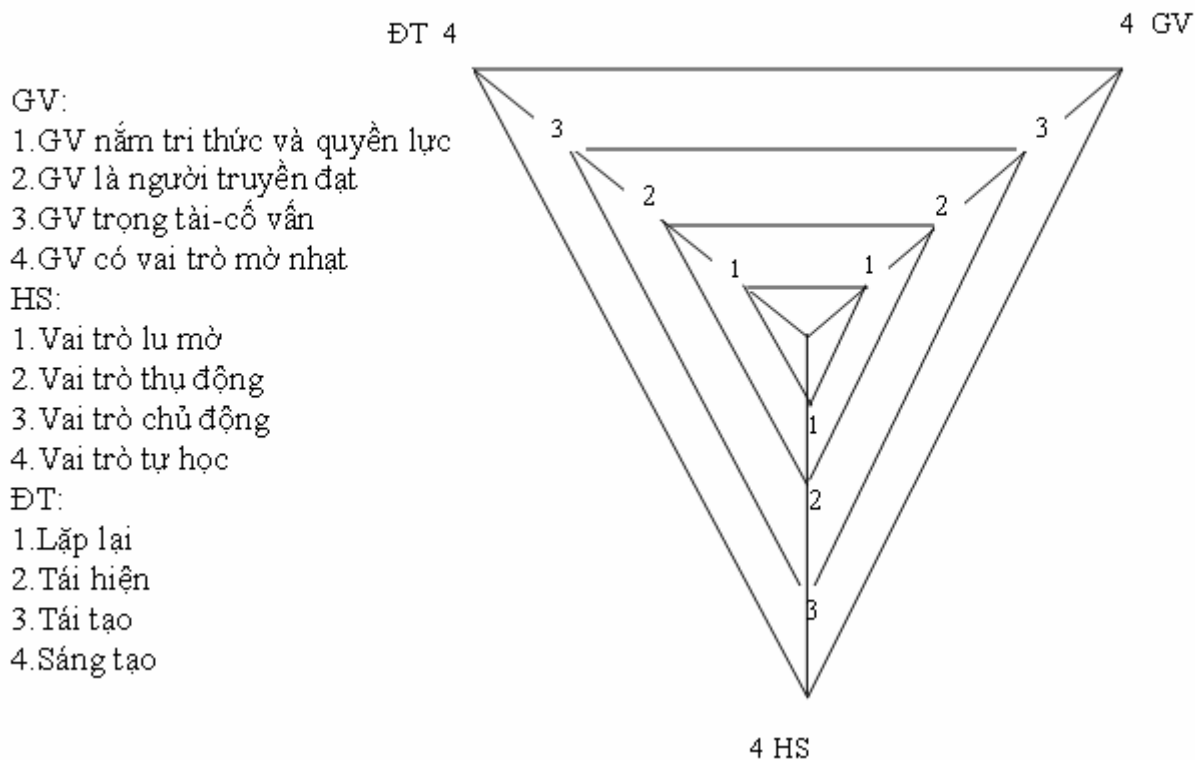
Xem xét quy luật cơ bản của quá trình dạy học cũng tức là xem xét mối quan hệ GV-HS, quan hệ giữa hoạt động dạy và hoạt động học trong quá trình dạy học.

Jean Vial (1986) khi xem xét cấu trúc của quá trình dạy học, ông đã cho rằng tế bào của quá trình dạy học là sự tác động qua lại giữa GV, HS và đối tượng (ĐT) mà GV cần nắm vững để dạy còn HS cần nắm vững để học. Do đó ông đã đưa ra một tam giác thể hiện mối quan hệ giữa GV, HS và ĐT. Tam giác có ba đỉnh là GV, HS và ĐT (Hình 1- tr 15).

Trong tam giác sư phạm, cùng với thời gian và sự tiến bộ của xã hội, của giáo dục, vai trò của GV và HS thay đổi qua sự phát triển của các phương pháp sư phạm.

?. *Trình bày vai trò của GV và HS qua sơ đồ về các phương pháp sư phạm của Jean Vial dưới đây:*

Sơ đồ về các phương pháp sư phạm



Hai quan điểm dạy học cơ bản: dạy học cổ truyền (dạy học lấy GV làm trung tâm) và dạy học mới (dạy học lấy HS làm trung tâm) đã và đang được bàn luận nhiều trong nhà trường chúng ta hiện nay.

?. *Bạn biết gì về hai quan điểm này? So sánh sự khác nhau giữa quan điểm dạy học lấy GV làm trung tâm và dạy học lấy HS làm trung tâm.*

?. *Trong nhà trường Việt Nam hiện nay đang tồn tại mối quan hệ dạy học nào (lấy thầy làm trung tâm hay trò làm trung tâm)? Chứng minh?*

Ưu thế của mỗi quan hệ dạy-học, mối quan hệ GV-HS theo quan điểm dạy học mới so với dạy học cổ truyền được thể hiện qua bảng so sánh dạy học cổ truyền và dạy học mới (trang 32).

Tầm nhìn Việt Nam đến năm 2020, Việt Nam sẽ trở thành một quốc gia phát triển theo định hướng “Việt Nam dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh”. Con người tự chủ, năng động, sáng tạo; con người có khả năng phát hiện và giải quyết những vấn đề nảy sinh trong cuộc sống xã hội, là mục tiêu và động lực của sự phát triển xã hội Việt Nam. Để đáp ứng yêu cầu này, giáo dục Việt Nam, dạy học trong nhà trường Việt Nam hiện nay đang có xu hướng chuyển dịch mối quan hệ tác động chủ yếu và phổ biến một chiều từ GV đến HS sang mối quan hệ tương tác hai chiều GV-HS và nhiều chiều của HS (HS-HS, HS-XH) bằng cách tiếp cận dần mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học tích cực. Trong đó, GV chỉ đóng vai trò chủ đạo nhằm phát huy tính chủ động, tích cực, sáng tạo và tự học của HS.

1.3.2. Nguyên tắc dạy học

?. *Nguyên tắc dạy học là gì? Tại sao trong quá trình dạy học cần phải thực hiện tốt các nguyên tắc dạy học? Hướng thực hiện ra sao?*

?. *Hãy chỉ ra những vi phạm nguyên tắc dạy học trong hoạt động dạy học mà bạn*

biết. Cách khắc phục như thế nào?

Bảng so sánh dạy học cổ truyền và dạy học mới

Dạy học lấy GV làm trung tâm	Dạy học lấy HS làm trung tâm
<p>-Quan niệm: học là quá trình tiếp thu và lĩnh hội, qua đó hình thành kiến thức, kỹ năng, tư tưởng, tình cảm.</p> <p>-Bản chất: truyền thụ tri thức, truyền thụ và chứng minh chân lý của GV</p> <p>-Mục tiêu: chú trọng cung cấp tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, HS đối phó với thi cử.</p> <p>-Cách tiếp cận: tiếp cận cơ bản lên nội dung</p> <p>-Vai trò của GV và HS: GV chủ động điều khiển, HS thụ động tiếp thu. Mối quan hệ chủ yếu: GV → HS</p> <p>-Nội dung: SGK+GV</p> <p>-Phương pháp: các phương pháp dạy học truyền thống (trong đó, chủ yếu GV đọc thoại, phát vấn, áp đặt kiến thức sẵn có, độc quyền đánh giá, cho điểm cố định; HS nghe, ghi, học thuộc và trả bài ...).</p> <p>-Hình thức tổ chức cố định, giới hạn trong 4 bức tường của lớp học, GV đối diện với cả lớp.</p> <p>-Kết quả: chủ yếu bồi dưỡng cho HS trí nhớ, tư duy tái hiện, khó có khả năng thích ứng với cuộc sống.</p>	<p>-Quan niệm: học là quá trình kiến tạo; HS tìm tòi, khám phá, phát hiện... tự hình thành hiểu biết, năng lực và phẩm chất.</p> <p>-Bản chất: tổ chức hoạt động nhận thức cho HS, dạy HS cách tìm ra chân lý.</p> <p>-Mục tiêu: chú trọng hình thành các năng lực (sáng tạo, hợp tác...), dạy phương pháp và kỹ thuật khoa học, dạy cách học để đáp ứng với yêu cầu của cuộc sống hiện tại và tương lai.</p> <p>-Cách tiếp cận: tiếp cận cơ bản lên các vấn đề</p> <p>-Vai trò của GV và HS: GV chủ đạo; HS chủ động, tích cực, sáng tạo. Mối quan hệ: GV ↔ HS HS ↔ HS và HS ↔ XH</p> <p>-Nội dung: từ nhiều nguồn khác nhau: SGK, GV, các tài liệu khoa học phù hợp, bảo tàng, thực tế... gắn với vốn hiểu biết, kinh nghiệm và nhu cầu của HS, tình huống thực tế, bối cảnh và môi trường địa phương, những vấn đề HS quan tâm.</p> <p>-Phương pháp: các phương pháp dạy học hiện đại (trong đó, GV hướng dẫn; HS học cách học, cách giải quyết vấn đề, cách sống và trưởng thành như tìm tòi, điều tra, giải quyết vấn đề, dạy học tương tác. HS tự đánh giá, tự điều chỉnh làm cơ sở để GV cho điểm cơ động).</p> <p>-Hình thức tổ chức cơ động, linh hoạt: học ở lớp, ở phòng thí nghiệm, ở hiện trường, trong thực tế...; học cá nhân, đôi bạn, nhóm và cả lớp đối diện với GV.</p> <p>-Kết quả: bồi dưỡng cho HS tính tự chủ, năng động, sáng tạo; năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề, khả năng hợp tác...có khả năng thích ứng cao trong cuộc sống.</p>

1.3.2.1. Khái niệm

- Khái niệm nguyên tắc

Hoàng Phê (1994) cho rằng nguyên tắc là điều cơ bản định ra nhất thiết phải tuân theo trong một loạt việc làm. Ví dụ: Nguyên tắc sử dụng máy móc, nguyên tắc cư xử của con người trong các mối quan hệ xã hội...

Nguyên tắc là những tư tưởng chung được đúc kết thành luận điểm cơ bản chỉ đạo việc thực hiện hoạt động cho đúng hướng.

- Khái niệm nguyên tắc dạy học

Nguyên tắc dạy học là những luận điểm cơ bản có tính quy luật của lý luận dạy học, có tác dụng chỉ đạo toàn bộ tiến trình giảng dạy và học tập nhằm thực hiện tốt mục đích dạy học.

Trong khái niệm nguyên tắc dạy học nêu trên cho thấy:

- + Nguyên tắc dạy học phản ánh quy luật dạy học;
- + Nguyên tắc dạy học chỉ đạo toàn bộ hoạt động dạy học: cả hoạt động giảng dạy của GV lẫn hoạt động học tập của HS; chỉ đạo hoạt động dạy học từ cấp độ vĩ mô đến cấp độ vi mô;
- + Các nguyên tắc dạy học chỉ đạo việc lựa chọn, vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học.

1.3.2.2. Cơ sở để xác định hệ thống các nguyên tắc dạy học

Các nguyên tắc dạy học được xây dựng dựa vào các cơ sở sau:

- Dựa vào mục đích giáo dục;
 - Dựa vào nhận thức luận của chủ nghĩa Mác;
 - Dựa vào các quy luật dạy học;
 - Dựa vào đặc điểm tâm sinh lý của HS;
 - Dựa vào kinh nghiệm và thực tiễn giáo dục quá khứ.
- + Khổng Tử (551-479 tr. CN) đã đưa ra các nguyên tắc như: dạy học phải phát huy tính tự giác, tính tích cực của trò; phải luôn luôn củng cố, ôn tập... Ông đã từng nói: “Không tức giận vì muốn biết thì không gọi mở cho, không bực vì không hiểu rõ được thì không bày vẽ cho”.

+ Cômexki J. A (1592-1670), nhà sư phạm lỗi lạc Tiệp Khắc là người đầu tiên nêu lên những nguyên tắc dạy học một cách có hệ thống và có cơ sở khoa học. Ông đã đưa ra hệ thống các nguyên tắc dạy học sau:

- ☞ Nguyên tắc đảm bảo tính trực quan
- ☞ Nguyên tắc phát huy tính tự giác, tích cực
- ☞ Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống liên tục
- ☞ Nguyên tắc đảm bảo tính bền vững của tri thức

☞ Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức

☞ Chú ý đến đặc thù của lứa tuổi

Trong đó nguyên tắc về tính trực quan được ông coi là nguyên tắc vàng ngọc “Cái gì HS nhìn được thì cho nhìn, nghe được thì cho nghe, ngửi được thì cho ngửi... Cái gì HS tri giác được bằng tất cả các giác quan thì cho họ tri giác bằng tất cả các giác quan”.

Sau Cômexki J. A, các nhà giáo dục như Rousseau J. J (Pháp), Pextalozi J. H (Thụy sỹ), Distvedg A (Đức), Usinxki K. D (Nga)... đã kế thừa và phát triển các nguyên tắc trên, làm cho chúng ngày càng sâu sắc và hoàn thiện hơn.

1.3.2.3. Hệ thống các nguyên tắc dạy học

Trong lịch sử dạy học, đã từng có nhiều hướng xây dựng nguyên tắc dạy học. Hai hướng xây dựng chính là:

- Xây dựng nguyên tắc dạy học trong đó mỗi nguyên tắc phản ánh một phạm trù.

- Xây dựng nguyên tắc dạy học trong đó mỗi nguyên tắc phản ánh một cặp phạm trù thống nhất biện chứng.

Trong các tài liệu bàn về nguyên tắc dạy học, mỗi tác giả có cách xây dựng hệ thống các nguyên tắc dạy học khác nhau. Tuy nhiên những điểm giống nhau là cơ bản.

Hệ thống các nguyên tắc dạy học được Đặng Vũ Hoạt và nhiều nhà lý luận dạy học Việt Nam đề cập đến bao gồm các nguyên tắc:

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính khoa học và tính giáo dục trong dạy học

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong dạy học

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa cái cụ thể và cái trừu tượng trong dạy học

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự vững chắc của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và tính mềm dẻo của tư duy trong dạy học

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong dạy học

☞ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa vai trò chủ đạo của người dạy và vai trò tự giác, tích cực, độc lập của HS trong dạy học

1). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính khoa học và tính giáo dục trong dạy học

Nguyên tắc này đòi hỏi, trong quá trình dạy học, GV và HS phải tuân thủ tính khoa học đồng thời tuân thủ tính giáo dục. Hai phạm trù thống nhất biện chứng ở đây là tính khoa học và tính giáo dục

- Tính khoa học trong dạy học thể hiện ở chỗ: tri thức được đưa ra trong dạy học phải chân chính, chính xác tức là đúng với bản chất có thật của sự vật, hiện tượng mà HS cần nghiên cứu. Qua đó, giúp các em hiểu đúng bản chất sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan, biết sử dụng một số phương pháp nghiên cứu khoa học cơ bản, có thói quen suy nghĩ, làm việc một cách khoa học.

- Tính giáo dục trong dạy học thể hiện ở chỗ: thông qua việc nắm vững tri thức và phương pháp nhận thức, HS được hình thành thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất của người lao động mới. Tức là thông qua dạy học nhằm bồi dưỡng cho HS:

- + Có quan điểm duy vật biện chứng khi nghiên cứu, xem xét sự vật hiện tượng nào đó;
- + Có thái độ đúng đắn đối với sự vật, hiện tượng đó;
- + Có sự tác động đúng đắn (hành vi, thói quen/ phẩm chất nhân cách) tương ứng với sự hiểu biết và thái độ đối với sự vật, hiện tượng đó.

Nguyên tắc này phản ánh mối quan hệ biện chứng giữa dạy học và giáo dục, giữa dạy chữ và dạy người trong quá trình dạy học.

Lịch sử phát triển của nhà trường và quá trình giáo dục mỗi con người đã chứng tỏ rằng việc dạy học có tác dụng giáo dục to lớn đến sự hình thành và phát triển nhân cách toàn diện ở mỗi con người. Trong điều kiện của xã hội xã hội chủ nghĩa, không có mâu thuẫn giữa nội dung khoa học của dạy học với các nhiệm vụ giáo dục của nhà trường, của xã hội. Điểm đặc trưng của dạy học có tính giáo dục thể hiện ở chỗ những sự kiện, những quan niệm và những học thuyết khoa học được lĩnh hội đúng đắn và tự giác sẽ biến thành niềm tin và thế giới quan của HS; thể hiện ở những việc làm liên tục của HS nhằm rèn luyện cho các em tính tích cực và tập quán lao động có hệ thống, khoa học, làm nảy nở trong các em lòng khát khao hiểu biết và hoài bão ứng dụng sự hiểu biết của mình phục vụ lợi ích chung; đảm bảo cho HS nắm được những tiêu chuẩn luân lý và hành vi ứng xử đúng đắn trong các hoạt động, các mối quan hệ xã hội trên cơ sở những điều luật xã hội quy định. Dạy học và giáo dục trong sự thống nhất, khi được tổ chức đúng đắn, sẽ bao gồm mọi mặt của nhân cách HS: lý tưởng, trí tuệ, tình cảm, ý chí, hành vi, thói quen.

Nguyên tắc này được quán triệt thông qua việc xây dựng, thiết kế chương trình, sách giáo khoa (SGK) nói chung, thiết kế nội dung bài học của GV nói riêng; thông qua việc lựa chọn, vận dụng phương pháp và hình thức tổ chức dạy học.

- Yêu cầu khi quán triệt nguyên tắc:

+ Để đảm bảo tính khoa học, trong quá trình dạy học cần:

☞ Cho học sinh được lĩnh hội những nguyên lý đã được xác lập vững vàng, những chân lý đã được khẳng định bằng việc xác định những nguyên tắc xây dựng chương trình, SGK; xây dựng logic môn học; tuân thủ đúng đắn chương trình, SGK, logic môn học và những yêu cầu khác trong quá trình dạy học.

Cùng với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học-kỹ thuật và công nghệ hiện nay, lượng thông tin khoa học tăng rất nhanh. Mặc dù khả năng lĩnh hội tri thức của HS hiện nay đã được phát triển, mở rộng song không thể nào đạt được mức độ tăng như khối lượng tri thức khoa học. Để giúp HS nắm được tri thức khoa học, kể cả tư tưởng của khoa học hiện đại cần phải tìm ra những nguyên tắc lựa chọn nội dung cơ bản nhất của khoa học để truyền thụ cho HS, tức là cần xác định những cơ sở khoa học chứa đựng điều chính yếu trong khoa học và đảm bảo con đường ngắn nhất để nắm vững được những tư tưởng và nội dung của khoa học hiện đại. Muốn vậy cần phải tìm ra logic của các môn học, logic nào đảm bảo đi gần đến những khái niệm khoa học mới ngay từ những bước đầu tiên.

Một khi chương trình, SGK dạy học đã đảm bảo tính khoa học thì việc tuân thủ đúng chương trình, SGK của GV và HS trong quá trình dạy học đã là thực hiện tốt tính khoa học trong dạy học.

Yếu tố quyết định sự nắm vững kiến thức khoa học chân chính là tri giác đúng đắn, không bị bóp méo các sự vật, hiện tượng của thế giới hiện thực và phản ánh chân thực trong ý thức HS những mối liên hệ và quan hệ chủ yếu giữa các hiện tượng và đối tượng. Muốn vậy, sự tri giác cái mới không nên quy về một hành động nào đó mà là cả một quá trình,

trong đó HS xem xét mỗi sự vật hay hiện tượng mới ở những khía cạnh khác nhau, xác lập được tính muôn hình, muôn vẻ của các mối liên hệ giữa đối tượng đó với các đối tượng khác tương tự nó cũng như khác biệt rõ rệt với nó.

☞ Sử dụng những phương pháp, hình thức tổ chức dạy học gắn gũi với phương pháp của khoa học tương ứng đang nghiên cứu bằng cách tuân thủ quy luật nhận thức trong dạy học; cho HS làm quen với lịch sử phát minh quan trọng nhất của khoa học; phản ánh phương pháp nghiên cứu khoa học vào trong phương pháp dạy học.

HS sẽ nắm vững các kiến thức hay quy luật khoa học khi quá trình này được tổ chức một cách khoa học, tuân theo quy luật nhận thức. Quá trình nắm vững khái niệm sẽ diễn ra có kết quả hơn nếu các khái niệm đó được đem đối chiếu với các khái niệm đối lập hay mâu thuẫn với chúng. Tùy theo khả năng, việc nghiên cứu các quy luật khoa học cần phải vạch ra được sự phong phú và đa dạng của các hiện tượng cụ thể mà quy luật ấy chi phối. Cần thiết phải giới thiệu cho HS biết lịch sử phát minh quan trọng nhất trong khoa học. Áp dụng những biện pháp làm cho HS thấy mình như đang được sống trong phòng thí nghiệm khoa học của nhà bác học, đi sâu vào những phương thức nghiên cứu mà ông cha ta đã vận dụng.

Mỗi ngành khoa học phát triển được là nhờ những phương pháp nhận thức riêng của mình. Việc nghiên cứu các cơ sở khoa học trong nhà trường được tiến hành bằng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học. Tuy có sự khác biệt giữa phương pháp nhận thức khoa học và phương pháp dạy học, nhưng giữa chúng vẫn có mối liên hệ nội tại. Các phương pháp nghiên cứu khoa học phải được phản ánh vào trong các phương pháp dạy học.

+ Để đảm bảo tính giáo dục, trong quá trình dạy học cần:

☞ Lựa chọn, xây dựng chương trình, SGK và TLHT có ý nghĩa tư tưởng

Chương trình, SGK, tài liệu học tập được lựa chọn, xây dựng đảm bảo tính tư tưởng có nghĩa là qua đó phải bồi dưỡng cho HS quan điểm duy vật biện chứng (giáo dục chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh) khi xem xét các sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy, qua đó bồi dưỡng cho các em ý thức, năng lực phân tích, phê phán những hiện tượng mê tín dị đoan, những quan điểm, lý thuyết duy tâm, phản động, phản khoa học...; bồi dưỡng cho HS ý thức, năng lực liên hệ tri thức trong bài học với thực tiễn, đúc rút những bài học kinh nghiệm quý báu từ bài học; bồi dưỡng cho HS thái độ đúng đắn đối với hiện thực và những hành vi thói quen tương ứng.

☞ Lựa chọn, vận dụng đúng đắn các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học sao cho qua đó:

▲ Khai thác được những giá trị tư tưởng chứa đựng trong nội dung dạy học;

▲ Thúc đẩy tính tích cực, sáng tạo và kích thích tính tự lực của HS trong học tập và lao động;

▲ Hình thành và phát triển những giá trị cần thiết của HS trong tập thể lớp học và cộng đồng xã hội.

2). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong dạy học

Nguyên tắc này phản ánh mối quan hệ giữa lý luận và thực tiễn trong dạy học. Hai phạm trù thống nhất biện chứng trong nguyên tắc là lý luận và thực tiễn.

Theo Bùi Hiền và các cộng sự (2001):

- Lý luận là hình thức cao nhất của tư duy khoa học, là hệ thống các khái niệm, các

phạm trù, các quy luật phản ánh những thuộc tính cơ bản, những mối quan hệ của các sự vật trong thực tiễn. Lý luận là yếu tố cấu trúc cơ bản của khoa học, lý luận liên kết những sự việc, những vấn đề, những giả định, những phương pháp nhận thức... thành một thể thống nhất.

- Thực tiễn là hoạt động vật chất, tinh thần của con người nhằm tác động và cải tạo thực tế khách quan vì lợi ích của con người.

Thực hiện nguyên tắc thống nhất lý luận và thực tiễn là sự kết hợp một cách hữu cơ giữa một bên là việc nghiên cứu tri thức một cách có hệ thống theo một trật tự logic chặt chẽ và việc nắm vững tuân tự những kỹ năng, kỹ xảo và một bên là ứng dụng các kết quả đó vào đời sống để giải quyết những vấn đề có tính chất thực tiễn. Cần thiết phải có sự kết hợp này là do đặc tính của lý luận khoa học và những liên hệ thường xuyên, đa dạng của nó với thực tiễn, với đời sống. Lý luận khoa học bao giờ cũng là một hệ thống những sự kiện, khái niệm, định luật, học thuyết... trong đó phản ánh một lĩnh vực nhất định của thế giới hiện thực và những quy luật phát triển của nó. Lý luận khoa học xuất hiện từ nhu cầu của thực tiễn loài người và không ngừng gắn với đời sống, với thực tiễn, với nhu cầu của sản xuất. Do đó, muốn nắm vững lý luận cần phải hiểu nó trong hệ thống, phải nghiên cứu nội dung của nó, sự cần thiết phải hiểu biết nó và phải học cách ứng dụng nó vào đời sống. Thực tiễn là nguồn gốc của lý luận đồng thời lại là nơi kiểm chứng cho lý luận, nơi thực hiện lý luận. Hồ Chủ Tịch đã từng nói: “Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là nguyên tắc căn bản của chủ nghĩa Mác-Lê nin. Lý luận mà không liên hệ với thực tiễn là lý luận suông, thực tiễn mà không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng”. Thực hiện nguyên tắc này là sự quán triệt nguyên lý giáo dục của Đảng ta được thể hiện trong Điều 3 Luật giáo dục năm 2005: “Học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận liên hệ thực tiễn, giáo dục nhà trường gắn liền với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”. [46, tr 11].

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học cần giúp HS nắm vững những tri thức lý thuyết, hiểu được tác dụng của tri thức đối với thực tiễn, với đời sống và giúp HS biết liên hệ lý thuyết với thực tiễn, có kỹ năng vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề do thực tiễn, do cuộc sống đề ra. Nhờ thực hiện nguyên tắc này mới có thể đào tạo được những con người có sự thống nhất giữa lời nói và việc làm, giữa ý thức và hành động.

Cho nên, khi xây dựng nội dung dạy học cần:

- + Lựa chọn những tri thức khoa học, hiện đại và phù hợp với thực tiễn.
- + Cho HS thấy được nguồn gốc của tri thức khoa học và vai trò của nó để HS có nhu cầu, hứng thú nhận thức.
- + Phản ánh (hay liên hệ) thực tiễn vào nội dung bài dạy.
- + Khai thác vốn sống của HS...đồng thời giáo dục để HS có ý thức vận dụng linh hoạt, sáng tạo tri thức.

Cần lựa chọn phối hợp các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học sao cho HS có cơ hội ứng dụng tri thức vào thực tiễn bằng các hình thức thực hành phong phú và đa dạng: làm các loại bài tập, thí nghiệm, thực nghiệm, học ở xưởng trường, vườn trường, tham quan, thực tế, thực tập, lao động và tham gia vào các hoạt động xã hội...

3). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa cái cụ thể và cái trừu tượng trong dạy học

Hai phạm trù thống nhất biện chứng trong nguyên tắc này là cái cụ thể và cái trừu tượng. Theo Hoàng Phê và các cộng sự (1994), cái cụ thể là cái có hình thể, có tồn tại vật chất mà giác quan con người có thể nhận biết được (bản thân của sự vật, hiện tượng hay hình ảnh của chúng); còn cái trừu tượng là thuộc tính, quan hệ, được tách ra trong tư duy của con

người, khỏi các thuộc tính, các quan hệ khác của sự vật (khái niệm).

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học cần vận dụng tốt hai con đường nhận thức biện chứng:

- Con đường đi từ cái cụ thể đến cái trừu tượng. Ở con đường này cần cho HS được tiếp xúc trực tiếp với các sự vật, hiện tượng cụ thể hay hình ảnh của chúng để từ đó làm cơ sở nắm được những khái niệm, quy luật... những lý thuyết khái quát.

- Con đường đi từ cái trừu tượng đến cái cụ thể. Ở con đường này cần cho HS nắm lý thuyết trừu tượng, khái quát (nguyên tắc, quy tắc, khái niệm... chung) rồi từ đó phân tích, xem xét những cái cụ thể, cái riêng biệt.

Nếu hướng dẫn HS nhận thức theo con đường thứ nhất thì cái cụ thể là điểm xuất phát của trực quan và của biểu tượng của các em, từ đó hướng dẫn các em thực hiện các thao tác tư duy trừu tượng để hình thành khái niệm (con đường quy nạp); từ khái niệm lại tiếp tục xem xét những cái cụ thể trong cuộc sống. Còn nếu hướng dẫn HS nhận thức theo con đường thứ hai thì cái trừu tượng là điểm xuất phát, từ đó hướng dẫn các em sử dụng tư duy để tái hiện cái cụ thể, cái riêng biệt (con đường diễn dịch); từ những cái cụ thể, riêng biệt được xem xét khẳng định tri thức khái quát.

Nguyên tắc này thể hiện mối quan hệ giữa nhận thức cảm tính và nhận thức lý tính, giữa tư duy cụ thể và tư duy trừu tượng trong logic nhận thức.

Các biện pháp thực hiện:

- Sử dụng nhiều loại phương tiện trực quan khác nhau;
- Kết hợp hệ thống tín hiệu một và hệ thống tín hiệu hai khi trình bày;
- Rèn luyện óc quan sát và khả năng khái quát;
- Sử dụng ngôn ngữ giàu hình tượng;
- Cho HS làm những bài tập nhận thức đòi hỏi phải thiết lập mối quan hệ giữa cái cụ thể và cái trừu tượng. Ví dụ: giải các bài tập về thiết kế-kỹ thuật, lập sơ đồ...

4). Nguyên tắc đảm bảo sự vững chắc của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và tính mềm dẻo của tư duy trong dạy học

Hai phạm trù thống nhất biện chứng trong nguyên tắc này là sự vững chắc của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và tính mềm dẻo của tư duy.

Theo nghĩa chung nhất, một cái gì được coi là vững chắc khi nó có khả năng chịu sự tác động mạnh từ bên ngoài mà vẫn giữ nguyên trạng thái, tính chất, không bị phá hủy, đổ vỡ; còn mềm dẻo là biết thay đổi, điều chỉnh ít nhiều cách thể hiện cụ thể cho hợp hoàn cảnh, đối tượng.

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học, HS phải nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để khi cần có thể vận dụng một cách mềm dẻo hay linh hoạt, sáng tạo trong các tình huống hoạt động nhận thức hoặc hoạt động thực tiễn. Mối quan hệ giữa sự vững chắc của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và tính mềm dẻo của tư duy trong dạy học là mối quan hệ nhân quả giữa: việc lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo (đối tượng của hoạt động nhận thức) với kết quả đạt được của phương thức lĩnh hội (phẩm chất về tính linh hoạt của trí tuệ).

Để thực hiện nguyên tắc này, HS cần huy động mọi năng lực nhận thức như:

- Ghi nhận tri thức, kỹ năng, kỹ xảo ban đầu một cách chính xác;
- Khắc sâu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;
- Phát huy trí tưởng tượng và tư duy logic tích cực;
- Vận dụng linh hoạt, sáng tạo tri thức, kỹ năng, kỹ xảo bằng nhiều hình thức thực hành phong phú, đa dạng khác nhau để hoàn thành nhiệm vụ.

5). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong dạy học

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học cần lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp với sự phát triển chung của mọi thành viên trong lớp đồng thời phù hợp với từng HS.

Đây là nguyên tắc về tính vừa sức. Đối tượng dạy học của GV trong nhà trường là tập thể và cá nhân HS. Cho nên dạy học phải vừa có tính vừa sức chung lại vừa có tính vừa sức riêng.

Dạy học vừa sức tức là đề ra những yêu cầu, nhiệm vụ mà HS có thể hoàn thành được với sự nỗ lực cao nhất về trí tuệ và sức khỏe.

Nguyên tắc này đảm bảo cho quá trình dạy học đáp ứng được với thực trạng phát triển không đồng đều về tâm, sinh lý của HS diễn ra trong quá trình dạy học nhằm kích thích sự phát triển chung của cả tập thể cũng như sự phát triển của từng loại HS và từng HS riêng biệt.

Việc quán triệt nguyên tắc này được thực hiện trong dạy học theo hướng phân hóa. Đó là dạy học trong đó chú ý đến sự khác biệt của HS để dạy cho phù hợp.

Có thể dạy học theo hướng phân hóa bên ngoài hoặc phân hóa bên trong.

- Dạy học theo hướng phân hóa bên ngoài là dạy học trong đó HS được phân thành từng nhóm, lớp có hứng thú và khả năng đối với nhóm các môn học nào đó (dạy học phân ban).

- Dạy học theo hướng phân hóa bên trong là dạy học trong một tập thể có chú ý đến đặc điểm của từng loại HS, từng HS. Dạng phân hóa này chính là dạy học cá biệt hóa mà lâu nay ta thường đề cập đến.

6). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa vai trò chủ đạo của GV và vai trò tự giác, tích cực, độc lập của HS trong dạy học

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học, hoạt động dạy của GV phải giữ vai trò chủ đạo. GV là những người đã được chuẩn bị về chuyên môn, nghiệp vụ. Với kinh nghiệm dạy học được trang bị, GV phải là người lãnh đạo, tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của HS.

- Vai trò lãnh đạo của GV: cùng với HS xác định mục tiêu học tập môn học, bài học và từng đơn vị kiến thức trong bài.

- Vai trò tổ chức của GV: cùng với HS chuẩn bị kế hoạch, chương trình dạy học phù hợp:

- + Kế hoạch, chương trình dạy học môn học, chương, bài (soạn giáo án).

- + Chuẩn bị những điều kiện, phương tiện dạy học.

- Vai trò điều khiển của GV: sử dụng các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học để hướng dẫn HS học tập tích cực theo kế hoạch; trong quá trình đó thường xuyên sử dụng những biện pháp kiểm tra, đánh giá, hướng dẫn HS tự kiểm tra, đánh giá

nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình dạy học đi đúng hướng.

HS trong quá trình học tập, vừa là đối tượng, khách thể của hoạt động dạy, vừa là chủ thể nhận thức, chủ thể chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng theo mục đích, nhiệm vụ của quá trình dạy học. Để học tập có hiệu quả, HS phải không ngừng phát huy cao độ tính tự giác, tính tích cực, tính độc lập trong quá trình học tập dưới sự hướng dẫn của GV:

- Tính tự giác trong học tập thể hiện ở chỗ HS tự mình thực hiện những hoạt động nhận thức mà không cần phải có người khác nhắc nhở, đốc thúc. Tính tự giác là cơ sở, tiền đề để hình thành ở HS tính tích cực nhận thức.

- Tính tích cực nhận thức được thể hiện ở HS khi các em biết huy động ở mức độ cao các chức năng tâm lý đặc biệt là chức năng tư duy trừu tượng. Nó được thể hiện ở những hiện tượng như: sự tập trung chú ý (nghe giảng, nhìn lên hình vẽ trên bảng, làm bài tập...); hăng hái tham gia xây dựng bài học; hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao... Tính tích cực nhận thức phát triển đến mức độ cao sẽ hình thành ở HS tính độc lập nhận thức.

- Tính độc lập nhận thức được đặc trưng ở chỗ HS có thể tự mình phát hiện vấn đề, tự mình tìm phương án giải quyết vấn đề và tự mình giải quyết vấn đề.

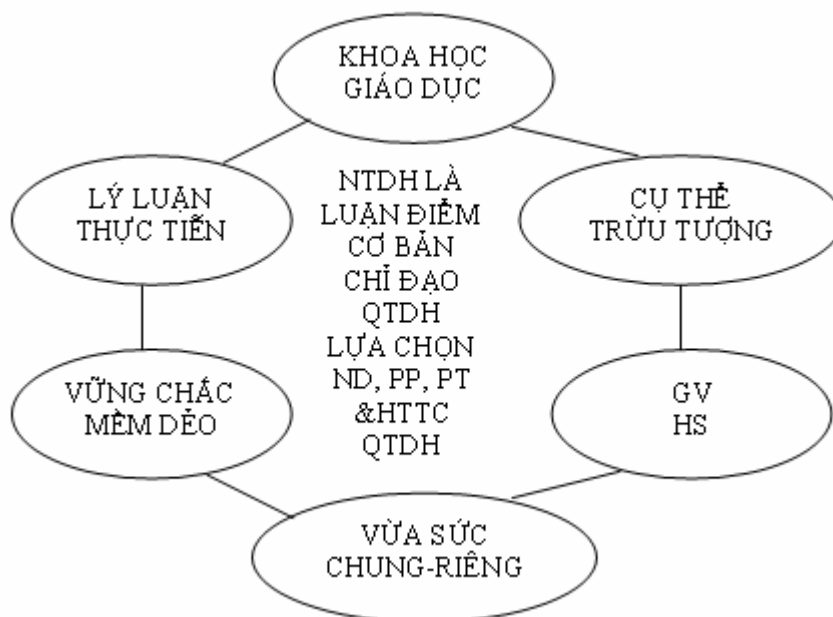
Để thực hiện nguyên tắc này, trước hết hoạt động dạy học cần hướng về HS, phát huy cao độ tính tích cực, độc lập, sáng tạo của các em, tạo điều kiện để các em học tập bằng chính hoạt động của mình. GV chỉ là người hướng dẫn, người giúp đỡ HS học tập tốt.

Nguyên tắc này phản ánh quy luật cơ bản của quá trình dạy học: quy luật đảm bảo sự thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy và hoạt động học, giữa thầy và trò.

Các nguyên tắc dạy học liên kết với nhau, hỗ trợ lẫn nhau tạo nên một thể thống nhất và hoàn chỉnh có tác dụng chỉ đạo toàn bộ quá trình dạy học.

Các nguyên tắc dạy học trên được hệ thống hóa qua sơ đồ hệ thống các nguyên tắc dạy học dưới đây:

Sơ đồ: Hệ thống các nguyên tắc dạy học



Muốn dạy tốt-học tốt phải thực hiện tốt các nguyên tắc dạy học. Việc quán triệt các nguyên tắc dạy học (NTDH) tạo nên nghiệp vụ sư phạm của người GV trong quá trình dạy học. Việc quán triệt này được thể hiện ở sự lựa chọn và sử dụng nội dung (ND), phương pháp (PP), phương tiện (PT) và hình thức tổ chức (HTTC) dạy học.

1.4. MỤC ĐÍCH DẠY HỌC

1.4.1. Mục đích và mục tiêu dạy học

?. Cần đạt được gì sau khi kết thúc quá trình dạy học?

?. Mục đích dạy học là gì? Mục đích dạy học và mục tiêu dạy học giống và khác nhau ra sao?

Mục đích dạy học là cái đích mà quá trình dạy học cần đạt được hay là những yêu cầu được đề ra để quá trình dạy học thực hiện.

Trong giáo dục nói chung và dạy học nói riêng, cái đích cần đạt, được đề cập đến với các thuật ngữ như: mục đích, mục tiêu, yêu cầu, kết quả..., thông dụng nhất là hai thuật ngữ mục đích và mục tiêu. Điểm chung trong các thuật ngữ này là mô tả những gì mà dạy học dự kiến cần đạt được trong tương lai. Tuy nhiên, mỗi thuật ngữ lại có nghĩa khác nhau. Cho nên cần xem xét những sự khác nhau này để hiểu rõ hơn những gì cần phải làm khi xây dựng mục tiêu dạy học.

- Mục đích dạy học

Theo James H. McMillan (2005), Kate Morss and Rowena Murray (2005) và một số tác giả khác, mục đích dạy học là sự mô tả rất chung chung những gì HS sẽ biết và có khả năng làm được. Mục đích dạy học được viết ra để thực hiện trong những khoảng thời gian dài như một năm, một học kỳ, một môn và được mô tả bằng những ngôn từ khái quát những gì cần được nhấn mạnh trong khoảng thời gian đó như: giúp cho, cung cấp, biết, hiểu, nắm, trở thành...

Ví dụ:

- + *Cung cấp* cho HS những tri thức cơ bản về môi trường.
- + Yêu cầu HS *biết* thưởng thức cái đẹp.
- + Yêu cầu HS *nắm* được phương pháp tư duy phê phán và giải quyết các vấn đề.
- + Yêu cầu HS *hiểu* những khác biệt văn hóa...

Mục đích dạy học cũng là khởi điểm của các mục tiêu dạy học cụ thể hơn.

- Mục tiêu dạy học

Mục tiêu dạy học là sự mô tả tương đối cụ thể, chi tiết cái HS nên biết và có thể làm như là một kết quả học tập. Mục tiêu dạy học phải là những ứng đáp cụ thể có thể đo được, quan sát được của HS; do đó phải sử dụng những động từ hành động như: đặt tên, liệt kê, mô tả, thảo luận, vẽ, đo, tính toán, tóm tắt, chứng minh...

Ví dụ:

- + *tóm tắt* ý chính của bài học.
- + *gạch chân* chủ ngữ và động từ của mỗi câu.

- + *viết* tiêu đề cho bài đọc.
- + *lấy ví dụ* cho một khái niệm.
- + *tính* diện tích hình chữ nhật...

Thuật ngữ mục tiêu dạy học được sử dụng theo những cách khác nhau tùy thuộc vào từ ngữ nêu rõ loại mục tiêu và chủ đích sử dụng. Mức độ cụ thể của mục tiêu dạy học cũng có thể khác nhau. Một số mục tiêu dạy học được xác định rất cụ thể, còn những mục tiêu khác lại chung chung hơn.

- Ví dụ về mục tiêu chi tiết, cụ thể: theo James H. McMillan (2005), những mục tiêu hành vi chính xác, cụ thể cao có thể bao gồm:
 1. Hành vi: hành vi cụ thể (thể hiện bằng động từ chỉ hành động)
 2. Khán giả: mô tả những học sinh phải thể hiện hành vi
 3. Tiêu chí: mô tả các tiêu chí sử dụng để chỉ ra xem hành động đã được thể hiện chưa (ví dụ: trả lời đúng 8 trong số 10 câu hỏi, hoặc nhận xét bài viết dựa trên ngữ pháp, chính tả, cấu trúc và bố cục của bài)
 4. Điều kiện: hoàn cảnh, thiết bị, tài liệu được sử dụng khi thể hiện hành vi

Kèm theo các nguyên tắc này, những mục tiêu dạy học sẽ được xác định rất chi tiết, chính xác, ví dụ:

+ Từ một thế đứng tĩnh trên một mặt phẳng cứng (điều kiện), học sinh nam (khán giả) có thể nhảy cao (hành vi) ít nhất là 2 bộ (tiêu chí).

+ Có hai giờ trong thư viện không ghi chép (điều kiện), học sinh trong nhóm (khán giả) sẽ xác định (hành vi) được năm nguồn tin về chủ đề “bảo hiểm y tế quốc gia” (tiêu chí) [20, tr 26-27]

Việc phân biệt và sử dụng thuật ngữ mục đích, mục tiêu dạy học cũng chỉ mang tính tương đối. Trong dạy học hay sử dụng mục tiêu dạy học tổng quát và mục tiêu chi tiết, cụ thể. Mục tiêu dạy học tổng quát cơ bản có nghĩa như mục đích dạy học.

1.4.2. Các cấp độ của mục tiêu dạy học

Có thể đề cập đến mục tiêu dạy học với các cấp độ khác nhau.

Phan Trọng Ngọ (2005) nói đến bốn cấp độ mục tiêu dạy học: mục tiêu chung, mục tiêu trung gian, mục tiêu cụ thể và mục tiêu cá nhân.

- Mục tiêu chung (cấp quốc gia) của dạy học được xây dựng từ nhu cầu và điều kiện phát triển của xã hội, do xã hội đề ra. Mục tiêu chung giữ vai trò định hướng về yêu cầu đối với dạy học trong việc phát triển cá nhân và xã hội. Ở mức độ khái quát nhất, mục tiêu dạy học nhằm chuẩn bị cho thế hệ trẻ phẩm chất và năng lực hội nhập vào cuộc sống xã hội (có khả năng đáp ứng với yêu cầu của cuộc sống xã hội). Ngày nay, mục tiêu dạy học hướng người học thực hiện mục đích: học để biết, học để làm, học để chung sống với người khác và học để làm người hay học để tự khẳng định (bốn trụ cột của giáo dục ở thế kỷ XXI do Hội đồng quốc tế về giáo dục thế kỷ XXI đề xuất với UNESCO).

- Mục tiêu trung gian của dạy học là sự cụ thể hóa mục tiêu chung vào các ngành học, bậc học, cấp học..., bao gồm một loạt các mục tiêu: mục tiêu của ngành học, bậc học, cấp học, khóa học, năm học, môn học...(do ngành học, bậc học, cấp học...xác định).

- Mục tiêu cụ thể là kết quả cần đạt của quá trình dạy học cụ thể nào đó như:
mục tiêu của bài học, tiết lên lớp, chủ đề...

- Mục tiêu cá nhân là cái đích mà mỗi cá nhân đặt ra để thực hiện trong quá trình dạy học môn học, bài học, tiết lên lớp...

Trong dạy học, thường xác định mục tiêu cần đạt của một quá trình dạy học, của một cá nhân (hay nhóm, tập thể) nào đó. Mục tiêu này cũng có thể được xác định một cách chung chung (mục tiêu chung) hoặc cụ thể, chi tiết (mục tiêu cụ thể, chi tiết).

1.4.3. Các loại mục tiêu dạy học

Có nhiều cách phân loại mục tiêu dạy học. Dưới đây là một số phép phân loại tiêu biểu:

1.4.3.1. Phép phân loại của Bloom B.S (1956). Bloom sử dụng cách phân loại mục tiêu dạy học theo lĩnh vực và trong mỗi lĩnh vực lại phân loại theo trình độ từ đơn giản nhất đến phức tạp nhất. Phân loại theo lĩnh vực, có ba loại mục tiêu: mục tiêu nhận thức, mục tiêu tâm lý-vận động và mục tiêu tình cảm (thái độ). Mỗi lĩnh vực lại phân thành các trình độ từ thấp đến cao. Mục tiêu nhận thức bao gồm các mức độ: nhận biết, thông hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá. Mục tiêu tâm lý-vận động bao gồm các mức độ: cử động phản xạ, cử động cơ bản hay tự nhiên, năng lực tri giác, năng lực thể chất, kỹ năng vận động, kỹ năng giao tiếp phi ngôn ngữ. Mục tiêu tình cảm (thái độ) bao gồm các mức độ: tiếp nhận, đáp lại, giá trị hóa, tổ chức, tính cách hóa. Xuất hiện đầu tiên (1956), phép phân loại của Bloom còn nhiều nhược điểm về nội dung và khả năng sử dụng.

1.4.3.2. James (2005) đề cập đến các mục tiêu dạy học chính như: kiến thức và hiểu đơn giản (sự am hiểu của HS về nội dung cơ bản và các quy trình), hiểu sâu và lập luận (khả năng HS sử dụng kiến thức để lập luận và giải quyết vấn đề), các kỹ năng (khả năng HS thể hiện các kỹ năng liên quan đến kết quả học tập như đọc to, phối hợp với nhau, nói thứ tiếng thứ hai, sử dụng thiết bị một cách an toàn và hữu hiệu, làm các thí nghiệm, sử dụng máy vi tính, các hành vi tâm lý vận động), sản phẩm (khả năng HS sáng tạo ra các sản phẩm liên quan tới kết quả học tập như viết các bản báo cáo, trình bày miệng và các sản phẩm tinh xảo) và tác động (những trạng thái tác động như thái độ, giá trị, hứng thú...). Các mục tiêu dạy học được xác định trong tài liệu của James (2005) tương đối thuận lợi (không quá đơn giản cũng không quá phức tạp) cho việc định hướng tổ chức, điều khiển và đánh giá hoạt động dạy học.

1.4.3.3. Phép phân loại mục tiêu dạy học trong chương trình giáo dục Việt Nam

? Đọc phụ lục 2 và cho biết mục tiêu dạy học được xác định trong chương trình giáo dục phổ thông nước ta bao gồm những yêu cầu nào?

Các nhà thực hành sư phạm Việt Nam đưa ra phép phân loại mục tiêu dạy học (thể hiện trong chương trình giáo dục) đơn giản hơn bao gồm: mục tiêu tri thức, mục tiêu kỹ năng và mục tiêu thái độ.

- HS muốn thực hiện tốt các chuẩn mực đạo đức xã hội thì cần có *tri thức* (hiểu) về các chuẩn mực đạo đức xã hội (chuẩn mực đạo đức xã hội là gì? Bao gồm những chuẩn mực nào? Vì sao cần phải thực hiện và cách thức thực hiện chúng); có *kỹ năng* thực hiện (*hành vi*) và có *thái độ* đúng, phù hợp với yêu cầu chuẩn mực đạo đức xã hội (thực hiện đúng, tốt các chuẩn mực xã hội thì sung sướng, tự hào, có biểu hiện sai thì xấu hổ, buồn, ân hận...).

- Mục tiêu tri thức

Có hai loại tri thức HS cần nắm, đó là:

- + Tri thức về bản thân sự vật, hiện tượng (tri thức thông báo hay tri thức sự kiện: *khái niệm, nguyên tắc, quy tắc hay luận thuyết cụ thể*).
- + Tri thức về cách thức tác động lên sự vật, hiện tượng hay tri thức quy trình: *bước, kỹ năng hay phương pháp đúng*).

Hai loại tri thức này hiện diện trong chương trình dạy học làm nên nội dung học vấn. Tri thức cung cấp cho HS phổ thông được lựa chọn và xây dựng trên cơ sở đảm bảo các đặc tính: hệ thống, khoa học, phổ thông, cơ bản, hiện đại và phù hợp với thực tiễn Việt Nam về tự nhiên, xã hội, tư duy, kỹ thuật và cách thức hoạt động.

- Tri thức khoa học là những tri thức được hình thành từ hoạt động nghiên cứu khoa học, những tri thức này đã được thực tiễn kiểm nghiệm, đã trở thành chân lý và đã được sắp xếp một cách có hệ thống thành các khoa học. Tri thức phổ thông là những tri thức tối thiểu cần thiết cho tất cả mọi người dù rằng sau này họ làm bất cứ nghề gì. Tri thức cơ bản là những tri thức mấu chốt nhất được coi là cơ sở để suy ra các tri thức khác cùng hoặc có liên quan. Tri thức hiện đại là những tri thức phản ánh những thành tựu mới nhất, tiên tiến nhất của khoa học, kỹ thuật, văn hóa; những tri thức giải quyết được vấn đề một cách đúng đắn nhất, có hiệu quả nhất phù hợp với xu thế phát triển đi lên của hiện thực khách quan. Những tri thức đó còn phải có tác dụng giải quyết được những vấn đề do thực tiễn Việt Nam đề ra, phù hợp với nhận thức của HS phổ thông Việt Nam. Đó là những tri thức phổ thông về tất cả các lĩnh vực của cuộc sống xã hội: tự nhiên, xã hội, con người và kỹ thuật.

Những tri thức khoa học, phổ thông, cơ bản, hiện đại và phù hợp, thuộc các lĩnh vực, tiếp thu được ở nhà trường phổ thông sẽ giúp HS có cơ sở, có hành trang đầy đủ để thích ứng nhanh với cuộc sống thực tiễn, để có thể tiếp tục học lên, học một cách thường xuyên, liên tục, suốt đời.

+ Ngoài hai loại tri thức trên, còn có tri thức siêu nhận thức. Tri thức siêu nhận thức bao gồm: cách nhận thức, cách tư duy (logic, hình tượng, biện chứng...); cách học (cách học cá nhân, học hợp tác...); cách tự quản lý việc học (tổ chức, sắp xếp việc học...). Loại tri thức siêu nhận thức này HS nhận được chủ yếu từ cách thức tác động, cách thức hướng dẫn việc học của GV.

Mục tiêu học tri thức nhằm vào việc học nội dung đi đôi với học cách học. Ngày nay học cách học đã trở thành mục tiêu hàng đầu bởi vì tri thức có thể bị lãng quên, nhưng cách học thì tồn tại với con người suốt đời. Cách học bao gồm: cách nhận biết vấn đề, cách thu nhận và xử lý thông tin, cách giải quyết vấn đề, cách xử sự, cách học hợp tác, cách tư duy, cách nghiên cứu khoa học, cách tự kiểm tra, tự điều chỉnh, tự rút kinh nghiệm, cách tự quản lý việc học.

- Mục tiêu kỹ năng

Kỹ năng là “khả năng thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành hành động ấy, cho dù đó là hành động cụ thể hay hành động trí tuệ” [16, 220].

Hình thành và phát triển kỹ năng thực chất là hình thành và phát triển khả năng thực hiện hoạt động cho HS.

- Hoạt động là hình thức biểu hiện quan trọng nhất của mối quan hệ tích cực, chủ động

của con người đối với thực tiễn xung quanh. Ngoài các yếu tố mục đích và động cơ, hoạt động còn có đặc trưng là phải biết sử dụng các phương tiện nhất định mới thực hiện được hay hoạt động đòi hỏi phải có các kỹ năng sử dụng các phương tiện. Hình thức hoạt động cơ bản của con người là lao động. Trong quá trình phát triển của lịch sử, hoạt động lao động đã phân hóa thành hai hình thức: lao động trí óc và lao động cơ bắp (hay chân tay), nhưng vẫn luôn gắn bó chặt chẽ với nhau. Xã hội càng văn minh, càng phát triển thì thành phần trí tuệ trong hoạt động của con người càng tăng và lấp dần khoảng cách giữa hoạt động trí tuệ và hoạt động cơ bắp trong quá trình hoạt động.

Các kỹ năng cơ bản HS cần rèn luyện bao gồm 2 loại: kỹ năng chung trong học tập và kỹ năng tương ứng với tri thức môn học.

1). Kỹ năng chung trong học tập

Kỹ năng chung trong học tập là những kỹ năng được sử dụng trong quá trình học tập mọi môn học, đó là các kỹ năng cơ bản mà cuộc sống đòi hỏi con người cần phải có (các kỹ năng nói, nghe, đọc hiểu, viết; kỹ năng sử dụng các dụng cụ học tập thông dụng; kỹ năng tự học; kỹ năng hợp tác trong học tập; kỹ năng nhận thức: từ nhận thức bậc thấp đến nhận thức bậc cao; kỹ năng thực hành: hoạt động chân tay, luyện tập, ứng dụng, triển khai...; kỹ năng xử sự (thái độ, thói quen, ứng xử...)...đặc biệt là các kỹ năng vận dụng các thao tác trí tuệ. Một số các thao tác trí tuệ cơ bản được nói đến trong các tài liệu tâm lý học, đó là:

- Phân tích và tổng hợp

Phân tích là quá trình dùng trí óc để phân chia đối tượng nhận thức thành các “bộ phận”, các thành phần khác nhau. Tổng hợp là dùng trí óc để hợp nhất các thành phần đã được tách rời nhờ sự phân tích thành một chỉnh thể. Phân tích và tổng hợp có quan hệ qua lại mật thiết với nhau, tạo thành một sự thống nhất không tách rời. Tổng hợp sơ bộ ban đầu cho ta ấn tượng chung về đối tượng, nhờ đó mà xác định được phương hướng phân tích đối tượng. Từ sự phân tích đối tượng sẽ giúp ta có một nhận thức đầy đủ hơn về đối tượng, phân tích càng sâu thì sự tổng hợp cuối cùng càng cao, càng đầy đủ. Sự tổng hợp hoàn chỉnh sẽ ảnh hưởng đến chất lượng của sự phân tích tiếp theo.

- Ví dụ: “tính diện tích tứ giác ABCD”, HS kẻ đường chéo AC, chia (phân tích) tứ giác ra làm hai hình tam giác, tìm diện tích của mỗi hình tam giác này rồi cộng lại (tổng hợp) để có diện tích của hình tứ giác đã cho.

- So sánh

So sánh là quá trình dùng trí óc để xác định sự giống nhau hay khác nhau, sự đồng nhất hay không đồng nhất, sự bằng nhau hay không bằng nhau giữa các đối tượng nhận thức. Thao tác này liên quan chặt chẽ với thao tác phân tích, tổng hợp. Muốn so sánh các sự vật (hiện tượng), ta phải phân tích các dấu hiệu, các thuộc tính của chúng, đối chiếu các dấu hiệu, các thuộc tính đó với nhau, rồi tổng hợp lại xem hai sự vật đó có gì giống nhau và khác nhau.

So sánh các đối tượng có thể được thực hiện theo trình tự sau:

- + Nêu định nghĩa đối tượng cần so sánh.
- + Phân tích đối tượng, tìm ra dấu hiệu bản chất của mỗi đối tượng so sánh.
- + Xác định những điểm giống nhau và những điểm khác nhau của từng dấu hiệu tương ứng.
- + Khái quát các dấu hiệu quan trọng giống và khác nhau của các đối tượng so sánh.

+ Nếu có thể được thì nêu rõ nguyên nhân của sự giống và khác nhau đó.

- *Trừu tượng hóa*

Trừu tượng hóa là quá trình dùng trí óc để gạt bỏ những mặt, những thuộc tính, những liên hệ, quan hệ thứ yếu, không cần thiết, chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết cho tư duy.

- Ví dụ: khi xem xét hình dáng của các vật (chẳng hạn hình cầu) ta gạt qua một bên kích thước, màu sắc, chất liệu, công dụng của chúng.

- *Khái quát hóa*

Khái quát hóa là quá trình dùng trí óc để hợp nhất nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm, một loại theo những thuộc tính, những liên hệ, quan hệ chung, nhất định. Những thuộc tính chung này bao gồm hai loại: những thuộc tính chung giống nhau và những thuộc tính chung bản chất. Muốn vạch được những dấu hiệu bản chất cần phải có phân tích, tổng hợp, so sánh sâu sắc sự vật, hiện tượng định khái quát.

- Ví dụ 1. Từ ba sự kiện: Số 5 chia hết cho 5; số 15 chia hết cho 5 và số 25 chia hết cho 5. So sánh ba số 5, 15, 25, rút ra điểm chung các số đó đều có tận cùng bằng 5 và có kết luận khái quát: tất cả các số tận cùng bằng 5 đều chia hết cho 5.
- Ví dụ 2. Có bao nhiêu hình tam giác trong hình 2.10? và sau đó là trong các hình 2.11; 2.12? Có những em đã suy nghĩ và đếm như sau:

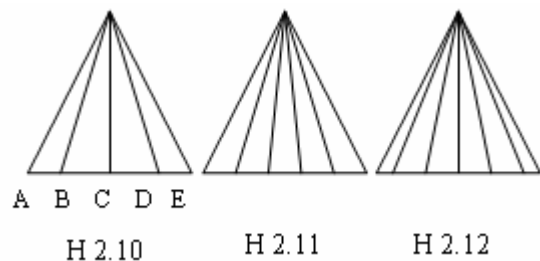
-Số tam giác có cạnh bên là OA : 4

-Số tam giác có cạnh bên là OB
(và nằm bên phải của OB) : 3

-Số tam giác có cạnh bên là OC
(và nằm bên phải của OC) : 2

-Số tam giác có cạnh bên là OD
(và nằm bên phải của OD) : 1

Cộng : 10



Từ đó chuyển qua hình 2.11, các em có thể trả lời được ngay số hình tam giác

là: $5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 15$, và số hình tam giác trên hình 2.12 là: $15 + 6 = 21$.

Như vậy, các em HS này đã biết khái quát hóa trên cơ sở phân tích chỉ một sự kiện.

- *Cụ thể hóa*

Cụ thể hóa là quá trình minh họa hay giải thích những khái niệm, định luật khái quát, trừu tượng bằng ví dụ.

- Ví dụ khi dạy về góc. Xuất phát từ mô hình cụ thể của góc trong thực tế (hình tạo bởi kim phút và kim giờ trong đồng hồ, hình tạo bởi hai cạnh của Eke, hình tạo bởi hai cạnh bàn...), bỏ qua các tính chất khác của các vật mà chỉ giữ lại một dấu hiệu chung (hai tia chung gốc), từ đó đi đến định nghĩa khái niệm góc (góc là một hình tạo bởi hai tia chung gốc) sau đó lại cụ thể hóa khái niệm này bằng cách xét một số góc cụ thể (nhọn, vuông, tù, bẹt...), nhận biết các góc trong những điều kiện khác nhau...

Qua hoạt động trí tuệ, các phẩm chất trí tuệ được hình thành và phát triển.

- *Tính định hướng của trí tuệ.* Tính định hướng của trí tuệ được thể hiện ở chỗ HS nhanh chóng và chính xác xác định đối tượng của hoạt động trí tuệ, mục đích phải tới và con đường tối ưu để đạt được mục đích đó. Phẩm chất này chi phối hướng đi và cách thức đi của hoạt động trí tuệ, đồng thời nó còn giúp cho HS có ý thức và năng lực ngăn ngừa sự đi chệch hướng cũng như kịp thời phát hiện lệch lạc và điều chỉnh có hiệu quả những lệch lạc này.

- *Bề rộng của trí tuệ.* Bề rộng của hoạt động trí tuệ được thể hiện ở chỗ HS có thể tiến hành hoạt động này trong nhiều lĩnh vực, nhất là những lĩnh vực có liên quan mật thiết với nhau. Nó giúp cho HS có điều kiện thuận lợi để tạo nên sự hỗ trợ giữa hoạt động trí tuệ trong lĩnh vực này và hoạt động trí tuệ trong lĩnh vực khác. Ví dụ: hoạt động trí tuệ trong lĩnh vực Toán giúp cho hoạt động trí tuệ trong lĩnh vực Vật lý, Hóa, Sinh...

- *Chiều sâu của trí tuệ.* Chiều sâu của hoạt động trí tuệ thể hiện ở chỗ HS tiến hành hoạt động trí tuệ theo hướng đi sâu và nắm được ngày càng sâu sắc bản chất của sự vật, hiện tượng khách quan. Phẩm chất này giúp HS phân biệt được cái bản chất và cái không bản chất, cái bản chất với cái hiện tượng; đề phòng hoạt động trí tuệ nông cạn, hình thức chủ nghĩa; có điều kiện thuận lợi trong việc nắm nhanh chóng và chính xác các quy luật vốn có của hiện thực khách quan và vận dụng chúng nhằm cải tạo hiện thực.

- *Tính linh hoạt của trí tuệ.* Tính linh hoạt của hoạt động trí tuệ thể hiện ở chỗ HS có khả năng thay đổi phương hướng giải quyết vấn đề phù hợp với sự thay đổi của các điều kiện, biết tìm ra phương pháp mới để giải quyết vấn đề, dễ dàng chuyển từ dạng hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác, khắc phục lối rập khuôn theo mẫu định sẵn, máy móc, suy nghĩ theo đường mòn; có khả năng xác lập sự phụ thuộc giữa các kiến thức theo trật tự ngược với cách đã biết (tính thuận nghịch của quá trình tư duy); khả năng nhìn một vấn đề, một hiện tượng theo những quan điểm khác nhau. Phẩm chất này giúp HS thích ứng với các tình huống nhận thức khác nhau một cách nhanh chóng, đảm bảo nắm tri thức mới nhanh hơn và tiết kiệm hơn.

- *Tính độc lập của trí tuệ.* Tính độc lập của hoạt động trí tuệ biểu hiện ở khả năng tự mình phát hiện được vấn đề phải giải quyết, tự mình đề xuất được cách giải quyết và tự mình giải quyết được; không đi tìm những lời giải đáp sẵn, không dựa dẫm vào ý nghĩ và lập luận của người khác. Phẩm chất này giúp HS chủ động trong hoạt động nhận thức; phát huy được nhiều sáng kiến, nâng cao được hiệu quả học tập. Tính độc lập có liên quan mật thiết với tính tự giác và tính tích cực; trong đó, tính tự giác là cơ sở của tính tích cực, và tính tích cực phát triển cao độ sẽ làm hình thành tính độc lập. Vì vậy, khi tiến hành hoạt động trí tuệ cần kết hợp cả ba phẩm chất đó với nhau.

- *Tính nhất quán của trí tuệ.* Hoạt động trí tuệ có tính nhất quán có nghĩa là đảm bảo được tính logic, đảm bảo được sự thống nhất của tư tưởng chủ đạo từ đầu đến cuối, không có những mâu thuẫn.

- *Tính phê phán của trí tuệ.* Tính phê phán của hoạt động trí tuệ được thể hiện ở chỗ HS biết phân tích, đánh giá các quan điểm, lý thuyết, phương pháp của người khác đồng thời đưa ra được ý kiến của mình, bảo vệ được ý kiến ấy. Nhờ đó, HS học tập được kinh nghiệm của loài người nói chung, của người khác nói riêng một cách sáng tạo, dễ dàng đưa kinh nghiệm đó vào trong hệ thống kinh nghiệm của bản thân; đồng thời, tránh được tình trạng giáo điều, mù quáng trong nhận thức.

- *Tính khái quát của trí tuệ.* Tính khái quát của hoạt động trí tuệ được thể hiện ở chỗ khi giải quyết mỗi nhiệm vụ nhận thức nhất định, HS sẽ hình thành mô hình giải quyết khái

quát tương ứng. Từ mô hình giải quyết khái quát này, HS có thể vận dụng để giải quyết những nhiệm vụ cụ thể cùng loại. Nhờ đó, HS dễ dàng thích ứng với việc giải quyết các nhiệm vụ nhận thức tương tự.

Các phẩm chất hoạt động trí tuệ nói trên có mối quan hệ với nhau và thống nhất đảm bảo cho hoạt động này đạt được hiệu quả.

2). Kỹ năng tương ứng với tri thức môn học

Mỗi môn học chứa đựng một hệ thống tri thức được lựa chọn từ một hay một số khoa học hữu quan cần cung cấp cho HS. Tương ứng với tri thức môn học là các kỹ năng (bao gồm cả kỹ năng nghiên cứu tri thức và kỹ năng vận dụng tri thức môn học trong thực tiễn) đặc thù cần tiến hành bồi dưỡng cho học sinh. Ví dụ: trong học toán, tương ứng với tri thức về quy tắc rút gọn phân số là kỹ năng rút gọn phân số.

- Mục tiêu thái độ

Mục tiêu thái độ bao gồm tư tưởng, quan điểm, niềm tin (thế giới quan), thái độ, cách cư xử, phẩm chất nhân cách con người.

Thông qua lĩnh hội tri thức và kỹ năng, HS cần có:

+ Quan điểm và niềm tin đúng đắn đối với thế giới tự nhiên, xã hội, con người, kỹ thuật và cách thức hoạt động

☞ Thấy tri thức bắt nguồn từ thực tiễn, nảy sinh và phát triển do nhu cầu của thực tiễn và phục vụ cho thực tiễn, từ đó ý thức được ý nghĩa, tầm quan trọng của tri thức, của môn học.

☞ Có quan điểm duy vật và phương pháp tư duy biện chứng (xem xét các sự vật, hiện tượng theo quan điểm duy vật; theo quan điểm vận động, biến đổi và tương quan chặt chẽ với nhau).

+ Thái độ đúng đắn đối với thế giới xung quanh

☞ Thái độ đúng đắn đối với tự nhiên (từ hiểu biết về tự nhiên, có ý thức và thái độ giữ gìn, bảo vệ, cải tạo và xây dựng môi trường thiên nhiên).

☞ Thái độ đúng đắn đối với đối với xã hội (từ hiểu biết về xã hội, có ý thức và thái độ giữ gìn, bảo vệ, cải tạo và xây dựng môi trường xã hội).

☞ Thái độ đúng đắn đối với lao động, trước hết là lao động học tập.

☞ Thái độ và cách cư xử đúng đắn đối với mọi người trong cộng đồng.

+ Có những phẩm chất, năng lực cần thiết của con người mới: phẩm chất trí tuệ, phẩm chất thể chất và phẩm chất nhân cách.

?. *Đọc Phụ lục 1, Phụ lục 2 và chỉ ra những điểm chung trong phép phân loại mục tiêu giáo dục của Bloom (1956), 5 khía cạnh (đặc điểm) học tập của Marzano (1992), phép phân loại mục tiêu học tập của James (2005), và mục tiêu giáo dục trong chương trình giáo dục Việt Nam.*

1.4.4. Ý nghĩa của việc xác định mục tiêu dạy học

?. *Việc xác định mục tiêu dạy học có ý nghĩa gì trong quá trình dạy học?*

Xác định mục tiêu là giai đoạn khởi đầu của bất kỳ hoạt động nào. Mục tiêu là yếu tố định hướng của hoạt động. Yếu tố này giúp cá nhân lựa chọn được nội dung, phương pháp, phương tiện hoạt động nhằm tổ chức, điều khiển hoạt động đạt hiệu quả. Cho nên, hoạt động dù đơn giản đến đâu cũng cần phải xác định mục tiêu. Dạy học là hoạt động phức tạp lại càng

cần thiết phải xác định được mục tiêu.

Xác định mục tiêu dạy học có ý nghĩa to lớn đối với công tác dạy học. Việc xác định này nhằm hai chức năng: chức năng định hướng và chức năng đánh giá kết quả dạy học.

- Chức năng định hướng

Mục tiêu dạy học được xác định sẽ có tác dụng:

+ Định hướng cho việc thiết kế và lập kế hoạch, chương trình dạy học.

+ Giúp lựa chọn, xây dựng nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp và chuẩn bị các điều kiện, phương tiện, môi trường dạy học thuận lợi để tổ chức tốt việc học cho HS.

+ Định hướng HS trong việc tổ chức tự học.

- Chức năng đánh giá kết quả dạy học một cách chuẩn xác

Mục tiêu dạy học là căn cứ để xác định tiêu chí, xác định kỹ thuật kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học một cách chuẩn xác. Do đó, mục tiêu dạy học được coi là tiêu chuẩn để GV tiến hành kiểm tra, đánh giá và HS tự kiểm tra, đánh giá nhằm điều khiển, điều chỉnh hoạt động dạy học đạt hiệu quả.

1.5. NỘI DUNG DẠY HỌC

?. Nội dung dạy học là gì? Nội dung học tập bao gồm các thành phần cơ bản nào?

1.5.1. Khái niệm nội dung dạy học

Nội dung dạy học ở phổ thông là hệ thống những tri thức, kỹ năng về nhiều lĩnh vực ở trình độ phổ thông mà HS cần nắm vững trong suốt thời gian học phổ thông và hệ thống những hoạt động được tổ chức trong quá trình dạy học nhằm đảm bảo hình thành ở các em thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất nhân cách của con người mới, chuẩn bị cho các em bước vào cuộc sống, vào lao động sản xuất.

Nội dung dạy học bao gồm nội dung học tập của HS và nội dung giảng dạy của GV.

1.5.1.1. Nội dung học tập của HS

Nội dung học tập của HS là cái mà HS tác động vào, tiếp nhận và làm việc với nó trong quá trình học tập. Nội dung học tập bao gồm hệ thống tri thức, kỹ năng (hay những kinh nghiệm của xã hội) mà HS phải nắm vững trong quá trình học tập.

Những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo này được lựa chọn trong kho tàng tri thức nhân loại phong phú và đa dạng đã được lịch sử xã hội tích lũy, bảo tồn và phát triển từ đời này qua đời khác dưới dạng nền văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần.

Tri thức nhân loại được phân thành bốn nhóm hay bốn yếu tố:

1). Hệ thống những tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy, kỹ thuật và các cách thức hoạt động: những tri thức này xây dựng lên trước mắt con người một bức tranh toàn vẹn về thế giới, giúp con người hiểu được thế giới và cách thức hoạt động để tiếp cận thế giới.

2). Những kinh nghiệm thực hiện những cách thức hoạt động đã biết: những kinh nghiệm này cung cấp cho con người những kỹ năng, kỹ xảo vận dụng tri thức vào cuộc sống qua đó tri thức nhân loại do các thế hệ trước tích lũy mới được bảo tồn và tái tạo.

3). Những kinh nghiệm tìm kiếm sáng tạo: những kinh nghiệm tìm kiếm sáng tạo

được xây dựng trên cơ sở những hoạt động sáng tạo của con người, giúp cho con người có khả năng giải quyết những vấn đề mới nhằm góp phần phát triển di sản văn hóa.

4). Những kinh nghiệm về thái độ đối với thế giới, đối với con người: những kinh nghiệm này giúp con người có thể điều chỉnh sự phù hợp giữa hoạt động và nhu cầu bản thân.

Trong thực tế, dựa vào sự phân định trên, có thể cấu trúc nội dung học tập cho HS trên cơ sở tính tới mục tiêu giáo dục chung, mục tiêu dạy học của các cấp học, các loại trường sao cho phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý, đặc điểm lứa tuổi của HS, đảm bảo cho HS có thể lĩnh hội đạt hiệu quả.

Nội dung học tập trong nhà trường phổ thông là một hệ thống bao gồm bốn thành phần cơ bản sau:

1). Hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, con người; về kỹ thuật và cách thức hoạt động

Hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, con người, về kỹ thuật và cách thức hoạt động thuộc nhiều dạng khác nhau đặc trưng cho các khoa học cơ bản như:

- Tri thức về các sự kiện, các khái niệm, các phạm trù, các quy luật, các định luật, các nguyên tắc, quy tắc, các lý thuyết, học thuyết;

- Tri thức về cách thức hoạt động;

- Tri thức về đánh giá;

- Tri thức về các chuẩn mực và thái độ đối với các hiện tượng trong tự nhiên và đời sống xã hội.

Trong tài liệu học tập của HS, thành phần này thể hiện ở hệ thống các khái niệm, định lý, quy tắc, quy luật, quy trình, hiện tượng, sự kiện...

2). Hệ thống kỹ năng, kỹ xảo liên quan tới hoạt động lao động trí óc, lao động chân tay nói chung và những kỹ năng, kỹ xảo về từng lĩnh vực nghề nghiệp khác nhau nói riêng

Trong tài liệu học tập, thành phần này thể hiện qua hệ thống các bài tập vận dụng tri thức mà HS cần thực hiện trong quá trình học tập môn học.

3). Hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo

Trong dạy học, những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo có thể giúp HS có khả năng độc lập di chuyển tri thức, kỹ năng, kỹ xảo vào tình huống mới, giúp các em có khả năng phát hiện và thấy trước những tình huống mới, những cấu trúc mới trong các tình huống quen thuộc, trên cơ sở đó xác định cách thức giải quyết với hiệu quả tối ưu.

Trong tài liệu học tập, thành phần này thể hiện qua hệ thống các bài tập nâng cao; các bài tập đòi hỏi sự sáng tạo trong cách giải, đòi hỏi giải bằng nhiều cách...

4). Những chuẩn mực về thái độ đối với tự nhiên, xã hội, con người và cộng đồng

Những chuẩn mực này giúp HS có phương thức ứng xử đúng đắn, thích hợp với mọi mối quan hệ trong mọi trường hợp của cuộc sống.

Ví dụ: tính chính xác, tính cẩn thận...trong học tập môn Toán; ý thức trách nhiệm của người công dân, biết sống và làm việc theo pháp luật...trong học tập môn Giáo dục công dân...

Trong tài liệu học tập, thành phần này được thể hiện qua các câu hỏi, bài tập hay các yêu cầu, nhiệm vụ... mà HS cần thực hiện, biểu hiện thái độ.

1.5.1.2. Nội dung giảng dạy của GV

Đối với HS, tri thức, kỹ năng, kỹ xảo là nội dung và đối tượng của hoạt động học tập, nhưng đối với GV thì nó lại là phương tiện của hoạt động giảng dạy.

Nội dung giảng dạy của GV bao gồm một hệ thống việc làm của GV được thực hiện trong quá trình dạy học bao gồm từ việc xác định mục tiêu dạy học, soạn thảo chương trình dạy học vĩ mô và vi mô, xây dựng nội dung học tập cho HS, soạn thảo tài liệu học tập, tổ chức hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của HS.

Nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông được Luật giáo dục quy định và được thể hiện trong kế hoạch giáo dục, chương trình giáo dục, sách giáo khoa (SGK) và các tài liệu tham khảo.

1.5.2. Kế hoạch giáo dục, chương trình giáo dục, SGK và tài liệu tham khảo

1.5.2.1. Kế hoạch giáo dục

Kế hoạch giáo dục là văn bản do nhà nước ban hành trong đó quy định hệ thống các môn học, các chuyên đề, các hoạt động cơ bản; thứ tự giảng dạy các môn học, các chuyên đề (qua từng bậc học, cấp học, năm học); số tiết cho từng môn, từng chuyên đề (trong năm học, học kỳ) và việc tổ chức năm học cho các môn học, các chuyên đề, các hoạt động cơ bản.

Môn học trong kế hoạch giáo dục

* Môn học là “lĩnh vực kiến thức có thể làm đối tượng cho việc giảng dạy” [16, tr 266].

* Cấu trúc của môn học

Các nhà lý luận dạy học cho rằng cấu trúc của môn học bao gồm hai phần liên kết biện chứng với nhau tạo nên một chỉnh thể; đó là: nội dung khoa học và hình thức thể hiện của nội dung đó.

- Nội dung khoa học của môn học là những sự kiện có thực của đối tượng (có thể là một lĩnh vực khoa học: toán, vật lý, văn, sử... hoặc lĩnh vực kỹ thuật nghệ: trồng trọt, chăn nuôi...) mà HS phải làm việc và chiếm lĩnh. Nội dung khoa học của môn học được xây dựng trên cơ sở đảm bảo những yêu cầu: phản ánh được bản chất và logic phát triển của lĩnh vực khoa học

+ Yêu cầu phản ánh được bản chất của lĩnh vực khoa học tương ứng

Những tri thức khoa học trong nội dung môn học được chọn lọc sao cho phản ánh chân thực nội dung của lĩnh vực khoa học tương ứng. Do đó, phải xác lập được hệ thống thứ bậc các tri thức khoa học đó: các sự kiện cốt lõi, cơ sở, cơ bản, chủ yếu và các sự kiện thứ yếu, phát triển; các tri thức nguyên tắc, nguyên lý, phương pháp và các tri thức sự vật, sự kiện cụ thể... Tóm lại, cấu trúc của môn học phải bao hàm cấu trúc của lĩnh vực khoa học tương ứng. Nội dung một môn học thường không chỉ bao gồm cơ sở của một khoa học nào đó mà còn bao gồm cơ sở của nhiều khoa học có liên quan. Ví dụ, ở phổ thông: môn Hóa học bao gồm những cơ sở của các khoa học như Hóa học đại cương, Hóa vô cơ, Hóa hữu cơ...; môn Giáo dục công dân bao gồm cơ sở của các khoa học như Triết học, Đạo đức học, Mỹ học, Kinh tế chính trị học...

+ Yêu cầu phản ánh được logic phát triển của lĩnh vực khoa học tương ứng

Xác lập logic của các sự kiện, các tri thức khoa học trong môn học sao cho phản ánh được logic phát triển của lĩnh vực khoa học (logic khoa học của môn học). Cấu trúc khoa học của môn học là cấu trúc mở được bắt đầu từ hạt nhân trừu tượng nhất cho đến những sự kiện

cụ thể, rõ ràng, cập nhật (tuân theo nguyên lý vận động phát triển của các sự vật, hiện tượng: từ trừu tượng đến cụ thể). Cho nên, việc phân tích hệ thống tri thức của lĩnh vực khoa học, xác định được hạt nhân trừu tượng ban đầu làm điểm xuất phát cho môn học là việc làm có ý nghĩa quyết định đối với cấu trúc khoa học của môn học. Đây là việc làm không mấy dễ dàng. Muốn làm được nhất thiết phải có sự tham gia tích cực của các nhà khoa học chuyên nghiên cứu lĩnh vực đó chứ không phải là công việc của nhà sư phạm.

- Hình thức thể hiện nội dung khoa học của môn học

Để giúp HS chiếm lĩnh nội dung khoa học của môn học thì nội dung khoa học của môn học được xây dựng phải đáp ứng được hai yêu cầu: một mặt, phù hợp với trình độ, tính chất và khả năng nhận thức của HS; mặt khác, phát triển được tiềm năng hoạt động trí óc của các em (bồi dưỡng cho HS biết cách lĩnh hội và sử dụng tri thức).

Tri thức khoa học của môn học có thể được thể hiện dưới nhiều hình thức khác nhau: hành động thực, hình ảnh, mô hình, sơ đồ hoặc các mệnh đề ngôn ngữ, khái niệm, định lý... Những hình thức biểu hiện này được xây dựng phù hợp với trình độ và khả năng tiếp thu của những đối tượng HS khác nhau.

- Bruner J (Hoa Kỳ) từng nói rằng bất cứ môn học nào cũng có thể dạy cho bất cứ người nào, ở bất cứ tuổi nào dưới một hình thức chính đáng nào đó.
- Ví dụ: HS nhỏ tuổi có thể tiếp nhận một nội dung tri thức trừu tượng nào đó (định lý toán học, định luật vật lý...), nếu nó được biểu hiện dưới dạng hành động hơn là nếu nó được thể hiện dưới dạng các mệnh đề ngôn ngữ, điều này có lẽ ngược lại với HS lớn.

Sự phù hợp này nằm ở hình thức thể hiện của nội dung tri thức được đưa ra trong tài liệu giảng dạy và trong cách dạy của GV. Có thể coi đây là mặt sư phạm (logic sư phạm) của môn học.

Việc xây dựng nội dung khoa học của môn học sao cho phù hợp với đối tượng người học nhằm thực hiện mục đích, nhiệm vụ dạy học thuộc trọng trách của nhà sư phạm. Điều này được thể hiện trong các tài liệu học tập và giảng dạy của môn học (có những phần quy định và hướng dẫn, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo nhất định; những bài tập điển hình nhằm giúp HS rèn luyện những kỹ năng sáng tạo, những yêu cầu phát triển năng lực hoạt động trí tuệ độc lập, sáng tạo, những yêu cầu về giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức...).

Từ xem xét hai bộ phận trong cấu trúc môn học, có thể nói logic cấu trúc môn học là hợp kim giữa logic khoa học và logic sư phạm, đây là sản phẩm của sự hợp tác lao động giữa nhà khoa học và nhà sư phạm. Cho nên dạy học sẽ có chất lượng cao nếu mỗi giáo viên vừa là một nhà khoa học vừa là một nhà sư phạm (mỗi giáo viên là một chuyên gia trong nghiên cứu khoa học đồng thời là một chuyên gia trong giảng dạy). Chương trình dạy học sẽ tốt nếu huy động được chất xám của đội ngũ những chuyên gia này.

- Ngoài ra, môn học còn là một cấu trúc có thể phân giải được thành các đơn vị có tính độc lập tương đối. Môn học được xây dựng cho mọi đối tượng người học, do đó phải có tính phân hóa. Tính phân hóa, đặc trưng của môn học được thể hiện ở hai khía cạnh: cho nhiều đối tượng và phân giải thành nhiều đơn vị (bài học).

Hệ thống môn học ở nhà trường phổ thông Việt Nam bao gồm 23 môn. Đó là các môn: Ngữ văn, Toán, Đạo đức, Giáo dục công dân, Tự nhiên và xã hội, Khoa học, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Lịch sử, Địa lý, Âm nhạc, Mỹ thuật, Công nghệ (ở Tiểu học là Thủ công, Kỹ thuật), Thể dục, Ngoại ngữ, Tin học, Giáo dục quốc phòng và an ninh, Tự chọn, Giáo dục tập thể, Giáo dục ngoài giờ lên lớp, Giáo dục hướng nghiệp, Giáo dục nghề phổ thông. Hệ

thống các môn học này được sắp xếp một cách logic trong kế hoạch giáo dục phổ thông.

? Đọc phụ lục 2 và trình bày hệ thống các môn học, thứ tự giảng dạy và số tiết dành cho mỗi môn học trong Kế hoạch giáo dục trung học phổ thông.

1.5.2.2. Chương trình giáo dục

- Chương trình giáo dục là văn bản do nhà nước ban hành trong đó quy định mục tiêu, nội dung, phương pháp và cách thức đánh giá kết quả giáo dục.

- Hướng tiếp cận là yếu tố tiên quyết trong xây dựng, cũng như phân tích, phê phán và kế thừa một chương trình nào đó. Hướng tiếp cận quy định cấu trúc của toàn bộ hệ thống từ chương trình giáo dục đến các dạng dạy và học.

Có nhiều cách tiếp cận trong việc xây dựng chương trình giáo dục (tham khảo Phụ lục 3). Trong đó, ba cách tiếp cận tương đối phổ biến đó là: cách tiếp cận nội dung kiến thức, cách tiếp cận mục tiêu và cách tiếp cận quá trình.

1). Cách tiếp cận nội dung kiến thức

Trong cách tiếp cận này, mục tiêu dạy học của chương trình là nội dung kiến thức. Điều quan tâm trước tiên và quan trọng nhất khi xây dựng chương trình là khối lượng và chất lượng kiến thức mà người học phải lĩnh hội. Do đó, tiêu chuẩn lựa chọn phương pháp và hình thức dạy học là tối ưu hóa việc truyền thụ tri thức, còn đánh giá kết quả học tập được hướng vào mức độ lĩnh hội tri thức của người học.

2). Cách tiếp cận mục tiêu

Cách tiếp cận này dựa trên mục tiêu đào tạo để xây dựng chương trình. Dựa vào mục tiêu dạy học, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học được xác định. Mục tiêu dạy học cũng là tiêu chuẩn để kiểm tra, đánh giá kết quả học tập. Với cách tiếp cận này có thể dễ dàng chuẩn hóa quy trình xây dựng chương trình và quy trình đào tạo theo một công nghệ.

3). Cách tiếp cận quá trình hay tiếp cận theo sự phát triển

Theo cách tiếp cận này, chương trình giáo dục là quá trình nhằm vào việc thúc đẩy sự phát triển nhân cách người học. Chương trình giáo dục xây dựng theo hướng tiếp cận phát triển quan tâm và chú trọng vào việc dạy người học cách học hơn là vào việc truyền thụ kiến thức, chú ý đến từng cá nhân hơn là vào tập thể. Cách tiếp cận này chú ý đến tính chủ động và sự phát triển nhân cách người học, từ đó dẫn đến làm thay đổi căn bản mối quan hệ, vị thế của người dạy và người học trong quá trình thực hiện chương trình. Trong chương trình này, người thầy chỉ đóng vai trò trọng tài, cố vấn, người hướng dẫn HS cách tìm kiếm, xử lý và sử dụng thông tin; còn HS là chủ thể chủ động, tích cực và sáng tạo trong tìm kiếm, xử lý và sử dụng thông tin để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

Mỗi cách tiếp cận có những ưu điểm và nhược điểm riêng. Trong dạy học hiện đại, cách tiếp cận phát triển có nhiều ưu điểm và ngày càng được chú ý vận dụng khi xây dựng chương trình.

- Chương trình giáo dục được xây dựng với nhiều cấp độ: chương trình giáo dục của một quốc gia, của một ngành học, bậc học, cấp học, lớp học, môn học, đơn vị tri thức...

- Bộ Chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay (được ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 5 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo) bao gồm:

1. Những vấn đề chung
2. Chương trình chuẩn của 23 môn học và hoạt động giáo dục
3. Chương trình các cấp học: chương trình tiểu học, chương trình trung học cơ sở và chương trình trung học phổ thông.

? *Đọc Phụ lục 2, cho biết cấu trúc của chương trình giáo dục phổ thông và chương trình các môn học bao gồm những gì?*

Cấu trúc của chương trình bao gồm:

- + Mục tiêu giáo dục
- + Phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục
- + Chuẩn kiến thức, kỹ năng và thái độ
- + Phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục
- + Chuẩn đánh giá kết quả giáo dục.

Kế hoạch giáo dục và chương trình giáo dục là công cụ chủ yếu để nhà nước tiến hành việc lãnh đạo và giám sát công tác giáo dục của nhà trường. Kế hoạch, chương trình giáo dục một khi đã trở thành pháp lệnh của nhà nước thì không một ai có quyền tự tiện, thay đổi, cắt xén hoặc thêm bớt (có thể đóng góp ý kiến).

Hàng năm, căn cứ vào kế hoạch, chương trình giáo dục được ban hành, nhà trường xây dựng kế hoạch giáo dục phù hợp với điều kiện của trường mình. Đây là cơ sở để các giáo viên, cán bộ công nhân viên của nhà trường xây dựng kế hoạch giáo dục-dạy học của bản thân.

1.5.2.3. Sách giáo khoa và các tài liệu học tập khác

- Sách giáo khoa

SGK là tài liệu thể hiện cụ thể nội dung, phương pháp giáo dục của từng môn học trong chương trình dạy học.

SGK được biên soạn phù hợp với những yêu cầu cơ bản về lý luận dạy học, chương trình giáo dục (nội dung tri thức, sự cân đối giữa các chương, mục...) và đảm bảo những yêu cầu về hình thức, về thẩm mỹ, về kinh tế...

Đối với hầu hết GV phổ thông, việc dạy học, kiểm tra, đánh giá theo SGK cũng đồng nghĩa với thực hiện chương trình. Cho tới nay SGK vẫn là tài liệu chủ yếu để dạy và học ở các cấp, bậc học phổ thông.

- Ngoài ra, để dạy tốt và học tốt, GV và HS còn phải tham khảo thêm nhiều tài liệu học tập (TLHT) khác.

Cùng với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ, các nguồn TLHT khác ngày càng phong phú và đa dạng, bao gồm:

- + Các tài liệu in ấn: các loại sách (sách hướng dẫn giảng dạy và học tập, sách bài tập, từ điển, các tác phẩm kinh điển, sách chuyện...), các loại báo chí, tạp chí...
- + Thông tin trên mạng Internet
- + Thông tin trên các phương tiện truyền thông đại chúng khác: phát thanh, truyền hình...
- + Thông tin từ cuộc sống thực tiễn...

? Trong quá trình học tập sư phạm, SV nên dành thời gian nghiên cứu SGK và các tài liệu khác có liên quan đến môn học sẽ dạy ở phổ thông có lợi gì?

1.5.3. Đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay

? Trình bày sự hiểu biết về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay.

Những năm gần đây, Việt Nam đang tập trung đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Ở đây chương trình cần được hiểu theo nghĩa rộng như điều 29-mục II Luật Giáo dục năm 2005: “Chương trình giáo dục phổ thông thể hiện mục tiêu giáo dục; quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục phổ thông, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học ở mỗi lớp và mỗi cấp học của giáo dục phổ thông”. Do đó, đổi mới chương trình giáo dục phổ thông phải là một quá trình đổi mới từ mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện đến đánh giá kết quả giáo dục kể cả đổi mới cách xây dựng và thực hiện chương trình. Đổi mới NDDH nằm trong sự đổi mới chương trình giáo dục nói chung.

1.5.3.1. Căn cứ đổi mới chương trình phổ thông hiện nay

1). Căn cứ pháp lý

Việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông hiện nay được tiến hành căn cứ vào các cơ sở pháp lý sau:

- Nghị quyết số 40/2000/QH10, ngày 9 tháng 12 năm 2000 của Quốc hội khoá X về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông;

- Chiến lược phát triển kinh tế-xã hội 2001-2010 và chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010;

- Chỉ thị số 14/2001/CT-TTg về việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông thực hiện Nghị quyết số 40/2000/QH10 của Quốc hội khoá X và Chỉ thị số 30/1998/CT-TTg về điều chỉnh chủ trương phân ban ở phổ thông trung học.

Tinh thần chung của các văn bản đó là xây dựng nội dung chương trình giáo dục phổ thông mới nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện thế hệ trẻ, đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, phù hợp với thực tiễn truyền thống Việt Nam, tiếp cận trình độ giáo dục phổ thông ở các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới.

2). Căn cứ khoa học và thực tiễn

Chương trình giáo dục phổ thông hiện nay được đổi mới do:

- Yêu cầu của sự phát triển kinh tế – xã hội đối với việc đào tạo nguồn nhân lực trong giai đoạn mới.

- Sự phát triển nhanh, mạnh với tốc độ mang tính bùng nổ của khoa học công nghệ thể hiện qua các lý thuyết, các thành tựu mới, khả năng ứng dụng cao, rộng và nhanh vào thực tế.

- Những thay đổi trong đối tượng giáo dục.

- Sự cần thiết phải hòa nhập với xu thế đổi mới tiên bộ trên thế giới trong lĩnh vực chương trình, SGK, đặc biệt trong bối cảnh hiện nay.

1.5.3.2. Nguyên tắc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay

- Quán triệt mục tiêu giáo dục

Chương trình và SGK của giáo dục phổ thông phải chịu sự quy định của mục tiêu giáo dục, đó là hướng tới việc hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực toàn diện trên nền tảng kiến thức và kỹ năng chắc chắn với mức độ phù hợp đối tượng ở từng cấp học, bậc học. Có như vậy thì chương trình và SGK phổ thông mới có thể đóng góp có hiệu quả vào việc chuẩn bị toàn diện cho thế hệ trẻ bước chân vào cuộc sống của xã hội Việt Nam hiện đại.

- Đảm bảo tính khoa học và sư phạm

Chương trình và SGK phổ thông được xây dựng phải là một công trình khoa học sư phạm, trong đó:

+ Lựa chọn được các nội dung mang tính khoa học, phổ thông, cơ bản, cập nhật với những tiến bộ của khoa học, công nghệ, của kinh tế-xã hội, gắn gũi với đời sống thực tiễn, gắn bó với thực tế phát triển của đất nước.

+ Tích hợp được nhiều mặt giáo dục trong từng đơn vị nội dung, tích hợp nội dung để tiến tới giảm số môn học (nhất là các cấp học dưới), tinh giản nội dung, tăng cường mối quan hệ giữa các nội dung, chuyển một số nội dung thành hoạt động giáo dục nhằm giảm nhẹ gánh nặng học tập ở các cấp học mà không giảm trình độ của chương trình.

+ Tăng cường và nâng cao chất lượng hoạt động thực hành, vận dụng theo năng lực của từng loại HS.

+ Phù hợp với trình độ nhận thức của HS trong từng giai đoạn học tập.

- Thể hiện tinh thần đổi mới phương pháp dạy học

Một trong những trọng tâm của đổi mới chương trình, SGK phổ thông là tập trung vào đổi mới phương pháp dạy học. Tinh thần chung là tiếp tục tận dụng, phát huy những ưu điểm của các phương pháp dạy học truyền thống, tiến tới tiếp cận dần với các phương pháp dạy học mới, các phương pháp dạy học dựa vào hoạt động chủ động, tích cực của HS với sự tổ chức và hướng dẫn đúng mực của GV nhằm phát triển tư duy độc lập, sáng tạo, góp phần hình thành phương pháp và nhu cầu tự học, bồi dưỡng hứng thú, niềm tin trong học tập cho HS.

Đổi mới phương pháp dạy học luôn luôn phải đặt trong mối tương quan với đổi mới các thành tố khác của quá trình dạy học: mục tiêu, nội dung, cơ sở vật chất và thiết bị dạy học, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và đổi mới môi trường dạy học.

- Đảm bảo tính thống nhất

Chương trình giáo dục phổ thông phải đảm bảo tính chỉnh thể qua việc xác định mục tiêu, nội dung, định hướng phương pháp... trong các bậc học, từ tiểu học đến trung học cơ sở đến trung học phổ thông. Chương trình giáo dục và SGK phải được áp dụng thống nhất chung trong cả nước, đảm bảo sự bình đẳng thực sự trong giáo dục đặc biệt ở giai đoạn học tập cơ bản của các bậc, cấp học phổ cập giáo dục. Tính thống nhất chung của chương trình và SGK thể hiện ở:

+ Mục tiêu giáo dục;

+ Quan điểm khoa học và sư phạm xuyên suốt các môn học, các cấp, bậc học;

+ Trình độ chuẩn của chương trình dạy học và kiểm tra, đánh giá.

Việc thực hiện chương trình, SGK một mặt cần đảm bảo tính thống nhất chung trong phạm vi cả nước; mặt khác lại phải có những giải pháp thích hợp và linh hoạt về các bước đi, về thời lượng, về điều kiện thực hiện chương trình phù hợp với từng vùng, miền, từng loại

đối tượng HS; giải quyết một cách hợp lý giữa yêu cầu của tính thống nhất với sự đa dạng về điều kiện học tập của HS.

- Đáp ứng yêu cầu phát triển của từng đối tượng HS

Chương trình và SGK tạo cơ sở quan trọng để:

+ Phát triển trình độ giáo dục cơ bản của nguồn nhân lực Việt Nam đáp ứng giai đoạn công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và đủ khả năng hợp tác, cạnh tranh thế giới.

+ Phát triển năng lực của mỗi cá nhân, góp phần thực hiện bồi dưỡng nhân tài cho đất nước bằng phương thức dạy học cá nhân hóa, thực hiện dạy học nội dung tự chọn không bắt buộc ngay từ tiểu học và phân hóa theo năng lực, sở trường ngày càng đậm nét qua các hình thức thích hợp.

+ Giúp cho mỗi HS với sự cố gắng đúng mức của mình có thể đạt được kết quả trong học tập, phát triển năng lực và sở trường của bản thân.

- Quán triệt quan điểm mới trong việc biên soạn chương trình, SGK

Những quan điểm mới đó là:

+ Chương trình không chỉ nêu nội dung và thời lượng dạy học mà thực sự là một kế hoạch hành động sư phạm, kết nối mục tiêu giáo dục với các lĩnh vực nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học và cách thức đánh giá kết quả học tập của HS, đảm bảo sự phát triển liên tục giữa các cấp học, bậc học, đảm bảo liên thông giữa giáo dục phổ thông với giáo dục chuyên nghiệp.

+ SGK không đơn giản chỉ là tài liệu thông báo kiến thức có sẵn mà là tài liệu giúp HS tự học, tự phát hiện và giải quyết các vấn đề để chiếm lĩnh và vận dụng kiến thức mới một cách linh hoạt, chủ động và sáng tạo.

+ Chương trình và SGK được thể chế hóa theo Luật Giáo dục và được quản lý, chỉ đạo đánh giá theo yêu cầu cụ thể của giai đoạn phát triển mới của đất nước, cố gắng giữ vững ổn định để góp phần không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông, thực hiện tiết kiệm trong sản xuất và sử dụng sách ở các cấp học.

- Đảm bảo tính khả thi

Chương trình và SGK không đòi hỏi những điều kiện vượt quá sự cố gắng và khả năng của số đông GV, HS, gia đình và cộng đồng. Tuy nhiên, tính khả thi của chương trình và SGK phải đặt trong mối tương quan giữa trình độ giáo dục cơ bản về sử dụng sách của Việt Nam và các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới, giữa giai đoạn trước mắt và khoảng thời gian từ 10 đến 15 năm tới.

1.5.3.3. Một số điểm mới của kế hoạch giáo dục trung học phổ thông

?. Hãy chỉ ra những điểm mới trong kế hoạch giáo dục trung học phổ thông hiện nay.

Thông báo số 13/2006/VPCP của Văn phòng chính phủ và ý kiến chỉ đạo của Thủ tướng Phan Văn Khải, Chủ tịch Hội đồng Quốc gia Giáo dục về phương án điều chỉnh phân ban ở Trung học phổ thông (THPT), đó là chọn phương án phân thành ba ban: ban khoa học tự nhiên (có các môn nâng cao là Toán, Lý, Hóa, Sinh), ban khoa học xã hội-nhân văn (có các môn nâng cao là Ngữ văn, Sử, Địa, Tiếng nước ngoài) và ban cơ bản (HS học theo chương trình chuẩn và các môn học tự chọn).

Một số điểm mới của kế hoạch giáo dục THPT:

- Phân hóa qua bố trí thời lượng dạy học chênh lệch cho 8 môn phân hóa: Toán, Lý, Hoá, Sinh, Ngữ văn, Sử, Địa và Tiếng nước ngoài.

- Mức độ phân hóa không quá lớn đảm bảo yêu cầu từ chương trình chuẩn (mặt bằng học vấn phổ thông) nâng lên 20%, tính cả về mặt thời lượng lẫn nội dung chênh lệch của từng môn học phân hoá. Cụ thể các môn Toán, Lý, Hóa, Sinh được nâng lên 20% ở ban khoa học tự nhiên; môn Ngữ văn, Sử, Địa, Tiếng nước ngoài được nâng lên 20% ở ban khoa học xã hội-nhân văn so với chương trình chuẩn.

- Điều chỉnh giảm số tiết so với chương trình trung học phổ thông hiện hành ở một số môn như Ngữ văn từ 11 tiết/tuần trong cả ba năm học xuống còn 9.5 tiết tuần; Toán từ 14 tiết/tuần xuống còn 10 tiết/tuần; Lý từ 9 tiết/tuần xuống còn 6 tiết/tuần; Công nghệ từ 6 tiết/tuần xuống còn 5 tiết/tuần để có thời lượng cho môn học mới, cho dạy học tự chọn và cho hoạt động giáo dục khác (hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp và hoạt động hướng nghiệp) và đảm bảo sự cân đối giữa các lĩnh vực tri thức của mặt bằng học vấn phổ thông.

- Tiếp tục thực hiện nguyên tắc phân hóa trong giáo dục THPT, đáp ứng nhu cầu rất đa dạng của người học và tạo điều kiện cho chương trình giáo dục của nhà trường được thực hiện một cách linh hoạt, gắn bó với thực tiễn địa phương thực hiện yêu cầu chuẩn bị đội ngũ lao động tham gia phát triển kinh tế-xã hội địa phương, kế hoạch dạy học mới dành thời lượng cho dạy học tự chọn: 4 tiết/tuần cho cả ba lớp của ban khoa học tự nhiên cũng như ban khoa học xã hội-nhân văn; 12 tiết/tuần cho ba lớp của ban cơ bản. Mục đích giúp HS củng cố kiến thức, kỹ năng đã học hoặc cung cấp chủ đề nâng cao kiến thức, kỹ năng hoặc đáp ứng những yêu cầu khác của HS.

- Số tuần học trong một năm là 35 tuần, mỗi tuần học 6 buổi.

- Thời gian học các môn trong một buổi không quá 5 tiết, thời lượng mỗi tiết quy định là 45 phút.

- Mỗi tuần lễ có 2 tiết hoạt động giáo dục tập thể dành cho sinh hoạt lớp, sinh hoạt toàn trường. Tiết hoạt động tập thể có thể tổ chức ở trong hoặc ngoài phòng học, trong hoặc ngoài trường. Mỗi tháng có 4 tiết tương đương với một buổi dành cho hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp.

- Thời lượng và thời điểm nghỉ hè, nghỉ tết, nghỉ giữa và cuối kỳ theo quy định chung của Bộ GD&ĐT.

Kế hoạch giáo dục cấp THPT quy định sự phân bổ thời lượng đối với chương trình các môn học của ban khoa học tự nhiên, khoa học xã hội-nhân văn và ban cơ bản. Ban khoa học tự nhiên được tổ chức dạy theo chương trình nâng cao đối với 4 môn Toán, Lý, Hoá, Sinh và theo chương trình chuẩn đối với các môn còn lại. Ban khoa học xã hội-nhân văn được tổ chức dạy học theo chương trình nâng cao đối với 4 môn Ngữ văn, Sử, Địa, Tiếng nước ngoài và theo chương trình chuẩn đối với các môn còn lại. Cả hai ban đều có 4 tiết dành cho cả ba lớp để dạy học tự chọn. Ban cơ bản được tổ chức dạy học theo chương trình chuẩn và sử dụng 4 tiết /tuần để dạy học các chủ đề tự chọn hoặc tùy theo cơ sở vật chất, điều kiện GV, nguyện vọng và năng lực học tập của HS có thể tổ chức dạy học một số môn trong số 8 môn phân hóa nêu trên theo chương trình nâng cao.

1.6. PHƯƠNG PHÁP, PHƯƠNG TIỆN VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

?. *Liệt kê và mô tả những công việc mà GV và SV đã làm (làm như thế nào, sử dụng phương tiện gì, hình thức sử dụng ra sao) thể hiện trong các tiết dạy học “lý luận dạy học” đã qua.*

? *Phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học là gì?*

? *Tại sao trong một tiết lên lớp phải sử dụng phối hợp phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học? Dựa vào đâu để lựa chọn, vận dụng phương pháp phương tiện, hình thức tổ chức dạy học?*

1.6.1. Phương pháp dạy học

1.6.1.1. Khái niệm

* Phương pháp

Phương pháp là một thành tố hết sức quan trọng của quá trình hoạt động. Khi đã xác định được mục đích và nội dung hoạt động thì phương pháp hoạt động có vai trò quyết định chất lượng hoạt động. Đêcactơ R (1596-1650), một đại biểu của triết học Pháp thế kỷ XVII đã nói: “Không có phương pháp người tài cũng mắc lỗi, có phương pháp người bình thường cũng có thể làm được những công việc phi thường”.

Phương pháp dạy học nói riêng và phương pháp giáo dục nói chung có vai trò vô cùng quan trọng trong công tác giáo dục và đào tạo. Vì ý thức được điều này, Đảng và Nhà nước ta đã và đang tiến hành đổi mới giáo dục một cách toàn diện và đồng bộ theo hướng: “Đổi mới mạnh mẽ phương pháp giáo dục và đào tạo, khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện nếp tư duy sáng tạo của người học. Từng bước áp dụng các phương pháp tiên tiến và phương tiện hiện đại vào dạy học, đảm bảo điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu cho học sinh” [19, tr 43] nhằm đào tạo con người Việt Nam tự chủ, năng động, sáng tạo có năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề phục vụ cho thành công của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước mà Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VII đã đề ra: bồi dưỡng cho HS năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác...

Gần đây một số tác giả đã vận dụng hai hướng tiếp cận vấn đề phương pháp nói chung trong triết học (Hướng tiếp cận của Heghen. G “1770-1831” và hướng tiếp cận của Mác. C “1818-1883” để xem xét phương pháp dạy học.

- Vận dụng hướng tiếp cận của Heghen. G về phương pháp

Heghen. G cho rằng phương pháp là hình thức vận động của nội dung sự vật. Theo quan điểm này, mỗi sự vật đều có bản chất (nội dung) của nó và được thể hiện qua hình thức nhất định. Hình thức vận động và nội dung của mỗi sự vật luôn luôn tồn tại gắn kết với nhau, không tách rời nhau. Do đó, mỗi sự vật đều có phương pháp vận động riêng.

- Ví dụ: Cái muỗng (thìa) chỉ đúng nghĩa là cái muỗng khi nó được cầm bằng chuôi, xúc và đưa thức ăn vào miệng; còn khi dùng nó để gõ vào nhau, tạo thành âm thanh trong giàn nhạc thì nó không còn là cái muỗng mà là một nhạc cụ.

Vận dụng cách tiếp cận này vào quá trình dạy học cho thấy mỗi nội dung dạy học có một phương pháp dạy học đặc thù, mang lại hiệu quả nhất mà không phương pháp dạy học nào thay thế được. Vì thế không nên nói rằng phương pháp này tốt, phương pháp kia không tốt mà phải xác định với nội dung này thì phương pháp phù hợp với nó là gì? Hệ quả từ cách tiếp cận của Heghen. G cho thấy muốn xác định và sử dụng phương pháp dạy học tốt trước hết phải trả lời câu hỏi dạy cái gì, sau đó mới đến câu hỏi dạy như thế nào. Phương pháp dạy học phải phù hợp với nội dung dạy học, sự thay đổi nội dung dẫn đến sự thay đổi phương pháp dạy học.

- Vận dụng hướng tiếp cận của Mác. C về phương pháp

Mác. C cho rằng phương pháp là cách thức, là phương tiện để đạt tới mục đích nhất

định, để giải quyết những nhiệm vụ nhất định. Theo quan điểm này, phương pháp có tính độc lập tương đối với nội dung sự vật.

- Ví dụ: việc sản xuất ra hạt lúa bằng phương pháp tra lỗ hoặc cày đất bằng tay với sức kéo của con trâu khác việc sản xuất ra hạt lúa bằng máy cày với sức kéo của máy. Cái tạo ra khác biệt về trình độ và hiệu quả của việc làm ra hạt lúa là phương pháp và phương tiện thực hiện.

Hệ quả từ cách tiếp cận của Mác. C: có nhiều phương pháp triển khai một nội dung dạy học, trong đó có một phương pháp tốt nhất. Vì thế, muốn đạt hiệu quả cao trong dạy học phải trả lời được câu hỏi: dạy nội dung này có thể sử dụng các phương pháp, phương tiện dạy học nào? Phương pháp, phương tiện dạy học nào là tối ưu nhất để chuyển tải nội dung đó đến cho HS?

* Phương pháp dạy học

Dạy học thường được hiểu theo 3 cấp độ (tr 8). Tương ứng với 3 cấp độ của dạy học là ba cấp độ của phương pháp dạy học: 1). Phương pháp dạy học là cách thức triển khai của một hệ thống dạy học đa tầng, đa diện (ngành học, bậc học, cấp học...); 2). Phương pháp dạy học là phương pháp triển khai một quá trình dạy học cụ thể (bao gồm: cách thức hình thành mục đích dạy học, cách soạn thảo và triển khai nội dung dạy học, cách thức tổ chức hoạt động dạy-hoạt động học nhằm thực hiện mục đích, nội dung dạy học và cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả quá trình dạy học); 3). Phương pháp dạy học là cách thức tiến hành các hoạt động của người dạy và người học nhằm thực hiện nội dung dạy học đã được xác định.

Trong tài liệu này chủ yếu đề cập đến phương pháp dạy học ở cấp độ thứ 2 và thứ 3.

Vận dụng quan niệm về phương pháp (trong triết học) nêu trên để xem xét phương pháp dạy học, có thể nói phương pháp dạy học, theo nghĩa chung nhất, là những cách thức tiến hành hoạt động dạy học. Tùy các cách tiếp cận quá trình dạy học khác nhau để có các khái niệm về phương pháp dạy học khác nhau.

Hiểu dạy học là một quá trình phối hợp hoạt động (tương tác hoạt động) của thầy-trò (mục 1.2) thì phương pháp dạy học là tổng hợp các cách thức hoạt động phối hợp của GV và HS được thực hiện trong quá trình dạy học; trong đó, cách thức hoạt động của GV đóng vai trò chủ đạo, cách thức hoạt động của HS đóng vai trò chủ động nhằm thực hiện mục đích dạy học.

1.6.1.2. Cấu trúc của phương pháp dạy học

Theo tài liệu của Phan Trọng Ngọ (2005), cấu trúc của phương pháp dạy học bao gồm bốn yếu tố: hướng tiếp cận đối tượng hay quan điểm về dạy học, nội dung lý luận của phương pháp, hệ thống biện pháp kỹ thuật và các thủ thuật có tính sáng tạo.

- Hướng tiếp cận đối tượng dạy học

Xác định hướng tiếp cận đối tượng dạy học của mình là việc làm đầu tiên của mỗi GV trong quá trình dạy học. Câu hỏi trung tâm ở đây là mục đích của hoạt động dạy học là gì? Hướng tiếp cận đối tượng quyết định việc lựa chọn phương pháp dạy học cụ thể và các phương tiện dạy học phù hợp.

- Nội dung lý luận của phương pháp

Nội dung lý luận của phương pháp bao gồm sự mô tả toàn bộ nội dung của phương pháp dạy học: tên phương pháp, nội dung phương pháp, những ưu điểm và hạn chế của phương pháp, những yêu cầu khi sử dụng phương pháp. Việc hiểu biết nội dung lý luận của phương pháp giúp GV và HS có cơ sở vững chắc để triển khai các biện pháp dạy học trong

thực tiễn.

- Hệ thống biện pháp kỹ thuật dạy học của phương pháp

Biện pháp kỹ thuật của phương pháp dạy học là cơ cấu kỹ thuật của phương pháp dạy học. Nó không có tính mục đích, chỉ đơn thuần tính kỹ thuật. Đó là hệ thống những cách thức tác động cụ thể của người dạy và người học lên đối tượng dạy học. Biện pháp dạy học được sinh ra và quyết định bởi các phương tiện kỹ thuật được dùng trong dạy học.

- Các thủ pháp nghệ thuật dạy học

Hoạt động dạy học là một hoạt động có tính người. Cho nên, đây là một hoạt động vừa mang tính khoa học-công nghệ lại vừa mang tính nghệ thuật. GV giỏi là người không những chỉ biết tổ chức tốt các biện pháp dạy học mà phải nâng các biện pháp đó lên thành mức nghệ thuật dạy học (hay có thể quy ước gọi là thủ pháp nghệ thuật dạy học).

Biện pháp kỹ thuật và thủ pháp nghệ thuật trong phương pháp dạy học khác nhau ở tính logic. Biện pháp kỹ thuật luôn gắn liền với tiến bộ khoa học và được thực hiện với quy trình logic chặt chẽ. Còn thủ pháp nghệ thuật luôn có xu hướng sáng tạo và vượt ra khỏi khuôn khổ logic. Các thủ pháp nghệ thuật dạy học được dựa trên một lối kỹ thuật ít ỏi, cần thiết, đủ đảm bảo cho các thủ pháp dạy học được đúng hướng, còn chủ yếu là sự sáng tạo, tự do.

Cùng với kinh nghiệm và tuổi nghề, sự tăng dần mức độ nghệ thuật trong dạy học trên cơ sở chuyên hóa các biện pháp kỹ thuật thành thủ pháp nghệ thuật dạy học là cơ sở để nâng cao trình độ và hiệu quả dạy học đáp ứng yêu cầu cá biệt hóa trong dạy học hiện đại.

1.6.1.3. Sự phân loại các phương pháp dạy học

Các nhà nghiên cứu đã từng dựa vào nhiều cơ sở để phân loại, xây dựng hệ thống các phương pháp dạy học. Có rất nhiều cách phân loại phương pháp dạy học khác nhau dựa trên các căn cứ khác nhau khiến cho phương pháp dạy học vô cùng phong phú và đa dạng. Dưới đây là một số ví dụ:

- Hệ thống phương pháp dạy học của Lecne I.Ia và Babanxki Iu.K (hai nhà lý luận dạy học của Liên Xô cũ):

+ Lecne I.Ia cho rằng có thể phân chia phương pháp dạy học thành 5 nhóm: nhóm phương pháp thông báo-thụ nhận (phương pháp giải thích-minh họa), nhóm phương pháp tái tạo (hay tái hiện), phương pháp trình bày nêu vấn đề, phương pháp tìm tòi từng phần (phương pháp tìm tòi Örixtic) và phương pháp nghiên cứu (phương pháp tìm tòi toàn phần).

+ Xuất phát từ quan điểm dạy học là sự điều khiển hoạt động nhận thức của HS, Babanxki Iu.K lại chia phương pháp dạy học thành ba nhóm (tương ứng với ba mặt: động cơ học tập, tổ chức nhận thức và kiểm tra nhận thức): nhóm phương pháp tổ chức và thực hiện hoạt động học tập, nhóm phương pháp kích thích và xây dựng động cơ học tập và nhóm phương pháp kiểm tra và tự kiểm tra kết quả học tập.

- Mấy thập niên gần đây, cùng với sự phát triển của lý luận dạy học, nổi lên xu hướng phân loại dạy học dựa trên mức độ tác động của phương pháp tới sự phát triển của người học. Theo hướng này, các phương pháp dạy học thường được chia thành ba nhóm: các phương pháp dạy học hướng vào người dạy, các phương pháp dạy học tích cực và các phương pháp dạy học hướng vào người học.

Ví dụ:

- Từ năm khía cạnh của quá trình học (Five Dimensions of learning) của Marzano R J

(1992) sẽ có hệ thống các phương pháp dạy học tương ứng: các phương pháp nhằm kích thích thái độ và sự nhận thức tích cực về học tập, các phương pháp nhằm giúp HS tiếp thu và tổng hợp kiến thức, các phương pháp nhằm mở rộng và tinh lọc kiến thức, các phương pháp nhằm sử dụng kiến thức có hiệu quả và các phương pháp nhằm bồi dưỡng thói quen tư duy có hiệu quả.

- Nhà sư phạm người Anh Petty G phân chia phương pháp dạy học thành ba nhóm: các phương pháp lấy GV làm trung tâm (bao gồm GV thuyết trình, nghệ thuật giải thích, nghệ thuật trình diễn, phương pháp đặt câu hỏi và các phương pháp hỗ trợ trí nhớ cho người học), các phương pháp tích cực (bao gồm hướng dẫn HS thực hành; thảo luận; học nhóm và người học trình bày; trò chơi, đóng vai, diễn kịch và mô phỏng...) và phương pháp lấy người học làm trung tâm (bao gồm học qua đọc; tự học và làm bài tập ở nhà; bài tập nghiên cứu; tiểu luận; khám phá có hướng dẫn, sáng tạo, thiết kế và phát minh; học từ kinh nghiệm của mình).
- Hai cách tiếp cận mới trong dạy học tập trung vào HS: học tập định hướng lên vấn đề và học tập dựa trên vấn đề của các nhà sư phạm Phương Tây cũng như dạy học tình huống của các nhà sư phạm Pháp đang được phổ biến. Điểm chung trong các hướng tiếp cận này là: học tập từ các tình huống trong bối cảnh phù hợp; sự hiểu biết được tổng hợp từ các ngành kiến thức khác nhau; HS làm việc độc lập và tích cực; HS làm việc trong nhóm và HS tự điều khiển. Do đó các phương pháp dạy học sẽ là tổng hợp các phương pháp nhằm: xây dựng tình huống, đặt HS vào các tình huống, hướng dẫn HS (cá nhân hay nhóm) xử lý tình huống, tiếp thu, tổng hợp tri thức từ tình huống...
 - Hệ thống phương pháp dạy học phổ biến trong các tài liệu lý luận dạy học Việt Nam

Cùng với trào lưu chung của sự phát triển xã hội, các nhà lý luận dạy học Việt Nam đã và đang tìm kiếm, vận dụng sáng tạo các phương pháp dạy học cho phù hợp với điều kiện nhà trường Việt Nam. Trong các tài liệu lý luận dạy học Việt Nam, các nhà lý luận dạy học như Đặng Vũ Hoạt, Nguyễn Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Bảo... đã đưa ra các hệ thống phương pháp dạy học truyền thống và định hướng tiếp cận các phương pháp dạy học hiện đại.

+ Dựa vào phương tiện sử dụng và mục đích cần đạt của quá trình dạy học, hệ thống phương pháp dạy học truyền thống được đề cập thường bao gồm:

- ☞ Nhóm các phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ
- ☞ Nhóm các phương pháp dạy học trực quan
- ☞ Nhóm các phương pháp dạy học thực tiễn
- ☞ Nhóm các phương pháp kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

Trong đó ba nhóm đầu nhằm tổ chức hoạt động nhận thức của HS, còn nhóm thứ ba nhằm kiểm tra, đánh giá mức độ đạt được kết quả học tập của HS nhằm kích thích, điều chỉnh quá trình học tập của các em.

+ Trong công cuộc cải tiến, đổi mới giáo dục-đào tạo, áp dụng những thành tựu của những khoa học tiên tiến có liên quan, những phương hướng cải tiến phương pháp dạy học đã không ngừng được tìm tòi, phát hiện.

Các phương hướng cải tiến phương pháp dạy học cơ bản đã được đề cập là:

- ☞ Dựa vào việc vận dụng những thành tựu của toán học, điều khiển học, logic học,

phương pháp dạy học angôrit và phương pháp dạy học chương trình hóa ra đời.

☞ Dựa vào sự vận dụng những thành tựu của tâm lý học và khoa học giáo dục, các phương pháp (hay các kiểu, dạng) dạy học trong đó tình huống có vấn đề (THCVĐ) là khái niệm chủ yếu, là điểm khởi đầu, đã và đang dần dần xuất hiện như: dạy học nêu vấn đề hay dạy học giải quyết vấn đề (đã được ứng dụng nhiều ở nước ta), học tập dựa trên vấn đề (đang phổ biến ở các nước phát triển); dạy học tình huống...

☞ Dựa vào các thành tựu về phương tiện khoa học kỹ thuật được áp dụng trong dạy học người ta xây dựng các phương pháp nghe, nhìn,...

1.6.2. Phương tiện dạy học

Phương tiện dạy học là một tập hợp những đối tượng vật chất được GV sử dụng với tư cách là những phương tiện để điều khiển hoạt động nhận thức của HS. Đối với HS, phương tiện dạy học là nguồn tri thức phong phú, đa dạng, sinh động, là phương tiện để giúp các em lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo.

Khoa học kỹ thuật ngày càng phát triển thì các phương tiện dạy học nhất là các phương tiện kỹ thuật dạy học ngày càng nhiều và ngày càng góp phần tích cực vào việc nâng cao hiệu quả quá trình dạy học.

Các phương tiện dạy học bao gồm: các vật tự nhiên, các mô hình, các dụng cụ thí nghiệm, các tài liệu in vẽ, các phương tiện kỹ thuật dạy học (phim giáo khoa, phim đèn chiếu, băng ghi âm, vô tuyến truyền thanh, vô tuyến truyền hình, máy dạy học, máy kiểm tra tri thức, máy vi tính, máy chiếu...), ngôn ngữ của giáo viên.

1.6.3. Hình thức tổ chức dạy học

1.6.3.1. Khái niệm chung

Hình thức tổ chức dạy học là hoạt động được tổ chức đặc biệt của GV và HS được tiến hành theo một trật tự nhất định trong một chế độ nhất định.

Mỗi hình thức tổ chức dạy học được xác định tùy thuộc vào những mối quan hệ của các yếu tố cơ bản sau:

- Dạy học có tính chất tập thể hay cá nhân;
- Mức độ hoạt động độc lập của HS trong quá trình chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng;
- Phương thức hướng dẫn, tổ chức và điều khiển hoạt động của HS;
- Địa điểm và thời gian học tập.

1.6.3.2. Các dạng dạy học

Các hình thức tổ chức dạy học đã hình thành và phát triển trong lịch sử dưới ảnh hưởng của những biến đổi về mặt chính trị-xã hội và khoa học-kỹ thuật. Cùng với sự phát triển của lịch sử xã hội, lịch sử nhà trường, đã từng tồn tại ba dạng dạy học khác nhau: dạng dạy học cá nhân, dạng dạy học tập thể và dạng dạy học nhóm.

- Dạng dạy học có tính chất cá nhân: là dạng dạy học trong đó mỗi cá nhân độc lập hoàn thành các nhiệm vụ học tập theo trình độ và khả năng riêng của mình.

Dạng dạy học này có ưu điểm:

- + Có thể nhận HS vào học bất cứ lúc nào.

+ GV có điều kiện để dạy học phù hợp với từng đối tượng HS; cho nên, HS có thể hoàn thành nhiệm vụ với khả năng, trình độ và đặc điểm riêng của mình ở mức độ cao nhất.

Nhưng dạng dạy học này cũng có những nhược điểm:

+ GV mất nhiều công sức.

+ Không kinh tế trong dạy học.

+ HS thiếu sự giúp đỡ, tương trợ lẫn nhau trong học tập.

- Dạng dạy học tập thể: là dạng dạy học trong đó mọi HS đồng thời hoàn thành những nhiệm vụ nhận thức chung như nhau.

Dạng này có ưu điểm:

+ GV có thể lãnh đạo, điều khiển đồng thời tất cả HS trong lớp.

+ Kinh tế trong dạy học.

Nhưng nó có nhược điểm: GV khó dạy phù hợp với từng đối tượng.

- Dạng dạy học nhóm: là dạng dạy học trong đó, từng nhóm HS cùng nhau giải quyết những nhiệm vụ học tập.

Ưu điểm của dạng dạy học này:

+ GV có thể chú ý đến nhu cầu, tốc độ, nhịp độ, đặc điểm nhận thức của từng nhóm HS.

+ Các thành viên của nhóm có điều kiện để hợp tác, giúp đỡ lẫn nhau.

Nhưng nó cũng có nhược điểm: Nếu GV không điều khiển tốt thì một số HS thụ động và có thể sử dụng kết quả của HS khác.

1.6.3.3. Hệ thống các hình thức tổ chức dạy học

Ba dạng dạy học cá nhân, tập thể và nhóm đã và đang tồn tại trong các hình thức tổ chức dạy học ở nhà trường hiện nay.

Các hình thức tổ chức dạy học bao gồm: lên lớp (lớp bài); thảo luận (lớp và nhóm); tự học; tham quan; hoạt động ngoại khóa và giúp đỡ riêng.

1.6.4. Sự lựa chọn, vận dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học

1.6.4.1. Sự cần thiết phải sử dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học

Quá trình dạy học là quá trình GV và HS sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học. Để quá trình dạy học đạt hiệu quả, cần biết lựa chọn, sử dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học với nhau. Sở dĩ cần có sự lựa chọn và sử dụng phối hợp này là do:

- Mỗi phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học đều có những ưu điểm (hay tác dụng), nhược điểm (hay hạn chế) khác nhau (có thể ưu điểm của phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học này lại là nhược điểm của phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học kia). Không có phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học nào là vạn năng. Cho nên, khi sử dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học thì ưu điểm của phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học này sẽ bổ sung, hỗ trợ cho nhược điểm của của phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức

dạy học kia. Từ đó tạo nên sức mạnh tổng hợp về sử dụng chúng.

- Trong quá trình dạy học trên lớp, GV thường sử dụng loại bài hỗn hợp, đây là loại bài học nhằm đạt được nhiều mục đích khác nhau (ví dụ: muốn biết mức độ nắm tri thức, kỹ năng có liên quan đến việc lĩnh hội tri thức mới của HS; muốn HS lĩnh hội tri thức mới; muốn HS áp dụng tri thức, muốn...). Cho nên, mục đích dạy học khác nhau thì phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học khác nhau.

- Nội dung dạy học được biểu hiện dưới các dạng khác nhau (khái niệm, định lý, định luật, nguyên tắc, sự kiện, hiện tượng...); nội dung dạy học được đưa ra với các mức độ nghiên cứu khó dễ khác nhau... Cho nên, nội dung dạy học khác nhau có thể dẫn đến việc sử dụng phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học khác nhau.

- Đối tượng điều khiển của GV trong quá trình dạy học là tập thể, nhóm và cá nhân. Trong đó, mỗi tập thể, nhóm, mỗi HS có những đặc điểm khác nhau cho nên cần phải sử dụng các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học khác nhau.

- Khả năng tập trung chú ý của con người ở các lứa tuổi khác nhau vào một hoạt động có thời gian dài ngắn khác nhau. Đối với HS phổ thông, trung bình sức tập trung chú ý của các em vào một hoạt động học tập khoảng 15 phút. Cho nên, nếu biết thay đổi phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học (tức thay đổi dạng hoạt động học tập) kịp thời thì sự tập trung chú ý của HS mới được tiếp tục duy trì trong suốt quá trình học tập.

Có thể nói, hiệu quả của quá trình dạy học tùy thuộc vào sự lựa chọn và vận dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học một cách khoa học.

1.6.4.2. Các căn cứ để lựa chọn và vận dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học

- Để lựa chọn, vận dụng có hiệu quả các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học, GV cần hiểu rõ ưu điểm cũng như nhược điểm của từng loại phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học. Nên lập bảng liệt kê ưu-nhược điểm của chúng để tiện lợi trong lựa chọn sử dụng (tham khảo mục 4.1 của Phụ lục 4).

- Các căn cứ để lựa chọn, vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bao gồm:

- + Mục tiêu dạy học
- + Nội dung dạy học
- + Đặc điểm sinh-tâm lý của HS
- + Cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật của nhà trường, của địa phương
- + Khả năng sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học của GV.

Nên lập bảng phân tích khả năng của các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học theo mục tiêu-nhiệm vụ, nhịp độ học tập; bảng lựa chọn các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học (tham khảo mục 4.2 & mục 4.3 của Phụ lục 4).

CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG

1. Từ lý luận về đặc điểm của quá trình dạy học hãy liên hệ với thực tiễn dạy học ở Trung học và rút ra những bài học sư phạm cần thiết.

2. Từ lý luận về khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học, hãy liên hệ với thực tiễn

dạy học ở Trung học và rút ra những bài học sư phạm cần thiết.

3. Từ lý luận về quy luật cơ bản của quá trình dạy học, hãy liên hệ với thực tiễn dạy học ở Trung học và rút ra những bài học sư phạm cần thiết.

4. Bản chất của quá trình dạy học là gì? Từ lý luận này hãy rút ra những kết luận sư phạm cần thiết cho bản thân.

5. Mâu thuẫn cơ bản và động lực chủ yếu thúc đẩy quá trình dạy học vận động và phát triển là gì? Cho ví dụ. Những điều kiện nào để việc giải quyết mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình dạy học?

6. Nêu nhận xét chung về việc thực hiện các nguyên tắc dạy học trong quá trình dạy học môn học (sẽ dạy) ở nhà trường Trung học hiện nay (Đã thực hiện tốt chưa? Còn những vi phạm gì? Nguyên nhân và hướng khắc phục).

7. Phương hướng đổi mới chương trình và SGK phổ thông hiện nay là gì? Xuống trường phổ thông, muốn tìm hiểu về nội dung dạy học của nhà trường, bạn nên tìm hiểu qua nguồn tài liệu nào? Việc tìm hiểu đó giúp gì cho bạn trong đợt KTSP?

8. Hãy làm đề cương hai bài luận sau:

- Trong một tiết lên lớp, tại sao phải kích thích thái độ học tập tích cực của HS? Kích thích vào thời điểm nào? Ai kích thích? Kích thích bằng cách nào?

- Vì sao trong một tiết lên lớp nên sử dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học? Hãy đề xuất phương án lựa chọn các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học có hiệu quả.

9. Qua tình huống dưới đây, với tư cách là GV bộ môn, bạn rút ra được bài học kinh nghiệm gì?

Thầy Tuấn (mặt hầm hầm):

- Anh Vân, lớp của anh chủ nhiệm là lớp bất trị. Trong tiết học của tôi, chúng nó nào thì nói chuyện riêng, làm việc riêng, thậm chí nói tục, vẽ bậy...

- Thế bác đã giải quyết sao rồi? Thầy Vân đáp bằng cách hỏi lại.

- Tôi, sao lại tôi? Thế anh làm giáo viên chủ nhiệm lớp để làm gì? Thầy Tuấn cự nự.

- Vậy ư? Thế giáo viên bộ môn chỉ dạy chữ chứ không chịu trách nhiệm dạy người sao? Thầy Vân nhẹ nhàng.

Xem chừng hiểu ra, thầy Tuấn lúng túng.

Theo Nguyễn Ngọc Bảo & Nguyễn Đình Chính

10. Trong một đợt thực tập sư phạm tốt nghiệp, giáo sinh A được một giáo viên phổ thông dạy giỏi cấp tỉnh hướng dẫn. A rất khâm phục giáo viên hướng dẫn của mình. Để chuẩn bị cho tiết thực tập giảng, cô chịu khó đi dự giờ của giáo viên hướng dẫn. Khi dự giờ, cô rất tập trung và cố gắng nhập tâm từng lời giảng, từng hành vi, cử chỉ mà giáo viên hướng dẫn thể hiện trong quá trình giảng dạy.

Tiết thực tập giảng của cô đã đến. Cô yên tâm vì bài dạy này cô đã đi dự giáo viên hướng dẫn dạy ở một số lớp khác.

Sau khi chào học sinh và giới thiệu các giáo viên dự giờ, cô bắt đầu vào tiết dạy. Tiết học mới diễn ra chưa được 10 phút mà dưới lớp học sinh đã ồn lên. Thấy thế, cô lại càng cố

gắng làm giống hết những gì học được từ giáo viên hướng dẫn.

45 phút trôi qua, điều khiển lớp đến toát cả mồ hôi mà kết quả tiết dạy không được như ý muốn.

Theo Nguyễn Ngọc Bảo & Nguyễn Đình Chính

? Bài học nào rút ra từ tình huống này?

? Khi đi thực tập, để có tiết thực tập giảng thành công, giáo sinh nên làm những gì và làm như thế nào?

TÀI LIỆU HỌC TẬP

1. Nguyễn Ngọc Bảo (1995), Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học, Tài liệu BDTX chu kỳ hè 1993-1996 cho GV PTTH. Bộ giáo dục và Đào tạo, Vụ giáo viên.
2. Nguyễn Ngọc Bảo-Ngô Hiệu (1995), Tổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học, Hà Nội.
3. Nguyễn Ngọc Bảo-Hà Thị Đức (1998), Hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, Nxb Giáo dục.
4. Bộ Giáo dục & Đào tạo, Chương trình giáo dục (Ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 05 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo), Công báo từ số 5-6 đến số 57-58.
5. Nguyễn Đình Chính (1995), Thực hành về giáo dục, Hà Nội.
6. Nguyễn Đình Chính (1995), Vấn đề đặt câu hỏi của giáo viên đứng lớp-Kiểm tra, đánh giá việc học tập của học sinh, Hà Nội.
7. Tô Xuân Giáp (1998), Phương tiện dạy học, Nxb Giáo dục.
8. Êxipôp B. P (1977), Những cơ sở của lý luận dạy học, Nxb Giáo dục.
9. Đặng Vũ Hoạt-Hà Thị Đức (1995), Giáo dục học đại cương 2, Hà Nội.
10. Đặng Thành Hưng (2002), Dạy học hiện đại, Nxb Đại học quốc gia, Hà Nội.
11. Nguyễn Kỳ (1995), Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm, Nxb Giáo dục.
12. Bùi Thị Mùi (2000), Giáo trình hướng dẫn thực hành giáo dục học, Đại học Cần Thơ.
13. Bùi Thị Mùi, Bùi Văn Ngà, Nguyễn Thị Bích Liên (2006), Giáo dục học đại cương 2, Đại học Cần Thơ.
14. Phan Trọng Ngọ (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, Nxb Đại học sư phạm.
15. Hà Thế Ngữ-Đặng Vũ Hoạt (1986-1988), Giáo dục học T1, Nxb Giáo dục.
16. Nguyễn Cảnh Toàn (1998), Quá trình dạy-tự học, Nxb Giáo dục.
17. Nguyễn Cảnh Toàn-Chủ biên (2004), Học và dạy cách học, Nxb Đại học sư phạm

18. Thái Duy Tuyên (1998), Giáo dục học hiện đại, Nxb Giáo dục.

19. Phạm Viết Vượng. Giáo dục học (2000), Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

Chương 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP & HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

I. GIỚI THIỆU

Từ những tư tưởng, quan điểm chung về dạy học do chương 1 cung cấp, SV tiếp tục nghiên cứu để nắm vững những vấn đề cơ bản về cách thức tổ chức, điều khiển quá trình dạy học.

II. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT

Sau khi học xong chương này, SV sẽ:

1. Về kiến thức

Hiểu:

- Cách thiết kế chương trình dạy học: phân tích tình hình, xác định mục tiêu và thiết kế chương trình dạy học.

- Khái niệm, các loại, ưu-nhược điểm và các yêu cầu cần tuân thủ khi sử dụng các phương pháp dạy học cơ bản.

- Khái niệm, ưu-nhược điểm và các yêu cầu cần tuân thủ khi sử dụng các hình thức tổ chức dạy học cơ bản.

2. Về kỹ năng

- Nghiên cứu hệ thống tri thức cơ bản, hiện đại về cách thức tổ chức quá trình dạy học (cách xác định mục tiêu, các cách thiết kế chương trình, sử dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học) đạt hiệu quả.

- Liên hệ thực tiễn về cách thức tổ chức quá trình dạy học hiện nay (liên hệ việc xác định mục tiêu, thiết kế nội dung và sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học hiện nay ra sao? Tốt, chưa tốt chỗ nào? Vì sao? Hướng khắc phục).

- Rút ra được những bài học sư phạm cần thiết từ những kiến thức cơ bản về cách thức tiến hành quá trình dạy học và từ thực tiễn dạy học có liên quan.

- Thiết kế (dưới dạng phác thảo những ý cơ bản) mục tiêu, nội dung chương trình dạy học; lựa chọn, sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức quá trình dạy học thông qua hoạt động học tập, thực hành môn học và các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (qua giảng dạy môn học) khác.

- Ghi chép và nhận xét để học hỏi kinh nghiệm giảng dạy từ các tiết học trên lớp.

3. Thái độ

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ, vận dụng và thông báo những kiến thức cơ bản về các thức tổ chức hoạt động dạy học.

- Có ý thức, thái độ tích cực trong việc tìm hiểu kiến thức về cách thức tổ chức hoạt động dạy học có hiệu quả qua chương 2 làm cơ sở để tiếp tục cập nhật sự hiểu biết này một cách khoa học, có hệ thống trong quá trình đào tạo sư phạm và trong hoạt động dạy học môn học sau này.

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm nói chung, rèn luyện kỹ năng dạy học nói riêng do khoa, bộ môn, GV giảng dạy môn học tổ chức hay do

lớp, nhóm hoặc bản thân tự tổ chức.

- Có ý thức chuẩn bị kỹ năng dạy học theo yêu cầu chuẩn được đào tạo đối với GV bộ môn.

III. NỘI DUNG

Chương này bao gồm những tri thức cụ thể về cách thức tổ chức quá trình dạy học:

- Thiết kế chương trình dạy học (phân tích tình hình, xác định mục tiêu và thiết kế chương trình dạy học)
- Các phương pháp dạy học
- Các hình thức tổ chức dạy học

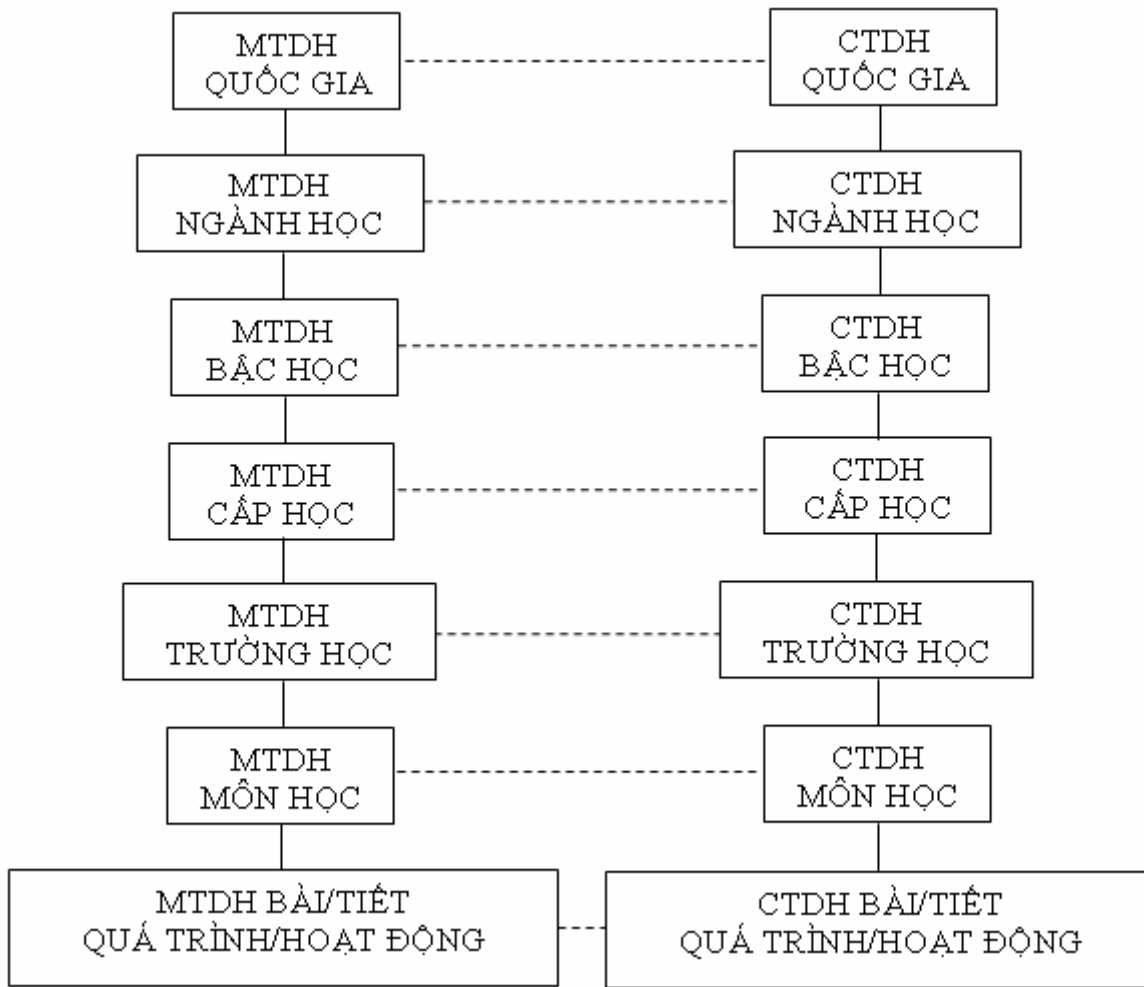
2.1. THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC

Trên cơ sở quan điểm tiếp cận nội dung học vấn, chương trình dạy học được thiết kế và phát triển. Thiết kế và phát triển chương trình dạy học thường diễn ra theo quy trình bao gồm: phân tích tình hình (phân tích các điều kiện, các đòi hỏi đối với dạy học), xây dựng mục tiêu, thiết kế, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chương trình dạy học.

Trong quy trình trên, thiết kế chương trình bao gồm: phân tích tình hình, xác định mục tiêu và thiết kế chương trình. Còn phát triển chương trình bao hàm cả thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chương trình. Dạy học trong điều kiện phát triển của xã hội hiện nay đòi hỏi không chỉ dừng lại ở thiết kế mà phải thường xuyên có sự điều chỉnh chương trình cho phù hợp.

Nếu mục tiêu dạy học được đề cập đến với nhiều cấp độ từ khái quát đến cụ thể khác nhau thì chương trình dạy học cũng được xây dựng tương ứng như vậy.

Mục tiêu dạy học (MTDH) - Chương trình dạy học (CTDH)



Dưới đây đề cập đến việc thiết kế chương trình dạy học của GV thể hiện ở hai cấp độ cụ thể cuối cùng.

Quá trình thiết kế chương trình dạy học của GV bao gồm:

- Phân tích tình hình
- Xây dựng mục tiêu dạy học
- Thiết kế chương trình dạy học

2.1.1. Phân tích tình hình

Phân tích tình hình là quá trình xem xét những điều kiện, những đòi hỏi bên trong và bên ngoài chi phối quá trình dạy học nói chung và thiết kế chương trình dạy học nói riêng.

? Từ cấu trúc của quá trình dạy học theo quan điểm của Jean Vial (tr 18) hãy phân tích những điều kiện bên trong và bên ngoài chi phối việc thiết kế chương trình dạy học của người GV.

2.1.1.1. Những điều kiện, đòi hỏi bên ngoài

Quá trình dạy học vận hành và phát triển trong mối quan hệ tương tác với môi trường. Do đó, khi thiết kế chương trình dạy học cần xem xét, phân tích những điều kiện, những đòi hỏi từ thành tố môi trường bên ngoài đối với quá trình dạy học.

- Những điều kiện:

- + Điều kiện về cơ sở vật chất-kỹ thuật như: trường sở, phòng thí nghiệm-thực hành,

xưởng thực tập...

+ Điều kiện về thông tin bao gồm: thư viện, phòng máy tính, công nghệ thông tin...

+ Điều kiện về quản lý nhà trường như: quản lý hành chính, tài chính, học chính, quản lý nhân lực... và cơ chế điều hành bộ máy như luật lệ, nội quy, phân công, phân cấp...

- Những đòi hỏi của:

+ Sự hội nhập, hợp tác, trao đổi... quốc tế

+ Gia đình, cộng đồng, xã hội, kinh tế, văn hóa, sản xuất, kinh doanh, thiết kế, nghiên cứu, dịch vụ...

+ Nhà trường: hoạt động giáo dục, nghiên cứu, phục vụ, quản lý...

2.1.1.2. Những đòi hỏi bên trong chi phối việc thiết kế chương trình dạy học

Trong ngũ giác sư phạm, chương trình dạy học, thuộc thành tố nội dung dạy học, có tác động qua lại với bốn thành tố còn lại. Do đó, khi thiết kế chương trình dạy học cần xem xét những đòi hỏi đối với chương trình dạy học của các thành tố khác có liên quan như:

+ Mục tiêu dạy học

+ Phương pháp dạy học

+ Học sinh-đối tượng và đồng chủ thể của quá trình dạy học.

+ Khả năng của bản thân GV (và tập thể GV bộ môn)

Phần trình bày dưới đây đề cập đến hai bước còn lại trong thiết kế chương trình, đó là: xây dựng mục tiêu và thiết kế chương trình dạy học.

2.1.2. Xây dựng mục tiêu dạy học

Các mục tiêu dạy học được xây dựng (trong quá trình dạy học) thường tập trung trình bày những gì HS cần đạt được ở cuối mỗi đơn vị giảng dạy. Do đó, mục tiêu học tập là cái đích cuối cùng của quá trình dạy học. Thiết lập những đích học tập cụ thể, rõ ràng cho HS là bước đầu tiên của người GV trong quá trình dạy học. Để xây dựng mục tiêu học tập cần trả lời được các câu hỏi sau: Căn cứ vào đâu để xây dựng mục tiêu học tập? Có các tiêu chí nào giúp xác định chính xác mục tiêu học tập? Nên xây dựng mục tiêu học tập như thế nào?

2.1.2.1. Xác định các căn cứ để xây dựng mục tiêu học tập

? Dựa vào đâu để xây dựng mục tiêu học tập?

Khi xác định mục tiêu học tập cho HS, GV có thể căn cứ vào các nguồn mục tiêu học tập dưới đây:

- Căn cứ vào các phép phân loại mục tiêu học tập của các tác giả thể hiện trong các tài liệu

Có nhiều phép phân loại mục tiêu học tập. Mỗi phép phân loại có những hạn chế nhất định song chúng vẫn có những giá trị giúp GV hình dung ra một danh sách các mục tiêu học tập với những động từ chỉ hành động rõ ràng. Theo James và một số tác giả khác, có thể tham khảo, so sánh nhiều phép phân loại mục tiêu học tập khác nhau để từ đó lựa chọn, hòa trộn và phóng tác mục tiêu học tập của mình cho phù hợp (chứ đừng cho rằng phải sử dụng toàn bộ một hệ thống phân loại mục tiêu học tập đơn nhất nào). (Tham khảo một số phép phân loại mục tiêu dạy học ở Phụ lục 1).

- Căn cứ vào mục tiêu giáo dục-đào tạo con người Việt Nam trong giai đoạn hiện nay;

mục tiêu của ngành học, bậc học, cấp học được thể hiện ở Luật Giáo dục (2005)

Mục tiêu giáo dục ở cấp độ này phản ánh một cách khái quát và toàn diện những yêu cầu chung đề ra cho mọi người, mọi đối tượng. Căn cứ này giúp cho việc xác định mục tiêu học tập đảm bảo tính toàn diện và phù hợp với nhu cầu đào tạo con người của xã hội Việt Nam. Tuy nhiên, đây lại là mục tiêu quá chung chung.

- Căn cứ vào chương trình dạy học nói chung và chương trình dạy học môn học nói riêng

Chương trình dạy học nói chung và chương trình dạy học môn học nói riêng là văn bản do nhà nước ban hành trong đó có xác định mục tiêu học tập.

Mục tiêu học tập được xác định trong chương trình dạy học của ngành học, bậc học, cấp học và từng môn học hiện nay đã đảm bảo sự nhất quán và bao gồm ba mục tiêu học tập: mục tiêu tri thức, mục tiêu kỹ năng và mục tiêu thái độ. Căn cứ này giúp các GV xác định được phương hướng, đảm bảo sự thống nhất và nhất quán khi xác định mục tiêu học tập cho các quá trình dạy học của họ. Nhưng đây vẫn là mục tiêu được xác định chung cho tất cả HS của ngành học, bậc học, cấp học và các lớp học trên phạm vi toàn quốc chứ chưa phải mục tiêu học tập cụ thể cho HS từng vùng, từng địa phương hay từng loại trường, lớp.

- Căn cứ vào SGK và sách GV

SGK là tài liệu chính để GV giảng dạy và HS học tập. Bản thân việc biên soạn SGK đã phải tuân thủ mục tiêu giáo dục-đào tạo cấp học. Do đó, dù trong SGK có trình bày mục tiêu học tập hay không thì qua nghiên cứu nội dung bài dạy trong SGK, GV cũng có thể hình dung ra mục tiêu học tập hiện diện trong đó. Đi kèm theo SGK là sách hướng dẫn GV. Thông thường sách hướng dẫn GV phải thiết kế mục tiêu học tập cho từng bài học hay chủ đề. Tuy nhiên, các SGK và sách GV cũng mới chỉ đưa ra những mục tiêu học tập ở cấp độ chung áp dụng cho tất cả các lớp học trên phạm vi toàn quốc.

- Mục tiêu học tập được xác định trong SGK và các TLHT, giảng dạy chưa phải là nguồn duy nhất, tốt nhất đối với mục tiêu học tập của từng quá trình dạy học cụ thể. GV phải xem xét những mục tiêu có liên quan trực tiếp đến tình hình giảng dạy của mình. Cho nên nghiên cứu mục tiêu giáo dục của địa phương, phương hướng hoạt động của nhà trường, của lớp học để xác định mục tiêu học tập cụ thể là việc làm cần thiết của người GV.

2.1.2.2. Xây dựng các tiêu chí lựa chọn mục tiêu học tập

?. Các tiêu chí nào giúp GV lựa chọn mục tiêu học tập?

Theo James (2005), có các tiêu chí giúp GV đánh giá sự chính xác của các mục tiêu học tập được xây dựng. Các tiêu chí đó bao gồm:

- Xác lập một lượng đủ các mục tiêu cho từng thời lượng và đơn vị giảng dạy (một năm, một học kỳ, một đơn vị giảng dạy, một bài).

- Xác lập mục tiêu học tập toàn diện mô tả được các loại hình học tập quan trọng của đơn vị giảng dạy.

- Xác lập mục tiêu học tập phản ánh mục đích giáo dục của nhà trường, địa phương, đất nước.

- Xác định mục tiêu học tập cao nhưng khả thi, mục tiêu học tập phải thách thức HS và có được cấp độ kết quả cao nhất.

- Xác lập mục tiêu học tập nhất quán với những nguyên tắc và động cơ học tập của HS.

- Xác lập mục tiêu học tập trước khi dạy để GV và HS ý thức được và thực hiện trong suốt quá trình dạy học.

2.1.2.3. Xây dựng mục tiêu học tập

- Sau khi đã xác định các căn cứ và tiêu chí để xây dựng mục tiêu học tập, GV tiến hành lựa chọn, xây dựng mục tiêu học tập cho phù hợp với quá trình dạy học của mình và trình bày mục tiêu học tập bằng các động từ có thể lượng hóa được.

Mục tiêu học tập có thể được xây dựng bằng cách kết hợp, phóng tác theo các phép phân loại mục tiêu học tập khác nhau từ việc so sánh, đối chiếu chúng. Ví dụ: dựa vào các mục tiêu học tập theo phép phân loại của Bloom hay James (bảng so sánh dưới đây) để xây dựng các mục tiêu kiến thức, các mục tiêu kỹ năng, các mục tiêu thái độ cụ thể và trình bày chúng bằng những động từ phù hợp (Phụ lục 1).

Chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam (2005)	Bloom (1956)	James (2005)
Mục tiêu kiến thức	-Nhận biết -Thông hiểu -Áp dụng -Phân tích -Tổng hợp -Đánh giá	-Kiến thức và hiểu đơn giản (kiến thức hồi nhớ, hiểu, hiểu/áp dụng) -Hiểu sâu và lập luận (hiểu sâu nhờ các kỹ năng tư duy)
Mục tiêu kỹ năng	-Cử động phản xạ -Cử động cơ bản hay tự nhiên -Năng lực tri giác -Năng lực thể chất -Kỹ năng vận động -Kỹ năng giao tiếp phi ngôn ngữ	- Kỹ năng (các kỹ năng liên quan đến kết quả học tập) - Sản phẩm (khả năng sáng tạo ra các sản phẩm liên quan đến kết quả học tập)
Mục tiêu thái độ	-Tiếp nhận -Đáp lại -Giá trị hóa -Tổ chức -Tính cách hóa	Tác động (thái độ, giá trị, hứng thú, công hiệu tự thân)

Cách xây dựng mục tiêu lý tưởng nhất là mục tiêu học tập được nêu ra ở mức cụ thể, vừa phải, đủ lượng thông tin cho giảng dạy và đánh giá mà lại không hạn chế sự linh hoạt của GV (GV có thể điều chỉnh giảng dạy cho phù hợp khi cần thiết).

- Những kết quả học tập mà HS phải đạt được sau một đơn vị giảng dạy thường được các GV xác định với các phạm vi rộng, hẹp khác nhau. Ba mức độ thường được xác định đó là: quá chung chung, quá hạn hẹp và vừa phải. Nếu các mục tiêu học tập được xây dựng ở mức độ quá chung chung thì sẽ ít có tác dụng hướng dẫn giảng dạy cũng

nghĩa khó đánh giá. Còn nếu xác định mục tiêu học tập quá chi tiết, quá cụ thể sẽ trở thành liệt kê các chi tiết vụn vặt dẫn đến mất nhiều thời gian theo dõi và điều hành đồng thời hạn chế tính linh hoạt, sáng tạo trong dạy học.

- Tham khảo các ví dụ về các mục tiêu dạy học của James H. McMillan (2005) dưới đây:

Quá cụ thể	Vừa phải	Quá tổng quát
<p>Cho một bài báo có hai đoạn, HS phải xác định đúng mười câu chỉ sự kiện và năm câu chỉ ý kiến, quan điểm trong thời gian gần mười phút, không sử dụng bất kỳ nguồn tài liệu nào.</p> <p>Qua đọc nội dung những cuộc tranh cãi giữa Lincoln và Douglas trong khoảng thời gian trên một tuần, HS tự viết bốn đoạn trong thời gian một giờ tóm tắt được những điều đồng ý và không đồng ý, chính xác ít nhất là 80%.</p> <p>HS được phát giấy kẻ biểu sẽ phân tích các số liệu về tần số ngày sinh nhật của HS trong mỗi một tháng và vẽ một biểu đồ trong thời gian một giờ theo từng cặp các kết quả nêu rõ hai tháng có nhiều nhất và hai tháng có ít ngày sinh nhật nhất.</p>	<p>HS phải nêu sự khác nhau giữa sự kiện và quan điểm.</p> <p>HS phải xác định những điều họ đồng ý và không đồng ý về các cuộc tranh cãi giữa Lincoln và Douglas.</p> <p>Được phát các số liệu về tần số và giấy kẻ biểu, HS phải vẽ biểu đồ những biến số đã lựa chọn</p>	<p>HS phải biết phương pháp tư duy phê phán.</p> <p>So sánh và đối chiếu các cuộc tranh cãi giữa Lincoln và Douglas.</p> <p>HS phải vẽ các biểu đồ kẻ khung.</p>

[20, tr 28].

Một phương hướng khác: có thể nêu một mục tiêu tổng quát hơn, sau đó nêu ra những mục tiêu cụ thể, chi tiết chỉ ra những loại hoạt động khác nhau phải thể hiện của HS.

- Ví dụ:

Mục tiêu tổng quát: Biết nghĩa của từ.

- Mục tiêu cụ thể:
- + Viết đúng định nghĩa của 80% số từ.
 - + Xác định đúng từ trái nghĩa của 50% số từ.
 - + Xác định đúng từ đồng nghĩa của 80% số từ.
 - + Vẽ tranh minh họa đúng 80% số từ.
 - + Viết câu đúng ngữ pháp của 80% số từ.

[20, tr 28].

- Để đảm bảo các chức năng của mục tiêu học tập, từ mục tiêu học tập định ra các tiêu chuẩn học tập bao gồm tiêu chuẩn nội dung và tiêu chuẩn thực hành:

+ Tiêu chuẩn nội dung: tiêu chuẩn nội dung trình bày những gì HS có thể biết, hiểu và có thể làm được.

+ Tiêu chuẩn thực hành: tiêu chuẩn thực hành chỉ ra mức độ thành thạo phải được thể

hiện cho biết mức độ đạt được các tiêu chuẩn nội dung. Tiêu chuẩn thực hành cũng có thể hiểu là sự trình bày những gì HS phải làm và các mức độ khác nhau của chúng.

- Ví dụ: học về Quyền tự do ngôn luận.
 - Tiêu chuẩn nội dung xác định HS phải hiểu về quyền tự do ngôn luận: quyền tự do ngôn luận là gì, quyền tự do ngôn luận có ý nghĩa gì?...
 - Tiêu chuẩn thực hành mô tả HS phải làm gì để có thể thực hiện khả năng đó: xem xét vấn đề quyền tự do ngôn luận, giải thích ý nghĩa của quyền tự do ngôn luận đó trong một nền dân chủ và chú giải những hạn chế do tòa án đặt ra.

- Để đảm bảo chức năng kiểm tra, đánh giá, cần xác định các tiêu chí

Tiêu chí là những mô tả rõ ràng có tính công khai các khía cạnh hoặc kích cỡ các hoạt động thực hành của HS (còn gọi là tiêu chí thực hành). Tiêu chí được xác định rõ ràng sẽ rất tiện lợi trong dạy học về nhiều phương diện. Đó là:

- + Xác định rõ công việc đạt được ở mức nào: giỏi, khá, trung bình, yếu, kém.
- + Giúp cho HS và những người có liên quan biết được mục tiêu và các tiêu chí học tập để phân đầu thực hiện.
- + Có các hướng dẫn đánh giá quá trình học tập nhất quán, không thiên vị.
- + HS có cơ sở để tự đánh giá công việc của họ.

Những tiêu chuẩn và tiêu chí học tập là cơ sở để xây dựng kỹ thuật và phương pháp đánh giá giúp cho việc học tập của HS đạt hiệu quả.

Khi xác định tiêu chí, cần thiết phải tóm lược các khía cạnh hoạt động thực hành được dùng để đánh giá công việc của HS ở cấp độ đã định. Đó là những đặc tính hoạt động thực hành cốt yếu. Để xác định những đặc tính đó, có thể đặt ra một số câu hỏi: Những đặc tính của thực hành được thực hiện tốt là gì? Làm thế nào để tính được HS đã đạt được những cấp độ khác nhau? Ví dụ cho những cấp độ là gì? GV chờ đợi điều gì khi đánh giá công việc của HS? GV cần biết cách xác định các tiêu chí học tập.

? Đọc Phụ lục 1 và cho biết các tiêu chí hoạt động thực hành được xác lập như thế nào?

Một khi đã xác định được các khía cạnh có thể xây dựng được thang bậc về chất lượng hoặc số lượng chỉ ra các cấp độ thực hành khác nhau. Gắn nhãn mác cho các cấp độ đó là giỏi, khá, trung bình, yếu, kém.

? Đọc Phụ lục 1, cho ví dụ về tiêu chí hoạt động học tập.

Việc cho HS biết trước tiêu chí đánh giá trong quá trình học tập là rất cần thiết; đồng thời, nếu đã xác định được các cấp độ của hoạt động thực hành thì việc cho HS hình dung ra một kiểu mẫu công việc (ví dụ về sản phẩm hay hoạt động thực hành hoàn chỉnh) ở mỗi cấp độ sẽ làm cho các tiêu chí được hiểu rõ ràng hơn.

- Hệ thống mục tiêu học tập nên được xác định ngay từ đầu quá trình dạy học, và được thể hiện trong kế hoạch, chương trình dạy học của mình.

2.1.3. Thiết kế chương trình dạy học môn học

? *Chương trình dạy học môn học là gì? Tại sao nên thiết kế chương trình môn học? Các thành phần cơ bản thường thấy trong chương trình môn học?*

? *Có các kiểu thiết kế chương trình dạy học môn học nào? Chương trình dạy học môn học ở Trung học Việt Nam hiện nay được thiết kế theo kiểu nào?*

Chương trình dạy học môn học (Syllabus) là hình thức biểu hiện của kế hoạch dạy học môn học; là sự phản ánh cách thiết kế quá trình dạy học môn học của GV; trong đó bao gồm: các yêu cầu đề ra đối với HS, nội dung sẽ dạy, phương pháp, phương tiện, hình thức và những điều kiện giúp quá trình dạy học đạt hiệu quả.

Do đó, chương trình dạy học môn học giúp cho HS biết trước những thông tin cần thiết, cơ bản, khái quát về mục tiêu, nội dung, phương pháp... dạy học môn học. Có thể coi chương trình môn học là hợp đồng giữa người dạy và người học. Từ chương trình dạy học, GV sẽ dự kiến được các hoạt động giảng dạy đạt hiệu quả hơn.

Các thành phần cơ bản trong chương trình môn học thường bao gồm:

- Tên môn học:
- Đối tượng học:
- Thời gian và địa điểm dạy học:
- Tên GV (và địa chỉ liên lạc):
- Mục tiêu cần đạt (kiến thức, kỹ năng và thái độ hay kiến thức & hiểu đơn giản, hiểu sâu và lập luận, kỹ năng, sản phẩm và thái độ):
- Nội dung môn học - đề cương các chủ đề học tập:
- Phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học:
- Tài liệu đọc thêm cho từng chủ đề/từng tiết:
- SGK và các nguồn TLHT khác phục vụ cho dạy học môn học:
- Cách kiểm tra, đánh giá kết quả học tập:

Từ các cách tiếp cận chương trình khác nhau, có các cách thiết kế chương trình dạy học môn học khác nhau. Ba cách thiết kế phổ biến hiện nay là: thiết kế chương trình theo bài học truyền thống, thiết kế chương trình theo môđun và thiết kế chương trình theo dự án.

2.1.3.1. Thiết kế chương trình theo bài học truyền thống

- Khái niệm chương trình theo bài học truyền thống

Chương trình theo bài học truyền thống là chương trình dạy học trong đó nội dung khoa học của môn học được tích phân thành các bộ phận, đơn vị (tri thức) và được sắp xếp theo một tuyến tính chặt chẽ mà việc thực hiện bộ phận, đơn vị này là điều kiện để triển khai việc thực hiện bộ phận, đơn vị tiếp theo.

Mỗi bộ phận của chương trình dạy học được quy ước thực hiện trong một bài học và được tiến hành trong một khoảng thời gian (một hoặc vài tiết học). Cho nên có thể nói đơn vị cơ bản của chương trình dạy học này là hệ thống bài học. Hướng triển khai nội dung bài học có thể theo logic từ khái quát, chung đến cụ thể, riêng hoặc từ trường hợp riêng, cụ thể đến khái quát, chung.

- Đặc trưng của chương trình theo bài học truyền thống

Đặc trưng của chương trình theo bài học truyền thống là tính khuôn mẫu chặt chẽ về logic tuyến tính của các bộ phận, đơn vị nội dung (bài học): bài 1 → bài 2 → bài 3 → ... Mỗi bài là một hệ thống các tiết học: tiết 1 → tiết 2 → tiết 3... Tương ứng với chương trình, nội dung tài liệu dạy học cũng được cấu trúc theo phần, chương, bài trong mối quan hệ liên kết chặt chẽ với nhau.

Tuy cách biên soạn SGK và tài liệu giảng dạy, học tập đang tiếp cận dần với xu hướng hiện đại hóa, tích cực hóa trong dạy học, chương trình dạy học theo bài học truyền thống vẫn đang phổ biến ở nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay. SGK và các tài liệu học tập chủ yếu vẫn là nơi trình bày chi tiết và có hệ thống nội dung học vấn mà HS cần lĩnh hội trong quá trình dạy học. Từ đó chi phối phương pháp dạy học chủ yếu vẫn là phương pháp thuyết trình. Với phương pháp này, sự đầu tư chủ yếu của GV hiện nay cho bài dạy vẫn là đầu tư công sức chuẩn bị tốt phần nội dung học vấn.

Quá trình dạy học của GV được thực hiện chủ yếu trong các tiết lên lớp để thực hiện bài học. Có nhiều cơ sở để phân loại bài học trên lớp. Nhưng cơ sở phân loại hợp lý hơn cả là dựa vào mục tiêu dạy học của bài học. Mục tiêu dạy học của bài học có tác dụng quyết định đối với loại bài học và cấu trúc của nó. Căn cứ vào mục tiêu dạy học của bài học có các loại bài học sau:

- + Bài lĩnh hội tri thức mới
- + Bài luyện tập kỹ năng, kỹ xảo
- + Bài củng cố, hoàn thiện tri thức, kỹ năng kỹ xảo
- + Bài kiểm tra tri thức, kỹ năng, kỹ xảo
- + Bài hỗn hợp

Mỗi loại bài học có cấu trúc riêng. Cấu trúc của bài học có các dấu hiệu: có các yếu tố xây dựng nên bài học, các yếu tố đó được sắp xếp theo một trình tự nhất định, giữa các yếu tố có mối liên hệ với nhau. Có thể xây dựng cấu trúc vĩ mô và cấu trúc vi mô của bài học. Cấu trúc vĩ mô là cấu trúc bao gồm những yếu tố cơ bản của bài học. Ví dụ: ôn định tổ chức lớp, tích cực hóa tri thức... Cấu trúc vi mô là cấu trúc bao gồm những yếu tố góp phần thực hiện những yếu tố vĩ mô. Ví dụ: việc sử dụng các phương pháp, phương tiện... để ôn định tổ chức lớp.

Cấu trúc vĩ mô của các loại bài học:

- Loại bài lĩnh hội tri thức mới: mục tiêu cơ bản của loại bài này là tổ chức, điều khiển HS lĩnh hội tri thức mới. Cấu trúc vĩ mô của loại bài này bao gồm các yếu tố: tổ chức lớp; tái hiện ở HS những tri thức làm điểm tựa cho việc lĩnh hội tri thức mới; thông báo đề bài và mục đích, nhiệm vụ của bài học; học bài mới; kiểm tra sự lĩnh hội tài liệu vừa học và củng cố sơ bộ lần đầu; tổng kết bài học và ra bài tập về nhà.
- Bài luyện tập kỹ năng, kỹ xảo: loại bài này nhằm tổ chức, điều khiển HS luyện tập kỹ năng, kỹ xảo. Cấu trúc vĩ mô của loại bài này bao gồm các yếu tố: tổ chức lớp; thông báo đề bài, mục đích, nhiệm vụ của bài học; tái hiện ở HS những tri thức và những kinh nghiệm thực hành cần thiết cho việc luyện tập; giới thiệu lý thuyết luyện tập; tổ chức điều khiển HS tự luyện tập; tổng kết, đánh giá bài học; ra bài tập về nhà (nếu cần).
- Bài củng cố, hoàn thiện tri thức, kỹ năng, kỹ xảo: mục tiêu bài học này là nhằm giúp

HS khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã học. Cấu trúc vĩ mô của loại bài này bao gồm các yếu tố: tổ chức lớp; thông báo mục đích, nhiệm vụ của bài học; kích thích HS nhớ lại những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần thiết; khái quát hóa, hệ thống hóa chúng; kiểm tra bài đã làm; ra bài tập về nhà (nếu cần) và tổng kết bài học.

- Bài kiểm tra tri thức, kỹ năng, kỹ xảo: mục tiêu của bài này là nhằm kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS. Cấu trúc vĩ mô của loại bài này bao gồm các yếu tố: tổ chức lớp; thông báo mục đích, nhiệm vụ của bài học, phạm vi và yêu cầu kiểm tra, đánh giá; tổ chức, điều khiển HS độc lập hoàn thành nội dung kiểm tra theo thời gian quy định; thu bài (nếu là bài viết) hoặc sản phẩm thực hành; tổng kết bài học.
- Bài hỗn hợp: loại bài này nhằm thực hiện nhiều mục đích khác nhau. Ví dụ: tổ chức, điều khiển HS lĩnh hội tri thức mới, luyện tập kỹ năng, kỹ xảo...Cấu trúc vĩ mô của loại bài này bao gồm các yếu tố được xây dựng từ việc tích hợp những yếu tố cơ bản lấy từ cấu trúc vĩ mô của các loại bài khác nhau tương ứng được sử dụng trong loại bài hỗn hợp.

Bài hỗn hợp là loại bài được sử dụng phổ biến trong quá trình lên lớp ở nhà trường hiện nay.

- Thiết kế chương trình dạy học môn học theo bài học truyền thống

Ở nhà trường phổ thông Việt Nam, chương trình dạy học đã được nhà nước xây dựng và sử dụng chung trong dạy học trên phạm vi toàn quốc. Quá trình dạy học từng môn thường diễn ra suốt một năm học, cho nên công tác chuẩn bị thực hiện chương trình dạy học của GV hiện nay thường bao gồm: xây dựng kế hoạch, chương trình dạy học cho năm học, cho từng chương và cho từng bài giảng (soạn giáo án).

** Kế hoạch, chương trình dạy học cho năm học*

Để chuẩn bị kế hoạch, chương trình dạy học môn học cho cả năm học, GV cần nghiên cứu kỹ:

+ Kế hoạch dạy học của nhà trường trong năm học, trong đó đặc biệt chú ý đến các mốc thời gian lớn mà nhà nước và nhà trường quy định (khai giảng, kết thúc học kỳ hay năm học, thi, kiểm tra chất lượng...);

+ Bản phân phối chương trình dạy học bộ môn.

+ Hệ thống SGK và tài liệu tham khảo;

+ Đặc điểm tình hình HS lớp mình giảng dạy;

+ Cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật và những điều kiện của nhà trường có thể hỗ trợ trong quá trình dạy học;

+ Khả năng của GV, HS trong việc tự tạo điều kiện, phương tiện dạy học và tổ chức các hoạt động dạy học;

+ Đặc điểm tình hình địa phương để tận dụng và phối hợp trong dạy học...

Nội dung kế hoạch, chương trình dạy học năm học có thể bao gồm các mục sau:

+ Môn học:

+ Đối tượng học:

- + Mục tiêu dạy học môn học:
- + Nội dung dạy học môn học: các chương, bài
- + Thực hiện chương trình: phân phối các bài học, bài giảng, bài kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo từng tháng, tuần.
- + Giảng dạy trên lớp: nội dung và biện pháp thực hiện chương trình theo yêu cầu của nhà trường.
- + SGK và các nguồn tài liệu phục vụ cho việc dạy học môn học:
- + Tổ chức những hoạt động ngoại khóa để hỗ trợ cho giảng dạy trên lớp:
- + Hướng dẫn HS học tập: hướng dẫn HS học tập ở nhà, bồi dưỡng HS giỏi, phụ đạo HS yếu kém...
- + GV tự bồi dưỡng: tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho bản thân.
- + Xây dựng cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật phục vụ cho dạy học môn học.

Sau khi xây dựng kế hoạch, chương trình dạy học môn học, nên xây dựng kế hoạch, chương trình dạy học cho từng chương.

** Kế hoạch, chương trình dạy học cho từng chương*

Chương là một thành phần cấu trúc lớn của môn học trong đó trình bày một vấn đề hoàn chỉnh và được xây dựng thành các bài học theo một logic chắc chắn. Kế hoạch, chương trình dạy học từng chương, giúp GV nhìn trước được việc tổ chức các bài học sắp tới trong một hệ thống chặt chẽ. Nhờ xác định được vị trí của từng bài trong toàn chương, khi dạy một bài học GV có thể củng cố tri thức của bài trước qua việc tái hiện tri thức có liên quan đến bài học đồng thời chuẩn bị tri thức cần thiết cho bài học tới. GV dựa vào kế hoạch, chương trình dạy học từng chương để tính toán thời gian cho từng bài học và cho việc tiến hành các hoạt động dạy học khác. Vì chương là một đơn vị trọn vẹn nên khi dạy một chương cần có sự mở đầu, có triển khai từng bài theo một logic hợp lý và cuối cùng phải có khái quát hóa, hệ thống hóa toàn chương.

Khi soạn chương trình dạy học từng chương cần lưu ý các điều kiện sau:

- + Nắm vững mục tiêu dạy học của chương trên cơ sở hiểu rõ mục tiêu của môn học để đảm bảo tính liên thông, tính liên tục, kế thừa trong dạy học.
- + Thấy trước được toàn bộ hệ thống bài học, logic phát triển nội dung, các phương pháp, hình thức dạy học, các phương tiện dạy học được sử dụng để đạt được mục tiêu của chương.
- + Xác định được những kiến thức đã dạy cần thiết cho việc dạy kiến thức mới trong chương, từ đó yêu cầu HS ôn lại kiến thức cũ bằng các câu hỏi hay bài tập.

Kế hoạch, chương trình dạy học từng chương có thể bao gồm:

- + Môn: Chương:
- + Mục tiêu:
- + Nội dung: các bài và số tiết
- + Phương pháp, phương tiện và hình thức dạy học thích hợp:
- + Nguồn tài liệu phục vụ cho dạy học chương:

+ Cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập:

* *Kế hoạch, chương trình dạy học cho từng bài học*

Đây là công việc trong đó GV chuẩn bị kế hoạch, chương trình dạy học cho từng bài học dưới hình thức soạn giáo án.

Khi soạn giáo án, GV cần xác định được những nội dung: xác định mục tiêu bài học; xác định cấu trúc nội dung bài học; xác định phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học; kiểm tra, đánh giá kết quả học tập bài học thích hợp và viết bài soạn.

+ Xác định mục tiêu dạy học của bài học

Khác với mục tiêu dạy học của môn học, của từng chương, mục tiêu dạy học của bài học cần được xác định cụ thể, chi tiết hơn.

+ Xác định nội dung tri thức

Để làm được việc này, GV cần có sự hiểu biết sâu rộng về nội dung khoa học của bài học. Khi xác định nội dung, GV cần căn cứ vào mục tiêu của bài học, nội dung của bài trong SGK và các TLHT khác. Xác định khối lượng tri thức cho một tiết học phù hợp với thời gian quy định; xác định rõ những ý chính, những vấn đề trọng tâm của bài dạy; có thể sơ đồ hóa chúng.

+ Xác định phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học cho tiết học một cách phù hợp. Dự kiến trước các tình huống có thể xảy ra và hướng giải quyết, dự kiến phân phối thời gian, dự kiến những HS có thể gọi, bài làm về nhà (nếu có), nội dung ghi lên bảng, nội dung cho HS ghi...

Trong giáo án được soạn bao gồm hai phần: phần khái quát chung và phần nội dung chi tiết.

Phần khái quát chung bao gồm các mục tối thiểu sau:

+ Tên bài dạy, lớp dạy: Thời gian, địa điểm:

+ Mục tiêu của bài học:

+ Dẫn bài, trọng tâm:

+ Phương pháp dạy học chủ yếu và các phương pháp dạy học hỗ trợ:

+ Các phương tiện dạy học:

+ Tài liệu giảng dạy, học tập:

+ Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập:

Nội dung chi tiết có thể trình bày theo bảng sau:

Yếu tố vĩ mô/(hay các bước lên lớp) Thời gian tương ứng	Nội dung bài học	Hoạt động của thầy-trò

?. Để bài học trên lớp có hiệu quả cần chuẩn bị và thực hiện tốt các yêu cầu nào?

a. Yêu cầu về mặt tư tưởng

Thông qua việc cung cấp tri thức, kỹ năng, cần hình thành cho HS thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất khác của con người mới. Tức thông qua dạy tri thức, phương pháp để bồi dưỡng cho HS quan điểm DVBC; thái độ đúng đắn đối với hiện thực và những phẩm chất nhân cách của con người mới.

b. Yêu cầu về mặt lý luận dạy học

Việc xây dựng và thực hiện bài học trên lớp cần quán triệt những yêu cầu về lý luận dạy học quy định như:

- + Xây dựng và thực hiện các loại bài học với cấu trúc hợp lý, linh hoạt.
- + Xác định vị trí của bài học trong môn học.
- + Vận dụng linh hoạt các nguyên tắc, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học sao cho có thể phát huy cao độ tính tự giác, tích cực, độc lập của HS dưới sự chủ đạo của GV.

c. Yêu cầu về mặt tâm lý

Việc thực hiện bài học trên lớp cần tuân thủ các yêu cầu về mặt tâm lý:

- + Yêu cầu về tư thế, thái độ, tác phong... của GV.
- + Yêu cầu về ý thức, thái độ học tập của HS.
- + Yêu cầu về bầu không khí tâm lý của tập thể lớp: mối quan hệ GV-HS, HS-HS...

d. Yêu cầu về mặt vệ sinh như ánh sáng, chế độ học tập, các điều kiện, phương tiện học tập phù hợp...

- Mặt mạnh và hạn chế của chương trình theo bài học truyền thống

Chương trình theo bài học truyền thống có những mặt mạnh và hạn chế sau:

+ Mặt mạnh: thiết kế chương trình theo bài học truyền thống phù hợp với hoạt động dạy học trong đó người học cần lĩnh hội một hệ thống tri thức khoa học có logic chặt chẽ, tường minh và là một hệ thống phát triển. Trong xây dựng nội dung dạy học hiện nay, loại chương trình được thiết kế theo kiểu này đang rất phổ biến.

+ Mặt hạn chế: tính khuôn mẫu chặt chẽ của chương trình được xây dựng theo cách này đã làm giảm rất nhiều tính sáng tạo, hạn chế khả năng hành động với đối tượng của HS.

- Để phát huy mặt mạnh, cũng như hạn chế mặt yếu của chương trình theo bài học truyền thống, khi chuẩn bị kế hoạch, chương trình dạy học môn học, bài học, khi soạn tài liệu học tập cho HS, GV cần tuân thủ:

+ Những nguyên tắc xây dựng chương trình, những yêu cầu về cấu trúc của môn học, bài học; trong đó cần chú trọng đảm bảo tính logic chặt chẽ của chương trình, tính rõ ràng, chi tiết, dễ hiểu của vấn đề trình bày...

+ Tận dụng điểm mạnh của các kiểu thiết kế chương trình dạy học khác để tối ưu hóa chương trình dạy học theo bài học truyền thống bằng cách phối hợp với các kiểu thiết kế chương trình khác. Đây là xu hướng đang được áp dụng trong quá trình xây dựng và thực hiện chương trình dạy học hiện nay.

2.1.3.2. Thiết kế chương trình theo môđun

?. *Đọc Thiết kế chương trình dạy học theo môđun ở Phụ lục 3 (và ở các tài liệu khác), trình bày sự hiểu biết của bạn về môđun dạy học và thiết kế chương trình dạy học theo môđun.*

* Môđun dạy học

- Môđun

Trong dạy học, có nhiều cách hiểu thuật ngữ môđun (module):

• Ví dụ:

+ Bùi Hiền và các cộng sự (2001) cho rằng môđun dạy học chỉ “đơn vị học tập thuộc một chương trình đào tạo, một chương trình môn học, chứa đựng cả mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học cùng với hệ thống công cụ đánh giá, điều khiển kết quả học tập, tạo nên một thể hoàn chỉnh” [16, tr 261)].

+ Phan Trọng Ngọ (2005), môđun “được dùng để chỉ một đơn vị kiến thức hoặc một hệ thống kỹ năng (thực tiễn hay trí óc) vừa tương đối trọn vẹn và độc lập, vừa có thể kết hợp với kiến thức hoặc kỹ năng khác, tạo thành hệ thống trọn vẹn, có quy mô lớn hơn” [29, tr 115)].

- Môđun dạy học

+ Môđun dạy học là một đơn vị chương trình học tương đối độc lập được cấu trúc nhằm phục vụ cho người học trong đó bao gồm cả mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, phương pháp dạy học và hệ thống công cụ đánh giá kết quả học tập gắn bó chặt chẽ với nhau thành một chỉnh thể.

+ Môđun dạy học bao gồm hai loại: môđun và tiểu môđun

☞ Môđun: là chương trình xây dựng tương ứng với một vấn đề học tập trọn vẹn.

☞ Tiểu môđun: là các thành phần cấu tạo nên môđun được xây dựng tương ứng với các nhiệm vụ học tập mà người học phải thực hiện.

- Cấu trúc của một môđun dạy học bao gồm hệ vào, thân môđun và hệ ra, ba bộ phận này hợp thành một chỉnh thể thống nhất.

+ Hệ vào của môđun bao gồm tên gọi hay tiêu đề của môđun; giới thiệu vị trí, tầm quan trọng và lợi ích của việc học theo môđun; nêu rõ kiến thức, kỹ năng cần có trước; hệ thống mục tiêu của môđun và test vào môđun.

+ Thân môđun bao gồm một loạt những tiểu môđun (về lý thuyết và thực hành kế tiếp nhau). Mỗi tiểu môđun gồm ba phần: phần mở đầu (giống hệ vào của môđun), nội dung, phương pháp học tập và test trung gian. Khi cần thiết thân môđun còn được bổ sung các môđun phụ đạo giúp HS bổ sung kiến thức còn thiếu, sửa chữa sai sót và ôn tập.

+ Hệ ra bao gồm một bản tổng kết chung; một test kết thúc; hệ thống chỉ dẫn để tiếp tục học tập (nếu đạt được tất cả các mục tiêu của môđun, HS chuyển sang môđun tiếp theo) và hệ thống hướng dẫn dành cho GV và HS.

- Môđun dạy học có những đặc trưng cơ bản sau:

+ Mỗi môđun dạy học mang một chủ đề xác định, từ đó, xác định được mục tiêu, nội dung, phương pháp và quy trình thực hiện (tính trọn vẹn; do đó, nó không phụ thuộc vào nội dung đã có và sẽ có sau đó (tính độc lập).

+ Chương trình của một môđun phải có tính mềm dẻo, dễ dàng thay đổi, bổ sung để

thích hợp với từng đối tượng học tập (tính cá biệt)

+ Quy trình thực hiện một môđun được đánh giá thường xuyên bằng hệ thống câu hỏi thuộc dạng test (tính tự kiểm tra, đánh giá).

+ Môđun phải có khả năng liên kết với các môđun khác sao cho phù hợp với mục đích của quá trình đào tạo (tính phát triển).

+ Môđun cần có khả năng tích hợp giữa lý thuyết và thực hành cũng như giữa các yếu tố của quá trình dạy học (tính tích hợp).

- Các môđun dạy học liên kết với nhau tạo nên một hệ thống hoàn chỉnh, một chương trình. Chương trình dạy học theo môđun có các đặc điểm và chức năng sau:

+ Các môđun vừa có tính liên kết, vừa có tính độc lập tương đối về nội dung dạy học; do đó, có thể “lắp ghép” và “tháo gỡ” các môđun để xây dựng những chương trình dạy học đa dạng và phong phú. Điểm nổi bật này của môđun làm cho chương trình dạy học có tính cơ động, tính ứng dụng cao và là một chương trình mở.

+ Kích cỡ của môđun tùy thuộc vào dung lượng kiến thức hoặc kỹ năng thành phần trong môđun. Kích cỡ của mỗi môđun thể hiện ở thời lượng học tập của HS (1 tuần, học kỳ, năm...) và số lượng công việc (hoạt động) mà HS phải thực hiện trong một đơn vị học tập tương ứng với đơn vị thời gian học tập được quy định trong môđun.

+ Các môđun trong chương trình có thể được kết nối theo mạng không gian (trong khoảng thời gian cho phép, tùy theo khả năng và điều kiện, HS có thể thực hiện đồng thời một số môđun) hoặc theo tuyến tính (trong khoảng thời gian cho phép, HS thực hiện lần lượt từng môđun).

+ Việc đánh giá kết quả học tập phải được tiến hành trong từng môđun và được thực hiện trước khi sang môđun mới. Đặc điểm này làm cho mỗi môđun dạy học là một phương tiện tự học hữu hiệu.

+ HS có thể lựa chọn các môđun (tuân theo các nguyên tắc quy định trong chương trình) để hoàn thành chương trình học tập theo quy định. Đặc điểm này của chương trình cho phép HS phát huy tính độc lập, sự linh hoạt trong học tập phù hợp với hoàn cảnh, khả năng của mình.

+ Do khả năng có thể “lắp ghép” và “tháo gỡ” các môđun mà chương trình dạy học theo môđun tạo khả năng kết hợp, liên thông giữa các chương trình. Trong các chương trình học tập có thể có các môđun giống nhau. Điều đó cho phép HS cùng một lúc có thể theo đuổi một số chương trình, trên cơ sở khai thác nguồn lực của mình.

* Ưu-nhược điểm của chương trình theo môđun

- Ưu điểm

Điểm mạnh của chương trình theo môđun là việc thiết kế các hoạt động, chú trọng sử dụng nhiều phương tiện truyền đạt khác nhau (tài liệu in, băng...). Từ đó chương trình có tác dụng tích cực hóa hoạt động học tập của HS, kích thích óc sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề; làm cho HS dễ học, dễ hiểu. Ngoài ra, khả năng kết hợp, liên thông của chương trình còn tạo cho HS cơ hội học một cách thường xuyên, học suốt đời theo nhu cầu và điều kiện của mình trên cơ sở tích lũy các môđun trong điều kiện và khả năng, hoàn cảnh cho phép của mình.

- Nhược điểm

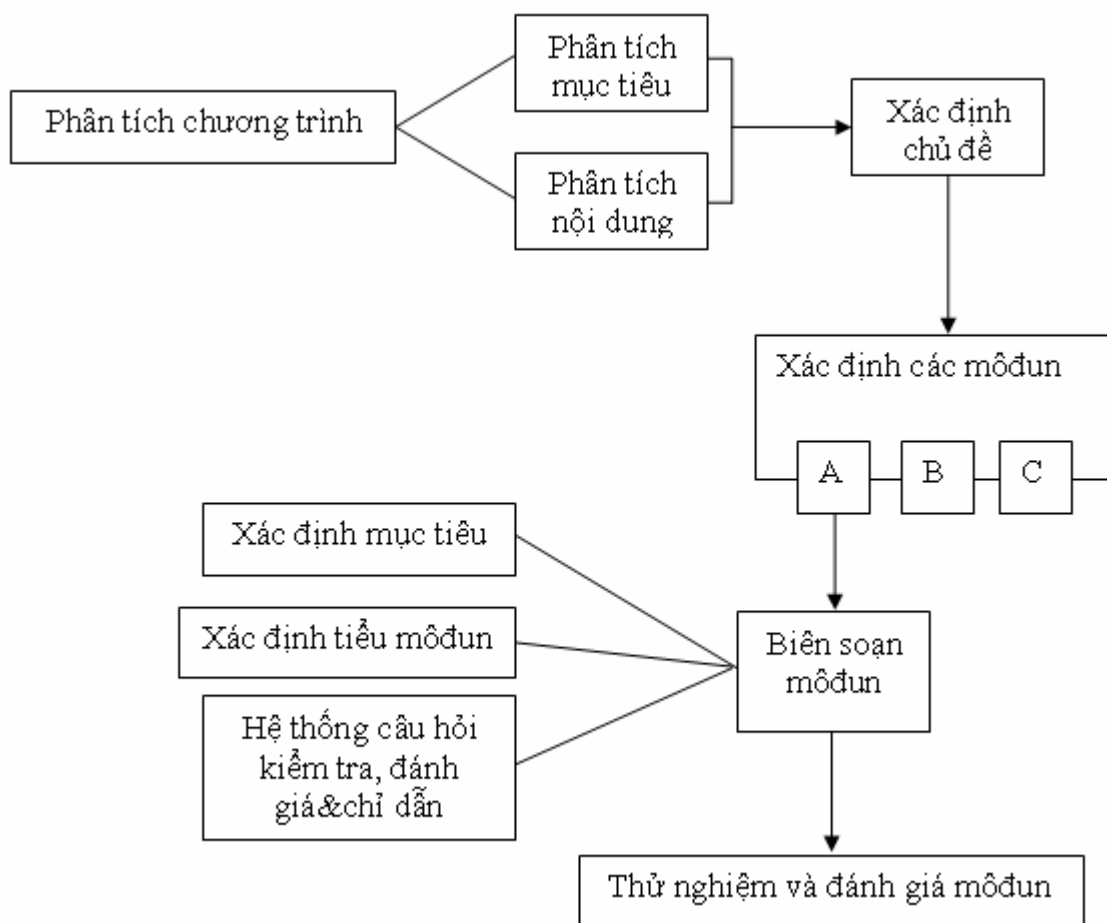
Hạn chế lớn nhất của chương trình theo môđun là những khó khăn và tốn kém trong

việc tổ chức học tập: khó khăn trong việc bố trí thời gian học tập, thời gian biểu; thời gian học tập có thể bị kéo dài, thiếu tính hệ thống (nếu việc học chủ yếu theo hình thức tích lũy tín chỉ); đòi hỏi phải có đầy đủ cơ sở vật chất, thiết bị và tài liệu học tập.

*** Quy trình thiết kế môđun dạy học**

Theo tài liệu của Dự án VIF/98/018 (6, tr 120-121), quy trình thiết kế môđun dạy học được thể hiện qua sơ đồ dưới đây:

Quy trình thiết kế môđun dạy học



*** Các cách xây dựng môđun**

Có nhiều cách xây dựng môđun học tập, dưới đây là một số cách:

- Dựa trên giáo trình đã có để xây dựng môđun

Đa phần SGK và giáo trình đã có hiện nay được xây dựng theo bài học truyền thống. Do đó, có thể dựa vào cấu trúc hệ thống tri thức được trình bày trong tài liệu được biên soạn theo bài học truyền thống sẵn có để xây dựng các môđun.

- Dựa trên những chủ đề chung để xây dựng môđun.

Môđun cũng có thể được xây dựng dựa vào một chủ đề nào đó mà HS cần lĩnh hội trong quá trình học tập (nội khóa hoặc ngoại khóa). Trong trường hợp này, môđun được xây dựng độc lập với các giáo trình đã có.

- Môđun còn có thể được xây dựng để bổ sung cho một giáo trình đang có nhằm làm phong phú thêm nội dung của giáo trình hoặc để phục vụ cho sự cá biệt hóa trong dạy học

(giúp HS kém đuổi kịp trình độ chung, bồi dưỡng HS giỏi...)

2.1.3.2. Thiết kế chương trình theo dự án

?. *Trình bày sự hiểu biết của bạn về thiết kế chương trình theo dự án.*

- Thuật ngữ

Dự án (Project) có nghĩa là dự kiến, phác thảo, thiết kế.

Trong giáo dục, đào tạo, dự án được hiểu là bản thiết kế hệ thống việc làm (Project work) nhằm đạt được mục tiêu giáo dục-đào tạo.

Đặc trưng của chương trình dạy học theo dự án là toàn bộ nội dung học tập được thiết kế theo hệ thống việc làm của HS; sao cho thông qua hệ thống việc làm này để thực hiện mục đích và nhiệm vụ học tập.

- So với chương trình theo bài học truyền thống và môđun, chương trình theo dự án có tác dụng phát huy, mở rộng tính chủ động, tích cực của HS hơn nhiều. Trong chương trình này, HS được coi là yếu tố quyết định, là đối tác của GV, là người chủ động thiết kế và thực hiện các công việc trên cơ sở cam kết với GV. GV chỉ giữ vai trò: cố vấn, góp ý, thẩm định, phê duyệt, cung cấp các điều kiện học tập (tài liệu, SGK và các phương tiện khác) và đánh giá hiệu quả thực hiện dự án của HS.

Với các ưu điểm này, chương trình dạy học theo dự án đang được coi là một trong những hướng đổi mới chủ yếu trong phát triển chương trình dạy học nhằm đạt được mục tiêu dạy học mà UNESCO đã đề xuất: học để phát triển, để biết, để làm...

Tuy nhiên, chương trình theo dự án không dễ thực hiện trong điều kiện và thói quen dạy học của Việt Nam hiện nay.

- Phỏng theo tài liệu của Ooms (2000), tiến trình học tập theo mô hình dự án của HS thường bao gồm các bước sau:

+ Định hướng vấn đề: phân tích vấn đề tạm thời nhằm tập trung sự chú ý của HS vào dự án, những vấn đề có liên quan và khả năng tiếp cận để giải quyết vấn đề; cung cấp tài liệu (có thể phỏng vấn chuyên gia hoặc định hướng tại chỗ thêm).

+ Xác định mục tiêu nghiên cứu và thành lập các nhóm thực hiện.

+ Xác định vấn đề: xác định vấn đề cần nghiên cứu (dưới dạng câu hỏi).

+ Chiến lược nghiên cứu: xác định những thông tin cần thiết để trả lời cho câu hỏi ở bước ba và phương pháp nghiên cứu.

+ Lên kế hoạch và tiến hành thực hiện kế hoạch

Soạn thảo một kế hoạch làm việc rõ ràng (chú ý để từng phần của dự án hoạt động nhịp nhàng và ăn khớp với nhau). Bám sát mục tiêu của dự án có thể chọn cho dự án một cái tên (tên của dự án phải nêu rõ được vấn đề cần giải quyết và định hướng giải quyết vấn đề).

Một số nội dung cần thực hiện trong bước này:

☞ Mô tả dự án: tựa bài; mục lục; tóm tắt vấn đề; mục tiêu nghiên cứu và nhóm thực hiện; xác định vấn đề; định nghĩa các khái niệm và phác họa; xác định các vấn đề nhỏ, những thông tin cần thiết và phương pháp thực hiện; đề cương chi tiết.

☞ Kế hoạch: phác họa các giai đoạn làm việc; yêu cầu về kết quả, báo cáo của từng

giai đoạn; báo cáo kế hoạch sử dụng kinh phí; tổ chức và nhân sự của dự án.

- Khi xây dựng chương trình theo dự án phải đảm bảo các yêu cầu sau:

+ Hệ thống các hành động được xây dựng trong dự án phải hướng đến những nhiệm vụ xác định trong mục tiêu chung.

+ Đảm bảo cho HS tham gia đầy đủ vào các giai đoạn của dự án.

+ Các nhiệm vụ và việc làm của HS nên gắn với các yêu cầu của thực tiễn.

+ Kết quả của dự án phải là sản phẩm hay hành động cụ thể có thể lượng giá và kiểm soát được.

2.2. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

Trong tài liệu này trình bày hệ thống các phương pháp dạy học đã và đang được sử dụng phổ biến ở nhà trường Việt Nam, đồng thời giới thiệu một số phương pháp dạy học theo các hướng tiếp cận phương pháp dạy học mới.

Dựa vào phương tiện sử dụng và chức năng của phương pháp dạy học, các phương pháp dạy học đang được sử dụng phổ biến hiện nay thường được phân thành các nhóm phương pháp: nhóm phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ nói, nhóm phương pháp dạy học trực quan, nhóm phương pháp dạy học thực hành và nhóm phương pháp dạy học nhằm kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS.

2.2.1. Các phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ nói

Đây là nhóm phương pháp dạy học sử dụng lời nói để tác động đến HS trong quá trình dạy học. Nhóm phương pháp này bao gồm: phương pháp thuyết trình và phương pháp hỏi-đáp.

2.2.1.1. Phương pháp thuyết trình

?. Tìm hiểu phương pháp thuyết trình qua những thông tin dưới đây và chọn một trong các vấn đề sau để thuyết trình trước nhóm:

- *Cấu trúc của phương pháp thuyết trình.*

- *Ưu-nhược điểm của phương pháp thuyết trình.*

- *Làm sao để thuyết trình có hiệu quả?*

- *Việc sử dụng phương pháp thuyết trình trong dạy học môn học (thuộc chuyên ngành của bạn) ở phổ thông hiện nay ra sao? (Tốt? Chưa tốt? Vì sao? Cách khắc phục?).*

Thuyết trình có nguồn gốc từ tiếng Hy Lạp. Theo tiếng Latin trung cổ, thuật ngữ thuyết trình (lecture) được rút ra từ “lectate”. Letate có nghĩa là đọc lớn lên. Cùng với thời gian, tập quán xã hội, viết và đọc đã thay đổi, nhưng phương pháp dạy học “đọc lớn lên” từ SGK vẫn được sử dụng.

Trên thế giới và ở Việt Nam hiện nay, số lượng HS ngày càng tăng; do đó, số HS trong một lớp học thường nhiều (trung bình mỗi lớp khoảng 50 HS ở phổ thông và nhiều hơn ở đại học). Với những lớp đông như vậy, phương pháp dạy học được sử dụng phổ biến là phương pháp thuyết trình.

* **Khái niệm:** Phương pháp thuyết trình là phương pháp GV dùng lời nói sinh động để trình bày tài liệu mới hoặc để tổng kết những tri thức mà HS thu được.

Phương pháp này sử dụng phương tiện là ngôn ngữ độc thoại của GV.

* Các loại thuyết trình

Có nhiều cách phân loại thuyết trình

Một số nhà lý luận dạy học Việt Nam dựa vào nội dung cần trình bày đã chia thuyết trình thành ba phương pháp: giảng thuật, giảng giải và giảng diễn.

- Giảng thuật (còn gọi là phương pháp kể chuyện) là phương pháp thuyết trình trong đó chứa đựng yếu tố trần thuật và mô tả. Đây là phương pháp được sử dụng rộng rãi trong việc giảng dạy các môn thuộc khoa học xã hội và nhân văn cũng như các môn khoa học tự nhiên khi cần mô tả các hiện tượng, thí nghiệm, cách thức hoạt động, trình bày các thành tựu nổi tiếng trong khoa học, kỹ thuật hoặc trình bày về cuộc đời và sự nghiệp của các nhà bác học lỗi lạc...

- Giảng giải là phương pháp thuyết trình trong đó những luận cứ, những số liệu được đưa ra để giải thích, chứng minh một khái niệm, một hiện tượng, một sự kiện, quy tắc, định lý, định luật... trong các môn học. Giảng giải chứa đựng các yếu tố phán đoán, suy luận nên có nhiều khả năng phát triển tư duy logic cho HS.

- Giảng diễn là phương pháp thuyết trình nhằm trình bày một vấn đề hoàn chỉnh, có tính phức tạp, trừu tượng, khái quát trong một thời gian tương đối lâu dài.

Dựa vào mối quan hệ giữa người thuyết trình và người nghe William J. Ekeler (1994) đã đưa ra hai phương pháp thuyết trình: thuyết trình nghiêm túc và thuyết trình thân mật.

- Thuyết trình nghiêm túc là thuyết trình trong đó người thuyết trình trình bày một vấn đề có cấu trúc rõ rệt và không cần có sự tham gia của người nghe.

- Thuyết trình thân mật là phương pháp thuyết trình trong đó vấn đề trình bày không có dàn bài rõ rệt, có sự giao lưu với người nghe và quá trình thuyết trình tập trung vào người thuyết trình nhiều hơn là vào nội dung thuyết trình.

Sử dụng phối hợp với các phương pháp dạy học khác có các phương pháp thuyết trình: thuyết trình phản hồi (trong đó có sự kết hợp giữa phương pháp thuyết trình với hỏi đáp hoặc cho học sinh trao đổi, thảo luận), thuyết trình theo kiểu nêu vấn đề (trong đó có sự kết hợp giữa phương pháp thuyết trình với phương pháp dạy học nêu vấn đề)...

* Cấu trúc của phương pháp thuyết trình

Cấu trúc của phương pháp thuyết trình thường trải qua ba bước: nêu vấn đề, giải quyết vấn đề và kết luận.

- Nêu vấn đề

Ở bước này, GV thông báo vấn đề dưới dạng tổng quát, có thể bằng thông báo tái hiện hoặc có tính chất vấn đề nhằm kích thích sự chú ý ban đầu của HS. Sau đó đưa ra những vấn đề cụ thể dưới dạng câu hỏi giúp HS định hướng được những vấn đề cần trình bày và ý thức được rõ ràng nội dung cần nghiên cứu để giúp HS có nhu cầu nghiên cứu, có hứng thú nhận thức.

- Giải quyết vấn đề

Ở bước này GV có thể tiến hành giải quyết vấn đề theo hai logic phổ biến: quy nạp hay diễn dịch.

+ Giải quyết vấn đề theo logic quy nạp là quá trình trình bày vấn đề trên cơ sở đi từ cái đơn nhất đến cái chung, cái khái quát; đi từ cái cụ thể đến nguyên lý hay quy luật. Theo logic quy nạp, có thể áp dụng ba cách trình bày khác nhau, tùy đặc điểm của nội dung:

☞ Quy nạp phân tích từng phần: được sử dụng khi các vấn đề trình bày tương đối độc lập với nhau. Trong trường hợp này, GV chỉ cần tuần tự giải quyết từng vấn đề được sắp xếp theo logic định trước; tức là tiến hành giải quyết vấn đề thứ nhất, rút ra kết luận rồi tiếp tục giải quyết các vấn đề tiếp theo cho đến hết theo cách thức như vậy.

☞ Quy nạp phát triển: được sử dụng khi các vấn đề nêu ra có mối liên kết chặt chẽ với nhau. Trong đó, vấn đề này được giải quyết sẽ là cơ sở để giải quyết vấn đề kia (còn gọi là cách giải quyết vấn đề theo lối móc xích). Cách làm này thường được sử dụng trong chứng minh các bài toán hình học hay các phản ứng hóa học...

☞ Quy nạp song song-đối chiếu: được sử dụng khi những vấn đề được đưa ra để giải quyết chứa đựng những mặt tương phản, đối lập với nhau (ví dụ mặt ưu, khuyết của việc sống ở thành phố). Trong trường hợp này, có thể dùng phân tích để từ đó so sánh những mặt, những thuộc tính hay quan hệ ở hai đối tượng tương phản, đối lập nhau để từ đó rút ra kết luận từng điểm cần so sánh.

+ Giải quyết vấn đề theo logic diễn dịch là quá trình trình bày vấn đề tuân theo con đường nhận thức đi từ nguyên lý chung đến cái cụ thể, đơn nhất. Theo cách này, GV đưa ra khái quát sơ bộ, sau đó tiến hành giải quyết vấn đề theo ba cách vừa nêu trên (diễn dịch phân tích từng phần, diễn dịch phát triển, diễn dịch so sánh-đối chiếu). Điều khác với giải quyết vấn đề theo logic quy nạp là ba cách giải quyết này nhằm minh họa cho sự khái quát sơ bộ đã nêu.

- Kết luận

Kết luận là bước kết thúc của vấn đề trình bày. Trong đó GV đúc kết lại dưới dạng súc tích, chính xác những khái quát bản chất vấn đề được đưa ra xem xét.

* Ưu điểm và hạn chế của phương pháp thuyết trình

- Ưu điểm

Nếu sử dụng tốt, phương pháp thuyết trình có những ưu điểm sau:

+ Cho phép GV truyền đạt những nội dung lý thuyết tương đối khó, phức tạp, chứa đựng nhiều thông tin mà HS không dễ dàng tự mình tìm hiểu được một cách sâu sắc và nhanh chóng.

+ Cho phép GV truyền đạt được một khối lượng thông tin khá lớn cho nhiều HS trong cùng một thời điểm cho nên nó có tính hiệu quả kinh tế cao, đáp ứng được yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực rộng lớn của xã hội.

+ Bằng phương pháp thuyết trình, GV không chỉ sử dụng ngôn ngữ nói của mình tác động trực tiếp đến HS mà còn tác động đến các em bằng những hành vi, cử chỉ thể hiện quan điểm, thái độ, niềm tin, phẩm chất nhân cách của mình cho nên phương pháp này có thể tác động mạnh đến tư tưởng, tình cảm của HS.

+ Cách thuyết trình có sức thuyết phục của GV là bài học quý báu cho HS về việc sử dụng ngôn ngữ để trình bày một vấn đề do cuộc sống yêu cầu, về cách tư duy logic, về cách đặt và giải quyết vấn đề.

- Nhược điểm

+ HS thụ động khiến cho các em chóng mặt, chán nản, buồn ngủ...

+ HS không có điều kiện để phát triển ngôn ngữ nói.

+ GV khó thu được tín hiệu ngược nên khó trong điều khiển, điều chỉnh quá trình dạy

học và khó dạy sát đối tượng.

* Những yêu cầu cơ bản khi sử dụng phương pháp thuyết trình

Để có hiệu quả, khi sử dụng phương pháp thuyết trình cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Trình bày vấn đề chính xác, rõ ràng, dễ hiểu, theo một trình tự logic chặt chẽ; đảm bảo tính tư tưởng, tính thực tiễn...

- Lời nói rõ ràng, trong sáng, giàu hình tượng, chuẩn xác; chú ý tốc độ nói, âm lượng nói... kết hợp hành vi, cử chỉ phù hợp với trình độ HS.

- Biết cách đặt và giải quyết vấn đề.

- Sử dụng phối hợp với các phương pháp khác đặc biệt là nên phối hợp với phương pháp nêu vấn đề để có phương pháp thuyết trình theo kiểu nêu vấn đề.

2.2.1.2. Phương pháp hỏi-đáp (hay vấn đáp, đàm thoại)

?. *Đọc nội dung mục 2.2.1.2. Phương pháp hỏi-đáp dưới đây và trả lời:*

- *Câu hỏi khái quát (hay câu hỏi chính) là gì?*

- *Hãy soạn thảo những câu hỏi chính nhằm hướng dẫn người đọc tìm hiểu nội dung “Phương pháp hỏi đáp” này.*

* Khái niệm: Phương pháp hỏi-đáp là phương pháp GV nêu câu hỏi, HS trả lời nhằm giúp HS tiếp thu tri thức mới; củng cố, ôn tập để mở rộng, đào sâu tri thức đã học; vận dụng tri thức hình thành kỹ năng, kỹ xảo và kiểm tra mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

Phương pháp hỏi-đáp sử dụng ngôn ngữ đối thoại.

* Ưu và nhược điểm của phương pháp hỏi-đáp

- Ưu điểm

Nếu biết vận dụng một cách khéo léo thì phương pháp hỏi-đáp có các ưu điểm sau:

+ Kích thích HS tích cực, độc lập tư duy.

+ Bồi dưỡng cho HS năng lực diễn đạt bằng lời một vấn đề khoa học nào đó.

+ GV có điều kiện để thu được tín hiệu ngược từ HS để có thể điều khiển hoạt động dạy và học một cách kịp thời, nhanh chóng; thông qua đó, GV vừa có khả năng chỉ đạo hoạt động nhận thức của toàn lớp, vừa chỉ đạo nhận thức của từng HS.

+ Tạo được bầu không khí làm việc sôi nổi, sinh động.

- Nhược điểm

Nếu vận dụng không khéo thì phương pháp hỏi-đáp có những hạn chế nhất định:

+ Việc soạn thảo và sử dụng hệ thống câu hỏi nhằm đạt được mục tiêu dạy học nào đó là rất khó.

+ Quá trình giải quyết vấn đề bằng hệ thống câu hỏi tốn nhiều thời gian.

+ GV khó kiểm soát vì những tình huống ngẫu nhiên xảy ra trong quá trình hỏi-đáp và tiến trình dạy học dễ lệch hướng với chủ đề ban đầu.

+ Nếu không khéo điều khiển dễ biến hỏi-đáp thành cuộc đối thoại tay đôi giữa GV và

một vài HS hoặc hạn chế sự phát triển trí tuệ của các em (nếu chỉ sử dụng câu hỏi tái hiện).

* Các loại hỏi-đáp

Có thể dựa vào nhiều cơ sở để phân loại phương pháp hỏi-đáp, dưới đây là một số cách phân loại:

Dựa vào mục đích và các khâu của quá trình dạy học, bốn phương pháp hỏi-đáp được xây dựng:

- Hỏi-đáp gợi mở

Hỏi-đáp gợi mở được sử dụng khi giảng bài mới cho HS. Ở phương pháp này, GV đặt vấn đề bằng những câu hỏi có tính chất gợi mở dần để dẫn dắt HS tự rút ra kết luận. Phương pháp này còn có tên gọi là “thuật đỡ đờ” hay phương pháp Xôcrát, do nhà hiền triết Xôcrát (469-399 Tr CN) đề ra để giảng môn Triết. Phương pháp hỏi đáp này có tác dụng phát huy được tính tích cực, độc lập, sáng tạo và hứng thú nhận thức của HS.

- Hỏi-đáp củng cố

Hỏi đáp-củng cố được sử dụng sau khi hình thành tri thức, kỹ năng, khi ôn tập, hay sau khi kiểm tra tri thức, kỹ năng. Phương pháp này có tác dụng giúp HS củng cố, mở rộng, đào sâu tri thức, kỹ năng.

- Hỏi-đáp tổng kết

Hỏi đáp tổng kết được sử dụng để dẫn dắt HS khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức, kỹ năng sau khi học xong những bài, những chương hay những giáo trình nhất định. Phương pháp này có tác dụng phát triển ở HS năng lực khái quát hóa, hệ thống hóa, giúp HS nắm tri thức, kỹ năng một cách có hệ thống.

- Hỏi-đáp kiểm tra

Hỏi đáp kiểm tra được sử dụng trước, trong và sau khi giảng bài, chương hay giáo trình. Phương pháp này có tác dụng giúp GV kiểm tra và HS tự kiểm tra mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của các em, từ đó có thể đánh giá được trình độ tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của các em trong quá trình học tập để có cơ sở điều khiển, điều chỉnh quá trình đó theo đúng mục đích, nhiệm vụ dạy học đã đề ra.

Dựa vào tính chất nhận thức của HS có thể phân ra các loại hỏi-đáp sau:

- Hỏi-đáp tái hiện

Hỏi đáp tái hiện là phương pháp GV đặt ra những câu hỏi; trong đó, chỉ cần HS trả lời trực tiếp câu hỏi bằng tư duy tái hiện, dựa trên cơ sở của trí nhớ là chính, không đòi hỏi phải suy luận.

- Hỏi-đáp giải thích-minh họa

Hỏi đáp giải thích minh họa là phương pháp trong đó, GV đặt ra những câu hỏi đòi hỏi HS phải giải thích và làm sáng tỏ một vấn đề nào đó có kèm theo những ví dụ minh họa cho lời giải thích của mình. Loại hỏi-đáp này không chỉ đơn thuần yêu cầu HS phải nhớ lại tri thức đã học mà còn cấu trúc lại những tri thức đã học để có sự suy luận cần thiết.

- Hỏi-đáp tìm tòi-phát hiện

Hỏi đáp tìm tòi phát hiện là phương pháp GV đặt ra những câu hỏi có tính chất vấn đề, làm cho HS ý thức được vấn đề đó, có nhu cầu giải quyết vấn đề, tự các em phải tìm tòi, tra

cứu thông tin để giải quyết vấn đề.

Dựa vào chức năng cơ bản nhất của câu hỏi-chức năng tổ chức quá trình lĩnh hội, Nguyễn Đình Chính (1995) đã phân ra ba nhóm câu hỏi trong hỏi đáp:

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng củng cố tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Những câu hỏi này có tác dụng giúp HS tái hiện, hệ thống hoá tri thức, rèn luyện các kỹ năng.

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng điều khiển HS nắm vững các thao tác tư duy trừu tượng (phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá, trừu tượng hoá, cụ thể hoá...)

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng áp dụng tri thức. Những câu hỏi này có tác dụng giúp HS nắm vững các kỹ năng, kỹ xảo.

Dựa vào mục đích và chức năng, Đặng Thành Hưng (2002) đưa ra ba loại câu hỏi:

- Loại câu hỏi hướng dẫn: loại câu hỏi bao gồm cả chỉ đạo, tổ chức, điều chỉnh, hỗ trợ (gợi mở, gợi ý) các hoạt động của người học.

- Loại câu hỏi chẩn đoán: loại câu hỏi bao gồm cả thăm dò, tìm hiểu, khảo sát, thăm định, kiểm tra quá trình và thực trạng học tập của HS.

- Loại câu hỏi động viên, khuyến khích: loại câu hỏi chủ yếu dùng ảnh hưởng của thái độ trong câu hỏi và ảnh hưởng của những câu trả lời để tạo ra và duy trì môi trường, quan hệ tích cực, thuận lợi trong dạy học.

* Kỹ thuật soạn thảo và sử dụng câu hỏi

Hỏi-đáp là một phương pháp dạy học có tác dụng điều khiển hoạt động nhận thức của HS một cách uyển chuyển và linh hoạt vào bậc nhất. Để sử dụng phương pháp này có hiệu quả, việc soạn thảo và sử dụng câu hỏi cần tuân thủ một quy trình nhất định bao gồm những bước cơ bản sau:

- Chuẩn bị câu hỏi ban đầu

Xây dựng hệ thống câu hỏi là việc làm đầu tiên và rất cần thiết của quá trình dạy học theo phương pháp này. Cần xác định rõ mục đích dạy học và tính chất của nội dung tài liệu học tập để xây dựng hệ thống câu hỏi. Có thể dự kiến hai nhóm câu hỏi:

+ Câu hỏi chốt, câu hỏi khái quát (hay còn gọi là câu hỏi chính). Đây là những câu hỏi bao quát nội dung học tập cơ bản, có liên quan đến những ý chính của bài học. Loại câu hỏi này không nhiều (số lượng câu hỏi tùy thuộc vào số lượng các ý chính của bài học).

+ Câu hỏi mở rộng hay câu hỏi bổ sung hoặc gợi mở. Loại câu hỏi này được chuẩn bị dưới dạng các tình huống dự kiến, giả định, còn câu hỏi cụ thể thì chưa xác định được mà tùy thuộc vào tình huống lúc dạy học đó ra sao. Tuy không chuẩn bị được chính xác loại câu hỏi này, nhưng phải có định hướng rõ ràng vì chúng có vai trò quyết định trong tương tác hỏi-đáp, giữ cho quá trình thực hiện phương pháp được tiến hành đúng hướng và sôi nổi, sinh động.

- Xem xét sự thích hợp của các câu hỏi

+ Câu hỏi đặt ra phải rõ ràng, sáng sủa, dễ hiểu, chính xác và phù hợp với trình độ của HS.

+ Câu hỏi phải có tác dụng kích thích tư duy tích cực của HS.

+ Câu hỏi nên định hướng đến nhóm hay số đông HS để thu hút sự tập trung của tất cả hoặc nhiều HS. Các đại từ chỉ người ở các ngôi trong câu hỏi nên dùng ở số nhiều, tránh kêu đích danh tên HS hay sử dụng ngôi Tôi (nên dùng Chúng ta, Lớp ta, Nhóm ta, Vấn đề của

chúng ta...).

+ Nên sử dụng hợp lý các loại câu hỏi.

- Diễn đạt câu hỏi bằng lời sao cho đạt được mục đích sử dụng tốt nhất.

Những từ và cụm từ nghi vấn nói chung được sử dụng như:

+ Ai, Cái gì, Khi nào, Ở đâu, Cái nào, Bao giờ...? thường được sử dụng ở các câu hỏi đơn giản, trình độ thấp, nhằm vào các sự kiện, câu hỏi tái hiện, ôn tập, hệ thống hóa, tìm hiểu kinh nghiệm của HS...

+ Tại sao, Vì sao, Như thế nào, Do đâu, Làm thế nào, Bằng cách nào, Sẽ ra sao...? thường thích hợp để biểu đạt những câu hỏi trình độ cao, khó, có tính vấn đề, gọi suy nghĩ, suy luận, khái quát hóa, đánh giá...

+ Với cùng một nội dung và ý tưởng, cùng một mục đích, câu hỏi càng ngắn gọn, càng ít từ, ít mệnh đề, ít cấu trúc, ít thuật ngữ mới lạ càng tốt.

- Điều khiển hỏi-đáp

Điều khiển HS trả lời là cả một nghệ thuật sư phạm. Trong đó, cần tuân thủ các yêu cầu sau:

+ Cách nêu câu hỏi

Cần nêu câu hỏi sao cho kích thích được sự chú ý và tư duy tích cực của HS. Có những cách nêu câu hỏi trước lớp khác nhau. Ví dụ: có GV kêu HS sau đó nêu câu hỏi nhưng cũng có GV nêu câu hỏi trước lớp sau đó mới kêu HS trả lời. Nêu câu hỏi theo cách 2 nên được sử dụng phổ biến bởi vì cách đó có tác dụng kích thích thái độ học tập tích cực của tất cả HS trong lớp.

+ Yêu cầu HS chú ý lắng nghe câu trả lời của bạn để có thể tham gia nhận xét, bổ sung câu trả lời đó nhằm thu hút sự chú ý và kích thích hoạt động chung của cả lớp.

+ Cần chú ý lắng nghe câu trả lời của HS để nếu cần có thể đặt thêm câu hỏi phụ, gợi mở dẫn dắt HS trả lời câu hỏi chính.

+ Cần có thái độ bình tĩnh khi nghe HS trả lời; tránh nôn nóng, vội vàng cắt ngang câu trả lời của các em khi không cần thiết. Cần biết khuyến khích, động viên để HS trả lời tốt, nhất là đối với những em có tính rụt rè, nhút nhát.

+ Chú ý sử dụng mọi biện pháp thúc đẩy HS mạnh dạn nêu thắc mắc và khéo léo sử dụng những thắc mắc đó để tạo nên tình huống có vấn đề và thu hút toàn lớp tham gia thảo luận, tranh luận nhằm giải quyết vấn đề đó.

- Uốn nắn, bổ sung và đánh giá câu trả lời của các em về cả nội dung lẫn hình thức.

- Sử dụng phối hợp hỏi-đáp với các phương pháp dạy học khác.

2.2.2. Các phương pháp dạy học trực quan

?. Tìm hiểu phương pháp dạy học trực quan qua những thông tin dưới đây, cho biết những hạn chế của việc sử dụng các phương pháp này trong giảng dạy môn học (thuộc chuyên ngành của bạn) ở phổ thông, nguyên nhân và hướng khắc phục?

* Phương pháp dạy học trực quan là phương pháp được xây dựng trên cơ sở quán triệt nguyên tắc đảm bảo tính trực quan trong quá trình dạy học. Trong quá trình dạy học GV hướng dẫn HS thực hiện các biện pháp quan sát sự vật, hiện tượng hay hình ảnh của chúng

đề trên cơ sở đó mà hình thành khái niệm.

* Phương pháp dạy học trực quan bao gồm phương pháp quan sát và phương pháp trình bày trực quan

- Phương pháp trình bày trực quan

Trình bày trực quan là phương pháp sử dụng những phương tiện trực quan, những phương tiện kỹ thuật dạy học trong quá trình dạy học.

Những phương tiện trực quan bao gồm:

+ Vật thật: đó là những động, thực vật sống trong thiên nhiên, các khoáng vật, mẫu hóa chất, các hiện tượng vật lý, hóa học...

+ Vật tượng trưng như: bản đồ, đồ thị, sơ đồ, hình vẽ... giúp HS thấy được một cách trực quan các sự vật, hiện tượng được biểu diễn dưới dạng khái quát, giản đơn.

+ Vật tạo hình như: tranh ảnh, mô hình, hình vẽ, phim... thay cho những sự vật, hiện tượng khó trông thấy trực tiếp (cấu tạo các lớp đất đá) hoặc không trông thấy được (động vật thời cổ đại, hoạt động của hệ thần kinh...) hoặc quá phức tạp như máy móc...

+ Thí nghiệm do GV biểu diễn hay do HS tiến hành.

+ Ngôn ngữ giàu hình tượng của GV.

+ Các phương tiện kỹ thuật dạy học như: phim đèn chiếu, phim giáo khoa, băng video, vô tuyến truyền hình, máy vi tính, máy phóng hình, máy chiếu phim, đầu video...

- Phương pháp quan sát

Quan sát là tri giác có chủ định, có kế hoạch tạo khả năng theo dõi tiến trình và sự biến đổi diễn ra trong đối tượng quan sát.

Quan sát là hình thức nhận thức cảm tính tích cực nhằm thu thập những sự kiện, hình thành những biểu tượng ban đầu về đối tượng của thế giới xung quanh để trên cơ sở đó làm tư liệu cho quá trình tư duy.

Quan sát được HS sử dụng khi GV trình bày các phương tiện trực quan, các phương tiện kỹ thuật dạy học trong các khâu của quá trình dạy học hoặc khi chính các em tiến hành công tác thí nghiệm, thực nghiệm.

Căn cứ vào cách thức, phạm vi, thời gian và mức độ tổ chức quan sát mà có thể phân ra nhiều loại quan sát như: quan sát trực tiếp và quan sát gián tiếp, quan sát khía cạnh và quan sát toàn diện, quan sát ngắn hạn, quan sát dài hạn, quan sát tự nhiên và quan sát có bố trí...

Để HS tiến hành quan sát có hiệu quả, GV cần xác định mục đích, yêu cầu, nhiệm vụ quan sát, hướng dẫn các em cách quan sát, cách ghi chép những điều quan sát được. Trên cơ sở đó, hướng dẫn các em rút ra những kết luận đúng đắn có tính khái quát và biểu đạt được những kết luận đó dưới dạng bằng lời nói, chữ viết một cách rõ ràng, chính xác.

* Ưu, nhược điểm của phương pháp dạy học trực quan

- Ưu điểm

Nếu sử dụng tốt, phương pháp này sẽ có tác dụng:

+ Phát huy được vai trò của nhận thức cảm tính trong dạy học.

+ Kết hợp được tín hiệu 1 và tín hiệu 2 trong dạy học khiến HS dễ hiểu, nhớ lâu, giảm

mệt nhọc.

+ Phát triển năng lực quan sát, óc tò mò, hứng thú của HS trong học tập.

+ Tạo điều kiện cho HS liên hệ với cuộc sống.

- Nhược điểm

Nếu không khéo sử dụng phương pháp này sẽ có những hạn chế:

+ HS dễ phân tán chú ý.

+ Hạn chế phát triển tư duy trừu tượng.

* Những yêu cầu cơ bản khi sử dụng phương pháp dạy học trực quan

Để phát huy hiệu quả, khi sử dụng phương pháp dạy học trực quan cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- GV cần lựa chọn các phương tiện trực quan, phương tiện kỹ thuật dạy học cho phù hợp với mục đích, nhiệm vụ và nội dung dạy học của bài.

- Giải thích rõ mục đích trình bày và trình bày theo yêu cầu của bài.

- Đảm bảo cho tất cả HS được quan sát rõ ràng, đầy đủ (lưu ý vị trí đặt các phương tiện trực quan, ánh sáng...).

- Các phương tiện trực quan, phương tiện kỹ thuật dạy học cần có tác dụng tích cực đến quá trình nhận thức, hoạt động độc lập của HS. Nên nhớ, bản thân các phương tiện trực quan hay các phương tiện kỹ thuật dạy học chưa thể phát huy được tác dụng tích cực đối với HS nếu GV không biết cách sử dụng chúng.

- Các phương tiện đó cần phải được đảm bảo những yêu cầu về kỹ thuật, thẩm mỹ, vệ sinh, an toàn và kinh tế...

- Quán triệt tốt ba nguyên tắc cơ cơ bản: sử dụng phương tiện trực quan đúng lúc; đúng chỗ và đủ cường độ.

- Sử dụng phối hợp với các phương pháp dạy học khác.

2.2.3. Các phương pháp dạy học thực tiễn

Các phương pháp dạy học thực tiễn được xây dựng trên cơ sở coi hoạt động thực tiễn của HS như là một phương tiện, một nguồn tri thức.

Nhóm này bao gồm các phương pháp:

- Phương pháp hướng dẫn HS học tập từ SGK và các nguồn TLHT

- Phương pháp luyện tập

- Phương pháp ôn tập

- Phương pháp làm thí nghiệm

2.2.3.1. Phương pháp hướng dẫn HS học tập từ SGK và các nguồn TLHT

?. SGK là gì? Ngoài SGK, có thể hướng dẫn HS học tập thông qua các nguồn tài liệu nào?

?. SGK và các TLHT khác có vai trò gì? Một số cách hướng dẫn HS học tập từ SGK và các nguồn TLHT.

* Vai trò của SGK và các TLHT khác

Với tư cách là nguồn cung cấp kiến thức cơ bản cho HS, SGK được sử dụng để giúp HS ôn tập và củng cố kiến thức đã học trên lớp; học thuộc hay tra cứu chính xác những số liệu, định nghĩa, định lý, công thức, các sự kiện...; khái quát hóa nội dung từ các phần, các chương, các bài theo một chủ đề nhất định...

Ngoài SGK, các TLHT khác là nguồn tri thức bổ sung quan trọng, phong phú, sinh động; là phương tiện hỗ trợ đắc lực cho GV và HS trong dạy học, nhất là khi khoa học kỹ thuật, công nghệ phát triển như vũ bão với sự bùng nổ thông tin như hiện nay.

Việc sử dụng có phương pháp SGK và các nguồn TLHT giúp HS mở rộng, đào sâu vốn hiểu biết một cách có hệ thống; rèn luyện kỹ năng, thói quen sử dụng SGK và các TLHT; bồi dưỡng óc nhận xét, phê phán, tình cảm trong sáng, hứng thú học tập... chuẩn bị cho HS khả năng tự học, học một cách thường xuyên, liên tục, suốt đời trong tương lai.

Từ đó, trong quá trình giảng dạy mỗi môn học, GV cần làm cho HS có ý thức và thái độ đúng đắn đối với việc học tập từ SGK và các TLHT khác, nhất là biết hướng dẫn HS phương pháp học tập từ SGK và các TLHT.

* Một số cách sử dụng SGK và TLHT trong quá trình dạy học

- Sử dụng SGK và TLHT khác trong quá trình giảng dạy trên lớp

Có thể sử dụng SGK và TLHT (GV có thể copy TLHT phân phát cho HS) để hướng dẫn HS nghiên cứu bài học trên lớp với các biện pháp sau:

+ Hướng dẫn HS làm việc với SGK hay TLHT khác ngay sau khi GV ra bài tập, sau lời mở đầu, hoặc sau khi GV tạo tình huống có vấn đề. Hướng dẫn HS phân tích tài liệu và phát biểu ý kiến xây dựng bài, cùng nhau thảo luận về vấn đề nghiên cứu trong tài liệu.

+ Xen kẽ giữa việc trình bày của GV với việc đọc lập nghiên cứu tài liệu của HS. Trong đó, những phần khó GV trình bày còn những phần dễ hướng dẫn HS tự nghiên cứu để xây dựng bài.

+ Cho HS xem lại kiến thức đã học trong SGK hay TLHT khác có liên quan (thay cho câu hỏi yêu cầu HS tái hiện lại tri thức có liên quan) để làm cơ sở cho việc tiếp thu tri thức mới.

+ Cho HS nghiên cứu SGK hay TLHT khác để có tư liệu giải thích kết quả diễn ra trong quá trình làm thí nghiệm hoặc sử dụng các phương tiện dạy học trực quan.

+ Cho HS sử dụng SGK hay TLHT khác để ghi nhớ chính xác kiến thức (số liệu, sự kiện, định nghĩa, định lý...).

- Sử dụng SGK và TLHT khác để hướng dẫn HS củng cố kiến thức, rèn kỹ năng, kỹ xảo sau khi HS đã học xong tri thức ở trên lớp hoặc ôn tập ở nhà

+ Sau khi GV giới thiệu xong tài liệu mới thì hướng dẫn HS nghiên cứu SGK hay TLHT để đối chiếu, bổ sung tri thức trong bài giảng.

+ Hướng dẫn HS sử dụng SGK hay TLHT khác để củng cố, ôn tập tài liệu trên cơ sở khái quát hóa, hệ thống hóa kiến thức từ một chương hoặc nhiều chương.

+ Hướng dẫn HS nghiên cứu SGK và TLHT khác để giải quyết các dạng bài tập khác nhau được đưa ra trong quá trình dạy học như bài tập sưu tầm các tài liệu trực quan để minh họa, khẳng định cho một khái niệm hay một quy luật được trình bày trong sách, bài luyện tập một quy tắc nào đó...

- Hướng dẫn HS tự tìm tòi, tra cứu thông tin từ SGK và các nguồn học tập khác nhằm thỏa mãn nhu cầu hiểu biết & nhu cầu truyền thông tin của cá nhân, nhóm

SGK là nguồn tài liệu giảng dạy và học tập chính của thầy-trò phổ thông Bên cạnh SGK, để học tập tốt, HS phải tham khảo thêm thông tin từ nhiều nguồn TLHT khác. Cùng với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ, các nguồn TLHT ngày càng phong phú và đa dạng (Các tài liệu in ấn: các loại sách, báo, tạp chí...; thông tin trên mạng Internet; thông tin trên các phương tiện truyền thông đại chúng khác: phát thanh, truyền hình...; thông tin từ cuộc sống thực tiễn...). Các sản phẩm và dịch vụ thông tin của các thư viện, nhất là của các trung tâm học liệu cũng vô cùng phong phú: các cơ sở dữ liệu, tài liệu tham khảo, tài liệu nghe nhìn, hỏi đáp thông tin, hội nghị, hội thảo, câu lạc bộ...

Do đó, HS được huấn luyện phương pháp thu thập, xử lý và sử dụng thông tin từ SGK và các nguồn TLHT khác nhằm giải quyết một câu hỏi, một nhiệm vụ, một vấn đề hay một tình huống học tập nào đó do GV đề ra hay do chính HS tự đề ra trong quá trình học tập là yêu cầu cấp bách trong cải tiến, đổi mới phương pháp dạy học tích cực, nhất là dạy học trong điều kiện chương trình giáo dục đã được cải tiến, đổi mới như hiện nay.

?. Quy trình tìm tòi, tra cứu thông tin từ các nguồn tài liệu thường bao gồm những bước nào? Cần tiếp tục rèn luyện các kỹ năng nào khi làm việc với SGK và TLHT?

*Quy trình tìm tòi, tra cứu thông tin

Quy trình tìm tòi, tra cứu thông tin bao gồm các giai đoạn, các bước cơ bản: đề xuất chủ đề, vấn đề cần tìm tòi, tra cứu; thu thập và xử lý thông tin; sử dụng thông tin để giải quyết vấn đề.

- Đề xuất chủ đề, vấn đề tìm tòi tra cứu

Trong học tập theo phương pháp tìm tòi tra cứu, chủ đề có thể hiểu là đề tài được chọn làm nội dung nghiên cứu; còn vấn đề là điều cần xem xét, giải quyết trong chủ đề đó. Vấn đề tìm tòi, tra cứu thường được xuất hiện hay thể hiện dưới dạng câu hỏi gợi mở kích thích hứng thú, sự quan tâm đến việc tìm tòi, tra cứu nhằm thỏa mãn nhu cầu hiểu biết một chủ đề nào đó của sinh viên. Chủ đề và vấn đề tìm tòi, tra cứu có thể do HS tự đề xuất hoặc do GV gợi ý trong quá trình dạy học. Sau khi xác định chủ đề và vấn đề, HS cần ý thức rõ ràng mục đích tìm tòi, tra cứu và xác định các yêu cầu, nhiệm vụ cụ thể cùng những điều kiện cần thiết để tiến hành quá trình tìm tòi, tra cứu thông tin nhằm giải quyết vấn đề. Giai đoạn này sẽ được chính xác hóa thêm trong quá trình thu thập và xử lý thông tin.

- Thu thập và xử lý thông tin

Khi đã xác định được chủ đề và vấn đề cần tìm tòi, tra cứu, HS cần xây dựng kế hoạch và tiến hành quá trình thu thập, xử lý thông tin. Hai bước quan trọng trong giai đoạn này là thu thập và xử lý thông tin.

+ Thu thập thông tin

☞ Trước hết cần xác định nguồn TLHT cần tìm kiếm

Ở bước này, HS có thể được GV trực tiếp cung cấp TLHT (bản copy) hoặc giới thiệu danh mục các tài liệu tham khảo. Tích cực hơn, sau khi xác định được vấn đề cần tìm tòi, tra cứu, HS tự tìm kiếm TLHT. Để thực hiện công việc này, HS cần học các kỹ năng tìm kiếm tài liệu như: xác định căn cứ lựa chọn tài liệu (căn cứ vào mục đích, nhiệm vụ, thời gian, điều kiện...); xác lập danh mục tài liệu tìm kiếm; xác định nguồn tài liệu, địa chỉ (thư mục ở thư viện, địa chỉ trên mạng Internet...) và sắp xếp danh mục tài liệu theo thứ tự ưu tiên. GV có

thể cho HS những lời khuyên để các em biết chọn lọc những tài liệu đáng tin cậy (dựa vào tác giả, nhà xuất bản...).

☞ Lập kế hoạch làm việc với tài liệu: xác định mục đích, nhiệm vụ, các điều kiện, thời gian và khối lượng công việc cần giải quyết; xác lập thứ tự tài liệu cần nghiên cứu tương ứng với thời gian, nhiệm vụ và kết quả cần đạt; kiểm tra để chính xác hóa kế hoạch dự kiến.

☞ Thu thông tin: đọc nhanh tài liệu để xác định phạm vi, vị trí thông tin mình cần; sau đó có thể copy toàn bộ thông tin (thông tin thô) hoặc đọc kỹ (phân tích, thông hiểu thông tin) và ghi chép (trích dẫn, tóm tắt...) thông tin đưa vào hồ sơ chủ đề nghiên cứu.

Lưu ý: để tiện lợi khi sử dụng, mỗi thông tin thu thập được (bằng copy hay ghi chép), cần lưu lại trên đó đầy đủ các thông tin như tên tác giả, tác phẩm, nhà xuất bản, năm xuất bản, trang... hay địa chỉ trên Internet hoặc địa chỉ của các thông tin thu được qua các nguồn khác như chương trình nào, ở đâu, thời gian nào...

+ Xử lý thông tin

Sau khi đã thu thập được một lượng lớn các thông tin để giải quyết vấn đề trong chủ đề, HS có thể:

☞ Chia sẻ với các HS khác trong nhóm: chia sẻ về cách tìm kiếm thông tin; so sánh và chia sẻ thông tin thu thập được cho nhau.

☞ Phân loại thông tin thu được theo hướng giải quyết vấn đề (theo yêu cầu, nhiệm vụ và kết quả cần đạt).

☞ Tổng hợp thông tin (thực hiện các thao tác tư duy: phân tích, so sánh, tổng hợp... thông tin) theo mục đích, nhiệm vụ sử dụng.

- Sử dụng thông tin

Giai đoạn này bao gồm các bước:

+ Xác định mục đích, nhiệm vụ và yêu cầu ứng dụng thông tin.

+ Đề xuất các phương án sử dụng và lựa chọn phương án tối ưu.

+ Huy động vốn kinh nghiệm và thông tin thu được từ tài liệu để giải quyết nhiệm vụ sử dụng theo phương án đã chọn. Trình bày thành quả tìm tòi, tra cứu thành sản phẩm. Sản phẩm đó có thể là một bộ sưu tập, một bài luận hay một trang Web... về chủ đề nghiên cứu. Chính việc trình bày sản phẩm sẽ giúp HS có cơ hội xem xét các quan điểm khác nhau và thể hiện quan điểm cá nhân của mình về vấn đề nghiên cứu.

+ Đánh giá, rút kinh nghiệm quá trình tìm tòi, tra cứu và thành quả tra cứu.

+ Sử dụng thông tin thu được qua việc tìm tòi, tra cứu để giải quyết các vấn đề khác trong học tập và trong cuộc sống.

*Một số kỹ năng cần tiếp tục rèn luyện khi làm việc với TLHT

Các kỹ năng này HS được huấn luyện trong suốt quá trình học tập ở phổ thông. Dưới đây là một số kỹ năng cơ bản:

- Kỹ năng định hướng

Kỹ năng định hướng bao gồm: kỹ năng đề xuất chủ đề, vấn đề tìm tòi, tra cứu; kỹ năng xác định mục đích, nhiệm vụ tìm tòi, tra cứu; kỹ năng xác định nguồn tài liệu, lựa chọn

tài liệu; kỹ năng lập kế hoạch tìm tòi, tra cứu.

- Kỹ năng thu thập và xử lý thông tin

Kỹ năng thu thập và xử lý thông tin bao gồm: kỹ năng đọc văn bản; kỹ năng phân loại tài liệu đọc được; kỹ năng ghi chép thông tin; kỹ năng lập dàn bài, đề cương hay tóm tắt thông tin.

+ Kỹ năng đọc văn bản

☞ Kỹ năng đọc lướt văn bản

Đọc lướt là cách đọc nhanh (liếc qua) để biết tài liệu đọc nói về cái gì (bố cục, ý chính). Để biết nhanh nội dung chính của tài liệu có thể xem phần mục lục hay phần giới thiệu của tài liệu (nếu có), còn nếu tài liệu không có phần giới thiệu hay mục lục thì có thể đọc nhanh qua các phần, chương, mục để sơ bộ nắm nội dung thông tin, xác định những phần, chương, mục cần nghiên cứu kỹ.

☞ Kỹ năng đọc kỹ

Đọc kỹ là cách đọc để nghiên cứu, xem xét (phân tích và thông hiểu) nhằm hiểu sâu, nắm vững chủ đề, các luận điểm chính của tài liệu; phân tích văn bản để xác định được các ý trong mỗi đoạn, mục; xác định các ý cốt lõi, ý chính, ý phụ, loại bỏ những ý vụn vặt, xác định mối liên hệ giữa các ý, khu biệt các nhóm ý; tổng hợp các ý trong mỗi nhóm, khái quát hóa chúng thành các luận điểm, khái niệm hay tư tưởng cơ bản.

HS cần biết đặt các câu hỏi khi đọc tài liệu: Ở đây nói về cái gì? Cái đó đề cập đến những khía cạnh nào? Trong những khía cạnh đó thì khía cạnh nào là chủ yếu, bản chất?... Để trả lời được các câu hỏi đó, HS cần biết diễn đạt ý chính của nội dung đọc được, đặt tên cho phần, đoạn đã đọc sao cho tên đề mục phản ánh được ý chính.

☞ Kỹ năng đọc và phân tích bảng số liệu, biểu đồ, bản đồ, đồ thị, hình vẽ... trong tài liệu.

+ Kỹ năng phân loại tài liệu

Phân loại tài liệu trên cơ sở tiến hành phân tích cấu trúc logic của bài đọc. Trong bài đọc có những luận điểm cơ bản và những dẫn chứng chứng minh cho những luận điểm đó. Cho nên, HS cần biết phân biệt những thành phần đó trong bài đọc.

+ Kỹ năng ghi chép thông tin

Có các hình thức ghi chép thông tin như: đánh dấu, gạch chân hay tô đậm, trích ghi hay ghi đại ý.

Trích ghi là ghi lại nguyên văn những câu, những đoạn trong tài liệu (trong đó có mở ngoặc kép) để khi cần có thể sử dụng làm tăng thêm tính thuyết phục của những luận điểm trình bày. Khi trích ghi cần ghi rõ họ tên tác giả, năm xuất bản, tên tác phẩm, nhà xuất bản, thậm chí có thể cả số trang, dòng (ví dụ: Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1986), Giáo dục học T1, Nxb Giáo dục, tr 8).

+ Kỹ năng lập dàn bài

Dàn bài là tổ hợp các đề mục chứa đựng những ý cơ bản có trong bài đọc. Lập dàn bài là xác định những ý cơ bản của bài đọc căn cứ vào các đề mục do tác giả đưa ra hay do HS đã chi tiết hóa, phân nhỏ bài đọc ra từng phần. Để lập dàn bài cần tách ra các ý chính, thiết lập giữa chúng mối quan hệ, và trên cơ sở đó chia nhỏ bài đọc, lựa chọn đề mục cho từng phần nhỏ sao cho quan hệ giữa phần nhỏ với phần lớn hơn là quan hệ giữa toàn thể với bộ phận.

+ Kỹ năng lập đề cương

Đề cương là những ý cơ bản của bài đọc được tóm tắt lại, có thể nói đề cương là sự chi tiết hơn của dàn bài có kèm theo những câu, những đoạn trích dẫn.

+ Kỹ năng tóm tắt tài liệu đọc được

Tóm tắt là ghi lại những ý cơ bản đã được chứng minh trong bài đọc, những dẫn chứng minh họa. Tóm tắt có nhiều mức độ khác nhau tùy thuộc vào sự đầy đủ khác nhau của nội dung. Dạng tóm tắt đầy đủ là ghi lại một cách tóm tắt toàn bộ các hiện tượng, sự kiện... với mọi tính chất, đặc điểm của nó. Dạng tóm tắt đơn giản hơn chỉ ghi tóm tắt những nội dung khó và quan trọng nhất, những nội dung còn lại chỉ ghi dưới dạng đề cương, nêu tên các vấn đề, các trích dẫn... Để làm tóm tắt, cần biết phân tích bài đọc, tách ra đối tượng và những đặc điểm của đối tượng đó, thiết lập mối quan hệ giữa các đối tượng.

- Kỹ năng sử dụng thông tin

Kỹ năng sử dụng thông tin bao gồm:

+ Kỹ năng xác định mục đích, nhiệm vụ và yêu cầu sử dụng thông tin.

+ Kỹ năng đề xuất các phương án sử dụng và lựa chọn phương án tối ưu.

+ Kỹ năng huy động vốn kinh nghiệm và thông tin thu được từ tài liệu để giải quyết nhiệm vụ sử dụng theo phương án đã chọn.

- Kỹ năng đánh giá, rút kinh nghiệm

Để việc tìm tòi, tra cứu thông tin từ các nguồn tài liệu khác nhau phục vụ cho nhiệm vụ học tập, HS cần thường xuyên đánh giá quá trình tra cứu và thành quả tra cứu làm căn cứ điều khiển, điều chỉnh phương pháp học tập này đạt hiệu quả tốt hơn.

2.2.3.2. Phương pháp luyện tập

* Khái niệm: Luyện tập là lặp đi lặp lại nhiều lần những hành động nhất định nhằm hình thành và phát triển những kỹ năng, kỹ xảo.

Tất cả các môn học đều cần tổ chức luyện tập nhằm hình thành cho HS những hành động trí tuệ hoặc hành động vận động tương ứng. Đó là kỹ năng, kỹ xảo giải những bài toán về Toán học, Vật lý, Hóa học... thực hiện các bản vẽ hình họa, soạn các văn bản, các kỹ năng, kỹ xảo trong thể dục thể thao, lao động...

Việc luyện tập không chỉ hình thành và phát triển những kỹ năng, kỹ xảo riêng từng môn học mà còn hình thành và phát triển những kỹ năng, kỹ xảo chung-kỹ năng, kỹ xảo tư duy logic, tổ chức lao động, học tập một cách khoa học.

* Các loại luyện tập

- Theo dạng thể hiện người ta phân thành luyện tập nói, luyện tập viết và luyện tập thông qua các thao tác khác (luyện tập thực hành).

- Theo mức độ tích cực có luyện tập tái hiện, luyện tập sáng tạo...

- Theo mức độ khó của hoạt động thực hành có luyện tập giải bài tập với các loại bài thực hành khác nhau: làm bài tập; làm thí nghiệm, thực nghiệm; giải quyết các vấn đề gặp trong cuộc sống; lao động và tham gia vào các hoạt động chính trị xã hội.

Trong dạy học, loại thực hành phổ biến nhất đối với HS là làm bài tập.

? Quy trình giải bài tập truyền thống thường bao gồm những giai đoạn và những bước nào?

Quy trình giải bài tập truyền thống thường diễn ra qua bốn giai đoạn: phân tích đề; xây dựng kế hoạch giải; giải và kiểm tra, đánh giá nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình giải bài tập.

+ Phân tích đề

Giai đoạn phân tích đề thường phải thực hiện các bước:

- ☞ Xác định loại bài tập
- ☞ Xác định yêu cầu của bài tập
- ☞ Hiểu nội dung bài tập
- ☞ Xác định tri thức có liên quan

+ Xây dựng kế hoạch giải

Đây là giai đoạn HS dự kiến trước nội dung và cách thức giải bài tập: Đề giải bài tập này cần làm những gì và làm như thế nào? Thứ tự những công việc đó?

+ Giải bài tập

Giải bài tập là quá trình HS biết huy động những tri thức có liên quan đã được xác định để thực hiện kế hoạch giải.

+ Thường xuyên kiểm tra, đánh giá nhằm điều khiển, điều chỉnh kịp thời quá trình giải bài tập.

* Yêu cầu cần thực hiện khi sử dụng phương pháp luyện tập

Để phát huy hiệu quả, khi sử dụng phương pháp luyện tập cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Luyện tập phải nhằm mục đích, yêu cầu nhất định.
- Nắm vững lý thuyết rồi mới luyện tập.
- Luyện tập phải được tiến hành theo một trật tự chặt chẽ: lúc đầu đơn giản có sự chỉ dẫn, sau tăng dần tính phức tạp của hành động và tự luyện tập.
- Luyện tập theo khả năng (phù hợp) trong những hoàn cảnh khác nhau, theo nhiều phương án.
- Tiến hành luyện tập với nhiều hình thức đa dạng, phong phú.

2.2.3.3. Phương pháp ôn tập

* Ý nghĩa của ôn tập

Ôn tập là phương pháp dạy học giúp HS mở rộng, đào sâu, khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức đã học, nắm vững chắc những kỹ năng, kỹ xảo đã được hình thành, phát triển trí nhớ, tư duy độc lập. Đối với GV, thông qua ôn tập để sửa chữa những sai lầm, lệch lạc trong việc nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS, đồng thời điều chỉnh hoạt động của mình để giúp HS nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

* Các dạng ôn tập

Căn cứ vào chức năng của ôn tập người ta phân ra các loại ôn tập:

- Ôn tập củng cố bước đầu. Dạng ôn tập này được áp dụng ngay sau khi lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Ôn tập củng cố được diễn ra hàng ngày.

- Ôn tập khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức. Ôn tập này thường diễn ra sau khi học xong một chương, một số chương, một môn học. Dạng ôn tập này nhằm khái quát hóa, hệ thống hóa, đào sâu, mở rộng tri thức, hoàn thiện những kỹ năng, kỹ xảo.

* Những yêu cầu khi sử dụng phương pháp ôn tập

Để sử dụng có hiệu quả phương pháp ôn tập, cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Ôn tập cần có kế hoạch, có hệ thống và kịp thời.

- Ôn tập trước khi quên, ôn xen kẽ nhiều môn.

- Ôn tập phải có tính chất tích cực: ôn tập bằng cách tái hiện lại tri thức, cấu trúc lại tri thức để giải quyết vấn đề, nhằm lĩnh hội tri thức mới, nhằm vận dụng tri thức vào hoàn cảnh quen thuộc hay hoàn cảnh mới, trong quá trình đó phải vận dụng những thao tác khác nhau để giải quyết vấn đề.

- Khi tiến hành ôn tập khái quát, GV cần đề ra một hệ thống câu hỏi để khi HS nghiên cứu lại SGK và các TLHT khác, tái hiện lại tri thức theo một trình tự nhất định và dựa vào chúng mà tìm cách trả lời đúng đắn.

- Khi ôn tập, HS cần lập sơ đồ, bảng... nhằm hệ thống hóa những sự kiện và những khái quát theo một phạm vi câu hỏi nhất định và mối quan hệ lẫn nhau giữa các khái quát đó.

? Liên hệ thực tiễn việc sử dụng phương pháp ôn tập trong dạy học ở phổ thông hiện nay (tốt, chưa tốt, nguyên nhân và đề xuất giải pháp khắc phục).

2.2.3.4. Phương pháp làm thí nghiệm

* Khái niệm

Làm thí nghiệm là phương pháp dạy học trong đó, HS sử dụng những thiết bị với phương pháp thực nghiệm để làm sáng tỏ, khẳng định những luận điểm lý thuyết mà GV đã trình bày nhằm củng cố, đào sâu những tri thức đã lĩnh hội hoặc vận dụng lý luận để nghiên cứu những vấn đề do thực tiễn đề ra.

Khi làm thí nghiệm bằng những thiết bị nhất định, HS tự gây ra hiện tượng hoặc quá trình cần phải nghiên cứu làm biến đổi đối tượng, trên cơ sở đó quan sát và rút ra kết luận.

Phương pháp này được sử dụng rộng rãi trong các môn khoa học tự nhiên nhất là các môn khoa học thực nghiệm như Lý, Hóa, Sinh hoặc môn công nghệ.

* Tác dụng của phương pháp làm thí nghiệm: giúp HS nắm tri thức vững vàng, tin tưởng vào tính chính xác của các tri thức khoa học; gây hứng thú học tập, óc tò mò khoa học; rèn luyện kỹ năng quan sát, kỹ năng sử dụng các dụng cụ thí nghiệm; bồi dưỡng năng lực và phẩm chất của người lao động như: giữ gìn, chăm sóc và bảo vệ máy móc, làm việc gọn gàng, ngăn nắp, có tính tổ chức, kỷ luật... và quan trọng hơn cả là giúp HS bước đầu làm quen với công tác nghiên cứu khoa học.

* Cách tiến hành phương pháp làm thí nghiệm

Tùy theo điều kiện trang thiết bị thí nghiệm của nhà trường và tính chất phức tạp của công tác thí nghiệm, HS có thể làm thí nghiệm cá nhân hay theo nhóm.

Khi tiến hành thí nghiệm:

- Giúp HS nắm vững mục đích, yêu cầu của thí nghiệm; nắm vững lý thuyết có liên quan đến nội dung thí nghiệm; chỉ dẫn nội dung thí nghiệm và các giai đoạn thí nghiệm với các thiết bị cần thiết; lưu ý HS cách sử dụng các thiết bị, các nguyên vật liệu thí nghiệm...

- HS độc lập tiến hành thí nghiệm, ghi chép và viết bản tường trình thí nghiệm trong khi đó GV chỉ giám sát để uốn nắn kịp thời.

- Cuối buổi thí nghiệm GV chỉ định một vài HS trình bày thí nghiệm của mình và những kết luận được rút ra. Cho HS trao đổi thảo luận và GV tổng kết, đánh giá chung.

?. *Liên hệ thực tiễn việc sử dụng phương pháp làm thí nghiệm trong dạy học ở phổ thông hiện nay (tốt, chưa tốt, nguyên nhân và ý kiến đề xuất)*

2.2.4. Phương pháp đánh giá trong dạy học

?. *Tìm hiểu kinh nghiệm đánh giá trong dạy học qua các tài liệu sau:*

- Trần Bá Hoàn (1995), *Đánh giá giáo dục*, Hà Nội.

- James H Mc Millan (2005), *Đánh giá lớp học*, Viện đại học Virginia.

- Dương Thiệu Tống (1995), *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập*, ĐHSP Tp HCM.

- Quentin Stodo la Kalmer Stordahl (1996), *Trắc nghiệm và đo lường cơ bản trong giáo dục*, Hà Nội.

Sau đây sẽ giới thiệu khái quát (có tính định hướng) một số vấn đề cơ bản về đánh giá trong dạy học.

2.2.4.1. Khái niệm và các thành tố trong đánh giá

Đánh giá trong dạy học là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về học tập của HS dựa vào sự phân tích những thông tin thu được qua kiểm tra đối chiếu với yêu cầu học tập đã đề ra để từ đó có cơ sở đề xuất những quyết định thích hợp nhằm cải thiện thực trạng học tập của HS, điều chỉnh, nâng cao chất lượng dạy học.

Những thành tố trong đánh giá bao gồm:

- Mục đích đánh giá (đánh giá nhằm mục đích gì?);

- Xác định những thông tin (cần sử dụng những thủ thuật gì để thu thập thông tin) để làm căn cứ đánh giá;

- Đánh giá (giải thích những kết quả như thế nào? sử dụng những tiêu chuẩn, tiêu chí nào để đánh giá?);

- Sử dụng (sử dụng kết quả đánh giá làm gì? để chuẩn đoán, phân loại và ra những quyết định trong giảng dạy).

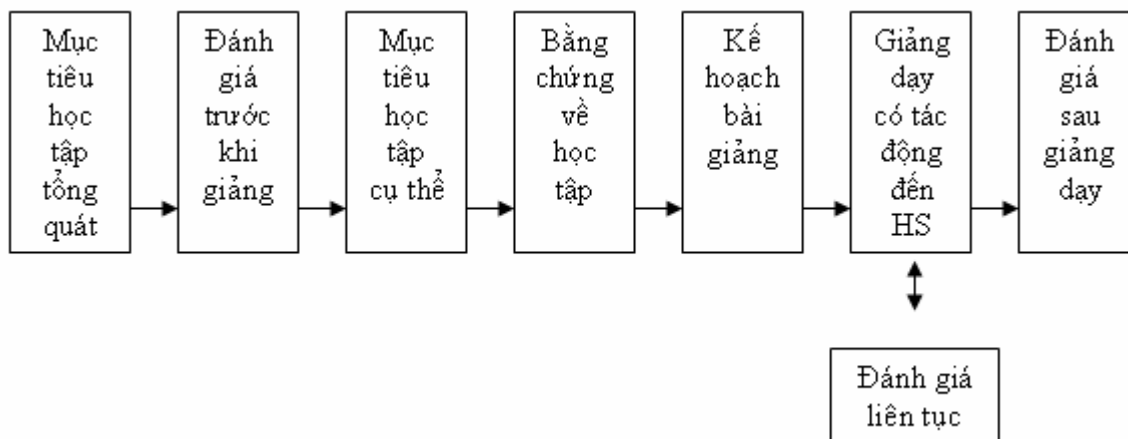
2.2.4.2. Vai trò của đánh giá trong dạy học

Đánh giá và giảng dạy có mối quan hệ mật thiết với nhau. GV liên tục sử dụng đánh giá HS của mình so với mục tiêu học tập để đưa ra những quyết định điều khiển, điều chỉnh trong giảng dạy và học tập. Đưa ra quyết định trước khi giảng bài để đặt ra những mục tiêu học tập, lựa chọn những hoạt động giảng dạy thích hợp và chuẩn bị tài liệu học tập. Trong khi lên lớp, cần có những quyết định cách thức và nhịp độ giới thiệu thông tin bài giảng, kiểm soát hành vi của HS, điều chỉnh kế hoạch giảng dạy. Sau bài giảng, GV đánh giá sự học tập của HS (HS tự đánh giá hoạt động học tập của mình), đánh giá các hoạt động giảng dạy

và đánh giá chính bản thân GV để cải tiến, nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập.

Đánh giá là một phần của công tác đào tạo, sẽ không thể có giảng dạy và học tập chất lượng nếu không có đánh giá phù hợp và đáng tin cậy. Người ta ước tính được rằng hoạt động liên quan tới đánh giá chiếm khoảng một phần ba lượng thời gian công việc của GV.

James (2005) đã thể hiện mối quan hệ giữa giảng dạy và đánh giá qua sơ đồ sau:



2.2.4.3. Quy trình đánh giá trong dạy học

Đánh giá trong dạy học bao gồm việc quyết định mục tiêu, phân tích nội dung học tập; sử dụng các phương pháp thu thập thông tin về học tập của HS, phân tích thông tin và sử dụng các thông tin.

- Bước đầu tiên trong đánh giá là xác định mục tiêu học tập phù hợp và rõ ràng; từ xác định mục tiêu, xác định chuẩn, tiêu chí đánh giá.
- Phân tích nội dung môn học, bài học
- Xây dựng kế hoạch kiểm tra

Sau khi nắm vững mục tiêu và phân tích nội dung học tập, xây dựng kế hoạch kiểm tra (hay bảng thông số chi tiết) mô tả những mục tiêu định đánh giá và xác định trọng tâm nội dung cần đánh giá. Bảng thông số đó là một bảng quy định hai chiều, một chiều (ngang hay dọc) biểu thị nội dung cần kiểm tra, chiều kia biểu thị mục tiêu học tập cần khảo sát. Trong mỗi ô của bảng quy định hai chiều ấy ghi tỷ lệ phần trăm (hay số) các câu hỏi kiểm tra dự trù cho mục tiêu hay đơn vị nội dung tương ứng với hàng dọc và hàng ngang của ô ấy. Dưới đây là một ví dụ:

Mẫu kế hoạch kiểm tra (James 2005)

Nội dung chính	Mục tiêu học tập					Tổng cộng
	Kiến thức hiểu đơn giản	Hiểu sâu và lập luận	Kỹ năng	Sản phẩm	Tác động	
1. (chủ đề)	số %	số %	số %	số %	số %	số %
2. (chủ đề)	số %	số %	số %	số %	số %	số %
3. (chủ đề)	số %	số %	số %	số %	số %	số %
4. (chủ đề)	số %	số %	số %	số %	số %	số %
N. (chủ đề)	số %	số %	số %	số %	số %	số %
Tổng số các đề mục kiểm tra	số %	số %	số %	số %	số %	Tổng số mục/100%

- Tìm ra các phương pháp đánh giá phù hợp với mục tiêu và nội dung học tập

+ Xác định các phương pháp đánh giá

Có nhiều loại phương pháp được sử dụng để đánh giá HS. Theo các tài liệu và các văn bản thường gặp, đánh giá bao gồm các phương pháp: quan sát; vấn đáp; viết (gồm tự luận và trắc nghiệm); thực hành; tự đánh giá. Hay theo James H. McMillan (2005), các phương pháp đánh giá bao gồm bốn loại chính:

☞ Trả lời lựa chọn bao gồm: nhiều lựa chọn, lựa chọn đúng sai, chọn câu phù hợp hay câu ghép đôi.

♣ Câu đúng sai: là loại câu trong đó, trước một câu dẫn xác định HS chỉ cần trả lời Đ hoặc S.

♣ Câu nhiều lựa chọn: là loại câu hỏi trong đó, đã có từ ba đến năm đáp án trả lời sẵn, HS chỉ cần lựa chọn một câu trả lời đúng hoặc đúng nhất.

♣ Câu ghép đôi (chọn câu phù hợp): là loại câu hỏi trong đó thường có hai dãy, một dãy bao gồm những câu hỏi trắc nghiệm và một dãy là những câu trả lời, HS phải tìm ra từng cặp câu trả lời tương ứng với câu hỏi.

Loại trả lời lựa chọn được gọi là khách quan (hay trắc nghiệm khách quan) vì đảm bảo tính khách quan trong chấm điểm.

☞ Tự trả lời bao gồm: câu trả lời ngắn, bài tập trên cơ sở thực hiện gồm sản phẩm và kỹ năng, tiểu luận, vấn đáp).

♣ Câu trả lời ngắn: câu trả lời ngắn gọn như điền vào một phần trống ở cuối câu, viết một số từ hoặc một hai câu hoặc nói rõ phương pháp giải một bài toán như thế nào để có đáp số như vậy. Mặc dù đánh giá theo cách này mang nhiều tính chủ quan, song vẫn có thể chấm câu trả lời ngắn một cách khách quan vì chỉ có câu trả lời ngắn nên dễ xác định.

♣ Đánh giá dựa trên khả năng thể hiện thao tác. Thao tác tạo ra một sản phẩm như một bức vẽ, một đề án, một bản báo cáo, một trang web...hay một kỹ năng thể thao, thuyết trình, đọc kịch, thảo luận, đánh máy...

▲ Tiểu luận (hay tự luận) cho phép HS tự xây dựng câu trả lời. Tự luận bao gồm tự luận có giới hạn về nội dung trình bày, số dòng, chữ thể hiện nội dung và tự luận mở rộng trong đó HS được viết tự do hơn và được trình bày trong nhiều đoạn hay trang.

▲ Vấn đáp được dùng thường xuyên để kiểm tra hoặc xác định mức độ hiểu bài dưới dạng hỏi-đáp, phỏng vấn hoặc hội kiến.

☞ Quan sát của giáo viên là phương pháp mà GV sử dụng các giác quan hay các phương tiện thay thế cho các giác quan để đánh giá mức độ hiểu bài và sự tiến bộ của HS biểu hiện qua hành động học tập (qua thao tác, hành vi cử chỉ, sản phẩm... của hành động học tập).

☞ Tự đánh giá: là yêu cầu HS điền vào một mẫu văn bản trả lời các câu hỏi thể hiện sự suy nghĩ của HS về chính bản thân họ (hay tự đánh giá bản thân) như thế nào. Các điều tra về thái độ, các phiếu điều tra bản thân, ý kiến của một nhóm, điều tra mức độ quan tâm, trắc nghiệm khả năng và các biện pháp về cá nhân là các mẫu để HS tự đánh giá.

+ Xác định sự phù hợp giữa phương pháp đánh giá với mục tiêu học tập

Khi lựa chọn phương pháp đánh giá, cần biết mức độ phù hợp của chúng với mục tiêu học tập. Một số tác giả đã nghiên cứu và xây dựng bảng liệt kê sự phù hợp giữa mục tiêu học tập và phương pháp đánh giá để tiện lựa chọn khi sử dụng. Bảng liệt kê sự phù hợp giữa mục tiêu học tập và phương pháp đánh giá của James (2005) dưới đây là một ví dụ:

Mục tiêu	Trả lời lựa chọn và tự trả lời ngắn gọn	Tiểu luận	Thao tác	Vấn đáp	Quan sát	Tự nhận xét
Kiến thức và hiểu đơn giản	5	4	3	4	3	2
Hiểu sâu và lập luận	2	5	4	4	2	2
Các kỹ năng	1	3	5	2	5	3
Sản phẩm	1	1	5	2	4	4
Tác động (thái độ)	1	2	4	4	4	5

Ghi chú: các số lớn biểu hiện sự thích hợp cao (VD: 5= tốt, 1=kém)

+ Sử dụng, thực hiện các phương pháp đánh giá một cách hiệu quả

(Tìm hiểu kinh nghiệm sử dụng các phương pháp và kỹ thuật đánh giá chi tiết qua 4 tài liệu trên và các tài liệu khác về đánh giá giáo dục).

- Phân tích và sử dụng thông tin thu được

Dựa vào sự phân tích những thông tin thu được qua kiểm tra đối chiếu với yêu cầu dạy học đã đề ra; hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả dạy học từ đó có cơ sở để xuất những quyết định thích hợp nhằm cải thiện thực trạng dạy học, điều chỉnh, nâng cao chất lượng dạy học.

Quá trình này bao gồm:

+ Xác định các số cho các đối tượng hay cho các đặc điểm của đối tượng theo những nguyên tắc đã định rõ (đo). Kết quả bài kiểm tra của HS được ghi nhận bằng một số đo (có

thể theo thang điểm 5, 10...bậc hoặc các con chữ ABCD...).

+ Dựa vào số đo, đưa ra những thông tin ước lượng trình độ kiến thức, kỹ năng, thái độ của HS (lượng giá). Lượng giá bao gồm lượng giá theo chuẩn (so sánh tương đối trình độ của HS với chuẩn trung bình của cả lớp) và lượng giá theo tiêu chí (so sánh trình độ của HS với tiêu chí đề ra).

+ Đưa ra những nhận xét về trình độ thực chất của HS trước vấn đề được kiểm tra đồng thời đề xuất định hướng bổ khuyết sai sót hoặc phát huy kết quả.

+ Dựa vào định hướng, đề xuất những biện pháp cụ thể để giúp đỡ HS.

Khi đánh giá cần căn cứ vào cả số lượng lẫn chất lượng kết quả học tập của HS; cần phân tích cụ thể cả mặt ưu và mặt nhược thể hiện trong kết quả học tập của các em đồng thời chỉ ra con đường lấp chỗ hổng và sửa chữa sai lầm mà các em mắc phải.

2.2.4.4. Những yêu cầu cơ bản đối với việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

- Đánh giá phải đảm bảo tính khách quan

Tính khách quan trong đánh giá thể hiện ở chỗ đánh giá phải phù hợp với kết quả học tập của HS đã được bộc lộ một cách trung thực. Đánh giá phải phản ánh đúng, đầy đủ, chính xác những kết quả học tập của HS, thấy được những tiến bộ, những thiếu sót để có hướng phát huy và khắc phục. Tránh thái độ thiếu trung thực khi kiểm tra. Tránh đánh giá chung chung, nhận định chủ quan, áp đặt thiếu căn cứ và thành kiến. Kiểm tra, đánh giá cần dựa trên những tiêu chuẩn đã được xác định với nguyên tắc kết hợp sự tôn trọng và yêu cầu cao đối với HS.

- Đánh giá phải đảm bảo tính toàn diện

Nguyên tắc này đòi hỏi việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS phải bao quát được các mặt của nội dung TLHT, độ sâu sắc, tính vững chắc của sự lĩnh hội.

- Đánh giá phải đảm bảo tính hệ thống

Nguyên tắc này đòi hỏi việc đánh giá kết quả học tập của HS phải được tiến hành thường xuyên, có kế hoạch, theo một hệ thống nhằm đảm bảo cho GV và HS có cơ sở để điều khiển, điều chỉnh kịp thời quá trình dạy học, đảm bảo tính phát triển của hệ thống dạy-học. Việc đánh giá phải được tiến hành một cách công khai, kết quả đánh giá phải được công bố kịp thời.

- Kiểm tra, đánh giá phải đảm bảo tính cá biệt

Nguyên tắc này đòi hỏi kiểm tra, đánh giá phải được tiến hành chung cho cả lớp đồng thời phải chú ý đến đặc điểm cá biệt của từng cá nhân HS.

- Ngoài ra để đảm bảo đánh giá có chất lượng cần: xác định mục tiêu học tập rõ ràng, phù hợp; nắm vững nội dung dạy học; sử dụng hợp lý các phương pháp đánh giá đảm bảo giá trị và độ tin cậy của đánh giá; đánh giá có tác động tích cực đến quá trình giảng dạy và học tập của GV và HS; đánh giá có tính khả thi và hiệu quả...

Việt Nam đã và đang tiếp cận với các phương pháp dạy học hiện đại, trong tài liệu này xin được giới thiệu một vài phương pháp dạy học hiện đại

2.2.5. Phương pháp dạy học Angorit

? *Tìm hiểu Angorit dạy học ở Phụ lục 4 (và các tài liệu khác), cho biết khả năng ứng*

dụng phương pháp này trong giảng dạy môn học thuộc chuyên ngành của bạn.

* Angorit (algorithm) hay còn gọi là thuật toán, là một thuật ngữ toán học, dùng để chỉ một bản quy định trình tự những thao tác nguyên tố đảm bảo giải được một bài toán bất kỳ thuộc một loại nhất định.

Trong dạy học, để giúp HS học tập tốt, các nhà nghiên cứu đã đề xuất ý tưởng xây dựng các angorit học tập. Do đó, phương pháp dạy học angorit ra đời.

* Bản chất của phương pháp dạy học angorit là xây dựng các bước đi theo một trình tự hợp lý cho từng bài học, cho từng vấn đề học tập, để giúp HS tuân tự thực hiện các bước đi ấy nhằm nắm vững vấn đề học tập.

Vấn đề quan trọng nhất trong phương pháp này là thiết kế cho được một phương án tối ưu cho từng bài, từng vấn đề cụ thể.

* Đặc điểm của phương pháp dạy học angorit là nội dung bài học, vấn đề học tập được chia nhỏ thành từng bước, từng công đoạn. Quá trình học tập là quá trình HS tiến hành giải quyết vấn đề học tập theo từng bước, các bước đi này dứt khoát dẫn HS tới đích. Cho nên, phương pháp angorit có tính hiệu nghiệm cao.

2.2.6. Phương pháp dạy học chương trình hóa

? Tìm hiểu Dạy học chương trình hóa ở Phụ lục 4 (và các tài liệu khác), cho biết khả năng ứng dụng phương pháp này trong giảng dạy môn học thuộc chuyên ngành của bạn.

* Khái niệm

Dạy học chương trình hóa là một kiểu hay một phương pháp dạy học mà nội dung dạy học được sắp xếp theo một chương trình trên cơ sở của nguyên tắc điều khiển hoạt động nhận thức, có tính toán một cách đầy đủ khả năng tiếp thu tốt nhất của HS.

* Các đặc điểm của dạy học chương trình hoá

- Tài liệu học tập được chia thành những đơn vị nội dung, gọi là liều kiến thức; được sắp xếp theo sự phát triển của logic nội dung.

- Việc lĩnh hội chỉ được chuyển sang liều kiến thức tiếp theo sau khi đảm bảo đã lĩnh hội vững chắc liều đang học bằng việc trả lời một câu hỏi kiểm tra ở cuối mỗi liều (bằng một liên hệ ngược kịp thời).

- Việc học tập mang tính chất cá nhân, tùy theo năng lực của từng người học (đảm bảo sự thích ứng).

- Ngoài ra, liều kiến thức tiếp theo tùy thuộc vào kết quả trả lời câu hỏi trong liều trước (đảm bảo mỗi liên hệ ngược ngoài).

* Cấu trúc của một chương trình dạy học theo chương trình hóa

Chương trình dạy học theo hệ phương pháp này gồm những bước liên tiếp, mỗi bước gồm có bốn phần:

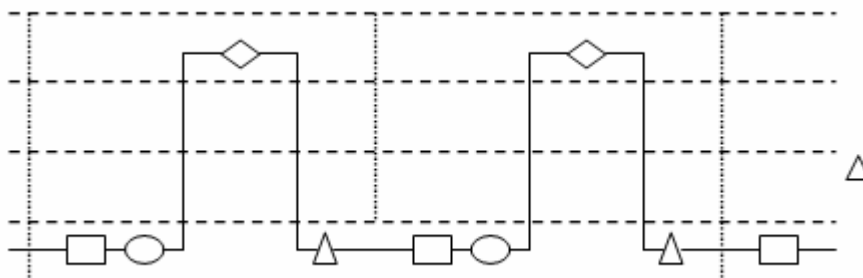
Phần 1. Thông báo kiến thức cho HS, ký hiệu - □

Phần 2. Câu hỏi kiểm tra về phần 1 để HS trả lời, kí hiệu - ○

Phần 3. Đánh giá việc trả lời của HS và quyết định việc học tiếp theo kí hiệu-◇

Phần 4. HS được biết về đúng, sai của câu trả lời của mình kí hiệu - △

Có thể dùng sơ đồ minh họa mối quan hệ giữa các phần trong một bước và giữa các bước dưới đây:



Các phần 1,2,4 được gộp lại thành một liệu. Thường mỗi liệu được ghi trên một phiếu học tập. Chương trình là một tập hợp tất cả các liệu mà “GV” có, đồng thời với tất cả các quy tắc giúp đỡ ở mỗi bước nhằm xác định được các bước tiếp theo một cách duy nhất.

* Các kiểu chương trình

Có hai kiểu chương trình: chương trình đường thẳng và chương trình phân nhánh.

- Chương trình đường thẳng

Chương trình đường thẳng có tác dụng củng cố những nhận thức đúng và hạn chế tối đa những sai sót. Ở chương trình này, mọi HS đều học theo cùng một chương trình, đều phải qua tất cả các bước như nhau, chỉ có nhanh hay chậm khác nhau tùy theo năng lực của từng người. HS phải tự xây dựng lấy câu trả lời cho các câu hỏi kiểm tra.

Tuy nhiên, chương trình này có nhược điểm là ít phát triển năng lực sáng tạo (vì nội dung thông báo và kiểm tra thường là dễ). Cho nên, dễ chán đối với một số HS.

- Chương trình phân nhánh

Chương trình phân nhánh chú ý đến những con đường khác nhau dẫn tới mục đích đã lựa chọn. Khi học chương trình này, HS phải tự mình chọn lấy một câu trả lời trong các câu trả lời cho sẵn. Sau đó, HS học tiếp theo liệu nào là tùy thuộc vào việc lựa chọn câu trả lời đúng hay sai. Nếu trả lời đúng câu kiểm tra trong liệu 1, HS đi theo con đường ngắn nhất là chuyển sang liệu 2, trong đó khẳng định sự đúng đắn của câu trả lời và tiếp tục có thông báo về kiến thức mới. Nếu trả lời sai, HS phải chuyển sang một liệu phụ (giải thích rõ nguyên nhân sai lầm), sau đó buộc HS phải quay lại liệu 1 để chọn đáp số khác hoặc HS phải sang liệu phụ thứ 2 (giúp khắc phục sai lầm đã mắc). Loại chương trình này phức tạp hơn và có chú ý đến tư duy sáng tạo của HS, phù hợp với năng lực khác nhau của HS.

* Ưu-nhược điểm của phương pháp dạy học chương trình hóa

- Ưu điểm

Phương pháp dạy học chương trình hóa có các ưu điểm sau:

- + Tăng cường tính độc lập, tích cực của HS trong học tập.
- + Tăng cường cá thể hóa trong hoạt động dạy học.
- + Làm cho quá trình dạy học có khả năng và điều kiện khai thác được các phương tiện kỹ thuật dạy học.
- + Tăng cường hoạt động dạy học hướng vào HS.
- Nhược điểm

Tuy nhiên phương pháp này cũng còn những nhược điểm sau:

- + Điều kiện giao tiếp trực tiếp GV-HS ít; do đó, hạn chế vai trò chỉ đạo trực tiếp của GV.
- + Tính hợp tác trong học tập giữa các HS với nhau cũng thấp.
- + Khó đảm bảo tính hệ thống của nội dung tri thức và kỹ năng môn học.
- + Điều kiện, phương tiện kỹ thuật phục vụ cho dạy học công kênh, tốn kém.

2.2.7. Phương pháp dạy học giải quyết tình huống có vấn đề

?. Với tư cách là GV bộ môn, hãy giải quyết tình huống số 9 và số 10 (tr 65-66) và cho biết:

- *Tình huống có vấn đề (THCVĐ) là gì?*
- *Quá trình giải quyết THCVĐ diễn ra theo các bước nào?*

?. Đọc thông tin về phương pháp dạy học giải quyết THCVĐ dưới đây và xem xét lại cách giải quyết hai tình huống trên theo quy trình.

?. Đọc từ trang 46-71 [27], trình bày các yêu cầu (hay nguyên tắc), quy trình xây dựng tình huống.

?. Đọc Phụ lục 4, trình bày các nguyên tắc, quy trình dạy học sử dụng THCVĐ và cho biết khả năng ứng dụng phương pháp này trong giảng dạy môn học thuộc chuyên ngành của bạn.

Dựa vào sự vận dụng những thành tựu của tâm lý học và khoa học giáo dục, các phương pháp hay các kiểu, dạng dạy học trong đó THCVĐ là khái niệm chủ yếu, là điểm khởi đầu, đã và đang dần dần xuất hiện. Hai phương pháp dạy học thuộc dạng này đang được quan tâm, đó là: dạy học giải quyết vấn đề (đã được ứng dụng nhiều ở nước ta), học tập dựa trên vấn đề (đang phổ biến ở các nước phát triển) và dạy học tình huống...

THCVĐ trong dạy học giải quyết vấn đề hay học tập dựa trên vấn đề (Problem-based learning) bao gồm cả những tình huống trong lý luận lẫn những tình huống trong thực tiễn. Chúng thường được tồn tại dưới dạng những câu hỏi, những bài toán, những nhiệm vụ hay những tình huống thực tế... đòi hỏi HS phải cố gắng nỗ lực tìm cách giải quyết.

THCVĐ trong dạy học tình huống (Case study) chỉ bao gồm những tình huống có thực trong thực tiễn hay những tình huống mô phỏng thực tiễn được xây dựng để sử dụng trong dạy học.

Điểm chung trong các dạng dạy học này là: THCVĐ là khái niệm chủ yếu và là điểm khởi đầu, là trung tâm của quá trình dạy học. Cho nên, cách sử dụng THCVĐ ở hai dạng dạy học này về cơ bản là giống nhau.

2.2.7.1. Vài nét khái quát về THCVĐ

* Đặc trưng của THCVD

Có rất nhiều ý kiến khác nhau của các tác giả trong và ngoài nước về THCVD. Tuy nhiên trong ý kiến của các tác giả (dù rõ ràng hay chưa rõ ràng) đều chứa đựng những điểm chung. Những điểm chung được thể hiện qua sự tổng kết của Vũ Văn Tảo (2000) dưới đây:

- Trong THCVD luôn luôn chứa đựng một nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một khó khăn cần khắc phục. Chính vì lẽ đó, việc nghiên cứu và giải quyết THCVD có tác dụng kích thích chủ thể tìm tòi để chiếm lĩnh được tri thức mới hoặc phương thức hành động mới.

- THCVD được đặc trưng bởi trạng thái tâm lý xuất hiện ở chủ thể trong khi giải quyết vấn đề mà việc giải quyết đó lại cần đến tri thức, hành động mới.

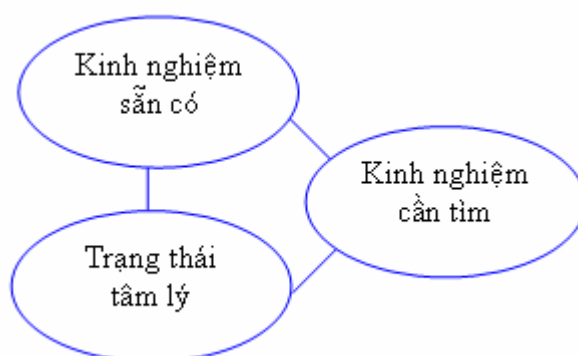
- THCVD được cấu thành bởi ba yếu tố: nhu cầu nhận thức hoặc hành động của người học, sự tìm kiếm những tri thức và phương thức hành động chưa biết, khả năng trí tuệ của chủ thể thể hiện ở kinh nghiệm và năng lực.

- Đặc trưng cơ bản của THCVD là những lúng túng về lý thuyết và thực hành để giải quyết vấn đề. Trạng thái lúng túng xuất hiện trong quá trình nhận thức như một mâu thuẫn giữa chủ thể và khách thể nhận thức trong hoạt động của con người. Chính vì vậy, THCVD là một hiện tượng chủ quan, một trạng thái tâm lý của chủ thể. THCVD xuất hiện nhờ hoạt động tích cực tìm tòi, nghiên cứu của chính chủ thể.

* Cấu trúc của THCVD trong dạy học

THCVD là một cấu trúc-hệ thống. Cấu trúc của THCVD trong dạy học bao gồm ba yếu tố: kinh nghiệm (khả năng) sẵn có của HS có liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong tình huống; kinh nghiệm chưa có cần tìm (những điều muốn biết) có liên quan để có thể giải quyết được vấn đề trong tình huống và trạng thái tâm lý của HS. Cấu trúc của THCVD được thể hiện qua sơ đồ dưới đây:

Sơ đồ: Cấu trúc của THCVD



* Các loại tình huống có vấn đề

Dựa vào các cơ sở khác nhau, có các cách phân loại THCVD khác nhau.

Okôn. V (1976) và một số tác giả phân THCVD ra thành các loại tình huống như: tình huống nghịch lý, tình huống lựa chọn, tình huống bác bỏ, tình huống tại sao, tình huống thực, tình huống giả định...

- Tình huống nghịch lý: THCVD mới thoát nhìn dường như vô lý, không phù hợp với

qui luật, lý thuyết đã được thừa nhận chung.

Đối với HS, tình huống này được tạo ra bằng cách giới thiệu những sự kiện, hiện tượng trái với quan điểm thông thường, với kinh nghiệm cá nhân của HS. Cách giải quyết ở đây là phân tích chỗ sai, chỗ chưa chính xác trong cách hiểu vấn đề, từ đó tìm ra cách hiểu phù hợp (hiện tượng rơi tự do trái với quan niệm thông thường: vật nặng rơi nhanh, vật nhẹ rơi chậm).

- Tình huống lựa chọn: THCVĐ xuất hiện khi đứng trước một sự lựa chọn rất khó khăn giữa hai hay nhiều phương án giải quyết.

- Tình huống bác bỏ: THCVĐ phải bác bỏ một kết luận, một luận đề sai lầm, phản khoa học.

- Tình huống tại sao: THCVĐ phổ biến đồng thời rất hiệu nghiệm trong nghiên cứu khoa học cũng như trong dạy học. Đây là THCVĐ khi người ta gặp phải những hiện tượng, sự kiện con người chưa đủ tri thức để giải thích cho nên, người ta phải thốt ra “Tại sao?”

- Tình huống thực: những tình huống có thực diễn ra trong cuộc sống.

- Tình huống giả định: tình huống mô phỏng, tình huống được xây dựng giống như thật.

Dựa vào mục đích và nhiệm vụ dạy học để xây dựng các loại THCVĐ

Trong quá trình dạy học, mục đích và nhiệm vụ dạy học là thành tố định hướng, là thành tố quy định sự lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học. Do đó, hệ thống THCVĐ bao gồm ba nhóm sau:

- Nhóm THCVĐ được xây dựng để hình thành và phát triển ở HS các kỹ năng học tập và kỹ năng sống;

- Nhóm THCVĐ được xây dựng để bồi dưỡng cho HS thái độ đúng đắn đối với hiện thực;

- Nhóm THCVĐ được xây dựng để giúp HS lĩnh hội tri thức có liên quan đến thái độ và kỹ năng tương ứng.

Dựa vào nội dung dạy học để xây dựng THCVĐ

Nội dung dạy học quy định hệ thống tri thức, kỹ năng cần hình thành ở HS. Nội dung dạy học là thành tố quy định trực tiếp sự lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học. Cho nên, cần xây dựng hệ thống các THCVĐ để thực hiện nội dung dạy học. Do đó sẽ có hệ thống THCVĐ được xây dựng tuân theo hệ thống vấn đề trong nội dung dạy học.

Ngoài ra THCVĐ còn được xây dựng căn cứ vào nhiều cơ sở khác.

Từ đó, khi xây dựng THCVĐ để dạy học, cần dựa vào nhiều cơ sở khác nhau; trong đó, mục đích và nội dung dạy học được coi là cơ sở chính.

* Quy trình xử lý THCVĐ

Việc xử lý THCVĐ của HS trong học tập diễn ra theo một logic biện chứng. Cơ sở tâm lý học của nó là quá trình tư duy trừu tượng.

Quy trình xử lý THCVĐ bao gồm ba giai đoạn và năm bước được sắp xếp theo một trình tự hợp lý. Ba giai đoạn đó là:

- Giai đoạn phát hiện ra tình huống và vấn đề trong tình huống.

- Giai đoạn xem xét, giải quyết vấn đề trong tình huống.

- Giai đoạn kiểm tra, đánh giá tiến trình xem xét, giải quyết vấn đề trong tình huống nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình xử lý cho đúng hướng.

Năm bước xử lý THCVĐ bao gồm: 1). Xác định và phân tích tình huống; 2). Xác định vấn đề cần giải quyết trong tình huống và mục đích giải quyết; 3). Đưa ra ý tưởng về việc giải quyết; 4). Xác định những tri thức và kinh nghiệm có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống; 5). Đánh giá việc giải quyết tình huống và rút ra kết luận, bài học từ việc giải quyết tình huống.

Năm bước xử lý THCVĐ được diễn ra như sau:

Bước 1: Xác định và phân tích THCVĐ

Trong cuộc sống, khi gặp khó khăn (hay mâu thuẫn) con người ý thức được khó khăn, mong muốn giải quyết khó khăn và tìm cách giải quyết, đó chính là lúc họ được đặt vào THCVĐ.

Trong dạy học, THCVĐ thường được GV xây dựng và đưa ra cho HS giải quyết. Sau khi THCVĐ được xác định, cần phân định xem đây là loại THCVĐ nào; trong tình huống đó còn chi tiết nào chưa rõ ràng cần được làm rõ. Quan trọng hơn, cần xác định rõ những dữ kiện (hay còn gọi là những chi tiết) trong tình huống; những dữ kiện này có mối quan hệ với nhau như thế nào và dữ kiện nào là dữ kiện chủ yếu. Từ dữ kiện chủ yếu và mối quan hệ của nó với các dữ kiện khác được xác định sẽ giúp ta nhanh chóng phát hiện ra vấn đề và xác định được vấn đề chủ yếu cần giải quyết trong THCVĐ này.

Bước 2: Xác định vấn đề cần giải quyết và mục đích giải quyết

Từ việc phân tích, xem xét các dữ kiện trong THCVĐ và mối quan hệ giữa chúng, có thể nhận ra được vấn đề chủ yếu và thứ yếu cần giải quyết trong tình huống. Cần khẳng định được vấn đề chủ yếu phải giải quyết trong tình huống (vấn đề giải quyết thường được thể hiện dưới dạng câu hỏi) và xác định rõ việc giải quyết đó nhằm đạt được mục đích gì.

Bước 3: Đưa ra ý tưởng về việc giải quyết

Sau khi đã xác định được vấn đề chủ yếu cần giải quyết và đề ra mục đích giải quyết, phải nhanh chóng đưa ra những ý tưởng về việc giải quyết tức là dự đoán trước hay đề ra giả thuyết về việc giải quyết (Vấn đề trong tình huống này có thể có những cách giải quyết nào? Cách giải quyết nào là tối ưu?). Những ý tưởng hay những dự đoán này mới chỉ là những ý nghĩ chủ quan của HS. Tuy nhiên chúng lại có tác dụng định hướng cho việc tiếp tục tìm cách để khẳng định và thực hiện điều dự đoán. Quá trình giải quyết vấn đề thực chất là quá trình đi tìm lời giải (câu trả lời) cho vấn đề (được đưa ra dưới dạng câu hỏi) hay là quá trình chứng minh giả thuyết.

Bước 4: Xác định và huy động những tri thức, kinh nghiệm có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống

Đây là bước HS phải huy động những kinh nghiệm đã có hoặc tìm kiếm thêm những kinh nghiệm chưa biết có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống. Ở bước này HS cần phải xác định kinh nghiệm mình cần để giải quyết tình huống có thể được huy động, tìm kiếm từ những nguồn học tập nào (SGK, tài liệu học tập khác hay từ những chuyên gia có kinh nghiệm...); tiến hành việc huy động hay tìm kiếm kinh nghiệm từ những nguồn đó và sử dụng chúng để thực hiện chiến lược giải quyết THCVĐ như đã dự kiến ở bước 3.

Bước 5: Đánh giá việc giải quyết tình huống và rút ra kết luận, bài học từ việc giải quyết tình huống

Bước này bao gồm các công việc: xem xét lại chiến lược giải quyết vấn đề trong tình

huống, nếu thấy chiến lược đó tốt thì khẳng định, rút ra kết luận khái quát và bài học cần thiết từ việc giải quyết tình huống. Còn nếu quá trình thực hiện phương án giải quyết được dự kiến không thành do ý tưởng đưa ra lúc đầu sai thì loại bỏ ý tưởng này và sau đó thực hiện lại quá trình giải quyết THCVĐ từ bước thứ ba. Nếu trong quá trình giải quyết phát hiện ra những sai sót của ý tưởng ban đầu thì nên xem xét để điều chỉnh lại ý tưởng. Quy trình xử lý THCVĐ được thể hiện ở sơ đồ quy trình xử lý THCVĐ (trang bên).

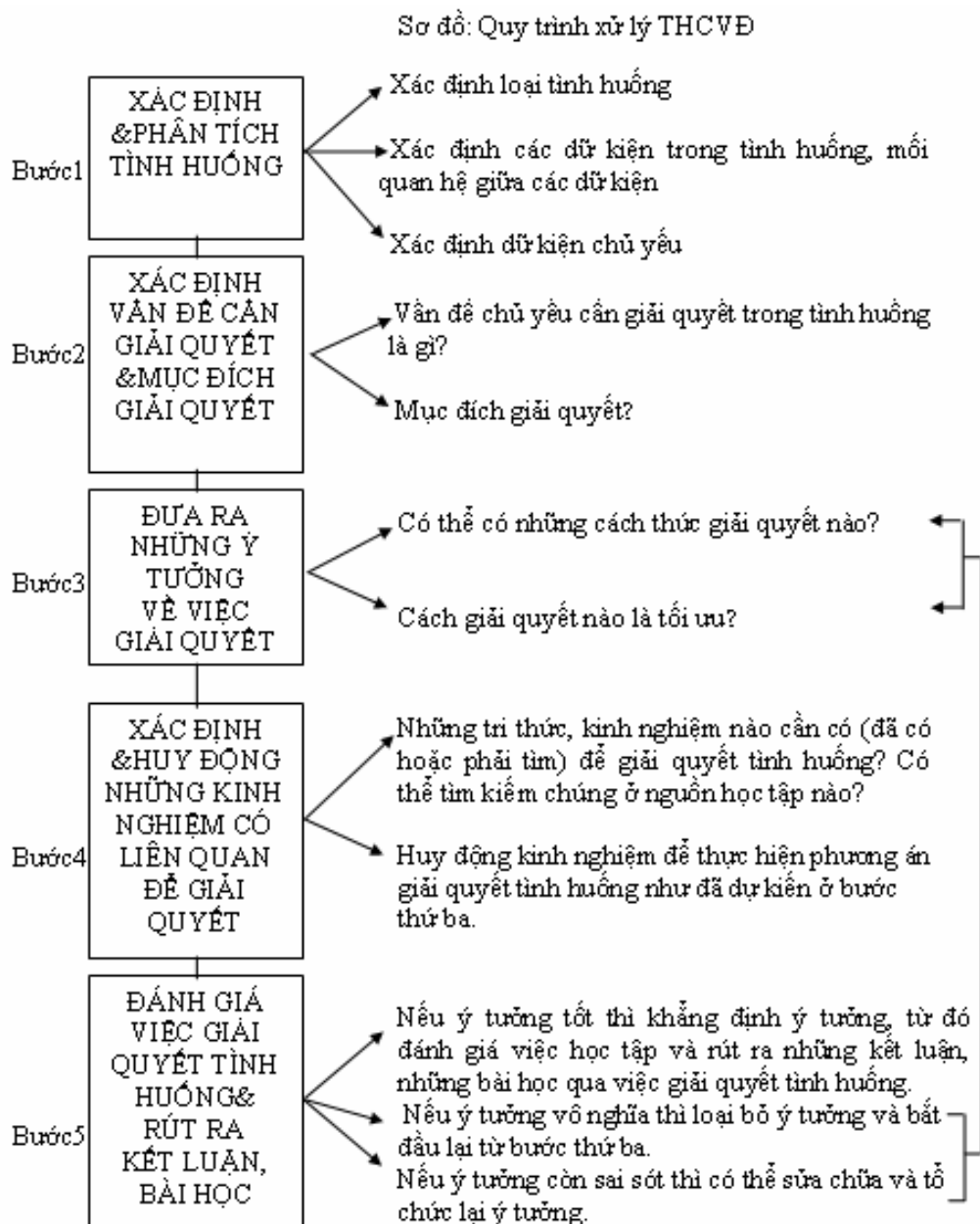
2.2.7.2. Dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ

Một xu hướng đổi mới trong dạy học hiện nay là xu hướng chuyển dịch từ dạy học tập trung vào GV và kiến thức sang dạy học tập trung vào HS và năng lực của họ. Theo hướng này, dạy học thông qua sử dụng những THCVĐ nhất là những tình huống được xây dựng từ thực tiễn cuộc sống đang ngày càng được nghiên cứu và áp dụng rộng rãi.

* Khái niệm: Dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ là một hệ thống dạy học dựa trên những quy luật của sự lĩnh hội tri thức và cách thức hoạt động một cách sáng tạo bao gồm sự kết hợp những phương pháp dạy học có những nét cơ bản của sự tìm tòi khoa học. Nhờ vậy, nó đảm bảo cho HS lĩnh hội vững chắc những cơ sở khoa học, phát triển tính tích cực, tính tự lực và năng lực sáng tạo của HS nhằm hình thành cho các em thế giới quan, nhân sinh quan đúng đắn và vững chắc.

Dạy học thông qua việc giải quyết những THCVĐ có ưu thế hơn nhiều so với phương pháp dạy học truyền thống-phương pháp dạy học tập trung vào GV (vẫn đang thịnh hành ở các trường hiện nay). Những ưu thế của nó đã được các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước thừa nhận. Mục tiêu của sự chuyển dịch này nhằm bồi dưỡng cho HS năng lực tư duy sáng tạo, năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề theo định hướng giáo dục mà Đại Hội Đảng toàn quốc lần thứ VII đã đề ra là bồi dưỡng cho HS năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề.

Sơ đồ: Quy trình xử lý THCVD



* Dạng dạy học giải quyết THCVĐ có các đặc trưng cơ bản sau:

- Đặc trưng cơ bản nhất đó là HS học tập thông qua giải quyết hệ thống THCVĐ.
- Quá trình dạy học theo phương pháp này được chia thành những giai đoạn, những bước có tính mục đích chuyên biệt.

- Quá trình dạy học thông qua việc sử dụng THCVĐ có thể được tổ chức với nhiều hình thức và phương pháp dạy học phong phú, đa dạng. Các hình thức (lên lớp, học ở nhà... với các dạng học tập cá nhân, nhóm, tập thể) và phương pháp dạy học (hỏi-đáp gợi mở; tìm tòi, nghiên cứu tài liệu; đóng vai; báo cáo và trình bày...) được sử dụng phối hợp. Trong quá trình đó, HS được lôi cuốn tham gia cùng tập thể, động não, tranh luận dưới sự hướng dẫn, gợi mở của GV.

- Phương pháp dạy học sử dụng THCVĐ cũng có thể thâm nhập vào các phương pháp khác để tăng cường hiệu quả của các phương pháp đó. Ví dụ: thuyết trình nêu vấn đề, trình bày trực quan nêu vấn đề...

- Ví dụ: trước khi học định luật Acximét, giáo viên nêu câu hỏi: Tại sao sắt cho vào nước thì chìm, gỗ thì nổi? HS: Vì tỷ trọng của sắt lớn hơn 1, thỏi sắt chìm còn tỷ trọng của gỗ bé hơn 1 nên nổi. Nhưng tại sao tàu thủy bằng sắt lại chở hàng nặng mà vẫn nổi? Hiện tượng này mâu thuẫn với tri thức của HS đã có trước đây làm xuất hiện ở các em trạng thái khó khăn về nhận thức, bằng tri thức vật lý đã học trước đó các em không thể giải thích được khiến các em có nhu cầu muốn tiếp thu tri thức mới.

2.2.7.2. Các mức độ của dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ

Các mức độ của dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ được quy định bởi mức độ điều khiển của GV và mức độ chủ động, tích cực của HS trong quá trình dạy học. Các mức độ của dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ bao gồm:

- Sử dụng THCVĐ để gợi mở hay minh họa cho việc trình bày nhằm kích thích thái độ học tập tích cực của HS. Mức độ này được thể hiện trong phương pháp thuyết trình nêu vấn đề.

- GV tạo ra vấn đề và dẫn dắt HS giải quyết vấn đề. Quá trình này được diễn ra theo hai cấp độ:

+ GV và HS cùng nhau tham gia giải quyết vấn đề.

+ HS tự nghiên cứu để giải quyết vấn đề. Đánh giá kết quả và rút ra kết luận từ việc giải quyết THCVĐ có sự trợ giúp của GV.

- HS chủ động tạo ra THCVĐ và chủ động giải quyết. Đánh giá kết quả và rút ra kết luận từ việc giải quyết THCVĐ có sự trợ giúp của GV. Đây được coi là mức độ cao nhất của dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ.

2.2.7.3. Những ưu, nhược điểm của dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ

- Ưu điểm

Dạy học thông qua giải quyết THCVĐ có nhiều ưu điểm, đó là:

+ HS được học tập trong môi trường sư phạm lý tưởng, được làm việc trực tiếp với đối tượng học tập nhờ nội dung học tập được gắn với tình huống cụ thể. Điều đó có tác dụng kích thích óc tò mò, ham hiểu biết của HS, làm cho HS thấy được sự học là cần thiết đối với cuộc sống.

+ Tăng cường tính độc lập, tích cực và tinh thần hợp tác cùng nhau giải quyết tình

huống của HS.

+ Phát triển các kỹ năng giải quyết vấn đề-một mục tiêu hàng đầu của nền giáo dục trong xã hội hiện đại.

+ Chuẩn bị tốt nhất cho HS khả năng thích ứng với cuộc sống.

- Nhược điểm

Tuy nhiên, dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ cũng còn những nhược điểm; đó là: tốn thời gian, HS dễ lạc hướng trong quá trình giải quyết vấn đề, việc xây dựng các THCVĐ trong dạy học và hướng dẫn HS giải quyết là công việc khó khăn, không phải nội dung dạy học nào cũng sử dụng được phương pháp này...

2.2.7.4. Để quá trình dạy học thông qua việc giải quyết THCVĐ có hiệu quả cần tuân thủ các nguyên tắc và các quy trình xây dựng, sử dụng tình huống. Ngoài ra cần chuẩn bị các điều kiện cần thiết hỗ trợ sau:

- Điều kiện về ý thức, thái độ đối với đổi mới phương pháp dạy học:

+ GV và HS phải có động cơ, có nhu cầu, có ý thức, thái độ đúng đắn đối với sự đổi mới trong dạy học.

+ Người GV cần có nhân cách của một nhà giáo toàn diện. Trong đó đặc biệt chú trọng đến khả năng nắm vững chuyên môn; khả năng sử dụng thành thạo các phương pháp và các hình thức tổ chức dạy học, nhất là sử dụng THCVĐ; tin tưởng vào hiệu quả của việc sử dụng THCVĐ trong dạy học; có nhiệt tình, tâm huyết với nghề để sẵn sàng đầu tư cho sự đổi mới trong quá trình dạy học của mình vì đổi mới trong dạy học như vậy cần rất nhiều thời gian và công sức kể cả tiền bạc; có ý thức, thái độ hợp tác và học hỏi các đồng nghiệp khác.

+ GV và HS phải có ý thức gắn tri thức với thực tiễn cuộc sống.

+ GV và HS cần có tinh thần hợp tác trên cơ sở tôn trọng lẫn nhau.

+ Thực hiện quy trình sử dụng THCVĐ một cách linh hoạt, sáng tạo, tránh máy móc, rập khuôn.

- Điều kiện về cơ sở vật chất và các điều kiện dạy học khác

- Cần đảm bảo đầy đủ sách và các tài liệu dạy học có liên quan để GV và HS có thể nghiên cứu, sử dụng trên lớp hoặc ở nhà.

- Quá trình dạy học sử dụng THCVĐ cần được tổ chức với số lượng HS không quá đông, vị trí ngồi học của HS cơ động hoặc tương đối cơ động để thuận lợi trong hợp tác làm việc theo nhóm nhỏ trên lớp.

- Có các phương tiện có thể giúp tiết kiệm thời gian thuyết trình, hệ thống hóa bài học trên lớp.

2.3. CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

?. Thành lập 6 nhóm, mỗi nhóm tìm hiểu một vấn đề (từ 2.3.1 đến 2.3.6) sau đó chia sẻ sự hiểu biết vấn đề được phân công nghiên cứu cho thành viên các nhóm khác bằng cách ghép nhóm..

2.3.1. Hình thức lên lớp

2.3.1.1. Khái niệm lên lớp

Lên lớp là hình thức tổ chức dạy học, trong đó:

- Hoạt động dạy học được tiến hành chung cho cả lớp gồm một số HS nhất định có cùng lứa tuổi, cùng trình độ nhận thức.

- Hoạt động dạy học được tiến hành theo từng tiết được sắp xếp một cách khoa học thành thời khóa biểu.

- GV trực tiếp điều khiển hoạt động nhận thức của HS cả lớp đồng thời chú ý đến từng HS.

2.3.1.2. Những ưu, nhược điểm của hình thức lên lớp

-Ưu điểm

+ Đào tạo được hàng loạt HS, cho nên đảm bảo hiệu quả kinh tế trong dạy học.

+ Có thể đảm bảo sự thống nhất trong phạm vi toàn quốc về kế hoạch dạy học.

+ Tạo điều kiện bồi dưỡng cho HS ý thức tập thể và các phẩm chất đạo đức khác của con người mới.

- Nhược điểm

+ HS không có đủ điều kiện để nắm vững ngay tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

+ GV không có đủ điều kiện để chú ý đến đặc điểm riêng của từng HS.

+ Không có đủ điều kiện để HS thỏa mãn nhu cầu nhận thức rộng rãi và sâu sắc những tri thức vượt ra ngoài phạm vi quy định của chương trình.

Từ ưu, nhược điểm này, hình thức lên lớp được coi là hình thức tổ chức dạy học cơ bản nhưng không phải là duy nhất.

2.3.1.3. Những lưu ý khi thực hiện bài học trên lớp

Ngoài thực hiện tốt các nguyên tắc dạy học, các yêu cầu của bài học trên lớp; để quá trình dạy học trên lớp đạt hiệu quả, nên lưu ý một số điểm sau:

- Trước khi lên lớp, GV cần có sự chuẩn bị chu đáo bằng việc xây dựng kế hoạch chương trình dạy học môn học cho từng năm, từng học kỳ và từng tiết.

- Khi lên lớp, GV cần thực hiện một cách nghiêm túc, linh hoạt và sáng tạo giáo án. Lên lớp cần chú ý một số điểm sau:

+ Đảm bảo kế hoạch dự kiến (nếu là giáo sinh thực tập, GV mới thì nên dạy thử để rút kinh nghiệm trước), tránh rơi vào tình trạng bị động.

+ Duy trì được bầu không khí làm việc tích cực, có hiệu quả suốt từ đầu tiết đến cuối tiết học, ngăn chặn hiện tượng vi phạm kỷ luật giờ học.

+ Bao quát lớp, nhạy cảm, linh hoạt, kịp thời giải quyết các tình huống sư phạm xảy ra.

+ Sử dụng thời gian hợp lý.

+ Tư thế, tác phong đàng hoàng, thái độ nghiêm túc, thân mật, dân chủ, giọng nói dễ nghe với tốc độ, nhịp điệu vừa phải.

+ Kết thúc bài học đúng giờ.

- Sau khi lên lớp GV nên căn cứ vào giáo án và quá trình thực hiện giáo án để tự đánh giá về kết quả của tiết dạy theo các vấn đề chủ yếu sau: Đã đạt được những gì? Chưa đạt được

những gì? Nguyên nhân thành công, thất bại? Phát huy và khắc phục bằng cách nào?...

Hình thức lên lớp có nhiều ưu điểm cơ bản, song nó cũng có những hạn chế nhất định, cho nên, nó là hình thức dạy học cơ bản nhưng không phải là duy nhất. Để bổ sung cho nó, cần sử dụng phối hợp với các hình thức tổ chức dạy học khác. Trong đó đặc biệt là hình thức thảo luận nhóm.

2.3.2. Hình thức thảo luận

Thảo luận trong dạy học ngày càng được quan tâm, nghiên cứu và áp dụng.

2.3.2.1. Khái niệm

Thảo luận là hình thức tổ chức dạy học trong đó, HS cùng nhau trao đổi để chia sẻ kinh nghiệm, ý kiến hay để đi đến thống nhất một vấn đề nào đó.

2.3.2.2. Tác dụng

Thảo luận có tác dụng làm cho các em trong lớp có cơ hội tham gia ý kiến, phát huy được tính chủ động của mình; khuyến khích những em nhút nhát, những em không dám phát biểu chỗ đông người cũng có cơ hội nói lên suy nghĩ của mình trong nhóm nhỏ hơn. Thảo luận giúp HS chia sẻ ý kiến và kinh nghiệm; tạo điều kiện để các em học hỏi lẫn nhau theo quan điểm “Học thầy không tày học bạn”; hình thành và phát triển cho HS khả năng hợp tác. Bên cạnh đó, thảo luận còn giúp HS củng cố, đào sâu tri thức mới học được hay làm sáng tỏ những điều thắc mắc.

2.3.2.3. Các hình thức

Thảo luận trong dạy học có thể được tổ chức với các hình thức: thảo luận lớp và thảo luận theo nhóm nhỏ.

* Hình thức thảo luận lớp

- Thảo luận lớp là hình thức tổ chức điều khiển HS cả lớp trao đổi ý kiến về nội dung học tập qua đó đạt được mục tiêu dạy học.

- Điểm mạnh và những hạn chế của thảo luận lớp

+ Điểm mạnh

Thảo luận lớp có những ưu điểm cơ bản như:

☞ Giúp hình thành các tri thức lý luận, tri thức về giá trị, cảm xúc và hiểu biết ở HS một cách hệ thống.

☞ HS học được cách suy nghĩ và thể hiện khả năng vận dụng hiểu biết từ nhiều nguồn thông tin khác nhau để trình bày vấn đề bằng ngôn ngữ nói của mình.

☞ Tạo động cơ kích thích HS cả lớp tích cực tham gia học tập.

☞ Tạo thái độ bình đẳng và thân thiện giữa GV-HS và HS-HS.

☞ Giúp GV có nhiều cơ hội hiểu biết, đánh giá kiến thức, kinh nghiệm và tư duy của HS. Đồng thời tạo cơ hội cho HS hiểu, đánh giá bản thân và các bạn khác trong lớp.

+ Hạn chế

Tuy nhiên, việc tổ chức thảo luận lớp cũng còn những hạn chế trong những trường hợp như:

- ☞ Muốn cung cấp cho HS khối lượng kiến thức nhiều trong khoảng thời gian ngắn.
- ☞ Khi các chủ đề của nội dung dạy học đã rõ ràng và đơn giản.
- ☞ Khi số lượng HS quá đông, GV khó quản lý lớp qua thảo luận.
- ☞ Khi HS có thói quen thụ động, ỷ lại.

- Khi tổ chức cho HS thảo luận trên lớp, cần thực hiện theo các bước sau:

+ Bước chuẩn bị

Xây dựng kế hoạch, qua đó giúp HS ý thức được mục tiêu, yêu cầu, nội dung của vấn đề cần thảo luận, các nguồn tài liệu chính, phương pháp tiến hành, kế hoạch thực hiện và nhiệm vụ của tập thể cũng như của cá nhân. Cho HS thời gian chuẩn bị, kiểm tra sự chuẩn bị của các em.

+ Bước tiến hành thảo luận

GV điều khiển hoặc bồi dưỡng để HS tự điều khiển buổi thảo luận trên lớp sao cho có thể lôi cuốn, động viên, khuyến khích được tất cả HS cùng tham gia trao đổi thảo luận. Có nhiều công việc cần tiến hành khi tổ chức cho HS thảo luận trên lớp như:

☞ Bố trí chỗ ngồi sao cho các HS có thể nhìn rõ nhau là tốt nhất.

☞ Khởi động thảo luận bằng cách nêu các sự kiện có liên quan đến chủ đề thảo luận và đưa ra những câu hỏi dẫn dắt HS vào cuộc thảo luận; tạo ra sự bất đồng ý kiến giữa các thành viên trong lớp để thu hút các em vào cuộc thảo luận; tạo ra tình huống có vấn đề.

☞ Dẫn dắt HS tham gia thảo luận.

- Bước tổng kết

Tổng kết những ý kiến phát biểu; nêu lên một cách súc tích và có hệ thống những ý kiến thống nhất và những ý kiến chưa thống nhất; góp ý về các ý kiến chưa thống nhất và bổ sung thêm những ý kiến cần thiết; đánh giá các ý kiến phát biểu, nhận xét ý thức tinh thần làm việc của tập thể và cá nhân.

- Vai trò của người điều khiển và cách dẫn dắt buổi thảo luận:

Việc tổ chức thảo luận lớp có thành công hay không phụ thuộc rất nhiều vào vai trò của người điều khiển. Người điều khiển có thể là trọng tài phân xử ý kiến của các HS, cũng có thể là người định hướng, dẫn dắt HS khám phá và phát hiện những điều mới trong các ý kiến khác với mình. Sự thành công của cuộc thảo luận phụ thuộc rất nhiều vào thái độ và nghệ thuật dẫn dắt của người điều khiển.

+ Nghệ thuật dẫn dắt thảo luận

Hai yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng cuộc thảo luận đó là: nghệ thuật sử dụng câu hỏi và kỹ thuật sử dụng phương pháp hai cột. Trong đó:

☞ Câu hỏi được coi là phương tiện trong việc điều khiển thảo luận. Câu hỏi được dùng để định hướng, dẫn dắt HS trong quá trình thảo luận. Để khởi động và định hướng HS trong quá trình thảo luận thường sử dụng câu hỏi gợi mở. Các câu hỏi nên dựa vào thực tế, vốn kinh nghiệm đã có của HS. Tránh sử dụng các câu hỏi hàm ý mỉa mai, xúc phạm người trả lời khi họ có câu trả lời chưa đúng. Trong nhiều trường hợp có thể chuyển giao quan hệ GV-HS sang HS-HS.

☞ Trong những trường hợp xuất hiện những ý kiến khác nhau, thậm chí đối kháng

nhau giữa hai hay nhiều nhóm, cách tốt nhất cho người điều khiển là sử dụng phương pháp hai cột: người điều khiển kẻ trên bảng hai cột, cột các ý kiến tán thành và cột các ý kiến không tán thành. Nhiệm vụ của người điều khiển là hiểu và ghi tóm tắt ý kiến của từng nhóm đưa ra. Người điều khiển cũng có thể ghi tóm tắt tất cả các ý kiến thành một cột trên bảng. Khi không còn ý kiến, cuộc thảo luận sẽ chuyển sang mục nhận xét (đánh giá) các ý kiến.

+ Nghệ thuật biểu hiện thái độ của người điều khiển

Người điều khiển cần có thái độ trân trọng các thành viên và ý kiến của họ trong tổ chức thảo luận bằng sự lắng nghe và chia sẻ khi các thành viên trả lời hoặc đặt câu hỏi. Để khuyến khích HS tham gia thảo luận, xóa bỏ những cản trở về tâm lý của HS, người điều khiển nên biết thể hiện thái độ của mình chẳng hạn ánh mắt thân thiện, gật đầu tán thưởng, đến gần người trả lời và sử dụng nhiều câu khích lệ, động viên. Lời nói nên mạnh mẽ, hùng hồn thể hiện sự quan tâm, nhiệt tình trao đổi.

* Thảo luận theo nhóm nhỏ

Dạy học theo nhóm nhỏ là một trong những hướng đổi mới tích cực trong nhà trường hiện nay. Có nhiều hình thức tổ chức hoạt động học tập theo nhóm nhỏ. Một trong đó là thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp.

Thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp là sự phát triển của thảo luận lớp. Hình thức này đang được sử dụng phổ biến trong quá trình dạy học.

- Thảo luận theo nhóm nhỏ là hình thức dạy học trong đó HS được chia thành từng nhóm nhỏ (khoảng từ 3-6 HS) cùng nhau làm việc và thảo luận về một chủ đề, một nhiệm vụ hoặc một tình huống học tập nào đó.

- Thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp có nhiều ưu thế hơn thảo luận lớp, tuy nhiên nó cũng còn có những hạn chế.

+ Ưu điểm

☞ Tăng cường tối đa cơ hội để các HS trong lớp được làm việc và thể hiện khả năng của mình, phát huy cao tinh thần hiểu biết, học hỏi và khả năng hợp tác, thi đua giữa các thành viên trong lớp.

☞ Không khí làm việc sôi nổi.

☞ GV có cơ hội thu được thông tin phản hồi từ HS nhiều hơn.

☞ Tăng cường tính tích cực học tập của HS nhiều hơn.

+ Hạn chế

Thảo luận nhóm nhỏ cũng có những hạn chế nhất định như:

☞ Các nhóm và cá nhân trong nhóm dễ bị chệch hướng với chủ đề ban đầu.

☞ Tốn nhiều thời gian hơn.

☞ Hiệu quả thảo luận nhóm nhỏ phụ thuộc rất nhiều vào tinh thần tham gia của các thành viên trong nhóm, trong khi đó thì cơ hội để HS trở thành “người ngoài cuộc” cũng nhiều hơn.

☞ Làm việc theo nhóm nhỏ gây hưng phấn hoạt động rất cao cho các thành viên trong nhóm tuy nhiên nó cũng dễ tạo ra tình trạng mệt mỏi, trì trệ.

- Các loại nhóm thảo luận

Có thể dựa vào các cơ sở khác nhau để xây dựng các nhóm học tập và thảo luận khác nhau trong quá trình dạy học.

+ Dựa vào mức độ tích cực của HS trong học nhóm có thể phân ra nhóm học truyền thống và nhóm học hợp tác.

Nhóm học được tổ chức từ trước đến nay ở nhà trường Việt Nam phổ biến vẫn là nhóm học theo kiểu truyền thống. Tuy vậy, nhóm học hợp tác đã và đang được tiếp cận dần.

(Putnam (1998) đã đưa ra những đặc điểm và yêu cầu cơ bản để phân biệt cách học hợp tác với các cách học khác:

- Sự lệ thuộc tích cực (là cốt lõi của học hợp tác): việc đạt được mục tiêu của nhóm phụ thuộc vào sự hợp tác làm việc của tất cả các thành viên trong nhóm. Để có sự lệ thuộc tích cực cần: đặt mục tiêu chung cho cả nhóm, phân công công việc, phân chia tài liệu tham khảo và thông tin cho các thành viên trong nhóm, phân công các vai trò khác nhau cho HS, tặng phần thưởng khi nhóm đạt được mục tiêu.
- Trách nhiệm cá nhân: các thành viên trong nhóm phải ý thức được trách nhiệm đóng góp của mình để hoàn thành công việc chung của cả nhóm.
- Kỹ năng giao tiếp: HS cần phải được học và thực hành các kỹ năng giao tiếp trong nhóm. Ví dụ: HS Tiểu học cần được rèn luyện các kỹ năng như hoà nhập với nhóm, cùng chia sẻ tài liệu, luân phiên nhau, động viên nhau... Còn HS trung học cần được rèn luyện các kỹ năng như học tích cực, diễn đạt những gì người khác nói bằng lời của mình, bày tỏ sự khen ngợi và giải quyết vấn đề...
- Tiếp xúc mặt đối mặt: HS được tiếp xúc trực tiếp mặt đối mặt với nhau trong lúc làm việc.
- Kiểm tra, đánh giá và xác định mục tiêu: theo định kỳ, nhóm phải kiểm tra, đánh giá rút kinh nghiệm và xác định mục tiêu của nhóm cho thời gian tới.

Điểm khác nhau giữa hai nhóm học được thể hiện qua bảng so sánh dưới đây:

Nhóm học hợp tác	Nhóm học truyền thống
- Lệ thuộc tích cực	- Không lệ thuộc tích cực
- Cá nhân chịu trách nhiệm	- Cá nhân không chịu trách nhiệm
- Các kỹ năng hợp tác được dạy trực tiếp	- Không dạy các kỹ năng giao tiếp
- Tất cả các thành viên chịu trách nhiệm cho sự thành công của cả nhóm	- Mỗi người chịu trách nhiệm cho sự đóng góp của riêng mình
- Cùng nhau lãnh đạo	- Chỉ định một người lãnh đạo
- GV quan sát và cho nhận xét	- GV không tham gia vào nhóm
- Cơ hội thành công như nhau	- Tiêu chuẩn thành công giống nhau
- Nhóm đánh giá quá trình và đặt mục tiêu sắp tới	- Không đánh giá, không đặt mục tiêu

+ Dựa vào số lượng HS tham gia trong một nhóm có:

☞ Nhóm đôi: nhóm ghép đôi hai HS với nhau

☞ Nhóm nhỏ: nhóm có từ 3 đến 6 em

☞ Nhóm lớn: nhóm có từ 7 đến 15 em

+ Dựa vào hình thức của sự hợp tác trong học nhóm:

☞ Nhóm hợp tác theo kiểu hình thức: nhóm này bao gồm một số em làm việc cùng nhau trong khoảng thời gian 1 tiết học đến vài tuần lễ để đạt được mục tiêu học tập và cùng nhau hoàn thành các bài tập, các nhiệm vụ cụ thể.

☞ Nhóm hợp tác theo kiểu không hình thức: nhóm này HS cùng nhau làm việc để đạt được mục tiêu chung trong chốc lát, trong một bài giảng, một phần trình bày hay xem một băng hình. Hình thức này được áp dụng để hướng HS chú ý vào một tài liệu nào đó hoặc để tạo khí thế học tập trên lớp. Hình thức: cho HS thảo luận trước, sau và trong quá trình giảng bài bằng cách quay sang nhau. Hình thức này giúp HS biết sắp xếp, giải thích, tóm tắt và vận dụng tài liệu vào các hình thức tư duy trong quá trình dạy học trên lớp.

☞ Nhóm hợp tác cơ bản: nhóm này bao gồm các thành viên cố định và đủ mọi thành phần. Mục tiêu của nhóm học này là: cho phép các thành viên ủng hộ, giúp đỡ, khuyến khích và hỗ trợ nhau để đạt kết quả học tập tốt. Các nhóm này cố định (kéo dài từ một đến vài năm). Giữa các thành viên trong nhóm có mối quan hệ bạn bè lâu dài và sự quan tâm chăm sóc lẫn nhau giúp các thành viên trong nhóm học tập chăm chỉ.

+ Dựa vào cách tổ chức nhóm học hợp tác trên lớp

☞ Nhóm học được tổ chức trên cơ sở ghép nhóm

Ở cách này, HS được xếp vào nhóm đầu tiên và sau đó lại được xếp vào nhóm thứ hai. Ví dụ: Trong nhóm đầu tiên, cả lớp được chia thành 6 nhóm, mỗi nhóm 5 em; 6 nhóm cùng giải quyết các vấn đề của một chủ đề; trong đó, mỗi nhóm giải quyết một vấn đề, các em trong nhóm ghi chép lại. Sau đó, GV lại xếp HS thành 5 nhóm mới, mỗi nhóm gồm 6 thành viên (6 thành viên của 6 nhóm cũ ghép lại). Như vậy, một thành viên của mỗi nhóm cũ trở thành “đại sứ” cho nhóm của mình trong nhóm mới.

Nhóm đầu: 11111 22222 33333 44444 55555 66666

Nhóm thứ hai: 123456 123456 123456 123456 123456

Để ghép nhóm lần hai, có thể đặt tên hay ký hiệu nào đó cho mỗi thành viên của nhóm đầu; tên hay ký hiệu đó sẽ được sử dụng làm tên hay ký hiệu cho ghép nhóm lần hai

Ví dụ sử dụng chữ cái để đặt cho mỗi thành viên trong nhóm đầu tiên:

Nhóm đầu: 1A,1B,1C,1D,1E; 2A, 2B, 2C, 2D, 2E...

Nhóm lần hai: A (bao gồm 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A), B, C, D, E

☞ Nhóm hình thành theo kiểu Kim tự tháp

Ở cách này, lớp học được bắt đầu bằng sự làm việc độc lập của cá nhân HS. HS động não giải quyết một vấn đề nào đó, ghi lại ý tưởng riêng của mình. Sau đó các em kết đôi lại làm việc với nhau để lấy thêm ý kiến từ bạn mình. Kế đến các đôi sẽ kết hợp lại với nhau thành nhóm 4... Bảng tổng kết các ý kiến hay biện pháp tốt nhất để giải quyết vấn đề đều phải dựa trên ý kiến của số đông.

☞ Nhóm hình thành theo kiểu hoạt động “trà trộn”

Hoạt động “trà trộn” là hoạt động trong đó, các thành viên trong lớp đứng dậy và di chuyển để thu thập thông tin từ các thành viên khác khi trà trộn vào trong một nhóm (giống như khách mời tại một buổi tiệc đứng gặp gỡ, tiếp xúc với nhau).

- Cách thành lập nhóm

+ Thành lập đôi: HS có thể quay sang làm việc với bạn kế bên hoặc quay xuống làm việc với bạn ngồi bàn dưới (nếu lẻ có thể cho nhóm 3 HS)

+ Thành lập nhóm (từ 3 HS trở lên) có thể bằng các cách sau:

☞ Phân nhóm bằng cách cho HS tự chọn để thành lập nhóm.

☞ Phân nhóm bằng cách cho HS quay sang làm việc với các bạn bên cạnh, phía trước hoặc phía sau.

☞ Phân nhóm theo khả năng của HS.

☞ Phân nhóm theo thứ tự tên trong bảng chữ cái hay theo tháng sinh của HS.

☞ Phân nhóm có sự cân bằng nam nữ.

☞ Phân nhóm bằng cách đánh số 1,2,3,4...

- Phân vai trong nhóm

Trong quá trình làm việc trong nhóm, tùy theo số lượng HS của nhóm, mỗi HS được giao đảm trách một vai trò. Sự phân công này có tác dụng phát huy tính tích cực và tinh thần làm việc của các thành viên trong nhóm. Thường thì GV phân công cho HS bằng cách chỉ định, sau đó HS thay phiên nhau. Như vậy mỗi thành viên trong nhóm đều có cơ hội đảm trách tất cả các vai trò.

Các vai trong nhóm và nhiệm vụ của mỗi vai:

+ Nhóm trưởng: điều khiển để các thành viên trong nhóm làm việc tốt, phân chia các công việc cho các thành viên trong nhóm.

+ Thư ký: ghi chép lại ý kiến thảo luận của nhóm, chuẩn bị tài liệu để trình bày trước lớp.

+ Giám sát viên: đôn đốc công việc để nhóm hoàn thành đúng thời gian quy định cũng như nhắc nhở các bạn về trật tự, vệ sinh, di dời địa điểm...

+ Báo cáo viên: thay mặt nhóm báo cáo công việc của nhóm.

+ Các vai khác: có thể làm nhiệm vụ trợ lý cho nhóm trưởng, thư ký...

- Khi tổ chức cho HS thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp, có thể thực hiện theo các bước sau:

+ Xác định các vấn đề học tập;

+ Thành lập nhóm;

+ Giao nhiệm vụ, yêu cầu, ấn định thời gian và cung cấp những điều kiện, phương tiện để nhóm làm việc;

+ Phân công trách nhiệm cho các thành viên trong nhóm;

+ Nhóm tiến hành thảo luận nhóm;

+ Báo cáo viên của các nhóm trình bày kết quả thảo luận trước tập thể lớp dưới sự

hướng dẫn của GV hay hướng dẫn viên.

- + Tổng kết các vấn đề thảo luận và rút kinh nghiệm chung.
- Một số kinh nghiệm trong tổ chức thảo luận và học tập theo nhóm nhỏ:
- + Đưa ra những yêu cầu, nhiệm vụ và hướng dẫn HS các thức thảo luận, làm việc theo nhóm nhỏ.
- + Chia nội dung bài dạy thành những vấn đề nhỏ có sự liên kết với nhau.
- + Phân công trách nhiệm cho các thành viên trong nhóm và luân phiên các trách nhiệm đó.
- + Tại một thời điểm có thể giao cho nhiều nhóm nhỏ cùng thảo luận một vấn đề hoặc mỗi nhóm thảo luận một vấn đề sau đó ghép nhóm.
- + Tuân thủ quy trình thảo luận: (xác định vấn đề, xây dựng giả thuyết, chứng minh giả thuyết, đánh giá và thống nhất các giải pháp).
- + Sản phẩm của hoạt động cá nhân hay của cả nhóm phải được thể hiện qua các văn bản, được giới thiệu và trình bày trong nhóm hay trước các nhóm khác.
- + Có thông tin phản hồi giữa các nhóm.
- + Tạo sự cạnh tranh, thi đua giữa các nhóm.
- + Phải có kết luận, tổng kết, đánh giá.

Ngoài ra, để dạy học trên lớp đạt hiệu quả, cần phối hợp với các hình thức tổ chức dạy học khác như tự học, giúp đỡ riêng, tham quan, hoạt động ngoại khóa.

2.3.3. Hình thức tự học

* Tác dụng của tự học

Hình thức tự học ở nhà giúp HS:

- Mở rộng, đào sâu, khái quát hóa, hệ thống hóa những điều đã học trên lớp, làm cho vốn hiểu biết thêm hoàn thiện.
- Rèn luyện những kỹ năng, kỹ xảo vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống.
- Chuẩn bị trước cho bài học trên lớp.
- Tự bồi dưỡng ý thức, tinh thần trách nhiệm đối với việc học tập, rèn luyện các phẩm chất nhân cách của con người mới.

* Yêu cầu cần tuân thủ khi sử dụng hình thức tự học

Để việc học ở nhà của HS có hiệu quả, GV cần:

- Giúp HS thấy được vai trò của học ở nhà để từ đó hình thành và phát triển nhu cầu tự học cho các em.
- Phối hợp với gia đình để đảm bảo cho các em có thời gian và điều kiện học ở nhà; có thời gian biểu và thực hiện thời gian biểu học tập một cách hợp lý.
- Bồi dưỡng cho HS phương pháp học ở nhà.

- Ra bài về nhà đa dạng và phù hợp với từng loại HS.
- Có các biện pháp kiểm tra thường xuyên việc học ở nhà của HS.

2.3.4. Hình thức tham quan

* Khái niệm

Tham quan là một hình thức tổ chức dạy học tạo điều kiện cho HS được trực tiếp quan sát và nghiên cứu các sự vật, hiện tượng. Ví dụ tổ chức cho HS tham quan nhà bảo tàng, phòng triển lãm, cơ sở sản xuất...

* Phân loại

- Tham quan có thể được tổ chức trước, trong hoặc sau khi học tri thức mới với các hình thức như:

- Tham quan chuẩn bị (tổ chức tham quan để chuẩn bị cho học tri thức mới).
- Tham quan bổ sung (tổ chức tham quan nhằm minh họa cho bài dạy).
- Tham quan tổng kết (tổ chức tham quan để củng cố, đào sâu tri thức đã học).

* Tác dụng

Tham quan có tác dụng giúp HS:

- Mở rộng, đào sâu hiểu biết có liên quan đến chương trình học tập.
- Nâng cao hứng thú học tập, phát triển óc quan sát, trí tò mò khoa học.
- Bồi dưỡng năng lực quan sát và khả năng phân tích, tổng hợp những thông tin thu được.
- Bồi dưỡng lòng yêu quê hương đất nước...

* Quy trình

Khi tổ chức cho HS đi tham quan cần thực hiện theo các bước sau:

- Bước chuẩn bị

Cần xác định mục đích, yêu cầu; nội dung; địa điểm tham quan; xây dựng kế hoạch tham quan và phổ biến kế hoạch tham quan cho HS.

- Bước tiến hành tham quan

HS tiến hành tham quan (quan sát, ghi chép, thu thập...) theo kế hoạch đã định dưới sự hướng dẫn của GV hay cán bộ phụ trách cơ sở tham quan. Cần lưu ý HS thực hiện nghiêm túc nội quy, duy trì kỷ luật trong quá trình tham quan.

- Bước tổng kết

Có thể cho HS viết thu hoạch và tổ chức trao đổi thảo luận hoặc làm các loại bài tập độc lập như: xây dựng bộ sưu tập, tập làm văn...

2.3.5. Hình thức tổ chức hoạt động ngoại khóa

Đề tạo điều kiện cho mỗi HS có thể mở rộng, đào sâu tri thức; phát triển hứng thú và năng lực riêng của mình đồng thời có thể dần dần hướng HS vào những nghề nghiệp nhất định trong tương lai, trong quá trình dạy học có thể tổ chức cho các em tham gia vào các hoạt động ngoại khóa một cách tự nguyện.

Mỗi HS tùy theo năng lực, hứng thú và nhu cầu của mình mà có thể tham gia vào các hoạt động ngoại khóa được tổ chức dưới nhiều hình thức như: tổ ngoại khóa, câu lạc bộ khoa học, hội “các nhà khoa học trẻ”, dạ hội khoa học hay nghệ thuật...

Yêu cầu cần tuân thủ khi tổ chức hoạt động ngoại khóa:

Để tổ chức hoạt động ngoại khóa đạt được hiệu quả cao, một mặt yêu cầu HS phải tham gia tích cực; mặt khác, cần có sự chỉ đạo, hỗ trợ của GV cũng như sự hỗ trợ và đỡ đầu của các cơ quan văn hóa xã hội, các cơ sở sản xuất, các nhà khoa học...

2.3.6. Hình thức giúp đỡ riêng

Giúp đỡ riêng là hình thức dạy học được áp dụng đối với từng loại, từng HS khác nhau nhằm phát huy tính tích cực, tự giác, độc lập của các em trong học tập.

Trong giúp đỡ riêng, người ta chú ý đến hai hình thức: phụ đạo HS yếu-kém và bồi dưỡng HS khá-giỏi.

Đối với học sinh khá-giỏi: chủ yếu là tăng cường các hoạt động độc lập có trình độ ngày càng cao trên cơ sở tính đến năng lực, năng khiếu và hứng thú học tập của từng cá nhân HS đồng thời ngăn chặn tình trạng học lệch, học tủ, tự cao, tự mãn trong các em.

Đối với học sinh yếu kém: cần tìm hiểu để biết nguyên nhân của những yếu kém đó (yếu kém do thiếu phương pháp; do ý thức, thái độ; do yếu tố sinh-tâm lý...) để từ đó đề ra biện pháp giúp đỡ cho phù hợp.

CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG

1. Mục tiêu học tập là gì? Vì sao cần xác định có hiệu quả mục tiêu học tập? Các căn cứ để xây dựng mục tiêu học tập? Thử xác định mục tiêu học tập cho một bài học cụ thể nào đó.

2. Có các cách thiết kế chương trình dạy học nào? Trong chương trình dạy học (xây dựng theo bài học truyền thống), kế hoạch dạy học là gì? Hãy phác thảo những ý cơ bản trong kế hoạch dạy học môn học, từng chương của môn học và từng bài học trong chương.

3. Hãy chứng minh vì sao trong một tiết lên lớp nên sử dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học.

4. Có thể học tập từ các nguồn thông tin nào? Quy trình tìm tòi, tra cứu thông tin từ các nguồn tài liệu thường bao gồm những bước nào? Cần trang bị cho HS những kỹ năng gì để học tập có hiệu quả từ SGK và các nguồn TLHT khác?

5. Cấu trúc một bài thuyết trình thường bao gồm những bước nào? Thử chọn một vấn đề và thuyết trình trước lớp.

6. Nên soạn thảo và sử dụng hệ thống câu hỏi trong quá trình dạy học ra sao? Bạn có đồng ý với những điều nên và không nên khi sử dụng phương pháp hỏi đáp dưới đây hay không? Vì sao?

- 10 điều nên làm khi nêu câu hỏi:

+ Chú ý biến đổi câu hỏi (theo độ khó, độ dài, cấu trúc ngôn ngữ, chức năng, mục đích...) và kết hợp chúng cho phù hợp (HS, tình huống dạy học).

+ Bảo đảm tính logic, tuần tự của hệ thống câu hỏi.

+ Định hướng vào số đông và tập trung vào đề tài học tập để duy trì tiến trình hỏi đáp

liên tục.

+ Tôn trọng thời gian suy nghĩ và cân nhắc của HS đủ để tạo ra ấn tượng, thiện cảm và độ chín của tư duy trong câu trả lời.

+ Lưu ý những loại HS khác nhau và những diễn biến hành vi trên lớp để điều khiển hỏi-đáp phù hợp.

+ Đáp ứng kịp thời khi HS có câu trả lời không đúng bằng cách gạt lấy ưu điểm, làm nổi bật cố gắng dù nhỏ nhất của HS trong câu trả lời, hướng chúng vào câu hỏi.

+ Tiếp nối những câu trả lời hoàn chỉnh hay đúng đắn của HS mà tiếp tục dẫn dắt các em trong hỏi-đáp.

+ Luôn bám sát nhóm câu hỏi chốt đã chuẩn bị từ đầu để liên tục giữ cho bài học tính thống nhất và cố kết trên cơ sở nội dung chủ yếu của nó.

+ Chủ động cảnh giác với những câu hỏi của HS đặt ra cho GV. Phương châm chung là chuyển câu hỏi đó cho các em khác trả lời, còn GV gợi ý để HS suy nghĩ cách trả lời câu hỏi, bản thân phải dự kiến cách ứng phó với tình huống sau đó.

+ Khi dùng câu hỏi để kiểm tra hay tổng kết bài, cần tận dụng chúng để nêu vấn đề hay nhiệm vụ mới.

- 10 điều không nên làm khi nêu câu hỏi:

+ Những câu hỏi cụt lùn, tùy tiện và quá dễ dãi.

+ Những câu hỏi trùng lặp, tối nghĩa hoặc có thể hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau.

+ Những câu hỏi mớm lời, gài cách trả lời hoặc mách nước lộ liễu.

+ Những câu hỏi bỏ ngỏ cái đuôi để HS dễ dàng nói để theo, nói dựa và cười đùa.

+ Những câu hỏi làm HS bối rối hoặc bế tắc.

+ Những câu hỏi sảng giọng, gắt gỏng, tra xét, thăm vấn.

+ Gọi tên HS hay chỉ định một HS trước khi và ngay sau khi nêu câu hỏi.

+ Nhanh nhẩu hay hăng hái trả lời những câu hỏi của HS.

+ Lạm dụng những HS giỏi, nhanh nhẹn, hăng hái tham gia.

+ Cho phép hoặc bỏ qua những câu trả lời cầu thả, những hành vi ngôn ngữ và giao tiếp sơ sài của HS khi trả lời câu hỏi.

Theo tài liệu của Đặng Thành Hưng (2006)

7. Quy trình giải bài tập thường có những giai đoạn và những bước nào? Hãy lấy ví dụ cụ thể về ứng dụng của quy trình này trong hướng dẫn giải bài tập môn học nào đó.

8. Tình huống có vấn đề trong dạy học là gì? Tìm hiểu kinh nghiệm dạy học sử dụng THCVĐ (kinh nghiệm xây dựng và kinh nghiệm sử dụng THCVĐ trong dạy học) và suy nghĩ về hướng vận dụng nó trong quá trình dạy học môn học sau này. Hãy sưu tầm hoặc xây dựng các THCVĐ để sử dụng trong dạy học sau này.

9. Trình bày những kinh nghiệm về tổ chức thảo luận lớp, nhóm đã tích lũy được trong quá trình học tập sư phạm.

10. Biên bản quan sát một tiết học nên được ghi lại như thế nào để sử dụng có hiệu

quả trong việc rút kinh nghiệm giờ dạy? Xem băng hình một tiết dạy mẫu; ghi biên bản; vận dụng những hiểu biết về dạy học đã học để nhận xét tiết dạy mẫu đó.

TÀI LIỆU HỌC TẬP

1. Nguyễn Ngọc Bảo-Ngô Hiệu (1995), Tổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học, Hà Nội.
2. Nguyễn Đình Chính (1995), Thực hành về giáo dục, Hà Nội.
3. Nguyễn Đình Chính (1995), Vấn đề đặt câu hỏi của giáo viên đứng lớp-Kiểm tra, đánh giá việc học tập của học sinh, Hà Nội.
4. Đặng Vũ Hoạt-Hà Thị Đức (1995), Giáo dục học đại cương 2, Hà Nội.
5. Đặng Thành Hưng (2002), Dạy học hiện đại, Nxb Đại học quốc gia, Hà Nội.
6. James H Mc Millan (2005), Đánh giá lớp học, Viện đại học Virginia.
7. Bùi Thị Mùi (2004), Tình huống sư phạm trong công tác giáo dục học sinh trung học phổ thông, Nxb Đại học sư phạm.
8. Bùi Thị Mùi, Bùi Văn Nga, Nguyễn Thị Bích Liên (2006), Giáo dục học đại cương 2, Đại học Cần Thơ.
9. Phan Trọng Ngọ (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, Nxb Đại học sư phạm.
10. Hà Thế Ngữ-Đặng Vũ Hoạt (1986-1988), Giáo dục học T1, Nxb Giáo dục.
11. Nguyễn Cảnh Toàn (1998), Quá trình dạy-tự học, Nxb Giáo dục.
12. Nguyễn Cảnh Toàn chủ biên (2004), Học và dạy cách học, Nxb Đại học sư phạm.
13. Dương Thiệu Tống (1995), Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập, ĐHSP Tp HCM.
14. Thái Duy Tuyên (1998), Giáo dục học hiện đại, Nxb Giáo dục.
15. Website <http://www.udcl.cdu/pbl2002>.
16. Website <http://www.campus.manchester.ac.uk/ceeb/eb/accessed> 22nd July 2006

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. MỤC TIÊU DẠY HỌC

1.1. PHÉP PHÂN LOẠI MỤC TIÊU GIÁO DỤC CỦA BLOOM

Lĩnh vực nhận thức

Lĩnh vực nhận thức bao hàm các cách thức chiếm lĩnh, liên kết và sử dụng tri thức; các quá trình nắm bắt, ghi nhớ, xử lý thông tin, giải quyết vấn đề, học các quy tắc, khái niệm. Các cấp độ nhận thức cùng với các động từ minh họa được thể hiện qua bảng dưới đây:

Cấp độ	Các động từ minh họa
Nhận biết: ghi nhớ và nhớ lại được những ngữ liệu đã học trước đây, bao gồm các sự việc, sự kiện cụ thể, con người, ngày tháng, phương pháp, quy trình, khái niệm, nguyên tắc và các luận thuyết.	Gọi tên, tìm tương ứng, liệt kê, chọn lựa, kể lại, trình bày, xếp loại làm lại.
Thông hiểu: Hiểu và nắm ý nghĩa của một việc gì đó, bao gồm việc chuyển từ một dạng biểu tượng này sang một dạng khác (ví dụ: từ phần trăm sang phân số), giải thích, lý giải, tiên đoán, suy đoán, nói lại ước tính, khái quát hóa và những dạng khác thể hiện khả năng lĩnh hội.	Giải thích, chuyển đổi, diễn giải, đoán trước, ước tính, sắp xếp lại, nói lại cho rõ nghĩa, tóm lược.
Áp dụng: Sử dụng những ý trừu tượng, các quy tắc hoặc các phương pháp trong những tình huống cụ thể và mới lạ.	Thay đổi, trình diễn, bổ sung, điều chỉnh, dàn dựng, giải quyết, cấu trúc, áp dụng, sử dụng, chỉ ra.
Phân tích: Phân tách một thông tin giao tiếp thành những phần hợp thành hoặc các thành tố và hiểu được mối quan hệ giữa chúng	Phân biệt, phân nhỏ, so sánh, lập sơ đồ, liên hệ, phân loại, phân hạng.
Tổng hợp: Sắp xếp và kết hợp các thành tố, các bộ phận thành những mẫu thức hoặc cấu trúc mới.	Tạo ra, kết hợp, cấu trúc, lắp ráp, thiết lập, dự đoán, lập đề án, đề xuất, hợp nhất.
Đánh giá: Đánh giá chất lượng, giá trị của một việc gì đó theo những tiêu chí đã xác định (ví dụ: xác định đủ minh chứng để ủng hộ một kết luận)	Chứng minh là đúng, phê phán, quyết định, đánh giá, xét đoán, tranh luận, kết luận, ủng hộ, bảo vệ, xác minh, khẳng định.

[20, tr 44].

Lĩnh vực tâm lý-vận động

Lĩnh vực tâm lý-vận động bao hàm việc làm chủ cơ thể và cử động của chủ thể, việc học cách phát triển các cử động, các kỹ năng vận động lớn liên kết các cử động của toàn bộ cơ thể hoặc của cơ bắp như chạy, nhảy, bơi... và các kỹ năng vận động nhỏ, tinh vi, liên kết các cử động chính xác của cơ thể như viết, vẽ, nặn...

Các cấp độ của tâm lý-vận động:

- Cử động phản xạ: trình độ thấp nhất bao gồm các cử động không cần phải học mà mỗi chủ thể đều có từ lúc mới sinh, làm cơ sở cho các bước tiến hóa tiếp theo.

- Cử động cơ bản hay tự nhiên: đó là hỗn hợp các cử động phản xạ có thể sử dụng được trong các cử động tự nguyện như mút ngón tay, bò, đi...

- Năng lực tri giác: tính nhạy cảm và khả năng phân biệt về tri giác (trái, phải, gần, xa...) bắt đầu phát triển, có sự chuyển dịch các thông tin thu nhận được qua các giác quan thành hành động (bắt một quả bóng). Việc học thực sự bắt đầu từ đây.

- Năng lực thể chất: như quá trình trên, song trên bình diện các khả năng về thể lực như sức nhanh, mạnh, bền, khéo.

- Kỹ năng vận động: phát triển từ hai trình độ trên, làm chủ những cử động cho phép thực hiện các hoạt động cần vận dụng cả năng lực tri giác, thể chất và vận động như đánh máy chữ, chơi bóng...

- Kỹ năng giao tiếp phi ngôn ngữ: trình độ cao nhất, phức tạp nhất của tâm lý-vận động; đó là khả năng sử dụng cơ thể của mình như là phương tiện diễn đạt để trao đổi thông tin với người khác bằng cử chỉ, điệu bộ...

Lĩnh vực tình cảm (thái độ)

Lĩnh vực tình cảm bao hàm các cách thức phản ứng của chủ thể với môi trường, với xã hội, sự phát triển của niềm tin, sở thích, hứng thú... và các mối quan hệ xã hội.

- Tiếp nhận: khả năng chú ý đến một tình huống, một hiện tượng hay con người. Chủ thể có khả năng lắng nghe, tiếp nhận, chấp nhận vật kích thích (thụ động).

- Đáp lại: không chỉ tiếp nhận mà còn phản ứng với kích thích bên ngoài bằng hành vi-đáp lại (đồng tình đơn giản đến ham thích, hứng thú).

- Giá trị hóa: hành vi có cấu trúc cao hơn, thể hiện sự lựa chọn của chủ thể đối với một số giá trị nào đó. Động cơ hành vi gắn liền mật thiết với giá trị (không chỉ nhận thấy bản nhạc hay mà còn đi nghe hòa nhạc). Từ niềm tin đơn giản ở giá trị của sự vật đến niềm tin sâu sắc, hình thành động cơ thúc đẩy chủ thể hành động.

- Tổ chức: khả năng sắp đặt, bố trí các giá trị đã chọn thành hệ thống trong một lĩnh vực nhất định. Sự hệ thống hóa đó tác động đến hành vi của chủ thể trong lĩnh vực đang được đề cập đến.

- Tính cách hóa: trình độ cao nhất, phức tạp nhất trong lĩnh vực tình cảm; khả năng khái quát hóa, hệ thống hóa toàn bộ các giá trị để hình thành “thế giới quan”, “triết lý về cuộc sống”, “tính cách con người”. Tất cả các trình độ trên được quán triệt thành tính cách và chủ thể sẵn sàng hành động một cách nhất quán trên cơ sở hệ thống giá trị của bản thân.

[36, tr 72-77].

1.2. NĂM KHÍA CẠNH HAY ĐẶC ĐIỂM HỌC TẬP CỦA Marzano (1992)

1). Thái độ và nhận xét tích cực về học tập

2). Tiếp thu và tổng hợp kiến thức:

- Kiến thức sự kiện

- Kiến thức quy trình

3). Mở rộng và trau dồi kiến thức:

- So sánh

- Phân tích lỗi

- Phân loại
- Quy nạp
- Suy luận
- Sáng tạo và phân tích sự ủng hộ
- Phân tích bối cảnh
- Tóm lược

4). Sử dụng kiến thức có hiệu quả:

- Ra quyết định
- Tìm hiểu
- Sáng tạo
- Giải quyết vấn đề
- Điều tra thực nghiệm

5). Thói quen trí tuệ phong phú

- Rõ ràng và tìm kiếm sự rõ ràng
- Tiếp thu cái mới
- Tránh hấp tấp
- Nhận thức được tư duy của mình
- Đánh giá hiệu quả các công việc của mình
- Mở rộng kiến thức và khả năng
- Tập trung cao độ vào các nhiệm vụ khi các câu trả lời hoặc giải pháp chưa rõ ràng ngay được

1.3. CÁC LOẠI MỤC TIÊU HỌC TẬP

Trong tài liệu của James H McMillan (2005)

Sử dụng những thể loại mục tiêu học tập do Stiggins và Conklin đã mô tả (1992), James H McMillan đưa ra các loại mục tiêu học tập chính sau:

Mục tiêu kiến thức và hiểu đơn giản

Kiến thức về một nội dung môn học là nền tảng cho tất cả những sự học tập khác. Vì vậy, nó biểu thị những gì học sinh cần *biết* để giải quyết các vấn đề và thể hiện các kỹ năng. Kiến thức bao gồm kiến thức sự kiện và kiến thức quy trình. Các kiến thức này có thể chỉ đơn giản là nắm được các sự kiện và thông tin thể hiện qua việc nhớ lại, hiểu đơn giản và hiểu/áp dụng. Định nghĩa các cấp độ kiến thức sự kiện, quy trình và hiểu đơn giản được thể hiện qua bảng dưới đây:

Cấp độ	Sự kiện	Quy trình
Kiến thức nhớ lại	Trình bày lại, nói rõ, xác định, đặt tên, sắp xếp lại hay chọn các sự kiện <i>khái niệm, nguyên tắc, quy tắc hay luận thuyết cụ thể.</i>	Trình bày lại, nói rõ, xác định, đặt tên, sắp xếp lại hay chọn <i>quy trình, bước, kỹ năng hay phương pháp đúng.</i>
Hiểu	Biến đổi, chuyển sang, phân biệt, giải thích, cho ví dụ, tóm lược, phân tích, kết luận hay phỏng đoán theo cách riêng <i>y nghĩa cơ bản của khái niệm và nguyên tắc.</i>	Biến đổi, chuyển sang, phân biệt, giải thích, cho ví dụ, tóm lược, phân tích, kết luận hay phỏng đoán theo cách riêng <i>quy trình, bước, kỹ năng hay phương pháp đúng.</i>

Hiểu/áp dụng	Sử dụng kiến thức hiện có về khái niệm, nguyên tắc và lý thuyết trong tình huống mới để giải quyết vấn đề, phân tích thông tin và xây dựng trả lời.	Sử dụng kiến thức hiện có về quy trình, bước, kỹ năng hay phương pháp đúng trong tình huống mới để giải quyết vấn đề, phân tích thông tin và xây dựng trả lời.
--------------	---	--

Các ví dụ về kiến thức sự kiện, quy trình và hiểu đơn giản

Sự kiện

- Kiến thức nhớ lại: Có thể định nghĩa từ dân chủ
- Hiểu: Có thể cho 3 ví dụ về các nước dân chủ
- Hiểu/áp dụng: Có thể xác định một nước mới có nền dân chủ qua mô tả

Quy trình

- Kiến thức hồi nhớ: Có thể nhận biết theo đúng trật tự các bước của phương pháp khoa học

- Hiểu: Có thể giải thích về những quy trình tuân theo phương pháp khoa học

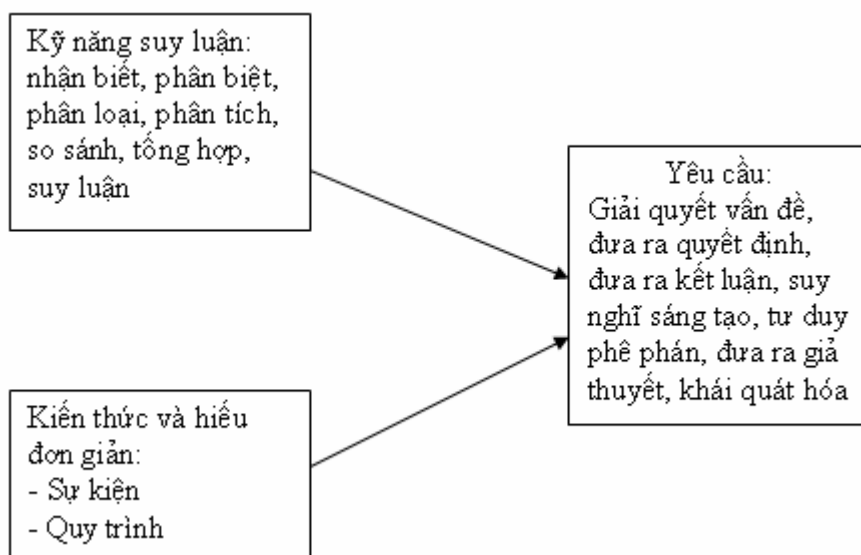
- Hiểu/áp dụng: Có thể sử dụng qua bài viết cách sử dụng chính xác phương pháp khoa học để giải quyết vấn đề.

Mục tiêu hiểu sâu và lập luận

Hiểu sâu và lập luận được biểu thị, diễn đạt bằng những thuật ngữ khác nhau như giải quyết vấn đề, tư duy phê phán, phân tích, tổng hợp, so sánh, kỹ năng trí tuệ, khả năng trí tuệ, các kỹ năng tư duy bậc cao và xét đoán. Những nghiên cứu về tâm lý học nhận thức đã chỉ ra rằng khả năng sử dụng kiến thức để tư duy về vạn vật tùy thuộc vào phương pháp cấu trúc kiến thức và những yêu cầu phải sử dụng kiến thức để lập luận và giải quyết vấn đề. Nó giúp phân loại và nắm được ý nghĩa của hiểu sâu và các quy trình lập luận khác nhau để vận dụng.

Lập luận đòi hỏi ở mức độ cao hơn việc hồi nhớ, hiểu hay áp dụng đơn giản. Lập luận đòi hỏi phải có sự vận dụng kiến thức. Yêu cầu sử dụng kiến thức để lý giải và đưa ra những suy đoán, giải quyết một vấn đề, đưa ra một nhận xét hoặc quyết định. hoặc cần phải có suy nghĩ sáng tạo hoặc phê phán.

Ba thành phần chính của lập luận bao gồm:



- Các tác giả khác nhau đã đưa ra hệ thống các kỹ năng lập luận khác nhau. Dưới đây là bảng so sánh hệ thống các kỹ năng lập luận của một số tác giả:

Hệ thống	Định nghĩa	Cấu phần chính
Phân loại Taxonomy	Các kỹ năng tư duy bậc cao	Áp dụng vào tình huống học, dự đoán hậu quả; phân tích (phân loại, kiểm tra sự phù hợp); tổng hợp (kết hợp các thành phần); đánh giá (không logic, sai lầm, độ chính xác của bằng chứng, xác định chất lượng hay giá trị của vấn đề).
Tư duy phê phán Ennis	Ra quyết định hay phán quyết về giá trị của một niềm tin hoặc hành động	Sắp xếp (xác định vấn đề, thu thập thông tin, kết luận, phân loại); kỹ năng (phát hiện mâu thuẫn, sự không liên quan, độ tin cậy của nguồn tin, không logic, sai lệch, ý kiến không logic, rập khuôn).
Hệ thống Phương pháp Quellmal & Hoskyn	Kỹ năng nhận thức	Phân tích; kết luận và giải thích (suy nghĩ quy nạp và suy diễn; đánh giá (kết luận)
Đặc điểm (khía cạnh) học tập (3&4)- Mazano	Tư duy phức tạp hoặc các phương pháp lập luận	Mở rộng và tinh lọc kiến thức (so sánh, phân tích, chọn, suy diễn, phân tích lỗi, xây dựng ý kiến ủng hộ, phân tích dự đoán) và sử dụng kiến thức có ý nghĩa (đưa ra quyết định, điều tra, giải quyết vấn đề, thử nghiệm, đưa ra sáng kiến).

Mục tiêu kỹ năng

Kỹ năng là một việc gì đó mà học sinh phải thể hiện, cái phải làm. Mục tiêu kỹ năng bao hàm một hành vi trong đó kiến thức, hiểu và lập luận được vận dụng một cách công khai. Hầu hết các kỹ năng đòi hỏi phải nắm được các bước thực hiện lập luận để sử dụng kiến thức làm một việc gì đó.

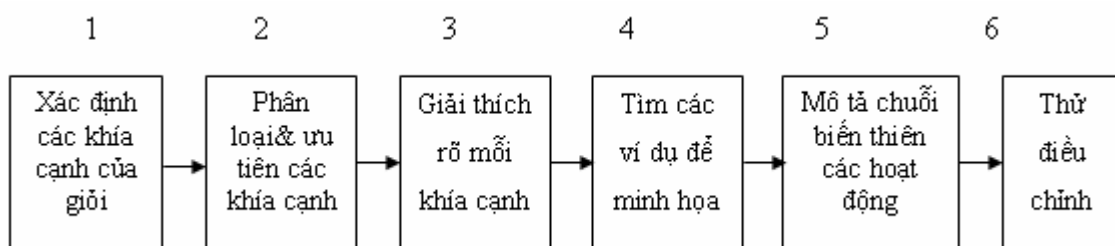
Mục tiêu sản phẩm

Sản phẩm, cũng như kỹ năng, phụ thuộc vào kiến thức đã tiếp thu được và mục tiêu lập luận. Sản phẩm là mẫu hàng công việc của học sinh thể hiện khả năng sử dụng kiến thức và lập luận để tạo ra một sản phẩm cụ thể nào đó (một bài tiểu luận, một bản báo cáo...). Do vậy, sản phẩm được dùng để biểu thị kiến thức, hiểu biết, lập luận và kỹ năng.

Mục tiêu xúc cảm

Thuật ngữ xúc cảm bao gồm những cảm xúc, cảm giác, quan niệm khác biệt với với học tập nhận thức như kiến thức, lập luận và các kỹ năng. Hầu hết giáo viên đều hy vọng học sinh sẽ phát triển những thái độ tích cực đối với các môn học trong trường, đối với việc học tập, đối với bản thân họ với tư cách là những học sinh, đối với bạn bè và nhà trường. Xúc cảm còn đề cập đến những xu hướng, động cơ, những giá trị và tư cách đạo đức. [20].

1.4. CÁC BƯỚC TRIỂN KHAI XÁC LẬP CÁC TIÊU CHÍ HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH



Bước 1. Bắt đầu bằng việc suy nghĩ kỹ lưỡng về ý nghĩa của loại giới trong lĩnh vực hoạt động thực hành mà mình quan tâm. Hãy nhớ tham khảo các tài liệu chuyên môn, các bài viết và các loại tài liệu để hiểu kỹ vấn đề. Chớ bỏ qua nguồn kinh nghiệm của đồng nghiệp, đồng sự. Trao đổi với họ! Cũng cần tham khảo ý kiến HS trong bước này. Suy nghĩ, liệt kê những yếu tố quan trọng. Không phải làm gấp xong ngay trong một buổi.

Bước 2. Phân loại rất nhiều những yếu tố đó để chọn những yếu tố ưu tiên. Rút gọn việc liệt kê các yếu tố nhưng vẫn đảm bảo được phần cốt lõi của hoạt động thực hành.

Bước 3. Định rõ mỗi một khía cạnh chủ yếu một cách đơn giản, rõ ràng.

Bước 4. Tìm một số hoạt động thực tế để quan sát hoặc những ví dụ kết quả để nghiên cứu. tốt hơn nữa có thể phân tích kỹ lưỡng một số trường hợp đối lập nhau - một bài kiểm tra học kỳ xuất sắc và một bài rất kém, một cú ném bóng chính xác, đẹp mắt và một cú ném trượt trong bóng rổ, một HS học giỏi và một HS học dở.

Bước 5. Dùng những từ ngữ rõ ràng nhất và những ví dụ hay nhất để giải thích, bằng lời hoặc hình ảnh, mỗi điểm trong chuỗi biến thiên hoạt động thực hành để xác định những khía cạnh thành tích sẽ đạt được.

Bước 6. Thử các tiêu chí xem có thực sự phản ánh được phần cốt lõi của hoạt động thực hành hay không. Điều chỉnh lại một cách chi tiết để nêu được chính xác ở mức cao nhất có thể về thể nào là học tập tốt. Tiếp tục điều chỉnh khi cần thiết trong quá trình giảng dạy.

[20, tr 35-36].

1.5. CÁC VÍ DỤ VỀ TIÊU CHÍ HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH

Cấp độ	Khía cạnh
Trình bày miệng:	
Giỏi	HS kiên định đối diện người nghe, đứng thẳng, nhìn thẳng khán giả, hướng tiếng nói của mình về phía người nghe, nói rõ ràng, tốc độ và giọng nói thích hợp, sắp xếp ý trình bày tốt, logic và đầy đủ, có tóm lược vấn đề.
Khá	HS luôn đối diện với người nghe, đứng thẳng, nhìn thẳng khán giả, hướng giọng nói của mình về phía người nghe, nhưng tốc độ và sự rõ ràng có thay đổi trong khi nói, sắp xếp ý tốt xong có bị trùng lặp, thỉnh thoảng chọn từ ngữ thiếu chuẩn xác, tóm lược vấn đề không đầy đủ.
Trung bình	HS còn bẽn lãn, có nhìn vào người nghe, nét mặt có thay đổi, giọng run, nói có lúc không rõ khiến có những người trong lớp không nghe thấy hết, sắp xếp ý thiếu chặt chẽ, có nhiều ý không chọn vẹn, ít tóm lược vấn đề.
Kém	Nói còn ngo ngoạy, sao nhãng, ít nhìn vào người nghe, nói không rõ, giọng nói đều đều, sau vài lời nhìn ra chỗ khác, tốc độ nói không hợp lý, trình bày tràn lan, sắp xếp ý kém, không phân biệt được ý chính và phụ, không tóm lược vấn đề.
Phân biệt được giữa câu trần thuật và câu nghi vấn:	
Trên mức thỏa đáng	Xác định đúng 20 câu trong số 25 câu trần thuật hoặc câu nghi vấn, liệt kê được 3 đặc điểm của câu trần thuật và câu nghi vấn. Đặt 4 ví dụ với câu trần thuật và câu nghi vấn
Thỏa đáng	Xác định 18 câu trong số 25 câu trần thuật hoặc câu nghi vấn, nêu được 2 đặc điểm của câu trần thuật và nghi vấn, đặt 2 ví dụ với 2 loại câu này.
Dưới mức thảo luận	Xác định được dưới 18 câu trong số 25 câu trần thuật hoặc câu nghi vấn, nêu được 1 hoặc không nêu được đặc điểm nào của câu trần thuật và nghi vấn, không đặt được ví dụ với 2 loại câu này.
Đánh giá:	
Không hiểu	Có những phỏng đoán thiếu thực tế, không trù tính hay tinh lọc những đánh giá của mình, không thể mô hình hóa hay giải thích được những hoạch định, không áp dụng được ngay cả khi được gợi ý.

Đang dần hiểu	Tinh lọc được những ước tính bằng cách phân lập, so sánh...có khả năng mô hình hóa, giải thích và áp dụng được một phương hướng kế hoạch khi được yêu cầu, có xác định được một vài phương hướng, những phương hướng khác chưa hoàn chỉnh, có phán đoán đánh giá vào thời điểm thích hợp.
Hiểu, vận dụng	Có những phỏng đoán, ước tính thực tế, tinh lọc những đánh giá để đưa ra một đánh giá chính xác hơn, có phán đoán, đánh giá vào thời điểm thích hợp, nhận thức được và sẵn sàng vận dụng nhiều phương hướng khác nhau.

[20, tr36-37]

Phụ lục 2. CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

(Ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)

2.1. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG

Chương trình giáo dục phổ thông bao gồm:

- Mục tiêu giáo dục phổ thông, mục tiêu giáo dục cấp học, mục tiêu giáo dục các môn học và hoạt động giáo dục;
- Phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục đáp ứng mục tiêu giáo dục của từng môn học, hoạt động giáo dục và phù hợp với sự phát triển tuần tự của các cấp học;
- Chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu cơ bản về thái độ mà học sinh cần phải và có thể đạt được;
- Phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục phù hợp với đặc trưng của giáo dục cấp học;
- Cách thức đánh giá kết quả giáo dục phù hợp với đặc trưng của môn học và hoạt động giáo dục ở từng cấp học.

I. MỤC TIÊU CỦA GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Mục tiêu của giáo dục phổ thông là giúp học sinh 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, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc.

Mục tiêu của giáo dục phổ thông được cụ thể hóa ở mục tiêu các cấp học và mục tiêu các môn học, các hoạt động giáo dục.

II. PHẠM VI, CẤU TRÚC VÀ YÊU CẦU ĐỐI VỚI NỘI DUNG GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

1. Kế hoạch giáo dục phổ thông (trang 132-133)

Giải thích hướng dẫn:

a) Các số trong cột tương ứng với mỗi môn học, hoạt động giáo dục là số tiết của môn học, hoạt động giáo dục đó trong một tuần. Các số kèm theo dấu + ở dòng tổng số tiết/tuần chỉ tổng thời lượng của các môn học và các hoạt động giáo dục trong một tuần. Dấu * chỉ thời lượng của các nội dung tự chọn và môn học tự chọn ở Tiểu học.

b) Ở Tiểu học, thời lượng mỗi năm học ít nhất là 35 tuần. Đối với các trường, lớp dạy học 5 tuần/buổi, mỗi buổi học không quá 4 giờ (240 phút); các trường, lớp dạy học 2 buổi/ngày hoặc nhiều hơn 6 buổi/tuần, mỗi ngày học không quá 7 giờ (420 phút). Mỗi tiết học trung bình 35 phút. Tất cả các trường, lớp đều thực hiện kế hoạch giáo dục này.

Ở Trung học cơ sở và Trung học phổ thông, thời lượng mỗi năm học ít nhất là 35 tuần. Đối với các trường, lớp dạy học 6 buổi/tuần, mỗi buổi học không quá 5 tiết; các trường, lớp dạy học 2 buổi/ngày hoặc nhiều hơn 6 buổi/tuần, mỗi ngày học không quá 8 tiết. Thời lượng mỗi tiết học là 45 phút. Tất cả các trường lớp đều thực hiện kế hoạch này.

c) Ở Tiểu học, bắt đầu từ lớp 1, đối với những trường, lớp dạy học tiếng dân tộc có thể dùng thời lượng tự chọn để dạy học tiếng dân tộc. Bắt đầu từ lớp 3, thời lượng tự chọn để dạy học các nội dung tự chọn và hai môn học tự chọn (ngoại ngữ và tin học). Học sinh có thể chọn hoặc không chọn học các nội dung và hai môn học nêu trên

Kế hoạch giáo dục phổ thông

MÔN HỌC VÀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC	TIỂU HỌC					MÔN HỌC VÀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC	TRUNG HỌC CƠ SỞ				TRUNG HỌC PHỔ THÔNG					
	Lớp 1	Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4	Lớp 5		Lớp 6	Lớp 7	Lớp 8	Lớp 9	Lớp 10		Lớp 11		Lớp 12	
												Chuẩn	Nâng cao	Chuẩn	Nâng cao	Chuẩn
Tiếng Việt	10	9	8	8	8	Ngữ văn	4	4	4	5	3	4	3.5	4	3	4
Toán	4	5	5	5	5	Toán	4	4	4	4	3	4	3.5	4	3.5	4
Đạo đức	1	1	1	1	1	Giáo dục công dân	1	1	1	1	1		1		1	
Tự nhiên và xã hội	1	1	2													
Khoa học				2	2	Vật lý	1	1	1	2	2	2.5	2	2.5	2	3
						Hóa học			2	2	2	2.5	2	2.5	2	2.5
						Sinh	2	2	2	2	1	1.5	1.5	1.5	1.5	2
Lịch sử và địa lý				2	2	Lịch sử	1	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1	2	1.5	2
						Địa lý	1	2	1.5	1.5	1.5	2	1	1.5	1.5	2
Âm nhạc	1	1	1	1	1	Âm nhạc	1		1	0.5						
Mĩ thuật	1	1	1	1	1	Mĩ thuật	1	1	1	0,5						
Thủ công Kỹ thuật	1	1	1			Công nghệ		1.5	1.5	1	1.5		1.5		1.5	
				1	1											

MÔN HỌC VÀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC	TIỂU HỌC					MÔN HỌC VÀ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC	TRUNG HỌC CƠ SỞ				TRUNG HỌC PHỔ THÔNG						
	Lớp	Lớp	Lớp	Lớp	Lớp		Lớp	Lớp	Lớp	Lớp	Lớp	Lớp 10		Lớp 11		Lớp 12	
	1	2	3	4	5		6	7	8	9	Chuẩn	Nâng cao	Chuẩn	Nâng cao	Chuẩn	Nâng cao	
Thể dục	1	2	2	2	2	Thể dục	2	2	2	2	2		2		2		
						Ngoại ngữ	3	3	3	2	3	4	3	4	3	4	
						Tin học					2		1.5		1.5		
						Giáo dục quốc phòng và an ninh					35 tiết/tuần						
Tự chọn (không bắt buộc)	*	*	*	*	*	Tự chọn	2	2	2	2	4	1.5	4	1	4	1.5	
Giáo dục tập thể	2	2	2	2	2	Giáo dục tập thể	2	2	2	2	2		2		2		
Giáo dục ngoài giờ lên lớp						Giáo dục ngoài giờ lên lớp	4 tiết/tháng										
						Giáo dục hướng nghịệp	3 tiết/tháng										
						Giáo dục nghề phổ thông	3 tiết/tuần										
Tổng số tiết/tuần	22+	23+	23+	25+	25+	Tổng số tiết/tuần	27+	28.5+	29.5+	29+	29.5+		29.5+		29.5+		

Ở Trung học cơ sở, phải sử dụng thời lượng học tự chọn để dạy học một số chủ đề tự chọn, tiếng dân tộc, Tin học,... Ở Trung học phổ thông, phải sử dụng thời lượng học tự chọn để dạy học một số chủ đề tự chọn, một số môn học nâng cao.

d) Kế hoạch giáo dục Trung học phổ thông gồm kế hoạch giáo dục các môn học và hoạt động giáo dục theo chương trình chuẩn và kế hoạch giáo dục 8 môn học có nội dung nâng cao.

c) Việc áp dụng kế hoạch giáo dục này cho các vùng miền, các trường chuyên biệt, các trường, lớp học 2 buổi/ngày, các trường, lớp học nhiều hơn 5 buổi/tuần đối với Tiểu học, nhiều hơn 6 buổi/tuần đối với Trung học cơ sở và Trung học phổ thông, thực hiện theo hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2. Yêu cầu đối với nội dung giáo dục phổ thông

Nội dung giáo dục phổ thông phải đạt được các yêu cầu sau:

a) Bảo đảm giáo dục toàn diện; phát triển cân đối, hài hòa về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và kỹ năng cơ bản; hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực cần thiết của con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước;

b) Đảm bảo tính phổ thông, cơ bản, hiện đại, hướng nghiệp và có hệ thống; chú trọng thực hành, gắn với thực tiễn cuộc sống, phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi của học sinh, đáp ứng mục tiêu giáo dục phổ thông;

c) Tạo điều kiện thực hiện phương pháp giáo dục phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh, bồi dưỡng năng lực tự học;

d) Bảo đảm tính thống nhất của chương trình giáo dục phổ thông trong phạm vi cả nước, đồng thời có thể vận dụng cho phù hợp với đặc điểm của vùng miền, nhà trường và các nhóm đối tượng học sinh;

e) Tiếp cận trình độ giáo dục phổ thông của các nước có nền giáo dục phát triển trong khu vực và trên thế giới.

III. CHUẨN KIẾN THỨC, KỸ NĂNG VÀ YÊU CẦU VỀ THÁI ĐỘ CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

Chuẩn kiến thức, kỹ năng là các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kỹ năng của môn học, hoạt động giáo dục mà học sinh cần phải và có thể đạt được sau từng giai đoạn học tập. Mỗi cấp học có chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ mà học sinh cần phải đạt được.

Chuẩn kiến thức, kỹ năng là căn cứ để biên soạn sách giáo khoa, quản lý dạy học, đánh giá kết quả giáo dục của từng môn học, hoạt động giáo dục nhằm đảm bảo tính thống nhất, tính khả thi của chương trình giáo dục phổ thông; đảm bảo chất lượng và hiệu quả của quá trình giáo dục.

IV. PHƯƠNG PHÁP VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

1. Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy được tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh; phù hợp với đặc trưng của môn học, đặc điểm đối tượng học sinh, điều kiện của từng lớp học; bồi dưỡng cho học sinh phương pháp tự học, khả năng hợp tác; rèn luyện kỹ 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 học sinh.

Sách giáo khoa và phương tiện dạy học phải đáp ứng yêu cầu của phương pháp dạy học phổ thông.

2. Hình thức tổ chức giáo dục phổ thông bao gồm các hình thức tổ chức dạy học và hoạt động giáo dục trên lớp, trong và ngoài nhà trường. Các hình thức tổ chức giáo dục phải đảm bảo cân đối, hài hòa giữa dạy học các môn học và hoạt động giáo dục; giữa dạy học theo lớp, nhóm và cá nhân; bảo đảm chất lượng giáo dục chung cho mọi đối tượng và tạo điều kiện phát triển năng lực cá nhân của học sinh.

Để đảm bảo quyền học tập và học tập có chất lượng cho mọi trẻ em, có thể tổ chức dạy học và hoạt động giáo dục theo lớp ghép, lớp học hòa nhập...

Đối với học sinh có năng khiếu, có thể và cần phải vận dụng hình thức tổ chức dạy học và hoạt động giáo dục thích hợp nhằm phát triển năng khiếu, góp phần bồi dưỡng tài năng ngay từ giáo dục phổ thông.

3. Giáo viên chủ động lựa chọn, vận dụng các phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục cho phù hợp với nội dung, đối tượng và điều kiện cụ thể.

V. ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

1. Đánh giá kết quả giáo dục của học sinh ở các môn học và hoạt động giáo dục trong mỗi lớp, mỗi cấp học nhằm xác định mức độ đạt được mục tiêu giáo dục, làm căn cứ để điều chỉnh quá trình giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

2. Đánh giá kết quả giáo dục của học sinh ở các môn học, hoạt động giáo dục trong mỗi lớp, mỗi cấp học cần phải:

- a) Bảo đảm tính khách quan, toàn diện, khoa học và trung thực;
- b) Căn cứ vào chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu về thái độ được cụ thể hóa ở từng môn học, hoạt động giáo dục;
- c) Phối hợp giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ, đánh giá của giáo viên và tự đánh giá của học sinh, đánh giá của nhà trường và đánh giá của gia đình, của cộng đồng;
- d) Kết hợp giữa hình thức trắc nghiệm khách quan, tự luận và các hình thức đánh giá khác;
- e) Sử dụng công cụ đánh giá thích hợp.

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định việc đánh giá bằng điểm kết hợp với nhận xét của giáo viên hoặc chỉ đánh giá bằng nhận xét của giáo viên cho từng môn học và hoạt động giáo dục. Sau mỗi lớp, cấp học có đánh giá xếp loại kết quả giáo dục của học sinh. Kết thúc lớp 12, tổ chức kỳ thi tốt nghiệp trung học phổ thông.

BỘ TRƯỞNG

(CÔNG BÁO số 05+06 “12/8/2006”)

2.2. MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN

I. MỤC TIÊU

Môn giáo dục công dân ở Trung học phổ thông nhằm giúp học sinh:

1. Về kiến thức;

- Có hiểu biết ban đầu về thế giới quan duy vật và phương pháp luận biện chứng.
- Biết được một số phạm trù cơ bản của đạo đức học; hiểu một số yêu cầu đạo đức đối với người công dân hiện nay.
- Biết một số phạm trù và quy luật kinh tế cơ bản, vai trò quản lý kinh tế của Nhà nước.
- Biết được bản chất Nhà nước pháp quyền Việt nam xã hội chủ nghĩa. Hiểu đường lối, quan điểm của Đảng; các chính sách quan trọng của Nhà nước về xây dựng và bảo vệ Tổ quốc trong giai đoạn hiện nay.
- Hiểu bản chất và vai trò của pháp luật đối với sự phát triển của công dân, đất nước, nhân loại. Hiểu quyền và nghĩa vụ công dân trong các lĩnh vực của đời sống xã hội.
- Hiểu trách nhiệm công dân trong việc thực hiện đường lối, quan điểm của Đảng; pháp luật, chính sách của Nhà nước; hiểu trách nhiệm đạo đức, trách nhiệm tham gia phát triển kinh tế của công dân.

2. Về kỹ năng

- Vận dụng được kiến thức đã học để phân tích, đánh giá các hiện tượng, các sự kiện, các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống phù hợp với lứa tuổi.
- Biết lựa chọn và thực hiện các hành vi ứng xử phù hợp với các giá trị xã hội.
- Biết bảo vệ cái đúng, cái tốt, cái đẹp và đấu tranh, phê phán đối với các hành vi, hiện tượng tiêu cực trong cuộc sống phù hợp với khả năng của bản thân.

3. Về thái độ

- Yêu cái đúng, cái tốt, cái đẹp; không đồng tình với các hành vi, việc làm tiêu cực.
- Yêu quê hương, đất nước, trân trọng và phát huy các giá trị truyền thống dân tộc.
- Tin tưởng vào đường lối, chủ trương của Đảng; tôn trọng pháp luật, chính sách của Nhà nước về các quy định chung của cộng đồng, của tập thể.
- Có hoài bão và mục đích sống cao đẹp.

II. NỘI DUNG

1. Kế hoạch dạy học

...

2. Nội dung dạy học từng lớp

LỚP 10

1 Tiết/tuần x 35 tuần = 35 tiết

PHẦN I. CÔNG DÂN VỚI VIỆC HÌNH THÀNH THẾ GIỚI QUAN KHOA HỌC

1. Thế giới quan duy vật và phương pháp luận biện chứng.

2. Thế giới vật chất tồn tại khách quan.
3. Sự vận động và phát triển của thế giới vật chất.
4. Nguồn gốc vận động, phát triển của sự vật và hiện tượng.
5. Các thức vận động, phát triển của sự vật và hiện tượng.
6. Huynh hướng phát triển của sự vật và hiện tượng.
7. Tồn tại xã hội và ý thức xã hội
8. Con người là chủ thể của lịch sử và là mục tiêu phát triển xã hội.

PHẦN II. CÔNG DÂN VỚI ĐẠO ĐỨC

1. Quan niệm về đạo đức và một số phạm trù cơ bản của đạo đức
 - 1.1. Quan niệm về đạo đức
 - 1.2. Một số phạm trù cơ bản của đạo đức

...

III. CHUẨN KIẾN THỨC, KỸ NĂNG VÀ THÁI ĐỘ

LỚP 10

CHỦ ĐỀ	MỨC ĐỘ CẦN ĐẠT	GHI CHÚ
PHẦN I. CÔNG DÂN VỚI VIỆC HÌNH THÀNH THẾ GIỚI QUAN, PHƯƠNG PHÁP LUẬN KHOA HỌC		
1. Thế giới quan duy vật và phương pháp luận biện chứng	<p>Kiến thức</p> <p>-Nhận biết được chức năng thế giới quan, phương pháp luận của Triết học.</p> <p>-Nhận biết được nội dung cơ bản của chủ nghĩa duy vật và chủ nghĩa duy tâm, phương pháp biện chứng và phương pháp siêu hình.</p> <p>-Nêu được chủ nghĩa duy vật biện chứng là sự thống nhất hữu cơ giữa thế giới quan duy vật và phương pháp luận biện chứng.</p> <p>Kỹ năng</p> <p>Nhận biết, đánh giá được một số biểu hiện của quan điểm duy vật hoặc duy tâm, phương pháp luận biện chứng hoặc phương pháp luận siêu hình trong cuộc sống hàng ngày.</p> <p>Thái độ</p> <p>Có ý thức trau dồi thế giới quan và phương pháp luận duy vật biện chứng.</p>	<p>-Định nghĩa ngắn gọn về Triết học, thế giới quan, phương pháp luận.</p> <p>-Thế giới quan: Duy vật biện chứng</p> <p>-Phương pháp luận: Biện chứng duy vật</p>

<p>2. Thế giới vật chất tồn tại khách quan</p>	<p>Kiến thức</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nêu được giới tự nhiên tồn tại khách quan. -Biết được con người và xã hội loài người là sản phẩm của giới tự nhiên; con người có nhận thức, cải tạo được giới tự nhiên và xã hội. <p>Kỹ năng</p> <ul style="list-style-type: none"> -Biết vận dụng kiến thức để chứng minh các giống loài thực, động vật, kể cả con người đều có nguồn gốc từ giới tự nhiên. -Dẫn chứng được con người có thể nhận thức, cải tạo được giới tự nhiên và đời sống xã hội. <p>Thái độ</p> <p>Tin tưởng khả năng nhận thức và cải tạo thế giới của con người, phê phán những quan niệm duy tâm, thần bí về nguồn gốc của con người.</p>	<p>-Nêu được ví dụ.</p> <p>-Nêu được ví dụ.</p>
<p>3...</p>		

IV. GIẢI THÍCH, HƯỚNG DẪN

1. Quan điểm xây dựng và phát triển chương trình
2. Về phương pháp dạy học
3. Về đánh giá kết quả học tập của học sinh
4. Về việc vận dụng chương trình theo vùng, miền và đối tượng học sinh.

(CÔNG BÁO số 21+22&23+24 “12/8/2006”)

Phụ lục 3. XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

3.1. HƯỚNG TIẾP CẬN TRONG XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Lịch sử dạy học cho thấy có nhiều cách tiếp cận nội dung học vấn trong việc thiết kế chương trình giáo dục. Theo nghiên cứu của Đặng Thành Hưng (2002) có thể chia những cách tiếp cận khác nhau thành 2 dòng chính: Quan niệm của Liên Xô (cũ) và cộng đồng xã hội chủ nghĩa vào những năm cuối của thập kỷ XX và quan niệm của Phương Tây cùng các đồng minh của họ.

- Dòng thứ nhất có khuynh hướng triết học hàn lâm, mang đậm nét văn hóa và tâm lý học. Trong phạm vi dòng thứ nhất, đã và đang tồn tại 2 cách tiếp cận tương đối khác nhau, thậm chí có lúc xung đột với nhau: cách tiếp cận kinh viện cổ điển được mô tả trong lý thuyết của Viện Chương trình và Phương pháp giáo dục Viện Hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô (tập trung trong các công trình của Viện trưởng Lednhiov V.X 1989) và cách tiếp cận thứ hai có nội dung triết học sâu sắc nhấn mạnh bản chất văn hóa, khía cạnh chức năng (giá trị) của nội dung học vấn thể hiện ở lý thuyết của Viện Giáo dục học đại cương Viện Hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô (tập trung trong các công trình của Cracvsky V.V, Scatkin M. N, Lecne I. Ia (1983, 1989).

+ Dựa vào quan niệm cấu trúc nhân cách, sự phân loại và cấu trúc các dạng hoạt động thực tiễn (hoạt động nhận thức, hoạt động định hướng giá trị, hoạt động giao tiếp, hoạt động lao động-cải biến, hoạt động thẩm mỹ, hoạt động thể chất) và thành phần nội dung học vấn (tri thức, kỹ năng, kỹ xảo), cách tiếp cận cổ điển đã nêu lên một nguyên tắc có tính quy luật rằng hệ thống môn học được xây dựng cần tuân thủ một cơ cấu ổn định các dạng hoạt động xã hội, nhờ vậy việc lĩnh hội nội dung này quy định cấu trúc nhân cách được hình thành đáp ứng tốt mục đích giáo dục của nhà trường. Cách tiếp cận kinh viện cổ điển có ảnh hưởng lớn trong chương trình giáo dục của Liên Xô và các nước xã hội chủ nghĩa trong những thập niên cuối thế kỷ XX.

+ Cách tiếp cận thứ hai nhấn mạnh bản chất văn hóa của nội dung học vấn là kinh nghiệm xã hội có tính lịch sử toàn nhân loại. Cũng như kinh nghiệm xã hội, nội dung học vấn (bộ phận được chọn lọc từ kinh nghiệm xã hội), bao gồm 4 thành phần ổn định: tri thức hiểu biết về thế giới (tự nhiên, xã hội, con người...), về các cách thức hoạt động; kinh nghiệm thực hiện các cách thức hoạt động đã biết; kinh nghiệm hoạt động sáng tạo và kinh nghiệm về mối quan hệ đối xử của con người với hiện thực (kinh nghiệm về thái độ, giá trị).

Một số biểu hiện rõ rệt của những ảnh hưởng này có thể thấy trong các giáo trình, sách báo sư phạm ở Việt Nam hiện nay như: nội dung dạy học được xây dựng đảm bảo tính hệ thống và logic các ngành khoa học, kỹ thuật, nghệ thuật; nội dung dạy học bao gồm bốn thành phần phản ánh 4 yếu tố cơ bản của kinh nghiệm lịch sử; bản chất quá trình dạy học là quá trình nhận thức...

- Dòng thứ hai, ở nhà trường Phương Tây áp dụng rất nhiều kiểu chương trình và có nhiều cách tiếp cận.

+ Nhìn từ lập trường triết học xã hội, có ba cách tiếp cận nội dung học vấn: tiếp cận

hướng vào nhu cầu xã hội; tiếp cận hướng vào nhu cầu cá nhân và tiếp cận trung dung. Cách tiếp cận thứ ba ngày càng chiếm ưu thế.

+ Theo tiến trình phát triển của triết học giáo dục, có ba cách tiếp cận nội dung học vẫn gần như đối lập nhau: cách tiếp cận cổ điển hay hệ thống; cách tiếp cận lãng mạn hay nhân văn và cách tiếp cận cổ điển-lãng mạn hay hiện đại.

▲ Cách tiếp cận cổ điển nổi bật vào thời kỳ 1911-1962 với những tác phẩm về xây dựng chương trình của các đại diện như Boubbitts F (The Curriculum 1918, How to Make a Curriculum 1921, Curriculum Investigations 1926, The Curriculum of Modern Education 1941), Ralph Tyler (Basic Principles of Curriculum and Instruction 1949, Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 1950), Kerr J. F (Changing the Curriculum 1968), Hirst P và Perters R. S (The Logic of Education 1970). Tính chất tiêu biểu của cách tiếp cận này thể hiện ở chỗ nó đặt người học vào vị thế phải thích ứng với chương trình và học chế. Theo cách tiếp cận này thì nhiệm vụ điển hình của quá trình dạy học là: phân giải chương trình thành những bộ phận; tổng hợp những bộ phận lại thành đề tài trọn vẹn; xác định các mục tiêu hành vi cho từng đề tài; sắp xếp các đề tài thành học trình tối ưu; xác định cách thức tốt nhất để dạy học trình này; tiến trình dạy học trên lớp và đánh giá kết quả học tập.

▲ Cách tiếp cận lãng mạn nhấn mạnh đến những khía cạnh thái độ, giá trị, mục đích, lợi ích nhân văn trong nội dung học vấn. Cách tiếp cận này coi người học là trung tâm, tôn trọng và khuyến khích thái độ học tập độc lập, chủ động, tự do và sự tham gia của người học. Do đó chương trình dạy học phải hoàn toàn thích ứng với người học; chương trình dạy học cần đảm bảo những đặc điểm và hoạt động như: quan sát, tự thực hiện, những cơ hội học tập, các hoạt động tự phát, không can thiệp vào việc học, tự lực hoạt động theo hứng thú, bầu không khí hỗ trợ, giáo viên phải dựa theo trẻ mà hành động, trẻ là gốc của mọi nguyên tắc giáo dục, mỗi trẻ là một trường học, nhận thức và trải nghiệm cá nhân của trẻ, nhận cảm và hiểu biết, học để vào đời, tìm tòi, làm việc và đối thoại, chơi để vui và hài lòng. Những đại diện quan trọng của cách tiếp cận này là Montessri M, Maslow A, Rogers C, Read H (Education through Art 1945); Tumin M (Procedures for Effecting Education Change 1967); Silberman C, Illich I và những nhà giáo dục chủ trương “phong trào tiến bộ” những năm 30; các lớp mở ở Anh, Mỹ; các lớp “tình thế” và “tương lai” ở Pháp trong những năm gần đây.

▲ Cách tiếp cận hiện đại quan niệm trẻ em là người ra quyết định và giải quyết vấn đề. Những giá trị cơ bản của chương trình theo cách tiếp cận này là: ghép nhóm linh hoạt, tham gia, tự do, nhấn mạnh quá trình, lấy tìm tòi làm trọng, các nguồn học tập phong phú, trải nghiệm, sáng tạo, hợp tác, trách nhiệm, tự thực hiện. Cách tiếp cận này bắt đầu rõ nét từ Dewey J (The Psychological Aspect of the School Curriculum 1897, The Child and the Curriculum 1902, Human Nature and Conduct 1922); Charity James (Young Lives at Stake 1968); Clark K (The Roman rebellion: Romantic Versus Classic Art 1973...)..., có ảnh hưởng ưu thế từ năm 1950 đến ngày nay.

+ Theo Bách khoa giáo dục quốc tế (1985) có 4 cách tiếp cận về chương trình và nội dung học vấn: cách tiếp cận tương tác, xem chương trình là hệ thống hay quá trình tương tác (Mỹ, Thụy sỹ, CHLB Đức); cách tiếp cận hợp lý hóa, nhấn mạnh vai trò của những tư tưởng mới, các hoạt động, các thủ tục hành động, các mâu thuẫn (Đức, Thụy sỹ); cách tiếp cận vào quá trình (Hà Lan, Đức, Thụy Điển, Bỉ, Áo, Canada, Mỹ); cách tiếp cận cấu trúc, nhấn mạnh các nguyên tắc giáo dục, năng lực chương trình, các cơ hội học tập, các hoạt động theo môn học (Đức, Mỹ, Anh)...

3.2. THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH THEO MÔĐUN

MÔĐUN 16

(Giáo dục vì sự phát triển bền vững)

A. CÁC BƯỚC TIẾN HÀNH

Bước 1: *Đưa ra khái niệm “Phát triển bền vững”.*

Phân tích câu nói của danh nhân Đặng Huy Trứ: “Trời đất sinh ra của cải có hạn, nay có cái đằm là chỗ để tằm cá ăn náu. Ta là cha mẹ mà tát cạn đằm đi, từ con chép, con mè, con rô, con giếc, con lươn, con trạch, con cua, con ốc bắt không sót con nào thì con cháu còn gì nữa...chỉ còn lại bùn cát mà thôi, Như thế là tuyệt đường sinh sống của con cháu, chẹn cổ con cháu vậy”. -Đặng Huy Trứ 1848 trong “Đặng dịch trai ngôn hành lục”

- Phát triển bền vững là gì?
- Phát triển bền vững liên quan đến những vấn đề nào?
- Các tiêu chí của sự phát triển bền vững?

Mục tiêu:

-Làm rõ khái niệm về giáo dục vì sự phát triển bền vững.

-Nêu các mục tiêu&phương pháp trong giáo dục vì sự phát triển bền vững.

Xây dựng các chương trình giáo dục vì sự phát triển bền vững.

Thời gian: 90 phút

Hình thức tổ chức: Thảo luận theo nhóm, gợi ý giải quyết vấn đề.

Chuẩn bị:

-Tranh vẽ, ảnh chụp về môi trường bền vững và không bền vững.

-Các sơ đồ vẽ trên giấy A0

-Máy chiếu, các băng tư liệu về môi trường bền vững và không bền vững

Bước 2: *Thảo luận về thực trạng các vấn đề môi trường, kinh tế, xã hội hiện nay (tập trung vào vấn đề môi trường”.*

- Tình hình kinh tế, xã hội hiện nay có ảnh hưởng như thế nào tới môi trường?
- Thực trạng môi trường hiện nay như thế nào?

Bước 3: *Giải thích cơ sở khoa học của sự bền vững.*

- Tình hình thực tế dẫn đến con người sẽ thay đổi thái độ và hành động đối với thiên nhiên như thế nào?
- Cơ sở khoa học của sự bền vững?

Bước 4: *Thảo luận về các nội dung chính của giáo dục và sự phát triển bền vững.*

- Để đất nước phát triển bền vững, giáo dục phải quan tâm đến những nội dung nào?
- Nội dung nào là tiền đề của sự phát triển bền vững?
- Các biện pháp chiến lược cho một môi trường bền vững?
- Kể tên một số hành động cụ thể nhằm tiến tới một môi trường học bền vững?

B. GỢI Ý

1. Khái niệm về phát triển bền vững

2. Cơ sở khoa học của sự bền vững

Công thức Ehrlich mô tả sự tác động lên môi trường của tiến bộ khoa học công nghệ và mức tăng dân số.

$$I = P.A.T$$

Trong đó:

I: Mức tác động đến môi trường

P: Dân số

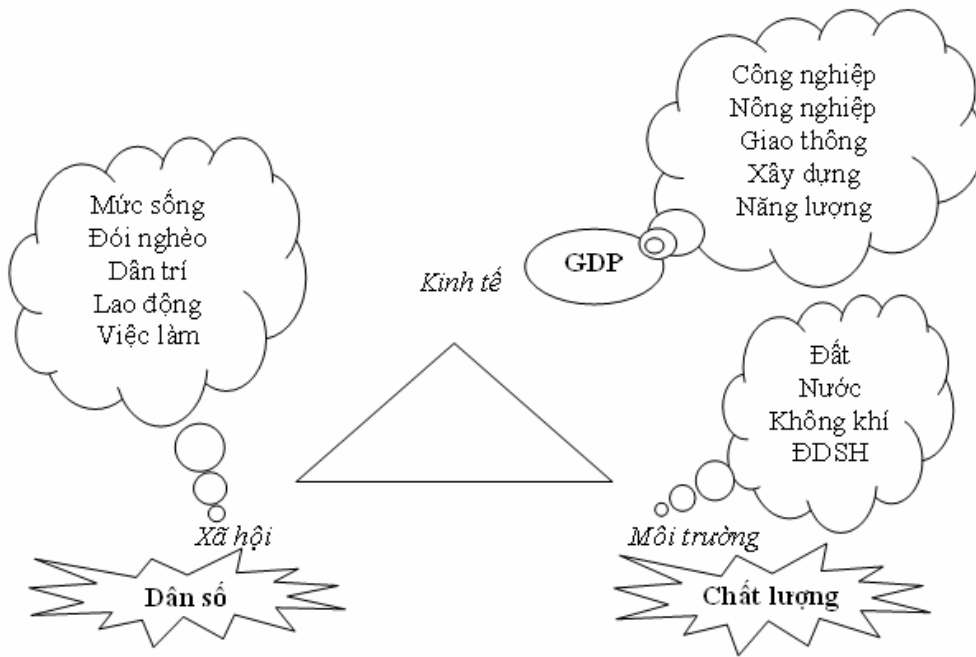
A: Mức tiêu thụ bình quân theo đầu người

T: Công nghệ làm tác động tới môi trường và cung cấp cho A

Để giảm bớt I thì phải:

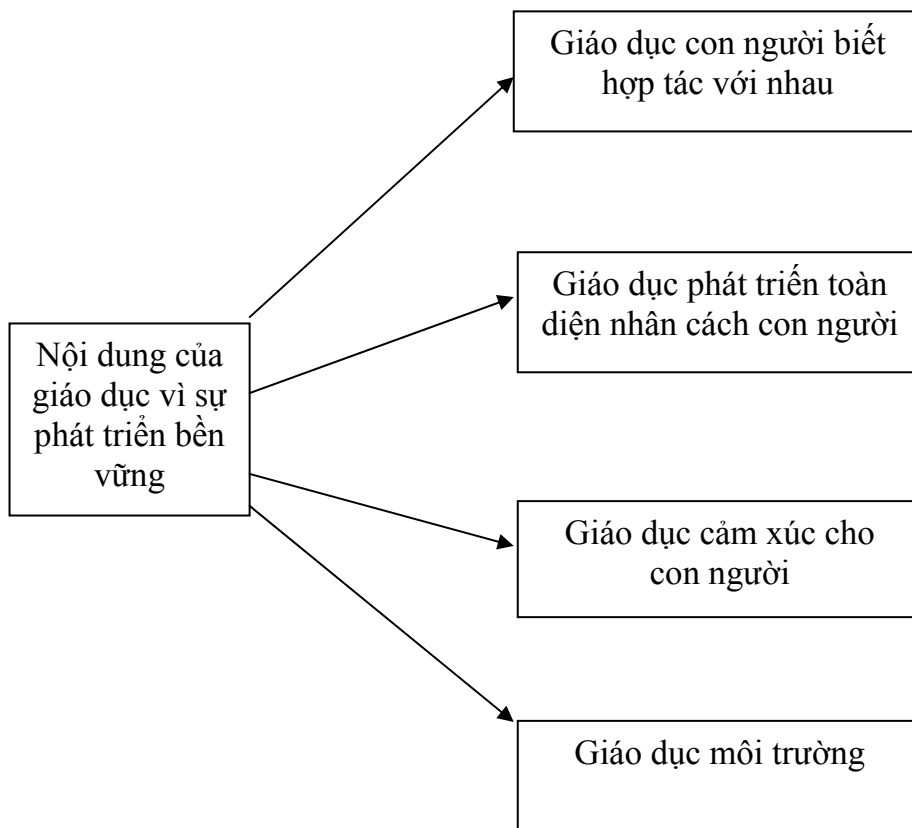
- Giảm mức tăng dân số đến mức thấp nhất có thể được.
- Giảm mức tiêu thụ bình quân theo đầu người nhất là những yêu cầu làm ảnh hưởng tới môi trường (điện, nước, gỗ...).
- Sử dụng hợp lý công nghệ để giảm bớt tác động tới môi trường.

GDMT cho một môi trường bền vững không chỉ đơn giản là làm cho mọi người có nhận thức đầy đủ về bảo vệ môi trường (BVMT), có kiến thức, thái độ, hành vi BVMT mà còn cần phải đảm bảo được các giá trị nền móng cho việc tiến hành GDMT có kết quả.



Quan hệ kinh tế-xã hội-môi trường trong phát triển bền vững

3. Nội dung của giáo dục vì sự phát triển bền vững



1. Giáo dục cần đặc biệt quan tâm đến sự phát triển toàn diện nhân cách con người.

- Con người cần được giáo dục phát triển toàn diện nhân cách: đức, trí, thể mỹ và các kỹ năng, kỹ xảo, thói quen hoạt động.
- Mỗi thời đại, mỗi giai đoạn phát triển xã hội, giáo dục nên định hướng vào một số tiêu điểm có tính động lực cho sự phát triển bền vững của xã hội.
- Trong giai đoạn hiện nay, công nghiệp hóa, hiện đại hóa đang phát triển mạnh mẽ, để đảm bảo sự phát triển bền vững, con người mới phải năng động, sáng tạo, tri thức vững vàng, có ý thức đạo đức tốt, đặc biệt đạo đức môi trường, nắm rõ tình hình phát triển của thời đại và có hành vi, kế hoạch thúc đẩy sự phát triển bền vững.

2. Giáo dục cảm xúc cho con người

- Xúc cảm là cơ sở hình thành tình cảm và nguồn gốc của sự sáng tạo, là hạt nhân của nhân cách.
- Phải giáo dục cảm xúc ngay từ giai đoạn ấu thơ. Trẻ thơ phải biết thương yêu, đồng cảm với mọi người, biết xấu hổ khi phạm lỗi, biết nhận lỗi và tha thứ lỗi lầm của bạn, biết giận hờn, tự trọng...
- Cao hơn nữa là giáo dục cho trẻ em biết làm chủ cảm xúc của mình, biết kiềm chế và huy động xúc cảm trong giao tiếp, học tập và lao động. Từ đó hình thành hứng thú, niềm tin, lạc quan yêu đời, yêu người, tạo say mê với công việc – là nền tảng cho sự sáng tạo.

3. Giáo dục bảo vệ môi trường

Giáo dục bảo vệ môi trường cần trở thành nội dung giáo dục ở nhà trường các cấp, GDMT là tiền đề cho sự phát triển bền vững.

4. Giáo dục học sinh biết hợp tác với mọi người

- Sự phát triển bền vững của mỗi quốc gia trong thời đại nền văn minh tri thức không thể khép kín ở mỗi cộng đồng xã hội, phát triển đất nước phải dựa vào sự hợp tác của mọi người dựa trên các phương tiện giao tiếp.
- Các phương tiện giao tiếp bao gồm:

- Phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ: những xúc cảm, biểu cảm, điệu bộ, cử chỉ, tư thế, ánh mắt, nụ cười...

- Phương tiện giao tiếp ngôn ngữ: ngoài tiếng mẹ đẻ, nhà trường cần dạy tiếng nước ngoài cho học sinh, đặc biệt các ngoại ngữ: Anh, Nga, Pháp, Đức, Trung Quốc...đó là chìa khóa đi vào các nền văn hóa, văn minh của loài người.

- Phương tiện giao tiếp vật chất: y phục, trang phục, các đồ dùng, dụng cụ, trang thiết bị kỹ thuật, công cụ...

Nguồn gốc của mọi sự hợp tác của con người chính là xúc cảm, tình cảm, lòng khoan dung, độ lượng của họ, đã được giáo dục liên tục, thường xuyên và trở thành bản chất đích thực của con người.

Tóm lại, trong các nội dung giáo dục vì sự phát triển bền vững thì nội dung quan trọng nhất là giáo dục phát triển toàn diện nhân cách con người, từ đó giáo dục xúc cảm, tình cảm con người, giáo dục bảo vệ môi trường và năng lực hợp tác giữa con người để xây dựng một xã hội bền vững.

9 biện pháp chiến lược cho môi trường bền vững:

1. Giảm bớt rác thải.
2. Tiết kiệm năng lượng.
3. Bảo vệ nguồn nước.
4. Tăng cường tái chế rác thải.
5. Bảo vệ môi trường cư trú tự nhiên.
6. Mua trả góp.
7. Mượn thay cho mua.
8. Lập quỹ từ thiện và đóng góp.
9. Quản lý hợp lý chất độc hại.

Tiến tới một môi trường trường học bền vững.

- Tiết kiệm giấy và tổ chức tái chế giấy thải.
- Vứt rác vào thùng và hạn chế xả rác thải.
- Trường học lôi cuốn cộng đồng vào GDMT bằng các hoạt động sáng tạo, cụ thể nhằm bảo vệ môi trường.
- Xây dựng một khu vườn ươm và nhân giống để trồng cây lôi cuốn mọi lứa tuổi học sinh và cộng đồng.
- Tạo sự đa dạng về cây cối và vườn trường xung quanh lớp học.
- Có nước uống sạch.
- Có những lớp học sáng sủa, thoáng đãng.
- Sắp xếp đúng chỗ cho các loại sơn và hóa chất trong phòng thí nghiệm.
- Khuyến khích học sinh và giáo viên sử dụng xe đạp.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Đắc Huy, 2003, Phát triển bền vững trong tầm nhìn của thời đại.
2. Tuyển tập báo cáo Hội thảo “Phát triển bền vững ở Việt Nam và trên thế giới: cơ hội và thách thức”. Đại học sư phạm Hà Nội, 2003.
3. Hoàng Đức Nhuận (chủ biên), 1999, Một số phương pháp tiếp cận GDMT, Nhà xuất bản Giáo dục.
4. Bộ KHCN&MT, 2001, Tài liệu tập huấn bồi dưỡng nâng cao nhận thức MT.

Nguyễn Phương Thanh (2004) [6 , tr 94-97]

Phụ lục 4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

4.1. BẢNG LIỆT KÊ ƯU-NHUỘC ĐIỂM CHÍNH CỦA MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CƠ BẢN

Ưu điểm	Nhược điểm
---------	------------

<p>a) Dùng lời:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Truyền lượng thông tin lớn trong một thời gian ngắn -Phát triển tư duy trừu tượng <p>b) Trực quan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nâng cao hiệu quả dạy học nhờ hình ảnh rõ ràng -Phát triển tư duy cụ thể, trí nhớ <p>c) Thực hành:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hình thành kỹ năng hoạt động -Liên hệ lý thuyết-thực tiễn -HS hứng thú, nhớ lâu <p>d) Tái hiện:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Truyền đạt thông tin nhanh, củng cố trí nhớ -Hình thành kỹ năng <p>e) Dạy học chương trình hóa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cá nhân hóa việc lĩnh hội kiến thức -Điều khiển hợp lý và nhanh chóng quá trình lĩnh hội <p>g) Dạy học nêu vấn đề:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Phát triển kỹ năng nhận thức độc lập, sáng tạo -Có thể sử dụng khi kiến thức không hoàn toàn mới và phát triển một cách logic cái đã biết -Có thể sử dụng khi HS có thể nắm nội dung bằng hoạt động học tập <p>h) Làm việc độc lập của HS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hình thành năng lực làm việc độc lập -Rèn kỹ năng thực hành -Biến kiến thức thành niềm tin, phát triển ý chí 	<ul style="list-style-type: none"> -Lĩnh hội khó -Không phát triển được kinh nghiệm của HS -Cần nhiều thời gian, công sức chuẩn bị -Phát triển tư duy trừu tượng kém -Cần nhiều thời gian, công sức chuẩn bị, cần thiết bị, vật tư -Mất nhiều thời gian trên lớp -Tính độc lập tư duy kém -Cần nhiều thời gian -Hạn chế tính giáo dục của bài học -Hạn chế tư duy độc lập, kỹ năng tìm tòi, nghiên cứu -Cần nhiều thời gian, không dùng được khi rèn kỹ năng thực hành -Không dùng được khi tài liệu mới về nguyên tắc -Khi tài liệu khó quá không thể độc lập nghiên cứu -Phải tính đến sự hướng dẫn của GV trước những vấn đề phức tạp -Tốc độ dạy học chậm
---	--

4.2. PHÂN TÍCH KHẢ NĂNG CỦA CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO NHIỆM VỤ, NHỊP ĐỘ HỌC TẬP

Các loại phương pháp	Các phương pháp	Nhiệm vụ cần giải quyết trong quá trình dạy học		Nhịp độ
		Hình thành	Phát triển	

		Kiến thức sự kiện	Kiến thức quy trình	Kỹ năng thực hành	Tư duy trừu tượng	Tư duy cụ thể	Tính độc lập	Trí nhớ	Tiếng nói	
Phương tiện thông tin	-Dùng lời	x	x	-	x	-	-	+	x	Nhanh
	-Trực quan	-	+	x	-	x	+	x	-	Tr/bình
	-Thực hành	-	+	x	-	+	x	+	-	Tr/bình
P/ pháp nhận thức	-Tái hiện	+	x	x	+	x	-	x	+	Nhanh
	-Tìm kiếm có vấn đề	x	+	-	x	-	x	+	x	Chậm
P/ pháp logic	-Quy nạp	+	x	x	+	x	+	+	-	Chậm
	-Suy diễn	x	+	-	x	+	+	+	+	Nhanh
Làm việc độc lập		+	x	x	+	+	x	x	+	Tr/bình

X : Tốt, + : Khá, - : Kém

4.3. BẢNG LỰA CHỌN CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

PP Đ/kiện	Dùng lời	Trực quan	Thực hành	Tái hiện	Nêu vấn đề tìm kiếm	Quy nạp	Suy diễn	Làm việc độc lập
Nhiệm vụ nào			Để phát triển kỹ năng thực hành		Để phát triển tính độc lập tư duy, năng lực nghiên cứu, sáng tạo			Để phát triển năng lực độc lập & hình thành kỹ năng lao động h/ tập
Nội dung nào			Khi nội dung học tập bao gồm bài tập, thực hành, thí nghiệm		Khi nội dung học tập có độ phức tạp vừa phải (không khó lắm)			Khi tài liệu học tập vừa sức, HS có thể tự lực học tập được
Đặc điểm HS			Khi HS đã được chuẩn bị kiến thức, kỹ năng để tiến hành bài thực hành		Khi HS được chuẩn bị p/pháp và khả năng nghiên cứu vấn đề đưa ra			Khi HS được chuẩn bị để làm việc độc lập
Khả năng của GV			Khi GV nắm được phương pháp thực hành		Khi GV nắm được p/pháp nghiên cứu, tìm kiếm trong dạy học			Khi GV nắm được p/pháp tổ chức hoạt động độc lập của HS

Điều kiện vật chất			Khi có thiết bị và thời gian cần thiết		Khi có thiết bị và thời gian cần thiết			Khi có đủ thời gian và phương tiện cần thiết
--------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

[40, tr218-222

4.4. DẠY HỌC ANGORIT

ANGORIT GIẢI TOÁN

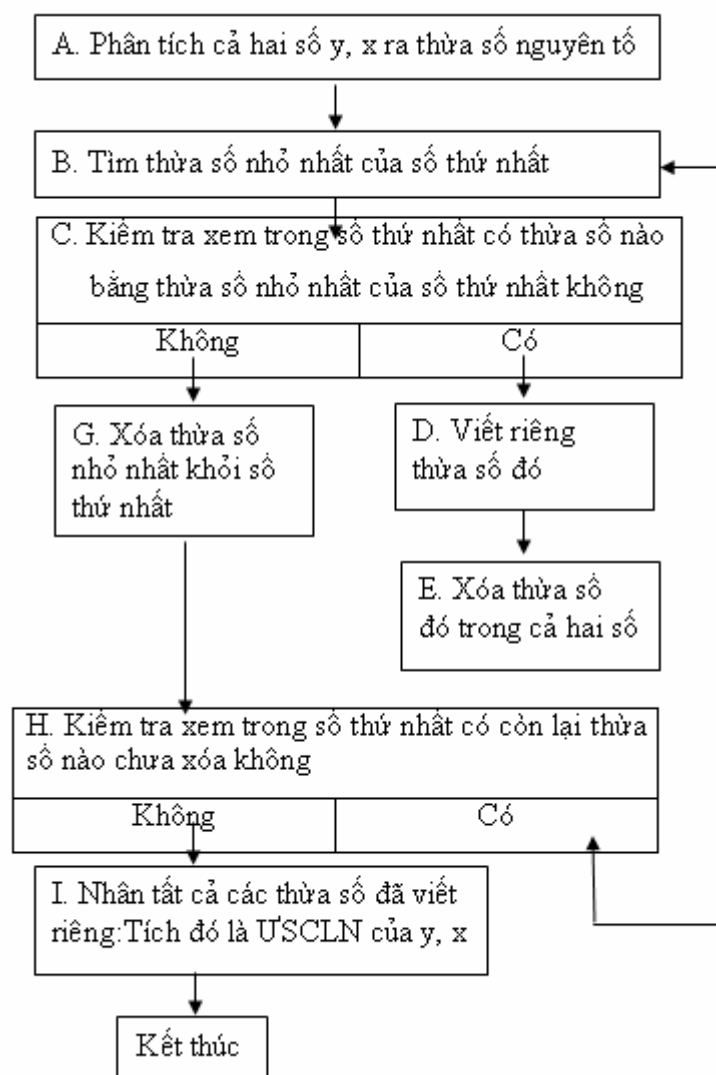
Muốn tìm ƯCLN của hai số ta thực hiện các bước sau:

Bước 1. Phân tích mỗi số ra thừa số nguyên tố;

Bước 2. Xét các thừa số nguyên tố chung;

Bước 3. Lập tích các thừa số nguyên tố chung đó, mỗi thừa số lấy với số mũ nhỏ nhất của nó.

Đây là một angorit tìm ƯCLN của hai số. Angorit này có thể chi tiết hóa thành một chuỗi các thao tác thật đơn giản như trong hình 7.3



Hình 7.3

Có thể minh họa angorit qua việc tìm ƯCLN của 12 và 42 như sau:

Thao tác 1 (theo A). Phân tích hai số ra thừa số nguyên tố: $12 = 2 \cdot 2 \cdot 3$;

$42 = 2 \cdot 3 \cdot 7$.

Thao tác 2 (theo B). Gọi 2.2.3 là số thứ nhất, 2.3.7 là số thứ hai. Tìm thừa số nhỏ nhất của số thứ nhất, đó là số 2.

Thao tác 3 (theo C). Kiểm tra trong số thứ hai (2.3.7) có thừa số nào bằng 2 không?

- Có - Chuyển sang D.

Thao tác 4 (theo D). Viết riêng thừa số 2 ra.

Thao tác 5 (theo E). Xóa thừa số 2 trong kết quả phân tích của hai số.

Thao tác 6 (theo H). Kiểm tra xem trong số thứ nhất có còn lại thừa số nào chưa xóa?
- Có. Chuyển sang B.

Thao tác 7 (theo B). Gọi 2.3 là số thứ nhất, 3.7 là số thứ hai (1). Tìm thừa số nhỏ nhất

của số thứ nhất, đó là số 2.

Thao tác 8 (theo C). Kiểm tra xem trong số thứ hai (3.7) có thừa số nào bằng 2 không?
– Không. Chuyển sang G.

Thao tác 9 (theo G). Xóa thừa số 2 trong số thứ nhất.

Thao tác 10 (theo H). Kiểm tra xem trong số thứ nhất có còn lại thừa số nào chưa xóa không? - Có. Chuyển sang B.

Thao tác 11 (theo B). Gọi 3 là số thứ nhất, 3.7 là số thứ hai. Thừa số nhỏ nhất của số thứ nhất (số 3): đó chính là số 3.

Thao tác 12 (theo C). Kiểm tra xem trong số thứ hai có chứa thừa số nào bằng 3 không? - Có. Chuyển sang D.

Thao tác 13 (theo D). Viết riêng thừa số 3 ra.

Thao tác 14 (theo E). Xóa thừa số 3 trong cả hai số.

Thao tác 15 (theo H). Kiểm tra xem trong số thứ nhất có còn lại thừa số nào chưa xóa không? – Không - Chuyển sang I.

Thao tác 16 (theo I). Nhân tất cả các thừa số đã viết riêng: số 2 (thao tác 4), số 3 (thao tác 13). Tích 2.3 là ƯSLN phải tìm.

Kết thúc”

Hoàng Chúng (1995)

4.5. DẠY HỌC CHƯƠNG TRÌNH HÓA

BÀI HỌC VẬT LÝ

“Vận tốc trung bình và vận tốc tức thời”

Liều 1: Ta đã biết trong chuyển động thẳng đều, vận tốc là không đổi và có độ lớn bằng $v = \frac{s}{t}$. Trong thực tế ta thường gặp những chuyển động trong đó vận tốc biến đổi theo thời gian, ví dụ như vận động của một vận động viên, một xe ô tô lúc khởi hành hoặc lúc từ từ dừng bánh.

Với những chuyển động biến đổi như thế, ta vẫn đo được những khoảng đường đi được s của vật thể trong những khoảng thời gian tương ứng t , và cũng vẫn tính được tỉ số $\frac{s}{t}$ nhưng tỉ số này không cho ta biết vận tốc thực của vật tại mỗi thời điểm trong chuyển động của vật. Ta gọi tỉ số đó là *vận tốc* trung bình của chuyển động trên quãng đường s nhất định:
$$v = \frac{s}{t}$$

Kiểm tra: Nữ vận động viên Việt Nam Vũ Bích Hường đoạt huy chương bạc Sea Games 19 trong môn chạy vượt rào 100 m với thời gian chạy là 13,23 s. Có thể nói gì về vận tốc trung bình chạy vượt rào của Vũ Bích Hường hay không?

Đáp: - Không (→ 3)

- Có (→ 4)

Liều 2: Cùng trong một chuyển động biến đổi, nhưng trên những khoảng đường đi

được khác nhau thì vận tốc trung bình cũng khác nhau. Vì vậy phải nói rõ vận tốc trung bình trên một khoảng đường nhất định.

Kiểm tra: Thí nghiệm tự làm: Chọn chỗ bằng phẳng trên sân trường (hoặc trên sân vận động) vạch sẵn một đường thẳng với các mốc 10 m, 20 m, 30 m tính từ cùng một điểm mốc. Ba nhóm nhỏ học sinh sử dụng ba chiếc đồng hồ bấm giây dùng cho thể thao (nếu không có sẵn thiết bị này, có thể dùng ba đồng hồ thường có kim giây và điều chỉnh cho cùng chỉ vào thời điểm bắt đầu thí nghiệm như nhau), mỗi nhóm đứng tại một điểm đánh dấu cách nhau 10 m đã nói. Một học sinh cầm một trái banh da lăn nhẹ trên tay cho trái banh lăn theo đường đã vạch sẵn bắt đầu từ điểm mốc chung. Ba nhóm lần lượt ghi thời điểm trái banh lăn tới điểm mốc mình được phân công theo dõi. Mỗi nhóm căn cứ vào số thời gian trôi qua từ lúc trái banh xuất phát đến lúc nó đi ngang qua điểm mốc 10 m, 20 m, 30 m, và tính vận tốc trung bình của trái banh trên các khoảng đường đi 10 m, 20 m, 30 m. Hãy so sánh các kết quả tính được với nhau

Hỏi: Liệu có thể căn cứ vào vận tốc trung bình của trái banh trên khoảng đường 30 m mà suy ra được thời gian trái banh đi hết khoảng đường 100 m trên sân hay không?

Đáp: - Không (\rightarrow 5)

- Có (\rightarrow 7)

Liều 3: Bạn trả lời: không, là do bạn chưa chú ý đến toàn bộ câu hỏi kiểm tra, ở đó đã nói là Vũ Bích Hường chạy 100 m rào hết 13,23 s. Hãy đọc kỹ lại liều 1 để trả lời đúng.

Liều 4: Bạn trả lời: có, nhưng có thể chưa nắm thực đầy đủ khái niệm vận tốc trung bình do chưa chú ý đến một ý: trên một khoảng đường nhất định. Hãy đọc tiếp liều 2.

Liều 5: Bạn đã trả lời đúng, vì vận tốc trung bình trên một khoảng đường 30 m không thể dùng cho khoảng đường khác bất kỳ nào, cho nên cũng không thể giúp bạn tính ra thời gian trái banh lăn qua 100 m, Bạn hãy đọc tiếp liều 6.

Liều 6: Vận tốc trung bình không đại diện cho vận tốc thực của chuyển động tại bất kỳ thời điểm nào trong chuyển động. Nó không cho biết chính xác vận tốc thực của chuyển động tại mỗi thời điểm, bởi vì vận tốc thực của chuyển động biến đổi luôn thay đổi.

Kiểm tra: Trong chuyển động thẳng đều vận tốc trung bình trên một khoảng đường nào đó có cho biết vận tốc thực của chuyển động đều ấy hay không?

Đáp: - Không (\rightarrow 8)

- Có (\rightarrow 9)

Liều 7: Vận tốc trung bình của một vật trên một khoảng đường nhất định không thể giúp ta suy ra vị trí của vật trong khoảng thời gian khác, thậm chí với chính khoảng đường nhất định kia thì biết vận tốc trung bình cũng chỉ ước lượng được đại khái vị trí của vật tại một thời điểm nào đó trên khoảng đường đang xét. Hãy trở lại câu hỏi ở liều 2 và trả lời đúng.

Liều 8: Bạn đã trả lời sai, vì vận tốc trung bình chỉ không cho biết vận tốc thực trong chuyển động *biến đổi*. Còn trong chuyển động thẳng đều thì vận tốc tại mọi điểm của chuyển động vật thể đều có vận tốc *không đổi như nhau*, do đó trong chuyển động thẳng đều thì vận tốc trung bình cũng cho biết luôn tất cả các vận tốc thực tại mọi thời điểm. Hãy đọc tiếp liều 9.

Liều 9: Trong thí nghiệm tự làm với trái banh da ta đã thấy vận tốc trung bình của trái banh trên khoảng cách $OA = 10$ m, khác với vận tốc trung bình của nó trên khoảng cách $OB = 20$ m, và cũng khác với vận tốc trung bình của nó trên khoảng cách $OC = 30$ m. Vận tốc thực của trái banh tại các điểm A,B,C...là khác nhau. Có cách nào biết được vận tốc thực của

trái banh tại đúng mỗi điểm... hay không?

Để trả lời câu hỏi này, hãy đọc tiếp sang liệu 10.

Liều 10: Bạn có thể quan sát lại chuyển động của trái banh ở thí nghiệm tự làm trong liệu 2. Giả sử bạn chú ý đến thời điểm trái banh đi qua điểm B. bạn có thể tính được vận tốc trung bình của trái banh trên khoảng cách BC. Nếu thu ngắn dần BC thì bạn cũng thấy vận tốc trung bình của khoảng cách BC thu ngắn dần kia cũng rất khác nhau.

Nhưng có một điều quan trọng là: *càng rút ngắn khoảng cách BC thì vận tốc của trái banh từ B đến C càng ít thay đổi*, và chuyển động của trái banh trên đoạn BC càng giống chuyển động của nó tại chính điểm B.

KIỂM TRA: Càng rút ngắn khoảng đường của trái banh BC thì vận tốc trung bình của trái banh trên khoảng đường BC sẽ càng gần bằng vận tốc nào?

Đáp:

- Sẽ càng gần bằng vận tốc của một chuyển động thẳng đều trong khoảng BC (\rightarrow 11)
- Sẽ càng bằng vận tốc của chuyển động của trái banh tại điểm B (\rightarrow 12)
- Sẽ không gần bằng vận tốc nào cả (\rightarrow 13).

Liều 11: Bạn trả lời không thật chính xác, vì ở đây không có chuyển động thẳng đều nào cả, mà chỉ có chuyển động biến đổi của trái banh qua đoạn đường từ B đến C. Xem tiếp liệu 14.

Liều 12: Bạn trả lời đúng. Vì vận tốc trên đoạn BC ít thay đổi, nên khi đoạn BC càng ngắn thì vận tốc trung bình càng ít khác vận tốc thực của trái banh tại điểm B. Học liệu 15.

Liều 13: Bạn nên thử quan sát lại thật kỹ chuyển động của trái banh nói ở liệu 10 để có thể thấy càng rút ngắn khoảng BC thì vận tốc trung bình cứ như rút ngắn về một độ lớn nào đó.

Hãy suy nghĩ thêm và trả lời câu hỏi kiểm tra ở liệu 10.

Liều 14: Vì chỉ có chuyển động biến đổi của trái banh trên đoạn BC nên hãy nghĩ đến vận tốc trung bình trên BC khi BC càng ngắn sẽ càng gần vận tốc thực tại điểm nào. Trở lại liệu 10.

Liều 15: Với khoảng đường BC đủ nhỏ: kí hiệu bằng $BC = \Delta s$ mà vật thể đã đi trong khoảng thời gian tương ứng Δt thì vận tốc trung bình $\frac{\Delta s}{\Delta t}$ trên khoảng đường đủ nhỏ BC sẽ coi như bằng vận tốc thực của vật thể tại điểm B. Ta gọi vận tốc đó là vận tốc tức thời tại điểm B trên quỹ đạo ứng với thời điểm t , kí hiệu là v_t .

Vậy, vận tốc tức thời v_t của trái banh tại điểm B trên quỹ đạo (ứng với thời điểm t) là gì?

Bạn có thể trả lời câu hỏi này không?

Đáp: - Không (\rightarrow 16)

- Có (\rightarrow 1)

Liều 16: Không hề gì, bạn còn chưa quen khái quát những gì đã hiểu thành lời chặt chẽ đầy thôi. Bạn hãy đọc kỹ lại liệu 15 và suy nghĩ xem, vận tốc trung bình $\frac{\Delta s}{\Delta t}$ được xác

định trên quỹ đạo nào? Sau đó hãy trả lời câu hỏi ở liều 15.

Liều 17: Có thể bạn trả lời: “Vận tốc tức thời v_t tại điểm B ứng với thời điểm t của trái banh trên quỹ đạo là vận tốc trung bình của trái banh trên khoảng đường rất nhỏ $BC = \Delta s$ mà trái banh đã đi trong khoảng thời gian Δt ”.

Câu trả lời này đã khá tốt nhưng vẫn cần bổ sung cho thật hoàn hảo. Hãy đọc tiếp liều 18.

Liều 18: $BC = \Delta s$ là bao nhiêu thì được coi là rất nhỏ? 0,01 s hay 0,0001 s ? Trong thực tế chỉ cần chọn Δs sao cho vận tốc của vật thể trên quỹ đạo đó thay đổi không đáng kể, đến mức coi như vận tốc của vật là *không đổi*, lúc đó đã nói ở liều 8 (bạn có thể đọc lại!) thì vận tốc trung bình $\frac{\Delta s}{\Delta t}$ trên khắp quỹ đạo Δs bao gồm cả điểm B cũng đều là vận tốc thực của chuyển động tại mọi điểm.

Học tiếp liều 19.

Liều 19: Từ những điều đã học trên, ta có thể định nghĩa:

Vận tốc tức thời hay vận tốc tại một điểm đã cho trên quỹ đạo là đại lượng đo bằng thương số giữa quãng đường đi rất nhỏ tính từ điểm đã cho và khoảng thời gian rất nhỏ để vật đi hết quãng đường đó, kí hiệu là v_t :

$$v_t = \frac{\Delta s}{\Delta t}$$

Bạn hãy nhớ rằng hai từ “rất nhỏ” được hiểu ngầm rằng, Δs và Δt đủ để coi như chuyển động của vật trên quỹ đạo Δs ấy là đều. Sau này khi đã học toán giải tích chúng ta sẽ sử dụng hai từ hay hơn: “đủ nhỏ” và khái niệm đạo hàm tiện lợi hơn.

KIỂM TRA: Nói vận tốc tức thời của trái banh tại điểm B là 20 cm/s chẳng hạn, có nghĩa là trái banh lăn tiếp 1 s nữa tính từ B được 20 cm, phải không?

Đáp: - Không (\rightarrow 20)

- Có (\rightarrow 21)

Liều 20: Bạn hãy trả lời tiếp câu hỏi sau:

- Nói vận tốc của viên đạn khi vừa ra khỏi nòng súng là 600 m/s là nói vận tốc nào? Với vận tốc ấy có thể biết sau 2s sau viên đạn ở cách nòng súng bao xa không?

Xem trả lời ở liều 22

Liều 21: Bạn trả lời sai, vì trái banh không chuyển động đều từ B, mà thực sự đã chuyển động biến đổi. Bạn hãy đọc lại liều 18 và chú ý đến hai từ “coi như không đổi”, rồi trả lời lại cho đúng.

Liều 22: Vận tốc 600 m/s của viên đạn ở câu hỏi là vận tốc tức thời của viên đạn khi ra khỏi nòng súng. Vì sau khi ra khỏi nòng súng chắc chắn viên đạn sẽ chuyển động biến đổi, không phải là chuyển động đều cho nên sau 2s ta không thể biết viên đạn ở cách nòng súng bao xa.

Ghi chú: Do trong dạy học chương trình hóa, học sinh tự lực làm việc với tài liệu học, cho nên đã thay đổi thí nghiệm biểu diễn của giáo viên tại lớp bằng thí nghiệm tự làm của học sinh. Có thể dùng thí nghiệm với máng nghiêng để học sinh tự làm, và bài thí nghiệm có thể giao cho học sinh tiến hành trước. Trong trường hợp có điều kiện, thay vì dùng trái banh

da có thể sử dụng ngay chính môn thể thao bowling.

Lê Nguyên Long (1998)

4.6. QUY TRÌNH DẠY HỌC SỬ DỤNG TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ

Sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học quá trình nhằm chuẩn bị cho HS kỹ năng giải quyết vấn đề trong học tập và những thái độ, tri thức có liên quan thông qua việc giải quyết hệ thống THCVĐ. Trong quá trình đó, một mặt, những THCVĐ được sử dụng như những phương tiện, những biện pháp kích thích thái độ tích cực học tập của HS. Mặt khác, việc giải quyết vấn đề trong tình huống còn được coi như những mục tiêu mà HS cần đạt được trong quá trình học tập với mục đích chuẩn bị cho các em khả năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống sau này. Muốn đạt được điều đó, việc sử dụng THCVĐ trên lớp phải là một quy trình được thiết kế theo một logic hợp lý dựa trên những căn cứ khoa học.

- Nguyên tắc sử dụng hệ thống THCVĐ

Ngoài phải tuân thủ tất cả các nguyên tắc chi phối, định hướng quá trình dạy học nói chung, sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học cần thực hiện tốt các nguyên tắc dưới đây:

Thứ nhất, THCVĐ được sử dụng để dạy học môn học (hay chương, bài) nào cho HS thì phải phù hợp với mục đích, nội dung dạy học của môn học (hay chương, bài) đã được quy định chung trong kế hoạch chương trình dạy học môn học của Bộ Giáo dục và đào tạo.

Thứ hai, trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ trên lớp, cần đảm bảo mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa hoạt động hướng dẫn của GV với hoạt động chủ động, tích cực và sáng tạo của HS. Trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ, GV phải là người hướng dẫn, chỉ đạo. Sự chỉ đạo đó thể hiện: Bằng sự hiểu biết về chuyên môn, NVSP của mình, GV là người định hướng HS tới mục tiêu sử dụng THCVĐ trong quá trình học tập, tới việc chuẩn bị những điều kiện, phương tiện cho việc học tập sử dụng tình huống diễn ra thuận lợi; là người hướng dẫn, người kích thích, điều khiển và điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ. HS là người chủ động, tích cực, sáng tạo giải quyết tình huống dưới sự hướng dẫn của GV. Để sử dụng THCVĐ trên lớp có hiệu quả, HS cần tự giác thực hiện các yêu cầu, nhiệm vụ do quá trình dạy học này đề ra; các em phải tham gia vào quá trình học tập này với một thái độ tích cực, sáng tạo. Dạy học sử dụng THCVĐ không chấp nhận thái độ áp đặt, độc đoán gia trưởng của GV và thái độ thụ động của HS. Trong quá trình đó, HS được lôi cuốn tham gia cùng tập thể, động não, tranh luận dưới sự hướng dẫn, gợi mở của GV.

Thứ ba, dạy học sử dụng THCVĐ cần được tổ chức với các hình thức và phương pháp dạy học phong phú, đa dạng. Các hình thức (lên lớp, ở nhà ... với các dạng học tập cá nhân, nhóm, tập thể) và phương pháp dạy học (hỏi-đáp gợi mở; tìm tòi, nghiên cứu tài liệu; đóng vai; báo cáo và trình bày...) được sử dụng phối hợp với nhau nhằm tạo nên một sức mạnh tổng hợp về phương pháp.

Thứ tư, đảm bảo các mối quan hệ hợp tác chặt chẽ trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ. Sự hợp tác là một yếu tố không thể thiếu trong dạy học sử dụng tình huống. Quá trình dạy học này cần khuyến khích, hướng dẫn để thực hiện tốt các mối quan hệ hợp tác cùng nhau giải quyết THCVĐ được đưa ra. Các mối quan hệ hợp tác đó bao gồm: Hợp tác giữa HS và HS, hợp tác giữa HS và GV...

Thứ năm, việc sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học trên lớp cần đảm bảo tính hệ thống. Nguyên tắc này đòi hỏi hệ thống THCVĐ được sử dụng phải tuân theo logic tri thức

và kỹ năng được trình bày trong môn (chương, bài) học và logic nhận thức của SV.

- Quy trình sử dụng hệ thống THCVĐ

Quy trình sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học trên lớp thường được tiến hành qua 3 giai đoạn và 6 bước lớn.

Ba giai đoạn đó là: Giai đoạn xây dựng kế hoạch, giai đoạn triển khai kế hoạch và giai đoạn đánh giá quá trình thực hiện kế hoạch.

Sáu bước đó là: Định hướng chung cho dạy học sử dụng THCVĐ; chuẩn bị giáo án cho quá trình dạy học sử dụng THCVĐ; kích thích, định hướng giải quyết THCVĐ; tổ chức, điều khiển các hoạt động học tập của SV thông qua việc giải quyết THCVĐ theo quy trình; đánh giá; ra quyết định điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ.

Giai đoạn 1. Xây dựng kế hoạch

Bước 1. Bước định hướng chung cho dạy học sử dụng THCVĐ

Để chuẩn bị tâm thế học tập sử dụng THCVĐ cho HS, cần thực hiện một số công việc trước khi tiến hành điều khiển HS học tập. Đó là: xác định yêu cầu của việc sử dụng THCVĐ; cung cấp những lý luận, chuẩn bị những kỹ năng cần thiết chung có liên quan đến học tập sử dụng THCVĐ cho HS và định hướng việc chuẩn bị các điều kiện, phương tiện cần thiết phục vụ cho quá trình dạy học.

- Xác định yêu cầu của việc sử dụng THCVĐ

Việc sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học nhằm kích thích thái độ học tập tích cực của HS; chuẩn bị cho các em khả năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống sau này. Như vậy, THCVĐ được sử dụng như là phương tiện, biện pháp và cao hơn, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như mục tiêu cần đạt của quá trình dạy học.

Yêu cầu quan trọng nhất, hình thành cho HS kỹ năng giải quyết vấn đề. Bởi vì năng lực giải quyết vấn đề là đặc trưng cơ bản của con người trong xã hội hiện đại. Các yêu cầu cụ thể cần đạt được của kỹ năng này:

+ Phát hiện được vấn đề trong tình huống và biết xác định mục đích của việc giải quyết vấn đề đó;

+ Biết dự kiến các phương án giải quyết vấn đề và lựa chọn được phương án giải quyết tối ưu;

+ Biết huy động, tìm kiếm những tri thức, kỹ năng có liên quan để giải quyết vấn đề;

+ Biết rút ra được bài học kinh nghiệm từ việc giải quyết vấn đề đó.

Các kỹ năng giải quyết vấn đề nêu trên cần đạt được từ mức độ chưa thành thạo (kỹ năng bậc thấp) tới mức độ thành thạo (kỹ năng bậc cao).

Mức độ chưa thành thạo:

Ở mức độ này, HS có thể thực hiện được các kỹ năng giải quyết vấn đề trong tình huống trên cơ sở vận dụng máy móc tri thức, kỹ năng về và có liên quan đến vấn đề học tập, đến quy trình xử lý THCVĐ đã biết.

Mức độ thành thạo:

Ở mức độ này HS có thể thực hiện được các kỹ năng giải quyết vấn đề trong tình huống trên cơ sở vận dụng linh hoạt, sáng tạo các tri thức, kỹ năng về và có liên quan đến

vấn đề học tập, đến quy trình xử lý THCVD đã biết.

Yêu cầu thứ hai, HS có thái độ tích cực học tập. Yêu cầu này thể hiện HS có sự tập trung chú ý, có nhu cầu, hứng thú trong học tập và tham gia một cách tự giác, tích cực vào các hoạt động học tập thông qua việc giải quyết THCVD; chuẩn bị chu đáo, thực hiện đầy đủ mọi yêu cầu được đề ra, nhip điệu làm việc nhanh, trả lời hoặc có phản ứng chính xác câu hỏi hoặc yêu cầu được đề ra, vượt qua được những tác động làm phân tán sự chú ý; nỗ lực trong học tập, kiên trì tìm cách giải quyết những vấn đề được đưa ra, không ngại khó hay chán nản trong học tập; cao hơn nữa họ biết tự đề ra mục tiêu và tự xác định kế hoạch hành động; định hướng nhanh trong học tập; có những biểu hiện của sự ham học hỏi, tìm tòi như hỏi thầy, hỏi bạn, đề xuất thắc mắc... có sự căng thẳng của trí tuệ, sự hăm hở khi giải quyết một nhiệm vụ, một tình huống... Từ đó, phát triển ở HS các phẩm chất và khả năng như: phân tích; áp dụng tri thức, kinh nghiệm đã học; kỹ năng, chiến lược và thói quen học tập phù hợp; tự tìm kiếm tri thức, kinh nghiệm; tính toán; xem xét, đánh giá các phương pháp, các tài liệu học tập môn học và các phẩm chất nhân cách khác.

Yêu cầu cuối cùng, giúp HS nắm được những tri thức có liên quan với các mức độ: nhận ra, nhớ được tri thức đã học; giải thích, thể hiện được sự hiểu biết về mối liên hệ giữa các tri thức đã học; liên hệ, lấy được ví dụ chứng minh cho tri thức đã học.

- Cung cấp những lý luận và chuẩn bị những kỹ năng cần thiết chung có liên quan đến học tập sử dụng THCVD cho HS

Giới thiệu những hiểu biết cơ bản về THCVD, hướng dẫn cho HS nắm được tri thức về quy trình xử lý THCVD và giải quyết THCVD theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập. Thỏa thuận với HS một số cách thức làm việc hỗ trợ cho việc sử dụng THCVD như: cách thức sử dụng một số phương pháp và hình thức tổ chức dạy học hỗ trợ mà HS đã quen thuộc: hỏi-đáp, thuyết trình, nghiên cứu tài liệu...; cách thức thực hiện một số phương pháp và hình thức dạy học mà HS chưa quen. Trong đó đặc biệt hướng dẫn để HS nắm được cách làm việc cá nhân và hợp tác làm việc với các HS khác trong nhóm.

- Định hướng việc chuẩn bị các điều kiện, phương tiện cần thiết phục vụ cho quá trình dạy học

Giới thiệu cho HS biết những điều kiện, phương tiện dạy học sẵn có như: phòng học, các tài liệu có liên quan sẵn có ở thư viện, phòng máy vi tính... của trường. Giới thiệu, yêu cầu chuẩn bị thêm những điều kiện, phương tiện dạy học khác. GV và HS có thể tự tạo thêm những điều kiện, phương tiện dạy học theo khả năng của mình như: sưu tầm THCVD, tiếp cận với môi trường xung quanh...

Bước 2. Bước chuẩn bị giáo án

Để sử dụng THCVD thành công, cần xây dựng kế hoạch dạy học sử dụng THCVD chu đáo. Kế hoạch dạy học sử dụng THCVD là một bản dự kiến trước những công việc mà GV và HS cần tiến hành trong quá trình dạy học nhằm đạt được mục đích của quá trình dạy học này. Công việc này thường được chuẩn bị trước khi lên lớp và thường quen được gọi là soạn giáo án lên lớp. Bước này bao gồm các bước: xác định cơ sở cho việc soạn giáo án và soạn giáo án

- Xác định cơ sở cho việc soạn giáo án

Trước khi soạn giáo án cần nghiên cứu:

+ Kế hoạch, chương trình và tài liệu dạy học môn học.

+ Điều kiện dạy học của nhà trường: tình trạng phòng học (kích cỡ phòng học, bàn ghế ...); các phương tiện kỹ thuật hỗ trợ (máy chiếu, tivi, máy vi tính ...); tài liệu phục vụ cho dạy học có ở thư viện; khả năng tự chuẩn bị điều kiện dạy học của GV và HS. Việc nghiên cứu này có tác dụng giúp GV và HS có cơ sở để chuẩn bị trước các điều kiện, phương tiện hỗ trợ cho quá trình dạy học diễn ra một cách thuận lợi.

+ Thực tiễn cuộc sống của các em. Việc nghiên cứu này giúp GV có thể định hướng cho HS tiếp cận với thực tiễn cuộc sống của các em nhằm chuẩn bị tốt hơn cho việc giải quyết THCVĐ.

+ Đối tượng dạy học như sĩ số HS, đặc điểm tình hình chung của tập thể HS. Việc nghiên cứu này một mặt giúp GV có thể lựa chọn THCVĐ phù hợp hơn với đặc điểm đối tượng đồng thời dự đoán được tình huống có thể diễn ra trong quá trình dạy học trên lớp để dự kiến trước phương án xử lý; mặt khác giúp cho việc chuẩn bị trước các điều kiện phương tiện dạy học tốt hơn.

- Soạn giáo án

Phần khái quát chung của giáo án cần xác định:

+ Tên bài; số tiết; mục đích, yêu cầu; nội dung (dàn bài hoặc các vấn đề cơ bản HS cần nắm trong bài học); các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cơ bản cần sử dụng và các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học hỗ trợ; các điều kiện, phương tiện dạy học.

+ Hệ thống THCVĐ cần sử dụng. Tham khảo tài liệu [27].

+ Thời điểm cung cấp THCVĐ cho SV trong quá trình dạy học từng bài học, từng vấn đề của bài học trên lớp. Hai thời điểm cung cấp THCVĐ thường được ấn định trước đó là: 1). Cung cấp THCVĐ để HS giải quyết khi nghiên cứu tài liệu mới. Việc cung cấp này nhằm kích thích, dẫn dắt HS nghiên cứu tài liệu mới; 2). Cung cấp THCVĐ sau khi HS đã nghiên cứu xong tài liệu học tập. Việc cung cấp này nhằm kích thích, dẫn dắt HS củng cố, ôn tập, hệ thống hóa kiến thức đã học đặc biệt chú trọng bồi dưỡng cho HS khả năng vận dụng kiến thức đã học để giải quyết những vấn đề có thể gặp trong cuộc sống.

+ Cách cung cấp THCVĐ cho HS. Có thể cung cấp THCVĐ để HS giải quyết bằng cách ghi THCVĐ trên giấy rời (handout) rồi phân phát cho cá nhân hay nhóm HS; THCVĐ được in trên giấy trong (Transparency Film) chiếu qua máy chiếu (Overhead) cho HS coi hoặc sử dụng đồng thời cả hai cách này. Trong trường hợp nhiều THCVĐ được phát riêng lẻ cho từng nhóm HS giải quyết, thì khi tổng hợp ý kiến của các nhóm cùng giải quyết chung một tình huống trước lớp (các nhóm khác không có trong tay THCVĐ này) cần chiếu tình huống lên máy chiếu cho HS các nhóm khác tiện theo dõi.

Soạn phần cụ thể

Dự kiến các hoạt động dạy học sử dụng THCVĐ của GV và HS: 1). Giới thiệu mục đích, yêu cầu, nội dung và cách thức nghiên cứu bài học; 2). Giới thiệu hoặc nhắc lại những hiểu biết cơ bản về THCVĐ, hướng dẫn cho HS nắm được tri thức về quy trình xử lý THCVĐ và giải quyết THCVĐ theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập (nếu cần); 3). Giới thiệu quy trình thực hiện các hoạt động dạy học sử dụng THCVĐ trên lớp như: chia HS thành từng nhóm, hướng dẫn HS cách thức làm việc cá nhân và hợp tác làm việc với các HS khác trong nhóm (nếu cần), phát THCVĐ cho cá nhân hoặc nhóm, điều khiển cá nhân hoặc nhóm xử lý THCVĐ và trao đổi kết quả theo nhóm nhỏ bằng cách thực hiện các yêu cầu hay trả lời các câu hỏi, tổng hợp ý kiến chung của các nhóm, tổng kết bài học.

Giai đoạn 2. Giai đoạn triển khai kế hoạch (hay giai đoạn thực hiện các hoạt động dạy

học sử dụng THCVĐ theo dự kiến)

Thông thường THCVĐ được sử dụng theo hai hướng của dạy học tập trung vào HS: hướng sử dụng THCVĐ trên lớp trong đó, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như phương tiện và hướng sử dụng THCVĐ trên lớp trong đó, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như mục tiêu cần đạt được. Mỗi hướng có cách sử dụng THCVĐ tuân theo các bước có những nét riêng. Chẳng hạn, đối với quá trình dạy học coi việc giải quyết vấn đề trong tình huống như phương tiện thì THCVĐ được sử dụng như biện pháp kích thích HS tích lũy tri thức, kinh nghiệm, tức THCVĐ được đưa ra cho HS giải quyết trong quá trình nghiên cứu tri thức mới. Do đó, trong quy trình điều khiển HS xử lý THCVĐ trên lớp sẽ có bước kích thích HS tích cực tìm tòi tri thức mới có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống qua đó giúp SV nắm được tri thức mới của bài học. Còn đối với quá trình dạy học coi việc giải quyết vấn đề trong tình huống như mục tiêu HS cần tập giải quyết và việc giải quyết tình huống được đưa ra sau khi HS đã nghiên cứu lý thuyết nhằm mục đích củng cố, ôn tập và rèn luyện kỹ năng vận dụng tri thức thì trong quy trình điều khiển và xử lý THCVĐ trên lớp sẽ có bước kích thích HS tích cực củng cố ôn tập, hệ thống hoá kiến thức, kinh nghiệm cũ có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống, qua đó rèn luyện cho HS kỹ năng áp dụng tri thức đồng thời giúp họ khắc sâu tri thức đã học. Do đó, các hoạt động sử dụng THCVĐ nói chung thường bao gồm các bước:

Bước 3. Kích thích, định hướng giải quyết THCVĐ

Bước này thường bao gồm các hoạt động sau:

- Giới thiệu yêu cầu, nội dung và cách thức nghiên cứu bài học.
- Cho HS tìm hiểu hoặc ôn lại những hiểu biết cơ bản về tình huống, quy trình xử lý tình huống và giải quyết tình huống theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập (nếu cần).
- Giới thiệu hoặc nhắc lại quy trình thực hiện các hoạt động dạy học sử dụng THCVĐ (nếu cần).

Bước 4. Tổ chức, điều khiển các hoạt động nhằm xử lý THCVĐ theo quy trình

Bước này bao gồm các hoạt động sau:

- Tổ chức, điều khiển hoạt động phát hiện, công nhận vấn đề trong THCVĐ, mục đích giải quyết vấn đề và dự kiến cách giải quyết (bước 1,2& 3 trong quy trình xử lý THCVĐ).
- Kích thích sự huy động, tìm kiếm tri thức, kinh nghiệm có liên quan để thực hiện phương án giải quyết vấn đề trong THCVĐ (bước 4 trong quy trình xử lý THCVĐ).
- Cá nhân thực hiện nhiệm vụ.
- Thảo luận nhóm về các nhiệm vụ.
- Hệ thống hoá các tri thức, kinh nghiệm khái quát có liên quan;
- Trình bày phương án giải quyết vấn đề và bài học kinh nghiệm.
- Cuối cùng, tổng kết bài học. Tham khảo tài liệu [27].

Giai đoạn 3. Giai đoạn đánh giá

Đánh giá quá trình sử dụng THCVĐ trên lớp là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả thực hiện quá trình này, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện, điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ trên lớp đạt hiệu quả cao hơn. Giai đoạn

này bao gồm các bước:

Bước 5. Bước đánh giá

Bước này bao gồm

- Xác định chuẩn đánh giá

Kết quả quá trình sử dụng THCVĐ trên lớp thể hiện ở kết quả hoạt động tương tác của GV và HS trong quá trình dạy học này. Kết quả cuối cùng thể hiện ở kết quả học tập, rèn luyện của HS. Cho nên, chuẩn đánh giá quá trình dạy học sử dụng THCVĐ được xác định là các mục tiêu HS cần đạt được trong quá trình dạy học này, bao gồm: Mục tiêu rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề trong các tình huống và các mục tiêu rèn luyện về tri thức, thái độ khác có liên quan. Chuẩn đánh giá được xác định sao cho có thể đo được.

- Xác định thang đánh giá

Thang đánh giá được xác định bao gồm: Thang đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề; thang đánh giá mức độ nắm tri thức và thang đánh giá thái độ của SV trong quá trình học tập.

- Xác định kỹ thuật kiểm tra, đánh giá

Các hoạt động kiểm tra, đánh giá được tiến hành một cách có hệ thống trong suốt quá trình dạy học sử dụng THCVĐ. Kết quả kiểm tra được đánh giá cả về mặt định tính lẫn về mặt định lượng.

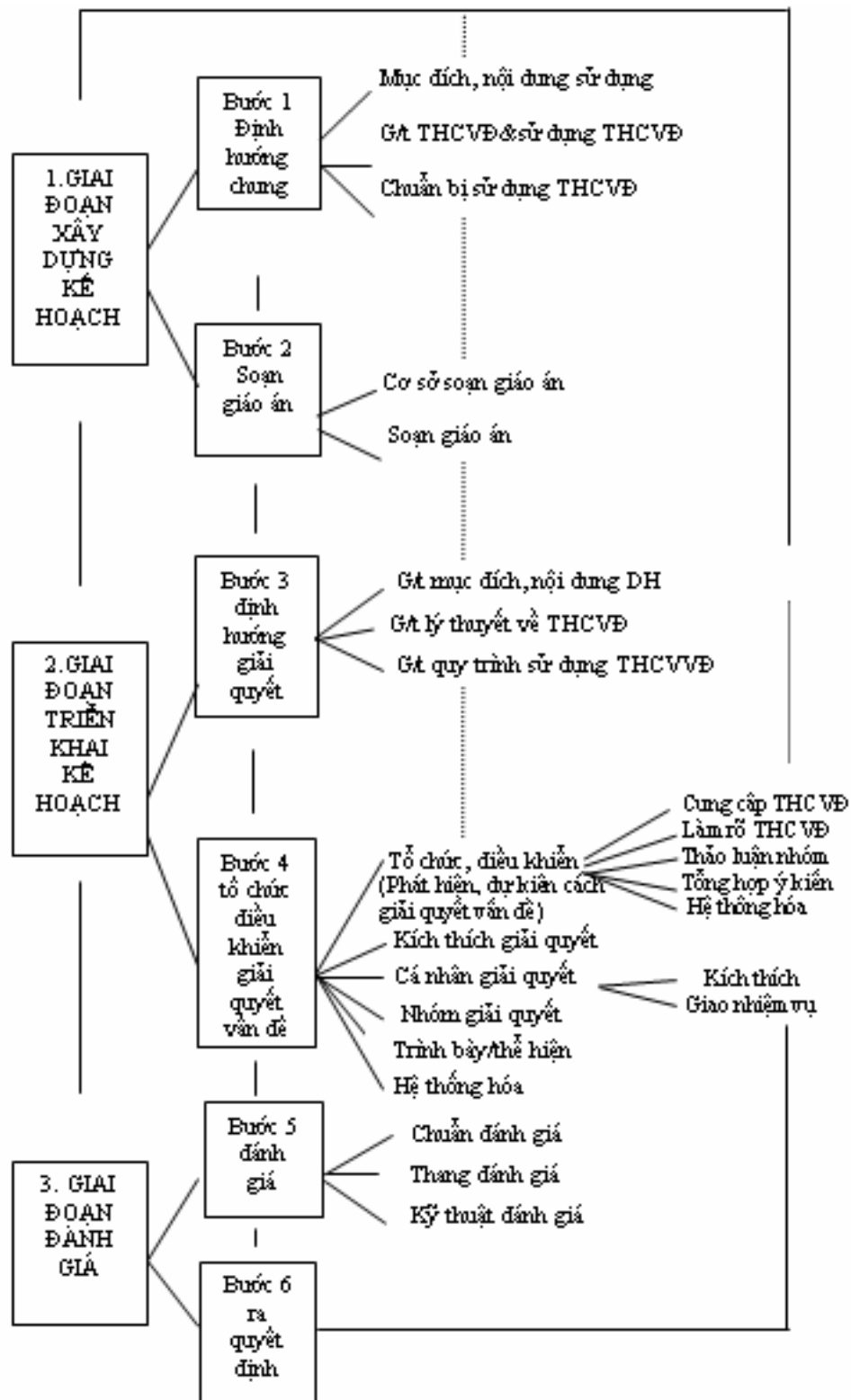
+ Đánh giá định lượng: Đánh giá qua kết quả điểm số của các bài kiểm; qua lượng hóa các mức độ thể hiện ý thức, thái độ trong học tập được đưa ra ở các phiếu điều tra, tự đánh giá.

+ Đánh giá định tính: Đánh giá chất lượng của việc thực hiện các kỹ năng giải quyết vấn đề trong THCVĐ, của việc nắm tri thức trong các bài kiểm và các tiêu chí thể hiện ý thức, thái độ của HS trong học tập qua các cuộc phỏng vấn, các biên bản dự giờ, phiếu quan sát HS trong quá trình dạy học.

Bước 6. Ra quyết định điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ

Trên cơ sở kiểm tra, đánh giá, tiến hành đề xuất những biện pháp nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ cho phù hợp. Quy trình sử dụng THCVĐ trên lớp được thể hiện qua sơ đồ trang bên.

Sơ đồ: Quy trình sử dụng THCVĐ



DANH MỤC CÁC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Ngọc Bảo (1995), Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học, Tài liệu BDTX chu kỳ hè 1993-1996 cho GV PTTH. Bộ giáo dục và Đào tạo, Vụ giáo viên.
2. Nguyễn Ngọc Bảo-Ngô Hiệu (1995), Tổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học, Hà Nội.
3. Nguyễn Ngọc Bảo-Hà Thị Đức (1998), Hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, Nxb Giáo dục.
4. Bộ Giáo dục & Đào tạo, Chương trình giáo dục (Ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 05 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo), Công báo từ số 5-6 đến số 57-58.
5. Bộ Giáo dục & Đào tạo-Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục (2002), Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ thứ XXI-Kinh nghiệm của các quốc gia, Nxb Chính trị quốc gia.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án VIE/98/018, Chương trình phát triển Liên hợp quốc (UNDP) & DANIDA (2004), Thiết kế mẫu một số MÔĐUN giáo dục môi trường, Hà Nội.
7. Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 (2002), Nxb Giáo dục.
8. Nguyễn Hữu Dũng (1995), Nhà trường trung học và người giáo viên trung học, Hà Nội
9. Nguyễn Hữu Dũng (1998), Một số vấn đề cơ bản về giáo dục phổ thông trung học. Sách BDTX chu kỳ hè 1997-2000 cho giáo viên PTTH và THCS, Nxb Giáo dục.
10. Nguyễn Đình Chính (1995), Thực hành về giáo dục, Hà Nội.
11. Nguyễn Đình Chính (1995), Vấn đề đặt câu hỏi của giáo viên đứng lớp-Kiểm tra, đánh giá việc học tập của học sinh, Hà Nội.
12. Hoàng Chúng (1995), Phương pháp dạy học Toán học ở trường phổ thông THCS, Nxb Giáo dục.
13. Hồ Ngọc Đại (1985), Bài học là gì, Nxb Giáo dục.
14. Tô Xuân Giáp (1998), Phương tiện dạy học, Nxb Giáo dục.
15. Êxipôp B . P (1977), Những cơ sở của lý luận dạy học, Nxb Giáo dục.
16. Bùi Hiền & các tác giả khác (2001), Từ điển Giáo dục học, Nxb Từ điển Bách khoa.
17. Trần Bá Hoàn (1995), Đánh giá giáo dục, Hà Nội.
18. Đặng Vũ Hoạt-Hà Thị Đức (1995), Giáo dục học đại cương 2, Hà Nội.
19. Đặng Thành Hưng (2002), Dạy học hiện đại, Nxb Đại học quốc gia, Hà Nội.
20. James H Mc Millan (2005), Đánh giá lớp học, Viện đại học Virginia.

21. Nguyễn Kỳ (1995), Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm, Nxb Giáo dục.
22. Lecne I.Ia. (1977), Dạy học nêu vấn đề, Nxb Giáo dục.
23. Lê Nguyên Long (1998), Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả, Nxb Giáo dục.
24. Luật Giáo dục (2005), Nxb Lao động-Xã hội.
25. Lưu Xuân Mới (2000), Lý luận dạy học đại học, Nxb Giáo dục.
26. Bùi Thị Mùi (2000), Giáo trình hướng dẫn thực hành giáo dục học, Đại học Cần Thơ.
27. Bùi Thị Mùi (2004), Tình huống sư phạm trong công tác giáo dục học sinh trung học phổ thông, Nxb Đại học sư phạm.
28. Bùi Thị Mùi, Bùi Văn Ngà, Nguyễn Thị Bích Liên (2006), Giáo dục học đại cương 2, Đại học Cần Thơ.
29. Phan Trọng Ngọ (2005), Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường, Nxb Đại học sư phạm.
30. Hà Thế Ngữ-Đặng Vũ Hoạt (1986-1988), Giáo dục học T1&2, Nxb Giáo dục.
31. Hoàng Đức Nhuận (1995), Nhà trường hiện đại trên thế giới, Hà Nội.
32. Okôn V (1976), Những cơ sở của việc dạy học nêu vấn đề, Nxb Giáo dục.
33. Pêtrôpski A. V. (1982), Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm, Nxb Giáo dục.
34. Hoàng Phê và các cộng sự (1994), Từ điển tiếng Việt, Nxb Giáo dục
35. Vũ Văn Tảo-Trần Văn Hà (1996), Dạy-học giải quyết vấn đề: Một hướng đổi mới trong công tác giáo dục, đào tạo, huấn luyện, Trường cán bộ quản lý giáo dục Hà Nội.
36. Nguyễn Cảnh Toàn (1998), Quá trình dạy-tự học, Nxb Giáo dục.
37. Nguyễn Cảnh Toàn-Chủ biên (2004), Học và dạy cách học, Nxb Đại học sư phạm
38. Nguyễn Cảnh Toàn chủ biên (2004), Học và dạy cách học, Nxb Đại học sư phạm.
39. Dương Thiệu Tống (1995), Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập, ĐHSP Tp HCM.
40. Thái Duy Tuyên (1998), Giáo dục học hiện đại, Nxb Giáo dục.
41. Phạm Viết Vượng. Giáo dục học (2000), Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
42. David Boud D. and Feletti G.I. (1997). The challenge of Problem-Based Learning, Kogan Page London. Stirling (USA).
43. Dolmans D. (1994). "Description of Problem-Based Learning", How Students Learn in a Problem-Based Curriculum?, Maastricht, Universitaire Pers Maastricht, p.3-12.
44. Gibbs G. and Jenkins A. (1997). Teaching Large Classes in Higher Education, Kogan Page.
45. Kate Morss Rowena Murray (2005), Teaching at University, Sage Publications.
46. Marzano R.J. (1992). A Different Kind of Classroom Teaching with Dimension of Learning, Association For Supervision and Curriculum Development Alexandria

Virginia.

47. Johnson D., Roger T., Johnson, Holubec E.J. (1994). Cooperative Learning in the Classroom, Association For Supervision and Curriculum Development Alexandria Virginia.
48. Ooms Ir.G.G.H. (2000). Student-Centred Education, Educational Support Staff Department for Education and Student Affairs Wageningen University.
49. Prichard K.W. and Sawyer R.M. (1994). Handbook of College Teaching-Theory and Applications, Greenwood Press Westport, Connecticut. London.
50. Woods D. R. (1994). "What is Problem-Based Learning?", Problem-Based Learning: How to Gain the Most from PBL, p 57-62.
51. Website <http://www.udcl.edu/pbl2002>).
52. Website <http://www.campus.manchester.ac.uk/ceeb/eb/accessed> 22nd July 2006