

***SỔ TAY PHƯƠNG
PHÁP GIẢNG DẠY
VÀ ĐÁNH GIÁ***



TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG



SỔ TAY

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ

LƯU HÀNH NỘI BỘ

2006

Đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá là nhiệm vụ thường xuyên đối với mọi cán bộ giảng dạy. Để thực hiện tốt điều này, việc trang bị những kiến thức cơ bản và cập nhật về các phương pháp giảng dạy và đánh giá là rất cần thiết.

Để đáp ứng yêu cầu trên và được sự đồng ý của Giám hiệu, Phòng Đào tạo ĐH & SDH tổ chức xây dựng tài liệu “Sổ tay phương pháp giảng dạy và đánh giá” trên cơ sở biên soạn và biên dịch các tài liệu thích hợp. Đây là tài liệu tham khảo tìm tât, vì vậy chúng tôi hạn chế tối đa việc giới thiệu các nội dung thuộc về phương pháp luận.

Vì là tài liệu xuất bản cơ tính định kỳ nhằm cập nhật các phương pháp giảng dạy và đánh giá tiên tiến, cho nên chúng tôi rất mong nhận được sự

tham gia về mặt chuyên môn của tất cả quý Thầy, Cơ; cũng như những phê bình, góp ý về hình thức và nội dung của Sổ tay này.

PHẠNG ĐÀO TẠO ĐH & SDH

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG

(Chủ biên: TS. Lê Văn Hào)

MỤC LỤC

A. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

- 1. CÁC PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC 7**
- 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP 22**
- 3. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰA TRÊN VẤN ĐỀ 27**
- 4. SỬ DỤNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU TRONG GIẢNG DẠY
ĐẠI HỌC 31**
- 5. DẠY HỌC VỚI CÁC NHĨM NHỎ 34**
- 6. DẠY LỚP ĐỒNG SINH VIÊN: NHỮNG KINH NGHIỆM TỐT 40**
- 7. TÌM TẮT MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VÀ HƯỚNG
DẪN TÀI LIỆU THAM
KHẢO.....45**

B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ

8. KHÁI NIỆM, MỤC ĐÍCH, VÀ YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP...51
9. CÁC HÌNH THỨC TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN 57
10. ĐẶT CÂU HỎI TRONG GIẢNG DẠY 66
11. XÂY DỰNG CÂU HỎI TỰ LUẬN 69

A. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

“Giáo dục không nhằm mục tiêu nhồi nhét kiến thức mà là thắp sáng niềm tin”

(Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire)

- W. B. Yeats -

CÁC PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC

I. THẾ NÀO LÀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC?

Như chúng ta đã biết, mỗi một phương pháp giảng dạy dù cổ điển hay hiện đại đều nhấn mạnh lên một khía cạnh nào đó của cơ chế dạy-học hoặc nhấn mạnh lên mặt nào đó thuộc về vai trò của người thầy. Chúng tôi cho rằng, cho dù các phương pháp thể hiện hiệu quả như thế nào thì vẫn tồn tại một vài khía cạnh mà người học và người dạy chưa khai thác hết. Chính vì thế mà không có một phương pháp giảng dạy nào được cho là lý tưởng. Mỗi một phương pháp đều có ưu điểm của nó do vậy người thầy nên xây dựng cho mình một phương pháp riêng phù hợp với mục tiêu, bản chất của vấn đề cần trao đổi, phù hợp với thành phần nhóm lớp học, các nguồn lực, công cụ dạy-học sẵn có và cuối cùng là phù hợp với sở thích của mình.

Theo chúng tôi, phương pháp giảng dạy được gọi là tích cực nếu hội tụ được các yếu tố sau:

- Thể hiện rõ vai trò của nguồn thông tin và các nguồn lực sẵn có
- Thể hiện rõ được động cơ học tập của người học khi bắt đầu môn học
- Thể hiện rõ được bản chất và mức độ kiến thức cần huy động
- Thể hiện rõ được vai trò của người học, người dạy, vai trò của các môi

tương tác trong quá trình học

- Thể hiện được kết quả mong đợi của người học

II. MỘT VÀI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TÍCH CỰC

Một số phương pháp giảng dạy được giới thiệu trong phần này gồm:

- Dạy học dựa trên vấn đề
- Dạy học theo nhóm
- Dạy học thông qua làm đồ án môn học

1. Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề

Phương pháp này có thể được xem như một cách xây dựng tổng thể một đề cương giảng dạy hoặc là một trong những cách được người dạy áp dụng để xây dựng đề cương giảng dạy cho một môn học. Phương pháp này xuất hiện vào năm 1970 tại trường Đại học Hamilton-Canada, sau đó được phát triển nhanh chóng tại Trường Đại học Maastricht-Hà Lan.

Phương pháp này ra đời và được áp dụng rộng rãi dựa trên những lập luận sau:

- Sự phát triển như vũ bão của KHCN trong những thập niên gần đây, trái ngược với nó là khả năng không thể dạy hết cho người học mọi điều.
- Kiến thức của người học thì ngày càng hao mòn từ năm này qua năm khác, cộng thêm là sự chênh lệch giữa kiến thức thực tế và kiến thức thu được từ nhà trường.
- Việc giảng dạy còn quá nặng về lý thuyết, còn quá coi trọng vai trò của người dạy, chưa sát thực và chưa đáp ứng được yêu cầu của thực tế.
- Tính chất thụ động trong học tập của người học so với vai trò truyền tải của người dạy còn cao khi mà số lượng người học trong một lớp ngày càng tăng.
- Hoạt động nhận thức còn ở mức độ thấp so với yêu cầu của thực tế (ví dụ như khả năng đọc và khai thác một cuốn sách hoặc một công trình nghiên cứu).

- Sự nghèo nàn về phương thức đánh giá người học, việc đánh giá cịn quá nặng về kiểm tra khả năng học thuộc.

Chính vì những lý do trên mà phương pháp dạy học dựa trên việc giải quyết vấn đề xuất phát từ tình huống thực tế của cuộc sống, thực tế nghề nghiệp được xây dựng dựa trên những yêu cầu sau:

- Phải cĩ một tình huống cụ thể cho phép ta đặt ra được một vấn đề.
- Các nguồn lực (trợ giảng, người hướng dẫn, tài liệu, cơ sở dữ liệu....) đều được giới thiệu tới người học và sẵn sàng phục vụ người học.
- Các hoạt động phải được người học triển khai như đặt vấn đề, quan sát, phân tích, nghiên cứu, đánh giá, tư duy,...
- Kiến thức cần được người học tổng hợp trong một thể thống nhất (chứ không mang tính liệt kê), điều dĩ cũng cĩ nghĩa là việc giải quyết vấn đề dựa trên cách nhìn nhận đa dạng và chứng tỏ được mối quan hệ giữa các kiến thức cần huy động.
- Phải cĩ khoảng cách thời gian giữa giai đoạn làm việc trong nhĩm và giai đoạn làm việc độc lập mang tính cá nhân.
- Các hình thức đánh giá phải đa dạng cho phép chúng ta cĩ thể điều chỉnh và kiểm tra quá trình sao cho không chệch mục tiêu đã đề ra.

Để đảm bảo mọi hoạt động cĩ thể bao phủ được tồn bộ các yêu cầu trên, Trường Đại học Rijkuniversiteit Limbourg tại Maastricht đã đề ra các bước tiến hành như sau:

Bước 1: Làm rõ các thuật ngữ và khái niệm liên quan

Bước 2: Xác định rõ vấn đề đặt ra

Bước 3: Phân tích vấn đề

Bước 4: Lập ra danh mục các chú thích cụ thể

Bước 5: Đưa ra mục tiêu nghiên cứu và mục tiêu học tập

Bước 6: Thu thập thông tin

Bước 7: Đánh giá thông tin thu được

Trong số các bước trên, người học thường gặp khó khăn trong việc phân tích vấn đề và tổng hợp các thông tin liên quan vấn đề.

1.1 Các đặc trưng của một vấn đề hay

Thực tế đã chỉ ra là có rất nhiều kiểu vấn đề, chủ đề cụ thể lựa chọn. Điều này phụ thuộc vào từng hoàn cảnh cụ thể, từng cách xây dựng vấn đề và các hoạt động đề ra cho người học. Tuy nhiên, đặc trưng bề nổi của một vấn đề thì không bao giờ rời xa nhu cầu của người học (nhu cầu về nhận thức, lĩnh hội kiến thức,..) cũng như không bao giờ xa rời mục tiêu học tập. Dưới đây chúng tôi trình bày một vài cách xây dựng vấn đề để độc giả tham khảo.

- Xây dựng vấn đề dựa vào kiến thức cũ liên quan đến bài học. Toàn bộ bài giảng được xây dựng dưới dạng vấn đề sẽ kích thích tính tò mò và sự hứng thú của người học. Tính phức tạp hay đơn giản của vấn đề luôn luôn là yếu tố cần được xem xét.

- Xây dựng vấn đề dựa trên các tiêu chí thường xuyên biến đổi trong công việc, nghề nghiệp (Vấn đề dĩ cũ thường xuyên gặp phải? Và dĩ cũ phải là nguồn gốc của những thiếu sót trong sản xuất? Dĩ cũ tác động lớn tới khách hàng hay không? Tùy theo từng hoàn cảnh thì các giải pháp đặt ra cho vấn đề này dĩ đa dạng và khác biệt không?)

Vấn đề phải được xây dựng xung quanh một tình huống (một sự việc, hiện tượng,...) cụ thể trong cuộc sống. Vấn đề cần phải được xây dựng một cách cụ thể và có tính chất vấn. Hơn nữa, vấn đề đặt ra phải dễ cho người học diễn đạt và triển khai các hoạt động liên quan. Một vấn đề hay là một vấn đề không quá phức tạp cũng không quá đơn giản. Cuối cùng là cách thể hiện vấn đề và cách tiến hành giải quyết vấn đề phải đa dạng.

Vấn đề đặt ra cần phải có nhiều tài liệu tham khảo nhưng trọng tâm nhằm giúp người học có thể tự tìm tài liệu, tự khai thác thông tin và tự trau dồi kiến thức; các phương tiện thông tin đại chúng như sách vở, băng cát sét, phần mềm mô phỏng, internet,... cũng cần phải đa dạng nhằm phục vụ mục đích trên.

1.2 Vấn đề và cách tiếp cận vấn đề

Vấn đề đặt ra cần phải có tác dụng kích thích các hoạt động nhận thức cũng như các hoạt động xã hội của người học. Theo chúng tôi, các hoạt động này thường gắn kết với một hoạt động nghiên cứu thực thụ mà ở đó người học cần phải:

- Đặt vấn đề (Vấn đề đặt ra là gì?)
- Hiểu được vấn đề
- Đưa ra các giả thuyết (Các câu trả lời trước và đối chứng với các câu hỏi đã được đặt ra trong tình huống)
- Tiến hành các hoạt động thích hợp nhằm kiểm tra các giả thuyết của mình (nghiên cứu, phân tích, đánh giá tài liệu liên quan, sau cùng là tổng hợp việc nghiên cứu)

- Thảo luận và đánh giá các giải pháp khác nhau dựa theo từng tiêu chí mà hồn cảnh đưa ra
- Thiết lập một bản tổng quan và đưa ra kết luận

Các bước đặt ra trên đây sẽ giúp cho người học nâng cao khả năng tổng hợp kiến thức. Ví dụ như một vấn đề liên quan đến sinh thái sẽ có nhiều khái niệm liên quan: các khái niệm vật lý, hóa học, các khái niệm về kinh tế, sức khoẻ cộng đồng, chính sách,...

1.3 Chu trình và cách thức tổ chức dạy học dựa trên vấn đề.

Trong chu trình học tập theo phương pháp này, thời gian làm việc độc lập (cá nhân) luân phiên với thời gian làm việc trong nhóm (có sự giúp đỡ của giảng viên, trợ giảng, hoặc người hướng dẫn).

Theo chúng tôi, công việc cần thảo luận theo nhóm thường xuất hiện vào hai thời điểm đặc biệt được miêu tả trong chu trình dưới đây:

Như vậy chu trình dạy học dựa theo vấn đề gồm 4 giai đoạn:

Sau khi kết thúc giai đoạn 1 (Giới thiệu chủ đề, chuẩn bị các hoạt động và nguồn lực cần thiết), học viên bắt đầu nhóm họp theo các nhóm nhỏ - giai đoạn 2 (có hoặc không sự trợ giúp của trợ giảng) nhằm phân tích chủ đề, đưa ra các câu hỏi và giả thiết đầu tiên, phân chia nhiệm vụ cho các thành viên nhóm. Tiếp theo đó các thành viên làm việc độc lập theo nhiệm vụ đã được phân chia (giai đoạn 3). Kết thúc giai đoạn 3, từng cá nhân sẽ giới thiệu thành quả làm việc trong nhóm. Cuối cùng mỗi cá nhân tự viết một bản báo cáo (giai đoạn 4). Kèm

theo các giai đoạn này thường có các buổi hội thảo trong một nhóm lớn, hoặc các hoạt động thực tế hay tiến hành thí nghiệm. Có thể kết thúc quá trình tại giai đoạn này hoặc tiếp tục quá trình nếu một vấn đề mới được nêu ra.

Việc thảo luận trong nhóm là bắt buộc đối với tất cả các cá nhân, nó không những giúp học viên phát triển được khả năng giao tiếp và các kỹ năng xã hội mà còn phát triển được quá trình nhận thức (đọc hiểu, phân tích, đánh giá,...)

1.4 Tác động tích cực của phương pháp dạy học dựa trên vấn đề

- Học viên có thể thu được những kiến thức tốt nhất, cập nhật nhất
- Có thể bao phủ được trên một diện rộng các trường hợp và các bối cảnh thường gặp
- Tính chủ động, tinh thần tự giác của người học được nâng cao
- Động cơ học tập và tinh thần trách nhiệm của học viên được nâng cao
- Việc nghiên cứu và giải quyết vấn đề ngày càng được bảo đảm

Tuy nhiên, để áp dụng phương pháp này với cơ hội thành công cao đòi hỏi chúng ta phải tiến hành một loạt những chuyển đổi sau:

- Chuyển đổi các hoạt động của người học từ tính thụ động sang tính tích cực, chủ động
- Chuyển đổi các hoạt động của người dạy (người dạy có vai trò khơi dậy các vấn đề và hướng dẫn người học)
- Chuyển đổi mối quan hệ giữa vai trò của người học và người dạy
- Chuyển đổi hệ thống đánh giá người học
- coi trọng thời gian tự học của người học như thời gian học trên lớp

2. Dạy học theo nhóm

Để giúp người học tham gia vào đời sống xã hội một cách tích cực, tránh tính thụ động, ý lại thì phương pháp dạy học trong nhà trường cũ một vai trị rất to lớn. Dạy học theo nhĩm đang là một trong những phương pháp tích cực nhằm hướng tới mục tiêu trên. Với phương pháp này, người học được làm việc cùng nhau theo các nhĩm nhỏ và mỗi một thành viên trong nhĩm đều cũ cơ hội tham gia vào nhiệm vụ đã được phân công sẵn. Hơn nữa với phương pháp này người học thực thi nhiệm vụ mà không cần sự giám sát trực tiếp, tức thời của giảng viên.

Một nhiệm vụ mang tính cộng tác là nhiệm vụ mà người học không thể giải quyết một mình mà cần thiết phải cũ sự cộng tác thực sự giữa các thành viên trong nhĩm tuy nhiên vẫn phải đảm bảo tính độc lập giữa các thành viên. Hơn nữa, người dạy cần phải cũ yêu cầu rõ ràng và tạo điều kiện thuận lợi cho việc hợp tác giữa người học. Chúng tôi sử dụng thuật ngữ “hợp tác” nhằm nhấn mạnh đến công việc mà người học tiến hành trong suốt quá trình thực thi nhiệm vụ. Trong quá trình hợp tác, công việc thường được phân công ngay từ đầu cho mỗi thành viên.

Cần chú ý rằng tầm quan trọng của nhiệm vụ được phân công và vai trị của nhiệm vụ sẽ quyết định động cơ học tập của người học. Người học sẽ cũ động cơ thực hiện nhiệm vụ của mình nếu họ biết rõ được vai trị của các nguồn thông tin ban đầu, của các nguồn lực sẵn cũ, biết được ý nghĩa của vấn đề, của các yếu tố đầu vào.

Để có được một nhiệm vụ hấp dẫn, cần khả năng kích thích động cơ học tập của người học, chúng tôi xin trình bày dưới đây các đặc trưng của một nhiệm vụ hay.

2.1 Các đặc trưng của một nhiệm vụ hay

Nhiệm vụ hay cần khả năng kích thích động cơ học tập của người học là nhiệm vụ được tìm lược trong 4C sau:

- **Choix (Sự lựa chọn):** Sự tự do trong lựa chọn nhiệm vụ của người học sẽ thúc đẩy động cơ nội tại của họ, dẫn đến giải pháp họ hân hoan và thúc đẩy họ tham gia vào nhiệm vụ một cách sâu sắc hơn. Bản chất và thời điểm lựa chọn cũng rất đa dạng: lựa chọn một nhiệm vụ riêng trong tổng thể các nhiệm vụ, lựa chọn các bước tiến hành, các nguồn lực cần huy động,...Cuối cùng tùy thuộc vào mục tiêu sau đó mà người dạy quyết định nhân sự cho nhiệm vụ đã được lựa chọn.
- **Challenge (Thách thức):** Thách thức chính là ở mức độ khĩ khăn của nhiệm vụ. Một nhiệm vụ cần tính phức tạp trung bình sẽ mang tính thúc đẩy hơn bởi lẽ nếu cần quá dễ thì sẽ dẫn đến sự nhàm chán, ngược lại nếu quá khĩ thì học viên dễ nản lòng. Thách thức đối với người dạy là ở chỗ xác định được đúng mức độ khĩ khăn của nhiệm vụ.
- **Controle (Kiểm soát):** Điều quan trọng là người học phải đánh giá được kết quả mong đợi, khả năng cần huy động và cần phát triển đối với chính bản thân mình. Việc kiểm soát là rất quan trọng để thiết lập nên mối quan hệ giữa tính tự chủ của người học và động cơ cho các nhiệm vụ cần làm. Đối với người

dạy thì điều quan trọng là biết đưa ra các chỉ dẫn, các mục tiêu cần đạt được, khuôn khổ hoạt động cũng như là mức độ đì hởi đối với người học.

- **Coopération (Hợp tác):** Nhằm phát triển kỹ năng giao tiếp xã hội. Việc cộng tác sẽ làm tăng động cơ học tập của người học.

Cần chú ý rằng phương pháp học tập theo nhĩm được đánh giá cao hay thấp tùy theo vào nội dung mà ta muốn truyền đạt. Theo một vài tác giả, phương pháp này sẽ hiệu quả hơn đối với việc giải quyết các vấn đề, những nhiệm vụ không quá dễ đì hởi sự sáng tạo, ý tưởng đa dạng.

Một nhiệm vụ càng gần với kinh nghiệm cá nhân hoặc với công việc sau này của người học sẽ cũ nhiều cơ hội khích lệ người học tham gia hơn. Nhiệm vụ như vậy cần phải cũ các đặc trưng sau:

- **Phát huy tinh thần trách nhiệm của người học bằng cách trao cho họ quyền được chọn nhiệm vụ**
- **Phải thích đáng trên bình diện cá nhân, xã hội và nghề nghiệp**
- **Thể hiện sự thách thức đối với người học**
- **Cho phép người học cũ thể trao đổi thông tin qua lại lẫn nhau**
- **Được tiến hành trong một khoảng thời gian vừa đủ**
- **Nhiệm vụ phải rõ ràng**

2.2 Các đặc trưng của nhĩm

Số lượng người học trong một nhĩm thường vào khoảng từ 5 đến 10 (con số này cũ thể tăng hoặc giảm tùy theo nhiệm vụ của nhĩm, cơ sở vật chất hiện cũ, trình độ của người học, thời gian dành cho nhiệm vụ,..). Thực tế thì mục tiêu của học tập cộng tác là giúp người học thảo luận, trao đổi ý kiến và chất vấn nhau. Nếu

như cũ quá ít người trong một nhĩm thì chúng ta không chắc là sẽ thu thập được các quan điểm đa dạng và khác nhau. Ngược lại, nếu số lượng người trong nhĩm quá lớn thì khĩ cũ thể cho phép từng thành viên tham gia trình bày quan điểm của mình, hoặc khĩ cũ thể quản lý được hết các ý kiến khác nhau.

Một nhĩm lý tưởng là nhĩm cho phép mọi thành viên tham gia diễn đạt ý kiến của mình, bình luận và chất vấn ý kiến của người khác. Sự không đồng nhất giữa các thành viên trong nhĩm cũng là một chỉ tiêu đáng được quan tâm, nĩ cho phép sản sinh ra nhiều ý kiến đa dạng hơn một nhĩm đồng nhất. Sự không đồng nhất biểu hiện ở các khía cạnh sau:

- Đặc trưng của từng cá nhân (tuổi, giới tính, đạo đức xã hội,...)
- Kiến thức, trình độ học vấn, trình độ nghề nghiệp
- Khả năng nhận thức
- Kiến thức hiểu biết về xã hội

Tuy nhiên, trong một vài trường hợp, tùy thuộc vào chủ đề của nhĩm, vào hỏn cảnh công việc của nhĩm, sự không đồng nhất giữa các thành viên cũ cũ thể cũ những nhược điểm như: quá nặng đỏi với một vài thành viên dẫn đến chậm trễ trong công việc, hoặc khĩ thực thi.

Trong bất kỳ trường hợp nào, người dạy luôn phải tổ chức tốt việc chất vấn ý kiến vì chính việc này sẽ làm thay đỏi về nhận thức của người học. Người dạy không nên can thiệp quá sâu vào nội dung mà chỉ giữ vai trị chỉ dẫn thực sự trong các nhĩm về các vấn đề sau:

- Tổ chức lấy ý kiến
- Hướng dẫn thảo luận

- **Cung cấp những thông tin cần thiết**
- **Theo dõi ý kiến, quan điểm của mỗi một thành viên**
- **Duy trì hướng đi cho các nhĩm theo đúng nhiệm vụ được giao**

2.3 Tác động tích cực của phương pháp dạy học theo nhĩm.

Phương pháp dạy học theo nhĩm cũ những tác động tích cực về mặt nhận thức sau:

- **Học viên ý thức được khả năng của mình**
- **Nâng cao niềm tin của học viên vào việc học tập**
- **Nâng cao khả năng ứng dụng khái niệm, nguyên lý, thông tin về sự việc vào giải quyết các tình huống khác nhau**

Ngồi những tác động về mặt nhận thức, một số tác giả cũn cho rằng phương pháp này cũn cũ tác động cũ về quan điểm xã hội như:

- **Cải thiện mối quan hệ xã hội giữa các cá nhân**
- **Dễ dàng trong làm việc theo nhĩm**
- **Tơn trọng các giá trị dân chủ**
- **Chấp nhận được sự khác nhau về cá nhân và văn hó**
- **Cũ tác dụng làm giảm lo âu và sợ thất bại**
- **Tăng cường sự tơn trọng chính bản thân mình**

3. Dạy học thông qua việc làm đồ án môn học

3.1 Đặc trưng của đồ án môn học

Đồ án môn học thông thường được xây dựng từ một vấn đề gắn gũi với cuộc sống (nhu cầu, sự thiếu hụt, mâu thuẫn về nhận thức xã hội, mong muốn

tìm ra một điều gì mới mẻ,...) hoặc từ người dạy hoặc cũng có thể là từ người học (cá nhân xây dựng hoặc một tập thể).

Việc xây dựng một đề án môn học đòi hỏi người học phải có khả năng tổng hợp kiến thức, có khả năng dự đoán, sáng tạo và tư duy đổi mới.

Trong quá trình xây dựng đề án môn học đòi hỏi phải có sự trao đổi, thảo luận giữa người học và người dạy nhằm giải thích và thống nhất mục tiêu.

Người học luôn thấy được lợi ích và tạo được động cơ học tập bởi đề án luôn gắn liền với mục tiêu và các phương tiện để đi đến mục tiêu đã.

Cho phép người học:

- Thu được nhiều kiến thức, kỹ năng
- Nâng cao khả năng kiểm soát tình huống thông qua việc trả lời các câu hỏi liên quan tới vấn đề, thông qua những phát hiện trong quá trình tiến hành đề án
- Hiểu biết hơn về chính mình, những hạn chế của bản thân, đánh giá được những nhu cầu của bản thân và cách thức mà mình đã tiến hành.

3.2 Các chức năng của phương pháp dạy học thông qua làm đề án môn học

Chức năng giáo dục: người học có động cơ học tập tốt hơn thông qua việc tham gia vào một hoạt động có ý nghĩa.

Chức năng kinh tế và sản xuất: Việc thực thi một công trình đì hỏi phải tính đến những khía cạnh về kinh tế, thời gian, vật lực và nhân lực. Do vậy đì hỏi người học phải đề cập tới vấn đề này khi làm đồ án

Chức năng dạy học: Để thực hiện đồ án, việc nghiên cứu các phương tiện và thông tin là hết sức cần thiết do dĩ đì hỏi người học phải biết xử lý và tổ chức chúng.

Chức năng xã hội: Nếu việc thực hiện đồ án cần cĩ sự giúp đỡ của các bên liên quan thì phương pháp này cho phép người học cĩ cơ hội học hỏi từ các cá nhân, tổ chức khác thông qua trao đổi kinh nghiệm và tham khảo ý kiến.

Thông qua phương pháp này, người học được phát triển các khả năng như: tính tự chủ, tính sáng tạo, khả năng phân tích một vấn đề và khả năng quan hệ xã hội. Người học được làm chủ hành động của mình tùy theo mục tiêu cần đạt.

3.3 Các bước hướng dẫn tiến hành một đồ án

Việc hướng dẫn tiến hành một đồ án (cĩ thể là đồ án nhằm cụ thể hó hơn một ý tưởng cá nhân, một đồ án thiết kế hoặc cũng cĩ thể là các bước tiến hành xây dựng một vật dụng kỹ thuật đáp ứng một số tính chất nào dĩ) bao gồm một số công đoạn sau: **CHUẨN BỊ, THỰC HIỆN, TỔNG HỢP, ĐÁNH GIÁ.** Việc hướng dẫn các công đoạn này được người dạy thực hiện thông qua việc trả lời các câu hỏi liên quan dưới đây:

CÔNG ĐOẠN CHUẨN BỊ

1. Xác định đề án

Câu hỏi Trả lời

- Làm thế nào để giới thiệu nội dung đề án với người học sao cho kích thích tính tò mò của họ?**
- Làm thế nào để hướng người học tự đưa ra mục đích của mình?**
- Làm thế nào để giúp người học huy động được các kiến thức vốn dĩ của mình?**
- Làm thế nào để giúp người học đặt ra được nhiều câu hỏi liên quan đến chủ đề?**

2. Lập kế hoạch

- Làm thế nào có thể tập hợp được người tham gia vào công tác lập kế hoạch?**
- Làm thế nào để giúp người học đảm đương được vai trò và trách nhiệm của mình**
- Đâu là nguồn lực hữu hiệu nhất đối với người học?**

CÔNG ĐOẠN THỰC HIỆN

3. Thu thập và xử lý thông tin thu được

- Hướng dẫn người học tìm kiếm thông tin như thế nào?**
- Làm thế nào để giúp người học phân tích, so sánh và hiểu được thông tin thu được?**
- Hướng dẫn người học lựa chọn thông tin như thế nào?**
- Làm thế nào để giúp người học thiết lập được mối liên hệ giữa các thông tin tìm được?**

- Giúp người học tổ chức sắp xếp các thông tin như thế nào?**
- Những kiến thức và chiến lược gì là hữu ích cho người học?**

4. Xây dựng sản phẩm hoặc bản báo cáo

- Làm thế nào để hướng dẫn người học xác định các yếu tố chủ yếu để báo cáo?**
- Những nhận xét của người dạy và vật chất hỗ trợ người học hoàn thiện sản phẩm?**

5. Giới thiệu sản phẩm

- Hướng dẫn người học tiếp thu ý kiến phản hồi như thế nào?**
- Nếu cần sự chỉnh sửa để hoàn thiện thì tiến hành ở đâu, như thế nào?**

CƠNG ĐOẠN TỔNG HỢP

6. Sự khách quan hồ

- Hướng dẫn người học xem xét lại các bước tiến hành như thế nào?**
- Hướng dẫn người học xem xét lại kết quả hoặc sản phẩm như thế nào?**
- Làm thế nào để hướng dẫn người học xác định được những bối cảnh mới để áp dụng những kiến thức, kỹ năng, năng lực cũ được?**
- Làm thế nào để hướng dẫn người học hình thành những ý tưởng, mục tiêu mới?**

CƠNG ĐOẠN ĐÁNH GIÁ

7. Mối liên hệ với nội dung đào tạo

- Việc xây dựng đề án giúp người học phát triển kỹ năng, năng lực và thu được kiến thức gì?

8. Kế hoạch hồ đối tượng đánh giá

- Những kiến thức và phương pháp nào sẽ được đánh giá?
- Mảng kiến thức nào về khả năng hợp tác sẽ được đánh giá?
- v...v...

9. Xác định loại hình đánh giá

- Liệu người học có thể tự đánh giá? Nếu được thì làm thế nào để giúp người học tự đánh giá về việc học tập của mình?
- Liệu có thể áp dụng loại hình đánh giá theo cặp? Nếu được thì đâu là những điểm cần đánh giá?
- Liệu có thể áp dụng loại hình đánh giá theo nhóm? Nếu được thì làm thế nào để giúp người học tham gia vào hoạt động đánh giá?

(Do ThS. Lê Xuân Thắng biên dịch từ bản gốc tiếng Pháp tại:
<http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MethTech.html>)

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

Phương pháp nghiên cứu trường hợp (Case study method) bắt đầu được khởi xướng từ những năm 40 của thế kỷ 20 bởi James B. Conant ở Đại học Havard, Hoa Kỳ (Conant, 1949). Tuy nhiên, sự khởi xướng này đã không nhận được sự

ủng hộ rộng rãi của các nhà giáo dục thời ấy do bởi Conant không sử dụng các “case” như vấn đề cho SV thảo luận mà chỉ đưa vào bài giảng của mình.

Đến những năm 80, các trường Luật và Thương mại của ĐH Havard bắt đầu sử dụng rộng rãi các “case”, là các ví dụ điển hình trong thực tế, để làm nội dung chính cho SV thảo luận trong các môn học (Christensen, 1986). Từ sự thành công ở các trường này, PPGD này đã dần được mở rộng sang các ngành đào tạo khác. Đến nay, nó đã trở thành một trong các PPGD chủ đạo ở bậc ĐH. Nhiều trường ĐH thành lập riêng các trung tâm nghiên cứu và phát triển PPGD này, tiêu biểu như ĐH Buffalo - Hoa Kỳ.

I. CÁC PHƯƠNG PHÁP XÂY DỰNG “CASE”

1. Từ các nguồn tư liệu sẵn có

Với sự phát triển nhanh chóng của nhân loại trên mọi mặt, dĩ nhiên nguồn tư liệu để xây dựng “case” là gần như vô hạn: sách, báo, tạp chí, phim, ảnh, internet,... Vấn đề là người dạy biết cách chọn lọc thông tin sao cho phù hợp với mục đích dạy học và thời gian cho phép. Một số ví dụ về sử dụng các nguồn tư liệu khác nhau:

- Một hoặc một chuỗi các bài viết trên báo về một vấn đề nào đó
- Một đoạn phim tư liệu
- Một đồ thị hoặc bảng số liệu
- Hồ sơ bệnh án của một bệnh nhân
- Hệ thống sổ sách kế toán của một công ty

2. Tự xây dựng

Người dạy cũ thể tự xây dựng các “case” cho sát với yêu cầu và mục đích của môn học. Nội dung những “case” này thường dựa trên những tình huống, dữ kiện đã và đang diễn ra trong thực tiễn nhưng được sắp xếp, “hư cấu” lại để vấn đề nêu ra được xúc tích, giàu thông tin, và đáp ứng tốt hơn mục đích mà người dạy hướng đến.

Một số ví dụ về các “case” tự xây dựng:

- Hoạt động quảng bá của một công ty về một sản phẩm
- Biểu hiện của một hệ thống thiết bị sau một ngày hoạt động liên tục
- Bản tường thuật một tiến trình thí nghiệm

II. CẤU TRÚC CỦA MỘT “CASE”

Một “case” thường cũ ba phần chính:

- Phần nội dung: chứa đựng vấn đề cần được phân tích, tìm hiểu, đánh giá
- Phần hệ thống câu hỏi: giúp định hướng người học tìm hiểu và đánh giá vấn đề, vận dụng kết quả tìm hiểu vấn đề vào những tình huống tương tự,...
- Phần hướng dẫn tài liệu: chỉ ra các nguồn tài liệu tham khảo giúp người học tìm hiểu các khía cạnh khác nhau của “case”

Ví dụ: Một “case” trong lĩnh vực sinh lý động vật:

- Phần nội dung: Giới thiệu một bài viết mô tả một thí nghiệm về sự mất trí nhớ ở chuột
- Phần hệ thống câu hỏi:
 - Thí nghiệm được đặt ra để nghiên cứu vấn đề gì?
 - Phương pháp thực nghiệm gì đã được áp dụng?

- **Kết quả của thí nghiệm là gì?**
- **Bạn đánh giá như thế nào về độ tin cậy của thí nghiệm?**
- **Phần hướng dẫn tài liệu: (giới thiệu nguồn tài liệu tham khảo về hoạt động thần kinh của chuột, bản chất của trí nhớ)**

III. TỔ CHỨC GIẢNG DẠY VỚI “CASE”

Theo Herreid (1994), có thể tiến hành giảng dạy “case” theo các phương pháp sau:

1. Phương pháp thảo luận (Discussion format)

GV giới thiệu “case” cho lớp học, sau đó nêu ra hệ thống câu hỏi để hướng dẫn lớp thảo luận. Trong quá trình thảo luận, GV có thể đưa ra các gợi ý để giúp nội dung thảo luận luôn sôi nổi và đi đúng hướng. Tùy theo nội dung vấn đề mà GV nên hoặc không nên tổng kết thảo luận và giải đáp các câu hỏi.

2. Phương pháp tranh luận (Debate format)

Thường được dùng trong trường hợp “case” đề cập đến hai quan điểm hoặc giải pháp trái ngược nhau cho cùng một vấn đề, ví dụ “case” đề cập đến việc uống cà phê là tốt hoặc có hại đối với sức khỏe con người. Để tiến hành thảo luận, GV chia lớp thành hai nhóm, mỗi nhóm chuẩn bị ý kiến về một quan điểm hoặc giải pháp sau đó lần lượt mỗi nhóm trình bày, nhóm kia đưa ra ý kiến phản bác.

3. Phương pháp công luận (Public hearing format)

Một nhóm SV được chọn để đóng vai chủ tọa đồn, những SV còn lại có thể nêu lên quan điểm của mình về vấn đề mà “case” đặt ra. Chủ tọa đồn có thể đặt ra các quy định cho buổi thảo luận, điều hành tiến trình thảo luận, và cho ý kiến

nhận xét về các nội dung trao đổi. GV chỉ đóng vai trò hỗ trợ vào những lúc cần thiết và cơ thể cho ý kiến đánh giá chung.

4. Phương pháp tranh tụng (Trial format)

Đây là phương pháp sử dụng hình thức giải quyết vấn đề tựa như ở các phiên tòa: một số SV (hoặc cùng với GV) đóng vai trò chủ tọa tòa, một nhóm SV đóng vai trò “bên nguyên đơn”, một nhóm khác đóng vai trò “bên bị đơn”. Ngoài ra còn có một số SV đóng vai “luật sư biện hộ” và “nhân chứng”.

5. Phương pháp nghiên cứu nhóm (Scientific research team format)

Phương pháp này không chú trọng việc thảo luận như các phương pháp trên mà chủ yếu giúp SV cùng cộng tác để tìm hiểu, giải quyết một vấn đề khoa học, kỹ thuật nào đó. GV đưa ra một “case” với các yêu cầu cụ thể và các câu hỏi dẫn dắt, trên cơ sở đó nhóm SV tìm tòi tài liệu, nghiên cứu, trao đổi,... để đi tìm lời giải.

IV. HƯỚNG DẪN NGƯỜI HỌC

Hầu hết SV sẽ cảm thấy bối rối khi lần đầu tham gia học tập với phương pháp này, đặc biệt khi họ được yêu cầu phân tích, đánh giá, đưa ra quan điểm/giải pháp riêng của mình về những vấn đề mà “case” đặt ra. Vì vậy sẽ rất hữu ích nếu GV có những hướng dẫn ban đầu về mặt phương pháp. Những hướng dẫn sau đây có thể được cung cấp cho SV trước khi tham gia nhằm giúp họ từng bước đi sâu vào “case” và làm việc nhóm có hiệu quả:

Trình tự nghiên cứu và giải quyết vấn đề:

- 1. Nhận diện các vấn đề được đặt ra; đâu là vấn đề chính, đâu là vấn đề phụ.**

2. Nhận diện các dữ kiện cơ liên quan đến các vấn đề; đâu là dữ kiện chính, đâu là dữ kiện phụ.
3. Xác định những loại dữ kiện cần được bổ sung để giúp giải quyết vấn đề.
4. Xây dựng những giả thuyết về vấn đề
5. Xác định những yếu tố, nguyên nhân làm vấn đề nảy sinh.
6. Xây dựng các giải pháp giải quyết vấn đề.
7. Chọn lựa giải pháp tối ưu.
8. Xây dựng tiến trình giải quyết vấn đề.

Những lưu ý đối với cá nhân khi làm việc nhĩm:

1. Hãy cùng tạo ra không khí thân thiện và hợp tác vì đây là yếu tố quyết định cho sự thành công của nhĩm.
2. Tôn trọng và cố gắng hiểu rõ những ý kiến do bạn đề xuất và liên hệ với suy nghĩ của mình. Ghi nhận những điểm hay và chưa hay.
3. Mạnh dạn đưa ra giải pháp cho vấn đề trên cơ sở suy nghĩ của bản thân và ý tưởng hay của bạn.
4. Mạnh dạn phê phán trên tinh thần xây dựng và cầu tiến.
5. Không nên chuyển sang thảo luận một vấn đề khác khi mà vấn đề đang bàn chưa được giải quyết một cách cơ bản.

V. LỢI ÍCH VÀ KHẢ KHẢN

1. Lợi ích

Phương pháp nghiên cứu trường hợp được sử dụng rộng rãi ở đại học bởi nữ sĩ thể giúp SV phát triển:

- Kiến thức và tư duy: do cơ hội được trực tiếp tìm hiểu, suy luận, đánh giá về vấn đề được đặt ra từ các “case”.
- Kỹ năng: bao gồm kỹ năng đọc và phân tích tình huống (thông qua tìm hiểu vấn đề, tài liệu), kỹ năng lập trình bày, lập luận (thông qua việc trình bày và bảo vệ ý tưởng), kỹ năng hợp tác (thông qua làm việc nhóm), kỹ năng ra quyết định (thông qua việc xây dựng các kết luận, giải pháp).
- Thái độ: yêu thích môn học hơn (do nhận thức được ý nghĩa thực tiễn của bài học), trân trọng ý kiến người khác (thông qua thảo luận, tranh luận), nâng cao ý thức cộng đồng (thông qua làm việc nhóm), biết phê phán (thông qua việc nhận xét các ý tưởng của người khác).

2. Khĩ khăn

- Phương pháp nghiên cứu trường hợp khĩ cĩ thể giúp GV chuyển tải đầy đủ những kiến thức cơ bản, thiết yếu về bài học. Vì vậy nĩ cần được phối hợp với các phương pháp khác, ví dụ phương pháp thuyết giảng.
- Với các lớp đơng, sẽ rất khĩ để mọi SV đều cĩ cơ hội phát biểu hoặc tham gia đầy đủ các hoạt động học tập; đồng thời GV sẽ gặp khĩ khăn trong việc tổ chức lớp học theo phương pháp này.
- Giảng dạy theo phương pháp này địi hỏi cĩ nhiều thời gian, trong khi thời lượng dành cho các môn học nhìn chung lại cĩ xu hướng giảm bớt. Điều này địi hỏi SV phải dành thêm thời gian tự học để chuẩn bị trước những yêu cầu do GV đặt ra.
- Để xây dựng được những “case” cĩ hiệu quả cao, GV cần đầu tư nhiều thời gian để tiếp cận các nguồn thông tin khác nhau từ thực tiễn cuộc sống và

lĩnh vực nghề nghiệp cũ liên quan; hoặc cần được tập huấn để tự sáng tạo những “case” phù hợp với môn học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Conant, James B. (1949). The growth of the experimental sciences: An experiment in general education. New Haven, CT: Yale University Press.

Christensen, C. Roland & Abby J. Hansen (1986). Teaching and the case method. Boston: Havard Business School Publishing Division.

Herreid, C. Freeman (1994). Case studies in science: A novel method of science education (retrieved from: <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>)

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰA TRÊN VẤN ĐỀ

Trong xu thế đổi mới phương pháp giảng dạy đại học theo hướng lấy người học làm trung tâm, phương pháp dạy học dựa trên vấn đề (DHDTVĐ— Problem-Based Learning) đang được các nền giáo dục đại học ở nhiều nước quan tâm nghiên cứu và ứng dụng. Mặc dù đã ra đời từ những năm 60 của thế kỷ trước, cho đến nay phương pháp này vẫn thu hút được sự quan tâm của những nhà nghiên cứu giáo dục. Chẳng hạn một hội thảo quốc tế riêng về phương pháp DHDTVĐ được tổ chức từ ngày 16-20/6/2002 tại Baltimore,

Bang Maryland của Hoa Kỳ. Bài viết này nhằm mục đích giới thiệu những đặc trưng chính của phương pháp giảng dạy này, đồng thời trao đổi một số ý kiến về việc ứng dụng của phương pháp trong điều kiện của các trường đại học Việt nam.

I. ĐẶC ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

1- Vấn đề là bối cảnh trung tâm của hoạt động dạy và học

Cĩ thể nĩ rằng phương pháp DHDTVĐ đảo lộn thứ tự của hoạt động dạy học nếu so với các phương pháp truyền thống ở dĩ thông tin được giáo viên (GV) trình bày từ thấp đến cao theo một trình tự nhất định, và học viên (HV) sẽ chỉ được tiếp cận với một vấn đề cần được lý giải (nếu cĩ) một khi họ đã được trang bị đầy đủ những kiến thức cần thiết. Trong phương pháp DHDTVĐ, HV được tiếp cận với vấn đề ngay ở giai đoạn đầu của một đơn vị bài giảng. Vấn đề cĩ thể là một hiện tượng của tự nhiên hoặc là một sự kiện/tình huống đã, đang hoặc cĩ thể sẽ diễn ra trong thực tế và chứa đựng những điều cần được lý giải.

2- HV tự tìm tị để xác định những nguồn thông tin giúp giải quyết vấn đề. Trên cơ sở vấn đề được nêu ra, chính HV phải chủ động tìm kiếm thông tin thích hợp để giải quyết vấn đề. Thông tin cĩ thể ở nhiều dạng và từ nhiều nguồn khác nhau (sách, báo, phim, ảnh, từ internet...). Nĩ cách khác, chính người học phải tự trang bị cho mình phần “lý thuyết” nhằm cĩ đủ kiến thức để tiếp cận và giải quyết vấn đề.

3- Thảo luận nhĩm là hoạt động cốt lõi.

Mặc dù phương pháp cũ thể được áp dụng cho riêng từng HV, trong đa số các ứng dụng người ta thường kết hợp với hoạt động nhóm. Thông qua thảo luận ở nhóm nhỏ, HV chia sẻ nguồn thông tin và cùng nhau hình thành các giả thuyết giúp giải quyết vấn đề, kiểm tra giả thuyết và đi đến kết luận. Nhờ hoạt động nhóm, HV được rèn luyện thêm các kỹ năng cần thiết khác ngoài mục đích lĩnh hội kiến thức.

4- Vai trò của GV mang tính hỗ trợ.

GV đóng vai trò định hướng (chỉ ra những điều cần được lý giải của vấn đề), trợ giúp (chỉ ra nguồn thông tin, giải đáp thắc mắc,...), đánh giá (kiểm tra các giả thuyết và kết luận của HV), hệ thống hóa kiến thức, khái quát hóa các kết luận.

II. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

Trình tự tổ chức giảng dạy theo phương pháp DHDTVĐ cũ thể được khái quát qua các bước sau:

- 1- GV xây dựng vấn đề, các câu hỏi chính cần nghiên cứu, các nguồn tài liệu tham khảo**
- 2- Tổ chức lớp học để nghiên cứu vấn đề: chia nhóm, giao vấn đề, thống nhất các quy định về thời gian, phân công, trình bày, đánh giá,...**
- 3- Các nhóm tổ chức nghiên cứu, thảo luận nhằm trả lời các câu hỏi của vấn đề**
- 4- Tổ chức báo cáo và đánh giá: các nhóm trình bày kết quả nghiên cứu, GV tổ chức đánh giá**

Việc cụ thể hóa các bước nêu trên phụ thuộc rất lớn vào năng lực, tính tích cực của HV (và đôi khi của cả GV) và các điều kiện học tập, giảng dạy hiện hữu (tài liệu, trang thiết bị, nơi thảo luận, trợ giảng,...).

III. ƯU NHƯỢC ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

□ **Ưu điểm:**

1- Phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập.

Vì phương pháp DHDTVĐ dựa trên cơ sở tâm lý kích thích hoạt động nhận thức bởi sự tò mò và ham hiểu biết cho nên thái độ học tập của HV mang nhiều yếu tố tích cực. Năng lực tư duy của HV một khi được khơi dậy sẽ giúp họ cảm thấy thích thú và trở nên tự giác hơn trên con đường tìm kiếm tri thức.

2- HV được rèn luyện các kỹ năng cần thiết.

Thông qua hoạt động tìm kiếm thông tin và lý giải vấn đề của cá nhân và tập thể, HV được rèn luyện thói quen/kỹ năng đọc tài liệu, phương pháp tư duy khoa học, tranh luận khoa học, làm việc tập thể... Đây là những kỹ năng rất quan trọng cho HV đối với công việc sau này của họ.

3- HV được sớm tiếp cận những vấn đề thực tiễn.

Giáo dục đại học thường bị phê phán là xa rời thực tiễn. Phương pháp này có thể giúp HV tiếp cận sớm với những vấn đề đang diễn ra trong thực tế có liên quan chặt chẽ với chuyên ngành đang học; đồng thời họ cũng được trang bị những kiến thức, kỹ năng để giải quyết những vấn đề đó.

4- Bài học được tiếp thu vừa rộng vừa sâu, được lưu giữ lâu trong trí nhớ HV.

Do được chủ động tìm kiếm kiến thức và vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề, HV có thể nắm bắt bài học một cách sâu sắc và vì vậy họ nhớ bài rất lâu so với trường hợp tiếp nhận thông tin một cách thụ động thông qua nghe giảng thuần túy.

5- Đợi hỏi GV không ngừng vươn lên

Việc điều chỉnh vai trò của GV từ vị trí trung tâm sang hỗ trợ cho hoạt động học tập đợi hỏi nhiều nỗ lực từ phía GV. Đồng thời theo phương pháp này, GV cần tìm tòi, xây dựng những vấn đề vừa lý thú vừa phù hợp với môn học và thời gian cho phép; biết cách xử lý khéo léo những tình huống diễn ra trong thảo luận... Có thể nói rằng phương pháp DHDTVD tạo môi trường giúp GV không ngừng tự nâng cao trình độ và các kỹ năng sư phạm tích cực.

□ Nhược điểm:

1- Khi vận dụng ở những môn học có tính trừu tượng cao

Phương pháp này không cho kết quả như nhau đối với tất cả các môn học, mặc dù nó có thể được áp dụng một cách rộng rãi. Thực tế cho thấy những môn học gắn bó càng nhiều với thực tiễn thì càng dễ xây dựng vấn đề, và vì vậy khả năng ứng dụng của phương pháp càng cao.

2- Khi vận dụng cho lớp đông

Lớp càng đông thì càng có nhiều nhiệm vụ vì vậy việc tổ chức, quản lý sẽ càng phức tạp. Một GV rất khó theo dõi và hướng dẫn thảo luận cho cả chục nhiệm vụ HV. Trong trường hợp này, vai trò trợ giảng sẽ rất cần thiết.

IV. ỨNG DỤNG CHO LỚP ĐÔNG—MỘT SỐ GỢI Ý

Sau đây là một số gợi ý vắn tắt dành cho GV muốn ứng dụng phương pháp DHDTVD cho những lớp cũ đơng HV:

1- **Tìm vấn đề:** từ các phương tiện thông tin đại chúng, thực tế sản xuất và đời sống, những hiện tượng tự nhiên/xã hội đã và đang diễn ra hàng ngày... GV cũng cũ thể sáng tạo ra những vấn đề miễn sao chúng chứa đựng những yếu tố gần gũi với thực tế, phù hợp với môn học, và cũ khả năng thu hút sự quan tâm của HV.

2- **Dự kiến thời gian hợp lý:** bao nhiêu vấn đề cho môn học, tỷ trọng thời gian...

3- **Chuẩn bị tốt tư tưởng cho HV:** lớp học khơng phải là nơi để thu lượm kiến thức một cách thụ động và người học cần được chuẩn bị những kỹ năng cần thiết cho tương lai nghề nghiệp về sau.

4- **Chuẩn bị tốt khâu tài liệu tham khảo:** nên chuẩn bị trước một số tài liệu tham khảo cơ bản, hướng dẫn HV các nguồn tài liệu cũ thể cũ (thư viện, sách báo, internet,...)

5- **Chuẩn bị tốt khâu tổ chức:** bao nhiêu nhĩm, mỗi nhĩm bao nhiêu HV? Địa điểm thảo luận? Cần bao nhiêu GV hỗ trợ?...

6- **Những biện pháp bổ trợ:** làm thế nào để hạn chế HV vắng mặt? Làm thế nào để HV tích cực tham gia? (cho điểm thưởng, treo giải thưởng?)...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1- **Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. London: Routledge.**

2- James, R. & Baldwin, G. (1997). Tutoring and demonstrating. The University of Melbourne.

SỬ DỤNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU TRONG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC

Giảng dạy đại học ngày nay, ở các nước trên thế giới cũng như ở nước ta, đang tiếp tục xu hướng giảm nhẹ việc nhét kiến thức và đồng thời phát huy các phương pháp khác nhau trong quá trình dạy và học. Xu hướng này nhằm giúp người học không những lĩnh hội được những kiến thức cơ bản mà còn được trang bị những phương pháp làm việc khoa học giúp họ có thể tự làm giàu thêm vốn hiểu biết của mình và tăng cường khả năng thích nghi với công việc thực tế sau khi ra trường. Mặt khác, nội dung đào tạo ở các trường ĐH ngày nay có xu hướng ngày càng gắn bó với thực tế xã hội, với thực tế nghiên cứu và sản xuất trong nước cũng như trên thế giới. Một trong những biện pháp để đáp ứng những yêu cầu trên là cho người học, ngay từ những năm đầu ĐH, được tiếp cận và làm việc với những công trình nghiên cứu (CTNC) dưới sự hướng dẫn của thầy giáo. Vấn đề đặt ra là nên sử dụng các CTNC nào và hướng dẫn người học làm việc với chúng ra sao. Trong bài viết này, CTNC được hiểu bao gồm các luận án, đề tài khoa học, các bài viết, báo cáo khoa học được đăng trên sách, tạp chí; các thông báo, bản tin về thành tựu KHKT mới, các bài viết về cuộc đời và sự nghiệp của các nhà khoa học lỗi lạc cũng như các phát minh khoa học của họ.

Các CTNC có thể được đưa vào quá trình dạy và học dưới nhiều hình thức khác nhau, phụ thuộc vào mục đích và điều kiện của môn học. Tất nhiên, nội dung của các CTNC cần được lựa chọn sao cho phù hợp với trình độ tiếp thu của người học, phù hợp với những vấn đề được môn học đặt ra. Có thể liệt kê các phương pháp sử dụng CTNC theo thứ tự tăng dần về mức độ tham gia của người học vào loại hình dạy học này như sau:

- Đưa thông tin mới vào bài giảng
- Dùng CTNC làm tài liệu tham khảo cho người học
- Dùng CTNC làm “vấn đề” cho quá trình dạy học
- Tổ chức cho người học báo cáo chuyên đề dựa trên CTNC
- Tổ chức lớp học thảo luận về CTNC
- Tổ chức cho lớp học thực nghiệm lại CTNC

1. Đưa thông tin mới vào bài giảng

Đây là cách làm phổ biến nhất hiện nay. Nó cho phép người học được tiếp cận các kết quả nghiên cứu, thực nghiệm mới nhất về những điều họ đang học; và vì vậy làm cho họ cảm thấy tự tin hơn với vốn kiến thức được trang bị ở nhà trường. Tuy là một phương pháp đơn giản nhưng nó cũng buộc người dạy phải tốn không ít công sức vì phải thường xuyên theo dõi các thành tựu mới trong nghiên cứu, sản xuất thuộc lĩnh vực chuyên môn của mình và chắt lọc chúng để đưa vào bài giảng của môn học.

2. Dùng CTNC làm tài liệu tham khảo cho người học

Đây là cách làm cũ nhiều tác dụng. Người học không những cũ điều kiện tiếp cận với những thành tựu KHKT mới mà cũ rèn luyện thói quen đọc các tài liệu khoa học, học hỏi các phương pháp tiến hành một nghiên cứu khoa học. Nếu là tài liệu được viết bằng tiếng nước ngoài thì người học lại cũ thêm điều kiện ôn luyện và nâng cao khả năng ngoại ngữ của mình.

3. Dùng CTNC làm “vấn đề” cho quá trình dạy học

Cách làm này cho phép người dạy không phải tổ chức quá trình dạy học theo một trình tự cũ tính truyền thống là đi từ cũ biết đến cũ chưa biết. Ở đây, CTNC được sử dụng như một “vấn đề”, và người học được tiếp cận với nĩ ngay từ lúc những kiến thức cũ liên quan chưa được trang bị một cách đầy đủ. Sự tiếp cận đột ngột này làm phát sinh những mâu thuẫn giữa vốn kiến thức đang cũ và nhu cầu được hiểu biết; và vì vậy làm tăng ở họ sự tị mị, lịng ham muốn được hiểu biết vấn đề. Chính những yếu tố này sẽ làm quá trình dạy và học trở nên tích cực, sôi nổi và cũ định hướng rõ rệt hơn.

4. Tổ chức cho người học báo cáo chuyên đề dựa trên CTNC

Tuy mất nhiều thời gian hơn so với những phương pháp trên nhưng đây là một phương pháp rất phù hợp với môi trường ĐH. Người học không những được tiếp cận với thông tin mới mà cũ được rèn luyện kỹ năng đọc hiểu, tìm tấ, và trình bày các vấn đề khoa học. Qua nghiên cứu các công trình để chuẩn bị cho báo cáo trước lớp, người học cũ cơ hội hiểu biết sâu sắc vấn đề được nêu ra cũng như học hỏi các phương pháp đặt vấn đề, giải quyết vấn đề trong khoa học.

5. Tổ chức lớp học thảo luận về CTNC

Cách làm này cho phép nhiều người học có thể tham gia tranh luận về những vấn đề được đặt ra từ CTNC. Quá trình thảo luận sẽ giúp người học nắm bắt vấn đề chắc hơn, giúp họ làm quen với không khí và phương pháp tranh luận trong khoa học. Tùy theo sĩ số của lớp học mà người dạy phân chia số nhóm thảo luận, tuy nhiên mỗi nhóm không nên quá 10 học viên. Nội dung của thảo luận cũng như yêu cầu của sản phẩm thảo luận cần được người dạy chuẩn bị trước và thống nhất với các nhóm.

6. Tổ chức cho lớp học thực nghiệm lại CTNC

Đây là cách làm đòi hỏi nhiều thời gian và điều kiện vật chất nhất và phù hợp nhất với các môn khoa học tự nhiên, kỹ thuật. Trong phương pháp này, người học được tạo điều kiện để thực hiện lại các bước đi khoa học mà nhà nghiên cứu đã tiên hành, chẳng hạn như: làm lại một thí nghiệm, tính toán lại một bản thiết kế,... Với cách làm này, người học sẽ cảm thấy rất hứng thú bởi họ được tham gia gần như “trực tiếp” vào trong quá trình nghiên cứu vấn đề và vì vậy quá trình tiếp thu kiến thức cũng diễn ra rất tích cực. Có thể nói rằng đây là một trong những cách làm hiệu quả nhất của việc đưa các CTNC vào quá trình dạy học, bởi vì ngoài những ưu điểm nêu trên nó còn giúp người học rèn luyện phương pháp và kỹ năng thực nghiệm khoa học theo hướng tiếp cận với vấn đề thực tế.

Để có thể đạt được hiệu quả tốt nhất đối với những phương pháp ở đây người học được tiếp cận trực tiếp với các CTNC thì sự chuẩn bị của người dạy là rất quan trọng. Từ khâu lựa chọn tài liệu sao cho phù hợp với trình độ người học, với môn học đến cách tổ chức sao cho vừa đảm bảo yêu cầu về thời gian, vừa

phù hợp với điều kiện vật chất sẵn có. Ngoài ra, cũng cần chuẩn bị trước cho người học về phương pháp tiếp cận các CTNC, các yêu cầu đối với mỗi hình thức học tập được lựa chọn. Những yêu cầu sau đây có thể được xem như những gợi ý cho người học khi họ bắt đầu làm việc với một CTNC cụ thể:

- Xác định những vấn đề đặt ra của nghiên cứu
- Lựa chọn, đánh giá, và áp dụng những kiến thức dùng để giải quyết vấn đề nghiên cứu
- Xác định những giả thuyết cho vấn đề nghiên cứu
- Nhận biết và đánh giá những ưu, nhược điểm phương pháp tiến hành nghiên cứu

DẠY HỌC VỚI CÁC NHĨM NHỎ

(Hướng dẫn thực hành)

Dạy học với các nhóm nhỏ là một trong các hình thức tổ chức dạy học ngày càng được sử dụng rộng rãi ở bất kỳ môn học nào bởi các đặc điểm ưu việt của nó. Tài liệu này không đi sâu giới thiệu về mặt lý thuyết mà chỉ gợi phần gợi mở đối với những vấn đề mà người dạy có thể gặp phải trong quá trình sử dụng hình thức dạy học này. Với mục đích như vậy, cột bên phải của tài liệu sẽ được học viên của các lớp tập huấn về phương pháp giảng dạy sử dụng để ghi chú những điều được phát hiện trong quá trình học tập, nghiên cứu.

PHẦN GỢI MỞ PHẦN GHI CHÚ

I. MỤC TIÊU CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO NHĨM NHỎ

- 1- Mục tiêu nhận thức: giúp người học nắm vững kiến thức hơn (vì được tự khám phá và trao đổi với nhiều người)**
- 2- Mục tiêu kỹ năng: giúp người học rèn luyện các kỹ năng tư duy (phân tích, suy luận, tổng hợp, đánh giá, giải quyết vấn đề,...) và kỹ năng xã hội (giao tiếp, trình bày, tranh luận, lắng nghe, hợp tác, lãnh đạo...)**
- 3- Mục tiêu thái độ: giúp người học yêu thích môn học hơn, gắn bó với bạn bè hơn, cố ý thức với tập thể hơn, biết dân chủ hơn**

II. TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO NHĨM NHỎ

1- Công tác chuẩn bị:

- **Chuẩn bị phương pháp: sẽ dùng phương pháp làm việc nào cho các nhóm? (semina, giải quyết tình huống, giải quyết vấn đề, sắm vai...)**
- **Chuẩn bị nội dung thảo luận: sẽ thảo luận về chủ đề gì? có bảo đảm tính “hấp dẫn” hoặc “thời sự” không?**
- **Chuẩn bị quỹ thời gian: sẽ thảo luận nhóm trong bao lâu là vừa? Cần “trừ hao” bao nhiêu cho việc ổn định, di lại?...**
- **Chuẩn bị tài liệu, phương tiện: cần có những tài liệu tham khảo tối thiểu gì giúp người học có đủ thông tin để tham gia thảo luận? cần các phương tiện trình bày (overhead/projector...) gì không? cần giấy khổ lớn để các nhóm trình bày?...**
- **Chuẩn bị địa điểm: phòng học đủ lớn cho tất cả các nhóm? hay có đủ số phòng nhỏ? hay có thể có những vị trí thuận lợi để các nhóm có thể thảo luận (hành lang, góc cây, bàn ăn...)?**

- Chuẩn bị người hỗ trợ: có cần thêm giáo viên hay trợ giảng để cùng theo dõi các nhóm?

- Chuẩn bị nội quy: các nhóm sẽ được tổ chức như thế nào (nhóm trưởng, thư ký...)? qui định về điểm danh, phát biểu, ghi chép... ra sao?

2- Công tác tổ chức, quản lý:

- Tổ chức chia nhóm: nên chia lớp ra làm bao nhiêu nhóm? mỗi nhóm bao nhiêu người? chia ra làm sao (theo lứa tuổi, giới tính, sự thân quen, trình độ...)?

- Làm thế nào để tạo ra không khí thân thiện, thoải mái trong nhóm?

- Tổ chức theo dõi: làm thế nào để theo dõi hoạt động của các nhóm (ghi biên bản, ghi hình, ghi tiếng,...)?

3- Công tác đánh giá:

- Đánh giá cá nhân: tiêu chuẩn đánh giá đối với cá nhân như thế nào? làm sao tránh được lối đánh giá bình quân (tất cả mọi người trong nhóm được điểm giống nhau)?

- Đánh giá tập thể nhóm: tiêu chí đánh giá nhóm là gì (tỷ lệ tham gia, tỷ lệ phát biểu, chất lượng thảo luận, chất lượng trình bày....)?

III. NHỮNG KHỈ KHĂN CẦN VƯỢT QUA

1- Thiếu địa điểm thảo luận? □ nên tận dụng nơi đang có và yêu cầu các nhóm ngồi vừa đủ nghe, tận dụng các khoảng trống yên tĩnh có thể xung quanh.

2- Thiếu người hỗ trợ theo dõi các nhóm? chịu khi đi lại thường xuyên giữa các nhóm; nhờ Ban cán sự lớp giúp theo dõi; yêu cầu các nhóm ghi biên bản chi tiết.

3- Người học ít chịu phát biểu? xem lại các vấn đề sau:

- Người học thiếu chuẩn bị bài?
- Không khí thảo luận cơ thân thiện?
- Sắp xếp chỗ ngồi không hợp lý?
- Mọi người trong nhóm đã được giới thiệu để biết nhau?
- Có một vài người phát biểu quá nhiều?
- Chênh lệch tuổi tác nhiều?
- Chênh lệch trình độ nhiều?
- Chênh lệch về tỷ lệ giới nhiều?
- Thiếu cơ chế khuyến khích, kích thích?
- Thiếu tài liệu tham khảo?
- Biện pháp theo dõi không phù hợp? (ghi hình, ghi tiếng,...)

PHỤ LỤC: MỘT SỐ MÔ HÌNH THẢO LUẬN NHÓM NHỎ

MÔ HÌNH 1: PHÁT BIỂU LẦN LƯỢT

Ưu điểm:

- Mọi thành viên đều cơ hội phát biểu, tham gia

- Mọi người dễ biết về nhau hơn

Nhược điểm:

- Không khí tranh luận bị hạn chế
- Tạo tâm lý ít thoải mái với một số người

Đề nghị: Chỉ nên dùng lúc đầu, khi mọi người cần tự giới thiệu về mình; hoặc khi cần ý kiến riêng của mỗi người; khi không khí thảo luận quá trầm lắng.

MƠ HÌNH 2: HIỆP Ý TAY ĐOI

Ưu điểm:

- Hoàn thiện suy nghĩ cá nhân trước khi phát biểu
- Tạo ra không khí thảo luận dễ chịu

Nhược điểm: Một số người có thể không có cơ hội phát biểu

Đề nghị: Nên dùng trong giai đoạn đầu của thảo luận

MƠ HÌNH 3: HỒN THIỆN TỪNG BƯỚC

Ưu điểm:

- **Hồn thiện từng bước suy nghĩ cá nhân**
- **Tạo ra không khí thảo luận dễ chịu**

Nhược điểm:

- **Nhiều người có thể không có cơ hội phát biểu trước cả nhóm**
- **Mất nhiều thời gian**

Đề nghị: Nên dùng trong trường hợp cần hồn thiện một kết luận/quan điểm chung của nhóm

MƠ HÌNH 4: CHIA SẼ GIỮA CÁC NHÓM

Ưu điểm: Giúp chia sẻ thông tin giữa các nhóm, cá nhân có thêm cơ hội biết nhiều người, được phát biểu nhiều hơn

Nhược điểm: Chỉ dùng tốt với các nhóm nhỏ

Đề nghị: Nên dùng khi cần chia sẻ, trao đổi kết quả thảo luận giữa các nhóm

DẠY LỚP ĐƯƠNG SINH VIÊN: NHỮNG KINH NGHIỆM TỐT

Do nhu cầu được đào tạo ở bậc đại học (ĐH) không ngừng tăng nhanh, cộng với sự hạn chế về kinh phí đầu tư, hầu hết các trường ĐH trên thế giới đều chọn giải pháp lớp đơng đối với các môn học cơ bản, cơ sở. Các lớp học với sĩ số 200 – 250 sinh viên (SV) đã trở thành những hình ảnh bình thường ở nhiều trường ĐH trên thế giới. Đặc thù cũ những nơi, sĩ số của một vài lớp học lên đến trên 1000 (AUTC Project, 2001). Tuy nhiên, đối với nhiều nơi, một lớp học với sĩ số khoảng từ 80 cũ thể xem là lớp đơng.

Lớp đơng được coi là một môi trường dạy học cũ nhiều trở ngại trong việc tạo ra các giờ học hứng thú cho đa số SV; trong việc tạo ra không khí thảo luận giữa GV-SV, giữa SV-SV; cũng như việc tổ chức các hình thức học tập tích cực nhằm giúp SV phát triển các kỹ năng nhận thức (như kỹ năng suy luận, giải quyết vấn đề) và các kỹ năng xã hội (như kỹ năng giao tiếp, làm việc nhĩm). Tuy nhiên, điều cũ không cũ nghĩa các hoạt động trên không thể làm được ở các lớp đơng. Vấn đề là ở chỗ người dạy cần biết mình phải làm gì và làm như thế nào để việc giảng dạy ở lớp đơng vẫn cũ thể mang lại hiệu quả như mong muốn. Theo một nghiên cứu của University of California-Santa Barbara (Hoa kỳ), 80% SV được phỏng vấn cho biết yếu tố giáo viên cũ tác động nhiều đến chất lượng của lớp học hơn là yếu tố sĩ số SV.

Kết quả tổng hợp kinh nghiệm sau đây của nhiều GV, của nhiều trường ĐH trên thế giới, và của bản thân tác giả cũ thể giúp những người dạy lớp đơng tìm được cho riêng mình những chỉ dẫn hoặc cách làm phù hợp.

I. GIAI ĐOẠN CHUẨN BỊ LÊN LỚP

1- Xác định mục tiêu bài giảng

Cần xác định trước mình muốn SV đạt được những gì sau khi kết thúc bài giảng/buổi giảng. Các mục tiêu cụ thể này cần xuất phát từ mục tiêu tổng quát của môn học.

Ví dụ: Qua buổi học hôm nay, SV:

- **hiểu rõ các khái niệm:**
- **biết cách vận dụng định luật để giải quyết các bài toán/tình huống đơn giản**
- **cĩ cơ hội rèn luyện kỹ năng làm việc theo nhóm**

2- Kiểm tra cơ sở vật chất

Trước khi lên lớp, cần kiểm tra xem thử:

- **Bài giảng, tài liệu tham khảo, các phương tiện hỗ trợ đã sẵn sàng?**
- **Giảng đường kĩ trang bị đủ các phương tiện (projector, đèn chiếu, màn, máy tính...)? điều kiện ánh sáng, âm thanh, nhiệt độ đã đảm bảo?**

3- Chuẩn bị cho các hoạt động

Để một buổi học không nhàm chán, cần phải tổ chức một số hoạt động như: thí nghiệm minh họa, thảo luận nhóm SV, SV làm việc theo cặp, ... Muốn vậy, GV cần phải chuẩn bị trước về nội dung, câu hỏi, phương tiện hỗ trợ.

4- Chuẩn bị người trợ giảng

Nên cử người trợ giảng cho lớp đang. Trợ giảng thường là GV trẻ đang thực tập giảng dạy, hoặc học viên cao học/nghiên cứu sinh của trường. Trợ giảng sẽ

hỗ trợ GV khi tổ chức các hoạt động cho các nhóm nhỏ, trả lời các thắc mắc của SV, tổ chức và chấm thi-kiểm tra,...

II. GIAI ĐOẠN LÊN LỚP

5- Đến lớp sớm

Hãy đến lớp sớm khoảng 5-10 phút để:

- kiểm tra lần cuối các trang bị cần thiết cho lớp học
- lắp đặt các thiết bị (máy tính, đèn chiếu,.....)
- hỏi thăm các SV đến sớm về tình hình lớp, những thắc mắc về bài học cũ...

6- Tạo ấn tượng đầu tiên

Nếu là buổi lên lớp đầu tiên, nên tạo ra trong SV ấn tượng tốt đẹp ban đầu về GV và môn học bằng cách:

- GV tự giới thiệu về mình và cung cấp số điện thoại liên hệ, email, và lịch tiếp xúc SV trong tuần
- GV giới thiệu về mục tiêu môn học, tài liệu học tập, địa chỉ các nguồn thông tin, phương pháp giảng dạy và đánh giá của môn học,...
- GV tổ chức thăm dò SV về: năng lực đầu vào, mong muốn của cá nhân về lớp học,...

7- Nhớ tên SV

Cố gắng nhớ tên của càng nhiều SV càng tốt, nhất là SV ngồi ở các dãy bàn cuối lớp. Có thể biết tên bằng cách xem vở học của SV trong quá trình đi lại trong lớp hoặc nhìn vào sơ đồ chỗ ngồi. Thỉnh thoảng mời các SV mà mình nhớ tên để trả lời câu hỏi hoặc tham gia vào một hoạt động nào đó. SV sẽ cảm

thấy được GV quan tâm, và đồng thời giảm đi cảm giác lạc lõng trong lớp đơng.

8- Dạy học khám phá thay vì dạy bao trùm (Discovering instead of covering)

Đừng cố gắng trình bày tất cả những gì cũ trong chương trình, sách giáo khoa. Không ít GV vẫn tin rằng SV sẽ học được từ những gì mình truyền đạt. “Telling is not teaching, and information is not knowledge” – Nii không phải là dạy, và thông tin không phải là kiến thức (NUS, 2001) là một sự khẳng định rất chính xác. Hãy giới thiệu cho SV những điều cốt lõi và hướng dẫn họ tìm hiểu những phần cịn lại. Kiểm tra đánh giá là công cụ tốt để hướng SV đến những nội dung họ cần tự học. Xác định rõ mục đích và cho trước những câu hỏi định hướng càng giúp việc tự nghiên cứu tài liệu của SV đạt hiệu quả cao.

9- Sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học

Nên phối hợp các phương tiện dạy học khác nhau trong một buổi giảng. Đừng nghĩ rằng các phương tiện giảng dạy hiện đại luôn mang đến hiệu quả tốt. Một bài giảng với Powerpoint sẽ chẳng đạt được gì đáng kể nếu SV không cũ tài liệu phù hợp để theo dõi, ghi chú; và GV không kết hợp linh hoạt với các phương pháp giảng dạy khác. Bằng cách tự vẽ theo GV, SV cũ thể nhớ và hiểu tốt hơn so với chỉ nhìn một hình vẽ cũ sẵn trong giáo trình.

10- Sử dụng hợp lý các phương pháp dạy học

Không cũ phương pháp giảng dạy nào là tối ưu. Nên phối hợp nhịp nhàng giữa thuyết giảng với các phương pháp giúp SV tăng cường tính tính cực, chủ động

nghư trao đổi về thí nghiệm minh họa, thảo luận nhĩm nhỏ, bài tập thực hành,...

Một kết quả nghiên cứu tâm lý đáng chú ý: Sự tập trung cao độ cho việc học thường chỉ cũ hiệu quả trong khoảng 15-20 phút! Vì vậy cứ sau khoảng 15-20 phút thuyết giảng, nên chuyển sang một hình thức dạy học khác hoặc đưa vào một nội dung hoạt động khác.

11- Chuẩn bị các câu chuyện

Hãy chuẩn bị một số câu chuyện thú vị, gây hứng thú để thường xuyên tái lập khả năng tập trung của SV. Nên tạo thói quen sưu tầm chuyện vui hoặc các sự kiện thực tế cũ liên quan đến môn học từ các phương tiện thông tin đại chúng. SV thường nhớ các câu chuyện thực tế cũ liên quan đến môn học lâu hơn so với các nội dung bài giảng lý thuyết thuần túy.

12- Tổ chức bài giảng xoay quanh vấn đề

Không nên trình bày bài giảng như những gì cũ trong tài liệu. Nên bắt đầu bằng một sự kiện/hiện tượng/vấn đề cũ thật liên quan đến nội dung bài giảng, rồi từ cũ giới thiệu những kiến thức cốt lõi giúp giải quyết điều được đặt ra. SV sẽ cảm thấy bài giảng cũ ích, và từ cũ giúp họ hiểu và nhớ lâu hơn, một khi họ thấy nội dung bài giảng giúp giải quyết được vấn đề trong thực tế.

13- Tôn trọng, đề cao ý kiến và sự dũng gĩp của SV

Cần tạo điều kiện để SV phát biểu và trân trọng ý kiến của họ cho dù cũ nhiều khiếm khuyết, và giúp họ hồn thiện suy luận của họ một cách tế nhị. Nên tạo

ơ hội để SV đĩng gĩp vào nguồn tư liệu cho mơn học (ví dụ: giao cho các nhĩm SV chuẩn bị các đề tài semina bằng cách tìm thong tin, tài liệu trên internet).

14- Kiểm tra đánh giá linh hoạt

Nĩn chia điĩm mơn học ra nhiều thành phần để đĩng viên SV tham gia đầy đủ các hoạt đĩng của lớp.

Vĩ dụ:

- Tỷ trọng bài thi cuối khĩ: 60%
- Tỷ trọng bài kiểm tra giữa kỳ: 20%
- Tỷ trọng bài làm nhĩm: 10%
- Tỷ trọng việc tham gia học đều: 10%

III. HOẠT ĐỘNG NGOÀI LỚP HỌC

15- Tổ chức các hoạt đĩng ngoại khĩ

Tổ chức lớp đến tham quan một cơ sở sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu,... về các vấn đề cũ liên quan đến mơn học. Đây là điĩu khĩ thực hiện với lớp đĩng, nhưng nếu làm đĩng sẽ mang lại hiĩu quả giáo dục to lớn.

16- Cĩ kế hoạch tiếp xĩc SV

Nĩu cũ phĩng làm việc tại trường, GV nĩn cũ kế hoạch tiếp xĩc SV tại phĩng nhằm giải đĩp thĩc mĩc, hướng dẫn bài tập, đồ ỏn,... Trao đĩi qua e-mail giữa GV-SV về nhĩng vấn đề của mơn học cũng là một cách làm tốt, đĩng nhiều SV chọn lựa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

AUTC Project (2001). A survey of large class teaching around Australia. The University of Queensland, Australia.

Teaching large class well: solutions from your peers [On-line]. Originally published in the October 1992 issue of The Penn State ID newsletter.

University of California-Santa Barbara (1998). Teaching large class at USCB.

[On-line]. Available World Wide Web:

<http://www.oic.id.uscb.edu/Resources/Teaching/Large.uscb.html>

NUS (2001). Learning to teach, teaching to learn: a handbook for NUS teachers (4th ed.). National University of Singapore.

Teaching large class (n.d.). Retrieved July 19, 2005 from www.uww.edu/Learn/largeclasses.php

TÌM TẮT MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

VÀ HƯỚNG DẪN TÀI LIỆU THAM KHẢO

STT TÊN PHƯƠNG PHÁP MÔ TẢ TÀI LIỆU INTERNET

1 Thuyết giảng (Lecturing method) - GV sử dụng các phương tiện truyền đạt (bảng viết, đèn chiếu, hệ thống âm thanh,...) để trình bày nội dung bài giảng.

- SV tiếp thu bài giảng trên cơ sở làm việc cá nhân. -

http://www.isd.uga.edu/teaching_assistant/ta-handbook/lecturing.html

-

http://www.indiana.edu/~teaching/allabout/handbook/handbook_2.shtm

1

- <http://depts.washington.edu/cidrweb/LectureTools.htm>

- <http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/pdfs/guidelines.pdf>

2 **Tổ chức học tập theo nhóm (Group-based learning) - GV tổ chức lớp học theo nhóm và chuẩn bị các nhiệm vụ học tập.**

- **Mỗi nhóm nhận một nhiệm vụ học tập và cùng hợp tác để thực hiện.** -

<http://depts.washington.edu/cidrweb/GroupTools.htm>

- <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/03/group.html>

-

http://www.edtec.unsw.edu.au/inter/dload/flex_ed/guides/studying/LearningInGroups.htm

3 **Nghiên cứu trường hợp (Case study) - GV xây dựng “case” có liên quan đến nội dung dạy học.**

- **SV được giao giải đáp “case” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm.** -

<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>

- <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>

- http://cte.umdj.edu/active_learning/active_case.cfm

4 **Dạy học dựa trên vấn đề (Problem-based learning) - GV xây dựng “vấn đề” có liên quan đến nội dung dạy học.**

- SV được giao giải đáp “vấn đề” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. -
<http://www.udel.edu/pbl/>
- <http://meds.queensu.ca/medicine/pbl/pblhome.htm>
- <http://www.saltspring.com/capewest/pbl.htm>
- <http://www.shu.ac.uk/services/lti/topics/problem>
- <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/pbl>
- <http://www.cleo.eng.Monash.edu.au/teaching>

5 Sử dụng các công trình nghiên cứu trong giảng dạy (Teaching with research papers) - GV chuẩn bị các bài báo/báo cáo khoa học có liên quan đến nội dung dạy học.

- SV được giao thực hiện những công việc dựa trên bài báo/báo cáo khoa học trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. -

www2.cs.uregina.ca/~pwlffong/CS499/reading-paper.pdf

- <http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf>
- <http://gethelp.library.upenn.edu/faculty/researchassignments.html>

6 Dạy học thông qua làm đề án (Project-based learning) - GV chuẩn bị nội dung các đề án môn học.

- SV được giao thực hiện đề án trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. -
<http://www.bie.org/pbl/index.php>
- <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>
- <http://www.ucalgary.ca/~kmkahler/67910/projectbased/>

7 Phương pháp sắm vai (Role-play teaching) - GV chuẩn bị “kịch bản” cũ nội dung liên quan đến môn học.

- **Một số SV được phân vai để thực hiện “kịch bản”. Số SV còn lại đóng vai trí khán giả và người đánh giá. - <http://www.roleplaysim.org/papers/>**

- **<http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2002/sutcliffe/sutcliffe.pdf>**

- **<http://www.bu.edu/act/mdalcoholtraining/Teaching%20with%20Role%20Play.pdf>**

8 Giảng dạy với thí nghiệm minh họa (Teaching with demonstrations) - GV chuẩn bị các TNMH (thí nghiệm thật hoặc ảo) và các câu hỏi.

- **SV trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhĩm. - <http://www.elmhurst.edu/~chm/demos/scidemolinks.html>**

- **<http://www.ncsu.edu/sciencejunction/terminal/imse/highres/3/hdemonstrations.htm>**

- **<http://www.ph.utexas.edu/~phy-demo/resources/resources.html> (for physics)**

9 Seminar SV (student seminar) - GV chuẩn bị các chủ đề semina cũ liên quan đến môn học.

- SV chuẩn bị và trình bày semina trên cơ sở cá nhân hoặc nhĩm. -
http://prs.heacademy.ac.uk/documents/discussion_articles/an_approach_to_seminar_teaching.html
- <http://www.sou.edu/cgi/deptcat.cgi?dept=USEM>
- 10 Sử dụng câu hỏi TNKQ trong giảng dạy (Teaching with MCQ) -**
GV chuẩn bị các câu hỏi TNKQ với mục đích: đánh giá năng lực đầu vào của SV, ôn tập bài cũ, kiểm tra mức độ hiểu bài.
- SV trả lời các câu hỏi TNKQ trên cơ sở cá nhân hoặc nhĩm. -
<http://www.ukcle.ac.uk/resources/trns/mcqs/index.html> (issues with MCQ)
- http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting_2003/2003IWGwhole.pdf
- 11 Sử dụng phim tư liệu trong giảng dạy (Teaching with videos) -**
GV chuẩn bị phim tư liệu cũ liên quan đến môn học và hệ thống các câu hỏi.
- SV xem phim, sau đĩ trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhĩm. -
<http://www.sundaysoftware.com/video-tips.htm>
- http://www.viney.uk.com/original_articles/vidtech/vidtech.htm
- <http://cedir.uow.edu.au/programs/overview/current/dalton.html>
- 12 Giảng dạy thông qua thảo luận (Teaching through discussion) -**
GV chuẩn bị các câu hỏi cũ liên quan đến môn học.
- GV hướng dẫn SV đạt đến tri thức thông qua thảo luận chung trên lớp hoặc các nhĩm nhỏ. -
<http://depts.washington.edu/cidrweb/DiscussionTools.htm>

- http://www.insightassessment.com/pdf_files/LTD.pdf

-

http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/activities/discussions.htm

13 Giảng dạy thông qua thực hành (Teaching through practical work) -
GV chuẩn bị các yêu cầu thực hành có liên quan đến môn học (chế tạo
mô hình, thu thập số liệu, thuyết trình, ...).

- **SV thực hành trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. -**

<http://www.nordlab.emu.dk/pub/pdf/BidragRobinMillar.pdf>

- http://www7.nationalacademies.org/bose/Millar_draftpaper_Jun_04.pdf

-

<http://staffcentral.brighton.ac.uk/clt/disability/AccessReview6.html#fieldtrips>

14 Giảng dạy thông qua tham quan thực tế (Teaching through field-trips) -
GV liên hệ địa điểm và nội dung tham quan, chuẩn bị các câu hỏi có liên
quan đến môn học.

- **GV cùng SV đến địa điểm tham quan. SV quan sát, trao đổi với người**
tại cơ sở về các vấn đề do GV đặt ra. -

<http://www.nagt.org/nagt/field/index.html>

- <http://jhl.sagepub.com/cgi/reprint/22/2/195.pdf>

- <http://www.field-guides.com/vft/vft.doc>

15 Giảng dạy kết hợp với phương tiện đa truyền thông (Teaching with multi-media) GV chuẩn bị và triển khai bài giảng trên cơ sở sử dụng các phần mềm trình diễn, các phương tiện trình chiếu và các công cụ minh họa. -

<http://classes.yale.edu/help/itg/itg/examples.html>

- http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_2001/neo.html

- <http://tep.uoregon.edu/technology/multimedia/multimedia.html>

- <http://www.dcs.gla.ac.uk/~mcgeemr/teaching%20multimedia.PDF>

B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ

“Thước đo sự thành công của giáo dục không phải ở chỗ người học thi đỗ nhiều hay ít mà là họ đã được chuẩn bị ra sao để vào đời”

(The true measure of our success is not how well our students score in examinations, but how well prepared they are for life)

- S. C. Fong -

KHÁI NIỆM, MỤC ĐÍCH, VÀ YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

“Nếu muốn biết thực chất của một nền giáo dục, hãy nhìn vào cách đánh giá của nền giáo dục đó” (Rowntree, 1987)

Đánh giá trong giáo dục luôn luôn là một vấn đề cũ tính phát triển, và vì vậy khái niệm, mục đích, và yêu cầu của đánh giá cũng luôn luôn chứa đựng những yếu tố mới mẻ. Qua bài viết này, tác giả muốn trao đổi một số vấn đề vừa mang tính kinh điển, vừa cũ tính thời sự đối với các khía cạnh nêu trên của hoạt động đánh giá học tập.

I. KHÁI NIỆM ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

1. Vấn đề thuật ngữ

Thuật ngữ đánh giá đã và đang được hiểu với những phạm vi nội hàm khác nhau trong tiếng Việt, ngay cả giữa những người hoạt động, nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục. Thật ra điều này không chỉ xảy ra đối với chúng ta mà cũ tính phổ biến ở nhiều quốc gia khác ngay cả những nơi cũ nền giáo dục phát triển. Chúng ta hãy xem xét những thuật ngữ cũ liên quan trong tiếng Anh để từ cũ cũ sự đối chiếu với tiếng Việt (trong phạm vi giáo dục):

Test

Measurement

grading

Assessment

Evaluation Kiểm tra, trắc nghiệm

Đo lường

Cho điểm, xếp loại (hạng)

Đánh giá (?)

Đánh giá (?)

Đối với tiếng Anh, ba thuật ngữ đầu tương đối cơ sự thống nhất cao (giữa các quốc gia sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ chính thức) về ngữ nghĩa và phạm vi áp dụng:

- **Test:** sử dụng mọi hình thức câu hỏi để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người.
- **Measurement:** sử dụng mọi cách thức, phương tiện để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người. Ví dụ trong giáo dục, quan sát cũng là một cách thức để tìm hiểu về người học.
- **Grading:** dựa trên các dữ liệu thu thập được từ test hoặc measurement để cho điểm, xếp loại hoặc xếp hạng người học.

Tuy nhiên hai khái niệm assessment và evaluation thì không được sử dụng thống nhất, ngay cả giữa những người nghiên cứu về giáo dục trong cùng một quốc gia. Nhiều tác giả (Ví dụ Mehrens & Lehmann, 1991) quan niệm hai thuật ngữ này là tương đương nhau, và họ chủ yếu quan tâm đến sự khác biệt

giữa chúng với khái niệm **measurement: assessment** (hoặc **evaluation**) là một quá trình thu thập, xử lý thông tin đa chiều để từ đó rút ra những nhận xét hay kết luận về người học, môn học, khối học, hay về một lĩnh vực nào đó trong hoạt động giáo dục trên cơ sở các mục tiêu đã đề ra. Với quan niệm như vậy thì **test** và **measurement** chỉ là những bộ phận của **assessment** (hoặc **evaluation**). Trong giáo dục, những kết quả **measurement** như nhau chưa hẳn đã có kết quả **assessment** (hoặc **evaluation**) giống nhau: chẳng hạn hai học sinh A và B có điểm thi cuối khối bằng nhau (cùng **measurement**), tuy nhiên nếu xuất phát điểm về năng lực học tập của học sinh B kém hơn nhiều so với học sinh A thì học sinh B xứng đáng có được kết quả **assessment** (hoặc **evaluation**) cao hơn.

Có những tác giả (ví dụ Rowntree, 1987) cho rằng **evaluation** cần được hiểu rộng hơn là **assessment**: trong khi mục đích của **assessment** là nhằm đánh giá thành tích, năng lực, và sự tiến bộ của người học thì **evaluation** còn bao hàm luôn cả những yếu tố của hoạt động dạy học có tác động đến chất lượng học tập.

Một số tác giả (ví dụ Astin, 1991) cho rằng người dạy chủ yếu làm nhiệm vụ **measurement**, tức xác định thành tích học tập của người học, còn các đối tượng khác thực hiện **assessment** (hoặc **evaluation**): những nhà quản lý đào tạo quyết định việc lên lớp hoặc ở lại lớp, khen thưởng...; người học tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân; các cơ sở đào tạo cao hơn xem xét khả năng tiếp tục học của người học; nhà tuyển dụng quyết định thuê nhận hay không....

Đối với tiếng Việt, phù hợp thói quen sử dụng lâu nay, thay vì đi tìm hai thuật ngữ khác nhau cho **assessment** và **evaluation** người viết đề nghị có thể dùng

thuật “đánh giá” để chỉ chung cho hai khái niệm này. Tuy nhiên, để gắn chặt với một mục đích cụ thể, chúng ta nên ghép thêm các từ mang tính chất diễn giải chẳng hạn đánh giá học tập, đánh giá đạo đức, đánh giá môn học, đánh giá chương trình.... Một điều đáng lưu ý là người dạy cần thận trọng khi dùng cụm từ “đánh giá người học/học sinh/sinh viên” bởi lẽ điều đã được hiểu như là sự đánh giá về cả một con người theo nghĩa rộng (bao gồm cả các yếu tố về nhân cách), trong khi đã chúng ta (người dạy) chủ yếu chỉ quan tâm đến những thông tin về mặt học tập.

2. Một mô hình về sự tương quan giữa giảng dạy và đánh giá

Giảng dạy và đánh giá thường được xem là hai mặt không thể tách rời của hoạt động dạy học và chúng có tác dụng tương hỗ lẫn nhau. Tuy nhiên tác dụng tương hỗ đã diễn ra như thế nào thì có nhiều lập luận, quan niệm không như nhau. Trong phần này, người viết xin được giới thiệu một mô hình về sự tương tác giữa giảng dạy và các hoạt động khác nhau của đánh giá của tác giả Rowntree (1987), một trong những nhà nghiên cứu giáo dục lớn của Hoa Kỳ.

MÔ HÌNH TƯƠNG TÁC GIỮA GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ

Ghi chú:

T (Teaching): giảng dạy

A: đánh giá quá trình (formative assessment)

N: các tác động khác của hoạt động giảng dạy

E (Evaluation): đánh giá tính hiệu quả của hoạt động giảng dạy

D: (Diagnostic appraisal): tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học

G (Grading): cho điểm, xếp loại (hạng)

Những đặc điểm chính của mô hình:

- **Đánh giá học tập cần phải dựa trên nền tảng thông tin mà hoạt động giảng dạy cung cấp.**
- **Chất lượng của giảng dạy được phát triển liên tục trên cơ sở thường xuyên xử lý thông tin từ đánh giá học tập; từ sự tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học; và từ đánh giá giảng dạy cùng các yếu tố tác động đến học tập của nĩ.**
- **Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc cần phải dựa trên kết quả của chuỗi những đánh giá quá trình.**

II. MỤC ĐÍCH CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

1. Phân loại hoặc tuyển chọn người học:

Đây dĩ lẽ là mục đích phổ biến nhất của các hoạt động đánh giá học tập. Với mục đích này, thông qua đánh giá người học được phân loại về trình độ nhận thức, năng lực tư duy, hoặc kỹ năng. Sự phân loại này dĩ thể nhằm phục vụ cho những mục đích khác nhau: xét lên lớp, khen thưởng, xét tuyển đối với bậc học cao hơn, xét tuyển dụng lao động...

2. Duy trì chuẩn chất lượng:

Đánh giá cịn nhằm mục đích xem xét một chương trình học hoặc một nhĩm đối tượng người học dĩ đạt được yêu cầu tối thiểu về mặt chất lượng dĩ được xác định hay khơng. Đánh giá theo mục đích này thường được tiến hành bởi các nhà quản lý giáo dục hoặc các cơ quan quản lý chất lượng giáo dục.

3. Động viên học tập:

Thực tiễn giáo dục cho thấy một khi hoạt động đánh giá được tổ chức đều đặn và thích hợp thì chất lượng học tập khơng ngừng được nâng cao. Đánh giá được xem như một chất xúc tác giúp cho “phản ứng học tập” được diễn ra thuận lợi hơn, hiệu quả hơn. Trong tâm lý học, cho điểm hay xếp loại học tập dĩ thể được xếp vào loại hoạt động khích lệ (incentive). Hoạt động này dĩng vai trị như là nhân tố thúc đẩy bên ngồi (external motivational factor). Nếu nĩ được kết hợp cùng với lịng mong muốn (drive), cả hai sẽ tạo ra động lực (motive) cho các hoạt động của con người (Bootzin và cộng sự, 1986, tr. 319). Tuy nhiên, nếu quá đề cao hoặc áp dụng thái quá các biện pháp khích lệ thì dĩ thể dẫn đến kết quả làm cho người được khuyến khích điều chỉnh mục đích hoạt động của họ (Stipek, 1998). Khơng ít người học hiện nay coi điểm số hay xếp hạng là mục tiêu quan trọng nhất của sự học. Đây chính là tác dụng ngược

của hoạt động đánh giá học tập một khi nĩ không được thực hiện một cách đúng đắn.

4. Cung cấp thông tin phản hồi cho người học:

Kết quả đánh giá cũ thể cho phép người học thấy được năng lực của họ trong quá trình học tập. Muốn vậy, thông tin đánh giá cần đa dạng (chẳng hạn cho điểm kết hợp với nhận xét) và hoạt động đánh giá cần diễn ra tương đối thường xuyên. Ở nhiều trường hiện nay giáo viên phải dạy các lớp đơng, từ đĩ dẫn đến họ không dám đánh giá thường xuyên vì không cũ thời gian chấm bài, mà cũ chấm thì đa số cũng chỉ cho điểm chứ hiếm khi cho nhận xét về ưu, nhược điểm của người làm bài.

5. Cung cấp thông tin phản hồi cho người dạy:

Thông qua đánh giá, giáo viên cũ thể biết được năng lực học tập hoặc khả năng tiếp thu về một vấn đề cụ thể của người học, biết được tính hiệu quả của một phương pháp giảng dạy hoặc một chương trình đào tạo nào đĩ và từ đĩ cũ thể khắc phục những hạn chế.

6. Chuẩn bị cho người học vào đời:

Đây là mục tiêu ít được quan tâm nhất trong thực tiễn giáo dục mặc dù nĩ không kém phần quan trọng. Thông qua các phương pháp đánh giá khác nhau, giáo viên cũ thể giúp người học bổ sung, phát triển những kiến thức, kỹ năng cần thiết cho cuộc sống cũng như nghề nghiệp về sau. Ngồi các kỹ năng cũ tính đặc thù của nghề nghiệp, các kỹ năng xã hội (như kỹ năng giao tiếp, trình bày; kỹ năng làm việc nhĩm;...) cũng rất quan trọng đối với người học về sau bởi lẽ

cho dù với loại công việc gì, con người cũng phải sống và làm việc trong một môi trường tập thể nhất định.

III. YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

Trong một phúc trình của Ủy ban Quốc tế về Giáo dục cho thế kỷ 21 của UNESCO cũ xác định bốn trụ cột của một nền giáo dục là: Học để biết, Học để làm, Học tồn diện, và Học để chung sống (Singh, 1998). Học để biết nũ lên yêu cầu về mặt trí tuệ, bao gồm những kiến thức cũ thể giúp người học cũ thể vươn lên trong học tập, trong hoạt động nghề nghiệp, và học tập suốt đời. Học để làm đĩ hỏi sự thành thạo của các kỹ năng, thao tác cũng như phương pháp tư duy. Học tồn diện đặt ra yêu cầu phát triển tồn diện về chất, nhằm giúp người học phát triển nhân cách hồn chỉnh. Học để chung sống nhấn mạnh mục đích đào tạo ra những con người biết cách sống và biết cách làm việc với những người xung quanh.

Bốn trụ cột nũ trên là định hướng cho hoạt động giáo dục ở mọi cấp, trong đĩ cũ hoạt động đánh giá. Như vậy, ngòi các yêu cầu về sự đa dạng của năng lực nhận thức (nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, đánh giá...), phương pháp và nội dung đánh giá cũn cần phải hướng đến những mục tiêu đáp ứng cả bốn trụ cột trên. Cũ thể xem đây là những định hướng thể hiện tính nhân bản của đánh giá học tập vì chúng hướng đến sự phát triển tồn diện của con người. Lâu nay, hoạt động đánh giá ở mọi cấp học thường tập trung chủ yếu vào mục tiêu “học để biết”, thứ yếu cho “học để làm”, và hầu như là chẳng cũ mấy với “học tồn diện” và “học để chung sống”. Điều này đã gĩp phần khong ít vào một thực trạng hiện nay là rất nhiều sinh viên ở các trường đại học học tập thụ động, rất

nhiều sinh viên tốt nghiệp kém năng động trong môi trường làm việc tập thể. Lực lượng lao động Việt Nam cũ ưu điểm là khéo léo, cần cù chịu khổ, nhưng ngược lại tinh thần hợp tác trong lao động thì lại yếu. Trả lời phỏng vấn của báo Tuổi trẻ về nhược điểm của lao động Việt Nam, Chủ tịch Hiệp hội Doanh nghiệp Nhật tại Việt Nam—Ông Atsushi cho rằng đĩ là “khi làm việc theo nhĩm, tập thể, tính hợp tác rất kém” (Việt Hùng, 2003).

Tất nhiên, để đánh giá được hai mục tiêu sau, cần phải cũ tương ứng các phương pháp giáo dục thích hợp. Chúng ta không thể đánh giá về những điều mà người học không được trang bị. Cũ nhiều cách tổ chức dạy học hướng đến sự phát triển tồn diện của người học. Nghiên cứu trường hợp (Case Study) hay dạy học dựa trên vấn đề (Problem-based Learning) cũ thể được coi là những phương pháp dạy học hướng đến mục tiêu giúp người học biết cách sống và làm việc cùng với nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Astin, A. (1991). Assessment for excellent. New York: Macmillan Publishing Company.

Bootzin, R, Bower, G., Zajonc, R., & Hall, E. (1986). Psychology today (6th ed.). New York: Random House.

Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1991). Measurement and evaluation in education and psychology (4 th ed). London:Holt, Rinehart and Winston, INC.

Rowntree, D. (1987). Assessing students: how shall we know them? London: Kogan Page.

Singh, K (1998). Bốn trụ cột cho giáo dục và viễn cảnh của thế kỷ 21. Đại Học & GDCN, 1, tr. 8-11.

Stipek, D. (1998). Motivation to learn: From theory to practice. London: Allyn and Bacon.

Việt Hùng (2003). Tính hợp tác kém là điểm yếu của lao động Việt Nam. Tuổi trẻ, 9/10.

CÁC HÌNH THỨC TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN

I. Câu trả lời ngắn

1. Yêu cầu: Trả lời một câu hỏi hoặc điền thêm vào một câu cho hợp nghĩa bằng một từ, một nhĩm từ, một ký hiệu, một công thức,...

Ví dụ:

- (1) Người đưa ra công thức $E = M.c^2$ là: Einstein
- (2) Đồn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm: 1931
- (3) $Mg + (2) HCl \rightarrow (MgCl_2 + H_2)$

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng
- Người học không thể đốn mị

3. Nhược điểm

- Thường chỉ được dùng để kiểm tra trình độ mức độ nhận biết, hiểu
- Đôi khi khi đánh giá đúng nội dung trả lời

Ví dụ:

SeaGames XXII được tổ chức tại: Việt nam (?)

Hà nội (?)

4. Đề nghị:

- Nội dung của phần trả lời càng cơ động càng tốt
- Nên dùng câu hỏi trực tiếp hơn là câu điền khuyết
- Chú ý về yêu cầu của đơn vị tính trong câu trả lời bằng số cơ thứ nguyên
- Khoảng trống dành cho các câu trả lời nên bằng nhau để tránh sự dồn

mị

II. Câu hỏi đúng-sai

1. Yêu cầu: Chọn một trong hai phương án: Đúng – Sai, Phải – Không phải, Đồng ý – Không đồng ý.

Ví dụ:

- (1) Tiền giang là tỉnh có diện tích lớn nhất ở miền Đông Nam bộ
- (2) Cơ phải Newton là người đưa ra học thuyết tiến hóa?
- (3) Bạn cơ cho rằng tiếng Anh nên được dùng như một quốc tế ngữ?

Đúng Sai

Phải Không phải

Đồng ý Không đồng ý

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng

- Cĩ thể ra nhiều câu một lúc vì ít tốn thời gian cho mỗi câu, vì vậy khả năng bao phủ chương trình rộng hơn

3. Nhược điểm:

- Thường chỉ được dùng để kiểm tra mức độ nhận biết, hiểu
- Tỷ lệ đĩn mĩ đúng cao (50%)

4. Đề nghị:

- Tránh dùng câu phủ định nhiều lần

Vĩ dụ:

- (1) Không cĩ lý thuyết nào là không cĩ mặt hạn chế
- (2) Không ai không biết điều cơ bản là không được say rượu lúc lái xe
 Đĩng Sai

Đĩng Sai

- Lưu ý đến tính chặt chẽ khi dùng câu gồm hai mệnh đề cĩ liên hệ nhân-quả

Vĩ dụ:

Con người muốn tồn tại được thì phải hạn chế sinh đẻ Đĩng Sai

III. Câu hỏi tương thích

1. Yêu cầu: Lựa chọn sự tương đương hoặc sự phù hợp cho mỗi cặp thông tin từ bảng truy (premises) và bảng chọn (responses).

Vĩ dụ:

Cho biết từ loại của các từ trong bảng truy sau:

Bảng truy:

(C) And

(D) Dog

(G) Jump

(F) She

(B) Quickly **Bảng chọn:**

A. Adjective

B. Adverb

C. Conjunction

D. Noun

E. Preposition

F. Pronoun

G. Verb

2. Ưu điểm:

- **Đễ xây dựng**

- **Cĩ thể hạn chế sự độn mị bằng cách tăng số lượng thông tin trong bảng chọn**

3. Nhược điểm:

- **Chỉ chủ yếu dùng để kiểm tra khả năng nhận biết**

- **Thông tin cũ tính dần trái, không nhấn mạnh được những điều quan trọng hơn**

4. Đề nghị:

- **Lượng thông tin trong bảng chọn cần nhiều hơn lượng thông tin trong bảng truy**

- Thông tin trong bảng chọn nên được xếp thứ tự theo bảng chữ cái (cho các mẫu tự đầu tiên) hoặc thứ tự tăng dần của dãy số

IV. Câu hỏi lựa chọn đa phương án

1. Yêu cầu: Lựa chọn một phương án trả lời đúng hoặc đúng nhất trong số các phương án được cho sẵn.

Ví dụ:

- (1) Nghiệm của phương trình $(x - 7)/4 = 5 - 2x$ là:

a- $x = 2$

b- $x = 3$

c- $x = 4$

d- $x = 5$

- (2) Yếu tố nào sau đây được quan tâm nhiều nhất khi chọn nơi làm thủ đơ cho một quốc gia:

a- Khí hậu

b- Dân số

c- Cơ sở hạ tầng

d- Vị trí địa lý

2. Ưu điểm:

- Cĩ thể được sử dụng để kiểm tra các kỹ năng nhận thức bậc cao
- Tránh được yếu tố mơ hồ so với loại câu hỏi trả lời ngắn

Ví dụ:

Yếu SeaGames XXII được tổ chức tại: Việt nam

Tốt SeaGames XXII được tổ chức tại:

- a- Indonesia
- b- Myanmar
- c- Thái lan
- d- Việt nam

- Tránh được nhược điểm người học chỉ biết một phát biểu là sai nhưng cũ thể khong biết phát biểu đúng là như thế nào (so với loại câu hỏi Đúng-sai)

Ví dụ:

Yếu Đồn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm 1930.

Đúng Sai

Tốt Đồn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm:

- a- 1930
- b- 1931
- c- 1932
- d- 1933

- Yêu cầu lựa chọn phương án tốt nhất cũ thể hạn chế được khi khãn khi phải xác định một phát biểu là sai hồn tồn.

- Với nhiều phương án lựa chọn, cũ thể đánh giá xu hướng người học thường sa vào những điểm yếu nào.

3. Nhược điểm:

- Khi biên soạn các câu hỏi dùng để đánh giá các kỹ năng nhận thức bậc cao.
- Ví cũ nhiều phương án được chọn nên khi xây dựng các câu hỏi cũ chất lượng cao.

- **Tồn tại tỷ lệ đốn mị. Tỷ lệ này phụ thuộc vào số phương án được cho:**

Số phương án/câu Tỷ lệ đốn mị đúng

3

4

5 33,3%

25%

20%

4. Đề nghị:

- **Không nên đưa ra nhiều ý khác nhau trong cùng một phương án**

Ví dụ:

Yếu Đà Lạt là một thành phố:

- a- **Rộng và đông dân cư nhất ở Việt nam**
- b- **Cĩ khí hậu nĩng và ẩm**
- c- **Du lịch và xuất khẩu nhiều rau quả**
- d- **Ở đồng bằng, thuộc vùng trung bộ**

Tốt Đà Lạt là một thành phố:

- a- **Đông dân cư nhất ở Việt nam**
- b- **Cĩ khí hậu nĩng**
- c- **Xuất khẩu nhiều rau quả**
- d- **Ở vùng đồng bằng**

- Tránh dùng các câu hỏi phủ định.
- Rất cẩn thận khi đưa vào phương án lựa chọn “Tất cả các câu trên đều sai” hoặc “Tất cả các câu trên đều đúng”.
- Các phương án lựa chọn nên được sắp xếp theo một trật tự nhất định để tránh sự nhầm lẫn của người học. Ví dụ nếu là các con số thì nên sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần hoặc giảm dần.

V. Câu hỏi gốc

1. **Khái niệm:** Câu hỏi gốc là dạng câu hỏi ở dạng tổng quát, cụ thể được lấp ghép với các nội dung cụ thể nhằm cho ra các câu hỏi TN hồn chỉnh.

Ví dụ:

(1) Từ đồng nghĩa với là:

- a- (phương án đúng)
- b- (phương án sai)
- c- (phương án sai)
- d- (phương án sai)

(2)là một bài thơ/tác phẩm của

2. **Một số dạng câu hỏi gốc:**

Sau đây là một số câu hỏi gốc được phân chia theo 2 nhóm như sau (theo sau các câu hỏi trên là các phương án lựa chọn):

2.1 **Hiểu biết khái niệm:**

- Chọn định nghĩa tốt nhất cho khái niệm
- Chọn định nghĩa đúng cho khái niệm
- cũ nghĩa là:
- Khái niệm đồng nghĩa với là:
- Sự khác nhau giữa và là:
- Sự tương đồng giữa và là:
- Ví dụ của là:

2.2 Hiểu biết nguyên lý (hoặc định lý, định luật ...):

- Nguyên lý chi phối hiện tượng là:
- Nguyên lý đúng nhất để giải thích hiện tượng là:
- Nguyên nhân của hiện tượng là:
- Mối liên hệ giữa và được thể hiện trong nguyên lý:
- Ví dụ của nguyên lý là:

2.3 Hiểu biết qui trình:

- Thứ tự của công việc để giải quyết vấn đề là:
- Qui trình nào sau đây là thích hợp nhất để giải quyết vấn đề :
- Một người đưa ra qui trình sau để Qui trình này cịn thiếu khâu nào sau đây:

VI. Câu hỏi trắc nghiệm liên kết

1. Giới thiệu:

1.1 Khái niệm: TNLK là một hệ thống các câu hỏi TNKQ dựa trên một tập hợp số liệu/dữ kiện/giả thuyết chung. Các thông tin chung này có thể ở dưới dạng bài viết, bảng biểu, đồ thị, bản đồ, hoặc tranh ảnh.

1.2 Cách xây dựng:

- Chọn một tập hợp số liệu/dữ kiện/giả thuyết chung
- Xây dựng các câu hỏi TNKQ xung quanh tập hợp thông tin trên

1.3 Mục đích: Nhằm đánh giá khả năng của người học ở các mức kỹ năng nhận thức bậc cao (áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá)

2. Các mục tiêu đánh giá của câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

Các câu hỏi trắc nghiệm liên kết có thể được dùng để đánh giá kỹ năng nhận thức ở nhiều mức độ. Sau đây là một số ví dụ:

2.1 Đánh giá khả năng nhận diện thông tin: biết chọn lọc thông tin phù hợp với mục đích công việc

Ví dụ (câu hỏi dành cho học sinh cấp 2):

Một học sinh làm rơi ở sân Trường một cây bút. Bạn này muốn viết một thông báo để dán ở bảng thông tin của Trường, với mục đích nhờ các bạn tìm lại cây bút. Hỏi bạn ấy nên chọn những điều nào dưới đây để đưa vào thông báo của mình (đánh chéo vào ô được chọn):

- a- Cây bút cũ vỏ màu xanh
- b- Cây bút cũ mực viết màu đen
- c- Cây bút rất đẹp

d- Cây bút là quà tặng của Mẹ nhân ngày sinh nhật

e- Cây bút rất đắt tiền Nên

Nên

Nên

Nên

Nên Không nên

Không nên

Không nên

Không nên

Không nên

2.2 Đánh giá khả năng khái quát hồ sơ thông tin: Rút ra các qui luật, nhận định từ các dữ kiện

Ví dụ (dành cho học sinh cấp III):

Bảng sau đây cho biết tỷ lệ tử vong (tính trên 100.000 người da trắng) do tai nạn xe máy ở Mỹ trong hai năm 1957 và 1958.

Độ tuổi Nam Nữ

Cho tất cả độ tuổi

1-4

5-14

15-19

20-24

25-44

45-64

Từ 65 trở lên 32,9

10,5

10,4

54,2

76,3

35,6

33,1

58,4 11,1

8,0

5,4

16,4

12,7

9,1

12,9

22,5

Dựa trên bảng số liệu này, hãy đánh giá các phát biểu sau đây:

Hướng dẫn:

- **Chọn Đ nếu phát biểu là Đúng so với các số liệu**
- **Chọn S nếu phát biểu là Sai so với các số liệu**
- **Chọn K nếu phát biểu Không có căn cứ**

Phát biểu Đ S K

- a- Tỷ lệ tử vong của nam cao hơn của nữ
- b- Tai nạn xe máy là nguyên nhân chính dẫn đến tử vong đối với người trong độ tuổi 20-24
- c- Đàn ông từ 65 tuổi trở lên lái xe ít cẩn thận hơn nam thanh niên trong độ tuổi 15-19
- d- Tỷ lệ tử vong của đàn ông từ 65 tuổi trở lên là cao nhất
- e- Nếu tính chung cho mọi lứa tuổi thì cứ khoảng 11% phụ nữ chết vì tai nạn xe máy

2.3 Đánh giá khả năng vận dụng: Vận dụng lý thuyết để giải quyết/giải đáp vấn đề cụ thể.

Ví dụ: (mon Vật lý đại cương):

Một chất điểm chuyển động trên một trục x có tọa độ là: $x = 11 + 35t + 41t^2$ (m)

1- Chất điểm đang thực hiện chuyển động:

- a- thẳng đều
- b- thẳng nhanh dần đều
- c- thẳng chậm dần đều
- d- không thể xác định

2- Gia tốc của chất điểm là:

- a- 11 m/s²
- b- 22 m/s²
- c- 41 m/s²
- d- 82 m/s²

3- Vận tốc của chất điểm sau 5 giây đầu tiên là:

- a- 175 m/s

b- 186 m/s

c- 410 m/s

d- 445 m/s

3. Ưu nhược điểm của câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

3.1 Ưu điểm:

- **Cĩ thể dùng các loại số liệu/thong tin khác nhau (chữ viết, đồ thị, biểu bảng,...) cho câu hỏi.**
- **Cĩ thể đánh giá các kỹ năng nhận thức bậc cao.**
- **Bài trắc nghiệm cũ bộ cục gắn kết hơn so với loại TNKQ thong thường.**

3.2 Nhược điểm:

- **Khĩ xây dựng hơn loại câu hỏi TNKQ thong thường.**
- **Đị hỏi người ra đề biết cách sưu tập, biên tập, phối hợp các loại số liệu/thong tin**

4. Một số lưu ý khi xây dựng câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

- **Chọn lọc các loại số liệu/thong tin sao cho phù hợp tốt với mục tiêu môn học.**
- **Chọn lọc các loại số liệu/thong tin sao cho phù hợp với khả năng nhận diện/hiều của người học.**
- **Bảo đảm số liệu/thong tin là mới đối với người học.**
- **Phần giới thiệu số liệu/thong tin chung cần ngắn gọn nhưng súc tích, dễ hiểu.**
- **Các câu hỏi cần được thiết kế sao cho cũ thể tận dụng hết nguồn thong tin được cung cấp cả về chiều rộng lẫn chiều sâu.**

- Lượng câu hỏi cần tỷ lệ với lượng thông tin cung cấp.
- Lưu ý các hướng dẫn đối với việc xây dựng các câu hỏi TNKQ nữ chung

ĐẶT CÂU HỎI TRONG GIẢNG DẠY

I. NHỮNG CÁI “KHÔNG” KHI ĐẶT CÂU HỎI

1. Không nên đặt các câu hỏi đúng-sai hay các câu hỏi cho phép cơ hội 50% đúng và 50% sai. Ví dụ: “Cĩ phải Orwell viết Animal Farm không?”, “Ai thắng trong cuộc nội chiến?” Các kiểu câu hỏi này khuyến khích sự suy đoán, tư duy tức thì, và định hướng đúng sai, không phải tư duy khái niệm hay giải quyết vấn đề. Nếu giáo viên vô tình hỏi kiểu câu hỏi này thì họ phải hỏi ngay lập tức các câu hỏi khác như “tại sao” hay “như thế nào”.
2. Không đặt những câu hỏi mập mờ hay không xác định: “Các thành phố chính của nước Mỹ là gì?”. Những câu hỏi như vậy dễ nhầm lẫn và thường phải được nhắc lại hay tinh giản. Câu hỏi phải rõ ràng và phù hợp với dự định của giáo viên.
3. Không đặt các câu hỏi suy đoán. Các câu hỏi suy đoán cũ thể cũng là những câu hỏi cũ/không, những câu hỏi không xác định hay mơ hồ. Nên yêu cầu người học giải thích ý nghĩa và chỉ ra các mối liên hệ, chứ không đi tìm những thông tin chi tiết và vụn vặt.
4. Không đặt các câu hỏi kép hay câu hỏi đa diện. Ví dụ: “công thức hó học của muối là gì?” “Khối lượng phân tử của nĩ là bao nhiêu?” Trước khi

người học có thể trả lời câu hỏi thứ nhất, thì câu hỏi thứ hai lại được hỏi. Kết quả là người học không biết câu hỏi nào giáo viên muốn họ trả lời.

5. Không đặt những câu hỏi gợi ý hay dẫn dắt. Ví dụ: “Tại sao Andrew Jackson là một tổng thống vĩ đại?” Câu hỏi thực sự cần đến một quan điểm, nhưng quan điểm hay sự xét đoán đã được nhận định.

6. Không hỏi những câu rườm rà. Ví dụ: “Trong mối liên hệ với các yếu tố ơ nhiễm và các tia nắng mặt trời, chúng ta có thể đi đến kết luận gì về mức nước trong tương lai?” “Manifest Destiny dẫn đến chủ nghĩa đế quốc và chủ nghĩa thực dân như thế nào trong khi tăng cường công nghiệp hóa đất nước?” Những câu hỏi này đa chiều, không xác định, và dài dòng. Tia tít lời khi hỏi, sử dụng từ vựng đơn giản, không quá trang trọng hay tối nghĩa, hỏi những câu hỏi rõ ràng, đơn lẻ để tránh việc che lấp ý nghĩa trong câu hỏi của bạn và làm cho người học nhầm lẫn.

7. Không hỏi những câu hỏi giật cục. Ví dụ: “Cịn gì nữa? Cịn ai nữa”. Những câu hỏi này không thực sự khuyến khích tư duy của người học.

8. Không tập trung câu hỏi cho một người. Bạn có thể giúp một người học bằng cách đặt một loạt những câu hỏi để lấy thông tin. Tuy nhiên, điều này phải được phân biệt với việc hỏi người học khá nhiều câu hỏi, đồng thời lại lãng quên những người học khác.

9. Không gọi tên người học trước khi đặt câu hỏi. Ngay sau khi người học biết rằng một người nào khác chịu trách nhiệm trả lời câu hỏi thì sự tập trung của họ bị giảm. Trước hết hãy đặt câu hỏi, sau đó dừng lại để người học hiểu và rồi mới gọi một ai đó trả lời.

10. Không trả lời câu hỏi của một học viên nếu mọi học viên phải biết câu trả lời. Hãy chuyển câu hỏi trở lại lớp và hỏi: “Ai có thể trả lời câu hỏi này?”.
11. Không nên nhắc lại câu hỏi hay câu trả lời của học viên. Nhắc lại sẽ tạo ra thói quen làm việc tồi và không chú ý.
12. Không “bức lột” những học viên giỏi hay những học viên xung phong. Những học viên khác trong lớp sẽ không chú ý và xao nhãng hoạt động chung đang diễn ra.
13. Không cho phép trả lời đồng thanh (Trừ khi nó là yêu cầu của một phần bài giảng)

II. NHỮNG ĐIỀU NÊN LÀM KHI HỎI

1. Hỏi những câu hỏi thực sự khuyến khích và không chỉ thuần túy kiểm tra trí nhớ. Một giáo viên tốt biết cách khuấy động hứng thú của người học và buộc họ phải suy nghĩ bằng các câu hỏi gợi tư duy. Các câu hỏi yêu cầu nhớ lại thông tin sẽ không duy trì được sự chú ý của lớp học.
2. Đặt những câu hỏi tương xứng với khả năng của người học. Các câu hỏi quá thấp hay quá cao đối với khả năng của người học sẽ làm cho họ chán hay nhầm lẫn. Nên đưa ra các câu hỏi phù hợp với mức khả năng của đa số học viên.
3. Đặt các câu hỏi phù hợp với người học. Các câu hỏi dựa vào cuộc sống của người học là các câu hỏi phù hợp.
4. Đặt các câu hỏi theo trình tự. Câu hỏi và câu trả lời phải được sử dụng làm nền cho các câu hỏi tiếp theo. Việc làm này dính gập vào việc học liên tục.

5. Đa dạng hố độ dài và độ khĩ của câu hỏi. Câu hỏi phải được đa dạng hố để cả học viên giỏi lẫn học viên yếu đều cũ thể tham gia trả lời. Quan sát những khác biệt về cá nhân, và giải thích câu hỏi để mọi học viên đều tham gia vào cuộc thảo luận.
6. Đặt các câu hỏi rõ rang và đơn giản, câu hỏi phải hiểu được dễ dàng, tránh dài dịnh vãn tự.
7. Khuyến khích học viên đặt câu hỏi cho nhau và cho nhận xét. Việc làm này giúp cho người học trở nên tích cực hơn và hợp tác tốt hơn. Câu hỏi hay khuyến khích các câu hỏi khác, thậm chí là các câu hỏi của người học.
8. Cho phép đủ thời gian để suy nghĩ. Dừng lại vài giây cho đến khi một số cánh tay giơ lên để tạo cho mọi học viên, đặc biệt là học viên kém, cũ cơ hội suy nghĩ về câu hỏi.
9. Tiếp tục với những câu trả lời khơng đúng. Tận dụng thế lợi của những câu trả lời khơng đúng hay gần đúng. Khuyến khích người học suy nghĩ về câu trả lời.
10. Tiếp tục với những câu trả lời đúng. Sử dụng những câu trả lời đúng để dẫn dắt câu trả lời khác. Câu trả lời đúng đôi khi cần phải chi tiết hố và cũ thể được dùng để khuyến khích người học thảo luận.
11. Gọi cả học viên xung phong và khơng xung phong. Một số học viên xấu hổ và cần sự động viên của giáo viên. Những học viên cũ xu hướng xao nhĩng cần sự hỗ trợ của giáo viên để chú ý hơn đến bài học. Phân bố các câu hỏi đều trong lớp học để mọi học viên đều cũ thể tham gia được.

12. Gọi những học viên không chú ý. Việc làm này sẽ chấm dứt được tình trạng cũ những học viên không làm bài hoặc không tham gia vào các hoạt động của lớp.

13. Tìm tắt bài học dưới hình thức các câu hỏi, hoặc dưới hình thức một vấn đề để khuyến khích toàn lớp phải suy nghĩ.

14. Thay đổi vị trí của bạn và di chuyển quanh lớp học để tạo ra sự tương tác với người học và hạn chế sự xao nhãng và những hiện tượng vô kỷ luật trong người học.

(Biên tập từ tài liệu “Các chiến lược để dạy học cũ hiệu quả” của Allan C. Ornstein và Thomas J. Lasly, II)

XÂY DỰNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

I. DẠNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

Những câu hỏi cũ câu trả lời ngắn nhìn chung không đánh giá được sự đa dạng trong suy nghĩ - những suy nghĩ mang tính chủ quan hoặc tưởng tượng. Để biết được người học suy nghĩ như thế nào, tiếp cận vấn đề ra sao, viết và khai thác nhận thức ở mức độ nào, ... là những điều vượt xa yêu cầu của dạng bài cũ câu trả lời ngắn. Những câu hỏi dạng tự luận, đặc biệt là những câu hỏi không cũ câu trả lời đúng cụ thể, yêu cầu đưa ra sự đánh giá những dữ liệu, là loại câu hỏi cũ giá trị đáng kể. Một chuyên gia về ra đề coi dạng bài tự luận là “dạng bài kiểm tra cũ độ tin cậy tốt và xác thực nhất” với học viên từ trung học đến đại học và cũ lẽ là biện pháp tốt nhất để “đánh giá quá trình tư duy cao cấp”.

Các chuyên gia bất đồng quan điểm về vấn đề các câu hỏi tự luận nên được viết như thế nào và cụ thể đến mức nào. Ví dụ một số chuyên gia ủng hộ việc dùng những từ như “tại sao”, “như thế nào” và “dẫn đến những hậu quả gì”. Họ cho rằng những câu hỏi cũ những từ như vậy (mà chúng tôi gọi là câu hỏi tự luận loại 1) địi hỏi việc nắm vững những kiến thức, khái niệm cơ bản và địi hỏi người học phải phối hợp các vấn đề, số liệu, suy luận và chỉ ra mối quan hệ nhân - quả. Một số nhà giáo dục khác lập luận rằng những từ như “thảo luận, xem xét và giải thích” và cách dùng những loại từ này (loại câu hỏi tự luận 2) sẽ đưa lại cho học viên ít sự tự do hơn trong việc trả lời nhưng cũ cơ hội để hiểu suy nghĩ của họ.

Mặc dù câu hỏi tự luận loại 2 hạn chế hơn loại 1 nhưng cũ thể dẫn đến những câu trả lời khác nhau ở một số học viên. Loại này cũ hiệu quả khi cần đánh giá khả năng của người học trong việc lựa chọn và sắp xếp các dữ liệu từ những nguồn khác nhau. Những chuyên gia khác thì lại ủng hộ loại câu cũ thêm cấu trúc hay tính chính xác thông qua việc dùng những từ như “xác định rõ, so sánh và đối lập”. Chúng tôi gọi đây là loại 3. Ngòi việc đưa thêm chỉ dẫn trong đầu bài cho người học, những từ như vậy yêu cầu người học phải lựa chọn và sắp xếp các dữ liệu cụ thể.

Về mặt hiệu quả, chúng tôi quan tâm đến mức độ tự do được đưa ra cho người học trong việc sắp xếp câu trả lời. Tất cả những loại câu hỏi tự luận nũ trên đều cũ nhược điểm. Dạng 1 và dạng 2 cho phép “những câu trả lời mở rộng”. Chúng cũ thể dẫn đến những trình bày không mạch lạc, không phù hợp, sơ sài của những học viên yếu về khả năng sắp xếp ý tưởng. Loại câu hỏi 3 yêu cầu

“câu trả lời tập trung”; chúng có thể dẫn đến việc ghi nhớ thông tin đơn giản (học vẹt) và một mớ hỗn độn những chi tiết.

Các câu hỏi tự luận có thể đưa đến những kết luận hiệu quả về khả năng phân tích, đánh giá, tổng hợp, suy nghĩ có logic, khả năng giải quyết các vấn đề và đưa ra giả thuyết của người học. Chúng cũng chỉ ra khả năng sắp xếp, tổ chức các ý tưởng, bảo vệ một quan điểm và sáng tạo ra những ý tưởng, phương pháp và giải pháp. Mức độ phức tạp của câu hỏi và sự tư duy đòi hỏi ở người học có thể được điều chỉnh cho phù hợp với lứa tuổi, khả năng và kinh nghiệm. Một ưu điểm của câu hỏi tự luận là dễ và ít tốn thời gian ra đề. Nhược điểm chính của dạng bài này là cần có một khối lượng thời gian đáng kể để đọc và đánh giá các câu trả lời, và tính chủ quan khi chấm điểm (độ dài và tính phức tạp của câu trả lời cũng như tiêu chuẩn cho việc trả lời có thể dẫn đến những vấn đề về độ tin cậy trong việc chấm điểm).

Một số nghiên cứu cho thấy việc chấm điểm cùng một bài ở những giáo viên khác nhau có thể dẫn đến sự đánh giá khác nhau về mức độ xuất sắc đến yếu kém. Sự khác nhau đã cho thấy những tiêu chuẩn rất khác nhau trong việc đánh giá của các giáo viên. Tồi tệ hơn nữa là một nghiên cứu đã cho thấy cùng một giáo viên chấm bài tự luận ở những thời điểm khác nhau cho điểm số khác nhau đáng kể. Người ta cũng chứng minh rằng các giáo viên cũng bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như văn phong, chất lượng của bài luận và chính tả ngay khi nhiệm vụ của họ chỉ là chấm nội dung thôi.

Một cách để tăng độ tin cậy của dạng câu hỏi tự luận là tăng số lượng câu hỏi và hạn chế độ dài của câu trả lời. Câu hỏi càng cụ thể và càng hạn chế thì giáo

viên càng đỡ khĩ hiểu những câu trả lời và không bị ảnh hưởng bởi những cách hiểu và sự chú quan trong việc chấm điểm. Một cách khác là giáo viên cần vạch ra một đề cương những thông tin nào cho một câu trả lời tốt. Giáo viên càng xác định rõ đáp án thì người học càng được chấm công bằng hơn. Lưu ý rằng chúng tôi nĩ “công bằng hơn” chứ không phải “công bằng”. Lý do cho vấn đề này rất rõ: các bài thi tự luận luôn mang tính chủ quan cố hữu và cũng bởi thực tế dĩ luôn dĩ một độ không tin cậy trong việc đánh giá các câu trả lời của người học.

Một bài kiểm tra chỉ dĩ câu trả lời dạng tự luận chỉ dĩ thể bao quát những nội dung hạn chế bởi vì chỉ dĩ một vài câu hỏi được trả lời trong khoảng thời gian quy định. Tuy nhiên hạn chế này được bù lại bằng thực tế là trong khi học để thi dạng bài câu tự luận, người học dĩ xu hướng nhìn nhận những chủ đề hoặc cả khĩ học ở gĩc độ tổng thể, và quan tâm xem xét mối quan hệ giữa các ý tưởng, khái niệm và quy luật.

Câu trả lời dạng tự luận bị ảnh hưởng bởi khả năng trả lời của người học trong việc sắp xếp những ý tưởng. Rất nhiều học viên hiểu và giải quyết được vấn đề nhưng gặp khĩ khăn trong việc viết hoặc chứng tỏ họ hiểu bài trong kỳ thi kiểu này. Người học dĩ thể bị sợ hãi và chỉ viết được những câu trả lời ngắn theo cách không mạch lạc hoặc chỉ diễn đạt được những kiến thức sơ sài. Một cách để làm giảm bớt khĩ khăn này là giáo viên thảo luận chi tiết cùng người học về cách làm bài tự luận. Điều đáng buồn là rất ít giáo viên dành thời gian để chỉ người học cách làm bài tự luận.

Mặt khác, cũ những học viên viết tốt nhưng lại không nắm vững nội dung chương trình. Khả năng viết của họ cũ thể che đậy việc thiếu kiến thức. Điều quan trọng là giáo viên cần biết phân biệt những ý và số liệu không đúng với những thông tin đúng. Mặc dù các câu hỏi tự luận cũ về dễ ra nhưng việc ra đề cẩn thận là cần thiết để cũ thể kiểm tra trình độ nhận thức của người học, cũ nghĩa là cần viết được các câu hỏi cũ giá trị. Rất nhiều câu hỏi tự luận bị người học chuyển theo hướng chỉ đơn thuần thống kê các số liệu mà không áp dụng hoặc kết hợp các thông tin trong những tình huống cụ thể và không chứng tỏ được việc hiểu những khái niệm. Câu hỏi “Nguyên nhân của chiến tranh thế giới thứ nhất là gì?” cũ thể trả lời bằng cách liệt kê những nguyên nhân cụ thể mà không cần kết hợp chúng với nhau. Câu hỏi nên là như thế này thì tốt hơn “Giả sử Winston Churchill, Franklin Roosevelt và Adolph Hitle được mời nĩ với công chúng về nguyên nhân của đại chiến thế giới thứ 2. Mỗi người sẽ nĩ như thế nào? mỗi vị sẽ chọn nguyên nhân nào là quan trọng nhất? Điểm nào họ cũ thể đồng ý, không đồng ý?”.

Những yếu tố cần lưu ý khi quyết định xem cũ nên dùng dạng câu hỏi tự luận là: thời gian dành cho việc chấm bài, độ tin cậy thấp của điểm số, việc dễ dàng khi ra đề, khả năng đánh giá được trình độ nhận thức cao. Giáo viên cũ thể tận dụng được những ưu điểm của cả dạng câu hỏi cũ câu trả lời ngắn và câu hỏi dạng tự luận bằng cách ra đề kiểm tra cũ cả hai dạng, cũ thể 40-60% câu trả lời ngắn và phần cũ lại là câu hỏi dạng tự luận. Sự cân bằng hai dạng bài trên được quyết định bởi cấp lớp học.

Mẫu câu hỏi ra cho những mức độ nhận thức khác nhau

- 1. So sánh**
 - a. So sánh 2 người dưới đây để.....
 - b. Miêu tả sự giống nhau và khác nhau giữa.....
- 2. Phân loại**
 - a. Nhĩm riêng các mục sau dựa vào.....
 - b. Các từ dưới đây cũ đặc điểm chung là.....
- 3. Vạch đề cương (dàn ý)**
 - a. Vạch sơ lược thứ tự các bước hạn dùng để tính.....
 - b. Thảo luận về quy luật/nguyên tắc của....
- 4. Tìm tắt**
 - a. Đưa ra những điểm chính của.....
 - b. Phát biểu những nguyên tắc của.....
- 5. Tổ chức, sắp xếp**
 - a. Phác hoạ vài nét lịch sử của.....
 - b. Xem xét sự phát triển của.....
- 6. Phân tích**
 - a. Chỉ ra những lỗi trong đoạn văn luận chứng sau.....
 - b. Dữ liệu nào cần để.....
- 7. Ứng dụng**
 - a. Làm rõ những phương pháp.....dùng cho mục đích.....

- b. Đón nguyên nhân của.....
- 8. **Kết luận**
 - a. Tại sao tác giả nĩ.....
 - b. Nhân vật X sẽ cũ xu hướng phản ứng như thế nào với.....
- 9. **Suy luận**
 - a. Đưa ra tiêu chuẩn cho.....
 - b. Dựa vào tiền đề của..... để xuất một kết luận cũ giá trị
- 10. **Tổng hợp**
 - a. Bạn sẽ đưa ra kết luận của câu chuyện.....như thế nào?
 - b. Đưa ra một kế hoạch cho.....
- 11. **Chứng minh**
 - a. Đưa ra lập luận cho.....
 - b. Bạn đồng ý với phương án trả lời nào sau đây? Tại sao?
- 12. **Đánh giá**
 - a. Lý do của.....là gì
 - b. Trên cơ sở những tiêu chuẩn sau..... đánh giá giá trị của.....
- 13. **Tiên đoán**
 - a. Hãy đưa ra kết quả cũ thể của.....
 - b. Điều gì xảy ra nếu.....? Tại sao?
- 14. **Sáng tạo**
 - a. Phát triển giả thuyết về.....
 - b. đề xuất giải pháp cho.....

II. HƯỚNG DẪN VIẾT CÂU HỎI TỰ LUẬN

Dưới đây là một số gợi ý cho việc chuẩn bị và chấm bài thi dạng tự luận:

1. Cho đầu bài cụ thể, chỉ rõ học viên phải viết cái gì. Nếu cần thiết có thể viết từ 3 đến 4 câu trong phần đầu bài để chỉ dẫn.
2. Từ ngữ trong mỗi câu hỏi càng đơn giản, rõ ràng càng tốt.
3. Cho đủ thời gian làm bài. Một nguyên tắc vàng đối với giáo viên là ước chừng khoảng thời gian mình cần để làm bài, sau đó gấp đôi hoặc 3 lần lên tùy theo lứa tuổi và khả năng của người học. Chỉ ra thời gian cho mỗi câu hỏi để người học điều chỉnh tốc độ làm bài của họ.
4. Hỏi các câu đố hỏi sự động não đáng kể. Sử dụng những câu hỏi tập trung vào việc tổ chức sắp xếp dữ liệu, phân tích, diễn giải, lập giả thuyết hơn là chỉ viết lại số liệu.
5. Tạo điều kiện cho người học lựa chọn câu hỏi ví dụ chọn hai trong ba câu để cho những học viên nắm được cả chương trình nhưng không biết rõ một lĩnh vực kiến thức cụ thể không bị mất điểm.
6. Quy định trước lượng kiến thức yêu cầu trong mỗi câu hỏi hoặc phần câu hỏi. Đưa ra những yêu cầu này trong đầu bài và dựa vào đó để chấm điểm.
7. Giải thích cách chấm điểm trước mỗi bài kiểm tra. Giáo viên nên giải thích rõ cho người học tầm quan trọng của kiến thức, cách phát triển, tổ chức, sắp xếp các ý, ngữ pháp, dấu, chính tả, văn phong và bất kỳ yếu tố nào được cân nhắc trong việc đánh giá.
8. Giữ cách chấm điểm như nhau cho tất cả các học viên. Cố gắng che tên của học viên khi đang chấm bài để giảm đi thành kiến cho rằng giáo viên ít

quan tâm đến chất lượng bài làm của học viên mà bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi ấn tượng về năng lực, thái độ và hành vi của người học.

9. Chấm từng câu hỏi cho các bài khác nhau hơn là chấm cả bài kiểm tra cùng lúc để tăng độ tin cậy trong khi chấm. Phương pháp này giúp giáo viên dễ so sánh và đánh giá những câu trả lời cho mỗi câu hỏi riêng.

10. Viết lời phê vào bài kiểm tra của học viên, chỉ ra những ưu điểm và giải thích làm thế nào để trả lời tốt hơn. Không so sánh các học viên với nhau khi đưa ra nhận xét.

(Biên tập từ tài liệu “Các chiến lược để dạy học cũ hiệu quả” của Allan C. Ornstein và Thomas J. Lasly, II)

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG

02 Nguyễn Đình Chiểu, Nha Trang

ĐT: 058.831149, Fax: 058.831147

Website: <http://www.ntu.edu.vn>

Phụng Đào tạo ĐH & SDH Trường Đại học Nha Trang chịu trách nhiệm về nội dung, biên tập và trình bày.