



**GIÁO TRÌNH**

**PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC**



# MỤC LỤC

\*\*\*

MỤC LỤC.....	1
<b>Chương 1. LÝ LUẬN DẠY HỌC</b> .....	3
MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP.....	3
1.1. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC.....	4
1.1.1. Đặc điểm của quá trình dạy học hiện nay .....	4
1.1.2. Khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học .....	5
1.1.3. Quy luật cơ bản của quá trình dạy học .....	8
1.1.4. Bản chất của quá trình dạy học .....	10
1.1.5. Nhiệm vụ dạy học . . . . .	12
1.1.6. Động lực của quá trình dạy học .....	19
1.1.7. Logic của quá trình dạy học .....	21
1.2. NGUYÊN TẮC DẠY HỌC.....	24
1.2.1. Khái niệm chung .....	24
1.2.2. Hệ thống các nguyên tắc dạy học.....	25
1.3. NỘI DUNG DẠY HỌC.....	29
1.3.1. Khái niệm nội dung dạy học.....	29
1.3.2. Kế hoạch dạy học, chương trình dạy học, SGK và tài liệu tham khảo..	30
1.3.3. Đổi mới chương trình giáo dục, SGK phổ thông Việt Nam hiện nay ..	32
1.4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC.....	34
1.4.1. Khái niệm phương pháp dạy học .....	34
1.4.2. Hệ thống các phương pháp dạy học .....	36
1.4.3. Các phương tiện dạy học.....	66
1.4.4. Sự lựa chọn và vận dụng các phương pháp và phương tiện dạy học....	66
1.5. HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC.....	67
1.5.1. Khái niệm chung .....	67
1.5.2. Hệ thống các hình thức tổ chức dạy học.....	68
CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG.....	80
<b>Chương 2. LÝ LUẬN GIÁO DỤC</b> .....	82
MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP.....	82
2.1. QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC.....	83
2.1.1. Khái niệm quá trình giáo dục.....	83
2.1.2. Cấu trúc của quá trình giáo dục .....	83
2.1.3. Bản chất của quá trình giáo dục .....	84
2.1.4. Những đặc điểm của quá trình giáo dục .....	86
2.1.5. Quy luật của quá trình giáo dục .....	88
2.1.6. Động lực của quá trình giáo dục .....	88
2.1.7. Logic của quá trình giáo dục .....	89
2.2. NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC.....	91
2.2.1. Khái niệm chung .....	91
2.2.2. Hệ thống các nguyên tắc giáo dục.....	91
2.3. NỘI DUNG GIÁO DỤC.....	96
2.3.1. Khái niệm nội dung giáo dục.....	96
2.3.2. Các nguyên tắc xây dựng nội dung giáo dục .....	96

2.3.3. Các thành phần cơ bản của nội dung giáo dục .....	97
2.4. PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC.....	102
2.4.1. Khái niệm chung về phương pháp giáo dục.....	102
2.4.2. Hệ thống các phương pháp giáo dục .....	103
CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG.....	112
<b>Chương 3. NHÀ TRƯỜNG TRUNG HỌC VÀ NGƯỜI GIÁO VIÊN TRUNG</b>	
<b>HỌC .....</b>	<b>119</b>
<b>MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP.....</b>	<b>119</b>
3.1. NHÀ TRƯỜNG TRUNG HỌC.....	120
3.1.1. Vị trí và mục tiêu của giáo dục Trung học.....	120
3.1.2. Kế hoạch giáo dục Trung học .....	124
3.1.3. Vấn đề tổ chức, quản lý và lãnh đạo ở nhà trường phổ thông Trung học .....	127
3.2. NGƯỜI GIÁO VIÊN TRUNG HỌC.....	132
3.2.1. Vị trí và chức năng của người GV .....	132
3.2.2. Đặc điểm của hoạt động lao động sư phạm .....	134
3.2.3. Những nhiệm vụ và quyền hạn của người giáo viên trung học .....	137
3.2.4. Những yêu cầu đối với người giáo viên trung học .....	137
3.2.5. Người giáo viên với việc nâng cao trình độ nghề nghiệp.....	140
3.3. CÔNG TÁC CHỦ NHIỆM LỚP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC.....	140
3.3.1. Chức năng của giáo viên chủ nhiệm lớp.....	140
3.3.2. Nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm lớp .....	143
3.3.3. Nội dung và phương pháp công tác của GVCN lớp .....	144
CÂU HỎI THẢO LUẬN, ÔN TẬP VÀ BÀI TẬP TÌNH HUỐNG.....	152
DANH MỤC CÁC TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	155

# **Chương 1**

## **LÝ LUẬN DẠY HỌC**

\*\*\*

### **MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP**

Lý luận dạy học là một bộ phận của Giáo dục học hay Sư phạm học đại cương. Lý luận dạy học nghiên cứu bản chất của quá trình dạy học, thiết kế nội dung học vấn, xác định các nguyên tắc, các phương pháp, các hình thức tổ chức, các phương tiện dạy học, các kiểu đánh giá kết quả dạy học theo đúng mục đích và yêu cầu giáo dục. Lý luận dạy học có tác dụng chung đối với toàn bộ các hoạt động dạy-học trong lớp đồng thời có vai trò hỗ trợ cho việc vận dụng và đi sâu vào quá trình dạy-học từng bộ môn với những đặc thù khác nhau mà Lý luận dạy học bộ môn (Ví dụ: Lý luận dạy học môn Toán, Lý luận dạy học môn Văn, Lý luận dạy học môn Giáo dục công dân...) có nhiệm vụ nghiên cứu và phát triển thành các bộ phận riêng của Lý luận dạy học nói chung. Lý luận dạy học bộ môn là bộ phận của Giáo dục học hay Sư phạm học chuyên ngành. Do đó, Lý luận dạy học và Lý luận dạy học bộ môn có quan hệ tương hỗ, bổ sung cho nhau nhằm mục đích chung là nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học. Lý luận dạy học-bộ phận của Giáo dục học có quan hệ mật thiết với các bộ phận khác của Giáo dục học như Lý luận giáo dục, Lý luận về quản lý nhà trường...

### **YÊU CẦU**

Sau khi học xong chương này sinh viên:

- Có kiến thức hiểu biết về quá trình dạy học (Khái niệm, cấu trúc, đặc điểm, bản chất, tính quy luật và logic của quá trình dạy học ở Trung học), cũng như mục tiêu, nhiệm vụ mà người giáo viên (GV) cần thực hiện trong quá trình dạy học; có kiến thức, hiểu biết về các nguyên tắc cần tuân thủ và về việc xây dựng, thiết kế nội dung, lựa chọn phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học một cách khoa học.

- Có kỹ năng:

+ Nghiên cứu và tích lũy hệ thống tri thức cơ bản, tinh giản, cập nhật và có hệ thống về dạy học qua các tài liệu lý luận và thực tiễn, từ đó có cơ sở khoa học để tiếp tục cập nhật, chiếm lĩnh các tri thức lý luận cũng như xem xét thực tiễn dạy học.

+ Liên hệ và rút ra được những bài học cần thiết cho bản thân từ những lý luận cơ bản về dạy học, từ những tình huống dạy học.

+ Bước đầu rèn luyện các kỹ năng dạy học nói chung qua các hoạt động học tập và thực hành môn học, nhất là qua học hợp tác và xử lý các tình huống dạy học.

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ, vận dụng và thông báo thông tin về dạy học. Ý thức được vị thế, vai trò và trách nhiệm vụ to lớn của người GV trong quá trình dạy học phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của đất nước hiện nay; cũng như ý thức được những thách thức, đòi hỏi đối với người GV về phẩm chất và năng lực sư phạm của công tác dạy học để từ đó chăm lo rèn luyện những phẩm chất và năng lực dạy học trong quá trình đào tạo sư phạm.

## NỘI DUNG

Nội dung của chương Lý luận dạy học bao gồm:

- Quá trình dạy học
- Nguyên tắc dạy học
- Nội dung dạy học
- Phương pháp, Phương tiện và Hình thức tổ chức dạy học.

## PHƯƠNG PHÁP

Trong quá trình học tập chương này, sinh viên tự nghiên cứu tài liệu là chính. Trên lớp GV sẽ tập trung vào việc hướng dẫn SV nghiên cứu lý luận và cách thức liên hệ vận dụng lý luận cơ bản về dạy học, hệ thống hóa lý luận, giải đáp thắc mắc. SV được tạo cơ hội luyện tập một số kỹ năng dạy học nói chung như thuyết trình, hỏi-đáp, xử lý tình huống, học hợp tác...chuẩn bị cơ sở lý luận cho hoạt động dự giờ trong đợt Kiến tập sư phạm ở học kỳ V.

### 1.1. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

#### 1.1.1. Đặc điểm của quá trình dạy học hiện nay

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

- Hoạt động học tập của học sinh (HS) được tích cực hoá trên cơ sở nội dung dạy học ngày càng được hiện đại hoá

Sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học, kỹ thuật-công nghệ hiện nay khiến nội dung dạy học không ngừng được đổi mới, được hiện đại hoá.

Từ thực tế đó nảy sinh mâu thuẫn giữa khối lượng tri thức tăng hơn, phức tạp hơn với thời lượng học tập của HS trong quá trình dạy học không thể tăng.

Hướng giải quyết tích cực mâu thuẫn này là đổi mới phương pháp dạy học nhằm tích cực hoá hoạt động học tập của HS.

Từ đặc điểm này đòi hỏi GV trong quá trình dạy học không chỉ là người cung cấp thông tin mà quan trọng hơn, họ phải là người hướng dẫn HS biết cách tự mình thu thập, xử lý và vận dụng thông tin. Còn HS, trong quá trình học tập phải chú trọng học cách thu thập, xử lý và vận dụng thông tin.

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

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

+ HS hiện nay thường xuyên được tiếp cận với nguồn thông tin đa dạng, phong phú từ các phương tiện truyền thông khác nhau và chịu ảnh hưởng tác động từ nhiều phía khác nhau của cuộc sống xã hội.

+ Ảnh hưởng của giáo dục với hệ thống các phương pháp tích cực.

Từ đó, trong quá trình dạy học cần phải tính đến khả năng nhận thức của HS; quan tâm khai thác vốn sống phong phú và đa dạng của các em; tạo điều kiện để các em có cơ hội phát huy tiềm năng vốn có của mình.

- Trong quá trình học tập, nhu cầu hiểu biết của HS có xu hướng vượt ra khỏi nội dung tri thức, kỹ năng do chương trình quy định

Xu hướng này thể hiện ở chỗ HS thường chưa thoả mãn với những tri thức được cung cấp qua chương trình học tập. Các em luôn muốn biết thêm, biết sâu hơn

những điều đã học và nhiều điều mới lạ của cuộc sống muôn màu muôn vẻ nhằm thoả mãn nhu cầu hiểu biết và các nhu cầu cần thiết khác của cuộc sống.

Để đáp ứng xu hướng trên, ngoài “phần cứng”, chương trình dạy học cần thiết kế các “phần mềm” trong các môn học và tăng cường môn học tự chọn; cần tổ chức các hoạt động ngoại khoá nhằm phát huy tiềm năng và hứng thú của HS, tạo điều kiện cho HS kiểm nghiệm và mở mang vốn hiểu biết của mình, có khả năng thích ứng nhanh với cuộc sống sau này.

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

Cùng với sự tiến bộ của xã hội, các trường học hiện nay ngày càng được quan tâm đầu tư nâng cấp cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật theo hướng hiện đại phục vụ tích cực cho công cuộc cải tiến, đổi mới nội dung và phương pháp dạy học.

Với thực tế như vậy, nếu trình độ sử dụng các điều kiện, phương tiện dạy học của giáo viên (GV) ở các trường hiện nay chưa tương xứng thì dẫn đến sự lãng phí hoặc làm giảm hiệu quả dạy học. Cho nên, GV cần tăng cường sử dụng và không ngừng học hỏi kinh nghiệm sử dụng các cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật dạy học nhằm tối ưu hoá quá trình dạy học.

### **1.1.2. Khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học**

#### **1.1.2.1. Khái niệm**

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

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

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

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

#### **1.1.2.2. Cấu trúc của quá trình dạy học**

Cấu trúc của quá trình dạy học là cấu trúc-hệ thống. Cấu trúc của quá trình dạy học bao gồm một hệ thống các thành tố vận động và phát triển trong mối quan hệ biện chứng với nhau.

Theo cách tiếp cận truyền thống, cấu trúc của quá trình dạy học bao gồm các thành tố vận động và phát triển trong mối quan hệ biện chứng với nhau. Các thành

tổ cơ bản đó là: Đối tượng của quá trình dạy học; chủ thể của quá trình dạy học; mục đích, nhiệm vụ dạy học; nội dung dạy học; phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học; kết quả dạy học; môi trường dạy học.

- Đối tượng của quá trình dạy học là cá nhân hay tập thể HS- những người tiếp nhận những tác động sư phạm từ GV. HS vừa là đối tượng của quá trình dạy học lại vừa là chủ thể của hoạt động học tập - chủ thể nhận thức tài liệu học tập và chủ thể của những tác động đến GV (qua những thông tin phản hồi).

- Chủ thể của quá trình dạy học là GV - chủ thể của những tác động sư phạm đến đối tượng HS.

Đây là hai thành tố cơ bản, hai thành tố trung tâm của quá trình dạy học. Hai thành tố này tác động qua lại với nhau. Trong sự tác động qua lại đó, GV giúp HS trước hết là xác định học để làm gì (xác định mục đích, nhiệm vụ dạy học) từ đó xác định học cái gì (xác định nội dung dạy học) và học cái đó như thế nào (xác định phương pháp dạy học, phương tiện dạy học và hình thức tổ chức dạy học), cuối cùng đạt được một kết quả dạy học nhất định.

- Mục đích, nhiệm vụ dạy học (MĐDH) phản ánh tập chung những yêu cầu của xã hội đề ra cho quá trình dạy học. Mục đích dạy học là nhân tố giữ vị trí hàng đầu trong quá trình dạy học. Mục đích dạy học có chức năng định hướng cho sự vận động và phát triển của từng thành tố nói riêng, quá trình dạy học nói chung. Mục đích dạy học được cụ thể hóa trong các nhiệm vụ dạy học.

- Nội dung dạy học (NDDH) bao gồm hệ thống những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mà người học phải nắm vững trong quá trình dạy học và các hoạt động mà GV tổ chức. Nội dung dạy học chịu sự chi phối bởi mục đích, nhiệm vụ dạy học đồng thời nó lại qui định việc lựa chọn và vận dụng phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học.

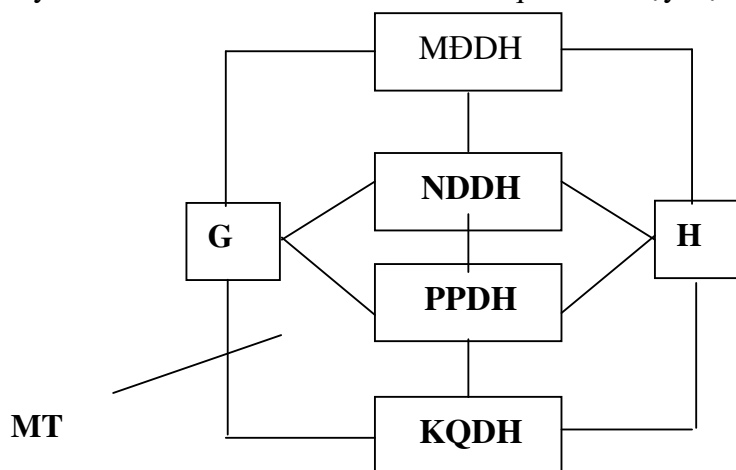
- Phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học (PPDH) là những phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức được sử dụng trong quá trình dạy học.

- Kết quả dạy học (KQDH) phản ánh sự vận động, phát triển của quá trình dạy học. Kết quả dạy học thể hiện tập trung ở kết quả HS đạt được trong quá trình học tập.

- Môi trường dạy học (MTDH) bao gồm môi trường tự nhiên và môi trường xã hội. Trong đó môi trường xã hội đóng vai trò quyết định.

Cấu trúc của quá trình dạy học tiếp cận theo kiểu này được thể hiện qua sơ đồ dưới đây:

Sơ đồ: Cấu trúc của quá trình dạy học



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

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

1: Quan hệ GV và ĐT

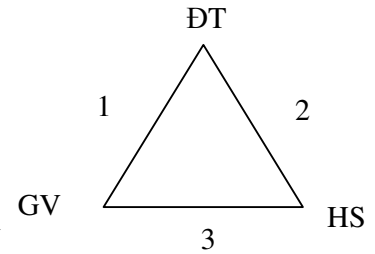
(GV nắm vững tri thức và cách dạy)

2: Quan hệ HS và ĐT

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

3: Quan hệ GV và HS (Quan hệ sư phạm và cá nhân)

(Hình 1).



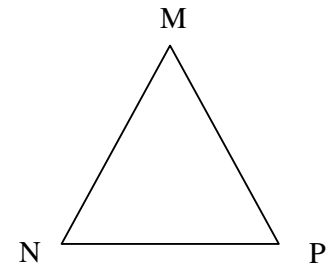
Hình 1

ĐT có thể là mục tiêu (M), nội dung (N) và phương pháp, phương tiện (P) dạy học.

Đối tượng đó còn có thể được gọi là khách thể hay là tri thức (M: HS nắm ĐT hay tri thức để làm gì?

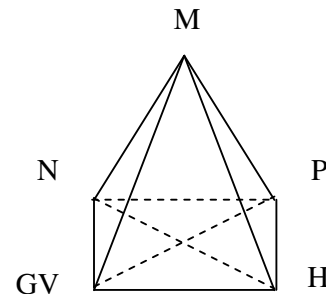
N: HS cần nắm ĐT hay tri thức cụ thể nào?

Và P: phương pháp nắm ra sao?). Tế bào này được biểu thị bằng một tam giác, gọi là tam giác sư phạm với ba đỉnh là M,N và P (Hình 2).



Hình 2

Nếu thay ĐT trong tam giác (Hình 1) bằng tam giác M-N-P sẽ có một ngũ giác gọi là ngũ giác sư phạm: M-N-P-GV-HS, đây là cốt lõi đặc trưng của quá trình dạy học. Sơ đồ này cho thấy đầy đủ quan hệ giữa một yếu tố với bốn yếu tố khác của ngũ giác sư phạm (NGSP)



Hình 3

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

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

- Điều kiện về cơ sở vật chất-kỹ thuật như: Trường sở, phòng thí nghiệm-thực hành, xưởng thực tập...

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

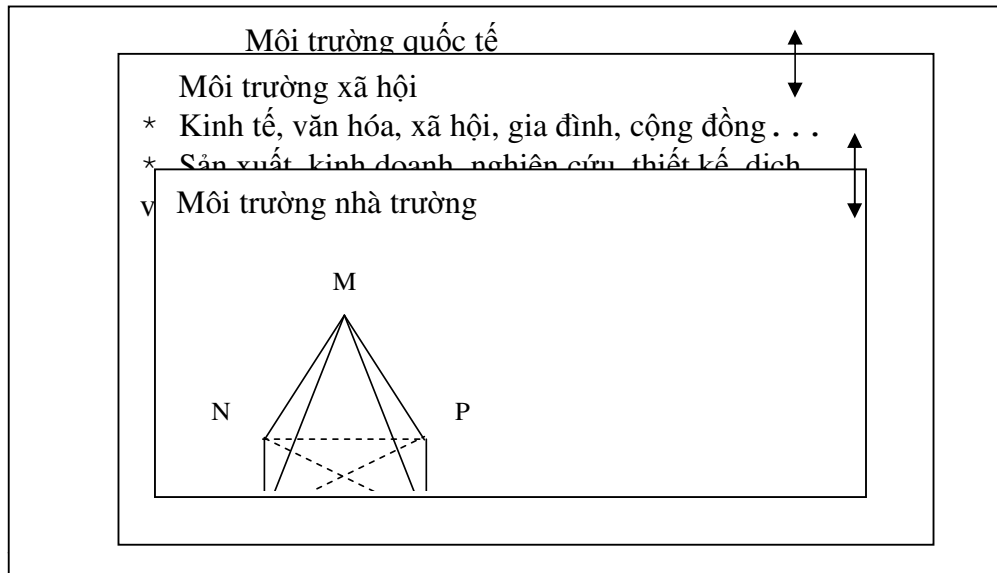
- Điều kiện về quản lý nhà trường như: Quản lý hành chính, tài chính, học chính, quản lý nhân lực...và cơ chế điều hành bộ máy như luật lệ, nội qui, phân công, phân cấp...

Về môi trường hoạt động của NGSP có thể kể:

- Môi trường nhà trường như: Hoạt động giáo dục, nghiên cứu, phục vụ, quản lý...



- Môi trường xã hội như: Gia đình, cộng đồng, xã hội, kinh tế, văn hóa, sản xuất, kinh doanh, thiết kế, nghiên cứu, dịch vụ...)



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

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

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

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

### **1.1.3. Quy luật cơ bản của quá trình dạy học**

#### **1.1.3.1. Quy luật dạy học**

Từ hiểu biết chung về Quy luật (phản ánh trong Triết học Mác) và cấu trúc quá trình dạy học, có thể nói:

Quy luật dạy học phản ánh mối quan hệ chủ yếu, tất yếu và bền vững giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học (và giữa các yếu tố trong từng thành tố).

Các quy luật dạy học bao gồm:

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa thành tố môi trường nhất là điều kiện xã hội với từng thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học nói riêng và cả quá trình dạy học nói chung;

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa GV với hoạt động dạy và HS với hoạt động học;

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa dạy học và giáo dục;

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ của HS;

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa mục đích dạy học và nội dung dạy học;

- Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa nội dung dạy học và phương pháp dạy học...

#### 1.1.3.2. Quy luật cơ bản của quá trình dạy học

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

Xem xét quy luật cơ bản của quá trình dạy học cũng tức là xem xét mối quan hệ GV-HS, quan hệ giữa hoạt động dạy và hoạt động học trong quá trình dạy học. Đã từng có nhiều quan điểm khác nhau bàn về mối quan hệ này. Trong đó, hai quan điểm dạy học cơ bản: dạy học cổ truyền (dạy học lấy GV làm trung tâm) và dạy học mới (dạy học lấy HS làm trung tâm) đã và đang được bàn luận nhiều trong nhà trường chúng ta hiện nay.

Có thể so sánh đặc trưng của dạy học cổ truyền và dạy học mới, qua đó thấy được mối quan hệ giữa GV và HS trong hai quan điểm đó qua bảng so sánh dạy học cổ truyền (lấy GV làm trung tâm) và dạy học mới (lấy HS làm trung tâm) dưới đây:

Bảng so sánh dạy học cổ truyền và dạy học mới

Dạy học lấy GV làm trung tâm	Dạy học lấy HS làm trung tâm
-Quan niệm:Học là quá trình tiếp thu và lĩnh hội, qua đó hình thành kiến thức, kỹ năng, tư tưởng, tình cảm. -Bản chất: Truyền thụ tri thức, truyền thụ và chứng minh chân lý của GV -Mục tiêu: Chú trọng cung cấp tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, HS đối phó với thi cử.	-Quan niệm: Học là quá trình kiến tạo; HS tìm tòi, khám phá, phát hiện...tự hình thành hiểu biết, năng lực và phẩm chất. -Bản chất: Tổ chức hoạt động nhận thức cho HS, dạy HS cách tìm ra chân lý. -Mục tiêu: Chú trọng hình thành các năng lực (sáng tạo, hợp tác...), dạy phương pháp và kỹ thuật khoa học, dạy cách học để đáp ứng với yêu cầu của cuộc sống hiện tại và tương lai.

<p>-Cách tiếp cận: Tiếp cận cơ bản lên nội dung</p> <p>-Vai trò của GV và HS: GV chủ động điều khiển, HS thụ động tiếp thu. Mỗi quan hệ chủ yếu: GV → HS</p> <p>-Nội dung: SGK+GV</p> <p>-Phương pháp: Các phương pháp dạy học truyền thống (Trong đó, chủ yếu GV độc thoại, phát vấn, áp đặt kiến thức sẵn có, độc quyền đánh giá, cho điểm cố định; HS nghe, ghi, học thuộc và trả bài ...).</p> <p>-Hình thức tổ chức: Cố định, giới hạn trong 4 bức tường của lớp học, GV đối diện với cả lớp.</p> <p>-Kết quả: Chủ yếu bồi dưỡng cho HS trí nhớ, tư duy tái hiện, khó có khả năng thích ứng với cuộc sống.</p>	<p>-Cách tiếp cận: Tiếp cận cơ bản lên các vấn đề</p> <p>-Vai trò của GV và HS: GV chủ đạo; HS chủ động, tích cực, sáng tạo. Mỗi quan hệ: GV ↔ HS HS ↔ HS và HS ↔ XH</p> <p>-Nội dung: Từ nhiều nguồn khác nhau: SGK, GV, các tài liệu khoa học phù hợp, bảo tàng, thực tế... gắn với vốn hiểu biết, kinh nghiệm &amp; nhu cầu của HS, tình huống thực tế, bối cảnh và môi trường địa phương, những vấn đề HS quan tâm</p> <p>-Phương pháp: Các phương pháp dạy học hiện đại (Trong đó, GV hướng dẫn; HS học cách học, cách giải quyết vấn đề, cách sống và trưởng thành như tìm tòi, điều tra, giải quyết vấn đề, dạy học tương tác. HS tự đánh giá, tự điều chỉnh làm cơ sở để GV cho điểm cơ động).</p> <p>-Hình thức tổ chức: Cơ động, linh hoạt: Học ở lớp, ở phòng thí nghiệm, ở hiện trường, trong thực tế...; học cá nhân, đôi bạn, nhóm và cả lớp đối diện với GV.</p> <p>-Kết quả: Bồi dưỡng cho HS tính tự chủ, năng động, sáng tạo; năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề, khả năng hợp tác...có khả năng thích ứng cao trong cuộc sống.</p>
---	--

Yêu cầu của cách mạng Việt Nam trong thời kỳ đổi mới hiện nay là đào tạo những con người tự chủ, năng động và sáng tạo, những con người có khả năng giải quyết những vấn đề nảy sinh trong cuộc sống xã hội. Để đáp ứng những yêu cầu này, giáo dục Việt Nam, dạy học trong các nhà trường Việt Nam hiện nay đang có xu hướng chuyển dịch mối quan hệ tác động giữa GV và HS từ mối quan hệ tác động chủ yếu và phổ biến một chiều từ GV đến HS sang mối quan hệ tương tác hai chiều giữa GV và HS và nhiều chiều của HS bằng cách tiếp cận dần mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học tích cực. Qua đó, GV chỉ đóng vai trò chủ đạo nhằm phát huy tính chủ động, tích cực và sáng tạo của HS.

#### **1.1.4. Bản chất của quá trình dạy học**

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

Dựa vào hai mối quan hệ cơ bản để xác định bản chất của quá trình dạy học:

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

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

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

Quá trình dạy học là quá trình tác động qua lại giữa GV và HS. Xét cho cùng thì mọi tác động của GV đến HS đều nhằm thúc đẩy mối quan hệ giữa HS và tài

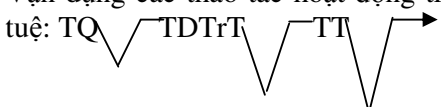
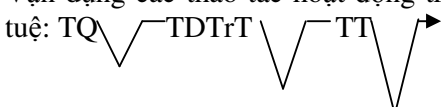
liệu học tập, tức thúc đẩy hoạt động nhận thức tài liệu học tập của HS. Kết quả dạy học phản ánh tập trung ở kết quả nhận thức tài liệu học tập của HS.

#### 1.1.4.2. Bản chất của quá trình dạy học

Từ hai cơ sở trên có thể nói bản chất của quá trình dạy học là quá trình nhận thức độc đáo của HS (hay bản chất của quá trình dạy học là quá trình nhận thức của HS dưới sự hướng dẫn của GV)

##### a. Bản chất của quá trình dạy học là quá trình nhận thức của HS

Qua so sánh hoạt động nhận thức có tính chất lịch sử xã hội loài người và hoạt động học tập của HS diễn ra trong hoạt động dạy học cho thấy về cơ bản hoạt động nhận thức của HS cũng giống như hoạt động nhận thức có tính chất lịch sử xã hội loài người (Hoạt động nhận thức của loài người đã được khái quát trong nhận thức luận của chủ nghĩa Mác, trong tâm lý học Mác xít). Sự giống nhau đó được thể hiện qua bảng so sánh dưới đây:

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

Tính bản chất này cho thấy: Hoạt động học tập của HS thực chất là hoạt động nhận thức và hoạt động dạy của GV là tổ chức hoạt động nhận thức.

Từ đó, trong dạy học, GV phải ý thức được trách nhiệm của mình là giúp HS nhận thức, tức là giúp các em tìm tòi, khám phá ra những điều mới lạ trong cuộc sống để làm giàu thêm vốn hiểu biết của các em. Cho nên, quá trình hướng dẫn đó phải tuân theo con đường nhận thức chung của nhân loại. Trong đó, cần coi trọng việc hướng dẫn HS tích lũy tri thức từ nhiều nguồn thông tin khác nhau; tổ chức cho các em thực hành tri thức đã học; tích cực vận dụng các thao tác trí tuệ từ thấp đến cao trong quá trình tích lũy và vận dụng tri thức; bồi dưỡng cho các em khả năng tự học, tự nghiên cứu và những phẩm chất cần thiết của nhà nghiên cứu trẻ tuổi.

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

##### b. Quá trình nhận thức của HS là quá trình nhận thức mang tính độc đáo

Tuy nhiên, quá trình nhận thức của HS lại có tính độc đáo. Tính độc đáo đó thể hiện ở chỗ: Mặc dù cũng là quá trình nhận thức, nhưng sự nhận thức của HS lại nằm trong môi trường sư phạm với sự điều khiển của GV. Đây là điểm khác nhau cơ bản giữa hoạt động nhận thức của HS với hoạt động nhận thức có tính lịch sử của loài người. Những nét đặc trưng của sự khác nhau này được thể hiện qua bảng

so sánh giữa hoạt động nhận thức có tính lịch sử xã hội của loài người và hoạt động nhận thức của HS dưới đây:

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

Từ đó, muốn giúp HS nhận thức tốt tài liệu học tập thì GV cần phải biết điều khiển mối quan hệ giữa hoạt động chủ đạo của GV và hoạt động chủ động, tích cực của HS và điều khiển các mối liên hệ khác diễn ra trong quá trình dạy học. Dạy học phải làm sao để tạo nên môi trường sư phạm tốt nhất cho HS học tập và phấn đấu.

### 1.1.5. Nhiệm vụ dạy học

#### 1.1.5.1. Cơ sở để xác định các nhiệm vụ dạy học

- Dựa vào mục tiêu giáo dục và đào tạo;
- Dựa vào nhận thức luận của chủ nghĩa Mác;
- Dựa vào sự tiến bộ của cách mạng khoa học, kỹ thuật-công nghệ và cách mạng xã hội;
- Dựa vào đặc điểm của HS, đặc điểm các loại trường, môn học...

#### 1.1.5.2. Các nhiệm vụ dạy học

Mục tiêu dạy học được cụ thể hóa thành các nhiệm vụ dạy học.

Mục tiêu dạy học ở trung học phổ thông được xác định căn cứ vào mục tiêu giáo dục trung học phổ thông. Mục tiêu giáo dục nhằm vào việc giáo dục toàn diện nhân cách HS: Giáo dục đạo đức, giáo dục trí tuệ, giáo dục thẩm mỹ, giáo dục thể chất và giáo dục kỹ năng. Để đạt được mục tiêu giáo dục toàn diện, quá trình dạy học cần tác động lên cả ba mặt của đời sống tâm lý HS: Mặt nhận thức, mặt xúc cảm, tình cảm (hay mặt thái độ) và mặt hành động. Ví dụ muốn HS thực hiện tốt các chuẩn mực đạo đức xã hội thì cần giúp các em hiểu các chuẩn mực đạo đức xã hội, hiểu vì sao cần phải thực hiện chúng và biết cách thức thực hiện chúng (tác động lên mặt nhận thức); bồi dưỡng thái độ đúng đắn đối với việc thực hiện các chuẩn mực đạo đức xã hội (tác động lên mặt xúc cảm, tình cảm: thực hiện đúng, tốt các chuẩn mực xã hội thì sung sướng, tự hào, có biểu hiện sai thì xấu hổ, buồn...) và tổ chức cho HS thực hiện các chuẩn mực đạo đức xã hội (tác động lên mặt hành động). Chính vì thế, mục tiêu dạy học được xác định thường bao gồm ba nhóm yêu cầu bồi dưỡng nhân cách toàn diện: Yêu cầu về nhận thức (tri thức), yêu cầu về xúc cảm, tình cảm (thái độ) và yêu cầu về hành động (kỹ năng). Trong nhà trường truyền thống, ba nhóm yêu cầu này thường được xác định và sắp xếp theo thứ tự như sau:

- 1). Hệ thống những tri thức cần nắm;
- 2). Hệ thống những kỹ năng học tập và sinh hoạt cần rèn luyện;
- 3). Hệ thống những giá trị (thái độ) thích hợp cần bồi dưỡng.

Những yêu cầu này sẽ được thực hiện thông qua việc tiến hành các nhiệm vụ dạy học. Các nhiệm vụ dạy học bao gồm:

a. Nhiệm vụ tổ chức, điều khiển HS nắm vững hệ thống tri thức

Tri thức, sản phẩm của nhận thức là “những kiến thức có hệ thống phản ánh chính xác bản thân sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tâm lý con người, phản ánh những mối quan hệ có tính quy luật giữa các hiện tượng khách quan” [13, 424].

Tổ chức, điều khiển HS nắm vững hệ thống tri thức, tức là giúp các em nắm vững những kinh nghiệm mà loài người đã tích lũy được trong quá trình phản ánh hiện thực khách quan. Đó là những kinh nghiệm hiểu biết về bản thân sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan, về mối quan hệ giữa chúng; về cách thức hoạt động-cách thức tác động lên chúng và những kinh nghiệm về thái độ đối xử đối với chúng. Những kinh nghiệm đó được tập trung và sắp xếp một cách có hệ thống thành các khoa học.

Ở nhà trường phổ thông, tri thức cung cấp cho HS được lựa chọn cần đảm bảo các đặc tính: hệ thống, khoa học, phổ thông, cơ bản, hiện đại và phù hợp với thực tiễn Việt Nam về tự nhiên, xã hội, tư duy, kỹ thuật và cách thức hoạt động. Trong đó:

- Tri thức khoa học là những tri thức được hình thành từ hoạt động nghiên cứu khoa học, những tri thức này đã được thực tiễn kiểm nghiệm, đã trở thành chân lý và đã được sắp xếp một cách có hệ thống thành các khoa học.

- Tri thức phổ thông là những tri thức tối thiểu cần thiết cho tất cả mọi người dù rằng sau này họ làm bất cứ nghề gì.

- Tri thức cơ bản là những tri thức mấu chốt nhất được coi là cơ sở để suy ra các tri thức khác cùng hoặc có liên quan.

- Tri thức hiện đại là những tri thức phản ánh những thành tựu mới nhất, tiên tiến nhất của khoa học, kỹ thuật, văn hóa; những tri thức giải quyết được vấn đề một cách đúng đắn nhất, có hiệu quả nhất phù hợp với xu thế phát triển đi lên của hiện thực khách quan.

- Những tri thức đó còn phải phù hợp với thực tiễn Việt Nam tức là phải có tác dụng giải quyết được những vấn đề do thực tiễn Việt Nam đề ra, phù hợp với nhận thức của HS phổ thông Việt Nam.

- Đó là những tri thức phổ thông về tất cả các lĩnh vực của cuộc sống xã hội: Tự nhiên, xã hội, con người và kỹ thuật.

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

Do đó, để thực hiện nhiệm vụ này, trong quá trình dạy một môn học cụ thể nào đó cần:

- + Xác định hệ thống tri thức cơ bản của môn học, bài học HS cần lĩnh hội;
- + Xác định mức độ nắm vững tri thức mà HS cần đạt (theo các mức độ nhận thức: Nhận biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá (Bloom 1956);
- + Từ đó đề ra cách thức giúp HS nắm vững chúng theo nguyên tắc: Hiểu sâu-nhớ lâu để có cơ sở vận dụng tốt.

b. Nhiệm vụ phát triển kỹ năng, phát triển trí tuệ cho HS

Kỹ năng là “khả năng thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành hành động ấy, cho dù đó là hành động

cụ thể hay hành động trí tuệ” [13, 220]. Còn kỹ xảo là kỹ năng được tự động hóa. Kỹ xảo phải trải qua luyện tập rất nhiều lần cho tới khi các thao tác đạt tới mức độ tự động hóa hoàn toàn, hầu như không còn yếu tố ý thức nữa và đạt được độ bền ổn định đồng thời có độ mềm dẻo, uyển chuyển để có thể thích ứng nhất định với những điều kiện biến đổi mà vẫn không bị biến dạng hành động. Trí tuệ là “Năng lực nhận thức lý tính, đạt tới trình độ nhất định của hoạt động tư duy” [13, 426].

Hình thành và phát triển kỹ năng, kỹ xảo; phát triển trí tuệ thực chất là hình thành và phát triển khả năng thực hiện hoạt động cho HS.

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

Do đó, trên cơ sở cung cấp tri thức, cần rèn luyện cho HS hệ thống những kỹ năng, kỹ xảo hoạt động lao động trí óc và lao động chân tay tương ứng. Tức là giúp HS có khả năng vận dụng tri thức đã học để giải quyết những nhiệm vụ do thực tiễn đề ra. Trong đó, những kỹ năng, kỹ xảo học tập có tầm quan trọng đặc biệt đối với quá trình nắm vững tri thức khoa học.

Các kỹ năng, kỹ xảo cần bồi dưỡng cho HS trong quá trình học tập bao gồm hai loại: kỹ năng, kỹ xảo chung trong học tập và kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với tri thức môn học.

- Kỹ năng, kỹ xảo chung trong học tập

Kỹ năng, kỹ xảo chung trong học tập là những kỹ năng, kỹ xảo được sử dụng trong mọi môn học. Ví dụ: các kỹ năng nói, nghe, đọc hiểu, viết; kỹ năng sử dụng các dụng cụ học tập thông dụng; các kỹ năng xây dựng phương hướng, kế hoạch và tổ chức thực hiện phương hướng, kế hoạch học tập; các kỹ năng hợp tác trong học tập... đặc biệt là các kỹ năng vận dụng các thao tác trí tuệ nhằm hình thành và phát triển năng lực hoạt động trí tuệ cho HS. Năng lực hoạt động trí tuệ được thể hiện ở khả năng vận dụng các thao tác trí tuệ đặc biệt là các thao tác tư duy trừu tượng. Các nhà tâm lý học đã cho rằng sự phát triển trí tuệ được đặc trưng bởi sự tích lũy vốn tri thức và sự tích lũy các thao tác trí tuệ thành thạo vững chắc. Trong quá trình nắm tri thức diễn ra sự thống nhất giữa một bên là những tri thức với tư cách là đối tượng được phản ánh và một bên là các thao tác trí tuệ với tư cách là phương thức phản ánh. Những tri thức được nắm vững nhờ các thao tác trí tuệ, và ngược lại, quá trình nắm tri thức làm cho các thao tác trí tuệ được hình thành và phát triển.

Giúp HS phát triển năng lực hoạt động trí tuệ cần tập trung bồi dưỡng cho các em:

+ Năng lực nhận thức, từ nhận thức cảm tính (cảm, tri giác) đến nhận thức lý tính (tư duy, tưởng tượng);

+ Các chức năng tâm lý khác như: trí nhớ, sự tập trung chú ý, hứng thú trong nhận thức cũng như các phẩm chất tâm lý khác.

Trong đó đặc biệt chú ý đến việc bồi dưỡng cho HS mong muốn biết và có khả năng thực hiện các thao tác tư duy thành thạo, vững chắc như phân tích, tổng hợp, so sánh...

- *Phân tích và tổng hợp*

Phân tích là quá trình dùng trí óc để phân chia đối tượng nhận thức thành các “bộ phận”, các thành phần khác nhau. Tổng hợp là dùng trí óc để hợp nhất các thành phần đã được tách rời nhờ sự phân tích thành một chỉnh thể. Phân tích và tổng hợp có quan hệ qua lại mật thiết với nhau, tạo thành một sự thống nhất không tách rời. Tổng hợp sơ bộ ban đầu cho ta ấn tượng chung về đối tượng, nhờ đó mà xác định được phương hướng phân tích đối tượng. Từ sự phân tích đối tượng sẽ giúp ta có một nhận thức đầy đủ hơn về đối tượng, phân tích càng sâu thì sự tổng hợp cuối cùng càng cao, càng đầy đủ. Sự tổng hợp hoàn chỉnh sẽ ảnh hưởng đến chất lượng của sự phân tích tiếp theo. Ví dụ: “tính diện tích tứ giác ABCD”, HS kẻ đường chéo AC, chia (phân tích) tứ giác ra làm hai hình tam giác, tìm diện tích của mỗi hình tam giác này rồi cộng lại (tổng hợp) để có diện tích của hình tứ giác đã cho.

- *So sánh*

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

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

- + Nêu định nghĩa đối tượng cần so sánh;
- + Phân tích đối tượng, tìm ra dấu hiệu bản chất của mỗi đối tượng so sánh;
- + Xác định những điểm giống nhau và những điểm khác nhau của từng dấu hiệu tương ứng;
- + Khái quát các dấu hiệu quan trọng giống và khác nhau của các đối tượng so sánh;
- + Nếu có thể được thì nêu rõ nguyên nhân của sự giống và khác nhau đó.

- *Trừu tượng hóa*

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

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

- *Khái quát hóa*

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

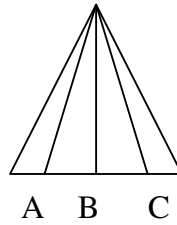
Ví dụ 1. Từ ba sự kiện: Số 5 chia hết cho 5; số 15 chia hết cho 5 và số 25 chia hết cho 5. So sánh ba số 5, 15, 25, rút ra điểm chung các số đó đều có tận cùng bằng 5 và có kết luận khái quát: Tất cả các số tận cùng bằng 5 đều chia hết cho 5.



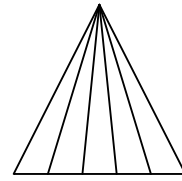
Ví dụ 2. Có bao nhiêu hình tam giác trong hình 2.10? và sau đó là trong các hình 2.11; 2.12? Có những em đã suy nghĩ và đếm như sau:

- Số tam giác có cạnh bên là OA : 4
- Số tam giác có cạnh bên là OB  
(và nằm bên phải của OB) : 3
- Số tam giác có cạnh bên là OC  
(và nằm bên phải của OC) : 2
- Số tam giác có cạnh bên là OD  
(và nằm bên phải của OD) : 1

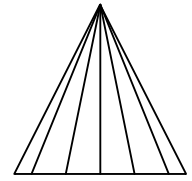
Cộng : 10



H.2.10



H.2.11



H.2.12

Từ đó chuyển qua hình 2.11, các em có thể trả lời được ngay số hình tam giác là:  $5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 15$ , và số hình tam giác trên hình 2.12 là:  $15 + 6 = 21$ . Như vậy, các em HS này đã biết khái quát hóa trên cơ sở phân tích chỉ một sự kiện.

• *Cụ thể hóa*

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

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

Trên cơ sở đó dần dần hình thành và phát triển ở các em các phẩm chất của hoạt động trí tuệ như tính định hướng, tính phê phán, tính linh hoạt...:

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

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

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

• *Tính linh hoạt của trí tuệ.* Tính linh hoạt của hoạt động trí tuệ thể hiện ở chỗ: HS có khả năng thay đổi phương hướng giải quyết vấn đề phù hợp với sự thay đổi của các điều kiện, biết tìm ra phương pháp mới để giải quyết vấn đề, dễ dàng

chuyển từ dạng hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác, khắc phục lối rập khuôn theo mẫu định sẵn, máy móc, suy nghĩ theo đường mòn; có khả năng xác lập sự phụ thuộc giữa các kiến thức theo trật tự ngược với cách đã biết (tính thuận nghịch của quá trình tư duy); khả năng nhìn một vấn đề, một hiện tượng theo những quan điểm khác nhau. Phẩm chất này giúp HS thích ứng với các tình huống nhận thức khác nhau một cách nhanh chóng, đảm bảo nắm tri thức mới nhanh hơn và tiết kiệm hơn.

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

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

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

- *Tính khái quát của trí tuệ.* Tính khái quát của hoạt động trí tuệ được thể hiện ở chỗ: Khi giải quyết mỗi nhiệm vụ nhận thức nhất định, HS sẽ hình thành mô hình giải quyết khái quát tương ứng. Từ mô hình giải quyết khái quát này, HS có thể vận dụng để giải quyết những nhiệm vụ cụ thể cùng loại. Nhờ đó, HS dễ dàng thích ứng với việc giải quyết các nhiệm vụ nhận thức tương tự.

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

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

Như vậy, trong quá trình dạy học, GV bộ môn cần:

- + Xác định hệ thống kỹ năng, kỹ xảo chung trong học tập HS cần rèn luyện;
- + Xác định rõ hệ thống kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với hệ thống tri thức môn học, bài học HS cần rèn luyện;
- + Xác định mức độ kỹ năng HS, kỹ xảo cần đạt;
- + Từ đó đề ra cách thức rèn luyện các kỹ năng, kỹ xảo đó.

Tóm lại, bồi dưỡng cho HS kỹ năng, kỹ xảo hoạt động lao động trí óc và lao động chân tay tức là bồi dưỡng cho HS phương pháp, khả năng làm việc nhất là khả năng suy nghĩ, khả năng sử dụng tốt nhất bộ óc của mình; cũng tức là rèn cho các

em tiềm lực của sự hiểu biết; cung cấp cho các em chìa khóa của mọi sự hiểu biết, tạo điều kiện cho HS lĩnh hội tri thức có hiệu quả, cho khả năng sống và làm việc trong tương lai.

c. Bồi dưỡng cho HS thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất, năng lực cần thiết của con người mới (Bồi dưỡng cho HS thái độ hay giá trị thích hợp)

Thế giới quan là quan điểm, quan niệm thành hệ thống về thế giới, về các hiện tượng tự nhiên và xã hội. Thế giới quan khoa học bao gồm quan điểm duy vật và phương pháp biện chứng trong việc nhìn nhận thế giới xung quanh.

Nhân sinh quan là quan điểm, quan niệm thành hệ thống về cuộc sống, về ý nghĩa, mục đích cuộc sống của con người. Cốt lõi của nhân sinh quan là lý tưởng sống. Nhân sinh quan khoa học là nhân sinh quan của giai cấp vô sản.

Nhiệm vụ này cần tập trung vào việc:

- Hình thành và phát triển quan điểm đúng đắn về thế giới tự nhiên, xã hội, con người, kỹ thuật và cách thức hoạt động;

+ Nêu rõ tính thực tiễn của tri thức (cho HS thấy tri thức bắt nguồn từ thực tiễn, nảy sinh và phát triển do nhu cầu của thực tiễn và phục vụ cho thực tiễn) để HS ý thức được ý nghĩa, tầm quan trọng của tri thức, của môn học;

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

- Giáo dục thái độ đúng đắn đối với thế giới xung quanh

+ Hình thành thái độ đúng đắn đối với tự nhiên (Từ hiểu biết về tự nhiên hình thành cho HS ý thức và thái độ bảo vệ, cải tạo và xây dựng môi trường thiên nhiên);

+ Hình thành thái độ đúng đắn đối với đối với xã hội (Từ hiểu biết về xã hội hình thành cho HS ý thức và thái độ bảo vệ, cải tạo và xây dựng môi trường xã hội);

+ Giáo dục ý thức và thái độ đúng đắn đối với lao động, trước hết là lao động học tập;

+ Giáo dục thái độ và cách cư xử đúng đắn đối với mọi người trong cộng đồng.

- Giáo dục những phẩm chất, năng lực cần thiết của con người mới...

Như vậy, tùy đặc điểm của từng môn học, bài học, GV cần xác định

+ Những quan điểm, thái độ và phẩm chất nhân cách nào cần bồi dưỡng cho HS;

+ Biểu hiện của những quan điểm, thái độ và phẩm chất đó;

+ Từ đó đề ra cách thức bồi dưỡng chúng.

Cách xác định và sắp xếp các yêu cầu và nhiệm vụ dạy học theo thứ tự như trên có thể là một trong các nguyên nhân dẫn đến hiện tượng trong thực tế GV chỉ chú trọng việc cung cấp tri thức, thậm chí nhồi nhét tri thức mà xem nhẹ việc bồi dưỡng kỹ năng và thiếu quan tâm đến việc giáo dục những giá trị thích hợp cho HS.

Theo kiểu tiếp cận hiện đại, bộ ba yêu cầu đó được đảo ngược lại:

1). Hệ thống những giá trị (thái độ) thích hợp cần bồi dưỡng;

2). Hệ thống những kỹ năng học tập và sinh hoạt cần rèn luyện;

3). Hệ thống những tri thức phổ thông toàn diện, theo kịp trình độ tiên tiến của thế giới hiện đại đồng thời kế thừa được những truyền thống tốt đẹp của dân tộc trong ứng.

Hai kiểu tiếp cận trên về mục tiêu, nhiệm vụ dạy học đã và đang được thể hiện trong kế hoạch, chương trình dạy học ở nhà trường Việt Nam hiện nay.

d. Mọi quan hệ giữa các nhiệm vụ dạy học

Ba nhiệm vụ trên có mối quan hệ biện chứng, thúc đẩy lẫn nhau.

Trong đó, nhiệm vụ thứ nhất là cơ sở của nhiệm vụ thứ hai và nhiệm vụ thứ ba; bởi lẽ, HS sẽ chỉ thực hiện các thao tác trí tuệ khi các em tiến hành lĩnh hội và vận dụng hệ thống các tri thức. Thế giới quan, những phẩm chất nhân cách được hình thành ở các em có đúng đắn hay không lại tùy thuộc vào những tri thức mà các em lĩnh hội có chính xác, khoa học hay không.

Nhiệm vụ thứ hai là điều kiện của nhiệm vụ thứ nhất và nhiệm vụ thứ ba; điều đó thể hiện ở chỗ một khi trí tuệ của các em phát triển, các em biết phương pháp học thì chính sự phát triển trí tuệ đó giúp cho các em có thể lĩnh hội tri thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo và những phẩm chất nhân cách tốt hơn.

Nhiệm vụ thứ ba vừa là mục đích, kết quả của nhiệm vụ thứ nhất và nhiệm vụ thứ hai lại vừa trở thành động lực thúc đẩy nhiệm vụ thứ nhất và nhiệm vụ thứ hai phát triển. Mục đích cuối cùng của quá trình HS lĩnh hội tri thức là để nhằm hình thành quan điểm, tư tưởng đúng về thế giới xung quanh từ đó có thái độ và hành động đúng đắn đối với thế giới, tức mục đích của việc học chữ là để học làm người. HS sẽ chỉ thực hiện các thao tác trí tuệ để lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo tốt một khi các em có ý thức, thái độ học tập đúng đắn.

Ba nhiệm vụ dạy học nói trên được thể hiện trong nhiệm vụ dạy chữ và nhiệm vụ dạy người mà người đời thường đề cập đến. Dạy chữ và dạy người có quan hệ mật thiết với nhau. Thông qua dạy chữ để dạy người: “Cho con học dăm ba chữ để làm người”.

Phạm văn Đồng: “Đến một trình độ nào đó tri thức với tư tưởng, trí dục với đức dục là một. Trí dục phải tiến tới đức dục và đức dục là kết quả tất yếu của mọi sự hiểu biết”.

Từ đó có thể rút ra:

- Dạy tốt tức là phải thực hiện tốt cả ba nhiệm vụ dạy học;
- Cần quán triệt cả ba nhiệm vụ này trong toàn bộ quá trình dạy học;
- Mỗi trường, mỗi bộ môn cần căn cứ vào tính chất, mục tiêu đào tạo, hoàn cảnh, điều kiện của mình để cụ thể hóa các nhiệm vụ dạy học cho phù hợp và làm cho mọi thành viên ý thức được các nhiệm vụ đó.

### **1.1.6. Động lực của quá trình dạy học**

#### **1.1.6.1. Khái quát về sự vận động, phát triển của quá trình dạy học**

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

#### **1.1.6.2. Động lực của quá trình dạy học**

a. Muốn có quan niệm đúng về động lực của quá trình dạy học, phải đứng trên quan điểm của chủ nghĩa Mác về động lực của sự vận động, phát triển của các sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan. Vận dụng quan điểm đó để xem xét động lực của quá trình dạy học có thể nói:

Động lực của quá trình dạy học là việc giải quyết các mâu thuẫn nảy sinh trong quá trình dạy học. Các mâu thuẫn nảy sinh trong quá trình dạy học bao gồm mâu thuẫn bên trong và mâu thuẫn bên ngoài:

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

Ví dụ:

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

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

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

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

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

- Mâu thuẫn bên ngoài là mâu thuẫn giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình dạy học với điều kiện xã hội.

Ví dụ:

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

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

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

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

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

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

Ví dụ: GV kêu học trò S đọc bài khoá tiếng Anh (trò S học kém môn tiếng Anh và nhiều môn học khác). Trò S đứng lên ngáp ngừng mãi mà không đọc được. Trong tình huống dạy học này chứa đựng mâu thuẫn: Mâu thuẫn giữa nhiệm vụ học tập được đề ra cho học trò S (cần có kỹ năng đọc bài khoá tiếng Anh), với khả năng của S (chưa đọc được bài khoá tiếng Anh).

Loại mâu thuẫn này xuất hiện thường xuyên, liên tục và được thể hiện dưới dạng những khó khăn trong quá trình dạy học. Việc giải quyết mâu thuẫn này tạo nên động lực chủ yếu của quá trình dạy học.

c. Điều kiện để mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình dạy học

- Mâu thuẫn đó phải được HS ý thức đầy đủ tức HS phải thấy được khó khăn của mình trong học tập, vì sao có khó khăn; HS có nhu cầu giải quyết các khó khăn và tự các em giải quyết;

- Việc giải quyết mâu thuẫn phải vừa sức;
- Việc giải quyết mâu thuẫn phải do tiến trình dạy học qui định.

Ví dụ: Trong tình huống trên, trò S phải ý thức (hoặc làm cho S ý thức) được rằng kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh là cần thiết (không chỉ trong học tập môn tiếng Anh hiện tại mà còn trong cuộc sống nghề nghiệp sau này). S ý thức được khó khăn của mình trong việc thực hiện kỹ năng này (Khó khăn do đâu?). S muốn có sự tiến bộ trong việc đọc tiếng Anh, nắm được cách thức khắc phục khó khăn trong đọc tiếng Anh và S thực sự khắc phục được những khó khăn đó.

### **1.1.7. Logic của quá trình dạy học**

#### **1.1.7.1. Khái niệm về logic của quá trình dạy học**

Logic của quá trình dạy học là trình tự vận động hợp qui luật của nó đảm bảo cho HS đi từ trình độ tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và sự phát triển năng lực hoạt động trí tuệ ứng với lúc ban đầu nghiên cứu môn học (hay một đề mục) nào đó, đến trình độ tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và sự phát triển năng lực hoạt động trí tuệ ứng với lúc kết thúc môn học (hay đề mục) đó.

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

Quá trình dạy học phải vận động theo logic của môn học tức là GV phải tổ chức, điều khiển quá trình dạy học để nó vận động theo hệ thống những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã được xây dựng trong môn học; đồng thời, sự vận động đó lại phải phù hợp với quá trình nhận thức của HS, tức là phù hợp với logic nhận thức.

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

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

#### **1.1.7.2. Các khâu của quá trình dạy học**

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

Lý luận dạy học ở nước ta lâu nay đã xác định các khâu trong logic của quá trình dạy học để từ đó xây dựng tiến trình của một bài học trên lớp (năm bước lên lớp), bao gồm:

- Kích thích thái độ học tập tích cực của HS;
- Tổ chức điều khiển HS nắm tri thức mới;
- Tổ chức, điều khiển HS củng cố tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;
- Tổ chức, điều khiển HS rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo;
- Tổ chức, điều khiển HS vận dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;
- Tổ chức, điều khiển việc kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS đồng thời tổ chức cho các em tự kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của bản thân.

Phân tích quá trình học tập của HS, Robert J. Marzano (1992) đã đưa ra năm khía cạnh học tập:

- Thái độ và sự nhận thức tích cực về học tập;
- Tiếp thu và tổng hợp kiến thức;
- Mở rộng và tinh lọc kiến thức;
- Sử dụng kiến thức có hiệu quả;
- Thói quen tư duy có hiệu quả.

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

Các khâu của quá trình dạy học:

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

Thái độ tích cực trong học tập là sự huy động ở mức độ cao các chức năng tâm lý (Sự chú ý; nhu cầu, hứng thú học tập; các phẩm chất đạo đức; các phẩm chất trí tuệ; các phẩm chất thể chất...) để giúp cho việc học tập đạt hiệu quả. Thái độ học tập tích cực thể hiện đặc trưng ở sự chú ý và nhất là ở hứng thú của HS đối với việc học. Cho nên, kích thích HS tích cực học tập tức là kích thích sự chú ý của HS, làm cho các em có hứng thú với việc học tập, các em ý thức được học tập là nhu cầu, có niềm vui trong học tập... Thái độ học tập tích cực của HS được coi là điều kiện, động lực thúc đẩy quá trình học tập.

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

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

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

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

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

- Yếu tố HS: Nhân cách được giáo dục của HS.

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

Biện pháp:

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

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

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

- Các biện pháp kích thích giá trị của yêu cầu, nhiệm vụ học tập:

+ Làm cho HS ý thức được giá trị của nhiệm vụ học tập;

+ Làm cho HS hình dung rõ ràng được yêu cầu, nhiệm vụ cần thực hiện;

+ Cung cấp các điều kiện thực hiện yêu cầu, nhiệm vụ; làm cho HS tin tưởng vào khả năng thực hiện yêu cầu nhiệm vụ của bản thân và khuyến khích sự cố gắng của các em.

- Khai thác giá trị tác động của yếu tố nội dung dạy học

- Sự mẫu mực của GV về phẩm chất nhân cách cũng là sức thu hút đối với HS. Trong đó phải kể đến trình độ của GV và đặc biệt là khả năng sử dụng các phương pháp dạy học:

+ Sử dụng phối hợp, hợp lý các phương pháp dạy học;

+ Sử dụng các phương pháp dạy học tích cực và phương tiện dạy học hiện đại...

- Chăm lo đến các biện pháp giáo dục nhân cách toàn diện cho HS nhằm tạo động lực thúc đẩy bên trong cho quá trình học tập; đặc biệt cần hình thành và bồi dưỡng cho HS các phẩm chất trí tuệ để giúp HS có thói quen tư duy một cách có hiệu quả.

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

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

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

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

+ Kích thích HS huy động các tri thức, kinh nghiệm có liên quan đã biết làm cơ sở cho việc nắm tri thức mới;

+ Tổ chức, điều khiển HS thu thập thông tin về vấn đề nghiên cứu (hay nắm các tài liệu cảm tính) với các biện pháp khai thác thông tin từ các nguồn như: Từ nội dung bài giảng phong phú, hấp dẫn, lời nói sinh động, giàu hình tượng, dễ hiểu của GV; từ việc sử dụng đúng các phương tiện trực quan, hướng dẫn HS quan sát đúng; từ các nguồn tài liệu in ấn hay từ việc khai thác kinh nghiệm sống của HS...

+ Trên cơ sở những tài liệu cảm tính mà HS có được, tổ chức, điều khiển HS vận dụng các thao tác tư duy để hình thành khái niệm. Quá trình đó được tiến hành với các biện pháp giúp HS biết huy động những kinh nghiệm đã có, những tài liệu cảm tính làm nguyên liệu cho nhận thức lý tính; giúp HS thực hiện các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh...qua các câu hỏi, các bài tập có vấn đề...

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

Chỉ trong một thời gian ngắn của tiết học trên lớp, HS không thể nắm chắc tài liệu học tập để biến tri thức thành kinh nghiệm của bản thân. Cho nên, phải hướng dẫn HS:

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

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

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

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

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

+ Giải quyết các bài tập, các nhiệm vụ học tập với các loại khác nhau;

+ Làm thí nghiệm, thực nghiệm;

+ Giải quyết các vấn đề, các tình huống xảy ra trong cuộc sống (Trong sinh hoạt xã hội, lao động, đấu tranh xã hội).



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

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

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

Khi tổ chức thực hiện khâu này cần:

- Thực hiện một cách có mục đích, có kế hoạch và có hệ thống;
- Thực hiện bằng nhiều hình thức;
- Đảm bảo đúng các nguyên tắc cũng như các chức năng của việc kiểm tra, đánh giá;
- Bồi dưỡng cho HS ý thức và năng lực tự kiểm tra, đánh giá.

## **1.2. NGUYÊN TẮC DẠY HỌC**

### **1.2.1. Khái niệm chung**

#### 1.2.1.1. Khái niệm

- Khái niệm nguyên tắc

Nguyên tắc là những tư tưởng chung được đúc kết thành luận điểm cơ bản chỉ đạo việc thực hiện hoạt động cho đúng hướng. Hoàng Phê (1994) cho rằng nguyên tắc là: Điều cơ bản định ra nhất thiết phải tuân theo trong một loạt việc làm.

Ví dụ: Nguyên tắc sử dụng máy móc, nguyên tắc cư xử của con người trong các mối quan hệ xã hội...

- Khái niệm nguyên tắc dạy học

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

Khái niệm nguyên tắc dạy học nêu trên cho thấy:

- Các nguyên tắc dạy học phản ánh các qui luật dạy học;
- Các nguyên tắc dạy học chỉ đạo cả hoạt động dạy của GV lẫn hoạt động học của HS;
- Các nguyên tắc dạy học chỉ đạo việc lựa chọn và vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học.

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

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

- Dựa vào mục tiêu giáo dục;
- Dựa vào nhận thức luận của chủ nghĩa Mác;
- Dựa vào các qui luật dạy học;
- Dựa vào đặc điểm tâm sinh lý của HS;
- Dựa vào kinh nghiệm và thực tiễn giáo dục quá khứ

Khổng Tử (-551-479 TCN) đã đưa ra các nguyên tắc như: Dạy học phải phát huy tính tự giác, tính tích cực của trò; phải luôn luôn củng cố, ôn tập... Ông đã từng nói: “ Không tức giận vì muốn biết thì không gọi mở cho, không bực vì không hiểu rõ được thì không bày vẽ cho”.

J.A.Komenski (1592-1670) nhà sư phạm lỗi lạc người Tiệp Khắc lại đưa ra một loạt các nguyên tắc như: Nguyên tắc đảm bảo tính trực quan; nguyên tắc phát huy tính tự giác, tích cực; nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống liên tục; nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức...trong đó nguyên tắc về tính trực quan được ông coi là nguyên tắc vàng ngọc “Cái gì HS nhìn được thì cho nhìn, nghe được thì cho nghe, ngửi được thì cho ngửi...Cái gì HS tri giác được bằng tất cả các giác quan thì cho họ tri giác bằng tất cả các giác quan”.

J.J Rousseau (1712-1776) lại coi trọng tính độc lập trong dạy học.

J.H. Pextalozi cho rằng dạy học cần đảm bảo tính giáo dục...

A. Distvedeg đưa ra nguyên tắc về tính tư tưởng, tính tích cực...

### **1.2.2. Hệ thống các nguyên tắc dạy học**

Từ trước đến nay đã từng có nhiều hướng xây dựng hệ thống các nguyên tắc dạy học. Hai hướng xây dựng chính là:

- Xây dựng hệ thống các nguyên tắc dạy học trong đó mỗi nguyên tắc phản ánh một phạm trù;

- Xây dựng hệ thống các nguyên tắc dạy học trong đó mỗi nguyên tắc phản ánh một cặp phạm trù thống nhất biện chứng. Hướng xây dựng này được thể hiện trong hệ thống các nguyên tắc dạy học dưới đây:

#### **1.2.2.1. Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính khoa học và tính giáo dục**

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

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

- Tính giáo dục thể hiện: Thông qua việc cung cấp tri thức cần hình thành cho HS thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất của người lao động mới. Tức bồi dưỡng cho HS:

+ Quan điểm DVBC khi nghiên cứu, xem xét sự vật hiện tượng nào đó;

+ Thái độ đúng đắn đối với sự vật, hiện tượng đó;

+ Phẩm chất nhân cách tương ứng.

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

Nguyên tắc này được quán triệt thông qua việc xây dựng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học.

Ở nhà trường phổ thông cần dạy cho HS những chân lý đã được khẳng định; sử dụng thuật ngữ, ngôn ngữ chính xác; trình bày tri thức theo một hệ thống logic chặt chẽ...Bồi dưỡng cho HS quan điểm duy vật, tư duy biện chứng khi xem xét các hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy qua đó, bồi dưỡng cho các em ý thức, năng lực phân tích, phê phán những hiện tượng mê tín dị đoan, những quan điểm, lý thuyết duy tâm, phản động, phản khoa học...; Ý thức, năng lực đúc rút được những bài học kinh nghiệm quý báu từ bài học.

#### **1.2.2.2. Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong dạy học**

Nguyên tắc này phản ánh mối quan hệ giữa lý luận và thực tiễn trong dạy học. Hai phạm trù thống nhất biện chứng trong nguyên tắc này là lý luận và thực tiễn. Theo Bùi Hiền và các cộng sự (2001):

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

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

Nguyên tắc này phản ánh mối quan hệ giữa lý luận và thực tiễn. Lý luận được xây dựng từ thực tiễn đồng thời lại là kim chỉ nam cho thực tiễn. Thực tiễn là nguồn gốc của lý luận đồng thời lại là nơi kiểm chứng cho lý luận, nơi thực hiện lý luận. Hồ Chủ Tịch: “Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là nguyên tắc căn bản của chủ nghĩa Mác - Lê nin. Lý luận mà không liên hệ với thực tiễn là lý luận suông, thực tiễn mà không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng”. Đây là sự quán triệt nguyên lý giáo dục của Đảng ta “Học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, nhà trường gắn liền với xã hội”.

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

Cho nên, khi xây dựng nội dung dạy học cần lựa chọn những tri thức khoa học, hiện đại và phù hợp với thực tiễn; làm cho HS thấy được nguồn gốc của tri thức khoa học và vai trò của nó để HS có nhu cầu, hứng thú nhận thức; phản ánh (hay liên hệ) thực tiễn vào nội dung bài dạy; khai thác vốn sống của HS...đồng thời giáo dục để HS có ý thức vận dụng linh hoạt, sáng tạo tri thức. Cần lựa chọn phối hợp các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học sao cho HS có cơ hội ứng dụng tri thức vào thực tiễn bằng các hình thức thực hành phong phú và đa dạng: Làm các loại bài tập; làm thí nghiệm, thực nghiệm; học ở xưởng trường, vườn trường...

1.2.2.3. Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa cái cụ thể và cái trừu tượng trong quá trình dạy học

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

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

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

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

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

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

Các biện pháp thực hiện:

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

1.2.2.4. Nguyên tắc đảm bảo sự vững chắc của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và tính mềm dẻo của tư duy

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

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

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

Để thực hiện nguyên tắc này cần giúp HS:

- Ghi nhận tri thức, kỹ năng, kỹ xảo ban đầu một cách chính xác;
- Khắc sâu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;
- Cho HS vận dụng sáng tạo tri thức, kỹ năng, kỹ xảo bằng nhiều hình thức thực hành phong phú, đa dạng khác nhau để giúp HS có khả năng lấy “cái bất biến” đã học ứng với “cái vạn biến” trong cuộc sống.

1.2.2.5. Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong quá trình dạy học

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học, hoạt động dạy của GV phải giữ vai trò chủ đạo, GV phải là người tổ chức, người điều khiển và lãnh đạo hoạt động nhận thức của HS. HS trong quá trình học tập, vừa là đối tượng, khách thể của hoạt động dạy, vừa là chủ thể nhận thức, chủ thể chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng theo mục đích, nhiệm vụ của quá trình dạy học. Để học tập có hiệu quả, HS phải không ngừng phát huy cao độ tính tự giác, tính tích cực, tính độc lập trong quá trình học tập dưới sự hướng dẫn của GV.

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

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

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

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

Nguyên tắc này phản ánh qui luật cơ bản của quá trình dạy học.

Tóm lại, các nguyên tắc dạy học trên tạo thành một hệ thống hoàn chỉnh, các nguyên tắc này cần phải được vận dụng phối hợp và đồng bộ thông qua hoạt động

giảng dạy của GV và hoạt động học tập của HS. Việc quán triệt các nguyên tắc dạy học tạo nên nghiệp vụ sư phạm của người GV trong quá trình dạy học. Việc quán triệt này được thể hiện ở sự lựa chọn và sử dụng nội dung, phương pháp dạy học.

Dạy tốt là thực hiện tốt các nguyên tắc dạy học.

### **1.3. NỘI DUNG DẠY HỌC**

#### **1.3.1. Khái niệm nội dung dạy học**

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

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

##### **1.3.1.1. Nội dung học tập của HS**

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

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

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

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

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

3). Những kinh nghiệm tìm kiếm sáng tạo, những kinh nghiệm này được xây dựng trên cơ sở những hoạt động sáng tạo của con người, giúp cho con người có khả năng giải quyết những vấn đề mới nhằm để góp phần phát triển di sản văn hóa.

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

Trong thực tế, dựa vào sự phân định trên, có thể cấu trúc nội dung học tập cho HS trên cơ sở tính tới mục tiêu giáo dục chung, mục tiêu và nhiệm vụ dạy học của các cấp học, các loại trường sao cho phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý, đặc điểm lứa tuổi của HS, đảm bảo cho HS có thể lĩnh hội được với hiệu quả tối ưu. Nội dung học tập trong nhà trường phổ thông là một hệ thống bao gồm bốn thành phần cơ bản sau:

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

Hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, con người; về kỹ thuật và cách thức hoạt động thuộc nhiều dạng khác nhau (như tri thức về các sự kiện, các khái niệm, các phạm trù, các qui luật, các định luật, các nguyên tắc, quy tắc, các lý thuyết, học thuyết; tri thức về cách thức hoạt động; về đánh giá; về các chuẩn mực và thái độ đối với các hiện tượng trong tự nhiên và đời sống xã hội) đặc trưng cho các khoa học cơ bản. Trong tài liệu học tập của HS, thành phần này thể hiện ở hệ thống các khái niệm, định lý, quy tắc, quy luật, hiện tượng, sự kiện...

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

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

- Hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo

Trong dạy học, những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo có thể giúp HS có khả năng độc lập di chuyển tri thức, kỹ năng, kỹ xảo vào tình huống mới, giúp các em có khả năng phát hiện và thấy trước những tình huống mới, những cấu trúc mới trong các tình huống quen thuộc, trên cơ sở đó xác định cách thức giải quyết với hiệu quả tối ưu. Thành phần này thể hiện qua hệ thống các bài tập nâng cao; các bài tập đòi hỏi sự sáng tạo trong cách giải, đòi hỏi giải bằng nhiều cách...

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

Những chuẩn mực này giúp HS có phương thức ứng xử đúng đắn, thích hợp với mọi môi quan hệ trong mọi trường hợp của cuộc sống. Ví dụ: Tính chính xác, tính cẩn thận...trong học tập môn Toán; ý thức trách nhiệm của người công dân, biết sống và làm việc theo pháp luật... trong học tập môn Giáo dục công dân...

#### 1.3.1.2. Nội dung dạy của GV

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

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

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

### **1.3.2 Kế hoạch dạy học, chương trình dạy học, SGK và tài liệu tham khảo**

#### 1.3.3.1. Kế hoạch dạy học

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

#### *Môn học trong kế hoạch dạy học*

Môn học trong kế hoạch dạy học được xây dựng từ khoa học hữu quan cho nên nó giống với khoa học hữu quan ở chỗ đều phản ánh khái quát và có hệ thống

những thành tựu khoa học mà loài người đã tích lũy, đã khái quát hóa và hệ thống hóa được. Nhưng môn học khác với khoa học hữu quan ở chỗ:

- Môn học chỉ phản ánh những cơ sở của khoa học tương ứng được lựa chọn cho phù hợp với nhiệm vụ dạy học và năng lực tiếp thu của HS (đó là những sự kiện khoa học, những khái niệm, định lý, định luật, lý thuyết, học thuyết, những thuật ngữ khoa học, những phương pháp nghiên cứu quan trọng, những ứng dụng...).

- Một môn học thường không chỉ bao gồm cơ sở của một khoa học nào đó mà bao gồm cơ sở của nhiều khoa học có liên quan. Ví dụ: Môn Hóa bao gồm những cơ sở của các khoa học như Hóa học đại cương, Hóa vô cơ, Hóa hữu cơ; môn Giáo dục công dân bao gồm cơ sở của các khoa học như Triết học, Đạo đức học, Mỹ học, Kinh tế chính trị học...

- Trong môn học còn có những phần qui định và hướng dẫn, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo nhất định; những bài tập điển hình nhằm giúp HS rèn luyện những kỹ năng sáng tạo, những yêu cầu phát triển năng lực hoạt động trí tuệ độc lập, sáng tạo, những yêu cầu về giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức.

- Logic của môn học là hợp kim của logic khoa học và logic nhận thức của HS.

Ví dụ về kế hoạch dạy học (Xem phần 3.1.1)

#### 1.3.3.2. Chương trình dạy học

Chương trình dạy học là văn bản do nhà nước ban hành trong đó qui định cụ thể: Mục tiêu môn học, phạm vi và hệ thống tài liệu giảng dạy cho từng môn học; số tiết dành cho từng môn học nói chung cũng như cho từng phần, từng chương, từng bài nói riêng; những lời giải thích chương trình và những gợi ý về phương pháp tổ chức dạy học, đánh giá kết quả, sự phát triển logic của các nội dung kiến thức ở từng môn học, lớp học.

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

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

#### 1.3.3.3. Sách giáo khoa và các tài liệu học tập khác

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

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

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

Ngoài ra, để dạy tốt và học tốt, GV và HS còn phải tham khảo thêm nhiều tài liệu khác như: Từ điển, các tác phẩm kinh điển, các loại sách hướng dẫn, sách bài tập...



### **1.3.3. Đổi mới chương trình giáo dục, SGK phổ thông Việt Nam hiện nay**

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

#### **1.3.2.1. Căn cứ đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông hiện nay**

##### **1). Căn cứ pháp lý**

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

- Nghị quyết số 40/2000/QH10, ngày 9 tháng 12 năm 2000 của Quốc hội khoá X về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông;
- Chiến lược phát triển kinh tế-xã hội 2001-2010 và chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010;
- Chỉ thị số 14/2001/CT-TTg về việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông thực hiện nghị quyết số 40/2000/QH10 của Quốc hội khoá X và Chỉ thị số 30/1998/CT-TTg về điều chỉnh chủ trương phân ban ở phổ thông trung học.

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

##### **2). Căn cứ khoa học và thực tiễn**

Căn cứ khoa học và thực tiễn của việc đổi mới chương trình giáo dục và SGK phổ thông hiện nay:

- Do yêu cầu của sự phát triển kinh tế –xã hội đối với việc đào tạo nguồn nhân lực trong giai đoạn mới;
- Do sự phát triển nhanh, mạnh với tốc độ mang tính bùng nổ của khoa học công nghệ thể hiện qua các lý thuyết, các thành tựu mới và khả năng ứng dụng cao, rộng và nhanh vào thực tế;
- Do có những thay đổi trong đối tượng giáo dục;
- Do sự cần thiết phải hòa chung với xu thế đổi mới tiến bộ trên thế giới trong lĩnh vực chương trình, SGK, đặc biệt trong bối cảnh hiện nay.

##### **3). Nguyên tắc đổi mới chương trình giáo dục, SGK Việt Nam hiện nay**

###### **- Quán triệt mục tiêu giáo dục**

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

- Đảm bảo tính khoa học và sư phạm

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

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

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

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

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

- Thể hiện tinh thần đổi mới phương pháp dạy học

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

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

- Đảm bảo tính thống nhất

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

+ Mục tiêu giáo dục;

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

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

Việc thực hiện chương trình, sách giáo khoa một mặt cần đảm bảo tính thống nhất chung trong phạm vi cả nước; mặt khác lại phải có những giải pháp thích hợp và linh hoạt về các bước đi, về thời lượng, về điều kiện thực hiện chương trình phù hợp với từng vùng, miền, từng loại đối tượng HS; giải quyết một cách hợp lý giữa yêu cầu của tính thống nhất với sự đa dạng về điều kiện học tập của HS.

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

Chương trình và sách giáo khoa tạo cơ sở quan trọng để:

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

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

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

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

Những quan điểm mới đó là:

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

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

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

- Đảm bảo tính khả thi

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

## **1.4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC**

### **1.4.1. Khái niệm phương pháp dạy học**

#### **1.4.1.1. Phương pháp**

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

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

Trong triết học có hai hướng tiếp cận vấn đề phương pháp nói chung:

- Tiếp cận của Heghen G (1770-1831): Phương pháp là hình thức vận động của nội dung sự vật. Theo quan điểm của Heghen G, mỗi sự vật đều có bản chất (nội dung) của nó và được thể hiện qua hình thức nhất định. Hình thức vận động và nội dung của mỗi sự vật luôn luôn tồn tại gắn kết với nhau, không tách rời nhau. Do đó, mỗi sự vật đều có phương pháp vận động riêng. Ví dụ: Cái muỗng chỉ đúng nghĩa là cái muỗng khi nó được cầm bằng chuôi, xúc và đưa thức ăn vào miệng (còn khi dùng nó để gõ vào nhau, tạo thành âm thanh trong giàn nhạc thì nó không còn là cái muỗng mà là một nhạc cụ), tình yêu thương của mẹ đối với con biểu hiện qua những sự quan tâm thể hiện bằng những cử chỉ yêu thương như vuốt ve, ôm ấp... Vận dụng cách tiếp cận này vào quá trình dạy học cho thấy mỗi nội dung dạy học có một phương pháp dạy học đặc thù, mang lại hiệu quả nhất mà không phương pháp dạy học nào thay thế được. Vì thế không nên nói một cách trừu tượng rằng phương pháp này tốt, phương pháp kia không tốt mà phải xác định với nội dung này thì phương pháp phù hợp với nó là gì? Hệ quả từ cách tiếp cận của Heghen G: Muốn xác định và sử dụng được phương pháp dạy học tối ưu trước hết phải trả lời câu hỏi dạy cái gì? Sau đó mới đến câu hỏi dạy như thế nào. Phương pháp dạy học phải phù hợp với nội dung dạy học, sự thay đổi nội dung dẫn đến sự thay đổi phương pháp dạy học.

- Hướng tiếp cận của C. Mác (1818-1883): Phương pháp là cách thức, là phương tiện để đạt tới mục đích nhất định, để giải quyết những nhiệm vụ nhất định. Theo quan điểm này, phương pháp có tính độc lập tương đối với nội dung sự vật. Ví dụ cùng là việc sản xuất ra hạt lúa nhưng nếu bằng phương pháp tra lỗ hoặc cày đất bằng tay với sức kéo của con trâu khác với việc sản xuất bằng máy cày với sức kéo của máy. Cái tạo ra khác biệt về trình độ và hiệu quả của việc làm ra hạt thóc là phương pháp và phương tiện thực hiện. Hệ quả từ cách tiếp cận của C. Mác: Có nhiều phương pháp triển khai một nội dung dạy học, trong đó có một phương pháp tốt nhất. Vì thế, muốn đạt hiệu quả cao trong dạy học phải trả lời được câu hỏi: Phương pháp, phương tiện dạy học nào là tối ưu nhất để chuyển tải nội dung dạy học đến cho HS?

#### 1.4.1.2. Phương pháp dạy học

Dạy học thường được hiểu theo nhiều cấp độ: 1). Dạy học là hoạt động của một hệ thống nhiều tầng bậc từ quy mô quốc gia đến một cấp học, bậc học, ngành học...; 2) Dạy học được hiểu là một hoạt động cụ thể diễn ra theo một quá trình-quá trình dạy học và 3). Dạy học được hiểu là hoạt động của người dạy và người học trong sự tương tác với nhau nhằm thực hiện nội dung đã được xác định. Tương ứng với các cấp độ trên của dạy học, phương pháp dạy học cũng được hiểu theo ba cấp độ: 1). Phương pháp dạy học là cách thức triển khai của một hệ thống dạy học đa tầng, đa diện (cho bậc học, cấp học, ngành học...); 2). Phương pháp dạy học là phương pháp triển khai một quá trình dạy học cụ thể (bao gồm: Cách thức hình thành mục đích dạy học, cách soạn thảo và triển khai nội dung dạy học, cách thức tổ chức hoạt động dạy- hoạt động học nhằm thực hiện mục đích, nội dung dạy học và cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả quá trình dạy học); 3). Phương pháp dạy học là cách thức tiến hành các hoạt động của người dạy và người học nhằm thực hiện nội dung dạy học đã được xác định.

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

Từ quan niệm về phương pháp nêu trên, có thể hiểu phương pháp dạy học, theo nghĩa chung nhất, là những cách thức tiến hành hoạt động dạy học.

Áp dụng vào quá trình dạy học hiện đại, cũng có thể nói phương pháp dạy học là tổng hợp các cách thức hoạt động phối hợp của GV và HS được thực hiện trong quá trình dạy học; trong đó, cách thức hoạt động của GV đóng vai trò chủ đạo, cách thức hoạt động của HS đóng vai trò chủ động nhằm thực hiện tốt mục đích và nhiệm vụ dạy học.

#### 1.4.1.2. Cấu trúc của phương pháp dạy học

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

##### - Hướng tiếp cận đối tượng dạy học

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

##### - Nội dung lý luận của phương pháp

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

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

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

##### - Các thủ pháp nghệ thuật dạy học

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

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

Sự tăng dần mức độ nghệ thuật trong dạy học trên cơ sở chuyển hóa các biện pháp kỹ thuật thành thủ pháp nghệ thuật dạy học là cơ sở để nâng cao trình độ và hiệu quả dạy học đáp ứng yêu cầu cá biệt hóa trong dạy học hiện đại.

### **1.4.2. Hệ thống các phương pháp dạy học**

#### 1.4.2.1. Khái quát về sự phân loại phương pháp dạy học

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

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

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

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

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

+ Từ năm khía cạnh của quá trình dạy học (Five Dimensions of learning) theo quan điểm của Robert J. Marzano (1992) sẽ có hệ thống các phương pháp dạy học tương ứng: Các phương pháp nhằm kích thích thái độ và sự nhận thức tích cực về học tập, các phương pháp nhằm giúp HS tiếp thu và tổng hợp kiến thức, các phương pháp nhằm mở rộng và tinh lọc kiến thức, các phương pháp nhằm sử dụng kiến thức có hiệu quả và các phương pháp nhằm bồi dưỡng thói quen tư duy có hiệu quả.

+ Nhà sư phạm người Anh Petty G phân chia phương pháp dạy học thành ba nhóm: Các phương pháp lấy GV làm trung tâm (bao gồm GV thuyết trình, nghệ thuật giải thích, nghệ thuật trình diễn, phương pháp đặt câu hỏi và các phương pháp hỗ trợ trí nhớ cho người học), các phương pháp tích cực (bao gồm hướng dẫn HS thực hành; thảo luận; học nhóm và người học trình bày; trò chơi, đóng vai, diễn kịch và mô phỏng...) và phương pháp lấy người học làm trung tâm (bao gồm học qua đọc; tự học và làm bài tập ở nhà; bài tập nghiên cứu; tiểu luận; khám phá có hướng dẫn, sáng tạo, thiết kế và phát minh; học từ kinh nghiệm của mình).

+ Hai cách tiếp cận mới trong dạy học tập trung vào HS: Học tập định hướng lên vấn đề và học tập dựa trên vấn đề của các nhà sư phạm phương tây cũng như dạy học tình huống của các nhà sư phạm đang được phổ biến. Điểm chung trong các cách hướng tiếp cận này là: Học tập từ các tình huống có thực trong bối cảnh phù hợp; sự hiểu biết được tổng hợp từ các ngành kiến thức khác nhau (các phương pháp rèn luyện khác nhau); HS làm việc độc lập và tích cực; HS làm việc trong nhóm và HS tự điều khiển. Do đó các phương pháp dạy học sẽ là tổng hợp các phương pháp nhằm: xây dựng tình huống, đặt HS vào các tình huống, hướng dẫn HS xử lý tình huống (cá nhân hay nhóm), tiếp thu, tổng hợp tri thức từ tình huống...

Cùng với trào lưu chung của sự phát triển xã hội, chúng ta đang tìm kiếm và vận dụng sáng tạo các phương pháp dạy học cho phù hợp với điều kiện nhà trường Việt Nam hiện nay.

#### 1.4.2.2. Hệ thống các phương pháp dạy học

Để lựa chọn được phương pháp dạy học phù hợp, GV cần biết:

- Hiện tại có những phương pháp dạy học nào?
- Nội dung của mỗi phương pháp?
- Những mặt mạnh và yếu của từng phương pháp?
- Yêu cầu của việc sử dụng phương pháp?

Trong tài liệu này trình bày hệ thống các phương pháp dạy học đã và đang được sử dụng phổ biến ở nhà trường Việt Nam, đồng thời giới thiệu một số hướng tiếp cận các phương pháp dạy học mới.

A. Các phương pháp dạy học đã và đang được sử dụng phổ biến ở nhà trường Việt Nam

Đặng Vũ Hoạt (1986-1995) và một số nhà lý luận dạy học khác đã chia các phương pháp dạy học thành bốn nhóm sau:

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

##### 1). Nhóm phương pháp dạy học sử dụng ngôn ngữ

Đây là phương pháp dạy học sử dụng lời nói và chữ viết để tác động đến HS, bao gồm: phương pháp thuyết trình, phương pháp vấn đáp, phương pháp sử dụng SGK và tài liệu tham khảo.

##### a. Phương pháp thuyết trình

Thuyết trình có nguồn gốc từ tiếng Hy Lạp. Theo tiếng Latin trung cổ, thuật ngữ thuyết trình (Lecture) được rút ra từ “lectate”. Letate có nghĩa là đọc lớn lên. Cùng với thời gian, tập quán xã hội, viết và đọc đã thay đổi, nhưng phương pháp dạy học “đọc lớn lên” từ SGK vẫn được sử dụng.

Trên thế giới và ở Việt Nam hiện nay, số lượng HS ngày càng tăng; do đó, số HS trong một lớp học thường nhiều (trung bình mỗi lớp khoảng 50 HS ở phổ thông và nhiều hơn ở đại học). Với những lớp đông như vậy, phương pháp dạy học được sử dụng phổ biến là phương pháp thuyết trình.

\* Khái niệm: Phương pháp thuyết trình là phương pháp GV dùng lời nói sinh động để trình bày tài liệu mới hoặc để tổng kết những tri thức mà HS thu được.

Phương pháp này sử dụng phương tiện là ngôn ngữ đọc thoại của GV.

\* Các loại thuyết trình:

Có nhiều cách phân loại thuyết trình

Các nhà lý luận dạy học Việt Nam dựa vào nội dung cần trình bày đã chia thuyết trình thành ba phương pháp: Giảng thuật, giảng giải và giảng diễn.

- Giảng thuật (còn gọi là phương pháp kể chuyện) là phương pháp thuyết trình trong đó chứa đựng yếu tố trần thuật và mô tả. Đây là phương pháp được sử dụng rộng rãi trong việc giảng dạy các môn thuộc khoa học xã hội và nhân văn cũng như các môn khoa học tự nhiên khi cần mô tả các hiện tượng, thí nghiệm, cách thức hoạt động, trình bày các thành tựu nổi tiếng trong khoa học, kỹ thuật hoặc trình bày về cuộc đời và sự nghiệp của các nhà bác học lỗi lạc.

- Giảng giải là phương pháp thuyết trình trong đó những luận cứ, những số liệu được đưa ra để giải thích, chứng minh một hiện tượng, một sự kiện, qui tắc, định lý, định luật... trong các môn học. Giảng giải chứa đựng các yếu tố phán đoán, suy luận nên có nhiều khả năng phát triển tư duy logic cho HS.

- Giảng diễn là phương pháp thuyết trình nhằm trình bày một vấn đề hoàn chỉnh, có tính phức tạp, trừu tượng, khái quát trong một thời gian tương đối lâu dài.

Dựa vào mối quan hệ giữa người thuyết trình và người nghe William J. Ekeler (1994) đã đưa ra hai phương pháp thuyết trình: Thuyết trình nghiêm túc và thuyết trình thân mật.

- Thuyết trình nghiêm túc là thuyết trình trong đó người thuyết trình trình bày một vấn đề có cấu trúc rõ rệt và không cần có sự tham gia của người nghe.

- Thuyết trình thân mật là phương pháp thuyết trình trong đó vấn đề trình bày không có dàn bài rõ rệt, có sự giao lưu với người nghe và quá trình thuyết trình tập trung vào người thuyết trình nhiều hơn là vào nội dung thuyết trình.

Sử dụng phối hợp với các phương pháp dạy học khác có các phương pháp thuyết trình: Thuyết trình phản hồi (Trong đó có sự kết hợp giữa phương pháp thuyết trình với hỏi đáp hoặc cho học sinh trao đổi, thảo luận), thuyết trình theo kiểu nêu vấn đề (trong đó có sự kết hợp giữa phương pháp thuyết trình với phương pháp dạy học nêu vấn đề)..

\* Phương pháp thuyết trình thường trải qua ba bước:

- Nêu vấn đề

Ở bước này, GV thông báo vấn đề dưới dạng tổng quát, có thể bằng thông báo tái hiện hoặc có tính chất vấn đề nhằm kích thích sự chú ý ban đầu của HS. Sau đó đưa ra những vấn đề cụ thể dưới dạng câu hỏi giúp HS định hướng được những vấn đề cần trình bày và ý thức được rõ ràng nội dung cần nghiên cứu để giúp HS có nhu cầu nghiên cứu, có hứng thú nhận thức.

- Giải quyết vấn đề

Ở bước này GV có thể tiến hành giải quyết vấn đề theo hai logic phổ biến: Qui nạp hay diễn dịch.

+Giải quyết vấn đề theo logic qui nạp là quá trình trình bày vấn đề trên cơ sở đi từ cái đơn nhất đến cái chung, cái khái quát; đi từ cái cụ thể đến nguyên lý hay qui luật. Theo logic qui nạp, có thể áp dụng ba cách trình bày khác nhau, tùy đặc điểm của nội dung:

- Qui nạp phân tích từng phần: Được sử dụng khi các vấn đề trình bày tương đối độc lập với nhau. Trong trường hợp này, GV chỉ cần tuần tự giải quyết từng vấn đề được sắp xếp theo logic định trước; tức là tiến hành giải quyết vấn đề thứ nhất, rút ra kết luận rồi tiếp tục giải quyết các vấn đề tiếp theo cho đến hết theo cách thức như vậy.

- Qui nạp phát triển: Được sử dụng khi các vấn đề nêu ra có mối liên kết chặt chẽ với nhau. Trong đó, vấn đề này được giải quyết sẽ là cơ sở để giải quyết vấn đề kia (Còn gọi là cách giải quyết vấn đề theo lối móc xích). Cách làm này thường được sử dụng trong chứng minh các bài toán hình học hay các phản ứng hóa học...

- Qui nạp song song-đối chiếu: Được sử dụng khi những vấn đề được đưa ra để giải quyết chứa đựng những mặt tương phản, đối lập với nhau (Ví dụ mặt ưu, khuyết của việc sống ở thành phố). Trong trường hợp này, có thể dùng phân tích để từ đó so sánh những mặt, những thuộc tính hay quan hệ ở hai đối tượng tương phản, đối lập nhau để từ đó rút ra kết luận từng điểm cần so sánh.



+ Giải quyết vấn đề theo logic diễn dịch là quá trình trình bày vấn đề tuân theo con đường nhận thức đi từ nguyên lý chung đến cái cụ thể, đơn nhất. Theo cách này, GV đưa ra khái quát sơ bộ, sau đó tiến hành giải quyết vấn đề theo ba cách vừa nêu trên (diễn dịch phân tích từng phần, diễn dịch phát triển, diễn dịch so sánh-đối chiếu). Điều khác với giải quyết vấn đề theo logic qui nạp là ba cách giải quyết này nhằm minh họa cho sự khái quát sơ bộ đã nêu.

- Kết luận là bước kết thúc của vấn đề trình bày. Trong đó GV đúc kết lại dưới dạng súc tích, chính xác những khái quát bản chất vấn đề được đưa ra xem xét.

\* Ưu điểm và hạn chế của phương pháp thuyết trình

- Ưu điểm

Nếu sử dụng tốt, phương pháp thuyết trình có những ưu điểm sau:

+ Cho phép GV truyền đạt những nội dung lý thuyết tương đối khó, phức tạp, chứa đựng nhiều thông tin mà HS không dễ dàng tự mình tìm hiểu được một cách sâu sắc và nhanh chóng;

+ Cho phép GV truyền đạt được một khối lượng thông tin khá lớn cho nhiều HS trong cùng một thời điểm cho nên nó có tính hiệu quả kinh tế cao, đáp ứng được yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực rộng lớn của xã hội;

+ Bằng phương pháp thuyết trình, GV không chỉ sử dụng ngôn ngữ nói của mình tác động trực tiếp đến HS mà còn tác động đến các em bằng những hành vi, cử chỉ thể hiện quan điểm, thái độ, niềm tin, phẩm chất nhân cách của mình cho nên nó có thể tác động mạnh đến tư tưởng, tình cảm của HS;

+ Cách thuyết trình có sức thuyết phục của GV là bài học quý báu cho HS về việc sử dụng ngôn ngữ để trình bày một vấn đề do cuộc sống yêu cầu, về cách tư duy logic, về cách đặt và giải quyết vấn đề.

- Nhược điểm:

+ HS thụ động khiến cho các em chóng mệt mỏi, chán nản, buồn ngủ...;

+ HS không có điều kiện để phát triển ngôn ngữ nói;

+ GV khó thu được tín hiệu ngược nên khó trong điều khiển, điều chỉnh quá trình dạy học và khó dạy sát đối tượng.

\* Những yêu cầu cơ bản khi sử dụng phương pháp này

Để có hiệu quả, khi sử dụng phương pháp thuyết trình cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Trình bày vấn đề chính xác, rõ ràng, dễ hiểu, theo một trình tự logic chặt chẽ; đảm bảo tính tư tưởng, tính thực tiễn...;

- Lời nói rõ ràng, trong sáng, giàu hình tượng, chuẩn xác; chú ý tốc độ nói, âm lượng nói...kết hợp hành vi, cử chỉ phù hợp với trình độ HS;

- Biết cách đặt và giải quyết vấn đề;

- Sử dụng phối hợp với các phương pháp khác đặc biệt là nên phối hợp với phương pháp giải quyết vấn đề để có phương pháp thuyết trình giải quyết vấn đề.

b. Phương pháp hỏi-đáp (hay phương pháp vấn đáp, phương pháp đàm thoại)

\* Khái niệm: Phương pháp hỏi-đáp là phương pháp GV nêu câu hỏi, HS trả lời nhằm giúp HS tiếp thu tri thức mới; củng cố, ôn tập để mở rộng, đào sâu tri thức đã học; vận dụng tri thức hình thành kỹ năng, kỹ xảo và kiểm tra mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

Phương pháp này sử dụng ngôn ngữ đối thoại.

\* Các loại hỏi-đáp

Có thể dựa vào nhiều cơ sở để phân loại phương pháp hỏi-đáp, dưới đây trình bày một số cách phân loại:

Dựa vào mục đích và các khâu của quá trình dạy học, bốn phương pháp hỏi-đáp được xây dựng:

- Hỏi-đáp gợi mở

Hỏi-đáp gợi mở được sử dụng khi giảng bài mới cho HS. Ở phương pháp này, GV đặt vấn đề bằng những câu hỏi có tính chất gợi mở dần để dẫn dắt HS tự rút ra kết luận. Phương pháp này còn có tên gọi là “thuật đỡ đở” hay phương pháp Xôcrát, do nhà hiền triết Xôcrát (469-399 TCN) đề ra để giảng môn Triết. Phương pháp hỏi đáp này có tác dụng phát huy được tính tích cực, độc lập, sáng tạo và hứng thú nhận thức của HS.

- Hỏi-đáp củng cố

Hỏi-đáp-củng cố được sử dụng sau khi hình thành tri thức, kỹ năng, khi ôn tập, hay sau khi kiểm tra tri thức, kỹ năng. Phương pháp này có tác dụng giúp HS củng cố, mở rộng, đào sâu tri thức, kỹ năng.

- Hỏi-đáp tổng kết

Hỏi-đáp tổng kết được sử dụng để dẫn dắt HS khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức, kỹ năng sau khi học xong những bài, những chương hay những giáo trình nhất định. Phương pháp này có tác dụng phát triển ở HS năng lực khái quát hóa, hệ thống hóa, giúp HS nắm tri thức, kỹ năng một cách có hệ thống.

- Hỏi-đáp kiểm tra

Hỏi-đáp kiểm tra được sử dụng trước, trong và sau khi giảng bài, chương hay giáo trình. Phương pháp này có tác dụng giúp GV kiểm tra và HS tự kiểm tra mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của các em, từ đó có thể đánh giá được trình độ tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của các em trong quá trình học tập để có cơ sở điều khiển, điều chỉnh quá trình đó theo đúng mục đích, nhiệm vụ dạy học đã đề ra.

Dựa vào tính chất nhận thức của HS có thể phân ra các loại hỏi-đáp sau:

- Hỏi-đáp tái hiện

Hỏi-đáp tái hiện là phương pháp GV đặt ra những câu hỏi; trong đó, chỉ cần HS trả lời trực tiếp câu hỏi bằng tư duy tái hiện, dựa trên cơ sở của trí nhớ là chính, không đòi hỏi phải suy luận.

- Hỏi-đáp giải thích-minh họa

Hỏi-đáp giải thích minh họa là phương pháp trong đó, GV đặt ra những câu hỏi đòi hỏi HS phải giải thích và làm sáng tỏ một vấn đề nào đó có kèm theo những ví dụ minh họa cho lời giải thích của mình. Loại hỏi-đáp này không chỉ đơn thuần yêu cầu HS phải nhớ lại tri thức đã học mà còn có sự cấu trúc lại những tri thức đã học để có sự suy luận cần thiết.

- Hỏi-đáp tìm tòi-phát hiện

Hỏi-đáp tìm tòi phát hiện là phương pháp GV đặt ra những câu hỏi có tính chất vấn đề, làm cho HS ý thức được vấn đề đó, có nhu cầu giải quyết vấn đề, tự các em giải quyết vấn đề.

Dựa vào chức năng cơ bản nhất của câu hỏi-chức năng tổ chức quá trình lĩnh hội, Nguyễn Đình Chính (1995) đã phân ra ba nhóm câu hỏi:

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng củng cố tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Những câu hỏi này có tác dụng giúp HS tái hiện, hệ thống hóa tri thức, rèn luyện các kỹ năng.

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng điều khiển HS nắm vững các thao tác tư duy trừu tượng (phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá, trừu tượng hoá, cụ thể hoá...)

- Nhóm câu hỏi thực hiện chức năng áp dụng tri thức. Những câu hỏi này có tác dụng giúp HS nắm vững các kỹ năng, kỹ xảo.

\* Ưu và nhược điểm của phương pháp hỏi-đáp

- Ưu điểm

Nếu biết vận dụng một cách khéo léo thì phương pháp hỏi-đáp có các ưu điểm sau:

+ Kích thích HS tích cực, độc lập tư duy;

+ Bồi dưỡng cho HS năng lực diễn đạt bằng lời một vấn đề khoa học nào đó;

+ GV có điều kiện để thu được tín hiệu ngược từ HS để có thể điều khiển hoạt động dạy và học một cách kịp thời, nhanh chóng; thông qua đó, GV vừa có khả năng chỉ đạo hoạt động nhận thức của toàn lớp, vừa chỉ đạo nhận thức của từng HS;

+ Tạo được bầu không khí làm việc sôi nổi, sinh động.

- Nhược điểm

Nếu vận dụng không khéo thì phương pháp hỏi-đáp còn có những hạn chế nhất định:

+ Dễ mất thời gian;

+ GV dễ bị động trong việc thực hiện kế hoạch, chương trình;

+ Nếu không khéo điều khiển dễ biến hỏi-đáp thành cuộc đối thoại tay đôi giữa GV và một vài HS hoặc hạn chế sự phát triển trí tuệ của các em (Nếu chỉ sử dụng câu hỏi tái hiện).

\* Những yêu cầu cơ bản trong việc sử dụng phương pháp hỏi-đáp

Hỏi-đáp là một phương pháp dạy học có tác dụng điều khiển hoạt động nhận thức của HS một cách uyển chuyển và linh hoạt vào bậc nhất. Để việc sử dụng phương pháp này có hiệu quả, cần thực hiện các yêu cầu cơ bản sau đây:

- Yêu cầu đối với việc xây dựng câu hỏi:

+ Cần xác định rõ mục đích, yêu cầu, nội dung vấn đề để xây dựng hệ thống câu hỏi chính và những câu hỏi phụ có tính chất gợi ý;

+ Câu hỏi đặt ra phải gọn, rõ ràng, dễ hiểu, chính xác và phù hợp với trình độ của HS;

+ Câu hỏi cần có tác dụng kích thích tư duy tích cực của HS;

+ Nên sử dụng hợp lý các loại câu hỏi.

- Yêu cầu đối với việc điều khiển HS trả lời:

Điều khiển HS trả lời là cả một nghệ thuật sư phạm. Trong đó, cần tuân thủ các yêu cầu sau:

+ Cách nêu câu hỏi: Cần nêu câu hỏi sao cho kích thích được sự chú ý và tư duy tích cực của HS. Có các cách nêu câu hỏi trước lớp khác nhau. 1). Có GV kêu HS sau đó nêu câu hỏi. 2). Có GV nêu câu hỏi trước lớp sau đó mới kêu HS trả lời. Nêu câu hỏi theo cách 2 nên được sử dụng phổ biến bởi vì cách đó có tác dụng kích thích thái độ học tập tích cực của tất cả HS trong lớp.

+ Yêu cầu HS chú ý lắng nghe câu trả lời của bạn để có thể tham gia nhận xét, bổ sung câu trả lời đó nhằm thu hút sự chú ý và kích thích hoạt động chung của cả lớp;

+ Cần chú ý lắng nghe câu trả lời của HS, nếu cần đặt thêm câu hỏi phụ, gợi mở dẫn dắt HS trả lời câu hỏi chính;

+ Cần có thái độ bình tĩnh khi nghe HS trả lời; tránh nôn nóng, vội vàng cắt ngang câu trả lời của các em khi không cần thiết. Cần biết khuyến khích, động viên để HS trả lời tốt, nhất là đối với những em có tính rụt rè, nhút nhát. Chú ý uốn nắn, bổ sung và đánh giá câu trả lời của các em về cả nội dung lẫn hình thức;

+ Chú ý sử dụng mọi biện pháp thúc đẩy HS mạnh dạn nêu thắc mắc và khéo léo sử dụng những thắc mắc đó để tạo nên tình huống có vấn đề và thu hút toàn lớp tham gia thảo luận, tranh luận nhằm giải quyết vấn đề đó.

- Sử dụng phối hợp với các phương pháp dạy học khác.

c. Phương pháp sử dụng SGK và tài liệu học tập khác

\* Vai trò của sách:

SGK và các tài liệu học tập (TLHT) khác là sự cụ thể hóa nội dung dạy học trong nhà trường, là nguồn tri thức quan trọng và phong phú, sinh động đối với HS, là phương tiện hỗ trợ đắc lực cho GV khi giảng dạy trên lớp. Với tư cách là nguồn cung cấp kiến thức cơ bản cho HS, SGK được sử dụng để: HS ôn tập và củng cố kiến thức đã học trên lớp; học thuộc hay tra cứu chính xác những số liệu, định nghĩa, định lý, công thức, các sự kiện...; khái quát hóa nội dung từ các phần, các chương, các bài theo một chủ đề nhất định; hệ thống các tài liệu theo một quan điểm thống nhất nào đó; gia công các tài liệu trong sách nhằm giải quyết một vấn đề nào đó do GV đề ra...

Ngoài SGK, các tài liệu tham khảo khác cũng là nguồn tri thức bổ sung quan trọng cho HS; nhất là khi khoa học kỹ thuật, công nghệ phát triển như vũ bão với sự bùng nổ về thông tin, về tri thức như hiện nay. Việc sử dụng sách đúng phương pháp sẽ giúp HS mở rộng, đào sâu vốn hiểu biết một cách có hệ thống; rèn luyện kỹ năng, thói quen sử dụng sách; bồi dưỡng vốn ngữ pháp, khả năng viết văn; bồi dưỡng óc nhận xét, phê phán, tình cảm trong sáng, hứng thú học tập... Sách không chỉ là công cụ của HS mà còn là công cụ của GV, không chỉ sử dụng ở nhà mà còn sử dụng đắc lực trên lớp, không chỉ để ôn tập tri thức đã học mà còn để tiếp thu tri thức mới. Dạy cho HS tiếp nhận tri thức từ sách chính là huấn luyện cho các em phương pháp đọc sách; kỹ năng, kỹ xảo đọc sách, tra cứu sách; thu thập tri thức từ các loại sách ở nhà cũng như ở trường.

\* Từ những vấn đề trình bày trên, trong quá trình giảng dạy mỗi môn học, GV cần biết hướng dẫn HS phương pháp đọc sách tức trang bị cho các em các kỹ năng, kỹ xảo đọc sách như: Kỹ năng, kỹ xảo thu thập sách báo và tài liệu tham khảo khác để phục vụ cho giải quyết nhiệm vụ học tập; kỹ năng, kỹ xảo đọc và xử lý tài liệu...

Một số kỹ năng cần trang bị cho HS khi làm việc với sách:

- Kỹ năng, kỹ xảo đọc lướt (để tìm ý chính, bố cục) và kỹ năng, kỹ xảo đọc kĩ (đọc để đi sâu, nắm vững chủ đề, các luận điểm chính... phục vụ cho nhiệm vụ nghiên cứu).

- Kỹ năng tách ra nội dung bản chất từ tài liệu đọc được. Cần dạy HS biết luôn luôn đặt ra các câu hỏi khi đọc sách: Ở đây nói về cái gì? Cái đó đề cập đến những khía cạnh nào? Trong những khía cạnh đó thì khía cạnh nào là chủ yếu, bản chất? Để trả lời được các câu hỏi đó, GV yêu cầu HS diễn đạt ý chính của nội dung đọc được, đặt tên cho phần, đoạn đã đọc sao cho tên đề mục phản ánh được ý chính.

- Kỹ năng phân loại tài liệu đọc được. Phân loại tài liệu đọc được trên cơ sở tiến hành phân tích cấu trúc logic của bài đọc. Trong bài đọc có những luận điểm cơ

bản và những dẫn chứng chứng minh cho những luận điểm đó. Cho nên, cần dạy HS biết phân biệt những thành phần đó trong bài đọc.

- Kỹ năng trả lời câu hỏi dựa trên tài liệu đọc được.

- Kỹ năng lập dàn bài. Dàn bài là tổ hợp các đề mục chứa đựng những ý cơ bản có trong bài đọc. Các phần của dàn bài có thể là các đề mục do tác giả đưa ra hay do người đọc đã chi tiết hóa, phân nhỏ ra từng phần. Để lập dàn bài cần tách ra các ý chính, thiết lập giữa chúng mối quan hệ, và trên cơ sở đó chia nhỏ bài đọc, lựa chọn đề mục cho từng phần nhỏ. Quan hệ giữa phần nhỏ với phần lớn hơn là quan hệ giữa toàn thể với bộ phận.

- Kỹ năng lập đề cương. Đề cương là những ý cơ bản của bài đọc được tóm tắt lại, có thể nói đề cương là sự chi tiết hơn của dàn bài có kèm theo những câu, những đoạn trích dẫn.

- Kỹ năng tóm tắt tài liệu đọc được. Tóm tắt là ghi lại những ý cơ bản đã được chứng minh trong bài đọc, những dẫn chứng minh họa. Tóm tắt có nhiều mức độ khác nhau tùy thuộc vào sự đầy đủ khác nhau của nội dung. Dạng tóm tắt đầy đủ là ghi lại một cách tóm tắt toàn bộ các hiện tượng, sự kiện... với mọi tính chất, đặc điểm của nó. Dạng tóm tắt đơn giản hơn chỉ ghi tóm tắt những nội dung khó và quan trọng nhất, những nội dung còn lại chỉ ghi dưới dạng đề cương, nêu tên các vấn đề, các trích dẫn... Để làm tóm tắt, cần biết phân tích bài đọc, tách ra đối tượng và những đặc điểm của đối tượng đó, thiết lập mối quan hệ giữa các đối tượng.

- Kỹ năng đọc và phân tích bảng số liệu, biểu đồ, bản đồ, đồ thị, hình vẽ... trong sách.

- Kỹ năng trích ghi. Trích ghi là ghi lại nguyên văn những câu, những đoạn trong tài liệu trong đó mở ngoặc kép để khi cần có thể sử dụng làm tăng thêm tính thuyết phục của những luận điểm trình bày. Khi trích ghi cần ghi rõ họ tên tác giả, năm xuất bản, tên tác phẩm, nhà xuất bản, thậm chí có thể số trang, dòng (Ví dụ: Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1986), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục).

\* Sử dụng SGK trong quá trình giảng dạy trên lớp để nghiên cứu tài liệu mới và để củng cố kiến thức, rèn kỹ năng, kỹ xảo

Có thể sử dụng SGK để hướng dẫn HS nghiên cứu tài liệu mới với các biện pháp sau:

- Hướng dẫn HS làm việc với SGK ngay sau khi GV ra bài tập, sau lời mở đầu, hoặc sau khi GV tạo THCVĐ. Hướng dẫn HS phân tích tài liệu và phát biểu ý kiến xây dựng bài, cùng nhau trao đổi thảo luận về vấn đề nghiên cứu trong tài liệu;

- Xen kẽ giữa việc trình bày của GV với việc đọc lập nghiên cứu tài liệu của HS. Trong đó, những phần khó GV trình bày còn những phần dễ hướng dẫn HS tự nghiên cứu để xây dựng bài;

- Cho HS xem lại kiến thức đã học trong SGK có liên quan (thay cho câu hỏi yêu cầu HS tái hiện lại tri thức có liên quan) để làm cơ sở cho việc tiếp thu tri thức mới;

- Cho HS nghiên cứu SGK để có tư liệu giải thích kết quả diễn ra trong quá trình làm thí nghiệm hoặc sử dụng các phương tiện dạy học trực quan;

- Cho HS sử dụng SGK để ghi nhớ chính xác kiến thức (số liệu, sự kiện, định nghĩa, định lý...).

\* Có thể sử dụng SGK để hướng dẫn HS củng cố kiến thức, rèn kỹ năng, kỹ xảo sau khi HS đã học xong tri thức ở trên lớp hoặc ôn tập ở nhà:

- Sau khi GV giới thiệu xong tài liệu mới thì hướng dẫn HS nghiên cứu SGK và TLTK để đối chiếu, bổ sung tri thức trong bài giảng;

- Hướng dẫn HS sử dụng SGK và TLTK để củng cố, ôn tập tài liệu trên cơ sở khái quát hóa, hệ thống hóa kiến thức từ một chương hoặc nhiều chương;

- Hướng dẫn HS nghiên cứu SGK và TLTK để giải quyết các dạng bài tập khác nhau được đưa ra trong quá trình dạy học như bài tập sưu tầm các tài liệu trực quan để minh họa, khẳng định cho một khái niệm hay một qui luật được trình bày trong sách, bài luyện tập một qui tắc nào đó...

## 2). Nhóm các phương pháp dạy học trực quan

\* Khái niệm: Phương pháp dạy học trực quan là phương pháp được xây dựng trên cơ sở quán triệt nguyên tắc đảm bảo tính trực quan trong quá trình dạy học. Trong quá trình dạy học GV hướng dẫn HS thực hiện các biện pháp quan sát sự vật, hiện tượng hay hình ảnh của chúng để trên cơ sở đó mà hình thành khái niệm.

\* Phương pháp dạy học trực quan bao gồm phương pháp quan sát và phương pháp trình bày trực quan

### a. Phương pháp trình bày trực quan

Trình bày trực quan là phương pháp sử dụng những phương tiện trực quan, những phương tiện kỹ thuật dạy học trong quá trình dạy học.

- Những phương tiện trực quan bao gồm:

+ Vật thật: Đó là những động, thực vật sống trong thiên nhiên, các khoáng vật, mẫu hóa chất, các hiện tượng vật lý, hóa học...;

+ Vật tượng trưng như: Bản đồ, đồ thị, sơ đồ, hình vẽ... giúp HS thấy được một cách trực quan các sự vật, hiện tượng được biểu diễn dưới dạng khái quát, giản đơn;

+ Vật tạo hình như: Tranh ảnh, mô hình, hình vẽ, phim... thay cho những sự vật, hiện tượng khó trông thấy trực tiếp (cấu tạo các lớp đất đá) hoặc không trông thấy được (động vật thời cổ đại, hoạt động của hệ thần kinh...) hoặc quá phức tạp như máy móc...;

+ Thí nghiệm do GV biểu diễn hay do HS tiến hành;

+ Ngôn ngữ giàu hình tượng của GV.

- Các phương tiện kỹ thuật dạy học như: Phim đèn chiếu, phim giáo khoa, băng video, vô tuyến truyền hình, máy vi tính, máy phóng hình, máy chiếu phim, đầu video...

### b. Phương pháp quan sát

Quan sát là tri giác có chủ định, có kế hoạch tạo khả năng theo dõi tiến trình và sự biến đổi diễn ra trong đối tượng quan sát.

Quan sát là hình thức nhận thức cảm tính tích cực nhằm thu thập những sự kiện, hình thành những biểu tượng ban đầu về đối tượng của thế giới xung quanh để trên cơ sở đó làm tư liệu cho quá trình tư duy.

Quan sát được HS sử dụng khi GV trình bày các phương tiện trực quan, các phương tiện kỹ thuật dạy học trong các khâu của quá trình dạy học hoặc khi chính các em tiến hành công tác thí nghiệm, thực nghiệm.

Căn cứ vào cách thức, phạm vi, thời gian và mức độ tổ chức quan sát mà có thể phân ra nhiều loại quan sát như: Quan sát trực tiếp và quan sát gián tiếp, quan sát khía cạnh và quan sát toàn diện, quan sát ngắn hạn, quan sát dài hạn, quan sát tự nhiên và quan sát có bố trí...

Để HS tiến hành quan sát có hiệu quả, GV cần xác định mục đích, yêu cầu, nhiệm vụ quan sát, hướng dẫn các em cách quan sát, cách ghi chép những điều quan sát được. Trên cơ sở đó, hướng dẫn các em rút ra những kết luận đúng đắn có tính khái quát và biểu đạt được những kết luận đó dưới dạng bằng lời nói, chữ viết một cách rõ ràng, chính xác.

\* Ưu, nhược điểm của phương pháp dạy học trực quan

- Ưu điểm

Nếu sử dụng tốt, phương pháp này sẽ có tác dụng:

+ Phát huy được vai trò của nhận thức cảm tính trong dạy học;

+ Kết hợp được tín hiệu 1 và tín hiệu 2 trong dạy học khiến HS dễ hiểu, nhớ lâu, giảm mệt nhọc;

+ Phát triển năng lực quan sát, óc tò mò, hứng thú của HS trong học tập;

+ Tạo điều kiện cho HS liên hệ với cuộc sống.

- Nhược điểm

Nếu không khéo sử dụng phương pháp này sẽ có những hạn chế:

+ HS dễ phân tán chú ý;

+ Hạn chế phát triển tư duy trừu tượng.

\* Những yêu cầu cơ bản khi sử dụng phương pháp dạy học trực quan

Để phát huy hiệu quả, khi sử dụng phương pháp dạy học trực quan cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- GV cần lựa chọn các phương tiện trực quan, phương tiện kỹ thuật dạy học cho phù hợp với mục đích, nhiệm vụ và nội dung dạy học của bài;

- Giải thích rõ mục đích trình bày và trình bày theo yêu cầu của bài;

- Đảm bảo cho tất cả HS được quan sát rõ ràng, đầy đủ (lưu ý vị trí đặt các phương tiện trực quan, ánh sáng...);

- Các phương tiện trực quan, phương tiện kỹ thuật dạy học cần có tác dụng tích cực đến quá trình nhận thức, hoạt động độc lập của HS. Nên nhớ, bản thân các phương tiện trực quan hay các phương tiện kỹ thuật dạy học chưa thể phát huy được tác dụng tích cực đối với HS nếu GV không biết cách sử dụng chúng;

- Các phương tiện đó cần phải được đảm bảo những yêu cầu về kỹ thuật, thẩm mỹ, vệ sinh, an toàn và kinh tế...;

- Quán triệt tốt ba nguyên tắc cơ bản: Sử dụng phương tiện trực quan đúng lúc; đúng chỗ và đủ cường độ;

- Sử dụng phối hợp với các phương pháp dạy học khác

3). Nhóm các phương pháp dạy học thực tiễn

Các phương pháp dạy học thực tiễn được xây dựng dựa trên cơ sở coi hoạt động thực tiễn của HS với tư cách là một phương tiện, một nguồn tri thức.

Nhóm này bao gồm các phương pháp:

- Phương pháp luyện tập

- Phương pháp ôn tập

- Phương pháp làm thí nghiệm

a. Phương pháp luyện tập

\* Khái niệm: Luyện tập là lặp đi lặp lại nhiều lần những hành động nhất định nhằm hình thành và phát triển những kỹ năng, kỹ xảo.

Tất cả các môn học đều cần tổ chức luyện tập nhằm hình thành cho HS những hành động trí tuệ hoặc hành động vận động tương ứng. Đó là kỹ năng, kỹ xảo giải những bài toán về Toán học, Vật lý, Hóa học...thực hiện các bản vẽ hình

họa, soạn các văn bản, các kỹ năng, kỹ xảo trong thể dục thể thao, lao động...Việc luyện tập không chỉ hình thành và phát triển những kỹ năng, kỹ xảo riêng từng môn học mà còn những kỹ năng, kỹ xảo chung-kỹ năng, kỹ xảo tư duy logic, tổ chức lao động, học tập một cách khoa học.

\* Các loại luyện tập: Theo dạng thể hiện người ta phân thành luyện tập nói, luyện tập viết và luyện tập thông qua các thao tác khác. Theo mức độ tính độc lập có luyện tập tái hiện, luyện tập sáng tạo.

\* Yêu cầu cần thực hiện khi sử dụng phương pháp luyện tập

Để phát huy hiệu quả, khi sử dụng phương pháp luyện tập cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Luyện tập phải nhằm mục đích, yêu cầu nhất định;
- Nắm vững lý thuyết rồi mới luyện tập;
- Luyện tập phải được tiến hành theo một trật tự chặt chẽ: Lúc đầu đơn giản có sự chỉ dẫn, sau tăng dần tính phức tạp của hành động và tự luyện tập;
- Luyện tập theo khả năng (phù hợp) trong những hoàn cảnh khác nhau, theo nhiều phương án.

b. Phương pháp ôn tập

\* Ý nghĩa của ôn tập: Ôn tập là phương pháp dạy học giúp HS mở rộng, đào sâu, khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức đã học, nắm vững chắc những kỹ năng, kỹ xảo đã được hình thành, phát triển trí nhớ, tư duy độc lập. Đối với GV, thông qua ôn tập để sửa chữa những sai lầm, lệch lạc trong việc nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS, đồng thời điều chỉnh hoạt động của mình để giúp HS nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

\* Các dạng ôn tập

Căn cứ vào chức năng của ôn tập người ta phân ra các loại ôn tập:

- Ôn tập củng cố bước đầu được áp dụng ngay sau khi lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Ôn tập củng cố được diễn ra hàng ngày;
- Ôn tập khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức. Ôn tập này thường diễn ra sau khi học xong một chương, một số chương, một môn học. Việc ôn tập này nhằm khái quát hóa, hệ thống hóa, đào sâu, mở rộng tri thức, hoàn thiện những kỹ năng, kỹ xảo.

\* Những yêu cầu khi sử dụng phương pháp ôn tập

Để phát huy hiệu quả, khi sử dụng phương pháp ôn tập cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- Ôn tập cần có kế hoạch, có hệ thống và kịp thời;
- Ôn tập trước khi quên, ôn xen kẽ nhiều môn;
- Ôn tập phải có tính chất tích cực: Ôn tập bằng cách tái hiện lại tri thức, cấu trúc lại tri thức để giải quyết vấn đề, nhằm lĩnh hội tri thức mới, nhằm vận dụng tri thức vào hoàn cảnh quen thuộc hay hoàn cảnh mới, trong quá trình đó phải vận dụng những thao tác khác nhau để giải quyết vấn đề;
- Khi tiến hành ôn tập khái quát, GV cần đề ra một hệ thống câu hỏi để khi HS nghiên cứu lại SGK và các tài liệu khác, tái hiện lại tri thức theo một trình tự nhất định và dựa vào chúng mà tìm cách trả lời đúng đắn;
- Khi ôn tập, HS cần lập hồ sơ, các bảng nhằm hệ thống hóa những sự kiện và những khái quát theo một phạm vi câu hỏi nhất định và mối quan hệ lẫn nhau giữa các khái quát đó.

c. Phương pháp làm thí nghiệm



\* Khái niệm: Phương pháp làm thí nghiệm là phương pháp dạy học trong đó, HS sử dụng những thiết bị với phương pháp thực nghiệm để làm sáng tỏ, khẳng định những luận điểm lý thuyết mà GV đã trình bày nhằm củng cố, đào sâu những tri thức đã lĩnh hội hoặc vận dụng lý luận để nghiên cứu những vấn đề do thực tiễn đề ra.

Trong làm thí nghiệm bằng những thiết bị nhất định, HS tự gây ra hiện tượng hoặc quá trình cần phải nghiên cứu làm biến đổi đối tượng, trên cơ sở đó quan sát và rút ra kết luận.

Phương pháp này được sử dụng rộng rãi trong các môn khoa học tự nhiên nhất là các môn khoa học thực nghiệm như Lý, Hóa, Sinh hoặc môn công nghệ.

\* Tác dụng của phương pháp này: Giúp HS nắm tri thức vững vàng, tin tưởng vào tính chính xác của các tri thức khoa học; gây hứng thú học tập, óc tò mò khoa học; rèn luyện kỹ năng quan sát, kỹ năng sử dụng các dụng cụ thí nghiệm; bồi dưỡng năng lực và phẩm chất của người lao động như: Giữ gìn, chăm sóc và bảo vệ máy móc, làm việc gọn gàng, ngăn nắp, có tính tổ chức, kỷ luật... và quan trọng hơn cả là giúp HS bước đầu làm quen với công tác nghiên cứu khoa học.

\* Cách tiến hành phương pháp làm thí nghiệm

Tùy theo điều kiện trang thiết bị thí nghiệm của nhà trường và tính chất phức tạp của công tác thí nghiệm, HS có thể làm thí nghiệm cá nhân hay theo nhóm.

Khi tiến hành thí nghiệm:

- Giúp HS nắm vững mục đích, yêu cầu của thí nghiệm; nắm vững lý thuyết có liên quan đến nội dung thí nghiệm; chỉ dẫn nội dung thí nghiệm và các giai đoạn thí nghiệm với các thiết bị cần thiết; lưu ý HS cách sử dụng các thiết bị, các nguyên vật liệu thí nghiệm...;

- HS đọc lập tiến hành thí nghiệm, ghi chép và viết bản tường trình thí nghiệm trong khi đó GV chỉ giám sát để uốn nắn kịp thời.

Cuối buổi thí nghiệm GV chỉ định một vài HS trình bày thí nghiệm của mình và những kết luận được rút ra. Cho HS trao đổi thảo luận và GV tổng kết, đánh giá chung.

4). Nhóm phương pháp kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS

a. Ý nghĩa của việc kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS

Trong quá trình dạy học, việc kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS có một ý nghĩa rất lớn đối với cán bộ quản lý giáo dục nhất là đối với GV và HS.

\* Đối với HS: Việc kiểm tra, đánh giá một cách có hệ thống và thường xuyên sẽ cung cấp kịp thời những thông tin “liên hệ ngược trong” giúp HS tự điều chỉnh hoạt động học tập của mình về cả ba mặt giáo dục, phát triển năng lực nhận thức và giáo dục.

- Về mặt giáo dục: Giúp HS biết mình lĩnh hội được những tri thức, kỹ năng gì? Đạt được yêu cầu ở mức độ nào của chương trình? Còn gì phải bổ khuyết để tiếp thu chương trình mới tốt hơn?

- Về mặt phát triển năng lực nhận thức: Giúp HS có điều kiện để rèn luyện năng lực hoạt động trí tuệ như ghi nhớ, tái hiện, chính xác hóa, khái quát hóa, hệ thống hóa... kiến thức. Phát triển trí thông minh sáng tạo, linh hoạt vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn.

- Về mặt giáo dục: Giáo dục tinh thần, ý thức trách nhiệm trong học tập, củng cố lòng tự tin vào khả năng của mình, khắc phục tính chủ quan, tự mãn... có ý chí vươn lên để đạt hiệu quả cao trong học tập.

\* Đối với GV: Qua kiểm tra, đánh giá giúp GV thu được những thông tin “liên hệ ngược ngoài” về kết quả học tập của cá nhân và tập thể HS trên cơ sở đó điều chỉnh và giúp HS tự điều chỉnh hoạt động học tập (bằng những biện pháp giúp đỡ phù hợp). Qua kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS còn tạo cơ hội để GV xem xét lại cách thức dạy của mình để từ đó không ngừng điều chỉnh, hoàn thiện hoạt động dạy của mình cho phù hợp.

b. Những yêu cầu cơ bản đối với việc kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS

Muốn kiểm tra, đánh giá có chất lượng cần tuân thủ các yêu cầu sau đây:

- Kiểm tra, đánh giá phải đảm bảo tính khách quan. Đây là vấn đề hết sức quan trọng, là nguyên tắc cơ bản nhất bởi vì tính khách quan trong kiểm tra, đánh giá xét cho cùng là sự tương ứng giữa kết quả đánh giá với chất lượng lĩnh hội kiến thức, tài liệu học tập của HS.

Tính khách quan trong kiểm tra thể hiện ở chỗ: Kiểm tra phải làm bộc lộ một cách trung thực kết quả lĩnh hội kiến thức của HS.

Tính khách quan trong đánh giá thể hiện: Đánh giá phải phù hợp với kết quả lĩnh hội kiến thức của HS đã được bộc lộ một cách trung thực.

Tóm lại, kiểm tra, đánh giá phải phản ánh đúng, đầy đủ, chính xác những kết quả học tập của HS, thấy được những tiến bộ, những thiếu sót để có hướng phát huy và khắc phục. Tránh thái độ thiếu trung thực khi kiểm tra, tránh đánh giá chung chung, nhận định chủ quan, áp đặt thiếu căn cứ. Cho nên kiểm tra, đánh giá cần dựa trên những tiêu chuẩn đã được xác định với nguyên tắc kết hợp sự tôn trọng và yêu cầu cao đối với HS.

- Kiểm tra, đánh giá phải đảm bảo tính toàn diện: Đòi hỏi việc kiểm tra, đánh giá tri thức, kỹ năng, kỹ xảo phải bao quát được các mặt của nội dung tài liệu học tập, độ sâu sắc, tính vững chắc của sự lĩnh hội.

- Kiểm tra, đánh giá phải đảm bảo tính hệ thống: Đòi hỏi việc kiểm tra, đánh giá tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS phải được tiến hành thường xuyên, có kế hoạch, theo một hệ thống nhằm đảm bảo cho GV và HS có cơ sở để điều khiển, điều chỉnh kịp thời quá trình dạy học, đảm bảo tính phát triển của hệ thống dạy-học. Việc kiểm tra, đánh giá phải được tiến hành một cách công khai, kết quả phải được công bố kịp thời.

- Kiểm tra, đánh giá phải đảm bảo tính cá biệt: Kiểm tra, đánh giá được tiến hành chung cho cả lớp nhưng phải chú ý đến đặc điểm cá biệt của từng cá nhân HS.

c. Kiểm tra

\* Khái niệm: Trong dạy học, kiểm tra là xem xét tình hình dạy học để thu thập những dữ kiện, những thông tin phản ánh trung thực về kết quả dạy học làm cơ sở cho đánh giá.

\* Các dạng kiểm tra:

- Kiểm tra thường xuyên

Dạng kiểm tra này được GV sử dụng hàng ngày nhằm phát hiện kịp thời những kết quả học tập của HS để điều khiển và điều chỉnh kịp thời, thường xuyên, có hệ thống quá trình dạy-học của GV và HS.

- Kiểm tra định kỳ

Dạng kiểm tra này được thực hiện sau khi học xong một số chương, phần hay học kỳ nhằm giúp GV và HS xem xét lại kết quả cuối cùng của một quá trình học tập; nhằm củng cố, đào sâu, mở rộng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã học đồng thời chuẩn bị cho việc học tiếp theo.

- Kiểm tra tổng kết

Dạng kiểm tra này được thực hiện ở cuối năm học hay học kỳ nhằm đánh giá kết quả chung của cả năm học hay học kỳ; nhằm củng cố, đào sâu, mở rộng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã học từ đầu năm học hay giáo trình.

\* Phương pháp kiểm tra

Phương pháp kiểm tra gồm: Phương pháp quan sát, kiểm tra miệng, kiểm tra viết và kiểm tra thực hành.

- Quan sát: Là phương pháp mà GV sử dụng các giác quan hay các phương tiện thay thế cho các giác quan để thu thập được những thông tin từ đối tượng. Phương pháp này được sử dụng phổ biến và thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình dạy học. Việc yêu cầu GV khi lên lớp phải bao quát lớp trong suốt quá trình dạy học là để thực hiện tốt phương pháp này.

- Kiểm tra miệng: Là phương pháp được sử dụng trước, trong khi và sau khi học bài mới, khi ôn tập, khi chuẩn bị cho công tác thực hành, thí nghiệm. Nó cũng được sử dụng để kiểm tra từng bài, từng chương và cả môn học nói chung.

Kiểm tra miệng có những ưu điểm sau:

+ Giúp GV thu được mối liên hệ ngược nhanh chóng từ HS có trình độ khác nhau để giúp điều khiển hoạt động nhận thức phù hợp với từng loại đối tượng. Nó thúc đẩy HS học tập thường xuyên và có hệ thống;

+ Giúp HS rèn luyện kỹ năng biểu đạt bằng lời ý nghĩ của mình một cách chính xác, rõ ràng và dễ hiểu.

Tuy nhiên, kiểm tra miệng cũng còn những nhược điểm:

+ Kiểm tra từng người mất nhiều thời gian;

+ Một bộ phận HS thụ động trong kiểm tra.

Vì vậy khi kiểm tra miệng cần tuân thủ những yêu cầu đối với phương pháp vấn đáp nói chung (đã nghiên cứu ở phần trên)

- Kiểm tra viết: Là phương pháp được sử dụng sau khi học xong một tiết, một phần, một chương hay nhiều chương hoặc toàn bộ giáo trình.

Kiểm tra viết thường được sử dụng với khoảng thời gian 10-15 phút, một tiết hoặc hơn.

Kiểm tra viết có ưu thế hơn so với kiểm tra miệng ở chỗ:

+ Có thể kiểm tra đồng thời tất cả HS trong lớp, trường... trong một thời gian nhất định;

+ Dễ dàng thống nhất được yêu cầu kiểm tra, đánh giá;

+ Giúp HS rèn luyện năng lực biểu đạt bằng ngôn ngữ viết;

+ Cho phép tiết kiệm thời gian học tập.

Nhưng nó cũng có những hạn chế như: Thiếu sự tiếp xúc trực tiếp, sinh động giữa GV và HS cho nên nó cũng ảnh hưởng đến chất lượng câu trả lời của HS.

Kiểm tra viết có hai loại:

+ GV đề ra câu hỏi kiểm tra yêu cầu HS phải tự xây dựng câu trả lời. Loại kiểm tra này còn gọi là trắc nghiệm tự luận hay trắc nghiệm chủ quan (sở dĩ gọi là trắc nghiệm chủ quan vì chất lượng chấm điểm tùy thuộc nhiều vào chủ quan của người chấm).

+ GV xây dựng câu hỏi với các đáp án có sẵn, HS chỉ cần lựa chọn câu trả lời. Loại kiểm tra này còn được gọi là trắc nghiệm khách quan (sở dĩ gọi là trắc nghiệm khách quan vì đảm bảo tính khách quan trong chấm điểm). Trắc nghiệm khách quan bao gồm các loại câu trắc nghiệm sau:

- Câu đúng sai: Là loại câu trong đó, trước một câu dẫn xác định HS chỉ cần trả lời Đ hoặc S;
- Câu nhiều lựa chọn: Là loại câu hỏi trong đó, đã có từ ba đến năm đáp án trả lời sẵn, HS chỉ cần lựa chọn một câu trả lời đúng hoặc đúng nhất;
- Câu ghép đôi: Là loại câu hỏi trong đó thường có hai dãy, một dãy bao gồm những câu hỏi trắc nghiệm và một dãy là những câu trả lời, HS phải tìm ra từng cặp câu trả lời tương ứng với câu hỏi;
- Câu điền khuyết: Là loại câu hỏi trong đó câu dẫn có đề một vài chỗ trống, học sinh phải điền vào chỗ trống những từ thích hợp;
- Câu trả lời ngắn: Là loại câu hỏi trong đó HS phải điền vào những câu trả lời ngắn.

Những yêu cầu khi cho HS thực hiện bài kiểm tra viết:

+ Ra đề bài phải chính xác, dễ hiểu, vừa sức, phù hợp với thời gian làm bài, phát huy được trí thông minh của HS; diễn đạt câu hỏi càng rõ ràng càng tốt; chọn từ có nghĩa chính xác, tránh từ hay câu thừa; dùng những câu đơn giản; tránh những từ gây hiểu nhầm tránh những câu hỏi rập khuôn SGK, những câu hỏi gài bẫy...;

+ Tạo điều kiện cho HS bình tĩnh, tập trung tư tưởng và tự tin, tự giác làm bài đầy đủ, cẩn thận;

+ Thu bài đúng giờ qui định;

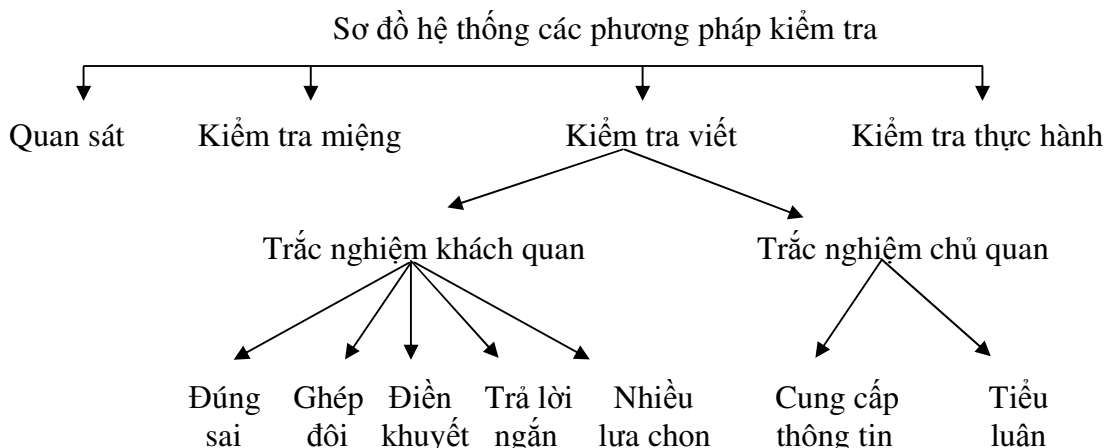
+ Chấm bài cẩn thận, có lời nhận xét gọn, chính xác, cụ thể;

+ Trả bài đúng hạn, có nhận xét chung đối với kết quả làm bài của cả lớp đồng thời chú ý đến những nét cá biệt.

- Kiểm tra thực hành: Là phương pháp nhằm kiểm tra kỹ năng, kỹ xảo thực hành của HS như đo đạc, thí nghiệm, các thao tác trong các hoạt động lao động, thể dục...

Kiểm tra thực hành có thể có hai hình thức: Hình thức cá nhân và hình thức tập thể. Hình thức kiểm tra thực hành có tính chất tập thể được sử dụng khi kiểm tra thực hành có tính chất cá nhân không thể đạt được kết quả chắc chắn.

Hệ thống các phương pháp kiểm tra được thể hiện qua sơ đồ dưới đây:



- Ngày nay, trong dạy học người ta coi trọng vai trò chủ thể tích cực chủ động của HS. GV chỉ là cố vấn, là người hướng dẫn. Dạy học chủ yếu là rèn phương pháp học. Cho nên, về phương pháp, GV phải rèn cho HS phương pháp tự kiểm tra, đánh giá để tự điều khiển, điều chỉnh cách học. Cùng với sự phát triển của khoa học, kỹ thuật công nghệ, việc kiểm tra, đánh giá đã, đang và sẽ được tổ chức ngày càng khoa học hơn.

#### d. Đánh giá

Những kết quả kiểm tra việc học tập của HS được thể hiện trong việc đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã được hình thành ở các em.

Đánh giá trong dạy học là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả dạy học dựa vào sự phân tích những thông tin thu được qua kiểm tra đối chiếu với yêu cầu dạy học đã đề ra để từ đó có cơ sở đề xuất những quyết định thích hợp nhằm cải thiện thực trạng dạy học, điều chỉnh, nâng cao chất lượng dạy học.

Quy trình đánh giá bao gồm bốn bộ phận cấu thành:

- Đo: Đo là quá trình xác định các số cho các đối tượng hay cho các đặc điểm của đối tượng theo những nguyên tắc đã định rõ. Kết quả bài kiểm tra của HS được ghi nhận bằng một số đo (có thể theo thang điểm 5, 10...bậc hoặc bằng các con chữ ABCD...)

- Lượng giá: Dựa vào số đo, đưa ra những thông tin ước lượng trình độ kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS. Lượng giá bao gồm lượng giá theo chuẩn và lượng giá theo tiêu chí.

+ Lượng giá theo chuẩn: Là sự so sánh tương đối trình độ của HS với chuẩn trung bình của cả lớp.

+ Lượng giá theo tiêu chí: Là sự so sánh trình độ của HS với tiêu chí đề ra.

Lượng giá là trung gian giữa đo và đánh giá.

- Đánh giá: Đánh giá là đưa ra những nhận xét về trình độ thực chất của HS trước vấn đề được kiểm tra đồng thời đề xuất định hướng bổ khuyết sai sót hoặc phát huy kết quả.

- Ra quyết định: Ra quyết định là dựa vào định hướng, đề xuất những biện pháp cụ thể để giúp đỡ HS.

Khi đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần căn cứ vào cả số lượng lẫn chất lượng của kết quả học tập của HS, cần phân tích cụ thể cả mặt ưu và mặt nhược trong việc nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của các em đồng thời chỉ ra con đường lấp chỗ hổng và sửa chữa sai lầm mà các em mắc phải. Cần đảm bảo nguyên tắc khách quan và các nguyên tắc khác trong đánh giá.

#### B. Các phương pháp dạy học hiện đại

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

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

1). Dựa vào việc vận dụng những thành tựu của Toán học, Điều khiển học, Logic học, phương pháp dạy học Algôrit và phương pháp dạy học Chương trình hóa đã ra đời.

##### a. Phương pháp dạy học Algôrit

\* Algôrit (hay còn gọi là thuật toán) là một thuật ngữ toán học, dùng để chỉ một bản qui định trình tự những thao tác nguyên tố đảm bảo giải được một bài toán bất kỳ thuộc một loại nhất định.

Trong dạy học, để giúp HS học tập tốt, các nhà nghiên cứu lý luận dạy học đã đề xuất ý tưởng xây dựng các Algôrit học tập. Do đó, phương pháp dạy học Algôrit xuất hiện.

\* Bản chất của phương pháp dạy học Algôrit là xây dựng các bước đi theo một trình tự hợp lý cho từng bài học, cho từng vấn đề học tập, để giúp HS tuân tự thực hiện các bước đi ấy nhằm nắm vững vấn đề học tập.

Vấn đề quan trọng nhất trong phương pháp này là thiết kế cho được một phương án tối ưu cho từng bài, từng vấn đề cụ thể.

\* Đặc điểm của phương pháp dạy học Algôrit là nội dung bài học, vấn đề học tập được chia nhỏ thành từng bước, từng công đoạn. Quá trình học tập là quá trình HS tiến hành giải quyết vấn đề học tập theo từng bước, các bước đi này dứt khoát dẫn HS tới đích. Cho nên, phương pháp Algôrit có tính hiệu nghiệm cao.

#### b. Dạy học Chương trình hóa

\* Khái niệm: Dạy học Chương trình hóa là một kiểu hay một phương pháp dạy học mà nội dung dạy học được sắp xếp theo một chương trình trên cơ sở của nguyên tắc điều khiển hoạt động nhận thức, có tính toán một cách đầy đủ khả năng tiếp thu tốt nhất của HS.

\* Các đặc điểm của dạy học Chương trình hoá:

- Tài liệu học tập được chia thành những đơn vị nội dung, gọi là liệu kiến thức; được sắp xếp theo sự phát triển của logic nội dung;

- Việc lĩnh hội chỉ được chuyển sang liệu kiến thức tiếp theo sau khi đảm bảo đã lĩnh hội vững chắc liệu đang học bằng việc trả lời một câu hỏi kiểm tra ở cuối mỗi liệu (bằng một liên hệ ngược kịp thời);

- Việc học tập mang tính chất cá nhân, tùy theo năng lực của từng người học (đảm bảo sự thích ứng);

- Ngoài ra, liệu kiến thức tiếp theo tùy thuộc vào kết quả trả lời câu hỏi trong liệu trước (đảm bảo mỗi liên hệ ngược ngoài).

Chương trình dạy học theo hệ phương pháp này gồm những bước liên tiếp, mỗi bước gồm có bốn phần:

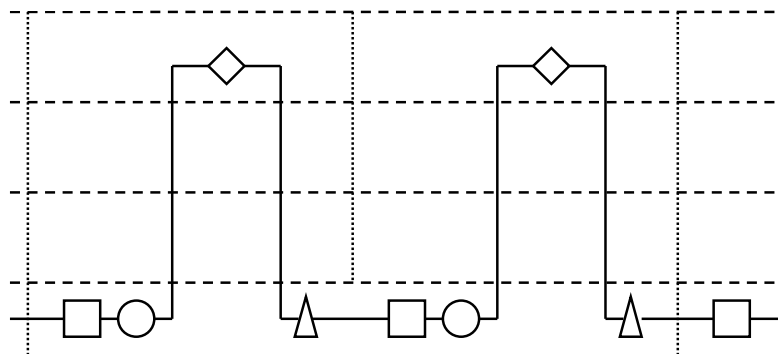
Phần 1. Thông báo kiến thức cho HS, ký hiệu - □

Phần 2. Câu hỏi kiểm tra về phần 1 để HS trả lời, kí hiệu -○

Phần 3. Đánh giá việc trả lời của HS và quyết định việc học tiếp theo kí hiệu-<

Phần 4. HS được biết về đúng, sai của câu trả lời của mình kí hiệu -△

Có thể dùng sơ đồ sau để minh họa mối quan hệ giữa các phần trong một bước và giữa các bước:



Các phần 1,2,4 được gộp lại thành một liệu. Thường mỗi liệu được ghi trên một phiếu học tập. Chương trình là một tập hợp tất cả các liệu mà “GV” có, đồng

thời với tất cả các qui tắc giúp đỡ ở mỗi bước nhằm xác định được các bước tiếp theo một cách duy nhất.

\* Có hai kiểu chương trình:

- Chương trình đường thẳng

Chương trình đường thẳng có tác dụng củng cố những nhận thức đúng và hạn chế tối đa những sai sót. Ở chương trình này, mọi HS đều học theo cùng một chương trình, đều phải qua tất cả các bước như nhau, chỉ có nhanh hay chậm khác nhau tùy theo năng lực của từng người. HS phải tự xây dựng lấy câu trả lời cho các câu hỏi kiểm tra.

Tuy nhiên, chương trình này có nhược điểm là ít phát triển được năng lực sáng tạo (vì nội dung thông báo và kiểm tra thường là dễ). Cho nên, dễ chán đối với một số HS.

- Chương trình phân nhánh

Chương trình phân nhánh chú ý đến những con đường khác nhau dẫn tới mục đích đã lựa chọn. Khi học chương trình này, HS phải tự mình chọn lấy một câu trả lời trong các câu trả lời cho sẵn. Sau đó, HS học tiếp theo liệu nào là tùy thuộc vào việc lựa chọn câu trả lời đúng hay sai. Nếu trả lời đúng câu kiểm tra trong liệu 1, HS đi theo con đường ngắn nhất là chuyển sang liệu 2, trong đó khẳng định sự đúng đắn của câu trả lời và tiếp tục có thông báo về kiến thức mới. Nếu trả lời sai, HS phải chuyển sang một liệu phụ (giải thích rõ nguyên nhân sai lầm), sau đó buộc HS phải quay lại liệu 1 để chọn đáp số khác hoặc HS phải sang liệu phụ thứ 2 (giúp khắc phục sai lầm đã mắc). Loại chương trình này phức tạp hơn và có chú ý đến tư duy sáng tạo của HS, phù hợp với năng lực khác nhau của HS.

2). Dựa vào sự vận dụng những thành tựu của Tâm lý học và Khoa học giáo dục

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

Một điểm chung trong các dạng dạy học này là: THCVĐ là khái niệm chủ yếu và là điểm khởi đầu, là trung tâm của quá trình dạy học.

a. Vài nét khái quát về THCVĐ

\* Có rất nhiều ý kiến khác nhau của các tác giả trong và ngoài nước về THCVĐ. Tuy nhiên trong ý kiến của các tác giả (dù rõ ràng hay chưa rõ ràng) đều chứa đựng những điểm chung. Những điểm chung đó được thể hiện qua sự tổng kết của Vũ Văn Tào (2000) dưới đây:

- Trong THCVĐ luôn luôn chứa đựng một nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một khó khăn cần khắc phục. Chính vì lẽ đó, việc nghiên cứu và giải quyết THCVĐ có tác dụng kích thích chủ thể tìm tòi để chiếm lĩnh được tri thức mới hoặc phương thức hành động mới.

- THCVĐ được đặc trưng bởi trạng thái tâm lý xuất hiện ở chủ thể trong khi giải quyết vấn đề mà việc giải quyết đó lại cần đến tri thức, hành động mới.

- THCVĐ được cấu thành bởi ba yếu tố: Nhu cầu nhận thức hoặc hành động của người học, sự tìm kiếm những tri thức và phương thức hành động chưa biết, khả năng trí tuệ của chủ thể thể hiện ở kinh nghiệm và năng lực.

- Đặc trưng cơ bản của THCVĐ là những lúng túng về lý thuyết và thực hành để giải quyết vấn đề. Trạng thái lúng túng xuất hiện trong quá trình nhận thức như một mâu thuẫn giữa chủ thể và khách thể nhận thức trong hoạt động của con người. Chính vì vậy, THCVĐ là một hiện tượng chủ quan, một trạng thái tâm lý của chủ thể. THCVĐ xuất hiện nhờ hoạt động tích cực tìm tòi, nghiên cứu của chính chủ thể.

\* Cấu trúc của THCVĐ trong dạy học

THCVĐ là một cấu trúc-hệ thống. Cấu trúc của THCVĐ trong dạy học bao gồm ba yếu tố: Khả năng sẵn có của HS có liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong tình huống; những điều muốn biết cần tìm có liên quan để có thể giải quyết được vấn đề trong tình huống và trạng thái tâm lý của HS.

\* Các loại tình huống có vấn đề

Dựa vào các cơ sở khác nhau, có các cách phân loại THCVĐ khác nhau.

Theo Okôn. V (1976), THCVĐ được phân ra thành các loại tình huống như: Tình huống đột biến, tình huống bất ngờ, tình huống không phù hợp, tình huống xung đột, tình huống lựa chọn, tình huống bác bỏ, tình huống giả định. Tác giả Nguyễn Ngọc Bảo đã tóm lại thành một số các tình huống cơ bản:

- Tình huống nghịch lý: Tình huống vấn đề mới thoạt nhìn dường như vô lý, không phù hợp với qui luật, lý thuyết đã được thừa nhận chung.

Đối với HS, tình huống này được tạo ra bằng cách giới thiệu những sự kiện, hiện tượng trái với quan điểm thông thường, với kinh nghiệm cá nhân của HS. Cách giải quyết ở đây là phân tích chỗ sai, chỗ chưa chính xác trong cách hiểu vấn đề, từ đó tìm ra cách hiểu phù hợp (Ví dụ: Tàu bằng sắt chở nặng lại nổi được trên mặt nước; hiện tượng rơi tự do trái với quan niệm thông thường: Vật nặng rơi nhanh, vật nhẹ rơi chậm).

- Tình huống lựa chọn: THCVĐ xuất hiện khi đứng trước một sự lựa chọn rất khó khăn giữa hai hay nhiều phương án giải quyết.

- Tình huống bác bỏ: THCVĐ phải bác bỏ một kết luận, một luận đề sai lầm, phản khoa học.

- Tình huống tại sao: THCVĐ phổ biến đồng thời rất hiệu nghiệm trong nghiên cứu khoa học cũng như trong dạy học. Đây là THCVĐ khi người ta gặp phải những hiện tượng, sự kiện mà con người chưa đủ tri thức để giải thích cho nên, người ta phải thốt ra “Tại sao?”

(Ví dụ: Tại sao thân và lá của cây lại vươn lên cao, rễ lại đâm xuống đất?)

Dựa vào mục đích và nhiệm vụ dạy học

Trong quá trình dạy học, mục đích và nhiệm vụ dạy học là thành tố định hướng, là thành tố quy định sự lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học. Cho nên, mục đích, nhiệm vụ dạy học quy định việc xây dựng THCVĐ. Mục đích và nhiệm vụ dạy học bao gồm:

- Hình thành và phát triển ở HS các kỹ năng học tập và kỹ năng sống;  
- Bồi dưỡng cho HS thái độ đúng đắn đối với hiện thực;  
- Giúp HS lĩnh hội hệ thống tri thức có liên quan đến thái độ và kỹ năng tương ứng.

Do đó, hệ thống THCVĐ bao gồm ba nhóm sau:

- Nhóm THCVĐ được xây dựng để hình thành và phát triển ở HS các kỹ năng học tập và kỹ năng sống;



- Nhóm THCVĐ được xây dựng để bồi dưỡng cho HS thái độ đúng đắn đối với hiện thực;

- Nhóm THCVĐ được xây dựng để giúp HS lĩnh hội tri thức có liên quan đến thái độ và kỹ năng tương ứng.

Dựa vào nội dung dạy học

Nội dung dạy học quy định hệ thống tri thức, kỹ năng cần hình thành ở HS. Nội dung dạy học là thành tố quy định trực tiếp sự lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học. Cho nên, cần xây dựng hệ thống các THCVĐ để thực hiện nội dung dạy học. Và hệ thống THCVĐ được xây dựng phải tuân theo hệ thống vấn đề được xác định trong nội dung dạy học.

Ngoài ra THCVĐ còn được xây dựng căn cứ vào nhiều cơ sở khác.

Từ đó, khi xây dựng THCVĐ để dạy học, cần dựa vào nhiều cơ sở khác nhau; trong đó, mục đích và nội dung dạy học được coi là cơ sở chính.

\* Quy trình xử lý THCVĐ

Việc xử lý THCVĐ của HS trong học tập diễn ra theo một logic biện chứng. Cơ sở tâm lý học của nó là quá trình tư duy.

Quy trình xử lý THCVĐ bao gồm ba giai đoạn và năm bước được sắp xếp theo một trình tự hợp lý. Ba giai đoạn đó là:

- Giai đoạn phát hiện ra tình huống và vấn đề trong tình huống;
- Giai đoạn xem xét, giải quyết vấn đề trong tình huống;
- Giai đoạn kiểm tra, đánh giá tiến trình xem xét, giải quyết vấn đề trong tình huống nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình xử lý cho đúng hướng.

Năm bước xử lý THCVĐ bao gồm: 1). Xác định và phân tích tình huống; 2). Xác định vấn đề cần giải quyết trong tình huống và mục đích giải quyết; 3). Đưa ra ý tưởng về việc giải quyết; 4). Xác định những tri thức và kinh nghiệm có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống; 5). Đánh giá việc giải quyết tình huống và rút ra kết luận, bài học từ việc giải quyết tình huống.

Năm bước xử lý THCVĐ được diễn ra như sau:

Bước 1: Xác định và phân tích THCVĐ

Khi HS gặp khó khăn (hay mâu thuẫn); các em ý thức được khó khăn và mong muốn giải quyết khó khăn đó, chính là lúc các em được đặt vào THCVĐ.

Trong dạy học, THCVĐ thường được GV xây dựng và đưa ra cho HS giải quyết. Sau khi THCVĐ được xác định, cần phân định xem đây là loại THCVĐ nào; trong tình huống đó còn chi tiết nào chưa rõ ràng cần được làm rõ. Quan trọng hơn, cần xác định rõ những dữ kiện (hay còn gọi là những chi tiết) trong tình huống; những dữ kiện này có mối quan hệ với nhau như thế nào và dữ kiện nào là dữ kiện chủ yếu. Từ dữ kiện chủ yếu và mối quan hệ của nó với các dữ kiện khác được xác định sẽ giúp ta nhanh chóng phát hiện ra vấn đề và xác định được vấn đề chủ yếu cần giải quyết trong THCVĐ này.

Bước 2: Xác định vấn đề cần giải quyết và mục đích giải quyết

Từ việc phân tích, xem xét các dữ kiện trong THCVĐ và mối quan hệ giữa chúng, có thể nhận ra được vấn đề chủ yếu và thứ yếu cần giải quyết trong tình huống. Cần khẳng định được vấn đề chủ yếu phải giải quyết trong tình huống (Vấn đề giải quyết thường được thể hiện dưới dạng câu hỏi) và xác định rõ việc giải quyết đó nhằm đạt được mục đích gì.

Bước 3: Đưa ra ý tưởng về việc giải quyết

Sau khi đã xác định được vấn đề chủ yếu cần giải quyết và đề ra được mục đích giải quyết, phải nhanh chóng đưa ra được những ý tưởng về việc giải quyết tức là dự đoán trước hay đề ra giả thuyết về việc giải quyết (Vấn đề trong tình huống này có thể có những cách giải quyết nào? Cách giải quyết nào là tối ưu?). Những ý tưởng hay những dự đoán này mới chỉ là những ý nghĩ chủ quan của HS. Tuy nhiên chúng lại có tác dụng định hướng cho việc tiếp tục tìm cách đề kháng định và thực hiện điều dự đoán. Quá trình giải quyết vấn đề thực chất là quá trình đi tìm lời giải (câu trả lời) cho vấn đề (được đưa ra dưới dạng câu hỏi) hay là quá trình chứng minh giả thuyết.

Bước 4: Xác định và huy động những tri thức, kinh nghiệm có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống

Đây là bước HS phải huy động những kinh nghiệm đã có hoặc tìm kiếm thêm những kinh nghiệm chưa biết có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống. Ở bước này HS cần phải xác định kinh nghiệm mình cần để giải quyết tình huống có thể được huy động, tìm kiếm từ những nguồn học tập nào (SGK, tài liệu tham khảo hay từ những chuyên gia có kinh nghiệm...); tiến hành việc huy động hay tìm kiếm kinh nghiệm từ những nguồn đó và sử dụng chúng để thực hiện chiến lược giải quyết THCSVD như đã dự kiến ở bước 3.

Bước 5: Đánh giá việc giải quyết tình huống và rút ra kết luận, bài học từ việc giải quyết tình huống

Bước này bao gồm các công việc: Xem xét lại chiến lược giải quyết vấn đề trong tình huống, nếu thấy chiến lược đó tốt thì khẳng định, rút ra kết luận khái quát và bài học cần thiết từ việc giải quyết tình huống. Còn nếu quá trình thực hiện phương án giải quyết được dự kiến không thành do ý tưởng đưa ra lúc đầu sai thì loại bỏ ý tưởng này và sau đó thực hiện lại quá trình giải quyết THCSVD từ bước thứ ba. Nếu trong quá trình giải quyết phát hiện ra những sai sót của ý tưởng ban đầu thì nên xem xét để điều chỉnh lại ý tưởng. Quy trình xử lý THCSVD được thể hiện ở sơ đồ (trang bên)

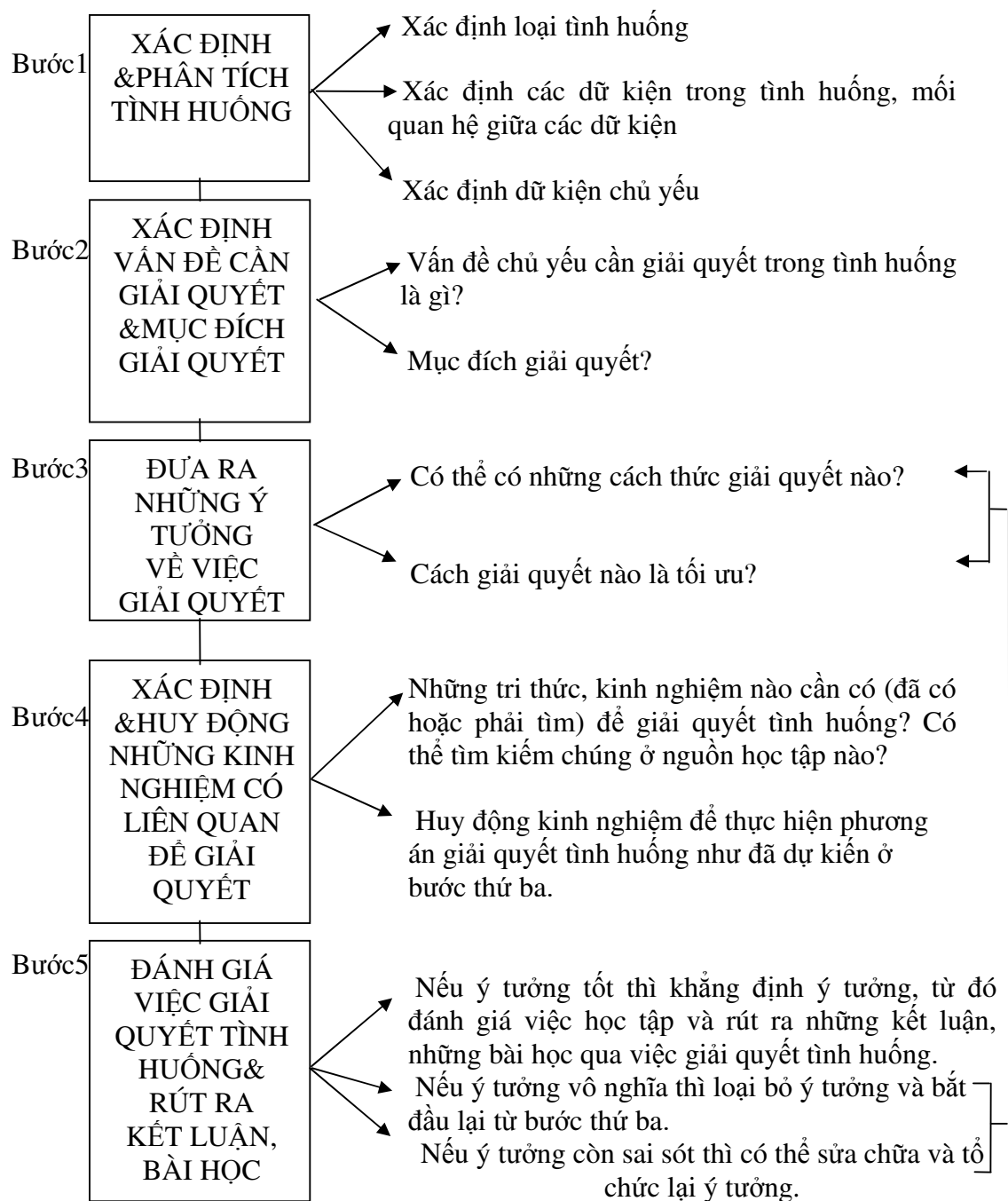
#### b. Dạy học thông qua việc giải quyết THCSVD

Một xu hướng đổi mới trong dạy học hiện nay là xu hướng chuyển dịch từ dạy học tập trung vào GV và kiến thức sang dạy học tập trung vào HS và năng lực của họ. Theo hướng này, dạy học thông qua sử dụng những THCSVD nhất là những tình huống được xây dựng từ thực tiễn cuộc sống đang ngày càng được nghiên cứu và áp dụng rộng rãi.

\* Khái niệm: Dạy học thông qua việc giải quyết THCSVD là một hệ thống dạy học dựa trên những qui luật của sự lĩnh hội tri thức và cách thức hoạt động một cách sáng tạo bao gồm sự kết hợp những phương pháp dạy học có những nét cơ bản của sự tìm tòi khoa học. Nhờ vậy, nó đảm bảo cho HS lĩnh hội vững chắc những cơ sở khoa học, phát triển tính tích cực, tính tự lực và năng lực sáng tạo của HS nhằm hình thành cho các em thế giới quan, nhân sinh quan đúng đắn và vững chắc.

Dạy học thông qua việc giải quyết những THCSVD có ưu thế hơn nhiều so với phương pháp dạy học truyền thống-phương pháp dạy học tập trung vào GV (vẫn đang thịnh hành ở các trường hiện nay). Những ưu thế của nó đã được các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước thừa nhận. Mục tiêu của sự chuyển dịch này nhằm bồi dưỡng cho HS năng lực tư duy sáng tạo, năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề theo định hướng giáo dục mà Đại Hội Đảng toàn quốc lần thứ VII đã đề ra là bồi dưỡng cho HS năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề.

## Sơ đồ Quy trình xử lý THCVĐ



\* Dạng dạy học này có các đặc trưng cơ bản sau:

- Đặc trưng cơ bản nhất đó là HS học tập thông qua giải quyết hệ thống THCVĐ;
- Quá trình dạy học theo phương pháp này được chia thành những giai đoạn, những bước có tính mục đích chuyên biệt;
- Quá trình dạy học thông qua việc sử dụng THCVĐ có thể được tổ chức với nhiều hình thức và phương pháp dạy học phong phú, đa dạng. Các hình thức (lên lớp, học ở nhà ... với các dạng học tập cá nhân, nhóm, tập thể) và phương pháp dạy

học (hỏi-đáp gợi mở; tìm tòi, nghiên cứu tài liệu; đóng vai; báo cáo và trình bày...) được sử dụng phối hợp. Trong quá trình đó, HS được lôi cuốn tham gia cùng tập thể, động não, tranh luận dưới sự hướng dẫn, gợi mở của GV.

- Phương pháp dạy học sử dụng THCVĐ cũng có thể thâm nhập vào các phương pháp khác để tăng cường hiệu quả của các phương pháp đó. Ví dụ: Thuyết trình nêu vấn đề, trình bày trực quan nêu vấn đề...(Trước khi học định luật Aicximét, giáo viên nêu câu hỏi: Tại sao sắt cho vào nước thì chìm, gỗ thì nổi? HS: Vì tỷ trọng của sắt lớn hơn 1, thời sắt chìm còn tỷ trọng của gỗ bé hơn 1 nên nổi. Nhưng tại sao tàu thủy bằng sắt lại chở hàng nặng mà vẫn nổi? Hiện tượng này mâu thuẫn với tri thức của học sinh đã có trước đây làm xuất hiện ở các em trạng thái khó khăn về nhận thức, bằng tri thức Vật lý đã học trước đó các em không thể giải thích được khiến các em có nhu cầu muốn tiếp thu tri thức mới).

#### \* Quy trình dạy học sử dụng THCVĐ

Sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học quá trình nhằm chuẩn bị cho HS kỹ năng giải quyết vấn đề trong học tập và những thái độ, tri thức có liên quan thông qua việc giải quyết hệ thống THCVĐ. Trong quá trình đó, một mặt, những THCVĐ được sử dụng như những phương tiện, những biện pháp kích thích thái độ tích cực học tập của HS. Mặt khác, việc giải quyết vấn đề trong tình huống còn được coi như những mục tiêu mà HS cần đạt được trong quá trình học tập với mục đích chuẩn bị cho các em khả năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống sau này. Muốn đạt được điều đó, việc sử dụng THCVĐ trên lớp phải là một quy trình được thiết kế theo một logic hợp lý dựa trên những căn cứ khoa học.

#### Nguyên tắc sử dụng hệ thống THCVĐ

Ngoài phải tuân thủ tất cả các nguyên tắc chi phối, định hướng quá trình dạy học nói chung, sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học cần thực hiện tốt các nguyên tắc dưới đây:

Thứ nhất, THCVĐ được sử dụng để dạy học môn học (hay chương, bài) nào cho HS thì phải phù hợp với mục đích, nội dung dạy học của môn học (hay chương, bài) đã được quy định chung trong kế hoạch chương trình dạy học môn học của Bộ Giáo dục và đào tạo.

Thứ hai, trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ trên lớp, cần đảm bảo mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa hoạt động hướng dẫn của GV với hoạt động chủ động, tích cực và sáng tạo của HS. Trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ, GV phải là người hướng dẫn, chỉ đạo. Sự chỉ đạo đó thể hiện: Bằng sự hiểu biết về chuyên môn, NVSP của mình, GV là người định hướng HS tới mục tiêu sử dụng THCVĐ trong quá trình học tập, tới việc chuẩn bị những điều kiện, phương tiện cho việc học tập sử dụng tình huống diễn ra thuận lợi; là người hướng dẫn, người kích thích, điều khiển và điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ. HS là người chủ động, tích cực, sáng tạo giải quyết tình huống dưới sự hướng dẫn của GV. Để sử dụng THCVĐ trên lớp có hiệu quả, HS cần tự giác thực hiện các yêu cầu, nhiệm vụ do quá trình dạy học này đề ra; các em phải tham gia vào quá trình học tập này với một thái độ tích cực, sáng tạo. Dạy học sử dụng THCVĐ không chấp nhận thái độ áp đặt, độc đoán gia trưởng của GV và thái độ thụ động của HS. Trong quá trình đó, HS được lôi cuốn tham gia cùng tập thể, động não, tranh luận dưới sự hướng dẫn, gợi mở của GV.

Thứ ba, dạy học sử dụng THCVĐ cần được tổ chức với các hình thức và phương pháp dạy học phong phú, đa dạng. Các hình thức (lên lớp, ở nhà ... với các dạng học tập cá nhân, nhóm, tập thể) và phương pháp dạy học (hỏi-đáp gợi mở; tìm tòi, nghiên cứu tài liệu; đóng vai; báo cáo và trình bày...) được sử dụng phối hợp với nhau nhằm tạo nên một sức mạnh tổng hợp về phương pháp.

Thứ tư, đảm bảo các mối quan hệ hợp tác chặt chẽ trong quá trình dạy học sử dụng THCVĐ. Sự hợp tác là một yếu tố không thể thiếu trong dạy học sử dụng tình huống. Quá trình dạy học này cần khuyến khích, hướng dẫn để thực hiện tốt các mối quan hệ hợp tác cùng nhau giải quyết THCVĐ được đưa ra. Các mối quan hệ hợp tác đó bao gồm: Hợp tác giữa HS và HS, hợp tác giữa HS và GV...

Thứ năm, việc sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học trên lớp cần đảm bảo tính hệ thống. Nguyên tắc này đòi hỏi hệ thống THCVĐ được sử dụng phải tuân theo logic tri thức và kỹ năng được trình bày trong môn (chương, bài) học và logic nhận thức của SV.

Quy trình sử dụng hệ thống THCVĐ

Quy trình sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học trên lớp thường được tiến hành qua 3 giai đoạn và 6 bước lớn.

Ba giai đoạn đó là: Giai đoạn xây dựng kế hoạch, giai đoạn triển khai kế hoạch và giai đoạn đánh giá quá trình thực hiện kế hoạch.

Sáu bước đó là: Định hướng chung cho dạy học sử dụng THCVĐ; chuẩn bị giáo án cho quá trình dạy học sử dụng THCVĐ; kích thích, định hướng giải quyết THCVĐ; tổ chức, điều khiển các hoạt động học tập của SV thông qua việc giải quyết THCVĐ theo quy trình; đánh giá; ra quyết định điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCVĐ.

Giai đoạn 1. Xây dựng kế hoạch

Bước 1. Bước định hướng chung cho dạy học sử dụng THCVĐ

Để chuẩn bị tâm thế học tập sử dụng THCVĐ cho HS, cần thực hiện một số công việc trước khi tiến hành điều khiển HS học tập. Các công việc đó là:

- Xác định mục đích/yêu cầu của việc sử dụng THCVĐ

Việc sử dụng THCVĐ trong quá trình dạy học nhằm kích thích thái độ học tập tích cực của HS; chuẩn bị cho các em khả năng giải quyết các vấn đề trong cuộc sống sau này. Như vậy, THCVĐ được sử dụng như là phương tiện, biện pháp và cao hơn, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như mục tiêu cần đạt của quá trình dạy học.

Yêu cầu quan trọng nhất, hình thành cho HS kỹ năng giải quyết vấn đề. Bởi vì năng lực giải quyết vấn đề là đặc trưng cơ bản của con người trong xã hội hiện đại. Các yêu cầu cụ thể cần đạt được của kỹ năng này:

+ Phát hiện được vấn đề trong tình huống và biết xác định mục đích của việc giải quyết vấn đề đó;

+ Biết dự kiến các phương án giải quyết vấn đề và lựa chọn được phương án giải quyết tối ưu;

+ Biết huy động, tìm kiếm những tri thức, kỹ năng có liên quan để giải quyết vấn đề;

+ Biết rút ra được bài học kinh nghiệm từ việc giải quyết vấn đề đó.

Các kỹ năng giải quyết vấn đề nêu trên cần đạt được từ mức độ chưa thành thạo (kỹ năng bậc thấp) tới mức độ thành thạo (kỹ năng bậc cao). Mức độ chưa thành thạo: Ở mức độ này, HS có thể thực hiện được các kỹ năng giải quyết vấn đề

trong tình huống trên cơ sở vận dụng máy móc tri thức, kỹ năng về và có liên quan đến vấn đề học tập, đến quy trình xử lý THCSVD đã biết. Mức độ thành thạo: Ở mức độ này HS có thể thực hiện được các kỹ năng giải quyết vấn đề trong tình huống trên cơ sở vận dụng linh hoạt, sáng tạo các tri thức, kỹ năng về và có liên quan đến vấn đề học tập, đến quy trình xử lý THCSVD đã biết.

Yêu cầu thứ hai, HS có thái độ tích cực học tập. Yêu cầu này thể hiện HS có sự tập trung chú ý, có nhu cầu, hứng thú trong học tập và tham gia một cách tự giác, tích cực vào các hoạt động học tập thông qua việc giải quyết THCSVD; chuẩn bị chu đáo, thực hiện đầy đủ mọi yêu cầu được đề ra, nhịp điệu làm việc nhanh, trả lời hoặc có phản ứng chính xác câu hỏi hoặc yêu cầu được đề ra, vượt qua được những tác động làm phân tán sự chú ý; nỗ lực trong học tập, kiên trì tìm cách giải quyết những vấn đề được đưa ra, không ngại khó hay chán nản trong học tập; cao hơn nữa họ biết tự đề ra mục tiêu và tự xác định kế hoạch hành động; định hướng nhanh trong học tập; có những biểu hiện của sự ham học hỏi, tìm tòi như hỏi thầy, hỏi bạn, đề xuất thắc mắc... có sự căng thẳng của trí tuệ, sự hăm hở khi giải quyết một nhiệm vụ, một tình huống... Từ đó, phát triển ở HS các phẩm chất và khả năng như: Phân tích; áp dụng tri thức, kinh nghiệm đã học; kỹ năng, chiến lược và thói quen học tập phù hợp; tự tìm kiếm tri thức, kinh nghiệm; tính toán; xem xét, đánh giá các phương pháp, các tài liệu học tập môn học và các phẩm chất nhân cách khác.

Yêu cầu cuối cùng, giúp HS nắm được những tri thức có liên quan với các mức độ: Nhận ra, nhớ được tri thức đã học; giải thích, thể hiện được sự hiểu biết về mối liên hệ giữa các tri thức đã học; liên hệ và lấy được ví dụ chứng minh cho tri thức đã học.

- Cung cấp những lý luận và chuẩn bị những kỹ năng cần thiết chung có liên quan đến học tập sử dụng THCSVD cho HS

Giới thiệu những hiểu biết cơ bản về THCSVD, hướng dẫn cho HS nắm được tri thức về quy trình xử lý THCSVD và giải quyết THCSVD theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập. Thỏa thuận với HS một số cách thức làm việc hỗ trợ cho việc sử dụng THCSVD như: Cách thức sử dụng một số phương pháp và hình thức tổ chức dạy học hỗ trợ mà HS đã quen thuộc: Hỏi-đáp, thuyết trình, nghiên cứu tài liệu...; cách thức thực hiện một số phương pháp và hình thức dạy học mà HS chưa quen. Trong đó đặc biệt hướng dẫn để HS nắm được cách làm việc cá nhân và hợp tác làm việc với các HS khác trong nhóm.

- Định hướng việc chuẩn bị các điều kiện, phương tiện cần thiết phục vụ cho quá trình dạy học

Giới thiệu cho HS biết những điều kiện, phương tiện dạy học sẵn có như: Phòng học, các tài liệu có liên quan sẵn có ở thư viện, phòng máy vi tính... của trường. Giới thiệu, yêu cầu chuẩn bị thêm những điều kiện, phương tiện dạy học khác. GV và HS có thể tự tạo thêm những điều kiện, phương tiện dạy học theo khả năng của mình như: Sưu tầm THCSVD, tiếp cận với môi trường xung quanh...

#### Bước 2. Bước chuẩn bị giáo án

Để sử dụng THCSVD thành công, cần xây dựng kế hoạch dạy học sử dụng THCSVD chu đáo. Kế hoạch dạy học sử dụng THCSVD là một bản dự kiến trước những công việc mà GV và HS cần tiến hành trong quá trình dạy học nhằm đạt được mục đích của quá trình dạy học này. Công việc này thường được chuẩn bị trước khi lên lớp và thường quen được gọi là soạn giáo án lên lớp. Bước này bao gồm các bước:

- Xác định cơ sở cho việc soạn giáo án

Trước khi soạn giáo án cần nghiên cứu:

+ Kế hoạch, chương trình và tài liệu dạy học môn;

+ Điều kiện dạy học của nhà trường: Tình trạng phòng học (kích cỡ phòng học, bàn ghế ...); các phương tiện kỹ thuật hỗ trợ (máy chiếu, tivi, máy vi tính ...); tài liệu phục vụ cho dạy học có ở thư viện; khả năng tự chuẩn bị điều kiện dạy học của GV và HS. Việc nghiên cứu này có tác dụng giúp GV và HS có cơ sở để chuẩn bị trước các điều kiện, phương tiện hỗ trợ cho quá trình dạy học diễn ra một cách thuận lợi.

+ Thực tiễn cuộc sống của các em. Việc nghiên cứu này giúp GV có thể định hướng cho HS tiếp cận với thực tiễn cuộc sống của các em nhằm chuẩn bị tốt hơn cho việc giải quyết THCVĐ.

+ Đối tượng dạy học như sĩ số HS, đặc điểm tình hình chung của tập thể HS. Việc nghiên cứu này một mặt giúp GV có thể lựa chọn THCVĐ phù hợp hơn với đặc điểm đối tượng đồng thời dự đoán được tình huống có thể diễn ra trong quá trình dạy học trên lớp để dự kiến trước phương án xử lý; mặt khác giúp cho việc chuẩn bị trước các điều kiện phương tiện dạy học tốt hơn.

- Soạn giáo án

Phần khái quát chung của giáo án cần xác định:

+ Tên bài; số tiết; mục đích, yêu cầu; nội dung (dàn bài hoặc các vấn đề cơ bản HS cần nắm trong bài học); các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cơ bản cần sử dụng và các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học hỗ trợ; các điều kiện, phương tiện dạy học.

+ Hệ thống THCVĐ cần sử dụng. Tham khảo tài liệu [23].

+ Thời điểm cung cấp THCVĐ cho SV trong quá trình dạy học từng bài học, từng vấn đề của bài học trên lớp. Hai thời điểm cung cấp THCVĐ thường được ấn định trước đó là: 1). Cung cấp THCVĐ để HS giải quyết khi nghiên cứu tài liệu mới. Việc cung cấp này nhằm kích thích, dẫn dắt HS nghiên cứu tài liệu mới; 2). Cung cấp THCVĐ sau khi HS đã nghiên cứu xong tài liệu học tập. Việc cung cấp này nhằm kích thích, dẫn dắt HS củng cố, ôn tập, hệ thống hóa kiến thức đã học đặc biệt chú trọng bồi dưỡng cho HS khả năng vận dụng kiến thức đã học để giải quyết những vấn đề có thể gặp trong cuộc sống.

+ Cách cung cấp THCVĐ cho HS. Có thể cung cấp THCVĐ để HS giải quyết bằng cách ghi THCVĐ trên giấy rời (handout) rồi phân phát cho cá nhân hay nhóm HS; THCVĐ được in trên giấy trong (Transparency Film) chiếu qua máy chiếu (Overhead) cho HS coi hoặc sử dụng đồng thời cả hai cách này. Trong trường hợp nhiều THCVĐ được phát riêng lẻ cho từng nhóm HS giải quyết, thì khi tổng hợp ý kiến của các nhóm cùng giải quyết chung một tình huống trước lớp (các nhóm khác không có trong tay THCVĐ này) cần chiếu tình huống lên máy chiếu cho HS các nhóm khác tiện theo dõi.

Soạn phần cụ thể:

Dự kiến các hoạt động dạy học sử dụng THCVĐ của GV và HS: 1). Giới thiệu mục đích, yêu cầu, nội dung và cách thức nghiên cứu bài học; 2). Giới thiệu hoặc nhắc lại những hiểu biết cơ bản về THCVĐ, hướng dẫn cho HS nắm được tri thức về quy trình xử lý THCVĐ và giải quyết THCVĐ theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập (nếu cần); 3). Giới thiệu quy trình thực hiện các hoạt động dạy học sử dụng THCVĐ trên lớp như: Chia HS thành từng nhóm, hướng dẫn HS cách thức

làm việc cá nhân và hợp tác làm việc với các HS khác trong nhóm (nếu cần), phát THCVD cho cá nhân hoặc nhóm, điều khiển cá nhân hoặc nhóm xử lý THCVD và trao đổi kết quả theo nhóm nhỏ bằng cách thực hiện các yêu cầu hay trả lời các câu hỏi, tổng hợp ý kiến chung của các nhóm, tổng kết bài học.

Giai đoạn 2. Giai đoạn triển khai kế hoạch (hay giai đoạn thực hiện các hoạt động dạy học sử dụng THCVD theo dự kiến)

Thông thường THCVD được sử dụng theo hai hướng của dạy học tập trung vào HS: Hướng sử dụng THCVD trên lớp trong đó, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như phương tiện và hướng sử dụng THCVD trên lớp trong đó, việc giải quyết vấn đề trong tình huống được coi như mục tiêu cần đạt được. Mỗi hướng có cách sử dụng THCVD tuân theo các bước có những nét riêng. Chẳng hạn, đối với quá trình dạy học coi việc giải quyết vấn đề trong tình huống như phương tiện thì THCVD được sử dụng như biện pháp kích thích HS tích lũy tri thức, kinh nghiệm, tức THCVD được đưa ra cho HS giải quyết trong quá trình nghiên cứu tri thức mới. Do đó, trong quy trình điều khiển HS xử lý THCVD trên lớp sẽ có bước kích thích HS tích cực tìm tòi tri thức mới có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống qua đó giúp SV nắm được tri thức mới của bài học. Còn đối với quá trình dạy học coi việc giải quyết vấn đề trong tình huống như mục tiêu HS cần tập giải quyết và việc giải quyết tình huống được đưa ra sau khi HS đã nghiên cứu lý thuyết nhằm mục đích củng cố, ôn tập và rèn luyện kỹ năng vận dụng tri thức thì trong quy trình điều khiển và xử lý THCVD trên lớp sẽ có bước kích thích HS tích cực củng cố ôn tập, hệ thống hoá kiến thức, kinh nghiệm cũ có liên quan để giải quyết vấn đề trong tình huống, qua đó rèn luyện cho HS kỹ năng áp dụng tri thức đồng thời giúp họ khắc sâu tri thức đã học. Do đó, các hoạt động sử dụng THCVD nói chung thường bao gồm các bước:

Bước 3. Kích thích, định hướng giải quyết THCVD

Bước này thường bao gồm các hoạt động sau:

- Giới thiệu mục đích, yêu cầu, nội dung và cách thức nghiên cứu bài học;
- Cho HS tìm hiểu hoặc ôn lại những hiểu biết cơ bản về tình huống, quy trình xử lý tình huống và giải quyết tình huống theo quy trình để làm mẫu cho HS học tập (nếu cần);
- Giới thiệu hoặc nhắc lại quy trình thực hiện các hoạt động dạy học sử dụng THCVD (nếu cần);

Bước 4. Bước tổ chức, điều khiển các hoạt động nhằm xử lý THCVD theo quy trình

Bước này bao gồm các hoạt động sau:

- Tổ chức, điều khiển hoạt động phát hiện, công nhận vấn đề trong THCVD, mục đích giải quyết vấn đề và dự kiến cách giải quyết ( bước 1,2& 3 trong quy trình xử lý THCVD);
- Kích thích sự huy động, tìm kiếm tri thức, kinh nghiệm có liên quan để thực hiện phương án giải quyết vấn đề trong THCVD (bước 4 trong quy trình xử lý THCVD);
- Cá nhân thực hiện nhiệm vụ;
- Thảo luận nhóm về các nhiệm vụ;
- Hệ thống hoá các tri thức, kinh nghiệm khái quát có liên quan;
- Trình bày phương án giải quyết vấn đề và bài học kinh nghiệm;
- Cuối cùng, tổng kết bài học Tham khảo tài liệu [22].



### Giai đoạn 3. Giai đoạn đánh giá

Đánh giá quá trình sử dụng THCSVD trên lớp là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả thực hiện quá trình này, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện, điều chỉnh quá trình sử dụng THCSVD trên lớp đạt hiệu quả cao hơn. Giai đoạn này bao gồm các bước:

#### Bước 5. Bước đánh giá

Bước này bao gồm

- Xác định chuẩn đánh giá

Kết quả quá trình sử dụng THCSVD trên lớp thể hiện ở kết quả hoạt động tương tác của GV và HS trong quá trình dạy học này. Kết quả cuối cùng thể hiện ở kết quả học tập, rèn luyện của HS. Cho nên, chuẩn đánh giá quá trình dạy học sử dụng THCSVD được xác định là các mục tiêu HS cần đạt được trong quá trình dạy học này, bao gồm: Mục tiêu rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề trong các tình huống và các mục tiêu rèn luyện về tri thức, thái độ khác có liên quan. Chuẩn đánh giá được xác định sao cho có thể đo được.

- Xác định thang đánh giá

Thang đánh giá được xác định bao gồm: Thang đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề; thang đánh giá mức độ nắm tri thức và thang đánh giá thái độ của SV trong quá trình học tập.

- Xác định kỹ thuật kiểm tra, đánh giá

Các hoạt động kiểm tra, đánh giá được tiến hành một cách có hệ thống trong suốt quá trình dạy học sử dụng THCSVD. Kết quả kiểm tra được đánh giá cả về mặt định tính lẫn về mặt định lượng.

+ Đánh giá định lượng: Đánh giá qua kết quả điểm số của các bài kiểm; qua lượng hóa các mức độ thể hiện ý thức, thái độ trong học tập được đưa ra ở các phiếu điều tra, tự đánh giá.

+ Đánh giá định tính: Đánh giá chất lượng của việc thực hiện các kỹ năng giải quyết vấn đề trong THCSVD, của việc nắm tri thức trong các bài kiểm và các tiêu chí thể hiện ý thức, thái độ của HS trong học tập qua các cuộc phỏng vấn, các biên bản dự giờ, phiếu quan sát HS trong quá trình dạy học.

#### Bước 6. Ra quyết định điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCSVD

Trên cơ sở kiểm tra, đánh giá, tiến hành đề xuất những biện pháp nhằm điều khiển, điều chỉnh quá trình sử dụng THCSVD cho phù hợp. Quy trình sử dụng THCSVD trên lớp được thể hiện qua sơ đồ (trang bên)

Những điều kiện cần thiết để sử dụng THCSVD có hiệu quả

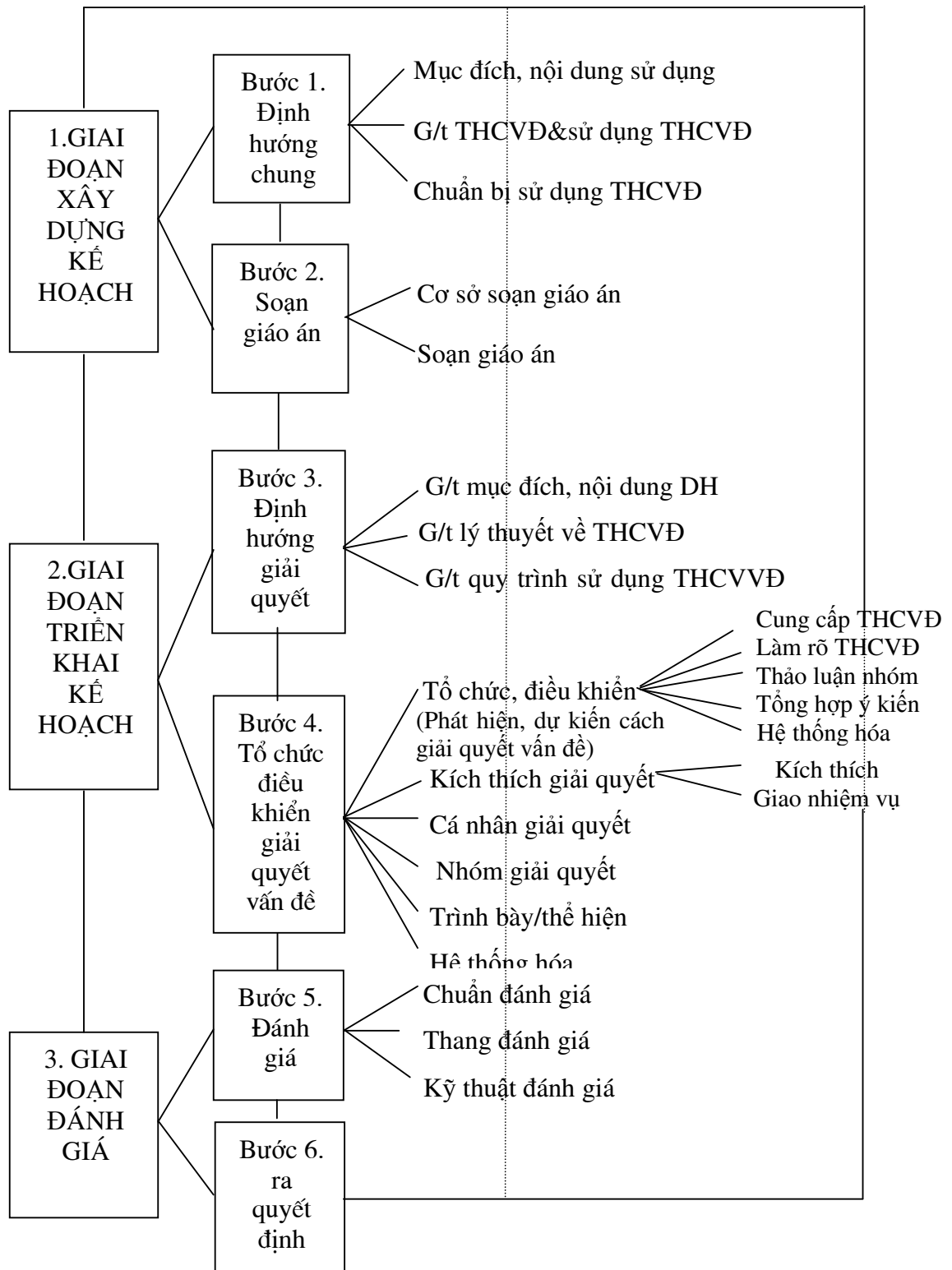
Muốn thực hiện quy trình sử dụng hệ thống THCSVD trong quá trình dạy học, ngoài việc phải tuân thủ các nguyên tắc sử dụng THCSVD nêu trên, cần có các điều kiện cần thiết hỗ trợ sau:

- Điều kiện về ý thức, thái độ của GV và HS đối với đổi mới phương pháp dạy học:

+ GV và HS phải có động cơ, có nhu cầu đúng đắn đối với sự đổi mới trong dạy học.

+ Người GV cần có nhân cách của một nhà giáo toàn diện. Trong đó đặc biệt chú trọng đến khả năng nắm vững chuyên môn; khả năng sử dụng thành thạo các phương pháp và các hình thức tổ chức dạy học, nhất là sử dụng THCSVD; tin tưởng

Sơ đồ: Quy trình sử dụng THCVĐ



vào hiệu quả của việc sử dụng THCVĐ trong dạy học; có nhiệt tình, tâm huyết với nghề để sẵn sàng đầu tư cho sự đổi mới trong quá trình dạy học của mình vì đổi mới trong dạy học như vậy cần rất nhiều thời gian và công sức kể cả tiền bạc; có ý thức, thái độ hợp tác và học hỏi các đồng nghiệp khác.

- + GV và HS phải có ý thức gắn tri thức với thực tiễn cuộc sống.
- + GV và HS cần có tinh thần hợp tác trên cơ sở tôn trọng lẫn nhau.
- + Thực hiện quy trình sử dụng THCVĐ một cách linh hoạt, sáng tạo, tránh máy móc, rập khuôn.

- Điều kiện về cơ sở vật chất và các điều kiện dạy học khác

Ngoài những cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật tối thiểu cần có trong quá trình dạy học, quá trình dạy học sử dụng THCVĐ cần được đảm bảo những điều kiện sau:

- Cần đảm bảo đầy đủ sách và các tài liệu dạy học có liên quan để GV và HS có thể nghiên cứu, sử dụng trên lớp hoặc ở nhà.

- Quá trình dạy học sử dụng THCVĐ cần được tổ chức với số lượng HS không quá đông, vị trí ngồi học của HS cơ động hoặc tương đối cơ động để thuận lợi trong hợp tác làm việc theo nhóm nhỏ trên lớp.

- Có các phương tiện có thể giúp tiết kiệm thời gian thuyết trình, hệ thống hóa bài học trên lớp.

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

#### **1.4.3. Các phương tiện dạy học**

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

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

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

Nghiên cứu phương tiện dạy học trong tài liệu [12].

#### **1.4.4. Sự lựa chọn và vận dụng các phương pháp và phương tiện dạy học**

1.4.4.1. Sự cần thiết phải sử dụng phối hợp các phương pháp và phương tiện dạy học

Quá trình dạy học là quá trình GV và HS sử dụng các phương pháp và phương tiện dạy học. Để quá trình dạy học đạt hiệu quả, cần biết sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học với nhau. Sở dĩ cần phối hợp các phương pháp dạy học là do:

- Mỗi phương pháp và phương tiện dạy học đều có những ưu, nhược điểm khác nhau (Có thể ưu điểm của phương pháp, phương tiện này lại là nhược điểm của phương pháp hay phương tiện kia). Ví dụ: Phương pháp thuyết trình tiết kiệm thời gian còn phương pháp hỏi đáp lại tốn thời gian. Không có phương pháp dạy học nào là vạn năng. Cho nên, khi sử dụng phối hợp các phương pháp và các phương tiện dạy học thì ưu điểm của phương pháp này sẽ bổ sung, hỗ trợ cho nhược điểm của phương pháp kia tạo nên sức mạnh tổng hợp về sử dụng phương pháp.

- Trong quá trình dạy học trên lớp, GV thường sử dụng loại bài hỗn hợp, đây là loại bài học nhằm đạt được nhiều mục đích khác nhau (Ví dụ: Muốn biết mức độ

nắm tri thức, kỹ năng có liên quan đến việc lĩnh hội tri thức mới của HS; muốn HS lĩnh hội tri thức mới; muốn HS áp dụng tri thức...). Cho nên, mục đích dạy học khác nhau thì phương pháp dạy học khác nhau.

- Nội dung dạy học được biểu hiện dưới các dạng khác nhau (Khái niệm, định lý, định luật, nguyên tắc, sự kiện, hiện tượng...); nội dung dạy học được đưa ra với các mức độ nghiên cứu khó dễ khác nhau... Cho nên, nội dung dạy học khác nhau dẫn đến phương pháp dạy học khác nhau.

- Đối tượng điều khiển của GV trong quá trình dạy học là tập thể và cá nhân. Trong đó, mỗi HS có những đặc điểm cá biệt khác nhau cho nên muốn tác động cá biệt trong dạy học cần phải sử dụng các phương pháp khác nhau.

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

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

1.4.4.2. Các căn cứ để lựa chọn và vận dụng các phương pháp và phương tiện dạy học

Khi lựa chọn, vận dụng các phương pháp và phương tiện dạy học cần căn cứ vào các cơ sở sau:

- Căn cứ vào mục đích dạy học;
- Căn cứ vào nội dung dạy học;
- Căn cứ vào đặc điểm sinh-tâm lý của HS;
- Căn cứ vào cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật của nhà trường, của địa phương;
- Căn cứ vào khả năng của GV về việc sử dụng các phương pháp và các phương tiện dạy học.

## **1.5. HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC**

### **1.5.1. Khái niệm chung**

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

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

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

#### 1.5.1.1. Các dạng dạy học

Các hình thức tổ chức dạy học đã được hình thành và phát triển trong lịch sử dưới ảnh hưởng của những biến đổi về mặt chính trị-xã hội và khoa học-kỹ thuật. Trong lịch sử đã từng tồn tại ba dạng dạy học khác nhau:

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

Dạng dạy học này có ưu điểm:

+ Có thể nhận HS vào học bất cứ lúc nào;

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

Nhưng dạng dạy học này cũng có những nhược điểm:

+ GV mất nhiều công sức;

+ Không kinh tế trong dạy học;

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

- Dạng toàn lớp: Là dạng dạy học trong đó mọi HS đồng thời hoàn thành những nhiệm vụ nhận thức chung như nhau.

Dạng này có ưu điểm:

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

+ Kinh tế trong dạy học.

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

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

Ưu điểm của dạng dạy học này:

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

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

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

Hiện nay trong nhà trường tồn tại cả ba dạng dạy học này.

### **1.5.2. Hệ thống các hình thức tổ chức dạy học**

#### **1.5.2.1. Hình thức lên lớp**

##### **1). Những đặc điểm của hình thức lên lớp**

- Hoạt động dạy học được tiến hành chung cho cả lớp gồm một số HS nhất định có cùng lứa tuổi, cùng trình độ nhận thức.

- Hoạt động dạy học được tiến hành theo từng tiết được sắp xếp một cách khoa học thành thời khóa biểu.

- GV trực tiếp điều khiển hoạt động nhận thức của HS cả lớp đồng thời chú ý đến từng HS.

##### **2). Những ưu, nhược điểm của hình thức lên lớp**

Ưu điểm:

- Có thể đào tạo được hàng loạt HS, cho nên đảm bảo hiệu quả kinh tế trong dạy học;

- Có thể đảm bảo sự thống nhất trong phạm vi toàn quốc về kế hoạch dạy học;

- Tạo điều kiện bồi dưỡng cho HS ý thức tập thể và các phẩm chất đạo đức khác của con người mới.

Nhược điểm:

- HS không có đủ điều kiện để nắm vững ngay tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;

- GV không có đủ điều kiện để chú ý đến đặc điểm riêng của từng HS;

- Không có đủ điều kiện để HS thỏa mãn nhu cầu nhận thức rộng rãi và sâu sắc những tri thức vượt ra ngoài phạm vi qui định của chương trình.

Từ ưu, nhược điểm này, hình thức lên lớp được coi là hình thức tổ chức dạy học cơ bản nhưng không phải là duy nhất.

### 3). Các loại bài học và cấu trúc của bài học trên lớp

Lên lớp là để thực hiện bài học (cho nên hình thức này còn được gọi là hình thức lớp-bài).

Có nhiều cơ sở để phân loại bài học trên lớp. Nhưng cơ sở phân loại hợp lý hơn cả là dựa vào mục đích dạy học của bài học. Mục đích dạy học của bài học có tác dụng quyết định đối với loại bài học và cấu trúc của nó. Căn cứ vào mục đích dạy học của bài học người ta phân thành các loại bài học sau:

- Bài lĩnh hội tri thức mới;
- Bài luyện tập kỹ năng, kỹ xảo;
- Bài củng cố, hoàn thiện tri thức, kỹ năng kỹ xảo;
- Bài kiểm tra tri thức, kỹ năng, kỹ xảo;
- Bài hỗn hợp.

Mỗi loại bài học có cấu trúc riêng. Cấu trúc của bài học có các dấu hiệu: Có các yếu tố xây dựng nên bài học, các yếu tố đó được sắp xếp theo một trình tự nhất định, giữa các yếu tố có mối liên hệ với nhau. Có thể xây dựng cấu trúc vĩ mô và cấu trúc vi mô của bài học.

Cấu trúc vĩ mô là cấu trúc bao gồm những yếu tố cơ bản của bài học. Ví dụ: Ôn định tổ chức lớp, tích cực hóa tri thức...

Cấu trúc vi mô là cấu trúc bao gồm những yếu tố góp phần thực hiện những yếu tố vĩ mô. Ví dụ: Việc sử dụng các phương pháp, phương tiện...để ôn định tổ chức lớp.

#### a. Loại bài lĩnh hội tri thức mới

Mục đích cơ bản của loại bài này là tổ chức, điều khiển HS lĩnh hội tri thức mới.

Cấu trúc vĩ mô của loại bài này: Tổ chức lớp; tái hiện ở HS những tri thức làm điểm tựa cho việc lĩnh hội tri thức mới; thông báo đề bài và mục đích, nhiệm vụ của bài học; học bài mới; kiểm tra sự lĩnh hội tài liệu vừa học và củng cố sơ bộ lần đầu; tổng kết bài học và ra bài tập về nhà.

#### b. Bài luyện tập kỹ năng, kỹ xảo

Loại bài này nhằm tổ chức, điều khiển HS luyện tập kỹ năng, kỹ xảo.

Cấu trúc vĩ mô của loại bài này: Tổ chức lớp; thông báo đề bài, mục đích, nhiệm vụ của bài học; tái hiện ở HS những tri thức và những kinh nghiệm thực hành cần thiết cho việc luyện tập; giới thiệu lý thuyết luyện tập; tổ chức điều khiển HS tự luyện tập; tổng kết, đánh giá bài học; ra bài tập về nhà (nếu cần).

#### c. Bài củng cố, hoàn thiện tri thức, kỹ năng, kỹ xảo

Mục đích của bài học này là nhằm giúp HS khái quát hóa, hệ thống hóa tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã học.

Cấu trúc vĩ mô của loại bài này: Tổ chức lớp; thông báo mục đích, nhiệm vụ của bài học; kích thích HS nhớ lại những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần thiết; khái quát hóa, hệ thống hóa chúng; kiểm tra bài đã làm; ra bài tập về nhà (nếu cần) và tổng kết bài học.

#### d. Bài kiểm tra tri thức, kỹ năng, kỹ xảo

Mục đích của bài này là nhằm kiểm tra, đánh giá mức độ nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS.

Cấu trúc vĩ mô của loại bài này: Tổ chức lớp; thông báo mục đích, nhiệm vụ của bài học, phạm vi và yêu cầu kiểm tra, đánh giá; tổ chức, điều khiển HS độc lập hoàn thành nội dung kiểm tra theo thời gian qui định; thu bài (nếu là bài viết) hoặc sản phẩm thực hành; tổng kết bài học.

e. Bài hỗn hợp

Loại bài này nhằm thực hiện nhiều mục đích khác nhau. Ví dụ: tổ chức, điều khiển HS lĩnh hội tri thức mới, luyện tập kỹ năng, kỹ xảo...

Cấu trúc vĩ mô của loại bài này: Là tích hợp những yếu tố cơ bản lấy từ các loại bài khác nhau tương ứng được sử dụng trong loại bài hỗn hợp.

4). Những yêu cầu đối với bài học

Để bài học trên lớp có hiệu quả cần thực hiện tốt các yêu cầu sau:

a. Yêu cầu về mặt tư tưởng

Thông qua việc cung cấp tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cho HS cần hình thành cho các em thế giới quan, nhân sinh quan khoa học và những phẩm chất khác của con người mới. Tức thông qua dạy tri thức, phương pháp để bồi dưỡng cho HS quan điểm DVBC; thái độ đúng đắn với hiện thực và những phẩm chất nhân cách của con người mới.

b. Yêu cầu về mặt lý luận dạy học

Việc xây dựng và thực hiện bài học trên lớp cần quán triệt những yêu cầu về lý luận dạy học qui định như:

- Xây dựng và thực hiện các loại bài học với cấu trúc hợp lý, linh hoạt;
- Xác định vị trí của bài học trong môn học;
- Vận dụng linh hoạt các nguyên tắc, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học sao cho có thể phát huy cao độ tính tự giác, tích cực, độc lập của HS dưới sự chủ đạo của GV.

c. Yêu cầu về mặt tâm lý

Việc thực hiện bài học trên lớp cần tuân thủ các yêu cầu về mặt tâm lý:

- Yêu cầu về tư thế, thái độ, tác phong... của GV;
- Yêu cầu về ý thức, thái độ học tập của HS;
- Yêu cầu về bầu không khí tâm lý chung của tập thể lớp: Mối quan hệ GV-HS, HS-HS...

d. Yêu cầu về mặt vệ sinh như ánh sáng, chế độ học tập, các điều kiện, phương tiện học tập phù hợp...

5). Công tác chuẩn bị lên lớp

Việc chuẩn bị của GV trước khi lên lớp bao gồm chuẩn bị dài hạn cho từng năm học, từng học kỳ và chuẩn bị ngắn hạn cho từng bài giảng (soạn giáo án).

a. Chuẩn bị dài hạn

Chuẩn bị dài hạn là xây dựng kế hoạch dạy học môn học cho cả năm học hay học kỳ. GV cần xây dựng kế hoạch dạy học cho từng môn học cho toàn năm học hay học kỳ.

Để xây dựng kế hoạch dạy học môn học cho cả năm học, GV cần nghiên cứu kỹ:

- Kế hoạch dạy học của nhà trường trong năm học, trong đó đặc biệt chú ý đến các mốc thời gian lớn mà nhà nước và nhà trường qui định (khai giảng, kết thúc học kỳ hay năm học, thi, kiểm tra chất lượng...);

- Bản phân phối chương trình dạy học bộ môn;
  - Hệ thống sách giáo khoa và tài liệu tham khảo;
  - Đặc điểm tình hình học sinh lớp mình giảng dạy;
  - Cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật và những điều kiện của nhà trường có thể hỗ trợ trong quá trình dạy học;
  - Khả năng của GV-HS trong việc tự tạo điều kiện, phương tiện dạy học và tổ chức các hoạt động dạy học;
  - Đặc điểm tình hình địa phương để tận dụng và phối hợp trong dạy học...
- Nội dung kế hoạch dạy học năm học có thể bao gồm các mục sau:
- Thực hiện chương trình: Phân phối các bài học, bài giảng, bài kiểm tra theo từng tháng, tuần;
  - Giảng dạy trên lớp: Nội dung và biện pháp thực hiện chương trình theo yêu cầu của nhà trường;
  - Tổ chức những hoạt động ngoại khóa để hỗ trợ cho giảng dạy trên lớp;
  - Hướng dẫn HS học tập: Hướng dẫn HS học tập ở nhà, bồi dưỡng HS giỏi, phụ đạo HS yếu kém...
  - GV tự bồi dưỡng: Các vấn đề tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho bản thân;
  - Xây dựng cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật để phục vụ cho dạy học.
- Sau khi xây dựng kế hoạch dạy học môn học, nên xây dựng kế hoạch dạy học cho từng chương.

Chương là một thành phần cấu trúc lớn của sách trong đó trình bày một vấn đề hoàn chỉnh và được xây dựng thành các bài học theo một logic chặt chẽ. Kế hoạch chương giúp GV nhìn trước được việc tổ chức các bài học sắp tới trong một hệ thống chặt chẽ. Nhờ xác định được vị trí của từng bài trong toàn chương, khi dạy một bài học GV có thể củng cố tri thức của bài trước qua việc tái hiện tri thức có liên quan đến bài học đồng thời chuẩn bị tri thức cần thiết cho bài học tới. GV dựa vào kế hoạch chương để tính toán thời gian cho từng bài học và cho việc tiến hành các hoạt động dạy học khác. Vì chương là một đơn vị trọn vẹn nên khi dạy một chương cần có sự mở đầu, có triển khai từng bài theo một logic hợp lý và cuối cùng phải có khái quát hóa, hệ thống hóa toàn chương.

Khi soạn kế hoạch dạy học chương cần lưu ý các điều kiện sau:

- Nắm vững mục đích, yêu cầu của chương trên cơ sở hiểu rõ mục đích, yêu cầu của từng phân môn và cả môn học để đảm bảo tính liên thông, tính liên tục, kế thừa trong dạy học;
- Thấy trước được toàn bộ hệ thống bài học, logic phát triển nội dung, các phương pháp, hình thức dạy học, các phương tiện dạy học được sử dụng để đạt được mục đích của chương;
- Xác định được những kiến thức đã dạy cần thiết cho việc dạy kiến thức mới trong chương, từ đó yêu cầu HS ôn lại kiến thức cũ bằng các câu hỏi hay bài tập.

Kế hoạch chương có thể trình bày như sau:

- Lớp:
- Tên chương:
- Mục đích, yêu cầu:
- Nội dung các tiết, phương pháp và các hình thức dạy học thích hợp.

b. Chuẩn bị ngắn hạn



Đây là công việc trong đó GV chuẩn bị kế hoạch cho từng tiết lên lớp dưới hình thức soạn giáo án.

Khi soạn giáo án cho tiết lên lớp, GV cần xác định được những nội dung: Xác định mục tiêu, yêu cầu; xác định cấu trúc nội dung; xác định phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học thích hợp và viết bài soạn.

- Xác định mục tiêu, yêu cầu

Yêu cầu mỗi bài học cần đạt bao gồm:

- 1). Hệ thống những tri thức cần nắm;
- 2). Hệ thống những kỹ năng học tập và sinh hoạt cần rèn luyện;
- 3). Hệ thống những giá trị (thái độ) thích hợp cần bồi dưỡng.

Về nguyên tắc, mục tiêu đề ra phải cụ thể, có thể đo được chất lượng để đạt được mục tiêu. Cho nên, hình thức diễn đạt mục tiêu, yêu cầu bài học nên sử dụng các động từ hành động sao cho kết quả hành động có thể đo được, quan sát được như: Mô tả được, định nghĩa được, nhớ được, lấy ví dụ được, vẽ được, phân tích được... Cần tránh các động từ mà mức độ biểu hiện kết quả có thể hiểu theo nhiều cách khác nhau, do đó không đo được chính xác như: Hiểu được, nắm được, lĩnh hội được... Nên cân nhắc cẩn thận khi xác định mục tiêu, yêu cầu và sử dụng các động từ hành động sao cho người dạy có thể đo được, điều khiển chính xác hoạt động dạy-học, nhằm đạt được các mục đích dạy học của bài học.

Để xác định mục tiêu, yêu cầu của tiết học cần nghiên cứu kỹ: Chương trình, kế hoạch chương, xác định vị trí của bài trong chương.

- Xác định nội dung tri thức

Để làm được việc này, GV cần có sự hiểu biết sâu rộng về nội dung khoa học của bài học. Khi xác định nội dung GV cần căn cứ vào yêu cầu của chương trình, nội dung SGK và các TLTK khác. Xác định khối lượng tri thức cho một tiết học phù hợp với thời gian qui định.

- Xác định phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học cho tiết học một cách phù hợp. Dự kiến trước các tình huống có thể xảy ra và hướng giải quyết, dự kiến phân phối thời gian, dự kiến những HS có thể gọi, bài làm về nhà (nếu có), nội dung ghi lên bảng, nội dung cho HS ghi...

Giáo án có thể được soạn theo mẫu sau:

- Môn :

Lớp:

- Chương:

Ngày:

- Tên bài dạy:

- Mục tiêu của bài học:

- Dàn bài:

- Phương pháp dạy học chủ yếu và các phương pháp dạy học hỗ trợ:

- Phương tiện dạy học:

Nội dung chi tiết có thể trình bày theo bảng sau:

Yếu tố vĩ mô và vi mô Thời gian tương ứng	Nội dung bài học	Hoạt động của thầy-trò

6). Lên lớp và sau khi lên lớp

a. Lên lớp

Khi lên lớp, GV cần thực hiện một cách nghiêm túc, linh hoạt và sáng tạo giáo án. Lên lớp cần chú ý một số điểm sau:

- Đảm bảo kế hoạch dự kiến (Nếu là giáo sinh thực tập, GV mới thì nên dạy thử để rút kinh nghiệm trước), tránh rơi vào tình trạng bị động;
- Duy trì được bầu không khí làm việc tích cực, có hiệu quả suốt từ đầu tiết đến cuối tiết học, ngăn chặn hiện tượng vi phạm kỷ luật giờ học;
- Bao quát lớp, nhạy cảm, linh hoạt, kịp thời giải quyết các tình huống sư phạm xảy ra;
- Sử dụng thời gian hợp lý;
- Tư thế, tác phong đàng hoàng, thái độ nghiêm túc, thân mật, dân chủ, giọng nói dễ nghe với tốc độ, nhịp điệu vừa phải;
- Kết thúc bài học đúng giờ.

#### b. Sau khi lên lớp

Sau khi lên lớp GV nên căn cứ vào giáo án và quá trình thực hiện giáo án để tự đánh giá về kết quả của tiết dạy theo các vấn đề chủ yếu sau: Đã đạt được những gì? Chưa đạt được những gì? Nguyên nhân thành công, thất bại? Phát huy và khắc phục bằng cách nào?...

#### 1.5.2.2. Các hình thức tổ chức dạy học khác

Hình thức lên lớp có nhiều ưu điểm cơ bản, song nó cũng có những hạn chế nhất định, cho nên, nó là hình thức dạy học cơ bản nhưng không phải là duy nhất. Để bổ sung cho nó, cần sử dụng phối hợp với các hình thức tổ chức dạy học khác như: Tự học ở nhà, tham quan, thảo luận nhóm, hoạt động ngoại khóa và giúp đỡ riêng.

#### 1). Hình thức tự học ở nhà

##### a. Hình thức tự học ở nhà giúp HS:

- Mở rộng, đào sâu, khái quát hóa, hệ thống hóa những điều đã học trên lớp, làm cho vốn hiểu biết thêm hoàn thiện;
- Rèn luyện những kỹ năng, kỹ xảo vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống;
- Chuẩn bị trước cho bài học trên lớp;
- Tự bồi dưỡng ý thức, tinh thần trách nhiệm đối với việc học tập, rèn luyện các phẩm chất nhân cách của con người mới.

##### b. Để việc học ở nhà của HS có hiệu quả, GV cần:

- Giúp HS thấy được vai trò của học ở nhà để từ đó hình thành và phát triển nhu cầu tự học cho các em.
- Phối hợp với gia đình để đảm bảo cho các em có thời gian và điều kiện học ở nhà; có thời gian biểu và thực hiện thời gian biểu học tập một cách hợp lý;
- Bồi dưỡng cho HS phương pháp học ở nhà;
- Ra bài về nhà đa dạng và phù hợp với từng loại HS;
- Có các biện pháp kiểm tra thường xuyên việc học ở nhà của HS.

#### 2). Hình thức tham quan

Tham quan là một hình thức tổ chức dạy học tạo điều kiện cho HS được trực tiếp quan sát và nghiên cứu các sự vật, hiện tượng. Ví dụ tổ chức cho HS tham quan nhà bảo tàng, phòng triển lãm, cơ sở sản xuất...

##### Tham quan có tác dụng giúp HS:

- Mở rộng, đào sâu hiểu biết có liên quan đến chương trình học tập;
- Nâng cao hứng thú học tập, phát triển óc quan sát, trí tò mò khoa học;

- Bồi dưỡng năng lực quan sát và khả năng phân tích, tổng hợp những thông tin thu được;
- Bồi dưỡng lòng yêu quê hương đất nước...
- Tham quan có thể được tổ chức trước, trong hoặc sau khi học tri thức mới với các hình thức như:
  - Tham quan chuẩn bị (Tổ chức tham quan để chuẩn bị cho học tri thức mới).
  - Tham quan bổ sung (Tổ chức tham quan nhằm minh họa cho bài dạy).
  - Tham quan tổng kết (Tổ chức tham quan để củng cố, đào sâu tri thức đã học).

Khi tổ chức cho HS đi tham quan cần thực hiện theo các bước sau:

- Bước chuẩn bị: Cần xác định mục đích, yêu cầu; nội dung; địa điểm tham quan; xây dựng kế hoạch tham quan và phổ biến kế hoạch tham quan cho HS.
- Bước tiến hành tham quan: HS tiến hành tham quan (quan sát, ghi chép, thu thập...) theo kế hoạch đã định dưới sự hướng dẫn của GV hay cán bộ phụ trách cơ sở tham quan (nên lưu ý HS thực hiện nghiêm túc nội qui, duy trì kỷ luật trong quá trình tham quan).
- Bước tổng kết: Có thể cho HS viết thu hoạch và tổ chức trao đổi thảo luận hoặc làm các loại bài tập độc lập như: Xây dựng bộ sưu tập, tập làm văn...

### 3. Hình thức hoạt động ngoại khóa

Đề tạo điều kiện cho mỗi HS có thể mở rộng, đào sâu tri thức; phát triển hứng thú và năng lực riêng của mình đồng thời có thể dần dần hướng HS vào những nghề nghiệp nhất định trong tương lai, trong quá trình dạy học có thể tổ chức cho các em tham gia vào các hoạt động ngoại khóa một cách tự nguyện.

Mỗi HS có thể tùy theo năng lực, hứng thú và nhu cầu của mình mà có thể tham gia vào các hoạt động ngoại khóa được tổ chức dưới nhiều hình thức như: Tổ ngoại khóa, câu lạc bộ khoa học, hội “các nhà khoa học trẻ”, dạ hội khoa học hay nghệ thuật...

Để tổ chức hoạt động ngoại khóa đạt được hiệu quả cao, một mặt yêu cầu HS phải tham gia tích cực; mặt khác, cần có sự chỉ đạo, hỗ trợ của GV cũng như sự hỗ trợ và đỡ đầu của các cơ quan văn hóa xã hội, các cơ sở sản xuất, các nhà khoa học...

### 4. Hình thức giúp đỡ riêng

Trong quá trình dạy học, tất yếu sẽ có sự phân hóa về trình độ nhận thức của HS và sẽ xuất hiện các loại HS khác nhau, đặc biệt hai loại học sinh khá-giỏi và yếu-kém.

Giúp đỡ riêng là hình thức dạy học được áp dụng đối với từng loại, từng HS khác nhau nhằm phát huy tính tích cực, tự giác, độc lập của các em trong học tập.

Trong giúp đỡ riêng, người ta chú ý đến hai hình thức: Phụ đạo HS yếu-kém và bồi dưỡng HS khá-giỏi.

Đối với học sinh khá-giỏi: Chủ yếu là tăng cường các hoạt động độc lập có trình độ ngày càng cao trên cơ sở tính đến năng lực, năng khiếu và hứng thú học tập của từng cá nhân HS đồng thời ngăn chặn tình trạng học lệch, học tủ, tự cao, tự mãn trong các em.

Đối với học sinh yếu kém: Cần tìm hiểu để biết nguyên nhân của những yếu kém đó (yếu kém do thiếu phương pháp; do ý thức, thái độ; do yếu tố sinh-tâm lý...) để từ đó đề ra biện pháp giúp đỡ cho phù hợp.

### 5). Hình thức thảo luận

Ngoài các hình thức tổ chức dạy học trên, hình thức thảo luận trong dạy học càng ngày càng được quan tâm, nghiên cứu và áp dụng.

Khái niệm: Thảo luận là hình thức tổ chức cho HS cùng nhau trao đổi để chia sẻ kinh nghiệm, ý kiến hay để đi đến thống nhất một vấn đề nào đó.

Tác dụng: Hình thức này có tác dụng làm cho các em trong lớp có cơ hội tham gia ý kiến, phát huy được tính chủ động của mình; khuyến khích những em nhút nhát, những em không dám phát biểu chỗ đông người cũng có cơ hội nói lên suy nghĩ của mình trong nhóm nhỏ hơn. Thảo luận giúp HS chia sẻ ý kiến và kinh nghiệm; tạo điều kiện để các em học hỏi lẫn nhau theo quan điểm “Học thầy không tày học bạn”; hình thành và phát triển cho HS khả năng hợp tác. Bên cạnh đó, thảo luận còn giúp HS củng cố, đào sâu tri thức mới học được hay làm sáng tỏ những điều cần thắc mắc.

Thảo luận trong dạy học có thể được tổ chức với các hình thức: Thảo luận trên lớp và thảo luận theo nhóm nhỏ.

\* Hình thức thảo luận trên lớp

- Thảo luận trên lớp là hình thức tổ chức điều khiển HS cả lớp trao đổi ý kiến về nội dung học tập qua đó đạt được mục tiêu dạy học.

- Điểm mạnh và những hạn chế của thảo luận lớp

+ Điểm mạnh:

• Thảo luận lớp có những ưu điểm cơ bản như:

• Giúp hình thành các tri thức lý luận, tri thức về giá trị, cảm xúc và hiểu biết ở HS một cách hệ thống;

• HS học được cách suy nghĩ và thể hiện khả năng vận dụng hiểu biết từ nhiều nguồn thông tin khác nhau để trình bày vấn đề bằng ngôn ngữ nói của mình;

• Tạo động cơ kích thích HS cả lớp tích cực tham gia học tập;

• Tạo thái độ bình đẳng và thân thiện giữa GV-HS và HS-HS;

• Giúp GV có nhiều cơ hội hiểu biết, đánh giá kiến thức, kinh nghiệm và tư duy của HS. Đồng thời tạo cơ hội cho HS hiểu, đánh giá bản thân và các bạn khác trong lớp.

+ Tuy nhiên, việc tổ chức thảo luận lớp cũng còn những hạn chế trong những trường hợp như:

• Muốn cung cấp cho HS khối lượng kiến thức nhiều trong khoảng thời gian ngắn;

• Khi các chủ đề của nội dung dạy học đã rõ ràng và đơn giản;

• Khi số lượng HS quá đông, GV khó quản lý lớp qua thảo luận;

• Khi HS có thói quen thụ động, ỷ lại.

- Khi tổ chức cho HS thảo luận trên lớp, cần thực hiện theo các bước sau:

+ Bước chuẩn bị: Xây dựng kế hoạch, qua đó giúp HS ý thức được mục tiêu, yêu cầu, nội dung của vấn đề cần thảo luận, các nguồn tài liệu chính, phương pháp tiến hành, kế hoạch thực hiện và nhiệm vụ của tập thể cũng như của cá nhân. Cho HS thời gian chuẩn bị, kiểm tra sự chuẩn bị của các em.

+ Bước tiến hành thảo luận: GV điều khiển hoặc bồi dưỡng để HS tự điều khiển buổi thảo luận trên lớp sao cho có thể lôi cuốn, động viên, khuyến khích được tất cả HS cùng tham gia trao đổi thảo luận. Có nhiều công việc cần tiến hành khi tổ chức cho HS thảo luận trên lớp như:

• Bố trí chỗ ngồi sao cho các HS có thể nhìn rõ nhau là tốt nhất.

- Khởi động thảo luận bằng cách nêu các sự kiện có liên quan đến chủ đề thảo luận và đưa ra những câu hỏi dẫn dắt HS vào cuộc thảo luận; tạo ra sự bất đồng ý kiến giữa các thành viên trong lớp để thu hút các em vào cuộc thảo luận; tạo ra tình huống có vấn đề

- Dẫn dắt HS tham gia thảo luận

- Bước tổng kết: Tổng kết những ý kiến phát biểu; nêu lên một cách súc tích và có hệ thống những ý kiến thống nhất và những ý kiến chưa thống nhất; góp ý về các ý kiến chưa thống nhất và bổ sung thêm những ý kiến cần thiết; đánh giá các ý kiến phát biểu, nhận xét ý thức tinh thần làm việc của tập thể và cá nhân.

- Vai trò của người điều khiển và cách dẫn dắt buổi thảo luận:

Việc tổ chức thảo luận lớp có thành công hay không phụ thuộc rất nhiều vào vai trò của người điều khiển. Người điều khiển có thể là trọng tài phân xử ý kiến của các HS, cũng có thể là người định hướng, dẫn dắt HS khám phá và phát hiện những điều mới trong các ý kiến khác với mình. Sự thành công của cuộc thảo luận phụ thuộc rất nhiều vào thái độ và nghệ thuật dẫn dắt của người điều khiển.

- + Nghệ thuật dẫn dắt thảo luận

Hai yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng cuộc thảo luận đó là: Nghệ thuật sử dụng câu hỏi và kỹ thuật sử dụng phương pháp hai cột. Trong đó:

- Câu hỏi được coi là phương tiện trong việc điều khiển thảo luận. Câu hỏi được dùng để định hướng, dẫn dắt HS trong quá trình thảo luận. Để khởi động và định hướng HS trong quá trình thảo luận thường sử dụng câu hỏi gợi mở. Các câu hỏi nên dựa vào thực tế, vốn kinh nghiệm đã có của HS. Tránh sử dụng các câu hỏi hàm ý mỉa mai, xúc phạm người trả lời khi họ có câu trả lời chưa đúng. Trong nhiều trường hợp có thể chuyển giao quan hệ GV-HS sang HS-HS.

- Trong những trường hợp xuất hiện những ý kiến khác nhau, thậm chí đối kháng nhau giữa hai hay nhiều nhóm, cách tốt nhất cho người điều khiển là sử dụng phương pháp hai cột. Trong đó, người điều khiển kẻ trên bảng hai cột: Các ý kiến tán thành/ và các ý kiến không tán thành. Nhiệm vụ của người điều khiển là hiểu và ghi tóm tắt ý kiến của từng nhóm đưa ra. Khi không còn ý kiến, cuộc thảo luận sẽ chuyển sang mục đánh giá.

- + Thái độ và nghệ thuật biểu hiện thái độ của người điều khiển. Người điều khiển cần có thái độ trân trọng các thành viên và ý kiến của họ trong tổ chức thảo luận bằng sự lắng nghe và chia sẻ khi các thành viên trả lời hoặc đặt câu hỏi. Để khuyến khích HS tham gia thảo luận, xóa bỏ những cản trở về tâm lý của HS, người điều khiển nên biết thể hiện thái độ của mình chẳng hạn ánh mắt thân thiện, gật đầu tán thưởng, đến gần người trả lời và sử dụng nhiều câu khích lệ, động viên. Lời nói nên mạnh mẽ, hùng hân thể hiện sự quan tâm, nhiệt tình trao đổi.

- \* Thảo luận theo nhóm nhỏ

Thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp là sự phát triển của thảo luận lớp. Hình thức này đang được sử dụng phổ biến trong quá trình dạy học.

- Thảo luận theo nhóm nhỏ là hình thức dạy học trong đó HS được chia thành từng nhóm nhỏ (khoảng từ 2-6 HS) cùng nhau làm việc và thảo luận về một chủ đề, một tình huống học tập nào đó.

- Thảo luận theo nhóm nhỏ trên lớp có nhiều ưu thế hơn thảo luận lớp, tuy nhiên nó cũng còn có những hạn chế.

- + Ưu điểm:

Tăng cường tối đa cơ hội để các HS trong lớp được làm việc và thể hiện khả năng của mình, phát huy cao tinh thần hiểu biết, học hỏi và khả năng hợp tác, thi đua giữa các thành viên trong lớp;

- Không khí làm việc sôi nổi;
- GV có cơ hội thu được thông tin phản hồi từ HS nhiều hơn;
- Tăng cường tính tích cực học tập của HS nhiều hơn.
- Tuy nhiên, thảo luận nhóm nhỏ cũng có những hạn chế nhất định như:
  - Các nhóm và cá nhân trong nhóm dễ bị chệch hướng với chủ đề ban đầu;
  - Tốn nhiều thời gian hơn;
  - Hiệu quả thảo luận nhóm nhỏ phụ thuộc rất nhiều vào tinh thần tham gia của các thành viên trong nhóm, trong khi đó thì cơ hội để HS trở thành “người ngoài cuộc” cũng nhiều hơn;
- Làm việc theo nhóm nhỏ gây hưng phấn hoạt động rất cao cho các thành viên trong nhóm tuy nhiên nó cũng dễ tạo ra tình trạng mệt mỏi, trì trệ.

- Các loại nhóm thảo luận học tập

Có thể dựa vào các cơ sở khác nhau để xây dựng các nhóm học tập và thảo luận khác nhau trong quá trình dạy học

+ Dựa vào mức độ tích cực của HS trong học nhóm có thể phân ra nhóm học truyền thống và nhóm học hợp tác.

Nhóm học được tổ chức từ trước đến nay ở nhà trường Việt Nam phổ biến vẫn là nhóm học theo kiểu truyền thống. Tuy vậy, nhóm học hợp tác đã và đang được tiếp cận dần dần.

(Putnam (1998) đã đưa ra những đặc điểm và yêu cầu cơ bản để phân biệt cách học hợp tác với các cách học khác:

+ Sự lệ thuộc tích cực (là cốt lõi của học hợp tác): Việc đạt được mục tiêu của nhóm phụ thuộc vào sự hợp tác làm việc của tất cả các thành viên trong nhóm;

Để có sự lệ thuộc tích cực cần: Đặt mục tiêu chung cho cả nhóm, phân công công việc, phân chia tài liệu tham khảo và thông tin cho các thành viên trong nhóm, phân công các vai trò khác nhau cho HS, tặng phần thưởng khi nhóm đạt được mục tiêu;

+ Trách nhiệm cá nhân: Các thành viên trong nhóm phải ý thức được trách nhiệm đóng góp của mình để hoàn thành công việc chung của cả nhóm;

+ Kỹ năng giao tiếp: HS cần phải được học và thực hành các kỹ năng giao tiếp trong nhóm. Ví dụ: HS Tiểu học cần được rèn luyện các kỹ năng như hoà nhập với nhóm, cùng chia sẻ tài liệu, luân phiên nhau, động viên nhau... Còn HS trung học cần được rèn luyện các kỹ năng như học tích cực, diễn đạt những gì người khác nói bằng lời của mình, bày tỏ sự khen ngợi và giải quyết vấn đề...;

+ Tiếp xúc mặt đối mặt: HS được tiếp xúc trực tiếp mặt đối mặt với nhau trong lúc làm việc;

+ Kiểm tra, đánh giá và xác định mục tiêu: Theo định kỳ, nhóm phải kiểm tra, đánh giá rút kinh nghiệm và xác định mục tiêu của nhóm cho thời gian tới;

Điểm khác nhau giữa hai nhóm học được thể hiện qua bảng so sánh (trang bên)

Dựa vào số lượng HS tham gia trong một nhóm có:

- Nhóm đôi: Nhóm ghép đôi hai HS với nhau
- Nhóm nhỏ: Nhóm có từ 3 đến 6 em
- Nhóm lớn: Nhóm có từ 7 đến 15 em

+ Dựa vào hình thức của sự hợp tác trong học nhóm:

- Nhóm hợp tác theo kiểu hình thức: Nhóm này bao gồm một số em làm việc cùng nhau trong khoảng thời gian 1 tiết học đến vài tuần lễ để đạt được mục tiêu học tập và cùng nhau hoàn thành các bài tập cụ thể.

- Nhóm hợp tác theo kiểu không hình thức: Nhóm này HS cùng nhau làm việc để đạt được mục tiêu chung trong chốc lát, trong một bài giảng, một phần trình bày hay xem một bộ phim. Hình thức này được áp dụng để hướng HS chú ý vào một tài liệu nào đó hoặc để tạo khí thế học tập trên lớp. Hình thức: cho HS thảo luận trước, sau và trong quá trình giảng bài bằng cách quay sang nhau. Hình thức này giúp HS biết sắp xếp, giải thích, tóm tắt và vận dụng tài liệu vào các hình thức tư duy trong quá trình dạy học trên lớp.

Nhóm học hợp tác	Nhóm học truyền thống
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lệ thuộc tích cực</li> <li>- Cá nhân chịu trách nhiệm</li> <li>- Các kỹ năng hợp tác được dạy trực tiếp</li> <li>- Tất cả các thành viên chịu trách nhiệm cho sự thành công của cả nhóm</li> <li>- Cùng nhau lãnh đạo</li> <li>- GV quan sát và cho nhận xét</li> <li>- Cơ hội thành công như nhau</li> <li>- Nhóm đánh giá quá trình và đặt mục tiêu sắp tới</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Không lệ thuộc tích cực</li> <li>- Cá nhân không chịu trách nhiệm</li> <li>- Không dạy các kỹ năng giao tiếp</li> <li>- Mỗi người chịu trách nhiệm cho sự đóng góp của riêng mình</li> <li>- Chỉ định một người lãnh đạo</li> <li>- GV không tham gia vào nhóm</li> <li>- Tiêu chuẩn thành công giống nhau</li> <li>- Không đánh giá, không đặt mục tiêu</li> </ul>

- Nhóm hợp tác cơ bản: Nhóm này bao gồm các thành viên cố định và đủ mọi thành phần. Mục tiêu của nhóm học này là: Cho phép các thành viên ủng hộ, giúp đỡ, khuyến khích và hỗ trợ nhau để đạt kết quả học tập tốt. Các nhóm này cố định (Kéo dài từ một đến vài năm). Giữa các thành viên trong nhóm có mối quan hệ bạn bè lâu dài và sự quan tâm chăm sóc lẫn nhau giúp các thành viên trong nhóm học tập chăm chỉ.

+ Dựa vào cách tổ chức nhóm học hợp tác trên lớp

- Nhóm học được tổ chức trên cơ sở ghép nhóm

Ở cách này, HS được xếp vào nhóm đầu tiên và sau đó lại được xếp vào nhóm thứ hai. Ví dụ: Trong nhóm đầu tiên, cả lớp được chia thành 6 nhóm, mỗi nhóm 5 em; 6 nhóm cùng giải quyết các vấn đề của một chủ đề; trong đó, mỗi nhóm giải quyết một vấn đề, các em trong nhóm ghi chép lại. Sau đó, GV lại xếp HS thành 5 nhóm mới, mỗi nhóm gồm 6 thành viên (6 thành viên của 6 nhóm cũ ghép lại). Như vậy, một thành viên của mỗi nhóm cũ trở thành “đại sứ” cho nhóm của mình trong nhóm mới.

Nhóm đầu: 11111 22222 33333 44444 55555 66666

Nhóm thứ hai: 123456 123456 123456 123456 123456

Để ghép nhóm lần hai, có thể đặt tên hay ký hiệu nào đó cho mỗi thành viên của nhóm đầu; tên hay ký hiệu đó sẽ được sử dụng làm tên hay ký hiệu cho ghép nhóm lần hai

Ví dụ: Sử dụng chữ cái để đặt cho mỗi thành viên trong nhóm đầu tiên:

Nhóm đầu: 1A,1B,1C,1D,1E; 2A, 2B, 2C, 2D, 2E...

Nhóm lần hai: A (bao gồm 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A), B, C, D, E

- Nhóm hình thành theo kiểu Kim tự tháp

Ở cách này, lớp học được bắt đầu bằng sự làm việc độc lập của cá nhân HS. HS động não giải quyết một vấn đề nào đó, ghi lại ý tưởng riêng của mình. Sau đó các em kết đôi lại làm việc với nhau để lấy thêm ý kiến từ bạn mình. Kế đến các đôi sẽ kết hợp lại với nhau thành nhóm 4... Bảng tổng kết các ý kiến hay biện pháp tốt nhất để giải quyết vấn đề đều phải dựa trên ý kiến của số đông.

- Nhóm hình thành theo kiểu hoạt động “trà trộn”

Hoạt động “trà trộn” là hoạt động trong đó, các thành viên trong lớp đứng dậy và di chuyển để thu thập thông tin từ các thành viên khác khi trà trộn vào trong một nhóm (giống như khách mời tại một buổi tiệc đứng gặp gỡ, tiếp xúc với nhau).

- Cách thành lập nhóm

+ Thành lập đôi: HS có thể quay sang làm việc với bạn kế bên hoặc quay xuống làm việc với bạn ngồi bàn dưới (Nếu lẻ có thể cho nhóm 3 HS)

- + Thành lập nhóm (Từ 3 người trở lên) có thể bằng các cách sau:

- Phân nhóm bằng cách cho HS tự chọn để thành lập nhóm;
- Phân nhóm bằng cách cho HS quay sang làm việc với các bạn bên cạnh, phía trước hoặc phía sau;
- Phân nhóm theo khả năng của HS;
- Phân nhóm theo thứ tự tên trong bảng chữ cái hay theo tháng sinh của HS;
- Phân nhóm có sự cân bằng nam nữ;
- Phân nhóm bằng cách đánh số 1,2,3,4.

- Phân vai trong nhóm

+ Trong quá trình làm việc trong nhóm, tùy theo số lượng HS của nhóm, mỗi HS được giao đảm trách một vai trò. Sự phân công này có tác dụng phát huy tính tích cực và tinh thần làm việc của các thành viên trong nhóm. Thường thì GV phân công cho HS bằng cách chỉ định, sau đó HS thay phiên nhau. Như vậy mỗi thành viên trong nhóm đều có cơ hội đảm trách tất cả các vai trò.

- + Các vai trong nhóm và nhiệm vụ của mỗi vai:

- Nhóm trưởng: Điều khiển để các thành viên trong nhóm làm việc tốt, phân chia các công việc cho các thành viên trong nhóm

- Thư ký: Ghi chép lại ý kiến thảo luận của nhóm, chuẩn bị tài liệu để trình bày trước lớp.

- Giám sát viên: Đôn đốc công việc để nhóm hoàn thành đúng thời gian quy định cũng như nhắc nhở các bạn về trật tự, vệ sinh, di dời địa điểm...

- Báo cáo viên: Thay mặt nhóm báo cáo công việc của nhóm

- Các vai khác: Có thể làm nhiệm vụ trợ lý cho nhóm trưởng...

- Một số kinh nghiệm trong tổ chức thảo luận và học tập theo nhóm nhỏ:

+ Đưa ra những yêu cầu và hướng dẫn HS các thức thảo luận và làm việc theo nhóm nhỏ;

- + Chia nội dung bài dạy thành những vấn đề nhỏ có sự liên kết với nhau;

+ Phân công trách nhiệm cho các thành viên trong nhóm và luân phiên các trách nhiệm đó;

+ Tại một thời điểm có thể giao cho nhiều nhóm nhỏ cùng thảo luận một vấn đề hoặc mỗi nhóm thảo luận một vấn đề sau đó ghép nhóm;

+ Tuân thủ quy trình thảo luận: (xác định vấn đề, xây dựng giả thuyết, chứng minh giả thuyết, đánh giá và thống nhất các giải pháp)



- + Sản phẩm của hoạt động cá nhân hay của cả nhóm phải được thể hiện qua các văn bản, được giới thiệu và trình bày trong nhóm hay trước các nhóm khác;
- + Có thông tin phản hồi giữa các nhóm;
- + Tạo sự cạnh tranh, thi đua giữa các nhóm;
- + Phải có kế luận, tổng kết, đánh giá.

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

1. Từ lý luận về khái niệm và cấu trúc của quá trình dạy học, hãy liên hệ với thực tiễn dạy học ở Trung học và rút ra những bài học cần thiết.

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

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

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

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

6. Nêu nhận xét chung về việc thực hiện các nguyên tắc dạy học ở nhà trường Trung học hiện nay.

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

8. Vì sao trong một tiết lên lớp nên sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học?

9. Vì sao lên lớp là hình thức tổ chức dạy học cơ bản? Để giờ học trên lớp có hiệu quả, giáo viên cần thực hiện các yêu cầu nào? Anh (chị) có nhận xét gì về sự vận dụng các hình thức tổ chức dạy học ở nhà trường phổ thông hiện nay?

10. Tình huống sư phạm

1). Thầy Tuấn (mặt hầm hầm):

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

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

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

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

-Thầy Tuấn lúng túng nhận được bài học kinh nghiệm từ anh bạn đồng nghiệp trẻ.

(Theo Nguyễn Ngọc Bảo & Nguyễn Đình Chinh)

\* Hãy xử lý tình huống sư phạm trên theo quy trình

2). Tình huống sư phạm 2

Trong một đợt thực tập sư phạm tốt nghiệp, giáo sinh A được một giáo viên phổ thông dạy giỏi cấp tỉnh hướng dẫn. A rất khâm phục giáo viên hướng dẫn của mình. Để chuẩn bị cho tiết thực tập giảng, cô chịu khó đi dự giờ của giáo viên

hướng dẫn. Khi dự giờ, cô rất tập trung và cố gắng nhập tâm từng lời giảng, từng hành vi, cử chỉ mà giáo viên hướng dẫn thể hiện trong quá trình giảng dạy.

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

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

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

(Theo Nguyễn Ngọc Bảo & Nguyễn Đình Chính)

\* Bài học nào rút ra từ tình huống này? Khi đi thực tập, để có tiết thực tập giảng thành công, giáo viên nên làm những gì và làm như thế nào?

## **Chương 2**

# **LÝ LUẬN GIÁO DỤC**

\*\*\*

### **MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP**

Lý luận giáo dục (thuật ngữ giáo dục được dùng theo nghĩa hẹp) là một bộ phận của Giáo dục học hay Sư phạm học đại cương. Lý luận giáo dục nghiên cứu bản chất của quá trình giáo dục, thiết kế nội dung, xác định các nguyên tắc, các phương pháp giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục theo đúng mục tiêu và yêu cầu giáo dục nhằm hình thành những quan điểm, tư tưởng, tình cảm và phẩm chất nhân cách cho HS.

Đây là cơ sở lý luận khoa học của công tác giáo dục phẩm chất nhân cách HS trong nhà trường nói chung và công tác chủ nhiệm lớp nói riêng.

### **YÊU CẦU**

Sau khi học xong chương này sinh viên:

- Có kiến thức hiểu biết về quá trình giáo dục (Khái niệm, cấu trúc, đặc điểm, bản chất, tính quy luật và logic của quá trình giáo dục ở Trung học) cũng như mục tiêu, nhiệm vụ mà người GV cần thực hiện trong quá trình giáo dục; có kiến thức, hiểu biết về các nguyên tắc cần tuân thủ và về việc xây dựng nội dung, lựa chọn phương pháp giáo dục một cách khoa học.

- Có kỹ năng:

+ Nghiên cứu và tích lũy kinh nghiệm giáo dục qua các tài liệu lý luận và thực tiễn.

+ Liên hệ và rút ra được những bài học cần thiết cho bản thân từ những lý luận cơ bản về giáo dục, từ những tình huống giáo dục.

+ Bước đầu rèn luyện các kỹ năng giáo dục nói chung qua các hoạt động học tập và thực hành môn học, nhất là qua học hợp tác và xử lý các tình huống giáo dục.

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ và vận dụng tri thức cơ bản về giáo dục. Ý thức được vị thế, vai trò và trách nhiệm vụ to lớn của người GV trong quá trình giáo dục phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của đất nước hiện nay; cũng như ý thức được những thách thức, đòi hỏi đối với người GV về phẩm chất và năng lực sư phạm của công tác này để từ đó chăm lo rèn luyện những phẩm chất và năng lực giáo dục HS trong quá trình đào tạo sư phạm.

### **NỘI DUNG**

Nội dung của chương Lý luận giáo dục bao gồm:

- Quá trình giáo dục
- Nguyên tắc giáo dục
- Nội dung giáo dục
- Phương pháp giáo dục

### **PHƯƠNG PHÁP**

Trong quá trình học tập chương này, sinh viên lĩnh hội tri thức lý luận cơ bản qua việc tự nghiên cứu tài liệu là chính. Các tiết học trên lớp sẽ tập trung vào các hoạt động chính như: Giải quyết tình huống sư phạm, trao đổi nhóm nhỏ và thảo luận trên lớp, hệ thống hóa tri thức. SV được tạo cơ hội luyện tập một số kỹ năng

giáo dục, xử lý tình huống, học hợp tác...chuẩn bị cơ sở lý luận cho hoạt động giáo dục HS, nhất là công tác chủ nhiệm lớp trong đợt Kiến tập sư phạm ở học kỳ V.

## **2.1. QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC**

### **2.1.1. Khái niệm quá trình giáo dục**

Khái niệm: Quá trình giáo dục là quá trình hoạt động phối hợp giữa nhà giáo dục và đối tượng giáo dục trong đó, hoạt động của nhà giáo dục đóng vai trò chủ đạo, hoạt động của đối tượng giáo dục đóng vai trò chủ động, tích cực nhằm hình thành cho đối tượng giáo dục ý thức cá nhân và những hành vi, thói quen phù hợp với những chuẩn mực xã hội qui định.

Ví dụ: Giáo dục cho HS ý thức được các nội qui học tập và thực hiện tốt các nội qui đó (có hành vi, thói quen phù hợp với những yêu cầu mà nội qui học tập qui định như: đi học đúng giờ, không nói chuyện riêng trong giờ học...)

Trong khái niệm thể hiện:

- Quá trình giáo dục diễn ra sự tác động qua lại thống nhất biện chứng giữa nhà giáo dục và đối tượng giáo dục.

- Trong sự tương tác này, tác động của nhà giáo dục giữ vai trò chủ đạo còn HS vừa là đối tượng chịu sự tác động của nhà giáo dục vừa là chủ thể chủ động, tích cực tự hoàn thiện bản thân.

- Mục đích nhằm giáo dục cho HS có ý thức và hành vi thói quen cư xử đúng đắn trong các hoạt động và các mối quan hệ xã hội.

Trong nhà trường, mặt giáo dục này thường được gọi là giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức, tác phong hay giáo dục đạo đức.

### **2.1.2. Cấu trúc của quá trình giáo dục**

Cũng giống như quá trình dạy học, cấu trúc của quá trình giáo dục là cấu trúc-hệ thống. Cấu trúc của quá trình giáo dục bao gồm các thành tố sau:

#### **1). Nhà giáo dục (GV)**

Nhà giáo dục có thể là một cá nhân hay một tập thể. Đây là chủ thể của những tác động giáo dục đến đối tượng giáo dục. Trong số các nhà giáo dục của nhà trường, lực lượng đông đảo nhất là GV.

#### **2). Đối tượng giáo dục (HS)**

Đối tượng giáo dục cũng có thể là một cá nhân hay một tập thể. Đây là đối tượng chịu sự tác động của nhà giáo dục. Đối tượng giáo dục đồng thời là chủ thể tự giáo dục. Trong nhà trường, HS là lực lượng đông đảo các đối tượng giáo dục.

Nhà giáo dục và đối tượng giáo dục là hai thành tố trung tâm của quá trình giáo dục. Hai thành tố này tác động qua lại với nhau (GV ↔ HS). Trong đó, hoạt động của nhà giáo dục đóng vai trò chủ đạo, hoạt động của đối tượng giáo dục đóng vai trò chủ động. Trong quá trình hoạt động phối hợp đó, GV giúp HS trước hết xác định được mục đích-nhiệm vụ phấn đấu rèn luyện nhân cách; từ đó xác định nội dung và phương pháp rèn luyện nhằm đạt được mục đích đề ra.

#### **3). Mục đích và nhiệm vụ giáo dục (MĐ-NVGD)**

Mục đích giáo dục nhằm hình thành HS những phẩm chất và năng lực cần thiết của người công dân, người lao động trong xã hội mới.

Để thực hiện được mục đích này, quá trình giáo dục cần hoàn thành ba nhiệm vụ:

- Hình thành và phát triển ở HS ý thức cá nhân về các chuẩn mực xã hội qui định.

- Hình thành và phát triển ở HS thái độ (xúc cảm, tình cảm) tích cực đối với các chuẩn mực xã hội.

- Hình thành và phát triển ở HS hệ thống hành vi và những thói quen hành vi phù hợp với những chuẩn mực xã hội qui định.

MĐGD là thành tố có vị trí hàng đầu và đóng vai trò định hướng cho sự vận động, phát triển của các thành tố khác cũng như toàn bộ quá trình giáo dục.

#### 4). Nội dung giáo dục (NDGD)

Nội dung giáo dục qui định hệ thống những chuẩn mực xã hội cần giáo dục cho HS.

#### 5). Phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục (PPGD)

Phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục là những phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức được sử dụng trong quá trình giáo dục nhằm giúp HS chuyển hóa những chuẩn mực xã hội thành ý thức cá nhân và những hành vi thói quen của bản thân.

#### 6). Kết quả giáo dục (KQGD)

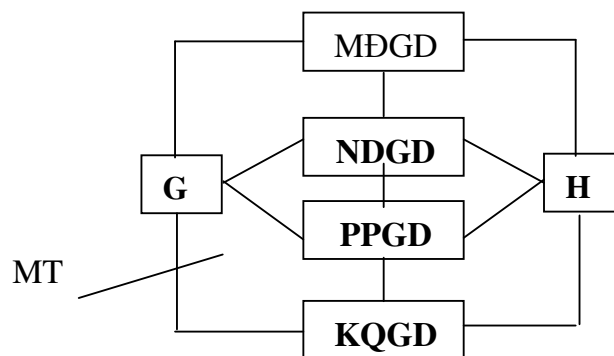
KQGD phản ánh kết quả vận động phát triển của quá trình giáo dục. KQGD phản ánh tập trung kết quả vận động của đối tượng giáo dục. KQGD thể hiện ở chỗ: đối tượng giáo dục đã ý thức được các chuẩn mực xã hội như thế nào, có thái độ gì đối với các chuẩn mực xã hội đó và các hành vi, thói quen của họ có phù hợp với các chuẩn mực xã hội hay không? Kết quả đó được thể hiện trong toàn bộ cuộc sống của HS, thể hiện trong các hoạt động và các mối quan hệ của HS với thế giới muôn màu muôn vẻ xung quanh các em.

#### 7). Môi trường (MT)

Các thành tố trên tồn tại trong mối quan hệ biện chứng với nhau và trong mối quan hệ biện chứng với yếu tố môi trường.

Cấu trúc của quá trình giáo dục được thể hiện ở sơ đồ sau:

Sơ đồ: Cấu trúc của quá trình giáo dục



### 2.1.3. Bản chất của quá trình giáo dục

\* Quá trình giáo dục là một bộ phận của quá trình sư phạm (hay quá trình giáo dục tổng thể) cho nên bản chất của quá trình giáo dục phản ánh những đặc trưng của quá trình sư phạm mà bất cứ quá trình giáo dục cụ thể nào cũng phải có. Đặc trưng chủ yếu đó là quá trình giáo dục bao gồm hai mặt:

- Sự tác động có mục đích, có kế hoạch của nhà giáo dục đến các mặt của nhân cách người được giáo dục;

- Sự hưởng ứng tích cực của người được giáo dục đối với những tác động đó và sự tự giác hoàn thiện nhân cách của bản thân. Nói cách khác, sự thống nhất giữa

những tác động giáo dục chủ đạo của nhà giáo dục và những tác động giáo dục chủ động tích cực của đối tượng giáo dục là nét bản chất của quá trình giáo dục.

Mục đích cuối cùng của quá trình giáo dục là hình thành cho HS những hành vi, thói quen hành vi phù hợp với yêu cầu của những chuẩn mực xã hội qui định. Đây là biểu hiện của bộ mặt đạo đức của con người. Cho nên nét bản chất nổi bật của quá trình giáo dục là làm cho HS ý thức đúng đắn và sâu sắc về nội dung các chuẩn mực xã hội và ý nghĩa xã hội của việc thực hiện đúng đắn các chuẩn mực đó; bồi dưỡng cho các em thái độ tích cực đối với các chuẩn mực xã hội từ đó hình thành cho các em niềm tin về sự đúng đắn của các chuẩn mực xã hội để các em làm theo yêu cầu của những chuẩn mực đó (thể hiện qua những hành vi, thói quen hành vi phù hợp); các em biết và có năng lực đấu tranh chống lại những biểu hiện hành vi không phù hợp.

Từ tính bản chất này, có thể nói: Quá trình giáo dục là quá trình dưới tác động chủ đạo của nhà giáo dục, người được giáo dục chuyển hóa một cách tự giác, tích cực những yêu cầu của những chuẩn mực xã hội đã được qui định thành hành vi và thói quen tương ứng của bản thân.

\* Vì hành vi, thói quen hành vi chỉ được hình thành và biểu hiện trong hoạt động và trong các mối quan hệ của con người cho nên giáo dục hành vi và thói quen hành vi thực chất là quá trình tổ chức và tự tổ chức cuộc sống một cách hợp lý cho HS.

Quá trình tổ chức và tự tổ chức cuộc sống hợp lý cho HS chính là quá trình:

- Tổ chức, điều khiển và tự tổ chức, điều khiển các loại hình hoạt động phong phú và đa dạng của HS;
- Tổ chức, điều khiển và tự tổ chức, điều khiển các mối quan hệ nhiều mặt của HS với thế giới xung quanh, với người khác.
- Tổ chức, điều khiển và tự tổ chức, điều khiển các dạng giao lưu đa dạng giữa HS với nhau và giữa HS với những người khác.

Điều này đã được thể hiện trong cuộc sống hiện nay như: giúp trẻ xây dựng kế hoạch học tập và tổ chức thực hiện kế hoạch học một cách tập hợp lý; giúp trẻ xây dựng và thực hiện chế độ sinh hoạt trong gia đình, trong cộng đồng, xã hội một cách hợp lý; tổ chức các hoạt động (học tập, lao động, sinh hoạt tập thể, các hoạt động xã hội, vui chơi nghỉ ngơi...), các mối quan hệ giao lưu (giao lưu giữa HS các lớp, các trường...với nhau, giao lưu giữa các em với các lực lượng lao động xã hội...) một cách hợp lý.

Tóm lại, có thể nói bản chất của quá trình giáo dục là quá trình tổ chức, điều khiển và tự tổ chức, điều khiển các hoạt động, các mối quan hệ tiếp xúc và giao lưu để HS thực hiện tốt yêu cầu của những chuẩn mực xã hội.

\* Trong thực tế cho thấy:

Ở đâu (nhà trường, gia đình, xã hội) nhà giáo dục quan tâm tổ chức tốt các hoạt động, các mối quan hệ phong phú, đa dạng cho trẻ (cá nhân hay tập thể) thì ở đó sẽ có những tập thể vững mạnh, những cá nhân có nhân cách tốt và ngược lại.

Cá nhân càng tích cực tham gia vào các hoạt động bao nhiêu thì nhân cách càng được hình thành, phát triển tốt, toàn diện bấy nhiêu và ngược lại.

Từ đó rút ra, trong giáo dục tập thể và cá nhân, cần quan tâm tổ chức và điều khiển tốt các hoạt động, các mối quan hệ. Mỗi cá nhân muốn rèn luyện để có nhân cách tốt cần biết tự tổ chức hợp lý các hoạt động của bản thân và tham gia tích cực vào các hoạt động, các mối quan hệ tiếp xúc, giao lưu trong cuộc sống.

#### **2.1.4. Những đặc điểm của quá trình giáo dục**

Một số đặc điểm cơ bản của quá trình giáo dục:

##### **2.1.4.1. Quá trình giáo dục là quá trình lâu dài, liên tục**

Có thể nói quá trình giáo dục có tính lâu dài và tính liên tục.

Tính lâu dài thể hiện ở chỗ để có kết quả, quá trình giáo dục cần phải có thời gian. Thời gian có thể hàng tuần, hàng tháng, hàng năm và cũng có thể là cả một đời người, cả một thế hệ.

Tính liên tục thể hiện ở chỗ trong suốt quá trình giáo dục, lúc nào, ở đâu, đối tượng giáo dục cũng nhận được những tác động giáo dục.

Nguyên nhân khiến quá trình giáo dục có tính lâu dài và liên tục:

- Có như vậy thì quá trình giáo dục mới đáp ứng được với yêu cầu phát triển của xã hội và nhu cầu phát triển của bản thân.

- Việc hình thành một quan điểm, một tư tưởng hay một niềm tin nào đó, nhất là một phẩm chất, một thói quen tốt (ví dụ thói quen thể dục buổi sáng) cần phải có thời gian lâu dài (thời gian để người được giáo dục nhận thức, có thái độ và tin tưởng vào sự đúng đắn của yêu cầu mà mình cần thực hiện, thời gian luyện tập hành vi thực hiện yêu cầu và thời gian lặp đi lặp lại nhiều lần hành vi để hành vi trở thành thói quen hành vi), khi đã hình thành được rồi nó lại phải thường xuyên được củng cố, nếu không hành vi tốt đã hình thành sẽ dần dần suy yếu và đến một lúc nào đó nó có thể nhường chỗ cho hành vi xấu.

Cơ sở triết học của vấn đề này là ở chỗ xã hội và cá nhân sống trong xã hội đó luôn luôn vận động và phát triển không ngừng; quá trình hình thành và phát triển nhân cách là một quá trình đấu tranh và thống nhất giữa các mặt đối lập, quá trình luôn có sự phủ định lẫn nhau giữa cái tốt và cái xấu trong nhân cách. Đây là cơ sở để giải thích cho những hiện tượng vì sao có những cán bộ đã từng vào sinh ra tử, những cán bộ tưởng chừng như đã có bản chất rất tốt thể mà vẫn bị thoái hóa, biến chất.

Vì giáo dục là một quá trình lâu dài, liên tục cho nên trong công tác giáo dục đòi hỏi:

- Cả nhà giáo dục lẫn đối tượng giáo dục cần phải có tính kiên trì, nhẫn nại.

- Cần chú ý để đối tượng giáo dục luôn luôn nhận được sự giáo dục ở mọi nơi, mọi chỗ và mọi lúc bằng một quá trình giáo dục có kế hoạch, bằng tổ chức sự phối hợp giáo dục giữa các lực lượng giáo dục (gia đình, nhà trường và xã hội).

- Hình thành và phát triển khả năng tự giáo dục cho đối tượng giáo dục.

Trong quá trình lâu dài, liên tục đó, cần chú ý đến giai đoạn giáo dục trẻ. Bởi vì lứa tuổi này là giai đoạn ban đầu-giai đoạn quan trọng nhất của cuộc đời con người. Những cơ sở ban đầu của nhân cách toàn diện được hình thành ở giai đoạn này.

##### **2.1.4.2. Quá trình giáo dục là quá trình diễn ra với những tác động giáo dục phức hợp**

Đối tượng của quá trình giáo dục là con người, trong nhà trường là HS. Trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách, HS chịu ảnh hưởng bởi rất nhiều các yếu tố tác động (các yếu tố môi trường, di truyền, hoạt động cá nhân và giáo dục). Các yếu tố này tác động đến sự hình thành, phát triển nhân cách trong mối quan hệ biện chứng với nhau, trong đó yếu tố giáo dục đóng vai trò chủ đạo.

Chỉ với yếu tố giáo dục, mỗi HS đã chịu những ảnh hưởng giáo dục khác nhau từ môi trường như gia đình, nhà trường và xã hội. Trong các môi trường giáo

dục đó lại chứa đựng một phức hợp các tác động khác nhau (ví dụ trong giáo dục gia đình mỗi đứa trẻ nhận được những tác động giáo dục từ cha, mẹ, anh, chị, ông, bà, nếp sống gia đình, truyền thống gia đình, kinh tế gia đình...). Những tác động đó có những tích chất tốt-xấu (tích cực hay tiêu cực) khác nhau, dễ hay khó điều khiển khác nhau. Có thể nói có bao nhiêu hoạt động mà HS tham gia, có bao nhiêu mối quan hệ mà HS thực hiện thì sẽ có bấy nhiêu yếu tố tác động đến HS. Những tác động đó nếu thống nhất với nhau tạo nên sức mạnh giáo dục to lớn đến đối tượng nhưng những tác động đó cũng có thể mâu thuẫn với nhau khiến chúng cản trở, làm suy yếu hoặc vô hiệu hóa lẫn nhau.

Ví dụ:

Ở tình huống số 1 (tr 112), sự tác động sai của bà cụ đã làm suy yếu sự tác động đúng của chị B.

Tính phức hợp của các tác động giáo dục nói riêng và các tác động khác nói chung đến đối tượng khiến cho quá trình giáo dục đối tượng trở nên rất khó thực hiện. Để khắc phục tình trạng này, trong quá trình giáo dục cần:

- Tổ chức sự phối hợp giáo dục giữa các lực lượng giáo dục nhằm thống nhất các tác động giáo dục theo hướng tích cực.
- Ngăn chặn, hạn chế đến mức tối đa các tác động tiêu cực.
- Bồi dưỡng cho trẻ khả năng phân tích, đánh giá, phân biệt những tác động tích cực với những tác động tiêu cực; lòng mong muốn và khả năng định hướng, tiếp nhận những tác động tích cực.

#### 2.1.4.3. Quá trình giáo dục có tính cá biệt

Đối tượng của quá trình giáo dục không phải là những con người chung chung trừu tượng mà là những con người cụ thể, trong những tình huống cụ thể. Trong bản chất của mỗi con người đều phản ánh những đặc điểm sinh-tâm lý chung của lứa tuổi, của dân tộc, thời đại...mà con người tồn tại đồng thời lại có những đặc điểm sinh-tâm lý riêng của bản thân họ “Trăm con trăm tính, mười con mười nét”. Đặc điểm sinh-tâm lý riêng của mỗi người lại có sự khác nhau ở các lứa tuổi khác nhau và trong những tình huống khác nhau.

Do đó, trong quá trình giáo dục cần lưu ý:

- Trước khi giáo dục cần nghiên cứu để nắm được đối tượng có những đặc điểm sinh-tâm lý nào? Đối tượng đang trong tình huống giáo dục nào? Đặc điểm sinh-tâm lý của đối tượng trong tình huống đó ra sao?...

- Từ hiểu đặc điểm sinh-tâm lý của đối tượng, bên cạnh những tác động giáo dục chung đến HS, nhà giáo dục cần có những tác động riêng phù hợp với từng đối tượng giáo dục, trong từng tình huống cụ thể. Nên tránh cách giáo dục dập khuôn, máy móc, hình thức vì cách giáo dục này mang lại hiệu quả thấp, thậm chí có thể thất bại.

#### 2.1.4.4. Quá trình giáo dục thống nhất với quá trình dạy học

Quá trình giáo dục và quá trình dạy học là hai bộ phận của quá trình sư phạm toàn vẹn, chúng có mối quan hệ mật thiết hữu cơ không tách rời.

Quá trình dạy học không những phải giúp cho người học nắm vững hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, phát triển năng lực hoạt động trí tuệ (dạy chữ) mà còn thông qua đó để giúp người học hình thành và phát triển thế giới quan khoa học, những phẩm chất nhân cách của người công dân, người lao động (dạy người). Cho nên dạy học được coi là phương tiện để giáo dục hay dạy học có tính giáo dục.



Muốn giáo dục cho HS quan điểm nào, hình thành cho các em phẩm chất gì trước hết đều phải thông qua dạy học.

Ngược lại, nhờ quá trình giáo dục, người học có được thế giới quan khoa học, động cơ, thái độ học tập đúng đắn và những phẩm chất nhân cách khác (dạy người). Chính những kết quả giáo dục này lại trở thành động lực thúc đẩy hoạt động học tập nói riêng hoạt động dạy học nói chung (dạy chữ) vận động và phát triển.

Mối quan hệ giữa quá trình dạy học và quá trình giáo dục là mối quan hệ giữa dạy chữ và dạy người. Mục đích cuối cùng nhằm thực hiện quá trình hình thành nhân cách toàn vẹn. Cho nên trong giáo dục không nên tách rời hai quá trình này.

### **2.1.5. Quy luật của quá trình giáo dục**

Là một cấu trúc-hệ thống, quá trình giáo dục tồn tại và luôn luôn vận động, phát triển không ngừng với những quy luật vốn có của nó:

2.1.5.1. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa quá trình giáo dục với môi trường kinh tế-xã hội.

2.1.5.2. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa hiệu quả của quá trình giáo dục với việc tổ chức hợp lý các hoạt động và các mối quan hệ giao lưu của người được giáo dục.

2.1.5.3. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa những tác động sư phạm của nhà giáo dục với hoạt động chủ động, tích cực của đối tượng giáo dục.

2.1.5.4. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa các tác động giáo dục có tính toàn vẹn đối với các mặt nhận thức-lý trí, tình cảm-động cơ và kỹ năng hành động-hành vi của người được giáo dục.

2.1.5.5. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa mục đích giáo dục-nội dung giáo dục-phương pháp giáo dục.

2.1.5.6. Quy luật về mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa quá trình giáo dục với quá trình dạy học...

### **2.1.6. Động lực của quá trình giáo dục**

Quá trình giáo dục luôn luôn vận động và phát triển không ngừng. Từng yếu tố trong cấu trúc của quá trình giáo dục vận động, phát triển trong mối quan hệ biện chứng với các yếu tố khác tạo nên sự vận động, phát triển chung của cả quá trình giáo dục.

Ví dụ: Sự vận động, phát triển của HS thể hiện ở sự hình thành và hoàn thiện dần nhân cách của các em.

1.1.6.1. Nguồn gốc, động lực của sự vận động, phát triển này là việc phát hiện và giải quyết có hiệu quả các mâu thuẫn của diễn ra trong quá trình giáo dục

Động lực của quá trình giáo dục bao gồm việc giải quyết các mâu thuẫn bên trong và các mâu thuẫn bên ngoài của quá trình giáo dục.

- Mâu thuẫn bên trong là mâu thuẫn giữa các thành tố trong cấu trúc của quá trình giáo dục và giữa những yếu tố trong từng thành tố. Ví dụ:

+ Mâu thuẫn giữa mục đích, nhiệm vụ giáo dục đã được nâng cao với nội dung giáo dục chưa được đổi mới.

+ Mâu thuẫn giữa nội dung giáo dục đã được đổi mới với phương pháp giáo dục còn lạc hậu.

+ Mâu thuẫn giữa yêu cầu, nhiệm vụ giáo dục mà xã hội đề ra cho người HS với trình độ giáo dục hiện có của các em...

+ Mâu thuẫn giữa trình độ chuyên môn của nhà giáo dục cao với trình độ ứng xử sư phạm của họ thấp.

+ Mâu thuẫn giữa lời nói của HS thì hay với việc làm thì dở...

- Mâu thuẫn bên ngoài là mâu thuẫn giữa những thành tố trong cấu trúc của quá trình giáo dục với môi trường kinh tế-xã hội.

Ví dụ:

+ Mâu thuẫn giữa yêu cầu cao do xã hội mới đề ra đối với nhân cách người lao động với mục đích, nhiệm vụ và các yếu tố khác được đề ra trong quá trình giáo dục HS chưa đáp ứng được.

+ Mâu thuẫn giữa những tác động định hướng tích cực của quá trình giáo dục đến HS với những ảnh hưởng tiêu cực của môi trường xã hội đối với các em...

2.1.6.2. Mâu thuẫn cơ bản và động lực chủ yếu của quá trình giáo dục

Trong các mâu thuẫn trên, mâu thuẫn giữa yêu cầu, nhiệm vụ mà xã hội đề ra cho HS với trình độ giáo dục hiện có của các em được coi là mâu thuẫn cơ bản.

Ví dụ:

Trong tình huống số 1 (tr 112), mâu thuẫn giữa yêu cầu đối với con cái trong gia đình (biết quan tâm giúp đỡ gia đình) với khả năng hiện có của các con chị B (thiếu quan tâm giúp đỡ công việc gia đình)

Việc giải quyết mâu thuẫn này sẽ tạo nên động lực chủ yếu của quá trình giáo dục.

2.1.6.3. Các điều kiện để mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình giáo dục

Muốn việc giải quyết mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình giáo dục cần phải có ba điều kiện:

- HS phải ý thức được mâu thuẫn, có mong muốn giải quyết mâu thuẫn và tự mình giải quyết mâu thuẫn.

- Việc đề ra yêu cầu, nhiệm vụ để giải quyết mâu thuẫn phải vừa sức với HS.

- Việc đề ra yêu cầu, nhiệm vụ để giải quyết mâu thuẫn phải nảy sinh trong trong tiến trình giáo dục.

### **2.1.7. Logic của quá trình giáo dục**

2.1.7.1. Khái niệm về logic của quá trình giáo dục

Logic của quá trình giáo dục là trình tự thực hiện hợp lý quá trình giáo dục đó nhằm đạt được hiệu quả tối ưu (hoàn thành mục đích và nhiệm vụ giáo dục đã được qui định).

2.1.7.2. Các khâu của quá trình giáo dục

Logic của quá trình giáo dục được thực hiện theo ba khâu:

1). Tổ chức, điều khiển HS nắm vững những tri thức về các chuẩn mực xã hội đã được qui định.

Các chuẩn mực xã hội (chuẩn mực pháp luật, chuẩn mực đạo đức, chuẩn mực thẩm mỹ, chuẩn mực phong tục...) là những qui định mà xã hội đề ra cho mỗi người sống trong xã hội đó phải thực hiện.

Ví dụ: Sống trong xã hội mọi người phải biết yêu thương lẫn nhau (chuẩn mực đạo đức). Quyền bất khả xâm phạm (chuẩn mực pháp luật)...

Các chuẩn mực xã hội với những giá trị của chúng được coi như là những phương tiện có tác dụng định hướng hành vi của cá nhân hay của nhóm người trong xã hội trong những điều kiện nhất định. Chúng còn được coi như những tiêu chuẩn

để xã hội kiểm tra và đánh giá hành vi của mọi người, để mỗi cá nhân tự kiểm tra và đánh giá hành vi của mình.

Với những tác động nói trên, các chuẩn mực xã hội mang yếu tố cho phép, bắt buộc và cấm đoán.

Để người được giáo dục tự giác thực hiện các chuẩn mực xã hội đã được qui định thì nhà giáo dục cần giúp cho đối tượng giáo dục có tri thức cần thiết về các chuẩn mực xã hội này, tức là giúp họ hiểu được:

- + Ý nghĩa xã hội và ý nghĩa cá nhân của chuẩn mực;
- + Nội dung của chuẩn mực bao gồm cả những khái niệm tương ứng;
- + Cách thức thực hiện chuẩn mực.

2). Tổ chức, điều khiển HS hình thành niềm tin và tình cảm tích cực với các chuẩn mực xã hội qui định

Niềm tin được hình thành trên cơ sở nắm được tri thức và niềm tin thể hiện:

- + Nắm được tri thức về các chuẩn mực xã hội;
- + Tin vào tính chân lý và tính đúng đắn của các chuẩn mực xã hội;
- + Mong muốn làm theo những yêu cầu được phản ánh trong chuẩn mực xã hội;

+ Có hành vi phù hợp với các chuẩn mực xã hội;  
+ Hải lòng với những hành vi phù hợp với những chuẩn mực xã hội của mình và của người khác;  
+ Tỏ thái độ không khoan nhượng đối với những hành vi mâu thuẫn với những chuẩn mực xã hội.

Tri thức và niềm tin về các chuẩn mực xã hội qui định được hình thành ở mỗi cá nhân tạo nên ý thức cá nhân của họ về các chuẩn mực xã hội.

Trong việc chuyển hóa tri thức thành niềm tin, xúc cảm, tình cảm (được hình thành trong quá trình đó) đóng vai trò quan trọng.

Từ ý thức đúng đắn về các chuẩn mực xã hội, khiến HS làm theo yêu cầu của những chuẩn mực xã hội đó, qua đó hình thành hành vi, thói quen hành vi tương ứng.

3). Tổ chức, điều khiển HS rèn luyện hành vi và thói quen hành vi phù hợp với những chuẩn mực xã hội đã qui định.

Trên cơ sở ý thức cá nhân về chuẩn mực xã hội, HS thực hiện những yêu cầu của chuẩn mực xã hội qui định và có những hành vi cá nhân (như hành vi giúp cụ già qua đường, hành vi này phù hợp với chuẩn mực đạo đức về lòng nhân ái); những hành vi cá nhân được các em lặp đi lặp lại nhiều lần sẽ trở thành thói quen hành vi. Đây là một thuộc tính, một phẩm chất cần thiết của nhân cách.

Việc giáo dục cho HS hành vi và thói quen hành vi là vô cùng quan trọng, bởi vì hành vi và thói quen hành vi là biểu hiện của bộ mặt đạo đức của con người, là mục đích cuối cùng mà quá trình giáo dục cần đạt được. K.Đ. USINXKI đã từng nói: “Giáo dục xây dựng được trên thói quen là nền giáo dục vững chắc. Giáo dục không xây dựng được trên thói quen cũng giống như xây dựng lâu đài trên bãi cát”.

Những hành vi mà HS rèn luyện cần thỏa mãn các chỉ tiêu sau:

- + Nội dung các chuẩn mực được thể hiện trong hành vi;
- + Sự thể hiện hành vi có tính phổ biến;
- + Sự thể hiện hành vi có tính bền vững;
- + Hành vi có động cơ đúng đắn.

Muốn giáo dục cho HS các hành vi, thói quen hành vi phù hợp với các chuẩn mực xã hội cần:

+ Tổ chức cho HS tham gia vào mọi hoạt động, mọi mối quan hệ phong phú, đa dạng với mức độ phức tạp dần.

+ Bồi dưỡng cho các em ý thức và năng lực tự kiểm tra, tự đánh giá thường xuyên.

Các khâu trên của quá trình giáo dục có mối quan hệ mật thiết với nhau, hỗ trợ cho nhau thậm chí thâm nhập vào nhau. Diễn biến của các khâu trong quá trình giáo dục mang tính động, tùy thuộc vào đối tượng giáo dục, vào từng tình huống giáo dục cụ thể...

## **2.2. NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC**

### **2.2.1. Khái niệm chung**

#### **2.2.1.1. Khái niệm**

Nguyên tắc giáo dục được hiểu là những luận điểm cơ bản có tính qui luật của lý luận giáo dục. Nguyên tắc giáo dục có tác dụng chỉ đạo việc lựa chọn và vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục nhằm thực hiện mục đích và nhiệm vụ giáo dục.

#### **2.2.1.2. Cơ sở xây dựng các nguyên tắc giáo dục**

- Từ quan điểm về bản chất của con người và qui luật hình thành bản chất con người của chủ nghĩa Mác;

- Từ quan điểm về bản chất và qui luật của quá trình giáo dục;

- Từ những kinh nghiệm của các nhà giáo dục trong quá khứ và của thực tiễn giáo dục.

Có thể nói nguyên tắc giáo dục là những qui luật của quá trình giáo dục được nhận thức dưới dạng chuẩn mực chỉ đạo hành động giáo dục. Do đó, nguyên tắc giáo dục là chỗ dựa đáng tin cậy về mặt lý luận để giúp GV và HS định hướng đúng đắn trong quá trình giáo dục nhằm tổ chức quá trình giáo dục đạt hiệu quả tối ưu.

Nguyên tắc giáo dục không phải là những đơn thuốc kê sẵn. Nguyên tắc giáo dục chỉ cung cấp những tri thức về các cơ sở khoa học của công tác giáo dục để GV và HS có thể và cần dựa vào đó nhằm tự mình giải quyết các nhiệm vụ giáo dục luôn luôn nảy sinh trong các tình huống hết sức đa dạng và cụ thể.

### **2.2.2. Hệ thống các nguyên tắc giáo dục**

Hệ thống các nguyên tắc giáo dục bao gồm:

- Nguyên tắc đảm bảo tính mục đích của giáo dục.

- Nguyên tắc đảm bảo giáo dục gắn với đời sống, với lao động.

- Nguyên tắc đảm bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể.

- Nguyên tắc đảm bảo tôn trọng nhân cách HS đồng thời yêu cầu hợp lý đối với các em.

- Nguyên tắc đảm bảo mối quan hệ biện chứng giữa hoạt động chủ đạo của nhà giáo dục với hoạt động chủ động, tích cực và sáng tạo của đối tượng giáo dục.

- Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống, tính kế tiếp và tính liên tục của giáo dục.

- Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình và giáo dục xã hội.

- Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức và tính cá biệt trong giáo dục.

- Nguyên tắc đảm bảo phát huy ưu điểm để khắc phục khuyết điểm trong quá trình giáo dục.

1). Nguyên tắc đảm bảo tính mục đích của giáo dục

Nguyên tắc này đòi hỏi mọi công tác giáo dục, mọi hoạt động giáo dục đều phải nhằm thực hiện tốt mục đích giáo dục đã đề ra.

Ở nhà trường phổ thông, yêu cầu công tác giáo dục cần thực hiện tốt mục tiêu giáo dục cấp học.

Để thực hiện nguyên tắc này cần:

- Quan tâm đến việc giáo dục thế giới quan, nhân sinh quan khoa học, lý tưởng xây dựng đất nước, con người Việt Nam cho HS, nhất là thế hệ trẻ (giáo dục chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; giáo dục chủ chương, đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước; giáo dục pháp luật...);

- Giáo dục để các em có ý thức và năng lực giải quyết những vấn đề nảy sinh của cuộc sống hôm nay và ngày mai;

- Tổ chức cho các em tham gia vào những hoạt động phù hợp...

Muốn thực hiện mục tiêu giáo dục cấp học, trước hết giáo viên cần:

- Nắm chắc những yêu cầu trong mục tiêu giáo dục cấp học;

- Cụ thể hóa mục tiêu giáo dục trong công tác giáo dục của mình;

- Xây dựng kế hoạch thực hiện mục tiêu giáo dục đã đề ra và tổ chức thực hiện;

- Lấy mục tiêu giáo dục làm tiêu chuẩn để kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục nhằm điều khiển, điều chỉnh hoạt động giáo dục theo đúng mục tiêu giáo dục.

2). Nguyên tắc đảm bảo giáo dục gắn với cuộc sống, với lao động

Sở dĩ giáo dục phải gắn với cuộc sống, với lao động là vì giáo dục là quá trình chuẩn bị cho thế hệ trẻ bước chân vào cuộc sống xã hội, vào hoạt động chủ yếu của con người trong xã hội, hoạt động lao động. Cuộc sống, hoạt động lao động là môi trường, phương tiện góp phần tích cực vào sự hình thành, phát triển nhân cách những con người sống và làm việc trong đó.

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình giáo dục cần:

- Giúp cho HS có những hiểu biết về cuộc sống nói chung, về hoạt động lao động sáng tạo của đất nước đang trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa để từ đó giáo dục các em ý thức được vai trò, trách nhiệm của mình đối với công cuộc xây dựng đất nước.

- Tổ chức cho HS tham gia tự giác và tích cực vào các hoạt động nhằm góp phần xây dựng đất nước.

- Tránh tình trạng tách rời quá trình giáo dục khỏi cuộc sống, khỏi hoạt động lao động.

3). Nguyên tắc đảm bảo giáo dục trong tập thể và bằng tập thể

Tập thể là một nhóm người, một cộng đồng người được liên kết với nhau bằng mục đích chung chân chính (mục đích của tập thể phải phù hợp với mục đích của xã hội), bằng những hoạt động chung có tính tổ chức nhằm thực hiện mục đích này. Tập thể vừa mang lại lợi ích chung lại vừa mang lại lợi ích riêng trong sự thống nhất với nhau.

Tập thể được coi là môi trường, phương tiện để giáo dục con người thể hiện qua các sức mạnh (điều kiện) của tập thể như:

- Các yêu cầu chân chính trong mục đích của tập thể;

- Cơ cấu tổ chức, bộ máy tự quản vững mạnh của tập thể;

- Các hoạt động phong phú và đa dạng của tập thể;
- Dur luận lành mạnh của tập thể;
- Các mối quan hệ tốt đẹp trong tập thể.

Trong nhà trường, nguyên tắc này đòi hỏi:

- Lôi cuốn mọi HS vào trong tập thể của của các em. Lôi cuốn các em tham gia tích cực, chủ động vào các hoạt động, các mối quan hệ để cùng nhau xây dựng tập thể. Qua hoạt động tập thể, cá nhân được giáo dục bởi các sức mạnh của tập thể.

- Giáo dục HS trong tập thể và bằng tập thể phải song song với việc xây dựng tập thể HS vững mạnh. Xây dựng tập thể HS vững mạnh cần xây dựng các điều kiện (của tập thể vững mạnh) như:

- + Xây dựng cơ cấu tổ chức.
- + Xây dựng chế độ sinh hoạt.
- + Xây dựng đội ngũ tự quản.
- + Xây dựng dư luận lành mạnh...

- Trong tập thể cần coi trọng đúng mức lợi ích cá nhân trong sự thống nhất với lợi ích chung của tập thể.

Trong nhà trường hiện nay nên tránh hiện tượng buông lơi các tập thể HS, không quan tâm đến xây dựng tập thể HS hoặc xây dựng tập thể HS một cách hình thức; cũng nên tránh tuyệt đối lợi ích của tập thể mà xem nhẹ lợi ích của cá nhân.

4). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tôn trọng nhân cách và yêu cầu hợp lý đối với HS

Sự tôn trọng nhân cách HS thể hiện: Coi HS là chủ thể tự giáo dục một cách độc lập, tích cực; tin tưởng vào sự tiến bộ của các em dù là những tiến bộ nhỏ; đối xử với các em một cách bình đẳng, dân chủ, trao đổi công việc với các em, lắng nghe ý kiến của các em...; hiểu các em để đánh giá đúng nhân cách của các em; quan tâm đến các em để tạo điều kiện cho các em phát triển tốt; thương yêu các em, mong muốn các em tiến bộ...không có những biểu hiện coi khinh, xúc phạm đến nhân cách các em. Từ đó khiến các em tự tin, tự trọng và không ngừng phấn đấu vươn lên.

Yêu cầu hợp lý đối với các em thể hiện: Đưa ra những yêu cầu phù hợp với mục tiêu giáo dục; những yêu cầu HS có thể thực hiện được nhưng với sự cố gắng, nỗ lực, tích cực cao. Những yêu cầu như vậy có tác dụng kích thích tính chủ động, tích cực của HS.

Sự tôn trọng và yêu cầu hợp lý đối với nhân cách HS là hai mặt của một vấn đề thống nhất biện chứng. Xuất phát từ việc coi HS không chỉ là đối tượng mà còn là chủ thể giáo dục của mình; xuất phát từ lòng thương yêu, mong muốn các em tiến bộ nên nhà giáo dục cần phải đề ra yêu cầu hợp lý đối với các em. Muốn đề ra yêu cầu hợp lý phải hiểu nhân cách các em, đánh giá đúng nhân cách các em cho nên đưa ra yêu cầu hợp lý đối với các em cũng chính là sự tôn trọng các em.

Nguyên tắc này đòi hỏi:

- Nên đề ra yêu cầu ngày càng cao đối với các em;

- Luôn tỏ ra nghiêm khắc nhưng chân thành, tin tưởng, thiện chí và thể hiện lòng yêu thương...

Trong giáo dục cần tránh tình trạng thô bạo, thiếu tin tưởng, định kiến... đối với HS nhưng cũng tránh nuông chiều, dễ dãi đối với các em vì đó là biểu hiện của sự thiếu tôn trọng nhân cách các em.

5). Nguyên tắc đảm bảo mối quan hệ thống nhất biện chứng giữa hoạt động chủ đạo của nhà giáo dục (GV) với việc phát huy tính chủ động, tích cực và sáng tạo của HS.

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình giáo dục, GV với chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm của mình cần đóng vai trò chủ đạo trong hoạt động giáo dục tức là người lãnh đạo, tổ chức, điều khiển hoạt động tự giáo dục của HS. HS vừa là đối tượng, vừa là chủ thể tự giáo dục, tự rèn luyện.

Nguyên tắc này phản ánh qui luật cơ bản trong quá trình giáo dục-Quy luật về mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau giữa GV và HS. Trong mối quan hệ này, dưới tác động chủ đạo của GV, tính chủ động, độc lập và sáng tạo của HS được hình thành và phát triển. Ngược lại, một khi tính chủ động, độc lập và sáng tạo của HS đã hình thành và phát triển sẽ tạo điều kiện cho GV phát huy tính chủ đạo của mình ngày càng cao.

Để đảm bảo nguyên tắc này, GV cần được bồi dưỡng và tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm nói chung, nghiệp vụ giáo dục HS nói riêng. Trên cơ sở đó, trong quá trình giáo dục, nhà giáo dục biết cách khéo léo ứng xử sư phạm nhằm kích thích HS tự giác tự giáo dục bản thân. Tuyệt đối không được buông lỏng vai trò chủ đạo trong giáo dục. HS phải luôn luôn có ý thức tự giác, tự giáo dục bản thân dưới tác dụng chủ đạo của GV. Tránh tình trạng cực đoan: Hoặc coi thường tác dụng chủ đạo của nhà giáo dục hoặc thụ động làm theo ý kiến của nhà giáo dục.

6). Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống, tính kế tiếp và tính liên tục của quá trình giáo dục

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình giáo dục cần:

- Xây dựng nội dung giáo dục và tiến hành những tác động giáo dục, những hoạt động giáo dục theo một hệ thống logic, tránh tản mạn, rời rạc;
- Giáo dục phải đảm bảo tính thường xuyên, liên tục trong không gian và thời gian; không được ngắt quãng, gián đoạn;
- Kế thừa có chọn lọc những kết quả, những kinh nghiệm giáo dục đã đạt được.

7). Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình và giáo dục xã hội

Nhà trường, nơi được xã hội phân công cho trách nhiệm giáo dục HS; gia đình, cái nôi mà trong đó mỗi em được sinh ra và lớn lên và cộng đồng xã hội, nơi mà HS và gia đình các em sinh sống, là những môi trường nhỏ bao quanh các em trong một môi trường xã hội rộng lớn có tính chất quốc gia và quốc tế.

Theo quan điểm giáo dục hiện đại, tác động của xã hội đến con người là quá trình tác động đồng tâm. Trong đó, kho tàng tri thức của nhân loại tác động đến mỗi người một cách gián tiếp thông qua các lăng kính chủ quan: Quốc gia, cộng đồng xã hội, gia đình, cơ quan, trường học... Cho nên nhân cách của con người mang những đặc trưng riêng của môi trường mà con người sinh sống.

Từ trước đến nay, khi nói đến môi trường xã hội tác động đến HS là người ta nói đến các môi trường nhỏ: Nhà trường, gia đình và xã hội. Ba môi trường này nếu thống nhất với nhau sẽ tạo nên một môi trường giáo dục hoàn chỉnh, một sức mạnh tổng hợp đồng bộ đến sự hình thành và phát triển nhân cách của HS. Mỗi một môi trường nhỏ này có một vị trí, vai trò nhất định đối với sự hình thành, phát triển nhân cách các em. Trong đó, đặc biệt chú ý đến giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình và giáo dục xã hội:

- Giáo dục nhà trường đóng vai trò chủ đạo. Tính chủ đạo thể hiện ở chỗ giáo dục nhà trường định hướng cho toàn bộ quá trình hình thành và phát triển nhân cách của HS (thể hiện ở mục tiêu giáo dục của nhà trường). Giáo dục gia đình và xã hội phải cùng kết hợp, thực hiện mục tiêu giáo dục của nhà trường. Đồng thời giáo dục nhà trường còn có khả năng khai thác, phát huy những tác động tích cực; điều khiển, điều chỉnh thậm chí ngăn chặn những tác động tiêu cực của giáo dục gia đình và giáo dục xã hội.

- Giáo dục gia đình là đặc biệt quan trọng. Bởi vì giáo dục gia đình mở đầu và xây dựng những nền tảng đầu tiên, giản đơn nhưng quan trọng cho quá trình hình thành nhân cách của thế hệ trẻ. Giáo dục gia đình tiếp tục phát huy tác dụng đối với thế hệ trẻ trong suốt cả cuộc đời. Giáo dục gia đình diễn ra trong mối quan hệ ruột thịt gần gũi, thân thương nhằm hỗ trợ đặc biệt cho quá trình giáo dục của nhà trường.

- Giáo dục xã hội đóng vai trò quan trọng. Giáo dục xã hội hỗ trợ cho giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình bằng nhiều hình thức đa dạng phong phú.

Từ những điều trình bày trên, việc thực hiện nguyên tắc này yêu cầu:

- Phải có sự kết hợp chặt chẽ giữa giáo dục nhà trường, giáo dục gia đình và giáo dục xã hội để thống nhất các tác động giáo dục đến HS, tránh tình trạng: “Trông đánh xuôi, kèn thổi ngược”.

- Nhà trường luôn luôn và phải ý thức được vai trò chủ đạo của mình để chủ động trong việc phối hợp giáo dục với gia đình và xã hội.

- Gia đình và xã hội cũng phải chủ động kết hợp với nhà trường theo định hướng giáo dục chung của nhà trường, tạo điều kiện thuận lợi cho nhà trường thực hiện tốt chức năng của mình.

- Ngoài ra, trong từng môi trường (gia đình, nhà trường, xã hội) lại bao gồm nhiều tác động đến trẻ (Ví dụ trong nhà trường mỗi tập thể, mỗi HS chịu tác động từ nhiều phía như: GV chủ nhiệm, GV bộ môn...; hay từ cha, mẹ... trong gia đình). Cho nên, trong mỗi môi trường cũng rất cần sự phối hợp các lực lượng giáo dục với nhau để thống nhất các tác động đến trẻ.

8). Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức và tính cá biệt trong quá trình giáo dục

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình giáo dục cần xây dựng những yêu cầu, nội dung, phương pháp giáo dục cho phù hợp với trình độ phát triển nhân cách của từng HS trong từng tình huống khác nhau.

Lí do:

- Trong quá trình giáo dục diễn ra sự phân hóa trình độ phát triển nhân cách HS theo các lứa tuổi khác nhau, thậm chí trong cùng một lứa tuổi.

- Mỗi HS có đặc điểm riêng về sinh-tâm lý “Trăm con, trăm tính; mười con, mười nét”. Những đặc điểm riêng đó trong các tình huống khác nhau lại khác nhau.

Cho nên, trong quá trình giáo dục cần:

- Quan tâm tìm hiểu để nắm vững đặc điểm tình hình HS (đặc điểm chung và riêng).

- Cần phối hợp mật thiết giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng, giữa tính đại trà và tính cá biệt.

- Tùy đặc điểm riêng của HS mà có tác động giáo dục phù hợp. Đã từng có ý kiến: Không có đơn thuốc giáo dục vạn năng. Chỉ có lời khuyên đối với các nhà giáo dục rằng muốn giáo dục trẻ cần hiểu trẻ để đề ra phương pháp giáo dục phù hợp.



9). Nguyên tắc đảm bảo phát huy ưu điểm để khắc phục khuyết điểm

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình giáo dục cần biết phát huy những ưu điểm dù chỉ là những ưu điểm nhỏ nhất của HS để từ đó khiến các em biết tự tin vào sự tiến bộ của bản thân mình, tin tưởng vào GV mà tự mình khắc phục dần những nhược điểm.

Nguyên tắc này xuất phát từ quan điểm là con người ai cũng có mặt tốt và mặt xấu. Khi những tiến bộ của họ được đánh giá đúng khiến ở họ xuất hiện những rung cảm như sung sướng, phấn khởi, tự hào...từ đó xây dựng cho họ niềm tin vào bản thân vào mọi người, giúp họ sức mạnh để khắc phục dần những mặt chưa tốt.

Để thực hiện nguyên tắc này cần:

- Hiểu HS để phát hiện kịp thời những tiến bộ của các em, đặc biệt những HS cá biệt.

- Có phương pháp khen thưởng kịp thời những tiến bộ đó.

Trên đây đã trình bày một hệ thống các nguyên tắc giáo dục. Các nguyên tắc giáo dục đó có mối quan hệ biện chứng với nhau, chúng hỗ trợ lẫn nhau thậm chí thâm nhập vào nhau cho nên, trong quá trình giáo dục cần thực hiện tốt tất cả các nguyên tắc giáo dục.

## **2.3. NỘI DUNG GIÁO DỤC**

### **2.3.1. Khái niệm về nội dung giáo dục**

2.3.1.1. Khái niệm: Nội dung giáo dục là hệ thống những tri thức, thái độ và hành vi có liên quan đến hệ thống chuẩn mực xã hội cần được giáo dục cho HS.

2.3.1.2. Sở dĩ nội dung giáo dục là một thể thống nhất tri thức, thái độ và hành vi về hệ thống các chuẩn mực xã hội đã được qui định là vì quá trình giáo dục là quá trình tác động lên cả ba mặt của đời sống tâm lý con người. Cho nên, quá trình giáo dục phải thực hiện ba loại mục tiêu: mục tiêu về tri thức, mục tiêu về thái độ và mục tiêu về hành vi. Ba loại mục tiêu này liên quan mật thiết với nhau, thống nhất và hỗ trợ cho nhau. Trong đó, mục tiêu tri thức về các chuẩn mực xã hội là cơ sở; mục tiêu về thái độ đối với các chuẩn mực xã hội là động lực và mục tiêu về hành vi thể hiện các chuẩn mực xã hội là cơ bản.

### **2.3.2. Các nguyên tắc xây dựng nội dung giáo dục**

2.3.2.1. Nội dung giáo dục phải phù hợp với mục tiêu giáo dục và đào tạo

Trong quá trình giáo dục, mục tiêu giáo dục, đào tạo có tác dụng định hướng cho việc xây dựng nội dung giáo dục, đào tạo cho các ngành học, bậc học, các loại hình trường, lớp. Nội dung giáo dục luôn bị chi phối bởi mục tiêu giáo dục. Nội dung giáo dục là sự cụ thể hóa, chi tiết hóa những yêu cầu giáo dục các phẩm chất, hành vi, thói quen về đạo đức, lao động, thể chất và văn hóa thẩm mỹ phù hợp với những chuẩn mực do xã hội qui định và được thực tiễn cuộc sống thừa nhận phù hợp với mục tiêu giáo dục của các loại hình trường, lớp. Ngược lại nội dung giáo dục lại phục vụ cho việc thực hiện mục tiêu giáo dục (Xem lại phần cấu trúc của quá trình giáo dục).

2.3.2.2. Nội dung giáo dục phải đảm bảo tính liên tục, tính hệ thống

- Nội dung giáo dục phải được xây dựng theo một hệ thống đảm bảo được qui luật vận động và phát triển của quá trình giáo dục nhằm giúp HS thực hiện được hệ thống các chuẩn mực xã hội.

- Nội dung giáo dục phải có tính liên tục từ bậc dưới lên bậc trên, từ lớp dưới lên lớp trên giúp cho quá trình giáo dục được tiến hành một cách thường xuyên, liên

tục không bị ngắt quãng. Nhờ đó, ý thức của cá nhân về các chuẩn mực xã hội và những hành vi tương ứng được hình thành ở HS sẽ được củng cố vững chắc và phát triển không ngừng.

2.3.2.3. Nội dung giáo dục phải đảm bảo mối quan hệ giữa những giá trị truyền thống và những giá trị hiện đại, giữa những giá trị dân tộc và những giá trị nhân loại

-Nội dung giáo dục phải được xây dựng dựa trên mối quan hệ giữa những giá trị truyền thống và những giá trị hiện đại bằng cách:

+Kế thừa có chọn lọc những giá trị truyền thống và hiện đại hóa chúng, ví dụ: Tứ đức theo quan niệm mới...; đồng thời loại bỏ những giá trị truyền thống đến nay không còn phù hợp, ví dụ: gia đình đông con là gia đình có phúc...

+ Bổ sung những giá trị hiện đại mới được nảy sinh trong thời kỳ đổi mới hiện nay của đất nước, ví dụ: gia đình hạnh phúc là gia đình có từ một đến hai con, có ham muốn làm giàu cho bản thân và cho xã hội, có đầu óc kinh doanh...

+ Tuyệt đối tránh hai tình trạng, một là tư tưởng bảo thủ không muốn đưa những giá trị hiện đại vào nội dung giáo dục; hai là tư tưởng phủ định sạch trơn những giá trị truyền thống, chạy theo những giá trị hiện đại một cách vô nguyên tắc.

- Nội dung giáo dục phải đảm bảo được mối quan hệ giữa những giá trị dân tộc và những giá trị nhân loại:

+ Duy trì và phát triển những giá trị mang bản sắc dân tộc, ví dụ: Cách chào hỏi, cách ăn mặc...

+ Bổ sung thêm những giá trị nhân loại, ví dụ: ý thức bảo vệ môi trường, phòng chống HIV...

+ Tuyệt đối tránh hai tình trạng: Một là, tư tưởng dân tộc hẹp hòi, phủ định những giá trị nhân loại; hai là; làm mất bản sắc dân tộc, chạy theo những giá trị nhân loại một cách vô nguyên tắc.

- Nên theo quan điểm “Hòa nhập nhưng không hòa tan”.

2.3.2.4. Nội dung giáo dục phải được xây dựng cho phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của HS

Xuất phát từ nguyên tắc về tính vừa sức và tính cá biệt trong quá trình giáo dục, nội dung giáo dục cần được xây dựng cho phù hợp với trình độ phát triển tâm sinh lý của lứa tuổi và trình độ phát triển cá biệt của HS.

Ví dụ: Đưa ra những chuẩn mực hành vi cho HS Tiểu học; những phẩm chất đạo đức, nghĩa vụ đạo đức cho học sinh THPT; những vấn đề thuộc phạm trù đạo đức cho học sinh PTTH và cho sinh viên nghiên cứu Đạo đức học.

2.3.2.5. Nội dung giáo dục đảm bảo tính đồng tâm

Nội dung giáo dục là các chuẩn mực xã hội được xây dựng và phát triển theo hướng mở rộng đào sâu và khái quát dần từ lớp dưới lên lớp trên (có thể hiểu phát triển theo đường xoắn tròn ốc). Nhờ đó, HS có cơ hội được nâng cao dần những hiểu biết về các chuẩn mực xã hội, định hướng cho những hành vi ngày càng có tính tự giác cao.

### **2.3.3. Các thành phần cơ bản của nội dung giáo dục**

Nội dung giáo dục trong nhà trường được xây dựng xuất phát từ mục đích giáo dục xã hội, từ các yêu cầu khách quan của đất nước, của thời đại.

Nội dung giáo dục bao gồm các mặt giáo dục toàn diện nhân cách HS. Các thành phần cơ bản của nội dung giáo dục bao gồm: Giáo dục ý thức công dân, giáo dục lao động-hướng nghiệp, giáo dục văn hóa-thẩm mỹ và giáo dục thể chất.

### 2.3.3.1. Giáo dục ý thức công dân

- Ý thức công dân là phạm trù tinh thần, nói lên trình độ nhận thức về quyền lợi và nghĩa vụ của người dân đối với nhà nước và được thể hiện bằng nhận thức và hành vi cụ thể trong cuộc sống của mỗi người.

Nội dung của ý thức công dân bao gồm ba mặt: Ý thức chính trị, ý thức pháp luật và ý thức đạo đức.

+ Ý thức chính trị là ý thức về quyền lợi giai cấp, là ý thức về sự tồn vong và giàu mạnh của đất nước, về vai trò của đất nước trong quan hệ với các quốc gia trên thế giới.

+ Ý thức pháp luật là hệ thống các quan niệm về quyền lợi, nghĩa vụ của công dân trong xã hội, trên cơ sở của những qui tắc đã được xã hội thừa nhận, thể hiện tính hợp pháp hay không hợp pháp của những hành vi cá nhân.

+ Ý thức đạo đức là ý thức của cá nhân về mục đích của cuộc sống và mối quan hệ của cá nhân trong xã hội. Ý thức đạo đức được biểu hiện chính trong cuộc sống của con người ở cả ba mặt nhận thức, tình cảm và hành vi đạo đức.

- Giáo dục ý thức công dân là quá trình giáo dục nhằm bồi dưỡng cho HS ý thức chính trị, ý thức pháp luật, ý thức đạo đức và những hành vi, thói quen phù hợp, tương ứng.

Nội dung giáo dục ý thức công dân bao gồm:

+ Giáo dục cho HS ý thức chính trị: Ý thức về chủ quyền dân tộc, về sự tồn tại và toàn vẹn lãnh thổ, về sự giàu mạnh của đất nước; ý thức về sự thực hiện những chủ chương, đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước; ý thức về quyền lợi và nghĩa vụ của người công dân vì Việt Nam dân giàu nước mạnh, xã hội công bằng dân chủ, văn minh.

+ Giáo dục cho HS ý thức pháp luật: Ý thức về nghĩa vụ công dân trong việc cùng toàn dân tham gia đóng góp xây dựng các Bộ luật của nhà nước, cùng với toàn dân đấu tranh để pháp luật được thực hiện công bằng, phấn đấu cho một nhà nước pháp quyền; ý thức về nghĩa vụ công dân thực hiện nghiêm chỉnh luật pháp nhà nước; ý thức về quyền lợi công dân được nhà nước bảo hộ về luật pháp.

+ Giáo dục cho HS ý thức đạo đức: Ý thức về mục đích cuộc sống của bản thân, mỗi cá nhân phấn đấu cho một cuộc sống hạnh phúc không chỉ cho mình, cho gia đình mình mà còn cho xã hội; ý thức về lối sống cá nhân, lối sống tự chủ, tích cực, năng động, sáng tạo, chống lại lối sống ích kỷ, ăn bám...; ý thức về các mối quan hệ đúng đắn trong gia đình, nhà trường và ngoài xã hội được thể hiện qua văn hóa giao tiếp như tính lễ độ trên kính dưới nhường, tính thật thà, khiêm tốn, tình thân ái, lòng nhân đạo, sự công bằng, vị tha, bao dung, thái độ chân thành, cởi mở, tính tập thể, sự quan tâm, ý thức bảo vệ lẽ phải, bảo vệ chân lý trên nền tảng của cái “chân, thiện, mỹ”; Ý thức về cuộc sống lao động sáng tạo, coi lao động là nghĩa vụ là trách nhiệm và cũng là quyền lợi của mỗi người công dân, lao động với những phẩm chất của một người lao động mới;

Con đường giáo dục ý thức công dân

Giáo dục ý thức công dân là một bộ phận của quá trình giáo dục tổng thể, cần được tiến hành có kế hoạch với những con đường và phương thức sau đây:

+ Giáo dục thông qua việc giảng dạy các môn học trong nhà trường, nhất là môn giáo dục Đạo đức (ở Tiểu học), giáo dục Công dân (ở Trung học) và các môn về Chủ nghĩa Mác-Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Lịch sử đảng ở Đại học và Trung học chuyên nghiệp;

- + Tổ chức cho HS tham gia vào các hoạt động lao động và các hoạt động xã hội đa dạng, phong phú;
- + Tổ chức tốt các hoạt động sinh hoạt tập thể;
- + Tổ chức các cuộc thi, các sân chơi hấp dẫn;
- + Tổ chức tốt các hoạt động giáo dục theo chủ đề.

### 2.3.3.2. Giáo dục lao động, hướng nghiệp

#### 1). Giáo dục lao động

Thuật ngữ giáo dục lao động bao hàm hai nội dung: Giáo dục về lao động và giáo dục trong lao động.

Theo nghĩa thứ nhất, giáo dục lao động là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch đến nhân cách HS nhằm chuẩn bị cho các em đi vào cuộc sống lao động xã hội.

Theo nghĩa thứ hai, giáo dục lao động là quá trình tổ chức sự phạm các loại hình hoạt động lao động của HS để thông qua đó hình thành và phát triển nhân cách con người mới cho các em.

Giáo dục lao động bao gồm:

- Cung cấp cho HS hệ thống kiến thức khoa học cơ bản, kiến thức kỹ thuật tổng hợp và kiến thức một lĩnh vực lao động cụ thể

+ Kiến thức khoa học cơ bản do việc dạy-học các môn học đem lại. Kiến thức này được coi là cơ sở, là nền tảng cho mọi quá trình học tập và lao động tiếp theo của HS trong tương lai;

+ Kiến thức kỹ thuật tổng hợp do giáo dục kỹ thuật tổng hợp đem lại. Ở nhà trường phổ thông, kiến thức kỹ thuật tổng hợp là những kiến thức sơ đẳng về nền sản xuất hiện đại với công nghệ cao, với dây chuyền máy móc tự động, với bí quyết kỹ thuật tinh vi, người lao động có tay nghề cao và năng lực quản lý tốt. Mặt giáo dục này cung cấp cho HS những hiểu biết về các xu hướng phát triển công nghệ thế giới và Việt Nam, những nguyên lý công nghệ trong mọi ngành sản xuất, những phương pháp cải tiến công cụ và qui trình sản xuất... Những kiến thức đó là cơ sở vững chắc cho HS vào đời tiếp cận được với nền sản xuất hiện đại;

+ Giáo dục lao động còn cung cấp cho HS hệ thống kiến thức về các nghề phổ thông thông qua các môn học kỹ thuật (nay gọi là môn công nghệ): Kỹ thuật công nghiệp và kỹ thuật nông nghiệp... thông qua việc thực hành, thực tập ở xưởng trường, vườn trường và các cơ sở sản xuất.

- Giáo dục ý thức và thái độ lao động

Đây là nội dung giáo dục quan trọng nhằm bồi dưỡng cho HS:

Ý thức về nghĩa vụ, trách nhiệm lao động của mọi công dân trong công cuộc xây dựng đất nước;

+ Hiểu được đường lối, chiến lược xây dựng nền kinh tế đất nước, chủ chương của các địa phương để có ý thức tham gia vào sự nghiệp chung;

+ Giáo dục lòng yêu lao động và thái độ lao động tích cực, phương pháp lao động sáng tạo trong tất cả mọi công việc;

+ Giáo dục tình yêu thương, quý trọng đối với người lao động, tôn trọng các loại hình lao động và trân trọng các thành quả lao động của mọi người...

- Hình thành cho HS những kỹ năng lao động cơ bản ở trình độ phổ thông

Các kỹ năng lao động phổ thông cần trang bị cho HS thường bao gồm: Lao động thủ công, đan lát, nữ công gia chánh, mộc, rèn, gò, hàn, nguội, các nghề phổ thông và truyền thống ở địa phương.

## 2). Giáo dục hướng nghiệp, lập nghiệp

Giáo dục hướng nghiệp là hoạt động của các nhà sư phạm nhằm định hướng nghề nghiệp cho HS, giúp họ lựa chọn một nghề nghiệp phù hợp với hứng thú, năng lực của cá nhân và yêu cầu nhân lực xã hội.

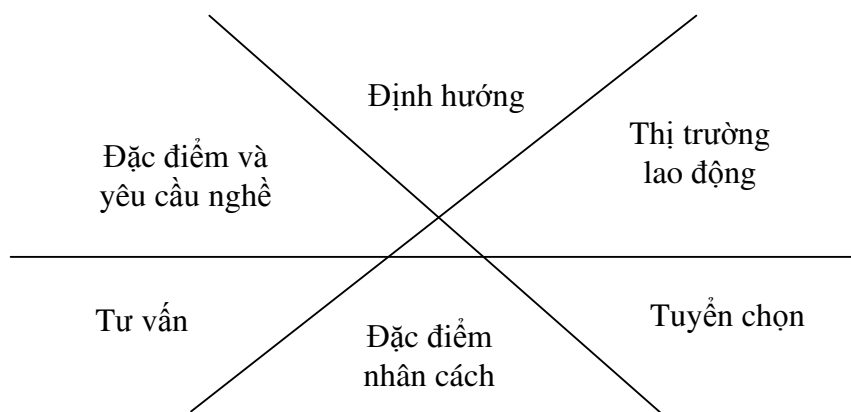
Hướng nghiệp là một bộ phận của nội dung giáo dục phổ thông. Giáo dục hướng nghiệp nhằm tạo cơ hội cho HS hòa nhập với đội ngũ lao động xã hội. Đây là quá trình điều khiển, điều chỉnh hứng thú, nguyện vọng của HS trong lựa chọn nghề để tránh lựa chọn nghề một cách tự phát, cảm tính. Hướng nghiệp còn cung cấp kiến thức, hình thành một số kỹ năng nghề cho HS để các em có thể tiếp tục học tập và hành nghề trong tương lai.

Đối với cá nhân HS, hướng nghiệp giúp các em có cơ hội nhìn nhận khả năng của bản thân, khẳng định hoặc điều chỉnh xu hướng chọn nghề để chọn được một nghề nghiệp phù hợp.

Đối với xã hội, hướng nghiệp giúp vào việc phân công lao động, sử dụng nguồn nhân lực một cách tối ưu, đào tạo được một đội ngũ lao động đồng bộ, một lực lượng lao động phù hợp với cơ cấu lao động xã hội ở từng thời kỳ, để phát triển kinh tế, văn hóa xã hội.

Hoạt động hướng nghiệp bao gồm: Tư vấn nghề nghiệp, định hướng nghề nghiệp và tuyển chọn nghề. Ba mặt này có quan hệ mật thiết và hỗ trợ nhau, có thể biểu diễn bằng tam giác hướng nghiệp sau:

Tam Giác Hoạt Động Hướng Nghiệp  
( Phạm Viết Vượng, 1998 )



## 3). Các nguyên tắc và con đường giáo dục lao động-hướng nghiệp trong nhà trường

- Các nguyên tắc:

- + Giáo dục lao động cho tất cả mọi người;
- + Giáo dục lao động phù hợp với trình độ, lứa tuổi, giới tính và sức khỏe;
- + Giáo dục lao động có kế hoạch, thường xuyên và nhiều hình thức;
- + Thống nhất giữa dạy lý thuyết và kỹ năng thực hành;
- + Giáo dục lao động gắn với thực tiễn cuộc sống xã hội.

- Các con đường giáo dục lao động:

- + Giáo dục lao động thông qua dạy-học các môn học, đặc biệt là các môn khoa học và công nghệ;
- + Giáo dục lao động thông qua các hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường;

+ Giáo dục lao động bằng chính cuộc sống lao động với các loại hình lao động phong phú và đa dạng sau: Lao động tự phục vụ; lao động công ích; lao động sản xuất; tham quan sản xuất...

#### 2.3.3.3. Giáo dục văn hóa-thẩm mỹ

1). Giáo dục văn hóa là quá trình giáo dục nhằm hình thành cho HS những phẩm chất cá nhân tốt đẹp, những nếp sống văn minh, từ đó sáng tạo ra những giá trị vật chất và tinh thần cho bản thân và cho xã hội.

Nhiệm vụ và nội dung giáo dục văn hóa bao gồm:

- Xây dựng một hệ tư tưởng xã hội lấy học thuyết chủ nghĩa Mác-Lê nin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm cơ sở, nền tảng. Giáo dục văn hóa hướng tới mục đích phấn đấu của toàn xã hội theo tinh thần “dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh”;

- Xây dựng một nền văn hóa đậm đà bản sắc dân tộc, mang tính nhân văn, nhân bản, nhân đạo, nhân ái. Xây dựng nền văn hóa thống nhất giữa truyền thống dân tộc và thời đại, giữa quốc gia và quốc tế;

- Đào tạo một thế hệ con người đạt tới đỉnh cao của nền văn minh nhân loại. Đó là những con người có tâm hồn trong sáng, sống có lý tưởng, lương thiện, đạo đức, giàu lòng vị tha, có hành vi văn minh, lịch sự, biết sống, lao động vì hạnh phúc của dân tộc.

#### 2). Giáo dục thẩm mỹ

Giáo dục thẩm mỹ là quá trình giáo dục nhằm hình thành cho HS năng lực nhận thức, đánh giá, sáng tạo và hành động theo cái đẹp.

Giáo dục thẩm mỹ nhằm thực hiện các nhiệm vụ sau:

- Bồi dưỡng cho HS năng lực cảm thụ cái đẹp trong tự nhiên, trong cuộc sống xã hội và trong nghệ thuật;

- Bồi dưỡng cho HS năng lực đánh giá cái đẹp, nhận biết được những “chân, thiện, mỹ” trong cuộc sống con người. Từ đó hình thành tình cảm và thị hiếu thẩm mỹ đúng đắn phù hợp với các giá trị dân tộc và thời đại;

- Bồi dưỡng cho HS lòng khát khao sáng tạo cái đẹp và năng lực sáng tạo cái đẹp, năng lực xây dựng cuộc sống theo qui luật của cái đẹp.

#### 3). Các con đường giáo dục văn hóa, thẩm mỹ

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua việc dạy-học các môn học trong nhà trường đặc biệt là các môn khoa học xã hội, nhân văn và nghệ thuật;

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua xây dựng môi trường văn hóa gia đình, nhà trường và xã hội tốt đẹp;

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua giáo dục truyền thống văn hóa dân tộc;

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua giáo dục nghệ thuật;

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua giáo dục hành vi văn hóa trong cuộc sống;

- Giáo dục văn hóa thẩm mỹ thông qua các hoạt động thể dục, thể thao.

#### 2.3.3.4. Giáo dục thể chất

1). Giáo dục thể chất là một quá trình sư phạm hướng vào việc hoàn thiện cơ thể con người về mặt hình thái và về mặt chức năng, hình thành các kỹ năng và các kỹ xảo vận động cơ bản quan trọng trong đời sống, cùng với những hiểu biết liên quan đến những kỹ năng, kỹ xảo đó, phát triển các phẩm chất và các khả năng về

thể lực của con người, hình thành lối sống lành mạnh, chuẩn bị cho con người thực hiện tốt nghĩa vụ lao động và bảo vệ tổ quốc.

2). Giáo dục thể chất cần thực hiện các nhiệm vụ chủ yếu sau:

- Góp phần phát triển đúng đắn thể chất và củng cố sức khỏe;
- Phát triển các phẩm chất vận động (nhanh, mạnh, bền, khéo);
- Hoàn thiện các kỹ năng và kỹ xảo vận động;
- Hình thành hứng thú vững bền và nhu cầu tập luyện thể dục và hoạt động thể thao một cách có hệ thống.

- Trong khi thực hiện các nhiệm vụ này, giáo dục thể chất đồng thời cũng võ trang tri thức và xây dựng cho HS thói quen giữ gìn vệ sinh, bảo vệ sức khỏe, hình thành các phẩm chất ý chí-đạo đức của con người mới và phát triển năng khiếu thể dục, thể thao cho thế hệ trẻ.

3). Các phương tiện cơ bản và các hình thức tổ chức giáo dục thể chất cho HS ở nhà trường phổ thông

- Các phương tiện cơ bản của giáo dục thể chất bao gồm:

+ Luyện tập thể lực với các dạng: Tập thể dục, trò chơi, du lịch, thể thao...

+ Các yếu tố lành mạnh tự nhiên của thiên nhiên như ánh nắng mặt trời, không khí, nước...

+ Các yếu tố vệ sinh bao gồm việc đảm bảo về mặt vệ sinh khi luyện tập thể lực, trong chế độ học tập, lao động, nghỉ ngơi, vui chơi giải trí, ăn, uống, ngủ...hợp lý.

- Các hình thức giáo dục thể chất cho HS trong nhà trường bao gồm:

+ Bài học thể dục, quân sự;

+ Các biện pháp vệ sinh bồi dưỡng sức khỏe trong chế độ học tập và sinh hoạt hàng ngày như: Thể dục buổi sáng và trước buổi học, tập thể dục và nghỉ giữa tiết học, tổ chức ra chơi giữa buổi học;

+ Các biện pháp xây dựng môi trường vệ sinh lành mạnh cho sức khỏe như: Các biện pháp giữ gìn vệ sinh cá nhân, giữ gìn vệ sinh môi trường sống (Trong mọi hoạt động ở gia đình, nhà trường, xã hội);

+ Tổ chức những hoạt động ngoài lớp, ngoài trường về thể dục, thể thao, vệ sinh...

Trong sự phát triển chung của thời đại, của giáo dục và đào tạo hiện nay; ngoài các thành phần cơ bản của nội dung giáo dục nêu trên, đã và đang xuất hiện các vấn đề giáo dục như: Giáo dục dân số và kế hoạch hóa gia đình, giáo dục môi trường và sinh thái, giáo dục giới tính, giáo dục phòng chống ma túy xâm nhập học đường...Các nội dung này cần được lồng ghép vào vào nội dung giáo dục nội khóa và ngoại khóa thông qua các hoạt động giáo dục và dạy học của nhà trường.

## **2.4. PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC**

### **2.4.1. Khái niệm chung về phương pháp giáo dục**

#### **2.4.1.1. Khái niệm**

Phương pháp giáo dục là tổng hợp những cách thức hoạt động gắn bó giữa nhà giáo dục và đối tượng giáo dục nhằm thực hiện mục đích và nhiệm vụ giáo dục đã qui định.

- Phương pháp giáo dục là một thành tố trong cấu trúc của quá trình giáo dục. Phương pháp giáo dục có liên quan mật thiết với các thành tố khác của quá

trình giáo dục. Phương pháp giáo dục chịu sự chi phối trực tiếp của nội dung giáo dục và quyết định trực tiếp sự thành bại của quá trình giáo dục.

- Phương pháp giáo dục thể hiện sự thống nhất biện chứng giữa cách thức hoạt động của nhà giáo dục và đối tượng giáo dục. Trong đó, hoạt động của nhà giáo dục đóng vai trò chủ đạo, hướng dẫn; hoạt động của đối tượng giáo dục đóng vai trò chủ động, tích cực sáng tạo.

- Sự tác động qua lại đó nhằm hình thành cho đối tượng giáo dục ý thức, tình cảm tích cực đối với các chuẩn mực xã hội và trên cơ sở đó hình thành cho đối tượng giáo dục hành vi và thói quen phù hợp với các chuẩn mực xã hội.

#### 2.4.1.2. Các cơ sở xây dựng phương pháp giáo dục

Bản chất của phương pháp giáo dục phản ánh bản chất của xã hội. Trong nhà trường của chúng ta, các phương pháp giáo dục được xây dựng dựa trên các cơ sở sau:

- Dựa vào phương pháp vận động quần chúng, đường lối quần chúng, đường lối công tác tư tưởng của chủ nghĩa Mác-Lênin và của Đảng ta đó là: Thuyết phục và rèn luyện quần chúng trong thực tiễn nhằm phát huy ý thức tự giác, quyền làm chủ của họ là chủ yếu.

Hồ Chủ tịch đã từng nói: “Làm theo cách của quần chúng, việc gì cũng hỏi dân chúng, cùng dân chúng bàn bạc, giải thích cho dân chúng hiểu rõ, được dân chúng đồng ý, do dân chúng vui lòng ra sức làm”.

- Dựa vào bản chất, tính qui luật và logic của quá trình giáo dục.

#### 2.4.2. Hệ thống các phương pháp giáo dục

Dựa trên quan niệm về tính toàn vẹn, thống nhất về nhân cách HS, giáo dục là quá trình tác động lên cả ba mặt của đời sống tâm lý HS: Mặt nhận thức; mặt xúc cảm, tình cảm (hay mặt thái độ) và mặt hành động. Phương pháp giáo dục bao gồm một hệ thống các phương pháp tác động lên cấu trúc toàn vẹn này. Từ đó, phương pháp giáo dục bao gồm các nhóm phương pháp sau:

- Nhóm phương pháp tác động lên mặt nhận thức và mặt xúc cảm, tình cảm của HS nhằm hình thành cho các em ý thức cá nhân;

- Nhóm phương pháp tác động lên mặt hành động của HS hay nhóm phương pháp tổ chức các hoạt động nhằm tích lũy kinh nghiệm ứng xử xã hội của HS;

Đây là hai nhóm phương pháp giáo dục chính, ngoài ra còn nhóm phương pháp giáo dục hỗ trợ đó là:

- Nhóm phương pháp thực hiện chức năng kích thích và điều chỉnh hành vi ứng xử của HS.

2.4.2.1. Nhóm các phương pháp hình thành ý thức cá nhân hay còn gọi là nhóm phương pháp thuyết phục

- Khái niệm: Thuyết phục là phương pháp tác động lên HS bằng ngôn ngữ và bằng sự thực sinh động khiến cho các em hiểu những chuẩn mực xã hội, tin là đúng và tuân theo.

- Thuyết phục sử dụng các phương tiện:

+ Ngôn ngữ (nói và viết)

+ Tâm gương

- Các phương pháp thuyết phục bao gồm:

+ Các phương pháp thuyết phục bằng ngôn ngữ;

+ Phương pháp thuyết phục bằng nêu gương.

a.. Phương pháp thuyết phục bằng ngôn ngữ



Thuyết phục bằng ngôn ngữ là phương pháp sử dụng lời nói và chữ viết để tác động lên HS khiến các em hiểu, tin vào các chuẩn mực xã hội đã được qui định.

Thuyết phục bao gồm các phương pháp cụ thể sau:

\* Phương pháp giảng giải

- Giảng giải là phương pháp, trong đó, GV dùng lời nói để giải thích, chứng minh các chuẩn mực xã hội đã được qui định nhằm giúp HS hiểu được nội dung, ý nghĩa và qui tắc thực hiện của những chuẩn mực xã hội đó.

- Tác dụng của phương pháp này: Giúp cho HS có cơ hội lĩnh hội một cách tự giác các chuẩn mực xã hội, hình thành được niềm tin đối với chúng.

- Phương pháp giảng giải được thực hiện thông qua các bài giảng của các môn học nhất là các môn thuộc khoa học xã hội (đặc biệt qua bài giảng môn Giáo dục đạo đức, Giáo dục công dân...), qua các câu chuyện, các báo cáo thực tế...

- Để thực hiện phương pháp này có hiệu quả nhà giáo dục cần chú ý:

+ Chuẩn bị nội dung giảng giải về những chuẩn mực xã hội nào đó cho đầy đủ, chính xác, đáp ứng được các câu hỏi:

- Vì sao phải thực hiện chuẩn mực xã hội đó?
- Chuẩn mực xã hội đó bao gồm những gì?
- Cách thức thực hiện chuẩn mực xã hội đó ra sao?
- Tuân theo những qui tắc nào?

+ Khi tiến hành giảng giải cần:

- Sử dụng lời nói ngắn gọn, rõ ràng, chính xác, dễ hiểu;
- Lập luận logic;
- Nên có minh họa;
- Nên thu hút HS tham gia vào quá trình giảng giải;
- Nên liên hệ hoặc để cho HS tự liên hệ thực tế, bản thân..

\* Phương pháp đàm thoại

- Đàm thoại trong giáo dục là phương pháp, trong đó, GV cùng trò chuyện với đối HS hoặc tổ chức cho HS trò chuyện cùng nhau về các vấn đề có liên quan đến các chuẩn mực xã hội, ví dụ: Trao đổi cùng nhau về Tình bạn.

- Phương pháp đàm thoại có tác dụng:

+ Tạo cơ hội cho HS giải thích, đánh giá những sự kiện, những hiện tượng có liên quan đến những hành vi tích cực hay tiêu cực, giải quyết những tình huống đạo đức, pháp luật...từ đó rút ra được những kết luận bổ ích;

+ Giúp các em khắc sâu và phát triển cũng như hệ thống hóa những vấn đề có liên quan đến các chuẩn mực xã hội đã được giáo dục;

+ Hình thành và phát triển niềm tin đối với các chuẩn mực xã hội từ đó củng cố được ý thức cá nhân.

- Cũng như dạy học, đàm thoại trong quá trình giáo dục bao gồm:

- + Đàm thoại gợi mở;
- + đàm thoại củng cố, hệ thống hóa, khái quát hóa;
- + Đàm thoại kiểm tra, đánh giá...

- Để việc sử dụng phương pháp đàm thoại có hiệu quả, nhà giáo dục cần tuân thủ quy trình sau:

+ Khâu chuẩn bị đàm thoại. Khâu chuẩn bị cho cuộc đàm thoại giáo dục thường bao gồm:

- Xác định rõ chủ đề, mục tiêu và nội dung đàm thoại;
- Xây dựng hệ thống các câu hỏi cho phù hợp;

- Thông báo trước cho HS tham gia đàm thoại chuẩn bị;
- Kiểm tra sự chuẩn bị của các em;
- + Khâu tổ chức đàm thoại. Khâu tổ chức đàm thoại thường bao gồm:
  - Nêu lại chủ đề, mục tiêu, nội dung đàm thoại và các câu hỏi đàm thoại để định hướng cho HS;
  - Điều khiển, kích thích HS tham gia tích cực phát biểu ý kiến, tranh luận cùng nhau về các vấn đề đưa ra.
    - + Khâu kết thúc đàm thoại. Khâu kết thúc đàm thoại thường bao gồm:
      - Kích thích HS tham gia đàm thoại rút ra kết luận cần thiết;
      - Tổng kết, đánh giá.
- \* Phương pháp kể chuyện
  - Kể chuyện là phương pháp dùng lời nói (cùng những điệu bộ, nét mặt...) để thuật lại một cách sinh động một câu chuyện có ý nghĩa giáo dục.
  - Phương pháp này đặc biệt có ý nghĩa đối với những HS lứa tuổi nhỏ. Tác dụng của phương pháp giáo dục này là ở chỗ:
    - + Hình thành và phát triển cho HS những cảm xúc tích cực và những niềm tin đúng đắn về chuẩn mực xã hội có liên quan;
    - + Học tập được những gương tốt đồng thời biết tránh những gương xấu nêu trong truyện kể với óc phê phán, nhận xét, đánh giá.
    - Muốn sử dụng phương pháp kể chuyện có hiệu quả tuân thủ quy trình sau:
      - + Khâu chuẩn bị. Trong khâu chuẩn bị cần lựa chọn truyện kể. Để phương pháp kể chuyện phát huy tác dụng tích cực, khi lựa chọn truyện kể cần:
        - Xác định chủ đề truyện kể theo mục tiêu giáo dục cụ thể;
        - Lựa chọn truyện kể đáp ứng chủ đề, mục tiêu đã định, phù hợp với thời gian kể chuyện cho phép, phù hợp với đặc điểm tâm-sinh lý và trình độ nhận thức của HS;
      - + Khâu kể chuyện. Khi kể chuyện cần tuân thủ các yêu cầu:
        - Lời kể sinh động;
        - Giọng nói cùng những điệu bộ, nét mặt thay đổi cho phù hợp với các tình tiết, các nhân vật trong câu chuyện nhằm gây được sự chú ý, nhất là gây được cảm xúc mạnh mẽ, sâu sắc ở HS;
        - Nên sử dụng các tranh ảnh minh họa cho hấp dẫn;
        - Nêu bật được những tình tiết, những tình huống cơ bản của nội dung câu chuyện nhằm định hướng sự tập trung chú ý của người nghe;
        - Quan sát, theo dõi nét mặt, thái độ của người nghe để kịp thời điều chỉnh cách kể chuyện;
        - Có thể nêu một số câu hỏi hoặc vấn đề để người nghe dựa vào nội dung câu chuyện mà trao đổi ý kiến, rút ra những kết luận bổ ích;
        - Có thể cho người nghe (nhất là người nghe nhỏ tuổi) kể lại câu chuyện.
      - Để có năng lực kể chuyện, GV nên tập kể chuyện, biết cách xây dựng truyện kể theo chủ đề và mục tiêu giáo dục, nhập vai vào các nhân vật trong truyện một cách tự nhiên; chọn hoặc xây dựng những phương tiện trực quan phục vụ cho truyện kể phù hợp với nội dung, đảm bảo yêu cầu thẩm mỹ...
  - \* Tâm sự qua thư
    - Đây là phương pháp giáo dục, trong đó, GV sử dụng ngôn ngữ viết để tác động đến HS. Bức thư chứa đựng những nội dung giáo dục cần thiết.

- Phương pháp này thường được sử dụng khi giữa GV và HS có một khoảng cách mà không thể tác động đến nhau một cách trực tiếp được. Khoảng cách đó có thể là khoảng cách không gian, thời gian hoặc tâm lý khiến khó sử dụng lời nói.

- Khi sử dụng phương pháp này, nhà giáo dục lại cần phải tuân thủ những yêu cầu của ngôn ngữ viết trong một bức thư.

b. Thuyết phục bằng nêu gương

- Nêu gương là phương pháp dùng những tấm gương sáng của những cá nhân hay tập thể để kích thích những người được giáo dục học tập và noi theo.

Thường thường, khi nói đến nêu gương là người ta muốn nói đến việc dùng những tấm gương tốt-những tấm gương chính diện để giáo dục, ví dụ: những tấm gương HS học giỏi, HS có những hành vi đẹp...để các em noi theo. Tuy nhiên, khi vận dụng phương pháp nêu gương cũng nên hiểu là có thể dùng những tấm gương xấu-những tấm gương phản diện để giáo dục, ví dụ: gương HS lười học, HS thiếu trung thực trong học tập...Qua những gương xấu này, GV cho HS phân tích, đánh giá và đề ra hướng khắc phục; trên cơ sở đó, các em biết cách giải quyết vấn đề và biết tránh những hành vi tương tự.

- Nêu gương thường rất hay được sử dụng trong giáo dục nhất là đối với những HS còn nhỏ tuổi. Nêu gương được xây dựng trên cơ sở của sự bắt chước.

- Tác dụng của phương pháp nêu gương:

- Giúp HS phát triển được năng lực phê phán, đánh giá được những hành vi của người khác để rút ra những kết luận bổ ích;

- Biết học tập những biểu hiện hành vi tốt đồng thời biết tránh những biểu hiện hành vi xấu;

- Hình thành được niềm tin về những chuẩn mực xã hội và mong muốn có những hành vi phù hợp.

- Có thể lựa chọn những tấm gương bạn bè trong cuộc sống học tập, lao động... của các em; những tấm gương sáng trong công cuộc xây dựng và bảo vệ đất nước; những tấm gương sáng trong truyền thống gia đình, nhà trường...; những điển hình trong văn học nghệ thuật...

- Để việc sử dụng phương pháp nêu gương có hiệu quả, nhà giáo dục cần:

- + Lựa chọn những tấm gương cho phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục cụ thể và phù hợp với đặc điểm tâm-sinh lý của HS, trong đó, lựa chọn những tấm gương tốt là chủ yếu;

- + Những tấm gương đó phải: Gần gũi với cuộc sống nói chung và đời sống của HS nói riêng; có tính điển hình cụ thể, tránh tràn lan, chung chung; chứa đựng những khía cạnh phong phú, tránh đơn điệu, nghèo nàn và có tính khả thi;

- + Khi nêu gương cần cho HS liên hệ thực tế, nêu lên những tấm gương cần noi theo, những tấm gương cần phải phê phán; tham gia phân tích, đánh giá những tấm gương và rút ra những bài học bổ ích;

- + Nhà giáo dục cần tự xây dựng bản thân mình thành một tấm gương sáng cho HS noi theo.

Tóm lại, để tác động lên nhận thức và tình cảm của HS, có thể sử dụng phối hợp nhiều phương pháp giáo dục như: Giảng giải, kể chuyện, đàm thoại, viết thư, nêu gương. Bằng những cách tác động này có thể giúp HS hiểu được những tri thức về các chuẩn mực xã hội, từ đó xây dựng cho các em niềm tin đối với các chuẩn mực xã hội đó. Tri thức, niềm tin về các chuẩn mực xã hội cùng các giá trị xã hội sẽ

thống nhất với nhau tạo nên ý thức cá nhân về các chuẩn mực xã hội. Ý thức cá nhân sẽ là cơ sở cho sự định hướng rèn luyện hành vi và thói quen tương ứng.

2.4.2.2. Nhóm các phương pháp tổ chức hoạt động và hình thành kinh nghiệm ứng xử xã hội cho HS

Tổ chức hoạt động là nhóm phương pháp nhằm tổ chức cho HS tham gia vào các hoạt động qua đó để giáo dục các em.

Hoạt động của con người là quá trình con người tác động vào đối tượng nhằm cải biến đối tượng đồng thời cải biến chính bản thân mình.

Như chúng ta đã biết, các phẩm chất của con người được biểu hiện chủ yếu trong quá trình hoạt động, được thể hiện bằng những hành vi, thói quen hành vi. Hoạt động đảm bảo cho con người nhận thức hiện thực một cách khoa học, kích thích hứng thú, tình cảm, làm nảy sinh những nhu cầu mới, động viên ý chí, nghị lực... Trong các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách, hoạt động của cá nhân đóng vai trò quyết định trực tiếp sự hình thành phát triển nhân cách của họ. Do đó, hoạt động và giao lưu là nguồn quan trọng cung cấp cho HS những kinh nghiệm quan hệ xã hội và ứng xử xã hội. Hoạt động và giao lưu là nơi tôi luyện để HS có những hành vi, thói quen ứng xử trong cuộc sống, có kinh nghiệm sống. Quan trọng hơn, cuộc sống của con người là một dòng các hoạt động. Không hoạt động, tức con người không tồn tại. Trong cuộc sống, mỗi HS đều tham gia vào các hoạt động như: Hoạt động học tập, hoạt động lao động, hoạt động vui chơi, hoạt động xã hội...

Khi tổ chức cho HS hoạt động cần tuân thủ một số yêu cầu chung sau đây:

- Căn cứ vào cấu trúc của hoạt động (Hoạt động bao gồm các hành động, các hành động bao gồm các thao tác) cho nên khi tổ chức cho các em hoạt động cần tiến hành từ việc huấn luyện các thao tác để thực hiện hành động đến việc điều khiển toàn bộ hoạt động;

- Sử dụng tất cả các loại hình hoạt động nhằm giúp HS rèn luyện nhân cách toàn diện qua việc tham gia vào các hoạt động phong phú, đa dạng;

- Phải cho HS thấy được ý nghĩa, sự cần thiết của hoạt động đối với bản thân và đối với xã hội. Từ đó giúp các em xác định được mục đích, động cơ hoạt động đúng đắn;

- Trong tổ chức hoạt động, cần đảm bảo được mối quan hệ giữa hoạt động chủ đạo của GV với hoạt động chủ động, tích cực, sáng tạo của HS;

- Luôn luôn kiểm tra, đánh giá để uốn nắn, điều chỉnh, sửa chữa về mặt quan hệ, giao lưu, phương thức hoạt động.

Khi tổ chức hoạt động thường sử dụng các phương pháp sau:

a. Phương pháp nêu lên các yêu cầu sư phạm

- Đây là phương pháp GV nêu lên các yêu cầu về mặt giáo dục đối với HS. Ví dụ trong việc tổ chức hoạt động học tập: Yêu cầu HS đi học đúng giờ, làm bài tập đầy đủ...

- Phương pháp nêu lên những yêu cầu sư phạm nhằm thực hiện các chức năng:

- + Yêu cầu được hiểu như những chuẩn mực ứng xử xã hội mà HS phải nắm vững, phải thực hiện như bổn phận của mình. Chúng được coi như những phương hướng, nội dung giáo dục để HS tự mình rèn luyện. Những yêu cầu đó là những qui định trong điều lệ Nhà trường, Đoàn, Đội...;

+ Yêu cầu được nêu khi tổ chức hoạt động cũng được biểu hiện như những nhiệm vụ cụ thể, thực tiễn mà HS phải hoàn thành;

+ Yêu cầu được nêu khi tổ chức hoạt động đóng vai trò như những kích thích hay những kìm hãm mà việc tổ chức hoạt động nào cũng phải sử dụng đến. Đó là những chỉ thị, mệnh lệnh khi bắt đầu, kết thúc, chuyển đổi, điều chỉnh và sửa chữa hay đình chỉ hoạt động;

- Sức mạnh kích thích của những yêu cầu đó thể hiện ở chỗ: Ai là người nêu ra những yêu cầu? Người đó được tín nhiệm, yêu quý không? Đối tượng giáo dục (cá nhân hay tập thể) đang phát triển ở trình độ nào?

- Hình thức đưa ra những yêu cầu: Có thể đưa ra những yêu cầu một cách trực tiếp hay gián tiếp:

+ Yêu cầu được đưa ra một cách trực tiếp dưới dạng những chỉ thị, mệnh lệnh mang tính chất những chỉ dẫn tích cực, cương quyết. Hình thức này thường được sử dụng đối với những HS đang ở giai đoạn đầu của sự phát triển hay tập thể đang bắt đầu hình thành.

+ Yêu cầu được đưa ra một cách gián tiếp dưới dạng gợi ý, khuyến bảo. Những yêu cầu này thường được đưa ra cho các HS đã lớn, tập thể đã phát triển.

#### b. Phương pháp giao công việc

- Đây là phương pháp giáo dục, trong đó, nhà giáo dục giao cho HS những công việc cụ thể để các em làm nhằm cuốn hút các em tham gia vào các hoạt động đa dạng của tập thể qua đó mà thực hiện nghĩa vụ xã hội và thu được những kinh nghiệm ứng xử.

- Tác dụng của phương pháp: Giúp HS có cơ hội thể hiện những kinh nghiệm ứng xử trong các mối quan hệ xã hội và hình thành hành vi ứng xử qua thực hiện những công việc được giao.

- Khi giao công việc cho HS cần tuân thủ các yêu cầu sự phạm chung khi tổ chức hoạt động.

- Có thể giao công việc một cách trực tiếp hoặc gián tiếp bằng cách gợi ý để tự HS làm hoặc giao việc thông qua tập thể.

#### c. Phương pháp luyện tập

- Phương pháp luyện tập là phương pháp tổ chức cho HS thực hiện một cách đều đặn, có kế hoạch các hành động nhất định nhằm biến hành động thành thói quen ứng xử.

- Kinh nghiệm đã chỉ ra rằng phương pháp này đặc biệt có hiệu quả trong giai đoạn đầu của quá trình giáo dục và phát triển cá nhân hay tập thể. Trong quá trình giáo dục đó, cần thiết phải hình thành và phát triển thói quen hành vi đúng đắn-một thuộc tính cần phải có của nhân cách.

- Để giúp HS luyện tập có hiệu quả cần:

+ Cho HS nắm được qui tắc hành vi, hình dung rõ hành vi cần được thực hiện như thế nào để các em có thể tự định hướng cho việc thực hiện hành vi qua tập luyện. Nếu cần có thể làm mẫu cho HS về hành vi cần luyện tập;

+ Tạo cơ hội cho HS luyện tập;

+ Khuyến khích HS có mong muốn luyện tập và thường xuyên luyện tập;

+ Thường xuyên kiểm tra, đánh giá để điều khiển, điều chỉnh kịp thời những lệch lạc trong quá trình luyện tập...;

+ Môi trường và phương tiện giúp HS luyện tập tốt đó là xây dựng, thực hiện các chế độ sinh hoạt hợp lý.

#### d. Phương pháp rèn luyện

- Đây là phương pháp tổ chức cho HS thể nghiệm ý thức, tình cảm của mình về các chuẩn mực xã hội trong các tình huống đa dạng của cuộc sống nhằm hình thành, củng cố những hành vi phù hợp với những chuẩn mực xã hội.

- Tác dụng của phương pháp rèn luyện:

+ HS có cơ hội thâm nhập vào các tình huống của cuộc sống, trong đó các em phải đấu tranh động cơ để xác định phương hướng hành động và hành động cho phù hợp với chuẩn mực xã hội nhằm giải quyết tình huống.

+ HS có cơ hội lặp đi, lặp lại những hành vi đã được luyện tập để biến hành vi thành thói quen bền vững.

Hồ Chủ Tịch đã ví con người được tôi luyện trong hoạt động cũng giống như gạo được đem chà xát mới trắng trong:

“Gạo đem vào giã bao đau đớn.  
Gạo giã xong rồi trắng tựa bông.  
Sống ở trên đời người cũng vậy,  
Gian nan rèn luyện mới thành công”.

- Trong quá trình tổ chức cho HS rèn luyện cần:

+ Tổ chức cho HS tham gia vào các hoạt động và các mối quan hệ tiếp xúc, giao lưu phong phú và đa dạng để các em được rèn luyện toàn diện;

+ Tuân thủ các yêu cầu của việc tổ chức hoạt động.

Khi tham gia vào các hoạt động và các mối quan hệ tiếp xúc, giao lưu, HS sẽ có cơ hội được trải nghiệm trong các tình huống tự nhiên. Ví dụ đang vội đến trường cho kịp giờ, chợt có cụ già nhờ dắt qua đường khiến HS phải suy nghĩ để lựa chọn cách ứng xử phù hợp trong tình huống này (Việc HS phải suy tính để lựa chọn cách ứng xử phù hợp được gọi là quá trình đấu tranh động cơ) Trong giáo dục nên tận dụng những tình huống tự nhiên để giáo dục HS đồng thời cũng có thể tạo ra các tình huống giáo dục. Cách này người ta gọi là phương pháp tạo tình huống giáo dục. Có giáo viên đã tạo tình huống để rèn luyện HS của mình như sau: GV đưa sổ sách được ủng hộ cho tổ trưởng phân phát cho các bạn trong tổ (mỗi em trong tổ được một cuốn), trong đó GV cố ý đặt vào một cuốn rách bìa sao cho tổ trưởng thấy được cuốn rách bìa đó khiến tổ trưởng phải suy xét nên phân phát cuốn sách rách bìa đó cho ai trong tổ.

Tóm lại, việc tổ chức cho HS tham gia vào các hoạt động được coi là một phương pháp giáo dục cần thiết nhằm giúp HS thực hiện tốt các chuẩn mực xã hội, biến các chuẩn mực xã hội thành hành vi, thói quen.

2.4.2.3. Nhóm các phương pháp kích thích hoạt động và điều chỉnh hành vi ứng xử của HS

- Nhóm phương pháp này thực hiện chức năng:

+ Kích thích, thúc đẩy, điều chỉnh, ức chế các hành vi ứng xử của HS;

+ Hỗ trợ, thúc đẩy hai phương pháp trên đạt kết quả tốt.

- Nhóm phương pháp này bao gồm các phương pháp: Phương pháp khen thưởng, phương pháp trách phạt và phương pháp thi đua

a. Phương pháp khen thưởng

- Khen thưởng là phương pháp giáo dục, trong đó, GV biểu thị sự đồng tình, hài lòng..., biểu thị sự đánh giá tích cực đối với những hành vi ứng xử của HS phù hợp với những chuẩn mực xã hội.

- Tác dụng của phương pháp: Khẳng định hành vi của HS là đúng, là phù hợp với những chuẩn mực xã hội trên cơ sở đó giúp các em tự khẳng định hành vi của mình, củng cố và phát triển niềm tin về các chuẩn mực xã hội có liên quan; kích thích các em tiếp tục duy trì, phát triển những hành vi tích cực đó, tránh những hành vi tiêu cực.

- Tùy theo tính chất, mức độ, phạm vi ảnh hưởng của hành vi tích cực và sự nỗ lực của HS, GV có thể sử dụng phương pháp khen thưởng với các mức độ tăng dần sau đây:

+ Tỏ thái độ đồng tình, ủng hộ những hành vi tốt một cách trực tiếp hay gián tiếp (thái độ đồng tình có thể bằng cái nhìn vui vẻ, bằng nụ cười tán thưởng hay lời nói động viên khích lệ...);

+ Tỏ lời khen đối với những hành vi tốt;

+ Biểu dương trước tập thể những hành vi tốt;

+ Tặng giấy khen hoặc bằng khen;

+ Thưởng (học bổng, vật phẩm...).

- Khi khen thưởng cần chú ý:

+ Khen có thể đi đôi với thưởng trong những trường hợp, điều kiện cụ thể;

+ Có thể khen thưởng cá nhân hay tập thể;

+ Phạm vi thông báo khen thưởng có thể rộng, hẹp khác nhau tùy theo những trường hợp cụ thể.

- Các yêu cầu cần thực hiện để khen thưởng đạt hiệu quả:

+ Chỉ khen thưởng trên cơ sở những hành vi thực tế của HS (tức khi khen thưởng cần xem xét: Hành vi có phù hợp với chuẩn mực xã hội không? Hành vi có động cơ đúng đắn không? Có tính phổ biến, thường xuyên không?);

+ Khen thưởng một cách khách quan;

+ Khen thưởng một cách công bằng;

+ Khen thưởng kịp thời, đúng lúc, đúng chỗ;

+ Kết hợp khen thưởng thường xuyên với khen thưởng quá trình;

+ Cần gây được dư luận tập thể đồng tình với việc khen thưởng.

b. Trách phạt

- Trách phạt là phương pháp của giáo dục lại, trong đó, nhà giáo dục biểu thị thái độ không đồng tình, phản đối, phê phán những hành vi sai trái của HS.

Đây là phương pháp mà cả GV lẫn HS đều không muốn. Trách phạt chỉ nên dùng trong những trường hợp đặc biệt khi phương pháp thuyết phục và các phương pháp khác đã sử dụng nhưng không thành công. Không nên áp dụng phương pháp này một cách thường xuyên bởi vì nếu thường xuyên trách phạt sẽ tạo nên sự chai sạn, một sức ỳ tâm lý khó phá vỡ. Lạm dụng trách phạt hay trách phạt quá nặng, thiếu khách quan, không công bằng đôi lúc là nguyên nhân trực tiếp đưa con người vào những sai lầm tiếp theo. Chỉ nên trách phạt khi đã cân nhắc thật kỹ về các vấn đề sau:

+ Nguyên nhân, hoàn cảnh gây ra sai lầm;

+ Đặc điểm, diễn biến và tính nghiêm trọng của sai lầm;

+ Những diễn biến quá khứ và đặc điểm tâm lý, tính cách của người phạm khuyết điểm;

+ Dư luận chung của tập thể, được đa số tán thành về biện pháp trách phạt;

+ Trách phạt sẽ tạo ra sự hối hận, ăn năn thực sự của người mắc khuyết điểm.

- Cần dựa vào loại hành vi sai lệch; tích chất của hành vi sai lệch; phạm vi và tác hại do hành vi sai lệch gây ra khi tiến hành trách phạt. GV có thể sử dụng các hình thức trách phạt theo các mức độ tăng dần sau:

- + Biểu thị thái độ, cử chỉ hay lời nói không tán thành;
- + Nhắc nhở, phê bình trước tập thể;
- + Cảnh cáo, ghi học bạ;
- + Chuyển sang trường khác;
- + Đuổi học, khai trừ ra khỏi tổ chức, đoàn thể.

Đối với HS phổ thông, đuổi học hay khai trừ ra khỏi tập thể là biện pháp không nên làm vì đó là sự thừa nhận sự thất bại của các phương pháp giáo dục, là thể hiện sự bất lực của giáo dục, đẩy con người vào bước đường cùng không phương cứu chữa, thậm chí còn gây nên sự hối hận trong cả cuộc đời con người.

- Vì đây là biện pháp cuối cùng, không ai mong muốn, do đó để người mắc khuyết điểm không mặc cảm trong cuộc sống và hoạt động tiếp theo thì khi trách phạt cần tuân thủ các yêu cầu sau:

- + Đảm bảo trách phạt một cách hoàn toàn khách quan, công bằng;
- + Thận trọng khi nhận xét, đánh giá sai phạm của đối tượng giáo dục;
- + Khi trách phạt phải đảm bảo cho đối tượng bị trách phạt ý thức được sai lầm của mình, thấy được lý do bị trách phạt, mức độ nghiêm trọng của những sai sót và sự trách phạt là tất yếu nên thật sự ân hận và quyết tâm sửa chữa;
- + Khi trách phạt tránh xúc phạm đến thân thể và tình cảm của đối tượng; không nên nhắc lại lỗi lầm của họ, hoặc nhắc tới sự kiện lầm lỗi trước mặt họ, không thành kiến và phải tin tưởng vào sự tiến bộ trong tương lai của họ, tạo điều kiện để họ phấn đấu vươn lên.
- + Phải hình thành được dư luận lành mạnh, đồng tình với sự trách phạt nhằm giúp đối tượng sớm nhận ra sai lầm, quyết tâm sửa chữa; đồng thời giúp mỗi thành viên trong tập thể rút ra những bài học riêng cho mình.

#### c. Phương pháp thi đua

- Thi đua là một phương pháp giáo dục có tác dụng khích lệ nhằm tạo nên sự cố gắng chung của tất cả các thành viên trong tập thể để giành lấy sự thắng lợi trong mọi hoạt động chung.

- Thi đua được thực hiện trong những hoạt động hàng ngày, nhưng với một nhịp độ khẩn trương hơn bình thường, cho nên tổ chức thi đua cũng đồng nghĩa với tổ chức cho HS hoạt động tích cực. Thi đua trở thành một biện pháp rèn luyện, tu dưỡng cá nhân tạo nên những hành vi đúng đắn vì lợi ích chung. Thi đua hoạt động làm cho các cá nhân gần gũi, quý mến nhau tạo nên tình cảm tập thể, chính điều đó lại trở thành động lực thúc đẩy mọi người tích cực hoạt động, phấn đấu rèn luyện hơn.

- Tổ chức thi đua phải nhằm đạt mục đích giáo dục chứ không nên chỉ là phong trào theo chủ nghĩa hình thức. Thi đua có chủ đích, có nội dung thiết thực, có phát động, có kiểm tra, theo dõi, điều chỉnh, có động viên, khen thưởng kịp thời, có tổng kết đánh giá chung. Thi đua được tổ chức như vậy sẽ đem lại những giá trị giáo dục sâu sắc.

#### 2.4.2.4. Việc lựa chọn và vận dụng các phương pháp giáo dục

Chất lượng và hiệu quả giáo dục phần lớn phụ thuộc vào nghệ thuật sư phạm của nhà giáo dục nói chung, vào việc lựa chọn và vận dụng phối hợp các phương pháp giáo dục một cách khoa học nói riêng.



Trong giáo dục, mỗi nhóm phương pháp giáo dục, mỗi phương pháp giáo dục đều có những tác dụng, những ưu thế và cũng có những hạn chế riêng; không có phương pháp giáo dục nào là vạn năng cả. Do đó, nhà giáo dục phải biết lựa chọn và vận dụng phối hợp các phương pháp giáo dục một cách hợp lý để đạt kết quả giáo dục tối ưu.

Khi lựa chọn, vận dụng các phương pháp giáo dục cần dựa vào các cơ sở sau:

- Dựa vào mục tiêu và nội dung giáo dục;
- Dựa vào đặc điểm tâm-sinh lý của HS;
- Dựa vào điều kiện thực tế.

Trong các phương pháp cần đảm bảo sự phối hợp giữa hoạt động chủ đạo của thầy và hoạt động chủ động, tích cực, sáng tạo của trò.

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

1. Quá trình giáo dục là gì? Hãy so sánh khái niệm quá trình giáo dục với khái niệm quá trình dạy học.

2. Bản chất của quá trình giáo dục là gì? Hãy so sánh bản chất của quá trình giáo dục với bản chất của quá trình dạy học. Từ lý luận về bản chất của quá trình giáo dục hãy liên hệ với thực tiễn giáo dục Trung học và rút ra những kết luận sự phạm cần thiết cho bản thân.

3. Phân tích những đặc điểm của quá trình giáo dục, liên hệ với thực tiễn giáo dục ở Trung học, từ đó hãy rút ra những kết luận sự phạm cần thiết cho bản thân.

4. Mâu thuẫn cơ bản và động lực chủ yếu thúc đẩy sự vận động và phát triển của quá trình giáo dục là gì? Cần phải có các điều kiện nào để mâu thuẫn trở thành động lực của quá trình giáo dục?

5. Phân tích các khâu của quá trình giáo dục và mối quan hệ giữa chúng. Cho một ví dụ minh họa việc vận dụng các khâu này.

6. Nguyên tắc giáo dục là gì? Có các nguyên tắc giáo dục nào? Ở nhà trường Trung học, các giáo viên đã thực hiện các nguyên tắc giáo dục này ra sao?

7. Nội dung giáo dục là gì? Các thành phần cơ bản của nội dung giáo dục? Trong tình hình đất nước đang đổi mới hiện nay, nội dung giáo dục cần được xây dựng trên cơ sở các nguyên tắc nào?

8. Phương pháp giáo dục là gì? Tại sao trong quá trình giáo dục, cần vận dụng phối hợp, hợp lý các phương pháp giáo dục với nhau? Hãy phân tích, đánh giá thực trạng việc vận dụng các phương pháp giáo dục trong nhà trường hiện nay.

#### **2. Tình huống sự phạm**

\* Giải quyết các tình huống sự phạm dưới đây qua đó rút ra những bài học sự phạm cần thiết:

1). Hai con của chị B. đã học trung học, đứa lớp 11, đứa lớp 9, thế mà lúc nào cô Hoa (cô giáo chủ nhiệm lớp của một đứa con chị và ở kế nhà chị) cũng thấy chị tất bật việc gia đình mỗi khi đi làm về. Đã vậy việc riêng của chúng, từ việc giặt đồ đến việc xe đạp hư chúng cũng đùn đẩy nốt cho mẹ. Thậm chí, ngay cả khi chị bệnh, các con chị cũng chẳng biết hỏi han, an ủi mẹ lấy một câu và tự lo lấy cho mình, chỉ biết vô tư học và chơi.

Một lần, mẹ chồng chị B bệnh phải đi nằm viện. Chị B hết chăm sóc mẹ chồng ở bệnh viện lại tất bật lo cho hai con ở nhà. Được dịp, cô Hoa lên tiếng:

- Sao chị không bảo các cháu giúp đỡ?
- Cũng có đấy cô ạ, nhắc nhở hoài mà chúng vẫn vô tâm thế đấy. Nhiều khi mình nhắc nhở chúng mà còn bị bà cụ la nữa chứ. Chị tặc lưỡi than phiền.
- Bà cụ la làm sao? Cô Hoa lại hỏi
- Bà cụ bảo: Chúng còn nhỏ, đừng bắt chúng làm mà tội chúng, để cho chúng học... Chị đáp.
- Rồi chị nói tiếp, giọng chán nản: “Bảo chúng hoài mà không được, riết rồi tui cũng nản, thôi mình tự làm cho rồi”.

SP Văn-K1999-ĐHCT

2). Năm học 1991-1992, tôi được phân công làm chủ nhiệm một lớp 11 đang trong tình trạng mất đoàn kết nghiêm trọng. Thậm chí trong lớp đã có hiện tượng gây gổ, đánh nhau giữa học sinh của nhóm này và học sinh của nhóm kia. Nửa năm học trôi đi với đủ các biện pháp giáo dục đã được tôi áp dụng nhưng vẫn không mang lại hiệu quả. Sang học kỳ hai, tôi thử nghiệm tổ chức cho các em chơi và thi đấu thể thao tập thể có giải thưởng. Tôi gợi ý để các em chia đội theo chủ ý của tôi, đó là trộn đều thành viên của các nhóm với nhau. Kết quả khả quan. Tiến xa hơn một bước, nhân dịp 26/3, tôi xin phép ban Giám hiệu đứng ra tổ chức hẳn một giải bóng đá với qui mô toàn trường.

Thế là trong khoảng thời gian tập dượt và thi đấu, “tình đoàn kết” trong tập thể lớp tôi đã được hình thành và bước đầu được củng cố.

Đoàn Công Minh

THBC An Bình-TP Cần Thơ

3). Trong buổi sinh hoạt lớp 12A, cô chủ nhiệm nói với lớp:

- Quĩ lớp chúng ta còn nhiều, cô đề nghị lớp chúng ta tổ chức liên hoan nhân dịp 20/11 này. Chúng ta tổ chức liên hoan sớm, một mặt để chúc mừng các thầy cô giáo trong trường, mặt khác để có thể mời được cô N-chủ nhiệm năm lớp 10 và lớp 11 cũ của các em (Cô N sắp sinh em bé).

Cả lớp: Vâng ạ!

Cô lại nói tiếp:

Cô đã nhờ cô K mua quà, ngày mai em lớp trưởng đi với cô K, còn buổi tiệc thì cô đã đặt sẵn rồi.

SP Lý-K2000-TTGDTX Bạc Liêu

4). Trong tiết học Anh văn tại lớp 10A2 trường THPT G.R, thầy V-Giáo viên chủ nhiệm, gọi em Thạch Thị S đứng lên đọc bài khóa. S là một học sinh học rất yếu đặc biệt là môn Anh Văn. cầm sách lên, ngập ngừng mãi mà S vẫn không đọc được.

Sốt ruột vì mất thời gian, bực mình thầy V la lớn:

- Sao mà ngu thế! Thôi đi về mà đọc tiếng Miên chứ đọc tiếng Anh cái nỗi gì!

Cả lớp ngỡ ngàng vì S lại chính là người dân tộc Khơ me. Còn S nghe thầy lớn tiếng, mặc cỡ, mặt đỏ bừng gục xuống bàn suốt cả thời gian còn lại của tiết học. Hôm sau, lại đến tiết Anh văn của thầy chủ nhiệm, chỗ ngồi của S bỏ trống.

SP Lý-K2000-TTGDTX Kiên Giang

5). Học sinh bây giờ hay học để tóc theo một Hàn Quốc: Chẻ tóc 5/5, nhuộm tím, vàng, xanh, đỏ...

Lớp tôi chủ nhiệm có một em nam để tóc theo một Hàn Quốc. Tóc em nhuộm vàng rực, lại để ngôi giữa nhìn thấy kỳ kỳ chẳng giống ai. Tôi đã kêu em lại gặp riêng và yêu cầu em không được nhuộm tóc vàng như vậy thì mấy ngày sau đã thấy mái tóc em chuyển sang màu đỏ hung. Kêu lần nữa thì em lại cho nó biến thành màu xanh lét làm cho gương mặt của em vốn sạm màu nay lại như tái đi, trông phát khiếp. Đã thế, em lại có vẻ hãnh diện với chúng bạn vì mái tóc moden của mình.

Sau nhiều lần nhắc nhở bị thất bại, tôi chưa nản. Cuối cùng, biết em rất ngại khi phải đứng dưới cờ trong tiết sinh hoạt đầu tuần, tôi lại kêu em lên gặp và lần này tôi vờ hù em:

- Nếu em không nhanh chóng trả lại màu tóc đen bình thường của người Việt Nam ta trên đầu em thì tôi sẽ đề nghị đề em ra đứng trước cờ cho cả trường chiêm ngưỡng vậy.

Thế là hôm sau, mái tóc em đã được trả lại màu đen như nó vốn có.

Phan Đình Phùng

Trung học công lập-TX Bạc Liêu

\* Hãy chỉ ra những nội dung, nguyên tắc và phương pháp giáo dục được sử dụng trong các tình huống sư phạm dưới đây:

6).12D lớp tôi chủ nhiệm, có một học sinh rất cá biệt. Em là học sinh yếu của lớp cả về học lực lẫn hạnh kiểm. Em thường xuyên vi phạm nội quy của trường, vài lần vô lễ với giáo viên bộ môn giảng dạy trong lớp. Tôi đã sinh hoạt với em về chuyện học hành và về việc thực hiện nội quy nhiều lần, kể cả mời phụ huynh đến để thông báo, đề nghị phối hợp giúp đỡ, thậm chí có lần đã đưa em ra cảnh cáo trước toàn trường trong giờ sinh hoạt dưới cờ đầu tuần... Nhưng mọi hình phạt đều vô hiệu đối với em.

Sau khi tìm hiểu em qua bạn bè và gia đình của em, tôi phát hiện ra rằng em rất ít được quan tâm và ít người muốn chia sẻ và làm bạn với em. Vậy là tôi thay đổi biện pháp giáo dục. Thay vì la rầy, trách phạt mỗi khi em phạm lỗi, tôi tăng cường động viên, khuyến khích mỗi khi phát hiện ra một sự tiến bộ dù nhỏ của em. Tôi vận động gia đình, bạn bè của em quan tâm đến em nhiều hơn. Tôi đã gợi ý cho ban cán sự lớp cử hẳn một học sinh giỏi trong lớp kết bạn học tập cùng em cũng như lôi cuốn em tham gia vào các hoạt động của lớp. Ngoài ra, bản thân tôi cũng tìm cơ hội gần gũi, trò chuyện cùng em, gợi ý để em nói về bản thân em, về những khó khăn mà em đang gặp phải rồi gợi ý cho em hướng giải quyết...

Dần dần em mất hẳn ý niệm bị mọi người ghét bỏ. Em đã có những chuyển biến tích cực trong học tập và thực hiện nội quy. Em biết quan tâm đến mọi người hơn. Cuối năm, em đã đạt hạnh kiểm loại khá và vượt qua được kỳ thi tốt nghiệp phổ thông trung học (điều mà đầu năm không ai nghĩ là em có thể thực hiện được).

Lê Ngọc Thúy Ai

Trung học Thốt Nốt-Cần Thơ

7). Tôi được phân công làm chủ nhiệm một lớp10. Đầu năm học thật bận rộn, nào giúp hai con chuẩn bị cho năm học mới, nào họp hành đầu năm lại thêm chủ nhiệm một lớp đầu cấp. Chưa có được bao nhiêu thông tin về tập thể lớp chủ nhiệm, tôi đành dựa vào sự giới thiệu của học sinh trong lớp để chỉ định ban cán sự lớp tạm thời. Thế là ngay từ đầu công tác chủ nhiệm của tôi đã gặp sự cố. Số là, trong ban cán sự lớp mà tôi chỉ định, có một em học sinh nam trông có vẻ lạnh lợi, hoạt bát, tôi liền chỉ định em này làm lớp phó phụ trách trật tự. Ai dè mới chỉ vài ngày sau khi nhận nhiệm vụ, em này đã bị ghi vào sổ đầu bài với lý do thường xuyên mất trật

tự và không chịu học bài. Tôi đã nhẹ nhàng nhắc nhở em nhiều lần, có ý để em sửa đổi, nhưng trái lại, em càng vi phạm nhiều hơn. Không những vậy, em còn kéo theo những em khác trong lớp cùng vi phạm. Tôi buộc phải mời phụ huynh của em đến trường để trao đổi tìm biện pháp giúp đỡ. Gặp tôi, ba của em phát biểu hết sức tự nhiên:

- Thằng bé này được má nó cưng chiều, té xa quá rồi, khùng rồi cô ơi! Nó không sợ ai đâu, chỉ sợ đòn thôi. Cô cứ đánh nó dùm tôi. Hôm nay về tôi sẽ cho nó một trận.

Nghe ông đe đánh con, tôi cảm thấy lo. Không biết ông ta có đánh con thật không hay chỉ là nói suông. Tôi thật áy náy nếu học sinh của tôi bị đòn, bởi như vậy tôi đã gián tiếp làm tổn thương em. Còn nếu ba em bỏ qua không có biện pháp gì với em thì em sẽ ra sao? Cần có biện pháp gì với em đây? Có nên thu hồi ngay chức vụ lớp phó phụ trách trật tự của em hay không...

Lúc này tôi thật sự băn khoăn và ân hận. Phải chi tôi tiếp xúc, tìm hiểu thấu đáo học sinh của tôi hơn trước khi chỉ định ban cán sự lớp thì tôi đã không phải lâm vào hoàn cảnh dở khóc, dở cười như hiện nay.

GV Trung học công lập-Bạc Liêu

8). Thầy Đ-giáo viên trẻ mới một năm tuổi nghề, được phân công làm chủ nhiệm và dạy một môn ở lớp 11A3 trường PTTH NTT Trong lớp có một cậu học trò tên là TG rất lười học và học rất kém môn của thầy dạy. Thầy Đ đã nhiều lần nhắc nhở TG và kiểm tra bài của cậu ta thường xuyên. Thậm chí thầy cũng đã gặp riêng để cùng em trò chuyện về những khó khăn của em trong học tập. Lớp cũng phê bình, kiểm điểm TG nhiều lần trong các buổi sinh hoạt lớp cuối tuần nhưng TG chúng nào vẫn tật ấy. Thầy chủ nhiệm gần như chịu thua. Lớp cũng hết ý kiến.

Như thường lệ, buổi học này cả lớp trông chờ thầy kiểm tra bài của TG, nhưng thầy lại cho cả lớp kiểm tra 15 phút và chấm bài ngay tại lớp. Khi trả bài lại cho học sinh, thầy nhận xét:

- Hôm nay thầy rất vui vì em TG đạt điểm tốt hơn mọi lần. Thầy hi vọng em còn tiến bộ hơn nữa, hãy cố gắng lên TG nhé!

Cả lớp vỗ tay hoan hô. TG đỏ mặt.

Từ đó, TG tích cực tham gia vào các hoạt động học tập mà thầy chỉ đạo lớp tổ chức. TG tiến bộ rõ rệt trong học tập nhất là môn học của thầy chủ nhiệm.

SP Lý-K2000-TTGDTX Kiên Giang

9). Một số em học sinh lớp tôi chủ nhiệm có thói quen xấu là hay xoay tròn cuốn tập trên ngón tay trở trong giờ học. Thông thường tôi chỉ nhắc nhở hay khiển trách, còn nếu tái phạm nhiều lần thì bắt viết tự kiểm sau giờ học.

Một lần, em M. lại xoay tập trên ngón tay khi tôi đang giảng bài. M. là em hay xoay tập trên tay nhất tuy đã bị nhắc nhở nhiều lần, kể cả viết tự kiểm. Nhìn M. vô tư xoay tập, mắt dõi theo chiều quay của nó nom có vẻ thích thú lắm, tôi thấy nóng mặt.

Nó dám coi thường mình đến thế! Đuổi nó ra khỏi lớp chẳng ...? Tôi nhủ thầm.

Sau giây lát suy nghĩ, tôi quyết định và nói với cả lớp:

- Các em, chúng ta giải lao ít phút nhé.

Rồi hướng về phía em M., với thái độ cố tỏ ra vô tư, vui vẻ, tôi yêu cầu:

- Mời em M. lên bảng biểu diễn xoay tập trên tay cho cả lớp cùng chiêm ngưỡng nào. M. ngớ người. Chưa kịp để M. phản ứng, tôi tiếp:

- Nếu em xoay tròn tập trên tay trong suốt 10 phút không rớt em sẽ được 10 điểm, còn nếu rớt em sẽ bị điểm 0 và phải làm một buổi lao động công ích.

M. vui vẻ đồng ý và cầm tập lên bảng. Em xoay tròn tập trên ngón trỏ trong suốt 10 phút mà không rớt trước những cặp mắt thán phục của các bạn trong lớp.

Không nghĩ M. thành công, tôi đâm ra lúng túng, phân vân trong giây lát: “Không biết có nên cho nó điểm 10 như đã hứa hay không?”.

Cuối cùng, đợi em dừng lại tôi nói:

- Thầy và các bạn rất trân trọng tài năng của em. Em đã đạt được điểm 10 như thầy đã hứa. Nhưng em nên sử dụng tài năng này của mình cho đúng lúc, đúng chỗ chứ không được sử dụng nó trong giờ học. Từ nay về sau, nếu em còn tái phạm, em sẽ bị rút lại điểm 10 và thay vào đó sẽ là 0 và phải làm một buổi lao động công ích.

Em vui vẻ gật đầu và trở về chỗ ngồi. Từ đó về sau, em không còn xoay tập trên tay trong giờ học nữa. Và cái nạn đó cũng dần dần chấm dứt trong lớp tôi chủ nhiệm.

#### Dư Thiện Chí THBC Thốt Nốt-Cần Thơ

10). Duy Lam là một học sinh cá biệt thường hay bỏ học. Một hôm đến trường, em cãi nhau với một học sinh lớp khác và cúp tiết ngày hôm đó. Hôm sau em cũng nghỉ học luôn. Khi được hỏi lý do, em cho biết vì bị bạn kia dọa đánh nên em không dám đến trường.

Sau khi đã tìm hiểu kỹ lý do, trong tiết sinh hoạt lớp cuối tuần, cô giáo sinh thực tập Trương Thị Nh đã đưa ra tình huống như trên nhưng với tên hai học sinh là A và B rồi cho cả lớp cùng nhau trao đổi bàn bạc tìm cách xử lý thích hợp. Cả lớp phát biểu sôi nổi. Cuối cùng cô gọi Duy Lam phát biểu cách mà em đã xử lý. Duy Lam trình bày xong, cô Nh cùng các em nhận xét, rút kinh nghiệm về cách xử lý của Duy Lam và đưa ra những lời khuyên cho em.

Kết quả, Duy Lam đã tự nhận trước lớp sai sót của mình và hứa sửa chữa với giọng rất thành khẩn.

#### SP Toán-K1998-ĐHCT

11). Tuần này lớp 11A bị các giáo viên bộ môn cho nhiều tiết B. Buổi sinh hoạt lớp cuối tuần đã đến. Nét mặt thầy chủ nhiệm lớp trông rất giận dữ. Thầy cầm sổ đầu bài lên xem. Thấy tiết học môn Toán của lớp lại bị xếp loại B do nhiều bạn nói chuyện nhất là bạn H. Thầy nhìn xuống lớp và bắt H đứng lên.

- Anh là con trai mà nói chuyện trong lớp như bà Tám nhiều chuyện vậy sao! Thầy quát lớn.

H đỏ mặt. Cả lớp giật mình.

#### SP Lý-K2000-TTGDTX Kiên Giang

12). Năm học 2000-2001 tôi được phân công chủ nhiệm lớp 12G. Tôi cũng hơi lo vì đây là lớp học cuối cấp, các em đã lớn mà tôi thì mới 4 tuổi nghề. Tôi đã gặp một tình huống gay cấp cần phải xử lý khi kỳ thi tốt nghiệp đã đến gần. Số là, lớp tôi có em Vũ Ngọc L. Em L. không thuộc diện học sinh cá biệt trong lớp. Em học trung bình. Tính em trầm lặng, ít nói. Gia đình em rất khá giả.

Đợt thi học kỳ 2 chỉ còn một tháng nữa là tới thì tôi phát hiện ra ở em L. có điều gì đó hơi lạ và xem ra không ổn bởi em nghỉ học hơi nhiều. Tôi liền thông báo

với gia đình thì được biết em vẫn đi học đều đặn nhưng không đến trường và sau đó thì em nghỉ học, bỏ nhà đi đâu không rõ khiến gia đình rất hoang mang.

Tôi báo cáo sự việc này cho ban Giám hiệu biết. Sau đó tôi trực tiếp đến gặp một số giáo viên đã từng chủ nhiệm em mấy năm trước và những bạn bè thân cận của em. Qua họ, tôi được biết em đã bỏ nhà lên thành phố để làm công nhân cho một công ty may mặc. Nguyên nhân là do em bị sốc về tình cảm và bất đồng với gia đình. Qua bạn bè của em, tôi đã có trong tay số điện thoại nơi em ở trọ. Tôi lập tức gọi cho em. Qua điện thoại, tôi đã phân tích và chỉ cho em thấy những điều nên làm và không nên làm lúc này. Tôi khuyến khích:

- Em muốn sống tự lập là tốt, nhưng để sống tự lập được, việc đầu tiên em cần làm lúc này là phải hoàn thành chương trình lớp 12, em leo cây đã sắp hái được quả rồi, bằng tốt nghiệp sẽ là tấm giấy thông hành giúp em tiến xa và vững bền cho cuộc đời em sau này...

Chả hiểu sao tôi lại có thể nói với em những lời văn vẻ như vậy được, chỉ biết rằng những lời nói đó cứ tự nhiên thốt ra từ đáy lòng tôi với nỗi niềm cháy bỏng rằng cần phải lôi bằng được em về học trở lại. Em đã không phụ lòng tôi, em đồng ý trở về học lại. Mừng quá, tôi thông báo cho gia đình em để họ lên rước em về.

Sau khi em trở lại học tập, tôi đã họp bàn với ban cán sự lớp để các em có kế hoạch phân công nhau giúp đỡ em L nhằm giúp em xóa đi nỗi mặc cảm để chú tâm vào học tập, nhằm chuẩn bị tốt cho kỳ thi sắp tới.

Kết quả em L. đã thi đậu tốt nghiệp. Sau khi học một khóa bồi dưỡng ngắn hạn, em nhận công tác tại xã nhà. Gặp lại tôi, em rất mừng và rất biết ơn những gì tôi đã làm cho em. Nhưng có lẽ câu nói của ba em làm tôi xúc động và tự hào về những gì tôi đã làm được cho em, dù chưa nhiều: “Tôi đã sinh con tôi ra nhưng thấy là người sinh ra nó lần thứ hai!”

Đàm Ngọc Khoa Tùng  
Trung học Thốt Nốt-Cần Thơ

13). Vào giờ ra chơi, bỗng tiếng chửi thề, nói tục rất lớn văng ra từ lớp 11A1. Cô giáo phụ trách thi đua Phạm Thị Thanh Hương đang ở phòng thư viện kế bên nghe được, cô qua lớp 11A1 và hỏi:

- Ai đã chửi thề?

Đa số học sinh có mặt trong lớp lúc đó đều bảo: “không nghe”, “không biết”. Cô Hương báo lại với ban Giám hiệu, ban Giám hiệu yêu cầu cô chủ nhiệm lớp 11A1 giải quyết.

Xem xét tình huống này, cô chủ nhiệm lớp 11A1 nhận thấy bản thân học sinh đã chửi thề không tự giác nhận lỗi, lớp có tình trạng bao che, bưng bít cho nhau. Đây cũng là tình trạng chung của tập thể lớp khi có học sinh phạm lỗi. Giáo viên chủ nhiệm suy nghĩ và đưa ra hai vấn đề cần phải giải quyết: Đó là tìm ra em đã chửi thề để tìm biện pháp giáo dục và chấn chỉnh lại thái độ của tập thể trước hiện tượng tiêu cực của lớp.

Các biện pháp đã được sử dụng để giải quyết:

1. Giải quyết vấn đề thứ nhất:

Tìm ra học sinh nào đã chửi thề và giáo dục em đó.

Giáo viên chủ nhiệm phân tích vấn đề trước tập thể lớp và khuyên học sinh nào đã vi phạm tự giác nhận lỗi, nhưng không em nào chịu nhận lỗi.

Gọi ban cán sự lớp lên nói rõ trách nhiệm của các em đối với lớp và đối với hành vi vi phạm của các bạn mình trong lớp và yêu cầu các em nêu ra em học sinh đã chửi thề. Kết quả vẫn chưa phát hiện ra em đã chửi thề.

Trước tình trạng đó, giáo viên chủ nhiệm lớp suy nghĩ và tìm hiểu nguyên nhân tại sao lớp có tình trạng bao che khuyết điểm cho nhau như vậy. Cuối cùng cô đã đưa ra cách xử lý có hiệu quả hơn. Cô yêu cầu mỗi học sinh viết một bản tường trình sự việc trên và chỉ ra bạn nào đã chửi thề nộp cho cô. Cô hứa sẽ tuyệt đối giữ bí mật bản tường trình của các em. Đa số các bản tường trình đã chỉ ra tên em trai đã chửi thề và lý do chửi thề.

Giáo viên chủ nhiệm lớp gặp gỡ em trai đã chửi thề và phụ huynh của em. Sau khi yêu cầu em kể lại sự việc cho phụ huynh nghe, giáo viên chủ nhiệm lớp yêu cầu em viết bản tự kiểm, cam kết sửa chữa khuyết điểm có xác nhận của phụ huynh và đọc trước lớp trong tiết sinh hoạt cuối tuần.

## 2. Giải quyết vấn đề thứ hai: Giáo dục tập thể lớp.

Giáo viên chủ nhiệm lớp họp ban cán sự lớp, ban chấp hành chi đoàn, cùng các em phân tích căn kẽ tác hại của việc bao che cho nhau khi có học sinh mắc khuyết điểm. Cô nghiêm khắc nhắc nhở các em về vấn đề này. Đồng thời, cô yêu cầu tất cả các em hay chửi thề làm bản cam kết sửa chữa khuyết điểm và đọc trước lớp.

Kết quả hiện tượng chửi thề trong lớp của cô đã thuyên giảm rõ rệt.

Huỳnh Thị Lân

Trung học Nguyễn Việt Hồng-TP Cần Thơ

14). Tuần trước, trong tiết sinh hoạt chủ nhiệm, tôi-giáo sinh thực tập chủ nhiệm được nghe lớp trưởng lớp 11A4 báo cáo là trong lớp có một số học sinh quay cốp trong tiết kiểm tra, nhưng giáo viên chủ nhiệm lớp chỉ nhắc nhở chung.

Tuần này, lớp bị xếp tiết loại C với lí do có 3 em xem tài liệu trong giờ kiểm tra. Cùng tuần, em lớp phó phụ trách học tập cũng lật tập trong một tiết kiểm tra khác nhưng giáo viên bộ môn vẫn xếp lớp loại A tiết đó. Sau khi nghe lớp trưởng báo cáo xong, tôi nhắc nhở em lớp phó phụ trách học tập trước lớp và yêu cầu 3 em kia làm bản tự kiểm có chữ kí của phụ huynh để trình lên giáo viên chủ nhiệm lớp. Ba em không có ý kiến gì. Tuần sau tôi lại yêu cầu 3 em trình bản tự kiểm. Cả 3 em đều nói rằng đã quên viết. Tôi yêu cầu các em phải viết để trình lên giám thị. Lúc này tôi nhận thấy có hai em tỏ thái độ không hài lòng. Tôi hỏi hai em đó có đồng ý với yêu cầu của tôi không thì hai em đáp rằng các em không đồng ý và các em sẽ không viết bản tự kiểm. Hỏi lí do, các em đáp rằng bạn lớp phó học tập cũng xem tài liệu mà không bị viết bản tự kiểm thì các em cũng không viết. Dù tôi có cố giải thích cho các em rằng em lớp phó học tập sở dĩ không bị viết bản tự kiểm là vì việc đó không làm ảnh hưởng đến điểm thi đua của lớp nên chỉ bị nhắc nhở thôi còn các em làm cho lớp bị xếp tiết loại C nên phải viết bản tự kiểm, các em cũng không chịu. Hai em còn nói thêm rằng các em chỉ kê tập dưới tờ giấy kiểm tra chứ chưa sử dụng và trong lớp còn có nhiều bạn khác cũng làm như thế, nhưng cô giáo không phát hiện ra.

Tôi đã báo cáo sự việc lên giáo viên chủ nhiệm lớp. Giáo viên chủ nhiệm lớp tiếp tục giải thích, các em vẫn khăng khăng: “Chúng em chưa sử dụng tài liệu, chúng em chỉ viết bản tự kiểm khi bạn lớp phó học tập cũng phải viết”.

SP-K1998-ĐHCT

15). Tiết sinh hoạt cuối tuần ở lớp 11D chuẩn bị kết thúc. Cả lớp đang chờ đợi thầy chủ nhiệm có ý kiến nhận xét. Thầy chủ nhiệm đứng lên, lôi từ trong cặp sách của mình một lá thư tình của Nguyễn Văn A. gửi cho bạn gái Đào Thị B. cùng lớp đã bị thầy bắt được, đọc to trước lớp. Thầy đọc to, rõ ràng cả họ tên của người gửi lẫn người nhận. Hầu như cả lớp lặng đi. Bạn A. nhìn lên thầy vẻ tức tối nhưng không dám nói gì còn bạn B. mặt đỏ bừng gục đầu xuống bàn khóc.

SP Lý-K2000-TTGDTX Kiên Giang

### **Chương 3**

## **NHÀ TRƯỜNG TRUNG HỌC**

## **VÀ NGƯỜI GIÁO VIÊN TRUNG HỌC**

\*\*\*

### **MỤC TIÊU, NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP**

#### **YÊU CẦU**

Sau khi học xong chương này sinh viên:

- Có kiến thức hiểu biết về nhà trường Trung học, người GV Trung học nhất là về công tác chủ nhiệm lớp.

- Có kỹ năng:

+ Nghiên cứu và tích lũy kinh nghiệm về nhà trường Trung học, về người GV, về công tác chủ nhiệm lớp ở Trung học qua các tài liệu lý luận và thực tiễn.

+ Liên hệ và rút ra được những bài học cần thiết cho bản thân từ những lý luận cơ bản về nhà trường, về người GV, về công tác chủ nhiệm lớp và từ những tình huống giáo dục Trung học .

+ Bước đầu rèn luyện các kỹ năng sư phạm nói chung, các kỹ năng công tác chủ nhiệm lớp nói riêng qua các hoạt động học tập và thực hành môn học, nhất là qua học hợp tác và xử lý các tình huống giáo dục.

- Có quan điểm duy vật biện chứng trong nghiên cứu, liên hệ và vận dụng tri thức cơ bản về nhà trường, về người GV và về công tác chủ nhiệm lớp. Ý thức được vị thế, vai trò và trách nhiệm vụ to lớn của người GV, nhất là GVCN lớp trong quá trình giáo dục phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa của đất nước hiện nay; cũng như ý thức được những thách thức, đòi hỏi đối với người GV về phẩm chất và năng lực sư phạm của công tác này để từ đó chăm lo rèn luyện những phẩm chất và năng lực giáo dục HS trong quá trình đào tạo sư phạm.

#### **NỘI DUNG**

Nội dung của chương Lý luận giáo dục bao gồm:

- Nhà trường Trung học
- Người giáo viên Trung học
- Công tác chủ nhiệm lớp

#### **PHƯƠNG PHÁP**

Trong quá trình học tập chương này, sinh viên lĩnh hội tri thức lý luận cơ bản qua việc tự nghiên cứu tài liệu là chính. Các tiết học trên lớp sẽ tập trung vào các hoạt động chính như: Giải quyết tình huống sư phạm, trao đổi nhóm nhỏ và thảo luận trên lớp, hệ thống hóa tri thức. SV được tạo cơ hội luyện tập một số kỹ năng



giáo dục, xử lý tình huống, học hợp tác...chuẩn bị cơ sở lý luận cho hoạt động giáo dục HS, nhất là công tác chủ nhiệm lớp trong đợt Kiến tập sư phạm ở học kỳ V.

### **3.1. NHÀ TRƯỜNG TRUNG HỌC**

#### **3.1.1. Vị trí và mục tiêu của giáo dục trung học**

##### **3.1.1.1. Vị trí và mục tiêu của giáo dục trung học**

###### **a. Vị trí**

Luật Giáo dục đã qui định giáo dục Trung học bao gồm Trung học cơ sở và Trung học phổ thông.

Giáo dục Trung học là bậc học nối tiếp bậc tiểu học và là nơi tạo nguồn cho đào tạo sau trung học.

###### **b. Mục tiêu chung của giáo dục Trung học**

Mục tiêu chung của giáo dục Trung học hướng tới việc thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông được xác định trong điều 27 Luật Giáo dục (2005) là: “Mục tiêu của giáo dục phổ thông là giúp học sinh phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân, chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc.” [21, tr 20].

Muốn thực hiện được mục tiêu trên thì giáo dục Trung học cần:

- Đảm bảo cho mọi thanh, thiếu niên đều được theo học ở nhà trường trung học để chiếm lĩnh những kiến thức và hình thành những kỹ năng phù hợp với nhu cầu và năng lực;

- Góp phần vào việc thực hiện những mục tiêu phát triển quốc gia;

- Góp phần vào việc nâng cao chất lượng của cuộc sống;

- Chuẩn bị cho những người đang lao động muốn tiếp tục học ở bậc đại học hay học nghề;

- Tạo điều kiện mở rộng việc học cho tất cả mọi người bằng nhiều cách;

- Thiết lập mối quan hệ chặt chẽ với cộng đồng nhằm tăng cường cho HS ý thức quan tâm đến cuộc sống xung quanh, với nông nghiệp, công nghiệp và các khu vực lao động khác thông qua việc dạy và chuẩn bị cho HS lao động;

- Luôn luôn quan tâm đến xu thế phát triển kinh tế, xã hội, khoa học và kỹ thuật thông qua việc thời sự hóa chương trình dạy học.

Chương trình giáo dục trung học cần xác định những yêu cầu bồi dưỡng nhân cách toàn diện về cả ba mặt của đời sống tâm lý:

- Hình thành và phát triển ở HS những giá trị thích hợp của con người mới;

- Hình thành và phát triển ở HS những kỹ năng học tập và sinh hoạt cơ bản;

- Trang bị cho HS hệ thống tri thức phổ thông toàn diện, theo kịp trình độ tiên tiến của thế giới hiện đại, đồng thời kế thừa được những truyền thống tốt đẹp của dân tộc;

- Trên nền tảng những kiến thức và kỹ năng mà hình thành và phát triển những năng lực chủ yếu đáp ứng yêu cầu phát triển con người Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

##### **3.1.1.2. Mục tiêu của giáo dục trung học cơ sở**

- Một số đặc điểm của giáo dục Trung học cơ sở

Chương trình Trung học cơ sở được ban hành theo quyết định số 03/2002/QĐ-BGD&ĐT ngày 24/1/2002 đã chỉ rõ:

Giáo dục Trung học cơ sở là cấp cơ sở của bậc trung học, là cấp học tạo tiền đề cho sự phân luồng và liên thông giữa giáo dục phổ thông và giáo dục chuyên nghiệp.

Giáo dục Trung học cơ sở là cấp học phổ cập phải bảo đảm cho hầu hết thanh, thiếu niên sau khi tốt nghiệp tiểu học tiếp tục học tập để đạt trình độ cơ sở trước khi hết tuổi 18, đáp ứng yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước”.

Giáo dục Trung học cơ sở được thực hiện trong 4 năm học (Từ lớp 6 đến lớp 9). HS vào học lớp 6 phải có bằng tốt nghiệp tiểu học, có tuổi là 11 tuổi.

Giáo dục Trung học cơ sở có các đặc điểm sau:

- Về cơ bản HS đã biết cách học. HS học nhiều môn học với nhiều GV hơn. Các môn học không mang tính tích hợp cao như các môn học ở tiểu học.

- Sau khi học xong trung học cơ sở, HS có sự phân luồng:

+ Một số HS có thể tiếp tục học lên trung học phổ thông;

+ Một số học trung cấp, học nghề;

+ Một số bước vào cuộc sống.

- Mục tiêu của giáo dục Trung học cơ sở

\* Mục tiêu chung

Điều 27, luật Giáo dục (2005) xác định mục tiêu của giáo dục trung học cơ sở: “Giáo dục Trung học cơ sở nhằm giúp học sinh củng cố và phát triển những kết quả của Tiểu học; có học vấn phổ thông ở trình độ cơ sở và những hiểu biết ban đầu về kỹ thuật và hướng nghiệp để tiếp tục học trung học phổ thông, trung cấp, học nghề hoặc đi vào cuộc sống lao động” [21, tr 20-21].

\* Mục tiêu cụ thể

Học hết chương trình Trung học cơ sở, HS phải đạt được các yêu cầu giáo dục sau:

+ Yêu nước, hiểu biết và có niềm tin vào lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội. Tự hào về truyền thống dựng nước, giữ nước và nền văn hóa đậm đà bản sắc dân tộc, quan tâm đến những vấn đề bức xúc có ảnh hưởng tới quốc gia, khu vực và toàn cầu. Tin tưởng và góp phần thực hiện mục tiêu “Dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh” thông qua các hoạt động học tập, lao động, công ích xã hội. Có lối sống văn hóa lành mạnh, cần kiệm, trung thực, có lòng nhân ái, tinh thần hợp tác, ý thức trách nhiệm ở gia đình, nhà trường, cộng đồng và xã hội, tôn trọng và có ý thức đứng đắn đối với lao động, tuân thủ nội qui của nhà trường, các qui định nơi công cộng nói riêng và luật pháp nói chung.

+ Có kiến thức phổ thông cơ bản, tinh giản, thiết thực, cập nhật làm nền tảng để từ đó có thể chiếm lĩnh những nội dung khác nhau của khoa học xã hội và nhân văn, khoa học tự nhiên và công nghệ. Nắm được những kiến thức có ý nghĩa đối với cuộc sống cá nhân, gia đình và cộng đồng. Bước đầu hình thành và phát triển được những kỹ năng, phương pháp học tập của các bộ môn. Cuối cấp học, có thể có những hiểu biết sâu hơn về một lĩnh vực tri thức nào đó so với yêu cầu chung của chương trình, tùy khả năng và nguyện vọng, để tiếp tục học Trung học phổ thông, Trung học chuyên nghiệp, học nghề hoặc đi vào cuộc sống.

+ Có kỹ năng bước đầu vận dụng những kiến thức đã học và kinh nghiệm thu được của bản thân. Biết quan sát, thu thập, xử lý và thông báo thông tin thông qua nội dung được học. Biết vận dụng và trong một số trường hợp có thể, vận dụng một cách sáng tạo những kiến thức đã học để giải quyết những vấn đề trong học tập

hoặc thường gặp trong cuộc sống bản thân và cộng đồng. Có kỹ năng lao động kỹ thuật đơn giản. Biết thưởng thức và ham thích sáng tạo cái đẹp trong cuộc sống và trong văn học, nghệ thuật.

Biết rèn luyện thân thể, giữ gìn vệ sinh và bảo vệ sức khỏe. Biết sử dụng hợp lý thời gian để giữ cân bằng giữa hoạt động trí lực và thể lực, giữa lao động và nghỉ ngơi.

Biết tự định hướng con đường học tập và lao động tiếp theo.

+ Trên nền tảng những kiến thức và kỹ năng nói trên mà hình thành và phát triển các năng lực chủ yếu đáp ứng yêu cầu phát triển con người Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa như:

- Năng lực hành động có hiệu quả mà một trong những thành phần quan trọng là năng lực tự học, tự giải quyết vấn đề. Mạnh dạn trong suy nghĩ, hành động trên cơ sở phân biệt được đúng, sai.

- Năng lực thích ứng với những thay đổi trong thực tiễn để có thể chủ động, linh hoạt và sáng tạo trong học tập, lao động, sinh sống cũng như hòa nhập với môi trường tự nhiên, cộng đồng xã hội.

- Năng lực giao tiếp, ứng xử với lòng nhân ái, có văn hóa và thể hiện tinh thần trách nhiệm với bản thân, gia đình, cộng đồng xã hội.

- Năng lực tự khẳng định, biểu hiện ở tinh thần phấn đấu học tập và lao động, không ngừng rèn luyện bản thân, có khả năng tự đánh giá và phê phán trong phạm vi môi trường hoạt động và trải nghiệm bản thân [3].

Điều 28 Luật Giáo dục (2005) chỉ rõ để thực hiện được mục tiêu đổi mới trên, giáo dục trung học cơ sở cần tích cực đổi mới về nội dung giáo dục: “Giáo dục trung học cơ sở phải củng cố và phát triển những nội dung đã được học ở tiểu học, đảm bảo cho học sinh có những hiểu biết phổ thông cơ bản về tiếng Việt, Toán, Lịch sử dân tộc, các kiến thức khác về khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, pháp luật, tin học, ngoại ngữ, có những hiểu biết cần thiết tối thiểu về kỹ thuật và hướng nghiệp”. [21, tr 21-22].

### 3.1.1.3. Mục tiêu của giáo dục Trung học phổ thông

- Một số đặc điểm của trường trung học phổ thông

Cấp trung học phổ thông gồm ba năm học từ lớp 10 đến lớp 12, là cấp học cuối cùng của cấp học phổ thông, nối tiếp cấp trung học cơ sở và có trách nhiệm hoàn thành việc đào tạo tiếp thế hệ HS qua các cấp học trước đó của nhà trường phổ thông.

Trung học phổ thông là cấp học vừa trực tiếp tạo nguồn cho bậc cao đẳng, đại học nói riêng, vừa góp phần quan trọng vào việc đào tạo nguồn nhân lực phục vụ công nghiệp hóa-hiện đại hóa nói chung.

Chuẩn bị nguồn nhân lực phục vụ cho sự phát triển kinh tế-xã hội của đất nước, đáp ứng nhu cầu của cá nhân người học, giáo dục trung học phổ thông cần thực hiện nguyên tắc phân hoá theo hình thức phân ban. Qua hơn 10 năm thí điểm và điều chỉnh, cho đến nay trung học phổ thông Việt Nam được phân thành ba ban:

- + Ban khoa học tự nhiên

- + Ban khoa học xã hội-nhân văn

- + Ban cơ bản

- Mục tiêu giáo dục Trung học phổ thông

Mục tiêu tổng quát

Mục tiêu giáo dục Trung học phổ thông đã được khẳng định trong điều 27 của Luật Giáo dục (2005): “ Giáo dục trung học phổ thông nhằm giúp học sinh củng cố và phát triển những kết quả của giáo dục trung học cơ sở, hoàn thiện học vấn phổ thông và có những hiểu biết thông thường về kỹ thuật và hướng nghiệp, có điều kiện phát huy năng lực cá nhân để lựa chọn hướng phát triển, tiếp tục học đại học, cao đẳng, trung cấp, học nghề hoặc đi vào cuộc sống lao động” [21, tr 20-21].

\* Mục tiêu cụ thể:

Học xong Trung học phổ thông, HS cần đạt được những yêu cầu cụ thể sau:

+ Hình thành và củng cố các giá trị về tư tưởng, đạo đức, lối sống phù hợp với mục tiêu chung của giáo dục phổ thông, mục tiêu giáo dục của cấp học và thích hợp với trình độ, lứa tuổi HS trung học phổ thông. Đó là tình yêu gia đình, quê hương, đất nước, tinh thần tự tôn dân tộc, ý thức giữ gìn và phát huy các giá trị văn hóa, truyền thống dân tộc, tiếp thu tinh hoa văn hóa nhân loại; trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội, sẵn sàng bảo vệ tổ quốc; có chí tiến thủ lập nghiệp, không cam chịu nghèo hèn; có lòng nhân ái, ứng xử hợp đạo lý, có văn hóa trong quan hệ gia đình, bạn bè, xã hội; sống lành mạnh, tự tin, giản dị, tiết kiệm; hiểu biết, tôn trọng và chấp hành pháp luật; quan tâm đến những vấn đề cấp bách của đất nước, của toàn cầu.

+ Củng cố phát triển những nội dung đã học ở Trung học cơ sở, gồm những kiến thức cơ bản về tiếng Việt, Toán, Lịch sử dân tộc; kiến thức khác về Khoa học xã hội, Khoa học tự nhiên, Pháp luật, Tin học, Ngoại ngữ; có những hiểu biết cần thiết về kỹ thuật và hướng nghiệp, đảm bảo hoàn thành nội dung học vấn phổ thông về tự nhiên, xã hội và con người gắn với cuộc sống cộng đồng và thực tiễn địa phương.

+ Tiếp tục phát triển và nâng cao các kỹ năng học tập chung và kỹ năng học tập bộ môn, đặc biệt là kỹ năng vận dụng kiến thức vào các tình huống học tập mới, vào thực tiễn sản xuất và đời sống; được củng cố thói quen và phương pháp tự học, năng lực thu thập, xử lý và truyền đạt thông tin, khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề, độc lập suy nghĩ, sáng tạo trong tư duy và hành động; có khả năng sử dụng một ngoại ngữ trong giao tiếp thông thường và khả năng ứng dụng những thành tựu của công nghệ thông tin ở trình độ phổ thông trong giải quyết công việc; có hiểu biết và kỹ năng kỹ thuật tổng hợp và hướng nghiệp để có thể vận dụng trong cuộc sống lao động, trong việc lựa chọn hướng phát triển phù hợp với năng lực của bản thân.

+ Hiểu biết và có thói quen rèn luyện thân thể thường xuyên, đạt tiêu chuẩn rèn luyện theo lứa tuổi; giữ gìn vệ sinh cá nhân và môi trường; sử dụng thời gian hợp lý, biết cách làm việc và nghỉ ngơi khoa học.

+ Hiểu biết và có khả năng cảm thụ, đánh giá cái đẹp trong cuộc sống và văn học, nghệ thuật, có nhu cầu sáng tạo cái đẹp; sống hòa hợp với thiên nhiên và xã hội.

Điều 28 Luật Giáo dục (2005) chỉ rõ để thực hiện được mục tiêu đổi mới trên, giáo dục trung học phổ thông cần tích cực đổi mới về nội dung giáo dục: “Giáo dục trung học phổ thông phải củng cố và phát triển những nội dung đã được học ở trung học cơ sở, hoàn thành nội dung giáo dục phổ thông; ngoài nội dung chủ yếu nhằm đảm bảo chuẩn kiến thức phổ thông cơ bản, toàn diện và hướng nghiệp cho mọi học sinh còn có nội dung nâng cao ở một số môn học để phát triển năng lực, đáp ứng nguyện vọng của học sinh [21, tr 22].

Điều 28 Luật Giáo dục (2005) cũng chỉ rõ để thực hiện được mục tiêu đổi mới trên, giáo dục phổ thông cần tích cực đổi mới về phương pháp giáo dục: “Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc theo nhóm, rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh [21, tr 22].

### 3.1.2. Kế hoạch giáo dục trung học

#### 3.1.2.1. Kế hoạch giáo dục của trường Trung học cơ sở

##### a. Yêu cầu đối với kế hoạch giáo dục của trường Trung học cơ sở

- Việc xây dựng Kế hoạch giáo dục phải lấy mục tiêu giáo dục của cấp học làm căn cứ xuất phát (mục tiêu giáo dục toàn diện).

- Quán triệt định hướng chung được nêu trong Nghị quyết 40 của Quốc hội về Đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Kế hoạch giáo dục phản ánh yêu cầu phát triển hài hòa, toàn diện nhân cách qua các mặt giáo dục, qua việc xác định các lĩnh vực tri thức, kỹ năng thể hiện trong hệ thống các môn học, các hoạt động giáo dục với thời lượng thích hợp.

- Đảm bảo tính chỉnh thể của giáo dục phổ thông: Kế hoạch giáo dục của trường Trung học cơ sở phải đảm bảo sự nối tiếp với kế hoạch giáo dục của trường Tiểu học về tất cả các mặt, đồng thời góp phần chuẩn bị cho việc xác định kế hoạch giáo dục Trung học tiếp theo.

- Đảm bảo tính kế thừa

- Đảm bảo tính khả thi, tính hiệu quả.

##### b. Kế hoạch giáo dục của trường Trung học cơ sở

### Kế Hoạch Giáo Dục Của Trường Trung Học Cơ Sở

TT	Môn học/Hoạt động giáo dục	Lớp/Tiết				Tổng số tiết
		Lớp 6	Lớp 7	Lớp 8	Lớp 9	
1	Toán	4	4	4	4	16
2	Khoa học tự nhiên					
	*Vật lí	1	1	1	2	5
	*Hoá học			2	2	4
	*Sinh học	2	2	2	2	8
3	Ngữ văn	4	4	4	5	17
4	Lịch sử	1	2	1,5	1,5	6
5	Địa lí	1	2	1,5	1,5	6
6	Giáo dục công dân	1	1	1	1	4
7	Tiếng nước ngoài	3	3	3	2	11
8	Nghệ thuật					
	*Mĩ thuật	1	1	1	0,5	3,5
	*Âm nhạc	1	1	1	0,5	3,5
9	Công nghệ	2	2	2	2	8
10	Thể dục	2	2	2	2	8
11	Chủ đề tự chọn			2	2	4
<b>Hoạt động giáo dục</b>						
1	Sinh hoạt lớp	1	1	1	1	4
2	Sinh hoạt trường	1	1	1	1	4

3	Sinh hoạt hướng nghiệp				*	*1 buổi/tháng
4	Hoạt động GDNGLL	*	*	*	*	*4 Tiết/tháng
TS		25	27	30	30	

[3].

c. Giải thích hướng thực hiện:

- Thời lượng:

+ Số tuần học trong năm là 35 tuần;

+ Số ngày học trong tuần là 6 ngày;

+ Số tiết học tối đa trong một buổi là 5 tiết

+ Thời lượng một tiết học là 45 phút;

+ 2 tiết/tuần ở các lớp 8&9 cho các chủ đề tự chọn (tùy theo yêu cầu và điều kiện của từng trường mà có thể bố trí thêm thời gian thích hợp).

Tiết học bắt buộc trong tuần tối đa là 24 tiết/tuần.

- Các môn học:

+ Thay đổi tên của một số môn học: Ngữ văn (là môn học tích hợp của Tiếng Việt-Văn học và tập làm văn), Công nghệ (kỹ thuật), Tiếng nước ngoài (gồm Tiếng Anh, Tiếng Pháp, Tiếng Nga, Tiếng Trung), Mỹ thuật (Họa), Âm nhạc (Nhạc).

+ Việc đưa chủ đề tự chọn vào kế hoạch dạy học nhằm góp phần thực hiện yêu cầu phân hóa trong dạy học với mục đích nâng cao hoặc củng cố kiến thức đã học, hoặc làm quen với những lĩnh vực tri thức khác tùy theo nguyện vọng của HS. Trước mắt có chủ đề tự chọn cho các môn: Toán, Công nghệ, Tiếng nước ngoài, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Ngữ văn.

- Các hoạt động giáo dục bao gồm:

+ Sinh hoạt lớp, sinh hoạt trường (chào cờ, sơ kết tuần), sinh hoạt Đội thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh.

+ Chương trình và tài liệu “Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp” qui định các hoạt động hỗ trợ cho nội khóa, các hoạt động xã hội, được thực hiện ở các lớp với thời lượng 4 tiết/tháng.

+ Chương trình và tài liệu “Sinh hoạt hướng nghiệp” được thực hiện ở lớp 9 với thời lượng 1 buổi/tháng.

3.1.2.2. Kế hoạch giáo dục của trường Trung học phổ thông [4]

a. Những căn cứ pháp lý quan trọng để xây dựng lại kế hoạch giáo dục của trường THPT

+ Những yêu cầu mới của mục tiêu giáo dục phổ thông (chú ý đến mục tiêu giáo dục xã hội nhân văn theo Nghị quyết 40/2000/QH10 của Quốc hội);

+ Sự thay đổi kế hoạch của cấp trung học cơ sở so với kế hoạch dạy học của trung học phổ thông hiện hành;

+ Chỉ thị 30/1998/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ yêu cầu nội dung giáo dục THPT phải dựa trên cơ sở một chương trình chuẩn và đảm bảo tính phổ thông, toàn diện, hướng nghiệp. Chênh lệch về kiến thức của các môn học phân hoá giữa chương trình chuẩn và chương trình nâng cao không quá 20%;

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

Một số điểm mới của kế hoạch giáo dục THPT:

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

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

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

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

+ Số tuần học trong một năm là 35 tuần, mỗi tuần học 6 buổi;

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

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

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

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

b. Yêu cầu của việc xây dựng lại chương trình Trung học phổ thông

- Xuất phát từ mục tiêu đào tạo của cấp học;

- Đảm bảo tính hệ thống, chỉnh thể và yêu cầu kế thừa trong việc hoàn thiện, phát triển nội dung học vấn phổ thông;
- Tiếp tục đảm bảo yêu cầu cơ bản, hiện đại sát với thực tiễn Việt nam;
- Đảm bảo tính sư phạm và yêu cầu phân hóa;
- Góp phần thực hiện yêu cầu đổi mới về phương pháp và hình thức tổ chức dạy học;
- Tiếp tục coi trọng vai trò của phương tiện dạy học;
- Đổi mới đánh giá kết quả quá trình học tập;
- Chú ý tới các vấn đề của địa phương.

Kế hoạch giáo dục của THPT được thể hiện ở bảng Kế hoạch giáo dục THPT dưới đây:

Kế Hoạch Giáo Dục Của Trường Trung Học Phổ Thông

Số thứ tự	Môn học và hoạt động	Lớp 10			Lớp 11			Lớp 12		
		KH TN	KH XH-NV	Cơ bản	KH TN	KH XH-NV	Cơ bản	KH TN	Kh XH-NV	Cơ bản
1	Ngữ văn	3	<b>4</b>	3	3.5	<b>4</b>	3.5	3	<b>4</b>	3
2	Toán	<b>4</b>	3	3	<b>4</b>	3.5	3.5	<b>4</b>	3.5	3.5
3	Giáo dục công dân	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Vật lý	<b>2.5</b>	2	2	<b>2.5</b>	2	2	<b>3</b>	2	2
5	Hoá học	<b>2.5</b>	2	2	<b>2.5</b>	2	2	<b>2.5</b>	2	2
6	Sinh học	<b>1.5</b>	1	1	<b>1.5</b>	1.5	1.5	<b>2</b>	1.5	1.5
7	Lịch sử	1.5	<b>1.5</b>	1.5	1	<b>2</b>	1	1.5	<b>2</b>	1.5
8	Địa lý	1.5	<b>2</b>	1.5	1	<b>1.5</b>	1	1.5	<b>2</b>	1.5
9	Công nghệ	2	2	2	2	2	2	1	1	1
10	Thể dục	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	Tiếng nước ngoài	3	<b>4</b>	3	3	<b>4</b>	3	3	<b>4</b>	3
12	Tin học	2	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
13	Giáo dục quốc phòng và an ninh	35 tiết/năm								
14	Tự chọn	1.5	1.5	4	1	1	4	1.5	1.5	4
15	Hoạt động tập thể	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	4 tiết/tháng								
17	Giáo dục hướng nghiệp	3 tiết/tháng								
18	Giáo dục nghề phổ thông	Không học			3 tiết/tuần			Không học		
Tổng số tiết/tuần		30	30	30	28.5	30	30	29.5	30	29.5

### 3.1.3. Vấn đề tổ chức, quản lý và lãnh đạo ở nhà trường phổ thông trung học

Trường phổ thông trung học là đơn vị cơ sở của hệ thống giáo dục quốc dân. Chất lượng giáo dục của nhà trường thể hiện ở sự phát triển của HS về mọi mặt.



Mọi sự cải cách, đổi mới giáo dục được thể hiện trong quá trình dạy học, giáo dục của nhà trường và do tập thể GV, cán bộ nhà trường đảm nhiệm.

Trường học cũng đồng thời là một đơn vị, một tế bào của địa phương, của xã hội nói chung, cho nên cơ cấu tổ chức, quản lý, lãnh đạo trong nhà trường cũng phản ánh những đặc trưng chung về cơ cấu tổ chức, quản lý và lãnh đạo diễn ra trong xã hội.

Một trường trung học có trở thành một đơn vị vững mạnh hay không tùy thuộc vào công tác tổ chức, quản lý và lãnh đạo giáo dục trong nhà trường.

#### 3.1.3.1. Tổ chức với chức năng lãnh đạo trong trường học

Đó là tổ chức Đảng cộng sản Việt Nam trong trường Trung học. Tổ chức Đảng cộng sản Việt Nam trong trường Trung học là chi bộ Đảng (hoặc chi bộ ghép với một đơn vị khác). Chi bộ Đảng có trách nhiệm lãnh đạo mọi mặt hoạt động của nhà trường, đảm bảo để nhà trường thực hiện đúng đắn mọi đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước, hoàn thành nhiệm vụ giáo dục của nhà trường là giáo dục HS theo đúng mục tiêu giáo dục.

Chi bộ Đảng lãnh đạo nhà trường theo qui định của Đảng cộng sản Việt Nam. Chi bộ Đảng đề ra những chủ chương và biện pháp toàn diện để thực hiện đường lối và nhiệm vụ giáo dục của Đảng, kiểm tra, giám sát việc thực hiện các chủ trương và biện pháp trên, thực hiện các mặt công tác theo chủ trương và chỉ thị của Đảng và Nhà nước.

#### 3.1.3.2. Tổ chức thực hiện chức năng quản lý, điều hành mọi hoạt động của nhà trường

Tổ chức đó bao gồm:

- Các tổ chức HS:

Các tổ chức HS gồm:

+ Lớp học

Lớp học là tổ chức HS cơ sở của nhà trường. Đó là nơi chủ yếu diễn ra mọi hoạt động học tập, sinh hoạt và rèn luyện của HS.

Lớp học ở trường trung học hiện nay theo định mức chung có từ 40 đến 45 HS. Lớp có lớp trưởng, lớp phó do GV chủ nhiệm cử sau khi tham khảo ý kiến của HS trong lớp. Để tạo điều kiện thuận lợi cho việc liên hệ giữa HS trong lớp với các GV bộ môn, GV chủ nhiệm lớp cử ra các cán sự bộ môn. Những em này được chọn từ những HS có kết quả học tập môn học đạt loại khá trở lên và có quan hệ giao tiếp tốt với các bạn. Lớp được chia thành các tổ học tập với số HS từ 9 đến 12 em. Mỗi tổ cử ra tổ trưởng và tổ phó. Trong các tổ còn có các nhóm học tập. Trong lớp còn có các nhóm văn nghệ, thể dục, thể thao...

+ Các câu lạc bộ của HS (Khoa học, nghệ thuật, thể dục, thể thao)

- Các tổ chức chuyên môn và tổ công tác

Tùy theo qui mô của nhà trường, số lượng GV, nhân viên của nhà trường mà hình thành các tổ GV bộ môn, tổ GV chủ nhiệm và tổ công tác. Các tổ này giúp hiệu trưởng chỉ đạo hoạt động sư phạm, nghiệp vụ và trực tiếp quản lý lao động của mọi thành viên trong tổ.

+ Tổ giáo viên bộ môn

Tổ GV bộ môn bao gồm các GV dạy cùng một môn học hoặc các GV dạy các môn học gần về mặt khoa học, hay tính chất của hoạt động (Nếu số lượng GV dạy cùng một môn ít hơn 3). Tổ GV bộ môn có nhiệm vụ giúp đỡ nhau trong dạy

học, nâng cao trình độ khoa học, sư phạm và quản lý lao động của các thành viên trong tổ.

+ Tổ giáo viên chủ nhiệm lớp

Tổ GV chủ nhiệm lớp bao gồm những GV làm công tác chủ nhiệm lớp. Tùy qui mô và chế độ sinh hoạt của nhà trường thể xây dựng các tổ GV chủ nhiệm theo các khối lớp (6,7..11,12) hay các tổ GV chủ nhiệm theo các buổi học (sáng, chiều). Tổ GV chủ nhiệm lớp có trách nhiệm giúp hiệu trưởng trong việc thực hiện các hoạt động giáo dục, các công việc hành chính có quan hệ với lớp, cùng nhau trao đổi kinh nghiệm sư phạm và nâng cao trình độ nghề nghiệp.

- Tổ công tác

Tổ công tác bao gồm các nhân viên hành chính của trường (cán bộ văn phòng, thư viện, phòng thí nghiệm, bảo vệ, giám thị, y tế...). Đây là tổ chức giúp hiệu trưởng về các mặt công tác tổ chức hành chính và giáo vụ của trường.

- Hội đồng trường

Điều 53 của Luật Giáo dục (2005) quy định: “Hội đồng trường (Hội đồng trường đối với trường công lập, Hội đồng quản trị đối với trường dân lập và tư thục) là tổ chức chịu trách nhiệm quyết định về phương hướng hoạt động của nhà trường, huy động và giám sát việc sử dụng các nguồn lực dành cho nhà trường, gắn nhà trường với cộng đồng và xã hội, đảm bảo thực hiện mục tiêu giáo dục” [20, tr 44].

- Hội đồng tư vấn trong nhà trường

Điều 55 của Luật Giáo dục (2005) quy định “Hội đồng tư vấn trong nhà trường do Hiệu trưởng thành lập để lấy ý kiến của cán bộ quản lý, nhà giáo, đại diện các tổ chức trong nhà trường nhằm thực hiện một số nhiệm vụ thuộc trách nhiệm và quyền hạn của Hiệu trưởng. Tổ chức và hoạt động của hội đồng tư vấn được quy định trong điều lệ nhà trường” [20, tr 46].

- Các tổ chức khác

Ngoài ra Hiệu trưởng còn thành lập một số Ban và Hội đồng để giúp Hiệu trưởng điều hành một số mặt công tác của trường như Ban giáo dục lao động-hướng nghiệp, Ban giáo dục ngoài giờ lên lớp, Ban đời sống, Hội đồng thi đua, khen thưởng, kỷ luật...

3.1.3.3. Tổ chức với chức năng tham gia quản lý, giáo dục trong nhà trường

- Các tổ chức đoàn thể trong nhà trường

Các tổ chức đoàn thể tham gia vào công tác quản lý, giáo dục trong nhà trường bao gồm:

+ Công đoàn giáo dục trường học

Công đoàn giáo dục trường học là tổ chức chính trị, nghề nghiệp của GV và nhân viên trong nhà trường, được tổ chức theo nguyên tắc tự nguyện tham gia. Tổ chức này hoạt động theo Luật Công đoàn và dưới sự chỉ đạo của Công đoàn giáo dục cấp trên. Công đoàn có đại diện tham gia các tổ chức như Hội đồng tư vấn trong nhà trường, Hội đồng thi đua...

+ Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh. Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh hoạt động trong trường theo qui định của Trung ương Đoàn. Tổ chức này bao gồm: Đoàn trường, chi đoàn GV và chi đoàn HS. Ở trung học cơ sở, Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh chịu trách nhiệm lãnh đạo, tổ chức và giáo dục liên đội Thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh. Tổng phụ trách đội ở trường trung học là một GV do Hiệu trưởng cử sau khi đã thống nhất với Ban Chấp hành Đoàn trường.

Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh là tổ chức chính trị-xã hội của thanh niên hoạt động dưới sự lãnh đạo trực tiếp của chi bộ Đảng cộng sản Việt Nam trong trường học. Đoàn có nhiệm vụ cùng nhà trường tiến hành học tập, tổ chức và giáo dục thế hệ trẻ theo lý tưởng của Đảng và của Bác Hồ.

- Trường trung học được đặt ở quận, huyện, xã phường có đối tượng giáo dục là con em của nhân dân địa phương. Để đảm bảo chất lượng và hiệu quả giáo dục trường cần chủ động phối hợp với các lực lượng trong cộng đồng địa phương, tận dụng sức mạnh của cộng đồng bằng cách tổ chức tốt việc điều hành các tổ chức của địa phương.

Các tổ chức của địa phương mà nhà trường có thể phối hợp, tận dụng đó là:

+ Hội đồng giáo dục huyện, quận, phường, xã

Hội đồng giáo dục các cấp này có nhiệm vụ: Tham gia xây dựng phát triển giáo dục cả về số lượng lẫn chất lượng; kiến nghị với Hội đồng nhân dân và Ủy ban nhân dân địa phương trong việc đảm bảo đầu tư cho trường trung học; động viên mọi lực lượng tích cực xây dựng môi trường giáo dục thống nhất, phối hợp với trường trung học để giáo dục HS.

+ Gia đình và Hội cha mẹ HS

Gia đình và Hội cha mẹ HS có tác dụng to lớn trong việc giáo dục HS.

Gia đình là môi trường giáo dục nhỏ, là cái nôi đầu tiên ảnh hưởng trực tiếp đến cuộc đời của một con người, nhất là khi con người ở giai đoạn trước tuổi đến trường. Cả khi đến tuổi đi học thì môi trường gia đình cũng vẫn giữ một vai trò đặc biệt quan trọng đối với HS.

Gia đình cần xây dựng để trở thành môi trường giáo dục tích cực (thể hiện trong các mối quan hệ bình đẳng, hòa thuận, tôn trọng, quan tâm và thương yêu lẫn nhau giữa các thành viên trong gia đình; trong mối quan hệ giữa gia đình với mọi người xung quanh; trong việc thực hiện đầy đủ chính sách và pháp luật của nhà nước). Nhất là cha mẹ phải mẫu mực về mọi mặt để trở thành tấm gương sáng cho con cái noi theo. Cha mẹ phải biết và có trách nhiệm nuôi dạy con cái trở thành công dân có ích cho xã hội

Để giáo dục HS, nhà trường cần chủ động thực hiện mối quan hệ với gia đình HS. Trong mối quan hệ này, nhà trường có trách nhiệm tuyên truyền, phổ biến cho cha mẹ HS về mục đích, nhiệm vụ giáo dục HS trong từng giai đoạn học tập của các em, thông báo về tình hình, kết quả học tập và rèn luyện của các em cùng những biện pháp kết hợp giáo dục cần thiết. Nhà trường có thể kết hợp cùng Hội cha mẹ HS bồi dưỡng cho cha mẹ các em những hiểu biết cần thiết về khoa học giáo dục, về kinh nghiệm giáo dục con em, góp phần khắc phục những quan niệm và phương pháp giáo dục lạc hậu.

Sự kết hợp giữa nhà trường và gia đình có thể được thực hiện bằng nhiều con đường và hình thức khác nhau như: Hội cha mẹ HS, Hội nghị cha mẹ HS, sổ liên lạc, tiếp xúc trực tiếp với gia đình HS...

+ Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh ở địa phương. Đoàn ở địa phương và nhà trường có thể phối hợp với nhau để tổ chức cho HS tham gia các hoạt động xã hội, lao động công ích, sinh hoạt tập thể, vui chơi, giải trí lành mạnh và bổ ích, phụ trách thiếu niên, nhi đồng, nhất là trong các dịp hè. Đoàn ở địa phương còn phối hợp với các tổ chức có liên quan trong việc sử dụng các HS tốt nghiệp trung học vào các hoạt động sản xuất và công tác.

+ Hội liên hiệp phụ nữ ở địa phương. Hội có vai trò quan trọng trong việc vận động xây dựng gia đình văn hóa mới, bồi dưỡng ý thức, trách nhiệm, sự hiểu biết và năng lực giáo dục con cái (nhất là giáo dục các em nữ) cho các bà mẹ.

+ Các cơ sở sản xuất, kinh doanh, dịch vụ ở địa phương đều có thể tham gia dạy kỹ thuật cho HS, tạo điều kiện cho các em tham quan và học tập kỹ thuật ở các cơ sở sản xuất, giúp trường tổ chức hoạt động lao động, hướng nghiệp và dạy nghề...

+ Các cơ sở văn hóa, nghệ thuật, thông tin đại chúng như: Các câu lạc bộ, nhà văn hóa, nhà truyền thống, thư viện, nhà hát, rạp chiếu phim...có thể phối hợp với nhà trường trong việc bồi dưỡng cho HS về văn hóa, nghệ thuật, thể dục thể thao.

+ Ngoài ra nhà trường còn có thể phối hợp với nhiều tổ chức xã hội khác để giáo dục HS như: Hội cựu chiến binh, hội hưu trí...

#### 3.1.2.4. Vấn đề quản lý trường trung học

Quản lý trường trung học là quản lý hoạt động dạy của GV, hoạt động học của HS và hoạt động phục vụ cho việc dạy-học của các nhân viên trong trường; quản lý để đảm bảo việc kết hợp với các lực lượng trong trường nhằm thực hiện tốt mục đích giáo dục.

- Mục tiêu của quản lý trường trung học

+ Đảm bảo kế hoạch phát triển giáo dục cả về số lượng lẫn chất lượng theo qui định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

+ Đảm bảo chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học và giáo dục; tiến hành các hoạt động giáo dục theo đúng kế hoạch, chương trình qui định.

+ Xây dựng đội ngũ GV có chất lượng và đồng bộ về cơ cấu và có đủ loại hình. Xây dựng đội ngũ nhân viên có nghiệp vụ tương ứng, thích hợp, am hiểu về đặc thù của giáo dục trong công việc của mình.

+ Từng bước hoàn thiện cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật để phục vụ tốt cho các hoạt động dạy-học và giáo dục.

+ Xây dựng và hoàn thiện môi trường giáo dục thống nhất ở địa phương.

+ Thường xuyên cải tiến công tác quản lý trường học theo tinh thần dân chủ hóa nhà trường, đảm bảo tiến hành đồng bộ, có trọng điểm, có hiệu quả các hoạt động dạy-học và giáo dục có hiệu quả.

- Bộ máy quản lý trường trung học

Bộ máy quản lý trường trung học bao gồm Hiệu trưởng và các Phó hiệu trưởng

+ Hiệu trưởng

Điều 54 Luật Giáo dục (2005) quy định: “Hiệu trưởng là người chịu trách nhiệm quản lý các hoạt động của nhà trường, do cơ quan nhà nước có thẩm quyền bổ nhiệm, công nhận” [21, tr 45]. Hiệu trưởng chịu trách nhiệm và có quyền quyết định về mọi mặt hoạt động thuộc chức năng của trường và quyền hạn của Hiệu trưởng, được bàn bạc với cấp quản lý giáo dục trực tiếp để ra quyết định tiếp nhận GV, cán bộ về trường cũng như thuyên chuyển GV và cán bộ...

+ Phó hiệu trưởng là người giúp Hiệu trưởng quản lý nhà trường. Phó hiệu trưởng chịu trách nhiệm trước Hiệu trưởng và cùng Hiệu trưởng chịu trách nhiệm trước cấp trên về các nhiệm vụ công tác được phân công.

- Cách thức quản lý trường trung học

Sự quản lý ở trường trung học được thực hiện theo nguyên tắc tập trung dân chủ-cá nhân phụ trách trên cơ sở phát huy quyền làm chủ của các thành viên.

+ Hiệu trưởng thực hiện sự quản lý tập trung trên cơ sở phát huy rộng rãi sự tham gia dân chủ của GV, nhân viên và HS trong trường.

+ Trong quá trình quản lý, trên cơ sở quán triệt tinh thần dân chủ hóa nhà trường Hiệu trưởng cần sử dụng phối hợp các phương pháp giáo dục.

+ Để quản lý nhà trường có hiệu quả, nhà trường cần xây dựng kế hoạch hoạt động. Qui trình quản lý kế hoạch bao gồm: Xây dựng kế hoạch (để xây dựng được kế hoạch cần thu thập và xử lý thông tin, đánh giá tình hình của trường, xác định các nhiệm vụ theo thứ tự ưu tiên, xây dựng kế hoạch và tổ chức, lấy ý kiến đóng góp của mọi người...); tổ chức thực hiện kế hoạch (phân công, xây dựng các qui định, hoàn thiện các mối quan hệ, cơ chế bộ máy); chỉ đạo thực hiện; kiểm tra, đánh giá để điều khiển, điều chỉnh quá trình thực hiện.

## **3.2. NGƯỜI GIÁO VIÊN TRUNG HỌC**

### **3.2.1. Vị trí và chức năng của người GV**

#### **3.2.1.1. Người giáo viên**

Trong quá trình phát triển của xã hội loài người, công việc giáo dục thế hệ trẻ nhằm chuẩn bị cho họ bước vào cuộc sống đáp ứng với yêu cầu của xã hội đương thời, yêu cầu của giai cấp thống trị xã hội đã sớm tách riêng thành một chức năng xã hội đặc thù. Những người được xã hội giao phó cho thực hiện chức năng đặc thù đó được gọi là “thầy học”. Thầy học là chuyên gia về việc học, thực hiện việc “dạy học”. Trong tiếng Anh, teach là dạy, teacher là người dạy. Hay trong tiếng Pháp, instruire là dạy, instituteur là người dạy... Còn trong tiếng Việt của chúng ta ngày nay gọi chung là GV (bao gồm thầy giáo và cô giáo).

Có thể nói GV là người làm nghề dạy học. Ngay từ khi mới ra đời, người GV và nghề dạy học của họ có một sứ mạng vô cùng lớn lao.

Trong xã hội có giai cấp, ý thức được vai trò và ý nghĩa của việc giáo dục thanh niên đối với việc bảo vệ và củng cố chế độ xã hội đương thời, giai cấp thống trị xã hội luôn luôn tìm cách nắm lấy đội ngũ GV, coi họ là công cụ chuyên chính của giai cấp.

#### **3.2.1.2. Vị trí và chức năng của người GV**

Vị trí của đại đa số GV Việt Nam trong xã hội thực dân, phong kiến cũng giống như vị trí của người dân bị áp bức bóc lột, không tương xứng với ý nghĩa xã hội to lớn và cao quý của nghề dạy học. Người GV, đặc biệt là GV tiểu học và GV nông thôn, có đời sống vật chất cực kỳ khó khăn, không được tôn trọng về mặt pháp lý, bị coi thường, luôn luôn phải chịu đựng những sự bất công.

Trong xã hội mới, nhất là trong điều kiện xây dựng đất nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa, người GV mới thực sự được đưa lên vị trí xã hội tương xứng, được coi trọng, có điều kiện để phát huy hết mọi tài năng sáng tạo.

Trước kia, chức năng chính của GV là truyền đạt thông tin đến cho HS. Sở dĩ việc truyền đạt thông tin của GV được coi là chức năng chính bởi điều kiện thông tin đại chúng lúc bấy giờ còn hạn chế thậm trí chưa có. Tiêu chuẩn đánh giá kết quả học tập của HS lúc bấy giờ chủ yếu dựa vào việc ghi nhớ và tái hiện thông tin từ bài giảng của GV hoặc từ trong SGK.

Còn trong xã hội phát triển hiện nay, với sự phát triển như vũ bão của Cách mạng Khoa học-kỹ thuật, Công nghệ và Cách mạng Xã hội, chức năng truyền đạt

thông tin của GV cũng thay đổi. Việc truyền đạt thông tin không còn đơn thuần là “mang tri thức có sẵn đến cho học sinh” nữa mà nó vừa mang tính định hướng, vừa mang tính hướng dẫn HS lựa chọn và xử lý thông tin cần thiết. Chức năng truyền đạt thông tin vẫn còn tồn tại lâu dài, nhưng thay đổi tính chất và không còn là chủ yếu nữa. GV ngày nay phải trở thành người tổ chức, hướng dẫn quá trình nhận thức của HS, quá trình hình thành phẩm chất và năng lực cần thiết cho lao động và sinh hoạt trong một xã hội không ngừng biến đổi, nhất là “năng lực giải quyết vấn đề” như nghị quyết đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VII đã xác định.

3.2.1.3. Chính vì chức năng đó mà GV có vai trò cực kỳ to lớn đối với sự sinh tồn và tiến bộ của xã hội, đối với sự nghiệp cách mạng và nhất là đối với sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ của nước ta.

a. Đối với sự sinh tồn và phát triển của xã hội

- GV góp phần vào sự sinh tồn và tiến bộ của xã hội.

GV là chiếc cầu nối giữa các thế hệ, là chiếc cầu nối giữa hiện tại-quá khứ và tương lai.

- GV là người tiêu biểu cho đạo lý làm người, là khuôn vàng thước ngọc, là tấm gương sáng cho HS noi theo, là tinh hoa của đội ngũ trí thức dân tộc.

Bởi vậy, người đời đã từng nói: “Không thầy đố mày làm nên”. Và từ trước đến nay, nhiều nhà giáo dục tiên bộ đã ca ngợi ý nghĩa cao cả của nghề dạy học, vai trò cao quý của người GV như:

“Nếu không có thầy giáo thì không có giáo dục, không có cán bộ; mà không có giáo dục, không có cán bộ thì cũng không nói gì đến kinh tế và văn hóa”

Hồ Chủ tịch

Giáo dục một người đàn ông được một người đàn ông

Giáo dục một người đàn bà được cả một gia đình

Giáo dục một người thầy được cả một xã hội.

Tagor

A. Cômexki đã coi chức vụ mà xã hội trao cho người GV là chức vụ vinh quang mà dưới ánh mặt trời này không có chức vụ nào cao quý hơn.

Hay A. Đixtevec cho rằng vai trò của người GV là vô cùng vì: “đối tượng của sự chăm sóc của GV không phải là hòn đất mà là con người...không có GV thì thế giới sẽ quay trở về thời đại dã man”...

Từ ngàn đời nay, câu nói cửa miệng của dân ta vẫn là “cho con đi học dăm ba chữ để làm người”. Cha mẹ sanh con ra; công nuôi nấng, chăm sóc của cha mẹ tựa núi thái sơn, tựa nước trong nguồn. Còn cha mẹ gửi gắm con cho thầy để nó nên người. Công dạy bảo của thầy được tính cao hơn công dưỡng dục của cha mẹ. Từ xã hội phong kiến người ta đã ý thức được điều đó cho nên mới có “Quân - sư - phụ” và người ta bảo nhau:

“ Muốn sang thì bắc cầu Kiều

Muốn con hay chữ thì yêu lấy thầy”.

Dù trong chế độ nào thì người GV cũng vẫn luôn luôn được nhân dân quan tâm, kính trọng, và yêu mến. Điều đó đã trở thành truyền thống tôn sư trọng đạo của dân tộc.

b. Đối với sự nghiệp cách mạng

Đảng và nhà nước ta đã từng coi GV là những chiến sỹ tiên phong, là đội quân chủ lực của sự nghiệp cách mạng nói chung, nhất là Cách mạng tư tưởng và văn hóa. Cách mạng tư tưởng và văn hóa là cuộc cách mạng nhằm xây dựng nền

văn hóa mới và con người mới. Cuộc cách mạng đó có nhiều ngành tham gia trong đó có ngành giáo dục. Ngành giáo dục được coi là cơ bản nhất vì những cơ sở ban đầu của con người mới được hình thành cơ bản trong nhà trường với sự dạy dỗ của những người GV.

c. Đối với sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ

Người GV trước sau như một vẫn được coi là lực lượng cốt cán, là nhân vật trung tâm quyết định chất lượng giáo dục. Chất lượng giáo dục thể hiện ở sự tiến bộ của HS về mọi mặt. Làm nên chất lượng giáo dục có nhiều yếu tố tham gia trong đó có yếu tố con người. Nhiều lực lượng con người tham gia vào quá trình tạo nên chất lượng này như: Các cấp lãnh đạo giáo dục, các cán bộ công nhân viên phục vụ trong ngành giáo dục, các GV, các lực lượng giáo dục gia đình và xã hội...nhưng người GV vẫn được coi là lực lượng cốt cán, là nhân vật trung tâm quyết định chất lượng giáo dục bởi:

- Trong nhà trường, GV là người tác động trực tiếp, là người tác động nhiều nhất và thường xuyên nhất đến học sinh.

- GV là người để lại dấu ấn sâu sắc nhất trong tâm hồn các em.

### **3.2.2. Đặc điểm của hoạt động lao động sư phạm**

Hoạt động lao động của người GV được gọi là hoạt động lao động sư phạm. Đây là loại hoạt động lao động đa dạng và phức tạp. Lao động sư phạm là một dạng lao động nghề nghiệp có những nét đặc thù do mục đích, đối tượng và công cụ của lao động sư phạm qui định.

#### **3.2.2.1. Đặc điểm về mục đích của hoạt động lao động sư phạm**

Cũng như bất kỳ loại hoạt động lao động nào, lao động sư phạm là một hoạt động có mục đích. Mục đích của hoạt động lao động sư phạm nhằm chuẩn bị cho thế hệ trẻ có đầy đủ những phẩm chất và năng lực phù hợp với yêu cầu của xã hội đương thời. Nói chính xác hơn, mục đích của hoạt động lao động của người GV trong nhà trường nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục cấp học đã được đề ra.

Việc xác định và quán triệt đúng đắn mục đích của hoạt động lao động sư phạm có tầm quan trọng đặc biệt trong công tác của người GV bởi vì nó giúp cho người GV có cơ sở để xây dựng và lựa chọn được nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động sư phạm của mình một cách phù hợp, có hiệu quả để từ đó đào tạo được những con người có ích cho xã hội.

Trong hoạt động nghề nghiệp của mình, trước tiên người GV nên ý thức được mục tiêu đào tạo của cấp học mà mình dạy. Sau đó cụ thể hóa mục tiêu đó bằng việc xác định đúng đắn và cụ thể những yêu cầu của từng hoạt động sư phạm của mình. Ví dụ: Yêu cầu cần đạt của môn học, của từng bài dạy; yêu cầu cần đạt được của một buổi tổ chức HS lao động...

#### **3.2.2.2. Đặc điểm về đối tượng của hoạt động lao động sư phạm**

Từ mục đích trên, đối tượng của hoạt động lao động sư phạm được xác định, đó là những con người, là những nhân cách; chính xác hơn là thế hệ trẻ đang trưởng thành.

Từ việc nghiên cứu những lý luận có liên quan cho thấy đối tượng của hoạt động lao động sư phạm có những đặc điểm sau:

- Đối tượng đó không chỉ chịu ảnh hưởng của người GV và còn chịu ảnh hưởng của một phức hợp các yếu tố tác động khác khiến cho công tác của người GV vô cùng khó khăn, phức tạp.

Để công tác của mình có hiệu quả tối ưu, người GV có nhiệm vụ điều khiển, điều chỉnh mọi tác động từ các yếu tố khác đến HS, một trong các biện pháp là phối hợp với các lực lượng giáo dục để thống nhất các tác động giáo dục.

- Đối tượng của hoạt động lao động sư phạm phát triển tuân theo những qui luật của sự hình thành và phát triển tâm lý con người. Điều đó khiến cho hiệu quả của hoạt động lao động sư phạm không tỷ lệ thuận với những tác động sư phạm của người GV mà phụ thuộc vào những tác động sư phạm đó có phù hợp với đặc điểm sinh-tâm lý của HS hay không, mức độ phù hợp như thế nào. Ngoài ra hiệu quả đó còn phụ thuộc không chỉ vào trình độ được đào tạo của người GV mà còn phụ thuộc rất lớn vào mối quan hệ qua lại giữa GV và HS, vào thái độ của HS đối với GV, vào đặc điểm nhân cách của người GV.

Từ đó, trong công tác giáo dục HS, GV cần tìm hiểu đặc điểm sinh-tâm lý của các em để đề ra phương pháp giáo dục phù hợp, cần biết điều khiển mối quan hệ tác động qua lại biện chứng giữa thầy và trò và cần rèn luyện nhân cách toàn diện để xứng đáng là tấm gương sáng cho HS noi theo.

- Trong quá trình sư phạm, HS không chỉ là đối tượng (khách thể) mà còn là chủ thể của quá trình học tập-một bộ phận hữu cơ không thể thiếu được của quá trình sư phạm. Để hoạt động lao động của mình có hiệu quả, người GV cần phải phát huy được tính chủ động, tích cực, sáng tạo của HS.

### 3.2.2.3. Đặc điểm về công cụ của hoạt động lao động sư phạm

Người GV sử dụng cái gì để tác động đến HS-đối tượng của hoạt động lao động sư phạm, thì cái đó được gọi là công cụ lao động của họ.

Có thể nói trong quá trình giáo dục HS người GV thường sử dụng các công cụ sau:

- Hệ thống những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần thiết để thực hiện chức năng giáo dục HS và những dạng hoạt động mà người GV thu hút HS tham gia một cách tích cực.

- Tư cách đạo đức, óc thẩm mỹ, lối sống, nếp sống...biểu hiện qua những hành vi, thói quen cư xử trong mọi hoạt động, mọi mối quan hệ xã hội nhất là trong các hoạt động và mối quan hệ với HS.

Có thể nói đó là toàn bộ thế giới tâm hồn của người GV, toàn bộ nhân cách của người GV tác động mạnh mẽ đến HS mà không gì có thể thay thế được. K. Đ. Usinxki đã từng nói “Ảnh hưởng của nhân cách người làm công tác giáo dục tới tâm hồn thế hệ trẻ là một sức mạnh giáo dục mà không có sách giáo khoa nào, không có châm ngôn đạo đức nào, không có hệ thống trừng phạt và khuyến khích nào có thể thay thế được”. Hay Lê Duẩn: “Thầy giáo không chỉ dạy bằng công thức, bằng những câu, những chữ có sẵn mà phải dạy bằng cả tâm hồn của mình”.

- Ngoài ra người GV còn sử dụng những phương tiện khác để tác động đến HS như các đồ dùng dạy học, các thiết bị kỹ thuật...

Ngày nay, với sự phát triển như vũ bão của cách mạng khoa học kỹ thuật và công nghệ; các phương tiện kỹ thuật hiện đại được sử dụng rất nhiều trong dạy học. Nhưng dù phương tiện kỹ thuật dạy học có hiện đại đến đâu đi chăng nữa cũng không thể thay thế được người GV mà chỉ làm tăng thêm giá trị của họ mà thôi. Phương tiện kỹ thuật dạy học tự nó chưa có giá trị, mà giá trị của nó là ở chỗ người GV sử dụng nó như thế nào để nó có tác dụng tích cực trong quá trình giáo dục HS, điều đó thuộc về phương pháp (phương pháp sử dụng các phương tiện dạy học) một trong những nét nhân cách của người GV.



#### 3.2.2.4. Đặc điểm về sản phẩm của hoạt động lao động sư phạm

Đối tượng của hoạt động lao động sư phạm là con người, là HS. Cho nên tất yếu sản phẩm của hoạt động lao động sư phạm cũng là con người, là HS. Nhưng đó là những con người đã được biến đổi qua quá trình đào tạo sư phạm, những con người đã được chuẩn bị về mọi mặt để có thể hội nhập vào cuộc sống đa dạng và phong phú, để không ngừng thích ứng và đương đầu với những thay đổi diễn ra không ngừng trong cuộc sống.

#### 3.2.2.5. Một số đặc điểm khác của hoạt động lao động sư phạm

Ngoài 4 đặc điểm chủ yếu của hoạt động lao động sư phạm nêu trên, lao động sư phạm còn có đặc điểm về thời gian và không gian đặc thù.

Thời gian thực hiện hoạt động lao động sư phạm được chia thành hai bộ phận: Bộ phận làm việc theo qui chế và bộ phận làm việc ngoài qui chế. Bộ phận làm việc theo qui chế của người GV gắn liền với thời gian dạy trên lớp, thời gian tổ chức các hoạt động dạy học ngoài lớp căn cứ theo chương trình dạy học, thời gian tham dự các sinh hoạt chuyên môn và hành chính, thực hiện các hoạt động của nhà trường. Bộ phận thời gian ngoài qui chế gắn liền với thời gian làm việc để soạn, chấm bài; thời gian làm việc với gia đình HS, với HS ngoài lớp, ngoài trường...tức là thời gian để người GV làm việc cá nhân và độc lập. Có người gọi đây là khoảng “thời gian rảnh” của người GV. Hai bộ phận thời gian này đều quan trọng và chúng thống nhất với nhau nhằm giúp người GV thực hiện được mục đích của hoạt động lao động sư phạm.

Không gian thực hiện hoạt động sư phạm cũng được chia thành hai: Không gian ở trong lớp, trong trường và không gian ở ngoài lớp, ngoài trường.

Tóm lại, từ những đặc điểm trên cho thấy lao động sư phạm là một dạng lao động sản xuất đặc thù, trong đó đối tượng, công cụ lao động chủ yếu, sản phẩm của lao động đều là con người; lao động sư phạm thuộc loại lao động có mối quan hệ người-người. Chính điều đó làm cho hoạt động lao động sư phạm mang tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo cao. K. Đ. Usinxki đã đưa ra lời nhận xét thật chí lý: “Không nên nói với GV như sau: Hãy làm như thế này, như thế kia. Hãy nói với họ như sau: Các bạn hãy nghiên cứu những qui luật của các hiện tượng tâm lý mà các bạn muốn điều khiển. Hãy hành động phù hợp với những qui luật đó và những điều kiện cụ thể của tình huống sư phạm. Tình huống thật đa dạng, tính cách của trẻ em cũng thật là khác nhau. Trong điều kiện vô cùng phức tạp của những tình huống sư phạm và của trẻ em, làm sao chúng ta lại có thể chấp nhận được những (đơn thuốc giáo dục) vạn năng nào đó”.

Cũng vì đối tượng tác động của GV là những HS, để giáo dục các em, GV cần phải liên hệ, phối hợp với các lực lượng giáo dục khác, cho nên người GV cũng là người có nhiều mối quan hệ nhất, có nhiều bạn nhất.

Mặt khác, lao động sư phạm ngày nay được coi là dạng lao động sản xuất đặc thù-lao động sản xuất phi vật chất vì nó đào tạo nên con người-lực lượng sản xuất chủ yếu của xã hội. Về mặt hiệu quả kinh tế, lĩnh vực giáo dục đứng hàng thứ hai sau hoạt động khoa học.

Người GV cần hiểu biết những đặc điểm của hoạt động lao động sư phạm để có thể tổ chức, điều khiển quá trình lao động sư phạm của mình một cách khoa học nhằm đạt hiệu quả tối ưu. Các cơ quan quản lý giáo dục cần hiểu chúng để đề ra chế độ và chính sách thích hợp trong việc đào tạo, sử dụng và bồi dưỡng đội ngũ GV, tạo điều kiện thuận lợi cho họ hoàn thành tốt nhiệm vụ giáo dục thế hệ trẻ.

### **3.2.3. Những nhiệm vụ và quyền hạn của người giáo viên trung học**

3.2.3.1. Những căn cứ để xác định nhiệm vụ và quyền hạn của người GV trung học

- Từ yêu cầu và nhiệm vụ được đề ra đối với người GV trong thời kỳ đổi mới: Giáo dục toàn diện nhân cách cho HS.

- Từ chức năng của người GV trong thời kỳ đổi mới: Điều khiển và hướng dẫn quá trình hình thành nhân cách con người mới cho HS.

3.2.3.2. Nhiệm vụ của người GV

Điều 72 Luật Giáo dục (2005) quy định nhiệm vụ của người GV

“Nhà giáo có những nhiệm vụ sau đây:

1. Giáo dục, giảng dạy theo mục tiêu, nguyên lý giáo dục, thực hiện đầy đủ và có chất lượng chương trình giáo dục;

2. Gương mẫu thực hiện nghĩa vụ công dân, các qui định của Pháp luật và Điều lệ nhà trường;

3. Giữ gìn phẩm chất, uy tín, danh dự của nhà giáo; tôn trọng nhân cách của người học, đối xử công bằng với người học, bảo vệ các quyền, lợi ích chính đáng của người học;

4. Không ngừng học tập, rèn luyện để nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, nêu gương tốt cho người học;” [21, tr 56].

5. Các nhiệm vụ khác theo qui định của pháp luật

3.2.3.3.. Các quyền của nhà giáo

Điều 73 Luật Giáo dục (2005) quy định các quyền của nhà giáo:

“ Nhà giáo có những quyền sau đây:

1. Được giảng dạy theo chuyên ngành đào tạo;

2. Được đào tạo nâng cao trình độ, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ;

3. Được hợp đồng thỉnh giảng và nghiên cứu khoa học tại các trường, có sở giáo dục và nghiên cứu khác với điều kiện đảm bảo thực hiện đầy đủ nhiệm vụ nói mình công tác;

4. Được bảo vệ nhân phẩm, danh dự;

5. Được nghỉ hè, nghỉ Tết âm lịch, nghỉ học kỳ theo qui định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và các ngày nghỉ khác theo quy định của Bộ luật lao động”. [21, tr 56-57].

### **3.2.4. Những yêu cầu đối với người giáo viên trung học**

Trong quá trình hoạt động nghề nghiệp, người GV sử dụng công cụ là toàn bộ nhân cách của mình để tác động đến HS. Để việc sử dụng công cụ có hiệu quả, người GV phải rèn luyện toàn bộ nhân cách của mình. Suy từ quan điểm của phương đông chúng ta về cấu trúc của nhân cách, nhân cách nhà giáo bao gồm phẩm chất sư phạm và năng lực sư phạm (hay đức và tài của nhà giáo). Rèn nhân cách nhà giáo tức là rèn để có phẩm chất và năng lực sư phạm tốt.

3.2.4.1. Về phẩm chất sư phạm (mặt đạo đức của người GV)

a. Phẩm chất hàng đầu của người GV là thống nhất lòng yêu nước, giác ngộ xã hội chủ nghĩa với lý tưởng nghề nghiệp

Phẩm chất này được hình thành trên cơ sở sự hiểu biết có hệ thống về những cơ sở của chủ nghĩa Mác-Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối cách mạng của Đảng và Nhà nước ta, đường lối và chính sách giáo dục; về nghề dạy học và về người GV; về thực tiễn xây dựng đất nước và thực hiện giáo dục. Phẩm chất hàng đầu này được thể hiện rõ nét ở niềm tin cách mạng và niềm tin sư phạm.

- Niềm tin cách mạng

Từ sự hiểu biết về cách mạng Việt Nam nói trên, người GV tin tưởng vào sự đúng đắn và thắng lợi của cách mạng Việt Nam. Niềm tin này là cơ sở để người GV gắn bó cả cuộc đời mình với sự nghiệp cách mạng của dân tộc, với sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ. Có niềm tin này thì người GV mới có thể trở thành người của Đảng, tuyên truyền cho chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, mới thực sự là “chuyên chính của giai cấp”.

- Niềm tin sư phạm

Đây là yếu tố quan trọng thuộc về phẩm chất đạo đức của người GV, đồng thời có vị trí quan trọng trong cấu trúc của năng lực sư phạm của người GV. Niềm tin sư phạm là niềm tin vào bản chất tốt đẹp của con người, tin vào khả năng giáo dục con người. Đó là sự tin tưởng rằng: “Không có học sinh hư đến nỗi không giáo dục được mà chỉ có những nhà giáo dục tồi”. Niềm tin này thúc đẩy người GV ra sức tìm tòi để có thể đề ra được những biện pháp giáo dục HS có hiệu quả nhất. Vai trò của niềm tin sư phạm trong công tác giáo dục đã được K.Đ. Usinxki khẳng định như sau: “Con đường chủ yếu để giáo dục là niềm tin, niềm tin chỉ chịu sự tác động của niềm tin. Dù cho chương trình dạy học có hoàn hảo đến đâu, chúng cũng chỉ là những lời lẽ cứng đờ, khô khan, không có sức sống, không có sức mạnh nào trong thực tiễn nếu như chúng chưa biến thành niềm tin của nhà giáo dục”.

b. Người GV cần có tình cảm trong sáng và cao thượng

Tình cảm này xuất phát từ lòng yêu nước, lý tưởng cách mạng “dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng dân chủ, văn minh”. Tình cảm này thể hiện ở lòng yêu trẻ, yêu nghề “càng yêu người bao nhiêu càng yêu nghề bấy nhiêu” (Yêu thương đùm bọc HS, vui sướng trước những tiến bộ của HS, lo lắng, có trách nhiệm trước những lệch lạc của các em...); ở tính kiên trì, thái độ tự kiểm chế và chủ động trong đối xử với HS; ở nếp sống giản dị, khiêm tốn, lịch sự...

3.2.4.2. Năng lực sư phạm

Năng lực của người GV là tổng hợp của một hệ thống kiến thức và kỹ năng sư phạm đa dạng và phức tạp

a. Về kiến thức (trình độ chuyên môn)

Người GV cần được trang bị một hệ thống tri thức cần thiết có liên quan đến nghề nghiệp như:

- Nhóm kiến thức chung cần thiết về tất cả các lĩnh vực của cuộc sống xã hội;

- Nhóm kiến thức về môn học bao gồm những kiến thức về các môn khoa học có liên quan đến môn học hay những môn học mà người GV phụ trách giảng dạy. Người GV cần có những hiểu biết rộng về khoa học và sâu về môn học mà mình giảng dạy;

- Nhóm kiến thức có liên quan trực tiếp đến việc hình thành những kỹ năng sư phạm. Nhóm kiến thức này bao gồm những kiến thức về giáo dục học, tâm lý học, phương pháp dạy học và giáo dục;

- Ngoài ra người GV còn cần những kiến thức công cụ để chiếm lĩnh các nhóm kiến thức nói trên. Đó là những kiến thức về ngoại ngữ, về phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu khoa học...

Người giáo viên thiếu kiến thức, trình độ chuyên môn kém không thể làm tròn được trách nhiệm của mình. “Những GV dốt nát là cái bóng ma không hồn, là

đám mây không mang mưa, là dòng suối khô cạn, là ngọn đèn không ánh sáng, và đương nhiên đó là khoảng trống rỗng”- I.A Cômexki đã nói như vậy.

b. Kỹ năng sư phạm

Kỹ năng sư phạm là khả năng thực hiện có hiệu quả hệ thống các hành động sư phạm phù hợp với mục đích và điều kiện thực hiện hệ thống này.

Khái niệm trên được dựa trên cơ sở chủ yếu là tính hoạt động của quá trình sư phạm. Việc thực hiện hệ thống các hành động sư phạm bao giờ cũng để nhằm đạt được một kết quả (mục đích) nhất định. Kết quả thu được này phải phù hợp với mục đích đã được đề ra trước khi hành động và phù hợp với những điều kiện sư phạm mà trong đó các hành động này được thực hiện. Như vậy trong hoạt động lao động, người GV thực hiện các hành động sư phạm như thế nào, điều đó nói lên rằng anh ta có kỹ năng sư phạm hay không. Kỹ năng sư phạm đòi hỏi trước khi thực hiện nó, người GV phải xác định được mục đích của các hành động và phải dự đoán trước được các mối liên hệ giữa các điều kiện và việc đề ra các biện pháp tiến hành chúng, dự đoán được tiến trình thực hiện và các biện pháp kiểm tra, điều khiển, điều chỉnh chúng... Mục đích của hệ thống các hành động này không ngoài mục đích chung của hoạt động sư phạm.

Quá trình thực hiện các kỹ năng sư phạm cũng chính là quá trình áp dụng những tri thức có liên quan được đề cập ở trên vào trong hoạt động thực tiễn sư phạm một cách sáng tạo. Các kỹ năng sư phạm được luyện tập thành thạo trở thành kỹ xảo sư phạm. Nhờ có các kỹ xảo sư phạm mà người GV có thể ứng xử được nhanh chóng trước các tình huống sư phạm xảy ra tương đối đột ngột.

Hoạt động sư phạm vừa mang tính chất chung của hoạt động lao động lại mang tính chất đặc thù do nghề nghiệp qui định. Khi xây dựng các kỹ năng sư phạm các tác giả thường dựa vào cả tính chất chung lẫn tính chất riêng này.

Chức năng của người GV là cơ sở chủ yếu nhất để xây dựng hệ thống các kỹ năng sư phạm. Chức năng này đã được xã hội qui định đó là: GV phải làm công tác giảng dạy một hay một số môn học, làm công tác giáo dục toàn diện HS, tham gia vào công tác nghiên cứu khoa học, tham gia tích cực vào các hoạt động văn hóa, chính trị xã hội và tự rèn luyện bản thân. Các chức năng này qui định các nhóm kỹ năng sư phạm cơ bản như:

- Nhóm kỹ năng dạy học;
- Nhóm kỹ năng giáo dục;
- Nhóm kỹ năng nghiên cứu khoa học;
- Nhóm kỹ năng hoạt động văn hóa chính trị xã hội;
- Nhóm kỹ năng tự tu dưỡng, rèn luyện bản thân.

Công tác của người GV là một hoạt động, hoạt động chuyên biệt- hoạt động sư phạm. Các nhà nghiên cứu đã cho rằng hoạt động sư phạm bao gồm các loại hoạt động chuyên biệt sau: hoạt động xây dựng hay thiết kế (tức xây dựng phương hướng, kế hoạch hoạt động), hoạt động tổ chức (hoạt động triển khai việc thực hiện phương hướng, kế hoạch), hoạt động giao tiếp (thiết lập, điều khiển mối quan hệ giữa mọi người trong hoạt động) và hoạt động nhận thức (hoạt động nghiên cứu, tìm hiểu mọi vấn đề liên quan đến hoạt động). Từ đó nảy sinh các kỹ năng sư phạm sau:

- Kỹ năng thiết kế hay xây dựng phương hướng, kế hoạch của hoạt động sư phạm;

- Kỹ năng tổ chức thực hiện phương hướng, kế hoạch của hoạt động sư phạm;
- Kỹ năng giao tiếp sư phạm;
- Kỹ năng nghiên cứu hay tìm hiểu những vấn đề có liên quan trong công tác sư phạm.

Có thể coi đây là những kỹ năng cơ sở trong hoạt động sư phạm của người GV. Đây là các kỹ năng thành phần của nhóm các kỹ năng sư phạm được phân chia theo chức năng của người thầy giáo.

Những kỹ năng sư phạm nêu trên là những kỹ năng sư phạm khái quát. Tùy từng nhiệm vụ cụ thể của hoạt động sư phạm, các kỹ năng này được cụ thể hóa dần theo từng cấp độ nhỏ hơn. Các nhà nghiên cứu đã đưa ra hàng trăm các loại kỹ năng sư phạm khác nhau.

Các kỹ năng sư phạm được bồi dưỡng trong thời gian học tập tại trường sư phạm và được bổ sung, củng cố, hoàn thiện dần trong quá trình hoạt động độc lập ở nhà trường phổ thông. Cho nên trong các trường sư phạm, việc tổ chức cho sinh viên được tham gia hoạt động thực hành sư phạm từ thấp đến cao chiếm một vị trí cực kỳ quan trọng.

### **3.2.5. Người giáo viên với việc nâng cao trình độ nghề nghiệp**

#### **3.2.5.1. Quá trình hình thành nhân cách của người GV**

Quá trình hình thành nhân cách của người GV là quá trình diễn ra một cách lâu dài, liên tục. Quá trình này bao gồm ba giai đoạn có liên quan chặt chẽ với nhau, nối tiếp nhau:

- a. Quá trình được hướng nghiệp sư phạm diễn ra khi còn học ở nhà trường phổ thông;
- b. Quá trình được đào tạo sư phạm diễn ra ở nhà trường sư phạm;
- c. Quá trình không ngừng nâng cao trình độ nghề nghiệp diễn ra trong suốt cuộc đời sư phạm.

#### **3.2.5.2. Người GV phải không ngừng nâng cao trình độ nghề nghiệp**

a. Người GV phải không ngừng nâng cao trình độ nghề nghiệp vì hai lý do sau:

- Cách mạng khoa học, kỹ thuật và công nghệ phát triển như vũ bão và cách mạng xã hội cũng phát triển cực kỳ nhanh;

- Thế hệ trẻ hiện nay đã và đang phát triển với tốc độ rất nhanh.

b. Có nhiều con đường để người GV không ngừng nâng cao trình độ của mình

- Tự học, tự rèn luyện là con đường quan trọng nhất
- Tham gia các lớp học, các khóa học với nhiều hình thức khác nhau về chuyên môn nghề nghiệp.
- Tham gia các hội thảo khoa học về chuyên môn, nghiệp vụ.

## **3.3. CÔNG TÁC CHỦ NHIỆM LỚP Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC**

### **3.3.1. Chức năng của giáo viên chủ nhiệm lớp**

GV bộ môn là GV chịu trách nhiệm giảng dạy một hay một số môn học được phân công. Ở trường trung học, mỗi lớp có một đội ngũ GV giảng dạy các môn học. Trong số đó, một GV được phân công làm công tác chủ nhiệm lớp và được gọi là GV chủ nhiệm (GVCN) lớp.

Chế độ GVCN lớp được đề ra ở Liên Xô (cũ) từ những năm 30 của thế kỷ XX. Ở Việt Nam trước kia chỉ có GV chính. Sau này, vận dụng kinh nghiệm của Liên Xô, trong giáo dục-đào tạo của nước ta có đề ra chế độ GVCN lớp. Còn nay ở đại học Việt Nam, một số trường không gọi là GVCN lớp nữa mà chuyển sang gọi là cố vấn học tập. Ở Mỹ không có chế độ GVCN lớp mà chỉ có cố vấn học tập. Cố vấn học tập không phải là GV. Đội ngũ này được đào tạo chính qui để chuyên làm cố vấn học tập. Cố vấn học tập trong các trường học được coi là những chuyên gia về giáo dục của nhà trường.

Giáo viên chủ nhiệm lớp có các chức năng sau:

3.3.1.1. GVCN lớp là người thay thế Hiệu trưởng quản lý giáo dục toàn diện tập thể HS một lớp học

Quản lý giáo dục tức là nắm vững những chỉ số của quản lý hành chính đối với một lớp học như: Sĩ số, họ tên, tuổi, hoàn cảnh gia đình, những đặc điểm tâm-sinh lý của HS...Nắm vững kế hoạch, chương trình, nội dung giáo dục cấp học, lớp học và khả năng thực hiện chúng của lớp mình chủ nhiệm.

Dự báo xu hướng phát triển nhân cách của HS lớp chủ nhiệm để từ đó đề ra phương hướng tổ chức hoạt động giáo dục, dạy học cho phù hợp.

Trong chức năng quản lý giáo dục cần đặc biệt quan tâm đến việc đồng thời quản lý học tập và quản lý toàn diện sự hình thành phát triển nhân cách HS. Hai mặt này có quan hệ hỗ trợ, tương tác với nhau.

3.3.1.2. GVCN lớp là cố vấn tổ chức hoạt động tự quản của tập thể HS

HS phổ thông trung học là những em ở lứa tuổi từ 12-18 tuổi (lứa tuổi dạy thì). Đây là lứa tuổi đang tiến dần tới sự hoàn thiện về nhân cách người công dân. Lứa tuổi có những đặc trưng đặc biệt về nhân cách như: Mong muốn làm người lớn và đang khẳng định mình, giàu ước mơ, hoài bão, bước đầu có kinh nghiệm sống, có khả năng tự quản, tổ chức hoạt động tập thể... Tuy nhiên, vẫn là lứa tuổi mong muốn lớn hơn khả năng. Lứa tuổi chưa đủ độ chín về mọi mặt nên dễ bốc nhưng cũng dễ xẹp cho nên rất cần có sự giúp đỡ của người lớn.

Phổ thông Trung học bao gồm hai cấp: Trung học cơ sở và Trung học phổ thông. Một thực tế cho thấy, đặc điểm chung của HS và của tập thể ở các lớp đầu, giữa và cuối cấp có khác nhau; cho nên chức năng cố vấn đối với các lớp này cũng sẽ khác nhau.

Đối với HS phổ thông trung học, GVCN lớp cần xác định chỉ làm cố vấn cho tập thể lớp chứ không làm thay các em.

Chức năng cố vấn của GVCN lớp đối với hoạt động của tập thể HS thực chất là sự phản ánh mối quan hệ chủ đạo và chủ động giữa hoạt động của GV và hoạt động của HS trong công tác chủ nhiệm lớp.

Về bản chất, cố vấn tức là định hướng, điều khiển, điều chỉnh quá trình tự giáo dục của tập thể và cá nhân HS, là phát huy vai trò chủ thể tích cực của HS trong giáo dục.

Chức năng cố vấn thể hiện ở chỗ: GVCN lớp biết vận dụng các nguyên tắc giáo dục để lựa chọn được các phương pháp giáo dục thích hợp nhằm kích thích tư duy sáng tạo, phát triển tiềm năng trí tuệ của HS.

Cố vấn là điều khiển, điều chỉnh tư duy, thái độ-tình cảm, hành vi, hoạt động của HS. Vai trò điều khiển, điều chỉnh là yếu tố, là nội dung quan trọng nhất của chức năng cố vấn đối với GVCN lớp.

Chức năng này phải quán triệt một cách toàn diện trong nội dung giáo dục, trong kế hoạch hoạt động của cá nhân và tập thể lớp.

Để thực hiện vai trò cố vấn, nhiệm vụ chủ yếu của GVCN lớp là phát hiện, xây dựng và bồi dưỡng đội ngũ tự quản, cụ thể:

- Tổ chức hợp lý đội ngũ tự quản bao gồm: Ban cán sự lớp, ban chấp hành chi đoàn, cán sự bộ môn, tổ trưởng...

- Bồi dưỡng cho các em phẩm chất và năng lực tự quản.

Căn cứ để xây dựng đội ngũ tự quản: Dựa vào đặc điểm, nhiệm vụ của từng năm học và tính chất phát triển của tập thể HS.

Một số kinh nghiệm xây dựng đội ngũ tự quản:

- Thu hút đông đảo HS luân phiên nhau vào bộ máy tự quản.

- Cử thủ lĩnh phù hợp với từng giai đoạn phát triển tập thể.

- Bồi dưỡng ý thức, thái độ và phương pháp làm việc cho đội ngũ tự quản...

3.3.1.3. GVCN lớp là cầu nối giữa tập thể HS với các tổ chức xã hội trong và ngoài nhà trường, là người tổ chức phối hợp các lực lượng giáo dục

Là cầu nối giữa tập thể HS với các tổ chức trong và ngoài nhà trường, GVCN lớp đại diện cho cả hai phía: đại diện cho nhà trường và đại diện cho tập thể HS.

- Đại diện cho nhà trường, GVCN có trách nhiệm truyền đạt đầy đủ tất cả những yêu cầu, kế hoạch giáo dục của nhà trường tới tập thể và từng HS lớp chủ nhiệm sao cho có thể biến những chủ trương, kế hoạch đào tạo của nhà trường thành chương trình hành động của tập thể lớp và của mỗi học sinh.

- Đại diện cho quyền lợi chính đáng của HS trong lớp, GVCN là người tập hợp ý kiến, nguyện vọng của HS trong lớp phản ánh với các tổ chức trong trường và ngoài xã hội. Với tư cách là đại diện cho HS, GVCN lớp còn có trách nhiệm bảo vệ quyền lợi mọi mặt của HS trong lớp. GVCN lớp còn là người hòa giải các mối bất hòa diễn ra giữa các HS với nhau, giữa HS với các lực lượng giáo dục có liên quan.

Để thực hiện chức năng cầu nối, GVCN có nhiệm vụ tổ chức phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, thống nhất các tác động giáo dục theo một chương trình hành động chung. GVCN lớp không chỉ nắm chắc tình hình HS lớp mình chủ nhiệm mà cần xác định được các nhân tố, các mối quan hệ, các điều kiện cần thiết trong và ngoài nhà trường để có thể tận dụng, phát huy mọi tiềm năng vào công tác chủ nhiệm lớp.

3.3.1.4. Đánh giá khách quan kết quả rèn luyện của mỗi HS và phong trào chung của lớp

Chức năng này có ý nghĩa cực kỳ quan trọng đối với quá trình học tập, rèn luyện, phát triển nhân cách của mỗi HS vì sự đánh giá khách quan, chính xác, đúng mức là điều kiện để thầy trò điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch hoạt động của tập thể lớp và mỗi thành viên.

Căn cứ để đánh giá phong trào hoạt động của lớp: Yêu cầu, kế hoạch toàn diện đã được đặt ra, so sánh với phong trào chung của toàn trường. Còn đánh giá từng cá nhân HS cần căn cứ vào năng lực, điều kiện cụ thể của từng em trong quá trình phát triển.

Sau khi đánh giá cần vạch ra phương hướng, nêu lên những yêu cầu hợp lý cho HS để điều khiển, điều chỉnh hoạt động của HS cho phù hợp.

Để đánh giá khách quan, chính xác quá trình rèn luyện của từng HS cần xây dựng chuẩn thang đánh giá (đặc biệt khi đánh giá ý thức, thái độ, hành vi đạo đức)

đồng thời thông qua nhiều kênh đánh giá (cá nhân tự đánh giá, tập thể tổ, lớp, cha mẹ, giáo viên bộ môn, cán bộ phụ trách các hoạt động có HS tham gia).

### **3.3.2. Nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm lớp**

3.3.2.1. Nắm vững mục tiêu giáo dục của cấp học, lớp học, chương trình giáo dục dạy học của trường

Đây là nhiệm vụ trước mắt để có cơ sở xây dựng kế hoạch hoạt động của lớp chủ nhiệm có khả năng thực thi và đảm bảo hiệu quả giáo dục.

Để thực hiện nhiệm vụ này, GVCN lớp cần nắm các văn bản sau:

- Mục tiêu cấp học;
- Nhiệm vụ trọng tâm từng năm (qua các chỉ thị);
- Chương trình giảng dạy các môn học;
- Kế hoạch năm học của nhà trường;
- Một số văn bản hướng dẫn các công tác liên quan đến vấn đề giáo dục như thu học phí, miễn giảm đóng góp, chế độ chính sách đối với con em thương binh liệt sỹ, qui chế khen thưởng kỷ luật học sinh, nội qui đối với HS...

3.3.2.2. Tìm hiểu để nắm vững cơ cấu tổ chức của nhà trường

Để liên hệ, phối hợp, tận dụng sức mạnh tổng hợp của các lực lượng và các điều kiện giáo dục trong trường, GVCN cần nghiên cứu nắm vững các đơn vị chức năng trong trường như:

- Sự tổ chức và phân công của ban Giám hiệu;
- Cơ cấu tổ chức chi bộ Đảng, Đoàn, Đội, Công đoàn trong trường học;
- Đội ngũ giáo viên, các tổ chuyên môn trong trường và GV giảng dạy các môn học ở lớp chủ nhiệm. Đặc biệt là hiểu từng GV sẽ dạy ở lớp chủ nhiệm để thiết lập mối quan hệ trong giáo dục; Nắm vững đội ngũ GV phụ trách từng mặt hoạt động giáo dục của nhà trường để cần thiết liên hệ phối hợp hoạt động.

3.3.2.3. Tiếp nhận HS lớp chủ nhiệm

Thông thường, vào đầu năm học (khoảng tháng 8 hàng năm) nhà trường phân công GV làm công tác chủ nhiệm các lớp học. Sau khi nhận nhiệm vụ chủ nhiệm lớp, GVCN cần nghiên cứu và phân tích mọi đặc điểm của HS trong lớp và các yếu tố tác động đến các em bao gồm đặc điểm tâm sinh lý, nhân cách, năng lực của mỗi em, hoàn cảnh gia đình và sự quan tâm của gia đình đối với con em họ.

GVCN cần sử dụng nhiều phương pháp, phối hợp nhiều lực lượng xã hội trong và ngoài nhà trường để tìm hiểu HS. Trên cơ sở đó, xây dựng chương trình, tổ chức hoạt động toàn diện nhằm phát triển toàn diện nhân cách HS lớp chủ nhiệm trên nguyên tắc phát triển năng lực tự quản của các em.

Đây là nhiệm vụ trọng tâm của công tác GVCN lớp nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện HS, triển khai chương trình, kế hoạch hoạt động của nhà trường.

3.3.2.4. GVCN lớp phải là người tổ chức liên kết toàn xã hội để xây dựng môi trường sư phạm lành mạnh, thống nhất tác động, thực hiện các mục tiêu, nội dung giáo dục HS lớp chủ nhiệm

Đây là nhiệm vụ rất đặc trưng của GVCN lớp. Nhiệm vụ này thể hiện vai trò, chức năng tổ chức quản lý của GVCN. Để thực hiện tốt nhiệm vụ này, GVCN cần tranh thủ tối đa sự giúp đỡ của ban Giám hiệu. Cần hợp pháp hóa mọi hoạt động của GVCN lớp với tư cách là người đại diện Hiệu trưởng. Cho nên khi thực hiện các hoạt động đối ngoại, GVCN lớp nên lấy giấy giới thiệu của nhà trường, hoặc có sự tham dự của ban Giám hiệu.



3.3.2.5. Để làm tốt công tác chủ nhiệm lớp, GVCN phải tự hoàn thiện phẩm chất nhân cách và không ngừng học tập chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm nhằm đổi mới công tác tổ chức giáo dục, dạy học, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện ở nhà trường phổ thông.

### **3.3.3. Nội dung và phương pháp công tác của GVCN lớp**

Để thực hiện nhiệm vụ của mình, GVCN lớp cần phải tiếp cận với tập thể HS lớp mình chủ nhiệm. Tiếp cận với tập thể HS thực chất là một quá trình tác động liên tục, thường xuyên đến tập thể nhằm tìm hiểu HS, xây dựng tập thể lớp và tổ chức các hoạt động giáo dục của tập thể theo mục tiêu, kế hoạch giáo dục của nhà trường, của lớp chủ nhiệm.

Một số nội dung và phương pháp chủ yếu tiếp cận với tập thể HS của GVCN lớp:

#### **3.3.3.1. Tìm hiểu, phân loại và vạch kế hoạch giáo dục các đối tượng HS**

##### **a. Nội dung cần tìm hiểu:**

- Hoàn cảnh sống của từng HS;
- Những đặc điểm về thể chất và sinh lý lứa tuổi;
- Đặc điểm tâm lý (khả năng nhận thức, khí chất, các phẩm chất đạo đức, các thiên hướng, năng khiếu...).

##### **b. Phương tiện tìm hiểu:**

- Các loại sổ sách, hồ sơ có liên quan đến các em như học bạ, sơ yếu lý lịch, sổ điểm, sổ đầu bài...;
- Các sản phẩm hoạt động của HS như vở ghi, bài làm...;
- Các thao tác và hành vi cử chỉ của HS biểu hiện trong các hoạt động và các mối quan hệ;
- Hệ thống các câu hỏi cho các đối tượng nhằm trợ giúp cho quá trình tìm hiểu HS.

##### **c. Phương pháp tìm hiểu tình hình HS**

Để nắm vững tình hình HS lớp chủ nhiệm, GVCN lớp có thể sử dụng tất cả các phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu khoa học giáo dục như: Phương pháp nghiên cứu hồ sơ HS; phương pháp quan sát, phương pháp trò chuyện; phương pháp hỏi ý kiến; phương pháp điều tra, phương pháp trắc nghiệm...

Tìm hiểu để nắm được những thông tin về HS là một quá trình thường xuyên, liên tục. Các số liệu thu được cần phản ánh đầy đủ, cụ thể về tình hình mọi mặt của tập thể và cá nhân HS. Phân loại thông tin theo nội dung, yêu cầu giáo dục, chú ý đến các dấu hiệu cơ bản và chủ yếu. Có thể dùng những công thức toán thống kê để xử lý và đưa ra những nhận định về HS, về xu hướng phát triển của các em.

##### **d. Các bước tiến hành tìm hiểu tình hình HS**

Tìm hiểu tình hình HS là một công việc công phu và khoa học. Muốn có hiệu quả, việc tìm hiểu tình hình HS cần được tiến hành theo một quy trình chặt chẽ từ bước chuẩn bị đến bước thực hiện.

##### **- Bước chuẩn bị:**

- + Thu thập các loại hồ sơ HS ở năm học cũ và các loại sổ sách có liên quan;
- + Chuẩn bị mẫu sơ yếu lý lịch cần tìm hiểu;
- + Xây dựng hệ thống các câu hỏi điều tra cần thiết;
- + Xây dựng kế hoạch tìm hiểu (xác định thời gian cho các giai đoạn cần tìm hiểu; dự kiến các công việc cần tiến hành trong một giai đoạn như thu thập xử lý

thông tin, phân loại HS, vạch kế hoạch giáo dục, điều chỉnh hoặc bổ sung kế hoạch).

- Bước tiến hành:

Công tác tìm hiểu HS là một quá trình thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình làm công tác chủ nhiệm lớp. Về cơ bản quá trình đó có thể tiến hành qua ba giai đoạn. Mỗi giai đoạn thực hiện với những mức độ khác nhau, trong những thời gian khác nhau tùy thuộc vào điều kiện thực tế của GVCN (mới nhận lớp hay tiếp tục theo lớp), thực tế của lớp, của mỗi HS và những yêu cầu cần tìm hiểu:

+ Giai đoạn tìm hiểu sơ bộ (điều tra sơ bộ)

Công việc cụ thể của giai đoạn này là:

- Phát phiếu điều tra cơ bản và hướng dẫn HS cách ghi;
- Tham khảo các loại hồ sơ của HS trong năm học trước;
- Thu lại phiếu điều tra cơ bản;
- Xử lý các thông tin thu được (những nét chính về HS cần thu được đó là: Hoàn cảnh gia đình; các đặc điểm tâm sinh lý; kết quả xếp loại năm trước );
- Ghi tóm tắt kết quả thu được (lưu ý những điểm chưa rõ cần làm sáng tỏ).

+ Giai đoạn khảo sát kiểm tra

Giai đoạn này nhằm kiểm tra độ chính xác của các thông tin thu được trước đó để kịp thời bổ sung, điều chỉnh kết quả tìm hiểu và vạch ra kế hoạch, phương pháp tác động phù hợp với HS.

Các hoạt động cần tiến hành ở giai đoạn này:

- Thăm gia đình HS;
- Trò chuyện với HS và những người có liên quan;
- Dùng hệ thống các câu hỏi điều tra, phỏng vấn;
- Xử lý các số liệu, thông tin thu được và tiến hành phân loại HS (phân loại HS chủ yếu tập trung vào hai mặt (học lực và hạnh kiểm) và năm loại (giỏi-tốt, khá, trung bình, yếu, kém);
- Xác định những HS thuộc loại đặc biệt (nếu có) cần bồi dưỡng và những HS chậm tiến cần được giáo dục thích hợp;
- Ghi vào sổ chủ nhiệm kết quả khảo sát, phân loại có điều chỉnh bổ sung kết quả điều tra cơ bản;
- Vạch kế hoạch để tiến hành những tác động sư phạm phù hợp với từng loại HS (đặc biệt chú ý đến những HS thuộc diện đặc biệt).

+ Giai đoạn tìm hiểu để khẳng định quá trình và kết quả giáo dục

Giai đoạn này được tiến hành trong suốt quá trình giáo dục, có tính thường xuyên và kết thúc ở từng giai đoạn (giữa học kỳ, cuối học kỳ, cuối năm học) để khẳng định và đánh giá kết quả giáo dục một cách khách quan, công bằng và chính xác. Đồng thời để bổ sung, điều chỉnh hoàn thiện những biện pháp giáo dục HS thích hợp.

Các công việc cần tiến hành trong giai đoạn này:

- Tiếp tục thăm gia đình HS hoặc liên hệ với gia đình bằng sổ liên lạc;
- Quan sát khách quan toàn diện;
- Sử dụng những câu hỏi để thăm dò ý kiến của những người có liên quan đến HS;
- Xử lý, tổng hợp số liệu thu được, ghi kết quả vào bảng tổng hợp và sử dụng chúng để đánh giá hiệu quả của những tác động sư phạm đồng thời điều chỉnh, hoàn thiện phương pháp giáo dục và bổ sung kế hoạch giáo dục.

### 3.3.3.2. Tổ chức, xây dựng tập thể lớp

Để tạo môi trường giáo dục HS, GVCN cần xây dựng lớp thành một tập thể HS vững mạnh (tập thể HS vững mạnh có các đặc điểm sau: Có mục đích của tập thể; tổ chức hoạt động chung; có đội ngũ tự quản; có kỷ luật chặt chẽ và có dư luận tập thể lành mạnh).

#### a. Yêu cầu trong xây dựng tập thể HS:

- Tổ chức tập thể HS theo hướng tự quản, tích cực phát huy mọi tiềm năng, vai trò của HS trong hoạt động xây dựng tập thể lớp vững mạnh;
- Tôn trọng, tin tưởng HS, giáo dục cho các em ý thức tự giác, tình thần trách nhiệm;

- Bồi dưỡng cho cán bộ HS về phương pháp tự quản các hoạt động của tập thể, hình thành cho các em các kỹ năng tổ chức điều khiển và đánh giá kết quả hoạt động.

#### b. Phương tiện xây dựng tập thể HS:

Phương tiện xây dựng tập thể HS cần có bao gồm:

- Bản sơ đồ tổ chức tập thể lớp;
- Bản qui định các chức năng, nhiệm vụ cho cán bộ HS;
- Các loại sổ sách ghi chép của cán bộ HS;
- Kế hoạch năm học của lớp;
- Những số liệu cần thiết qua kết quả nghiên cứu HS.

#### c. Phương pháp xây dựng tập thể HS vững mạnh

Trong xây dựng tập thể HS vững mạnh, GVCN lớp có thể sử dụng tổng hợp tất cả các phương pháp giáo dục HS (phần Lý luận giáo dục).

#### d. Cách thức tiến hành xây dựng tập thể HS tự quản

Xây dựng tập thể HS tự quản cần được tiến hành theo một quy trình hợp lý.

Quy trình xây dựng tập thể HS bao gồm các bước:

- Bước chuẩn bị

- + Sử dụng các biện pháp thăm dò dư luận HS về xây dựng tập thể tự quản.

- + Vạch kế hoạch thời gian tiến hành.

- + Thông báo cho HS về thời gian, nội dung, yêu cầu...chuẩn bị cho các em ý thức sẵn sàng.

- + Chuẩn bị các phương tiện.

- Bước tiến hành

Việc tổ chức xây dựng lớp tự quản vừa là một hoạt động vừa là một quá trình giáo dục. Các bước tiến hành được thực hiện ở hai giai đoạn sau:

- + Giai đoạn tổ chức và huấn luyện cơ bản

Các công việc GVCN lớp cần tiến hành ở giai đoạn này bao gồm:

- Nêu mục đích, yêu cầu và ý nghĩa việc tổ chức xây dựng tập thể tự quản;

- Giới thiệu cho HS về sơ đồ cơ cấu tổ chức lớp, các mối quan hệ và cơ chế hoạt động tự quản của lớp, hệ thống đội ngũ cán bộ lớp, tổ và các cán sự chức năng tương ứng;

- Lựa chọn, xây dựng đội ngũ cán bộ lớp (có thể chỉ định tạm thời hoặc lấy tinh thần xung phong đối với lớp đầu cấp hay chế độ bỏ phiếu kín đối với các lớp khác);

- Giao nhiệm vụ, chức năng cụ thể cho từng đối tượng;

- Tổ chức bồi dưỡng nội dung, phương pháp công tác cho các em;

- Tổ chức cho lớp thảo luận, xây dựng kế hoạch năm học để định hướng cho hoạt động của tập thể và cán bộ lớp.

- + Giai đoạn thử nghiệm trong hoạt động thực tế, rèn luyện hình thành kỹ năng

Ở giai đoạn này, GVCN lớp cần tạo điều kiện cho đội ngũ cán bộ phát huy được vai trò chủ thể, thực hiện các chức năng, nhiệm vụ của mình trong các hoạt động. GVCN lớp chỉ giữ vai trò cố vấn.

Các hoạt động thực tế có thể tạo điều kiện để HS tự quản là:

- Tự quản 15 phút truy bài đầu giờ;
- Tự quản các giờ học trên lớp;
- Tự quản giờ trống giáo viên;
- Tự quản tiết sinh hoạt tập thể hàng tuần;
- Tự quản trong các hoạt động lao động, thể dục thể thao, vui chơi, tham quan... và các hoạt động ngoài giờ lên lớp khác.

### 3.3.3.3. Tổ chức hoạt động giáo dục

GVCN cần tổ chức các hoạt động giáo dục nhằm xây dựng tập thể lớp đồng thời qua đó giáo dục toàn diện cho HS.

#### a. Yêu cầu:

- Tổ chức các hoạt động giáo dục nhằm ỏ sung và mở rộng những tri thức đã học và góp phần giáo dục toàn diện cho HS;

- Giáo dục cho HS tính chủ động, tích cực, sáng tạo, tạo điều kiện cho học sinh gắn bó với lớp, với trường;

- Củng cố và rèn luyện cho HS các kỹ năng tham gia, tổ chức các hoạt động tập thể và các kỹ năng sống khác.

#### b. Nội dung và hình thức

Các hoạt động giáo dục có nhiều nội dung và hình thức phong phú và đa dạng. Trong thực tế có hai loại chủ yếu đó là nội dung và hình thức giáo dục qua tiết sinh hoạt tập thể lớp hàng tuần và qua các hoạt động giáo dục ngoài lớp, ngoài trường (do nhà trường hoặc lớp tổ chức).

- Tiết sinh hoạt tập thể lớp hàng tuần: Diễn ra mỗi tuần một tiết do HS tự quản dưới sự cố vấn, giúp đỡ của GVCN lớp. Các dạng chủ yếu của tiết sinh hoạt lớp gồm có hội nghị học tập và đăng ký thi đua; hoạt động sơ, tổng kết, đánh giá thi đua; sinh hoạt chủ đề nhằm hướng ứng các chủ điểm giáo dục hàng tháng theo yêu cầu chỉ đạo của nhà trường hoặc nhu cầu của lớp dưới các hình thức như hội thảo, thi sưu tầm tìm hiểu, hái hoa dân chủ, diễn đàn thanh niên...; các loại hình văn hóa, văn nghệ, giao lưu, vui chơi giải trí...

- Các hoạt động giáo dục ngoài lớp, ngoài trường theo chủ đề về giáo dục ngoài giờ lên lớp và giáo dục hướng nghiệp theo chỉ đạo chung của nhà trường mà GVCN lớp tổ chức cho lớp tham gia (có thể theo qui mô toàn trường hoặc lớp) như lễ khai hoặc bế giảng, mít tinh kỷ niệm các ngày lễ lớn, các lễ hội truyền thống hoặc văn hóa của nhà trường hay địa phương, tham quan, cắm trại, du lịch...

#### c. Quy trình tổ chức thực hiện

Quy trình tổ chức hoạt động giáo dục thường bao gồm các bước:

- Bước 1: Đặt tên cho hoạt động và xác định yêu cầu giáo dục cần đạt được

- Bước 2: Bước chuẩn bị cho hoạt động: Vạch kế hoạch, thời gian tiến hành; thiết kế nội dung và hình thức; dự kiến công việc chuẩn bị và phân công cụ thể lực lượng tham gia chuẩn bị; xây dựng chương trình điều khiển hoạt động; phân công

cán bộ điều khiển, điều phối hoạt động; dự kiến các tình huống xảy ra trong quá trình tổ chức hoạt động và cách ứng xử, giải quyết.

- Bước 3: tiến hành và kết thúc hoạt động. Hoạt động được tiến hành hoàn toàn do học sinh tự quản, điều khiển, GVCN chỉ là cố vấn. Khi kết thúc cần có nhận xét, đánh giá.

- Bước 4: Tổ chức rút kinh nghiệm và đánh giá kết quả hoạt động.

3.3.3.4. Đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của học sinh và phong trào chung của tập thể

Đánh giá kết quả học tập và rèn luyện phần đầu của HS là một nội dung không thể thiếu được của công tác chủ nhiệm lớp.

a. Mục đích của đánh giá

Mục đích đánh giá kết quả rèn luyện của HS và phong trào chung của tập thể lớp nhằm thúc đẩy sự cố gắng vươn lên của HS, kích thích ở các em động cơ phấn đấu đúng đắn, hình thành ở chúng niềm tin vào bản thân, tập thể, thầy cô. Ngoài ra đánh giá còn là căn cứ để GV và HS đề ra những biện pháp điều khiển, điều chỉnh hoạt động giáo dục của thầy và trò cho phù hợp.

b. Nội dung đánh giá

Nội dung đánh giá căn cứ vào các chỉ tiêu công tác đã đề ra, vào những qui định của nhà trường đối với HS. Thông thường, GVCN lớp tập trung đánh giá hai mặt học tập và hạnh kiểm của HS. Hai mặt này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Đánh giá HS là đánh giá mức độ phấn đấu và trưởng thành của các em trong các hoạt động và các mối quan hệ đa dạng khác nhau: Quan hệ với bản thân, với công việc, với người khác, với cộng đồng, với gia đình và với tổ quốc. Trong từng mối quan hệ cố gắng đánh giá một cách đầy đủ và toàn diện để thấy được mức độ trưởng thành của HS.

c. Quy trình đánh giá

Để đảm bảo chất lượng và độ tin cậy của đánh giá, việc tiến hành cho HS đánh giá phải đảm bảo các yêu cầu như đánh giá phải đảm bảo khách quan, công bằng, trung thực; đánh giá phải có hệ thống và toàn diện và đánh giá phải có tác dụng kích thích HS tích cực phấn đấu vươn lên.

Quy trình đánh giá nên diễn ra như sau:

- HS tự đánh giá theo các tiêu chuẩn và thang đánh giá đã được nhà trường và lớp đưa ra.

- Tập thể tổ HS xem xét tự đánh giá của các thành viên trong tổ trên cơ sở đối chiếu với các tiêu chuẩn và thang đánh giá. Tổ đi đến kết luận và phân loại kết quả của tổ mình

- Tập thể lớp xem xét kết quả đánh giá và phân loại của từng tổ. Có thể cân nhắc và đưa ra thảo luận trước lớp những trường hợp đặc biệt để có quyết định cuối cùng trước khi báo cáo với GVCN.

- Ý kiến của GVCN. GVCN lớp nghiên cứu kết quả đánh giá của HS. Những trường hợp nào còn băn khoăn thì có thể tham khảo thêm ý kiến của những người có liên quan hoặc có thể tập hợp cán bộ lớp để trao đổi thêm.

- Kết quả đánh giá được đội ngũ cán bộ lớp công bố vào buổi sơ kết hay tổng kết cuối học kỳ hay cuối năm học.

3.3.3.5. Công tác phối hợp của GVCN lớp với các lực lượng giáo dục trong nhà trường

Với vai trò và nhiệm vụ của mình, GVCN cần có kế hoạch lựa chọn nội dung và hình thức phối hợp hoạt động với các lực lượng giáo dục trong nhà trường một cách hợp lý, khoa học và hiệu quả. Chủ yếu nên tập trung vào các lực lượng có tính chất chủ đạo trong trường như: ban Giám hiệu, Hội đồng giáo dục nhà trường, tổ chức Đoàn TNCS-HCM hoặc đội TNTP-HCM, các giáo viên bộ môn và các GVCN lớp cùng khối. Còn với các lực lượng giáo dục khác thì tùy từng điều kiện, tình huống cụ thể mà có những biện pháp phối hợp cần thiết.

a. Phối hợp với ban Giám hiệu và Hội đồng giáo dục nhà trường

- Phối hợp với ban giám hiệu: GVCN lớp hoạt động dưới sự chỉ đạo của ban giám hiệu (BGH) nhà trường về mục tiêu, nội dung và kế hoạch công tác và thông qua một phó hiệu trưởng phụ trách về công tác giáo dục.

Các hình thức phối hợp thường được tiến hành như:

+ Nhận kế hoạch và triển khai hoạt động (qua bảng tin nhà trường hoặc trong các cuộc họp GVCN lớp định kỳ);

+ Định kỳ thông báo hoặc báo cáo tình hình và kết quả triển khai và tổ chức các hoạt động giáo dục, những khó khăn, những sáng kiến trong công tác chủ nhiệm lớp với BGH để BGH có thể hỗ trợ, giúp đỡ và tạo điều kiện phát huy;

+ Tham dự các lớp bồi dưỡng về năng lực sư phạm cho GVCN lớp;

+ Cuối học kỳ hay cuối năm thông qua danh sách đánh giá xếp loại HS cho ban Giám hiệu.

- Phối hợp với Hội đồng cố vấn giáo dục. Với tư cách là một thành viên của hội đồng giáo dục, GVCN cần có tiếng nói nhằm tranh thủ sự hỗ trợ tối đa, mang tính thống nhất và tổng hợp các lực lượng giáo dục nhà trường như phản ánh về những bất cập trong chế độ, chính sách của nhà trường với công tác chủ nhiệm lớp và những yêu cầu, hoạt động giáo dục chưa được phù hợp, phản ánh những yêu cầu, nguyện vọng... của HS

b. Phối hợp với tổ chức Đoàn TNCS-HCM trong nhà trường

- Đối với chi đoàn HS trong lớp: GVCN lớp là cố vấn đáng tin cậy, giúp cho hoạt động của các em có những định hướng đúng đắn vào mục tiêu xây dựng lớp thành một tập thể HS vững mạnh. GVCN lớp có thể dự các buổi sinh hoạt hay các cuộc họp của chi đoàn, của cán bộ đoàn và có thể đóng góp ý kiến cho các em về công tác đoàn; chỉ đạo để có sự phối hợp hoạt động giữa tập thể đoàn và tập thể lớp, giữa đội ngũ cán bộ đoàn và lớp; tổ chức các hoạt động của lớp luôn lấy lực lượng đoàn là nòng cốt.

- Đối với đoàn trường: GVCN quan hệ với tổ chức đoàn trường thông qua các cán bộ đoàn trong ban chấp hành. Các hình thức phối hợp thường là: nắm vững các chủ trương, kế hoạch nội dung công tác của đoàn để tiện phối hợp; trao đổi, bàn bạc với BCH đoàn trường về các nội dung, phương pháp hoạt động của chi đoàn trong lớp để phối hợp và thống nhất các tác động giáo dục; phối hợp để tổ chức các hoạt động của tập thể lớp, để kiểm tra và đánh giá kết quả hoạt động giáo dục...

c. Phối hợp với các giáo viên bộ môn

Một số loại hình phối hợp:

Các hình thức phối hợp nhằm nâng cao chất lượng học tập của HS:

- Thường xuyên trao đổi, thông báo với giáo viên bộ môn (GVBM) về tình hình học tập của lớp, những nguyện vọng của học sinh đối với GVBM, những vấn đề đặc biệt cần GVBM giúp đỡ;

- Mời GVBM tham gia trong việc tổ chức các hoạt động ngoại khóa có liên quan đến môn học, hoặc có thể dự giờ góp ý với GVBM.

d. Phối hợp với các GVCN lớp cùng khối. Để cùng nhau trao đổi, bàn bạc nhằm thống nhất nội dung, kế hoạch hoạt động công tác chủ nhiệm cùng khối để triển khai hoạt động tới lớp mình phụ trách; tổ chức hội nghị trao đổi bàn bạc về kinh nghiệm công tác chủ nhiệm lớp; trao đổi bàn bạc để thống nhất quan điểm, nội dung về xếp loại danh hiệu GVCN...

3.3.3.6. Công tác phối hợp của GVCN lớp với các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường

Phối hợp với các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường (bao gồm gia đình, chi hội phụ huynh HS và các lực lượng xã hội) trong quá trình giáo dục HS nhằm tạo nên sự khấp kín, đảm bảo tính thống nhất, liên tục và toàn vẹn của quá trình giáo dục.

a. Sự phối hợp của GVCN lớp với gia đình

Gia đình là môi trường, là lực lượng giáo dục đầu tiên ảnh hưởng đến HS, đặc biệt là người mẹ.. Vì thế, giáo dục gia đình đã trở thành một bộ phận quan trọng trong sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ.

GVCN lớp phải phổ biến, giúp cha mẹ HS hiểu rõ chủ trương kế hoạch giáo dục của nhà trường, mục tiêu, kế hoạch phân đầu của lớp. Trên cơ sở đó, GVCN thống nhất với gia đình về yêu cầu, nội dung, biện pháp, hình thức giáo dục. Đề nghị với cha mẹ học sinh tạo mọi điều kiện cần thiết để HS học tập, rèn luyện ở nhà theo mục tiêu giáo dục của nhà trường.

- Nội dung phối hợp giữa GVCN lớp với gia đình HS:

+ Thông báo cho gia đình HS biết kết quả học tập, rèn luyện phân đầu của HS.

+ nắm bắt được những thông tin về HS ở gia đình, ở địa phương và những vấn đề có liên quan đến các em để kịp thời điều khiển, điều chỉnh.

+ Huy động khả năng của các bậc phụ huynh trong công tác xây dựng, giáo dục HS.

+ Vận động cha mẹ HS tham gia xây dựng nhà trường.

+ Bồi dưỡng cho các bậc cha mẹ những hiểu biết về giáo dục HS.

+ Giúp cho cha mẹ HS nhận thức đầy đủ trách nhiệm giáo dục con cái, nhận thức được họ phải có trách nhiệm chủ động liên hệ với nhà trường (qua GVCN), tham gia cùng nhà trường trong việc giáo dục HS.

- Hình thức phối hợp:

+ Họp phụ huynh HS định kỳ (đầu năm học, giữa học kỳ 1, đầu học kỳ 2 và cuối năm học) ngoài ra có thể tổ chức cuộc họp phụ huynh học sinh bất thường khi có vấn đề đột xuất. Đây là hình thức phối hợp quan trọng và phổ biến nhất giữa GVCN lớp với gia đình học sinh hiện nay. Cuộc họp này giúp các bậc cha mẹ nắm được đầy đủ chủ trương, kế hoạch giáo dục của nhà trường, tình hình chung của lớp, của từng em HS, mục tiêu, kế hoạch phân đầu của lớp. Trên cơ sở đó, GVCN cùng với cha mẹ HS trao đổi thảo luận để thống nhất phương hướng và những biện pháp giáo dục nhằm đạt được mục tiêu giáo dục.

Để tổ chức tốt cuộc họp cần có sự chuẩn bị kế hoạch chu đáo. Nội dung các kỳ họp thường bao gồm: Phổ biến chủ trương, kế hoạch giáo dục của nhà trường, chỉ tiêu phân đầu của HS; tình hình chung của lớp, những thuận lợi và khó khăn, kết quả học tập rèn luyện của học sinh; đặt ra những nhiệm vụ, nội dung giáo dục thống

nhất giữa nhà trường và gia đình trong từng thời gian cụ thể. Đồng thời thống nhất phân công nhiệm vụ giữa nhà trường (GVCN) và gia đình để kết hợp tác động giáo dục với một kế hoạch cụ thể; xác định nhiệm vụ của chi hội, tổ phụ huynh HS trong việc tổ chức giáo dục ở cộng đồng; trang bị cho phụ huynh một số tri thức khoa học giáo dục gia đình, nâng cao nhận thức về trách nhiệm giáo dục con em của gia đình...

+ Sổ liên kết giáo dục hoặc phiếu báo công nhắc nhở HS

Sổ liên lạc giữa nhà trường và gia đình cũng là hình thức quan trọng và phổ biến hiện nay trong công tác giáo dục. Song trong thực tế hiện nay nó ít có tác dụng đối với HS lớn. Nên chăng cần cải tiến sổ liên lạc thành sổ liên kết giáo dục giữa ba lực lượng giáo dục gia đình-nhà trường-xã hội sao cho có hiệu quả hơn. ngoài việc dùng sổ và họp trực tiếp, GVCN còn có thể dùng phiếu báo công hoặc phiếu nhắc nhở học sinh gửi đến gia đình hoặc cộng đồng khi HS có thành tích đáng khen hoặc vi phạm cần nhắc nhở.

+ Qua chi hội cha mẹ HS.

Chi hội cha mẹ HS là người giúp GVCN thực hiện các nội dung phối hợp giáo dục với gia đình HS.

+ Đến thăm và trao đổi với gia đình HS.

+ Mời cha mẹ đến trường trao đổi trực tiếp.

+ Ngoài ra GVCN lớp có thể phối hợp với gia đình HS qua trao đổi thư từ, điện thoại hoặc qua cơ quan.

b. GVCN lớp phối hợp với chi hội cha mẹ HS.

- Chi hội cha mẹ HS là tổ chức của các bậc phụ huynh có con học cùng một lớp. Hoạt động của chi hội nhằm tổ chức, tập hợp tất cả các cha mẹ HS của một lớp thành một lực lượng giáo dục thống nhất; tập hợp sự đóng góp toàn diện của gia đình HS và tổ chức sự phối hợp các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường nhằm tổ chức các hoạt động giáo dục hỗ trợ cho việc thực hiện mục tiêu, nội dung, yêu cầu giáo dục của nhà trường, của GVCN lớp. Đồng thời cùng với nhà trường, GVCN giải quyết những khó khăn trong quá trình giáo dục con em.

Chi hội cha mẹ HS được tổ chức theo lớp học, tồn tại theo năm học và khóa học dưới sự điều hành của ban chấp hành chi hội. Hoạt động của chi hội dựa trên nguyên tắc chung là dân chủ bàn bạc, lấy ý kiến của đa số làm phương hướng, nội dung hoạt động. Đại diện cho gia đình tham gia sinh hoạt chi hội phụ huynh có thể là cha mẹ, ông bà hoặc anh chị đã trưởng thành của HS.

Nhiệm vụ cụ thể của chi hội: Đôn đốc gia đình, tổ chức chi hội PHHS thực hiện những yêu cầu, nội dung giáo dục HS ở gia đình, ngoài xã hội theo mục tiêu, kế hoạch của trường, lớp đề ra; tổ chức đánh giá kết quả rèn luyện của HS ở gia đình, ngoài xã hội; tổ chức trao đổi kinh nghiệm giáo dục con cái, giúp nhau có biện pháp giáo dục con cái tốt hơn; liên hệ và vận động các tổ chức quần chúng, các cơ sở sản xuất địa phương giúp đỡ, tạo điều kiện cho nhà trường trong việc tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục; huy động các lực lượng xã hội giúp đỡ nhà trường trong việc giải quyết những khó khăn về vật chất, hỗ trợ về tinh thần...

- Nội dung và phương pháp phối hợp với chi hội cha mẹ HS:

GVCN là người chủ động, trực tiếp tổ chức sự phối hợp với chi hội HS qua các hoạt động cụ thể sau:

+Dự kiến hoạt động của chi hội phụ huynh, đặt ra yêu cầu, nhiệm vụ giáo dục gia đình;



+ Triệu tập cuộc họp PHHS nhằm báo cáo mục tiêu, nhiệm vụ, kế hoạch năm học của trường, của lớp, nêu yêu cầu đối với gia đình và chi hội trong việc giáo dục HS;

+ Tổ chức bầu ban chấp hành chi hội PHHS (thường có một chi hội trưởng và 2 chi hội phó);

+ Giúp BCH chi hội xây dựng kế hoạch hoạt động của chi hội;

+ Qua BCH chi hội và chi hội để nắm được thông tin về kết quả rèn luyện, tinh thần học tập của HS ở gia đình, ở cộng đồng; thông báo kết quả học tập rèn luyện của HS ở trường cho gia đình, địa phương;

+ Đôn đốc BCH và chi hội thực hiện các nhiệm vụ được giao...

c. GVCN lớp với chính quyền, đoàn thể xã hội, cơ quan chức năng, tổ chức kinh tế ở địa phương.

Thực chất đây là sự phối hợp giáo dục với xã hội mà GVCN lớp là người trực tiếp tổ chức thực hiện nhằm phát huy sức mạnh của mọi nguồn lực, thực hiện xã hội hóa giáo dục HS lớp chủ nhiệm.

- Những nội dung cơ bản của sự phối hợp này:

+ Góp phần xây dựng, bảo vệ trật tự, an ninh của địa phương.

+ Tổ chức học sinh học tập, rèn luyện, vui chơi lành mạnh, phòng chống các tệ nạn xã hội nhằm hình thành và phát triển toàn diện nhân cách HS.

+ Xây dựng cơ sở vật chất cho nhà trường, cải thiện đời sống cho GV, tạo điều kiện thuận lợi cho các hoạt động giáo dục, giảng dạy, hướng nghiệp, dạy nghề cho HS.

Để việc liên kết có hiệu quả, GVCN lớp cần nắm vững chức năng, nhiệm vụ, tiềm năng của từng cơ quan, đoàn thể ở địa phương để khai thác mặt mạnh của họ trong công tác giáo dục.

Trước hết cần phối hợp chặt chẽ với chính quyền địa phương vì đây là cơ quan quản lý toàn diện đối với cộng đồng. Chính quyền địa phương có tư cách pháp lý để tập hợp các lực lượng xã hội khác trong địa bàn mình quản lý để phối hợp giáo dục. Trên cơ sở đó để khai thác khả năng của từng cơ quan, từng lực lượng. Ví dụ: phối hợp với bệnh viện để thường xuyên chăm sóc sức khỏe và giáo dục vệ sinh cho HS.

GVCN cần tìm hiểu, lựa chọn, xây dựng một mạng lưới cộng tác viên bao gồm các nhà hoạt động chính trị xã hội, các đoàn thể xã hội, cha mẹ HS, chi hội cha mẹ học sinh...những người có uy tín, có năng lực hoạt động các mặt giáo dục, đề nghị họ làm công tác giúp đỡ nhà trường, giúp đỡ GVCN với các yêu cầu: Thường xuyên trao đổi thông tin với GVCN; nhiệt tình, sẵn sàng cộng tác với GVCN tổ chức giáo dục học sinh và vận động các lực lượng xã hội tham gia.

- Các hình thức phối hợp:

GVCN lớp có thể phối hợp với các lực lượng xã hội khác dưới các hình thức như: Kết nghĩa, đỡ đầu, bảo trợ, tham gia tổ chức các hoạt động giáo dục HS của các cơ quan, các đơn vị bộ đội, các đoàn thể xã hội, các cơ sở sản xuất...đối với lớp. Trên cơ sở đó, GVCN phối hợp với các lực lượng liên quan để tổ chức các hoạt động giáo dục học sinh như bảo vệ môi trường, phòng chống HIV-AIDS, tham gia các lễ hội truyền thống ở địa phương...

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

1. Trong số các chức năng của giáo viên chủ nhiệm lớp, chức năng nào được coi là quan trọng nhất? Hãy liên hệ việc thực hiện chức năng đó ở nhà trường hiện nay và rút ra những bài học kinh nghiệm cần thiết.

2. Tìm hiểu để nắm vững nội dung và phương pháp của công tác chủ nhiệm lớp ở Trung học.

2. Tình huống sư phạm

Hãy xác định vấn đề chủ yếu cần giải quyết trong các tình huống sư phạm dưới đây, đề xuất phương án giải quyết và lựa chọn phương án giải quyết tốt nhất.

1). 10 năm liền Hồng C-học sinh lớp 11A luôn luôn đạt học sinh giỏi của lớp. Gần đây, cô Kim Hạnh-giáo viên chủ nhiệm lớp thấy sức học của em bị giảm sút. Cô còn nghe các em trong lớp khác nhau rằng Hồng C. đang cặp bồ với một cậu nào đó trong xóm.

- Phải chăng dư luận của một số em trong lớp về Hồng C. là đúng? Cô Kim Hạnh thăm nghĩ.

SP Văn-K1998-ĐHCT

2). Vừa dứt hồi trống vào lớp, thầy M-giám thị của trường đã xuống lớp 10G thông báo:

- Thầy dạy toán của các em bệnh không đến lớp được, các em giữ trật tự đừng làm ồn ảnh hưởng đến lớp bên cạnh nhé. Thông báo xong thầy giám thị vội quay về phòng trực.

Học sinh lớp 10G trường trung học phổ thông N V mừng rỡ ra mặt. Cả lớp im lặng được khoảng 10 phút rồi như không chịu ngồi im mấy em ở bàn cuối rủ nhau mang cờ ra chơi. Lập tức phòng học oà lên ồn ào như ong vỡ tổ: Nhóm thì tán chuyện, nhóm chơi cờ, một số em la ó rượt nhau vòng quanh các dãy bàn học...Được báo, thầy giám thị phải lên nhắc nhở. Nhắc nhở xong trở về, vừa đi thầy vừa phân nản:

- Gớm, cái lớp của cô Nam này, tiết trống nào cũng vậy, tính tự quản của tụi nó để đâu không biết nữa kìa!

SP Toán-K1998-ĐHCT

3). Thầy Vân-giáo viên dạy môn Vật lý lớp 10B mặt hầm hầm, vẻ giận dữ nói với thầy Hà

- Anh Hà, thằng Hòa lớp anh chủ nhiệm nó láo quá!

- Sao vậy anh? Thầy Hà hỏi.

- Bài kiểm của nó bị điểm kém, nó thắc mắc, tôi đã giải thích cho nó rồi, nó dám cự lại tôi, lại còn dám xé bài kiểm trước mặt tôi nữa. Chưa hả giận, thầy Vân lại la tiếp:

- Anh nên xếp nó hạnh kiểm yếu kỳ này dùm tôi.

SP Vật Lý-K2000-CĐSP Bạc Liêu

4). Em Lan lớp 11H có hoàn cảnh gia đình rất khó khăn. Má em mất sớm, Lan lại là chị hai của hai em còn nhỏ. Ba em vừa đi bước nữa và mẹ kế của em lại đang chuẩn bị có em bé. Nhiều lần em đã phải nghỉ học để ở nhà phụ giúp gia đình. Hôm nay cô chủ nhiệm nhận được đơn xin thôi học của Lan. Lan đưa cô đơn xin thôi học với vẻ mặt buồn buồn, mắt rơm rớm.

SP GDCD-K2001-TTGDTX Sóc Trăng

5). Em T. lớp 10A7 có cá tính bướng bỉnh. Em luôn thể hiện mình là một “tay anh chị”. Sai phạm nào xảy ra trong lớp cũng đều thấy có mặt em. ở gia đình

thì em cậy “tiếng vàng” của ba mẹ, ra ngoài xã hội thì lại giao du với những đối tượng không tốt. Bữa học nay, em đã đánh nhau với một học sinh lớp khác gây náo loạn trong trường. Tìm hiểu hoàn cảnh của em, cô chủ nhiệm đã rõ phần nào vì sao em lại như vậy. Gia đình em khá giả. Ba em có địa vị cao trong xã hội, má em là nhà doanh nghiệp tối ngày bận rộn công chuyện làm ăn, lại hay nuông chiều con cái. Trong khu vực em sống có một số thanh niên thuộc thành phần bất hảo hay lôi kéo trẻ em vị thành niên vào con đường bất chính ...

Nguyễn Khánh Thu  
THBC An Bình-Cần Thơ

6). Cuối giờ ra chơi, một học sinh nam trong lớp 10C nghịch ngợm lấy tập học ném lên quạt gió trên trần nhà đang quay. Tập học mở xòe những tờ giấy mỏng, trúng cánh quạt đang quay, một số tờ rách toạt rồi liệng theo chiều quay của cánh quạt và rơi xuống đất. Chủ nhân của nó vỗ tay cười vẻ khoái chí lắm. Một số em khác vỗ tay cười tán thưởng theo. Nhặt cuốn tập bị rách, nhìn nó một chút, cậu ta đút nó vào cặp và tháo một bên dép đang đi ở chân liệng tiếp. Dép trúng quạt. Quạt đánh dép văng trúng ngay một đầu của bóng đèn Nêong dài 1,2 m trên trần lớp học. Đèn rớt xuống bể làm nhiều mảnh. May mà không trúng ai. Cậu học trò nghịch ngợm mặt tái đi. Vừa lúc giáo viên chủ nhiệm lớp bước vào.

SP Lý-K2000-CDSP Bạc Liêu

7). Cô Q đã nghe được một số phụ huynh học sinh lớp mình phản ánh tình trạng các học sinh khi tan trường ra về thường đi hàng ba, hàng tư và hay giàn hàng ngang trên lòng đường gây ách tắc giao thông. Họ e ngại khi phải đi trên đoạn đường này gặp lúc tan trường và cũng lo ngại cho sự an toàn đối với con em mình. Cô để ý thì thấy nhiều em học sinh lớp mình chủ nhiệm cũng nằm trong số học sinh vi phạm đó.

SP GDCD-K2001-TTGD TX Sóc Trăng

8). Thầy Nh mới ra trường được phân công dạy môn kỹ thuật tại lớp 10A. Tiết đầu tiên lên lớp, thầy không khỏi lúng túng. Mười lăm phút trôi qua, bài giảng của thầy được trình bày với vẻ bình tĩnh, tự tin dần. Học sinh im lặng lắng nghe thầy giảng. Những cặp mắt tròn xoe ngược nhìn thầy giáo trẻ làm cho thầy càng thêm hào hứng. Bỗng một tiếng nói từ cuối lớp cất lên: “Môn kỹ thuật mà, học làm gì!”. Lời giảng của thầy đang hào hứng chợt khựng lại.

SP Sinh-K1998-DHCT

9). Ngày mai lớp có tiết kiểm tra môn Vật lý. Trò Tr. đã chép sẵn một số công thức vào tập nháp và dự định sẽ sử dụng tập nháp này như giấy nháp hợp lệ. Hôm sau, tiết kiểm tra môn Vật lý bắt đầu. Cả lớp im lặng làm bài. Tr. cũng im lặng làm bài theo kế hoạch đã định từ trước. Đột nhiên thầy dạy môn Vật lý bước về phía Tr. Thầy cầm tập nháp chi chít công thức của Tr lên xem.

SP Anh văn-K2000-DHCT

10). Vừa xuống địa điểm được phân TTSP, ngay tuần đầu tiên chúng tôi đã được nhận lớp thực tập chủ nhiệm. Hướng dẫn công tác chủ nhiệm nhóm tôi là cô M. Cô khoảng trên 40 tuổi và là một giáo viên có nhiều thành tích về công tác chủ nhiệm lớp và hướng dẫn sinh viên làm công tác chủ nhiệm lớp. Được nghe giới thiệu về cô như vậy, cả nhóm vừa mừng vừa lo. Mừng vì sẽ có cơ hội học hỏi được nhiều kinh nghiệm từ cô về công tác chủ nhiệm lớp. Lo vì chúng tôi cũng nghe từ các anh chị khoá trên nói rằng các thầy cô giỏi thường nghiêm khắc và yêu cầu cao đối với sinh viên thực tập và cho điểm không được “thoáng” cho lắm.

Tiếp chúng tôi, cô rất vui vẻ. Sau khi hỏi han trò chuyện, cô nói:  
- Tuần tới nữa, tôi sẽ thực sự giao lớp cho các em tập quản lý. Từ giờ đến đó, mỗi em hãy tự làm một kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp cho riêng mình. Thứ bảy kế này cả nhóm ta sẽ bàn về vấn đề đó nhé.

Thấy vẻ lo lắng hiện trên nét mặt các thành viên trong nhóm, cô cười và tiếp với giọng trấn an:

- Các em chớ lo quá thế. Hãy thử sức mình xem sao. Có gì cô sẽ giúp đỡ.

SP Sử-K1998-ĐHCT

## DANH MỤC CÁC TÀI LIỆU THAM KHẢO

### Tiếng Việt

1. Nguyễn Ngọc Bảo (1995), Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học, Tài liệu BDTX chu kỳ hè 1993-1996 cho GV PTTH. Bộ giáo dục và Đào tạo, Vụ giáo viên.
2. Nguyễn Ngọc Bảo-Ngô Hiệu (1995), Tổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục & Đào tạo, Chương trình giáo dục Trung học cơ sở (Ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 05 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo), Công báo từ số 9-10 đến số 17-18.
4. Bộ Giáo dục & Đào tạo, Chương trình giáo dục Trung học phổ thông (Ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 05 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo), Công báo từ số 18-19 đến số 57-58.
5. Bộ Giáo dục & Đào tạo-Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục-Vụ trung học phổ thông (1998), Những vấn đề về chiến lược phát triển giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa-Giáo dục trung học phổ thông (Kỷ yếu hội thảo). Nxb Giáo dục.
6. Nguyễn Hữu Dũng (1995), Nhà trường trung học và người giáo viên trung học, Hà Nội
7. Nguyễn Hữu Dũng (1998), Một số vấn đề cơ bản về giáo dục phổ thông trung học. Sách BDTX chu kỳ hè 1997-2000 cho giáo viên PTTH và THCS, Nxb Giáo dục.
8. Nguyễn Đình Chính (1995), Thực hành về giáo dục, Hà Nội.
9. Nguyễn Đình Chính (1995), Vấn đề đặt câu hỏi của giáo viên đứng lớp-Kiểm tra, đánh giá việc học tập của học sinh, Hà Nội.
10. Hoàng Chúng (1995), Phương pháp dạy học Toán học ở trường phổ thông THCS, Nxb Giáo dục.
11. Hồ Ngọc Đại (1985), Bài học là gì, Nxb Giáo dục.
12. Tô Xuân Giáp (1998), Phương tiện dạy học, Nxb Giáo dục.
13. Bùi Hiền & Các tác giả khác (2001), Từ điển Giáo dục học, Nxb Từ điển Bách Khoa.
14. Trần Bá Hoàn (1995), Đánh giá giáo dục, Hà Nội.
15. Đặng Vũ Hoạt-Hà Thị Đức (1995), Giáo dục học đại cương 2, Hà Nội.

16. Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại*, Nxb Đại học quốc gia, Hà Nội.
17. Nguyễn Kỳ (1995), *Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm*, Nxb Giáo dục.
18. Lecne I.Ia. (1977), *Dạy học nêu vấn đề*, Nxb Giáo dục.
19. Lê Nguyên Long (1998), *Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả*, Nxb Giáo dục.
20. *Luật giáo dục* (1999), Nxb Chính trị quốc gia.
21. *Tìm hiểu Luật Giáo dục* (2005), Nxb Lao động-Xã hội.
22. Bùi Thị Mùi (2000), *Giáo trình hướng dẫn thực hành giáo dục học*, Cần Thơ.
23. Bùi Thị Mùi (2004), *Tình huống sư phạm trong công tác giáo dục học sinh trung học phổ thông*, Nxb Đại học sư phạm.
24. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, Nxb Đại học sư phạm.
25. Hà Thế Ngữ-Đặng Vũ Hoạt (1986-1988), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục, T1&2
26. Hoàng Đức Nhuận (1995), *Nhà trường hiện đại trên thế giới*, Hà Nội.
27. Okôn V (1976), *Những cơ sở của việc dạy học nêu vấn đề*, Nxb Giáo dục.
28. Pêtrôpski A. V. (1982), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb Giáo dục.
29. Hoàng Phê và các cộng sự (1994), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Giáo dục
30. Hà Nhật Thăng, (1995), *Tổ chức hoạt động giáo dục*, Hà Nội.
31. Hà Nhật Thăng (2000), *Công tác giáo viên chủ nhiệm ở trường phổ thông trung học*, Nxb Giáo dục.
32. Vũ Văn Tảo-Trần Văn Hà (1996), *Dạy-học giải quyết vấn đề: Một hướng đổi mới trong công tác giáo dục, đào tạo, huấn luyện*, Trường cán bộ quản lý giáo dục Hà Nội.
33. Nguyễn Cảnh Toàn (1998), *Quá trình dạy-tự học*, Nxb Giáo dục.
34. Nguyễn Cảnh Toàn chủ biên (2004), *Học và dạy cách học*, Nxb Đại học sư phạm.
35. Thái Duy Tuyên (1998), *Giáo dục học hiện đại*, Nxb Giáo dục.
36. Phạm Viết Vượng. *Giáo dục học* (2000), Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

Tiếng Anh:

1. David Boud D. and Feletti G.I. (1997). *The challenge of Problem-Based Learning*, Kogan Page London. Stirling (USA).
2. Dolmans D. (1994). "Description of Problem-Based Learning", *How Students Learn in a Problem-Based Curriculum?*, Maastricht, Universitaire Pers Maastricht, p.3-12.
3. Woods D. R. (1994). "What is Problem-Based Learning?", *Problem-Based Learning: How to Gain the Most from PBL*, p 57-62.
4. Gibbs G. and Jenkins A. (1997). *Teaching Large Classes in Higher Education*, Kogan Page.
5. Marzano R.J. (1992). *A Different Kind of Classroom Teaching with Dimension of Learning*, Association For Supervision and Curriculum Development Alexandria Virginia.

6. Johnson D., Roger T., Johnson, Holubec E.J. (1994). Cooperative Learning in the Classroom, Association For Supervision and Curriculum Development AlexandriaVirginia.
7. Ooms Ir.G.G.H. (2000). Student-Centred Education, Educational Support Staff Department for Education and Student Affairs Wageningen University.
8. Prichard K.W. and Sawyer R.M. (1994). Handbook of College Teaching-Theory and Applications, Greenwood Press Westport, Connecticut. London.
9. Website [http://www .udcl. cdu/pbl2002](http://www.udcl.cdu/pbl2002)).

