



TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT  
TP. HỒ CHÍ MINH

*TÀI LIỆU BÀI GIẢNG*  
**LÝ LUẬN DẠY HỌC**

S  
P  
K  
T

Tác giả TS. Nguyễn Văn Tuấn

(LÒU HÀNH NỘI BỘ)  
TP. HỒ CHÍ MINH, THÁNG 9 NĂM 2009

# **MỤC LỤC**

## **CHƯƠNG I: GIỚI THIỆU LÝ LUẬN DẠY HỌC**

- 1. KHÁI NIỆM VÀ CÁC TRƯỜNG PHÁI LÝ LUẬN DẠY HỌC**
- 2. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC**
- 3. NHIỆM VỤ CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC**
- 4. TÍNH HAI MẶT CỦA LÝ LUẬN**
- 5. CÁC LUẬN ĐIỂM CƠ BẢN CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC**

## **CHƯƠNG II. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

- I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 1. ĐỊNH NGHĨA**
  - 2. CÁC DẤU HIỆU CỦA QTDH**
  - 3. HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HOẠT ĐỘNG HỌC**
  - 4. MỘT SỐ QUAN NIỆM VỀ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
- II. THÀNH TỐ CẤU TRÚC VÀ BẢN CHẤT CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 1. THÀNH TỐ CẤU TRÚC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 2. BẢN CHẤT CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
- III. NHIỆM VỤ CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 1. GIÁO DƯỠNG HỌC SINH**
  - 2. GIÁO DỤC HỌC SINH**
  - 3. PHÁT TRIỂN HỌC SINH**
- IV. LOGIC CÁC KHÂU VÀ ĐỘNG LỰC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 1. LOGIC CÁC KHÂU CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
  - 2. ĐỘNG LỰC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**
- V. NGUYÊN TẮC DẠY HỌC**
  - 1. KHÁI NIỆM**
  - 2. CÁC NGUYÊN TẮC CỤ THỂ**

## **CHƯƠNG III. MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC**

- I. MỤC TIÊU DẠY HỌC**
  - 1. KHÁI NIỆM**
  - 2. PHÂN BẠC MỤC TIÊU DẠY HỌC**
  - 3. PHÂN LOẠI MỤC TIÊU DẠY HỌC**
  - 4. TÍNH CỤ THỂ VÀ CHÍNH XÁC CỦA VIỆC DIỄN ĐẠT MỤC TIÊU DẠY HỌC**
- II. NỘI DUNG DẠY HỌC TRONG TRƯỜNG THCS VÀ DẠY NGHỀ**
  - 1. KHÁI NIỆM**

2. CÁC YẾU TỐ CƠ BẢN CỦA NỘI DUNG DẠY HỌC
  3. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC LỰA CHỌN VÀ XÂY DỰNG NỘI DUNG DẠY KỸ THUẬT – NGHỀ
  4. NHỮNG ĐỊNH HƯỚNG VÀ NGUYÊN TẮC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG HỆ THỐNG GIÁO DỤC NGHỀ
- CHƯƠNG IV. PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC**
- I. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG VỀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    1. KHÁI NIỆM VỀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    2. CHỨC NĂNG CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC TRONG QTDH
      - 2.1. XÉT THEO MỐI QUAN HỆ CƠ BẢN CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC
      - 2.2. XÉT THEO CÁC KHÂU CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC
    3. PHÂN LOẠI CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    4. TÍNH CHẤT CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    5. VAI TRÒ CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC VÀ CÁC HÌNH THỨC SỬ DỤNG
      - 5.1. VAI TRÒ CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC TRONG GIÁO DỤC NÓI CHUNG
      - 5.2. CÁC HÌNH THỨC HỌC BẰNG PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
  - II. VAI TRÒ CỦA CÁC KÊNH THU NHẬN THÔNG VÀ CÁC BIỆN PHÁP SỬ DỤNG PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    1. VAI TRÒ CỦA CÁC KÊNH THU NHẬN THÔNG TIN VÀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC
    2. MỘT SỐ BIỆN PHÁP TĂNG HIỆU QUẢ DẠY HỌC
- CHƯƠNG V. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC**
- I. ĐẠI CƯƠNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
    1. KHÁI NIỆM PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
    2. PHÂN LOẠI CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
    3. MỘT SỐ KIỂU PHƯƠNG PHÁP
      - 3.1. KIỂU PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THÔNG BÁO – TIẾP NHẬN (THÔNG BÁO – TÁI HIỆN)
      - 3.2. KIỂU PHƯƠNG PHÁP KHÁM PHÁ VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ
  - II. NHÓM CÁC PHƯƠNG PHÁP TRUYỀN THU

# **1. PHƯƠNG PHÁP THUYẾT TRÌNH**

## **1.1. CƠ SỞ CHUNG**

## **1.2. ĐIỂM MẠNH VÀ HẠN CHẾ CỦA PHƯƠNG PHÁP**

## **1.3. PHÂN LOẠI**

## **1.4. VẬN DỤNG**

# **2. PHƯƠNG PHÁP DIỄN TRÌNH LÀM MẪU**

## **2.1. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG**

## **2.2. CÁC BƯỚC THỰC HIỆN PHƯƠNG PHÁP DIỄN TRÌNH**

# **III. NHÓM CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐỐI THOẠI**

## **1. PHƯƠNG PHÁP ĐÀM THOẠI**

### **1.1. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG**

### **1.2. NHỮNG YÊU CẦU CƠ BẢN TRONG VIỆC SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP**

## **2. PHƯƠNG PHÁP THẢO LUẬN**

### **2.1. ĐỊNH NGHĨA VÀ ĐẶC ĐIỂM**

### **2.2. PHÂN LOẠI PHƯƠNG PHÁP THẢO LUẬN**

### **2.3. ƯU ĐIỂM VÀ HẠN CHẾ**

# **IV. TỔ CHỨC DẠY THỰC HÀNH**

## **1. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH**

### **1.1. KHÁI NIỆM**

### **1.2. NHIỆM VỤ CỦA DẠY THỰC HÀNH**

### **1.3. PHÂN LOẠI**

### **1.4. QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH KỸ NĂNG**

### **1.5. THỰC HIỆN BÀI DẠY THỰC HÀNH**

## **2. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH**

### **2.1. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 4 BƯỚC**

### **2.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 3 BƯỚC**

### **2.3. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 6 BƯỚC**

# **V. CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC HỌC**

## **1. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC**

## **2. HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC**

## **3. HÌNH THỨC TỔ CHỨC HỌC**

### **3.1. HỌC TOÀN LỚP - TRỰC DIỆN**

### **3.2. DẠY HỌC CÁ NHÂN – CHUYÊN BIỆT HÓA**

### **3.3. DẠY HỌC THEO NHÓM**

## **VI. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ**

### **1. KHÁI NIỆM**

### **2. ĐẶC TRƯNG CỦA DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ:**

2.1. ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ LÀ XUẤT TỪ TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ.

2.2. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP GQVĐ ĐƯỢC CHIA THÀNH NHỮNG GIAI ĐOẠN CÓ MỤC ĐÍCH CHUYÊN BIỆT.

2.3. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP GQVĐ BAO GỒM NHIỀU HÌNH THỨC TỔ CHỨC ĐA DẠNG

2.4. CÓ NHIỀU MỨC ĐỘ TÍCH CỰC THAM GIA CỦA HỌC SINH KHÁC NHAU

### **3. ƯU ĐIỂM VÀ HẠN CHẾ CỦA PHƯƠNG PHÁP**

### **4. CÁC PHƯƠNG PHÁP CỤ THỂ DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ**

4.1. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG

4.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO DỰ ÁN (Projectmethode)

## **CHƯƠNG VI. KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ**

### **I. ĐẠI CƯƠNG VỀ KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ**

#### **1. KHÁI NIỆM**

#### **2. MỤC ĐÍCH CỦA KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ**

#### **3. CÁC TIÊU CHUẨN CỦA MỘT BÀI KIỂM TRA**

#### **4. CÁC NGUYÊN TẮC ĐÁNH GIÁ**

### **II. CÁC PHƯƠNG PHÁP KIỂM TRA CHỦ QUAN**

#### **1. KIỂM TRA VẤN ĐÁP (KIỂM TRA MIỆNG)**

#### **2. KIỂM TRA VIẾT**

#### **3. KIỂM TRA THỰC HÀNH**

### **III. TRẮC NGHIỆM**

#### **1. KHÁI NIỆM**

#### **2. CÁC LOẠI CÂU TRẮC NGHIỆM**

## **CHƯƠNG VII. CÁC HOẠT ĐỘNG TỔ CHỨC THỰC HIỆN HỌA ĐỘNG**

### **DẠY HỌC ĐỐI VỚI GIÁO VIÊN**

#### **1. LẬP LỊCH TRÌNH GIẢNG DẠY**

#### **2. SOẠN GIÁO ÁN**

## CHƯƠNG I: GIỚI THIỆU LÝ LUẬN DẠY HỌC

### 1. KHÁI NIỆM VÀ CÁC TRƯỜNG PHÁI LÝ LUẬN DẠY HỌC

Lý luận dạy học là một bộ phận của khoa học giáo dục. Nó đã được hình thành và phát triển trong một quá trình lịch sử lâu dài và hiện nay đã trưởng thành một môn khoa học độc lập trong hệ thống các khoa học giáo dục. Lý luận dạy học là:

- một khoa học của hoạt động dạy và học
- những qui luật, những mối quan hệ biện chứng và những nguyên lý cho toàn bộ hoạt động dạy và học kỹ thuật – nghề

Nhiều nhà nghiên cứu lý luận dạy học thuộc trường phái khác nhau trên thế giới đã đưa ra những mô hình lý luận dạy học khác nhau tương thích với mục đích chính trị, kinh tế, xã hội, văn hóa và quan điểm của trường phái đó. Nhưng tất cả đều nhằm mục đích nghiên cứu hình thành lên một lý luận phục vụ cho hoạt động dạy và học. Mỗi mô hình lý luận dạy học có một bản chất riêng biệt của nó.

Khoảng cuối thế kỉ 18, trên thế giới có 3 dòng tư tưởng về lý luận dạy học chính, đó là trường phái theo chủ nghĩa duy vật biện chứng, chủ nghĩa duy tâm và chủ nghĩa khoa học phân tích kiểm chứng. Lý luận dạy học theo chủ nghĩa duy vật biện chứng được xuất phát từ tư tưởng của Karl Marx (1818 -1883). Những nhà lý luận dạy học nổi tiếng theo tư tưởng này là: Lothar Klingberg, Hacker (Đức), Leontjew, Wygotski, Galperin (Liên Xô cũ),...

Lý luận dạy học theo chủ nghĩa duy tâm được hình thành từ tư tưởng của Ernst Schleiermacher (1768 - 1834). Những nhà lý thuyết đại diện cho trường phái này đầu tiên là Wilhelm Dilthey người Đức (1833 – 1911), sau đó Max Frischeisen Koehler (1878 – 1923), Herman Nohl (1879 – 1963), John Dewey (1859 – 1952),...

Lý luận dạy học theo chủ nghĩa khoa học phân tích kiểm chứng được hình thành từ tư tưởng của August Comte (1789 – 1857) người Pháp. Những nhà lý thuyết đại diện cho trường phái này là Skinner, Bloom,...<sup>(1)</sup>

Mô hình lý luận dạy học là gì?

1. Mô hình lý luận dạy học là một lý thuyết phân tích và mô hình hóa hoạt động dạy học có tính quy luật trong những mối quan hệ đa dạng của hoạt động dạy học trong cũng như ngoài trường học.
2. Nó đưa ra những điều kiện, những khả năng và ranh giới của việc dạy và học.
3. Nó đại diện cho một trường phái lý luận (cũng có thể kết hợp của nhiều trường phái lý luận).

Cuối thập niên 70 đến đầu những năm 80 đã xuất hiện những khủng hoảng về một mô hình lý luận dạy học cơ sở cho mỗi một trường phái. Khoảng đầu thập niên 90, những mô

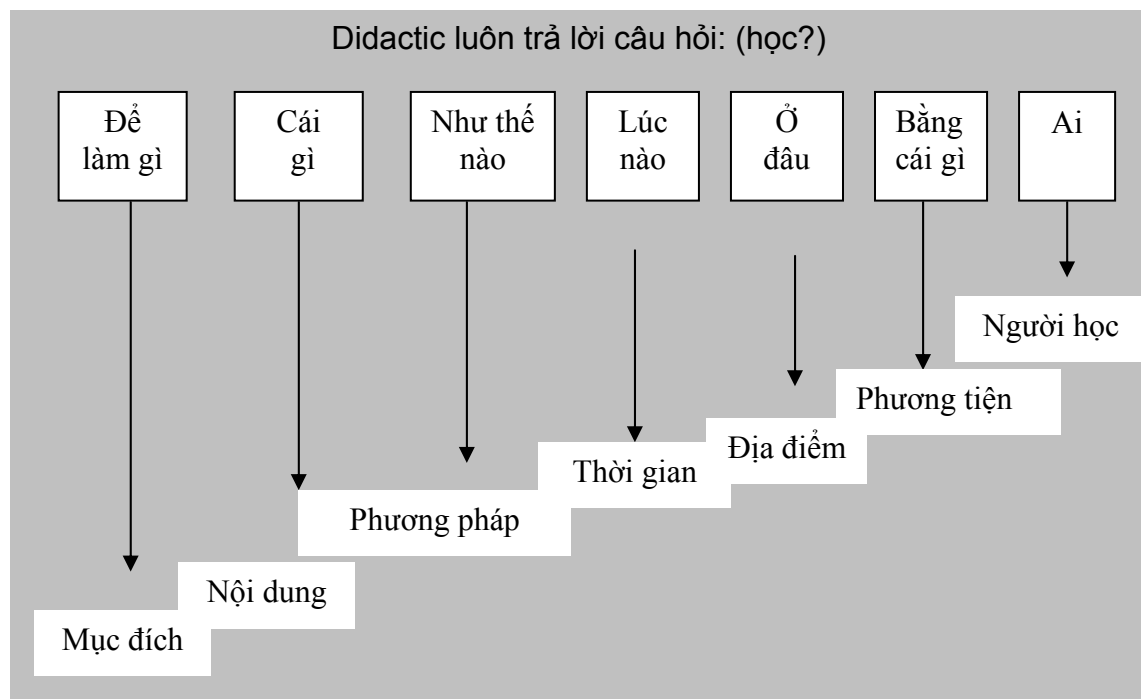
hình lý luận dạy học có sự học hỏi lẫn nhau và vận dụng của nhau những kết quả nghiên cứu và khó phân biệt được nếu chúng ta chiếu theo 3 dòng tư tưởng về lý luận dạy học  
Hiện nay trên thế giới (đặc biệt ở châu Âu và Mỹ) có những mô hình lý luận dạy học chính sau:

- Mô hình lý luận dạy học biện chứng (dialec)
- Mô hình lý luận dạy học lý thuyết thông tin (Informativ)
- Mô hình lý luận dạy học quan điểm điều khiển (Kybernetiv)
- Mô hình lý luận dạy học lý thuyết học tập (Learn Theorie)
- Mô hình lý luận dạy học thực dụng (Pragmatismus)
- Mô hình lấy giáo viên, học sinh làm trung tâm
- ...

Tính chất cơ bản nhất để phân biệt sự khác nhau giữa các mô hình lý luận dạy học là mối quan hệ về cấu trúc cơ bản giữa: **học sinh – giáo viên – nội dung dạy học.**<sup>(1)</sup>

## 2. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC

Đối tượng nghiên cứu của lý luận dạy học là quá trình dạy học, cụ thể là nghiên cứu các đối tượng liên quan đến quá trình dạy học như: bản chất, qui luật; mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện đánh giá trong hoạt động dạy và học...



Hình 1. Phạm vi đối tượng nghiên cứu của lý luận dạy học

## 3. NHIỆM VỤ CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC

Nghiên cứu quá trình dạy học với tư cách là một quá trình sư phạm, nhằm tìm ra các bản chất và qui luật của quá trình này.

Do sự phát triển của xã hội cũng như do nhu cầu dạy và học trong những điều kiện và đặc thù nội dung khoa học khác nhau, lý luận dạy học đã có sự chuyên biệt hóa thành các khoa học hẹp. Nhưng tổng thể lý luận dạy học có hai bộ phận tri thức chủ yếu là Lý luận dạy học đại cương và lý luận dạy học chuyên biệt:

- Lý luận dạy học phổ thông
- Lý luận dạy học kỹ thuật tổng hợp
- Lý luận dạy học đại học
- Lý luận dạy học bộ môn,
- Lý luận dạy học chuyên ngành
- Lý luận dạy học chuyên nghiệp

Nhiệm vụ của lý luận dạy học đại cương là nghiên cứu phát hiện ra những qui luật, bản chất chung cho tất cả các quá trình dạy học, đồng thời tìm ra những điều kiện để thực hiện qui luật này trong thực tiễn dạy học. Tuy nhiên, những nội dung mà lý luận dạy học đại cương nghiên cứu chưa thâm tócm được mọi vấn đề, khía cạnh đặc thù cụ thể của từng bậc học, môn học... Với sự hợp tác, thống nhất giữa cái chung và cái riêng, dựa lên nhau và bổ sung cho nhau, lý luận dạy học đại cương và lý luận dạy học chuyên biệt giúp giải quyết các vấn đề cơ bản của lý luận dạy học.

#### **Nội dung nghiên cứu của LLDH trong dạy chuyên nghiệp gồm:**

- Mục tiêu và nhiệm vụ của quá trình dạy học: mục tiêu giáo dục, mục tiêu đào tạo và mục tiêu dạy học của từng đề tài...(mục tiêu học tập);
- Nội dung dạy học;
- Quy luật dạy học: quy luật lĩnh hội tri thức, tâm lý, nguyên tắc dạy học, quan hệ giữa giáo viên và học sinh,...
- Những phương pháp và hình thức tổ chức dạy học;
- Tổ chức dạy học: kế hoạch dạy học, các khâu của quá trình dạy học
- Quá trình dạy lý thuyết và thực hành.

#### **4. TÍNH HAI MẶT CỦA LÝ LUẬN**

Lý luận dạy học luôn luôn có tính hai mặt. Hai mặt là hai nhiệm vụ nghiên cứu cơ bản của nó song song đi kèm với nhau. Hai nhiệm vụ đó là:

- Nghiên cứu xác định thực trạng dạy học (thực tế dạy học kỹ thuật nghề nghiệp đang như thế nào?)
- Nghiên cứu định hướng dạy học (dạy học cần phải như thế nào?)

Xác định thực trạng là một sự nghiên cứu thực trạng mà các nhà sư phạm thường dùng những phương pháp như: quan sát, phân tích, kiểm chứng,...Leo Roth (1971) đã làm



một cuộc nghiên cứu so sánh giữa 3 lớp học bằng 3 hình thức tổ chức dạy học khác nhau: dạy học toàn lớp, dạy học theo nhóm và dạy học theo chương trình. Sau đó đánh giá thành tích học tập thu được của mỗi lớp để rút ra xem hình thức tổ chức dạy học nào tốt hơn. Với ví dụ này chúng ta thấy rõ là người nghiên cứu đã gặp những khó khăn như thế nào. Để cuộc nghiên cứu được chính xác ông ta phải xác định so sánh kiến thức của học sinh 3 lớp, phải kiểm tra xem thái độ của giáo viên có ảnh hưởng đến kết quả học tập không và v.v. Như vậy hoạt động sư phạm là một hoạt động có tính tổng thể mà trong đó có nhiều yếu tố ảnh hưởng. Cho nên việc nghiên cứu chỉ hiểu biết phần nào mối quan hệ biện chứng giữa các yếu tố hoặc tính chất của một yếu tố chứ không thể đưa ra được tất cả các mối quan hệ biện chứng của nó, có nghĩa là kết quả nghiên cứu chỉ giới hạn trong một phạm vi nhỏ nhất định. Kết quả này là cơ sở cho việc tri thức thực tiễn dạy học và việc tác động ngược lại vào quá trình dạy học.

Nghiên cứu định hướng dạy học là một phần nhiệm vụ quan trọng của lý luận dạy học. Việc định hướng được thể hiện bằng việc đưa ra các chương trình định hướng hoạt động dạy học, các mô hình dạy học, các chương trình dạy học, phương pháp đào tạo, phương pháp dạy học, ...

## **5. CÁC LUẬN ĐIỂM CƠ BẢN CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC**

### **Komensky (1592 – 1670)**

Ông là nhà sư phạm lỗi lạc của Tiệp Khắc vào thế kỉ 16 đã đặt nền móng cho lý luận dạy học với hai tác phẩm:

- Great Didactic: Lý luận dạy học vĩ đại
- Orbis Pictus: Dạy học bằng tranh ảnh

Những tác phẩm này được xuất bản tại Nurmberg năm 1657. Sau đây là một số quan điểm của ông về dạy học:

- Ông cho rằng học chữ phải gắn liền với sự vật cụ thể, học không phải chỉ dựa vào sách vở mà phải dựa vào thiên nhiên;
- Nguyên tắc thích ứng tự nhiên và đảm bảo tính trực quan;
- Quá trình dạy học phải qua các giai đoạn: cảm giác, trí nhớ, tư duy và năng lực phê phán sáng tạo;
- Quá trình dạy học phải phù hợp với người học và sự hiểu biết là do các giác quan đem lại;
- Ngoài ra ông còn đóng góp rất quan trọng trong việc phát triển giáo dục nghề nghiệp trong một số ý tưởng phương pháp dạy học nghề nghiệp (Method of arts)

Komensky được đánh giá là nhà sư phạm lỗi lạc và là người sáng lập khoa sư phạm mới. Tư tưởng sư phạm của ông vẫn còn tác dụng cho đến ngày nay.

### **Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)**

Ông là một trong những nhà sư phạm và là nhà xã hội đã gây ra hai cuộc cách mạng là: cách mạng xã hội và cách mạng giáo dục ở Pháp. Ông cho rằng:

- Dạy học là phát triển các giác quan;
- Thực tiễn cuộc sống đem lại kinh nghiệm tốt nhất;
- Hoạt động dạy học phải trên cơ sở hoạt động;
- Ông khuyến khích học nghề;

### **Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)**

Ông là người Thụy Sĩ, quan điểm của ông: dạy học là nghệ thuật nâng cao lòng khát vọng của con người và phương pháp của ông được tóm tắt như sau:

- Thích nghi việc dạy học với những vấn đề tâm lý;
- Nền tảng của sự hiểu biết là trực giác và ngôn ngữ: dạy toán phải cụ thể, dạy hình thể phải thông qua sự quan sát, dạy ngôn ngữ phải dựa vào các giác quan, tập đọc phải dựa vào ngôn ngữ;
- Giáo dục kỹ thuật là yếu tố cần thiết và mang lại giá trị thực tiễn;
- Giáo dục là khoa học và là nghệ thuật để rèn luyện trí tuệ và cải tạo xã hội;

## **CHƯƠNG II. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

### **I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

#### **1. ĐỊNH NGHĨA**

Dạy học là hoạt động đặc trưng nhất, chủ yếu nhất của nhà trường, diễn ra theo một quá trình nhất định từ  $t_0$  đến  $t_n$  gọi là quá trình dạy học (QTDH). Đó là một quá trình xã hội bao gồm và gắn liền với hoạt động dạy và hoạt động học trong đó học sinh tự giác, tích cực, chủ động, tự tổ chức, tự điều khiển và điều chỉnh hoạt động nhận thức của mình dưới sự điều khiển chỉ đạo, tổ chức, hướng dẫn của giáo viên nhằm thực hiện mục tiêu, nhiệm vụ dạy học.

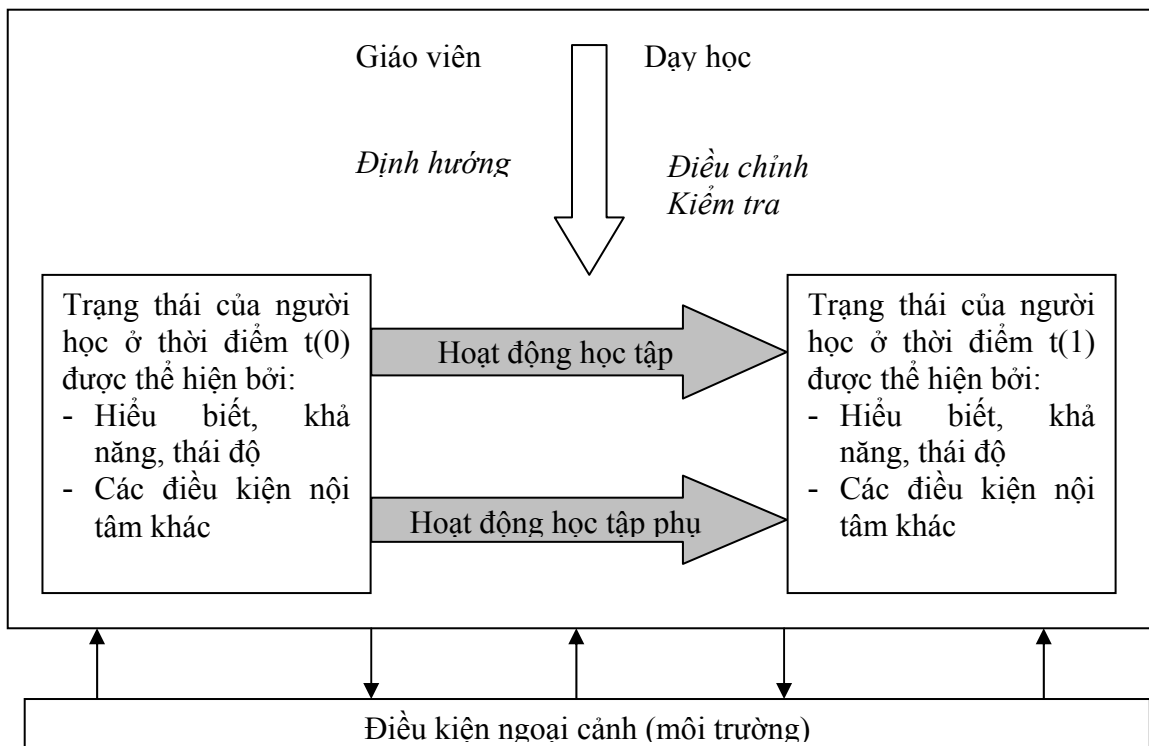
***Quá trình dạy học là chuỗi liên tiếp các hành động dạy, hành động của người dạy và người học đan xen và tương tác với nhau trong khoảng không gian và thời gian nhất định, nhằm thực hiện các nhiệm vụ dạy học.***

#### **2. CÁC DẤU HIỆU CỦA QTDH**

✓ Dạy học là một dạng hoạt động đặc thù của xã hội, nhằm truyền thụ và lĩnh hội kinh nghiệm xã hội, trên cơ sở đó hình thành và phát triển nhân cách của người học. Đó là sự vận động của một hoạt động kép, trong đó diễn ra hai hoạt động có chức năng khác nhau, đan xen và tương tác lẫn nhau trong khoảng không gian và thời gian nhất định: hoạt động dạy và hoạt động học.

- ✓ Hoạt động học, chủ thể là người học, hướng vào đối tượng học, tiếp nhận và chuyển hóa nó, biến thành của riêng, qua đó phát triển chính bản thân mình.
- ✓ Hoạt động dạy, chủ thể là người dạy, hướng vào đối tượng dạy, làm cho nó trở thành đối tượng của sự điều khiển của mình. Vai trò và tính chất của hoạt động dạy cũng như vị thế của người dạy tùy thuộc vào việc hoạt động dạy có đối tượng là gì.
- ✓ Hoạt động dạy và hoạt động học đều phải được tiến hành trên bản thể của QTDH là nội dung dạy học (NDDH). NDDH là yếu tố khách quan, quyết định tiến trình và phương pháp của hoạt động dạy và hoạt động học.
- ✓ Kết quả của QTDH là làm biến đổi ở người học những đặc tính nào đó đã được xác định từ trước và tương ứng với NDDH. Nói cách khác, phải thực hiện được mục tiêu dạy học của chính QTDH đó.
- ✓ Một QTDH bất kì bao giờ cũng phải được tiến hành trong khoảng không gian, thời gian nhất định (một tiết dạy, một bài, một khóa đào tạo bồi dưỡng,...) và chịu sự chế ước bởi các điều kiện kinh tế - xã hội – văn hóa nhất định. Nói cách khác, QTDH phải là một quá trình học tập có kiểm soát và điều khiển được.

Tóm lại quá trình dạy học hình thành và phát triển nhân cách của người học. Đó là sự vận động của một hoạt động kép dạy và học đan xen và tương tác lẫn nhau trong khoảng không gian và thời gian nhất định. Kết quả của QTDH là làm biến đổi ở người học những đặc tính nào đó đã được xác định từ trước (xem hình sau)



Hình 2. Dấu hiệu của quá trình dạy học.

### 3. HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HOẠT ĐỘNG HỌC

#### **Hoạt động dạy:**

- Dạy học được hiểu là một hình thức đặc biệt của giáo dục (nghĩa rộng), xem như là một trường hợp riêng của nó (của giáo dục). Dạy học là con đường đặc biệt quan trọng trong mối quan hệ biện chứng và phối hợp với các con đường, các hoạt động khác trong quá trình giáo dục để thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ giáo dục đặt ra.
- Dạy học là một quá trình truyền thụ, tổ chức nhận thức kiến thức, kinh nghiệm xã hội và nghề nghiệp cho người học nhằm hình thành và phát triển nhân cách nói chung và nhân cách nghề nghiệp nói riêng. Dạy học bao hàm trong nó sự học và sự dạy gắn bó với nhau, trong đó sự dạy không chỉ là sự giảng dạy mà còn là sự tổ chức, chỉ đạo và điều khiển sự học.
- Dạy học là một mặt của quá trình dạy và học do người giáo viên thực hiện theo nội dung, chương trình đào tạo đã định nhằm giúp người học đạt được các mục tiêu học tập theo từng bài học hoặc toàn khóa đào tạo. Hoạt động dạy học không chỉ hướng đến yêu cầu truyền thụ kiến thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo và thái độ nghề nghiệp đúng đắn ở người học mà còn góp phần phát triển tính tích cực và tổ chức các hoạt động học tập của học viên.
- Dạy là hoạt động của giáo viên, không chỉ là hoạt động truyền thụ cho học sinh những nội dung đáp ứng được các mục tiêu đề ra, mà còn hơn nữa là hoạt động giúp đỡ chỉ đạo và hướng dẫn học sinh trong quá trình lĩnh hội. Chỉ khi nào nắm bắt được các điều kiện bên trong (hiểu biết, năng lực, hứng thú,...) của học sinh thì giáo viên mới đưa ra được những tác động sư phạm phù hợp để hoạt động học đạt được kết quả mong muốn.

#### **Hoạt động học:**

- Học, theo nghĩa rộng nhất, được hiểu là quá trình cơ bản của sự phát triển nhân cách trong hoạt động của con người, là sự lĩnh hội những “sức mạnh bản chất người” đã được đối tượng hóa trong các sản phẩm của hoạt động con người. Đó là hoạt động phản ánh những mặt nhất định của hiện thực khách quan vào ý thức người học. Tuy nhiên nó chủ yếu hướng người học vào lĩnh hội những chân lý đã được loài người phát hiện nhưng chúng lại là mới đối với họ.
- Hoạt động học là một hoạt động nhận thức độc đáo của người học, thông qua đó người học chủ yếu thay đổi chính bản thân mình và ngày càng có năng lực hơn trong hoạt động tích cực nhận thức và cải biến hiện thực khách quan.

Hoạt động dạy học gồm hai mặt của quá trình đó là dạy và học luôn đi kèm biện chứng với nhau. **Hoạt động dạy - học có các đặc trưng sau đây:**

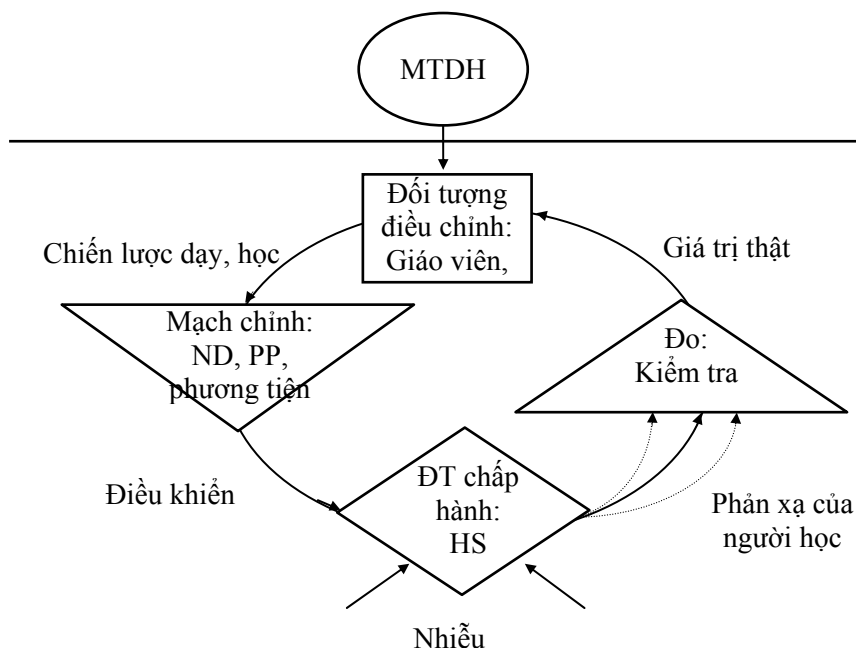
- Thể hiện vai trò chủ đạo của giáo viên
- Là một hoạt động có mục đích rõ ràng

- Có nội dung, chương trình kế hoạch cụ thể
- Diễn ra trong một môi trường nhất định (lớp học, xưởng thực hành, phòng thí nghiệm)
- Sử dụng các phương tiện đa dạng (ngôn ngữ, thiết bị, tài liệu)
- Đa dạng về hoạt động: nhận thức, trí tuệ, vận động, thao tác, ...
- Kết quả hoạt động dạy được đánh giá thông qua kết quả hoạt động học tập

#### 4. MỘT SỐ QUAN NIỆM VỀ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

Cho đến nay đã có nhiều quan niệm khác nhau về QTDH. Dưới đây trình bày ngắn gọn về một số quan niệm:

- **Theo thuyết hệ thống**, QTDH với tư cách như một hệ thống, gồm có nhiều thành tố, trong đó GV và hoạt động dạy, HS và hoạt động học là những thành tố cơ bản nhất. Không có hai thành tố đó, đặc biệt là không có học sinh và hoạt động học thì không thể có QTDH. Trong mối quan hệ dạy – học trong QTDH, GV đóng vai trò chủ đạo với tư cách là chủ thể tác động sư phạm, HS không chỉ là đối tượng chịu sự tác động sư phạm đó mà còn là chủ thể nhận thức, chủ thể của hoạt động học tập. Chỉ khi nào thực sự là chủ thể nhận thức thì HS mới tiếp thu một cách có ý thức và có hiệu quả sự tác động sư phạm. Vai trò chủ thể nhận thức đòi hỏi học sinh phải tự giác, tích cực, độc lập trong hoạt động học tập của mình.
- **Theo quan điểm của điều khiển học**, ta có thể coi QTDH là một hệ điều chỉnh. Trong hệ đó GV là bộ phận điều chỉnh, HS là bộ phận bị điều chỉnh nhưng đồng thời tự điều chỉnh (xem hình dưới). Sự điều chỉnh và sự tự điều chỉnh dựa trên nguyên lý nền tảng của điều khiển học, đó là liên hệ ngược, là sự thu nhận thông tin về mức độ phù hợp của hành động thực hiện so với hành động quy định. Có hai loại liên hệ ngược: liên hệ ngoài từ HS đến GV chủ yếu giúp cho sự điều chỉnh của GV và liên hệ trong ở bản thân HS chủ yếu giúp cho sự điều chỉnh của HS. Các mối liên hệ ngược trong được tạo ra không chỉ thông qua việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập do GV tiến hành mà còn thông qua sự tự kiểm tra, tự đánh giá của chính bản thân HS. Sự điều chỉnh, sự chỉ đạo của GV phải làm sao cho sự tự kiểm tra, tự đánh giá đó hình thành và ngày càng phát triển ở HS để họ tự điều chỉnh và học tập một cách tự giác, tích cực và độc lập, tức là làm cho học tập trở thành một hệ kín điều chỉnh với tính chất là một hệ thứ cấp trong hệ dạy học, ở đó HS vừa là khách thể vừa là chủ thể của QTDH. Vì vậy, QTDH dưới góc độ này là quá trình phát triển biện chứng, trong đó có sự thống nhất của sự điều chỉnh (dạy), sự được điều chỉnh và sự tự điều chỉnh (học).



Hình 4. Điều chỉnh trong dạy học

- **Theo thuyết thông tin**, QTDH bao gồm hai bộ phận là: bộ phận xử lí và truyền thông tin (GV) và bộ phận thu nhận, xử lí, lưu trữ và vận dụng thông tin (HS). Trong quá trình đó, vấn đề rất cơ bản là làm sao xử lí được những thông tin, tín hiệu nhiều khác nhau để đảm bảo cho việc truyền và nhận thông tin được thông suốt, đạt hiệu suất và hiệu quả cao.

Theo tư tưởng công nghệ, đã và đang được vận dụng ngày càng sâu rộng vào lĩnh vực giáo dục. Theo đó, QTDH được coi là một quá trình công nghệ đặc biệt.

## II. THÀNH TỐ CẤU TRÚC VÀ BẢN CHẤT CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

### 1. THÀNH TỐ CẤU TRÚC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

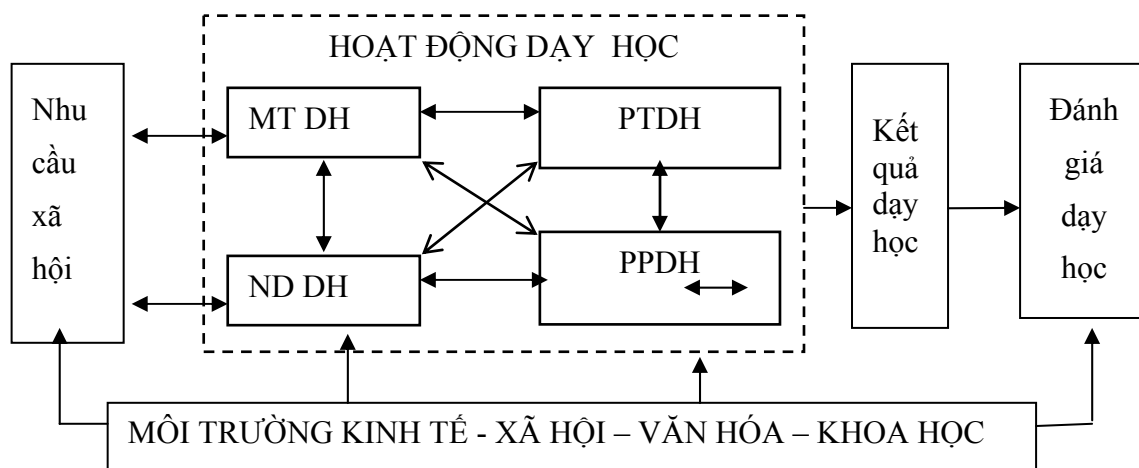
QTDH với tư cách là một hệ thống gồm có nhiều thành tố cơ bản, trong đó GV cùng với hoạt động dạy và HS cùng với hoạt động học là hai thành tố cơ bản nhất. Mọi người đều dễ dàng thấy rằng nếu không có hai thành tố đó cùng với thành tố thứ ba là nội dung dạy học thì QTDH không thể xảy ra.

Như bất cứ hoạt động nào của con người, hoạt động hay QTDH cũng có mục tiêu, cần sử dụng những phương pháp, phương tiện và cuối cùng sẽ đạt được những kết quả nhất định. Tất cả những thành tố trên tồn tại và tác động qua lại lẫn nhau trong một mối liên hệ hữu cơ chặt chẽ và toàn bộ quá trình hay hệ thống dạy học lại được đặt trong một môi trường kinh tế xã hội ở cả bình diện vĩ mô lẫn vi mô. Bất cứ lúc nào và ở đâu, hệ QTDH diễn ra là các thành tố cơ bản đó lại tồn tại và tác động lẫn nhau trong một cấu trúc xác định của QTDH.

Nếu chỉ xét cấu trúc của chúng ở dạng giản đơn nhất, thì một QTDH bao gồm các yếu tố: mục đích (mục tiêu dạy học), nội dung dạy học, các hoạt động dạy – học, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học và kết quả học tập. Các yếu tố trên có sự quan hệ hữu cơ với

nhau, chế ước và chịu sự chế ước lẫn nhau, trong đó mục tiêu dạy học qui định các yếu tố khác.

Mặt khác, mục tiêu dạy học nói riêng và các yếu tố khác của QTDH nói chung được xuất phát từ nhu cầu của xã hội và chịu sự tác động của điều kiện kinh tế - văn hóa – xã hội – khoa học,... Nói cách khác, các yếu tố xã hội này tạo nên một “trường xã hội”, trong đó diễn ra hoạt động dạy học. Ta có thể mô tả một cách đơn giản mối quan hệ giữa các thành tố cơ bản của QTDH như sơ đồ dưới đây:



Hình 3. Cấu trúc các thành tố của quá trình dạy học

## 2. BẢN CHẤT CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

Quá trình dạy học là quá trình tương tác giữa con người với nhau trong vô số các điều kiện ảnh hưởng như chính trị, kinh tế, tâm lý, xã hội, khoa học giáo dục, thực trạng về trình độ khoa học kỹ thuật,... Cho nên việc xem xét bản chất của QTDH này cũng cần phải có cách nhìn tổng thể bao quát. Quá trình dạy học có các bản chất sau đây:

### a) QTDH là một bộ phận của quá trình sự phạm tổng thể

Quá trình sự phạm tổng thể hay quá trình giáo dục nghĩa rộng là một quá trình có mục tiêu, có kế hoạch, có tổ chức, có hướng dẫn nhằm hình thành và phát triển nhân cách con người đáp ứng được các yêu cầu của xã hội. Quá trình đó thường bao gồm hai quá trình bộ phận đó là quá trình dạy học và quá trình giáo dục (nghĩa hẹp). QTDH là bộ phận chính, có ý nghĩa quyết định đến kết quả của quá trình sự phạm tổng thể, nó chủ yếu nhằm trau dồi học vấn, hình thành và phát triển tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp cho HS. Quá trình giáo dục chủ yếu nhằm hình thành lý tưởng, niềm tin và hành vi đạo đức cho HS

### ***b) QTDH là một quá trình nhận thức***

Mục tiêu của dạy học là, thông qua hoạt động học – một hoạt động nhận thức độc đáo của HS, làm cho học sinh được những kinh nghiệm xã hội mà loài người đã tích lũy được nhằm hình thành kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp.

Hoạt động hay quá trình nhận thức – học tập ở bậc giáo dục nghề nghiệp có những đặc điểm chủ yếu sau:

Quá trình nhận thức là quá trình phản ánh các hiện tượng thực tiễn nhưng không phải là phản ánh tất cả mọi hiện tượng mà là phản ánh một cách tích cực và chọn lọc. Chỉ những gì liên quan đến nhu cầu, hứng thú, đến hoạt động hiện tại và sự phát triển tương lai nghề nghiệp của cá nhân mới được chọn lọc và phản ánh.

Quy luật nhận thức của loài người đã được W.I. Lênin nêu lên trong công thức nổi tiếng: “Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, rồi từ tư duy trừu tượng trở về thực tiễn...”. Con đường biện chứng của sự nhận thức chân lý, như vậy bao gồm hai giai đoạn, đó là giai đoạn cảm tính và giai đoạn lý tính. Tuy nhiên, trong QTDH sự nhận thức - học tập của HS thường là nhận thức những điều mà nhân loại đã biết, tức là những điều mới mẻ chỉ đối với chính bản thân họ. Điều đáng lưu ý ở đây là hoạt động nhận thức của HS không cần phải diễn ra theo như trình tự và thời gian mà loài người và các nhà khoa học đã nhận thức ra chân lý đó. Tùy thuộc vào đặc điểm nội dung học tập, khả năng và điều kiện học tập thực mà HS có thể thực hiện hoạt động nhận thức – học tập đi từ cụ thể đến trừu tượng hay ngược lại từ trừu tượng đến cụ thể.

### ***c) QTDH là một quá trình tâm lý***

Khía cạnh tâm lý của QTDH có ý nghĩa hết sức quan trọng đối với sự thành công của dạy học. Dưới đây là một số yếu tố cần được chú ý đặc biệt mà trong một vài thập kỉ qua tâm lý học về “dạy học phát triển” đã xác định:

- Ở mỗi lứa tuổi, quá trình phát triển diễn ra không giống nhau và ở mỗi lứa tuổi có một hoạt động chủ đạo tương ứng khác nhau.
- Giao tiếp là con đường khác bên cạnh hoạt động để hình thành nhân cách.
- Việc phát triển động cơ học tập như là kích thích bên trong nhằm thúc đẩy HS tham gia học tập một cách tích cực và việc phát triển hứng thú nhận thức diễn ra ngay trong quá trình nhận thức là những vấn đề đặc biệt quan trọng tác động đến chất lượng và hiệu quả của QTDH.

QTDH không chỉ bao gồm các quá trình mang tính chất nhận thức mà còn có sự giao tiếp giữa GV và HS, HS và HS. Trong học tập, HS tiếp thu không chỉ bằng tư duy mà còn bằng cả cảm xúc nữa. Sự chú ý, say mê, xúc động đều chiếm ít nhất một nửa những điều kiện



của nhận thức. Giao tiếp trong QTDH có ảnh hưởng rất mạnh đến động cơ học tập, tới sự hình thành thái độ học tập của HS.

Giáo viên say sưa với bộ môn mình dạy, sự tể nhị trong quan hệ với HS, sự giúp đỡ kịp thời HS trong học tập, tính khách quan trong đánh giá, thái độ của GV,...đều ảnh hưởng đến kết quả học tập của HS. Sự khéo léo sự phạm trong tiếp xúc sẽ làm tăng hiệu quả dạy học.

#### ***d) QTDH là một quá trình xã hội***

Dạy học là sự tương tác giữa người và người, người và xã hội bao hàm tổ nhóm lớp HS, tập thể sư phạm, xã hội trong trường, xã hội ngoài nhà trường, thông qua các hoạt động dạy học – giáo dục chính khóa và ngoại khóa trong và ngoài nhà trường.

Hoạt động học tập của học sinh được diễn ra trong môi trường lớp học, nhóm học sinh. Sự giao lưu tương tác ảnh hưởng lẫn nhau trong quá trình học tập. Giáo viên cần phải tạo ra môi trường có tính tích cực cho học sinh.

Mục tiêu dạy học do xã hội đặt ra (tính quy định của xã hội!) và giáo viên cũng là người đại diện cho xã hội, được xã hội phân công làm nhiệm vụ giáo dục – đào tạo thế hệ trẻ thông qua việc tổ chức, điều khiển, chỉ đạo QTDH trong nhà trường.

Công tác dạy học – giáo dục của nhà trường cần đến sự tham gia đóng góp nhiều mặt của các lực lượng xã hội khác nhau dưới những khía cạnh quan trọng như:

- Quá trình phát triển chương trình GD – ĐT (theo quan niệm mới) của nhà trường cần được thực hiện trong sự phối hợp chặt chẽ giữa các nhà GD –ĐT với các lực lượng xã hội ngoài nhà trường, đặc biệt là các chuyên gia thực tiễn và những đại diện của các cơ sở sử dụng người tốt nghiệp.
- Huy động và tăng cường các nguồn lực, nhất là nguồn lực tài chính đảm bảo chất lượng dạy học – giáo dục.

#### ***e) QTDH là một quá trình HS vừa là khách thể vừa là chủ thể***

Hoạt động mang tính khách thể của người học là hoạt động diễn ra dưới sự hướng dẫn, tổ chức và kiểm tra giám sát của GV nhằm tiếp cận với đối tượng lĩnh hội. Nó bao gồm một số hoạt động sau đây:

- Tiếp nhận và thực hiện các nhiệm vụ và kế hoạch hoạt động học tập do GV đề nghị.
- Điều chỉnh hoạt động học tập dưới sự kiểm tra, giám sát của GV

Hoạt động mang tính chủ thể của người học là hoạt động học tập sau:

- Tự giác, nghĩa là tự giành lấy kiến thức, kỹ năng, thái độ đúng đắn, không bị gò ép bắt buộc từ bên ngoài.
- Tích cực, nghĩa là cùng tham gia vào quá trình giảng dạy của GV như chăm chú nghe giảng, tham gia phát biểu một cách có phê phán để biến kiến thức thành của riêng mình,

tự mình đi kiểm thêm kiến thức để đào sâu mở rộng chứ không chỉ chấp nhận những gì GV đã truyền thụ.

- Tự lực, có nghĩa là độc lập suy nghĩ, cố gắng tìm tòi các phương án giải quyết vấn đề.
- Cùng hợp tác để đưa ra các phương án tối ưu.
- Tự lên kế hoạch và thực hiện nhiệm vụ học tập của mình đề ra.
- Tự kiểm tra điều chỉnh hoạt động học tập của mình.

**f) QTDH là một quá trình động, vừa mang tính ổn định và bất ổn định**

Mang tính ổn định bởi vì GV và HS dạy và học theo một kế hoạch có mục đích, phương pháp rõ ràng. Theo hình dưới, hoạt động GV là hoạt động chỉ đạo bao gồm hoạt động kiểm tra điều chỉnh và định hướng HS để HS ở thời điểm  $t_1$  đạt được một kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo và động cơ thái độ nhất định. Để tiến hành các hoạt động đó người GV phải có một kế hoạch chuẩn bị trước như giáo án, giáo trình, kế hoạch đào tạo,...

Mang tính chất bất ổn định bởi vì con người hoạt động không chỉ theo những kiến thức, kỹ năng và mong muốn của mình mà còn hoạt động theo những điều kiện nội tâm cũng như ngoại cảnh tác động. Ví dụ như ở hình trên, HS trong giờ học còn có những hoạt động phụ ngoài ý muốn của GV, hoặc do những điều kiện bên ngoài tác động làm cho quá trình đó bị nhiễu không theo kế hoạch.

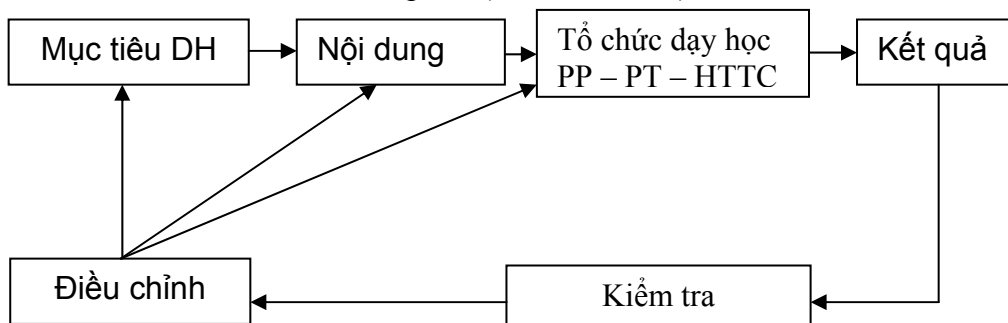
**g) QTDH chịu sự tác động của điều kiện bên ngoài và điều kiện bên trong**

Điều kiện bên ngoài là điều kiện cơ bản tác động gián tiếp đến QTDH như đường lối, quan điểm chính trị, chiến lược giáo dục của nhà nước và xã hội, những quy luật về tâm lý sư phạm và tri thức xã hội. Nó bị chi phối bởi nhu cầu xã hội.

Điều kiện bên trong là điều kiện tác động trực tiếp đến quá trình dạy học và xảy ra chính trong quá trình đó như cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo, thái độ, năng lực của GV, mối quan hệ giữa HS và GV, khả năng của HS.

**h) QTDH là một quá trình điều khiển và điều chỉnh của GV kết hợp với quá trình tự điều khiển và tự điều chỉnh của HS**

Quá trình này đòi hỏi phải được quản lý của thầy và tự quản lý của HS nhằm tạo nên sự phối hợp nhịp nhàng giữa các đường liên hệ xuôi và đường liên hệ ngược. Làm cho QTDH trở thành một chu trình khép kín (xem hình dưới).



Hình5. Điều chỉnh trong quá trình dạy học

Trong QTDH, thông qua việc kiểm tra của thầy đề ra và sự tự kiểm tra của HS, họ có thể phát hiện được những ưu điểm và thiếu sót của mình để tự điều chỉnh như tự khắc phục thiếu sót và phát huy những ưu điểm. Ngoài ra khi tranh luận, trao đổi ý kiến với bạn bè, tập thể HS cũng có thể tự kiểm tra lại kiến thức đã nắm và tự điều chỉnh việc học tập của mình.

### **III. NHIỆM VỤ CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

#### **1. GIÁO DƯỠNG HỌC SINH**

Làm cho HS nắm vững hệ thống tri thức văn hóa, khoa học kỹ thuật, kỹ năng kỹ xảo lao động nghề nghiệp (người ta còn gọi là nhiệm vụ dạy nghề)

Chức năng giáo dỡng bao gồm việc tiếp thu các tri thức khoa học, hình thành các kỹ năng, kỹ xảo chuyên môn nghề nghiệp.

Tri thức khoa học bao gồm các sự kiện, khái niệm, quy luật, lý thuyết ... liên quan đến nghề nghiệp. Các kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp bao gồm các kỹ năng, kỹ xảo đặc thù của nghề tương ứng. Kết quả của giáo dỡng là tạo ra các năng lực hoạt động nghề nghiệp cho HS.

#### **2. GIÁO DỤC HỌC SINH**

Đồng thời với giáo dỡng, QTDH còn thực hiện chức năng giáo dục, hình thành cho HS thế giới quan, quan điểm đạo đức, niềm tin, lòng mong muốn, hành vi ứng xử và hoạt động thích hợp trong xã hội.... Nghĩa là một tổng thể phẩm chất nhân cách tiêu biểu cho xã hội (người ta còn gọi là nhiệm vụ dạy làm người)

Thực hiện chức năng giáo dục bắt nguồn hữu cơ từ chính nội dung, phương pháp, phương tiện, nhưng đồng thời cũng từ sự giao tiếp, giao lưu giữa GV và HS.

Thực chất chức năng giáo dục của dạy học là chức năng làm cho quá trình dạy học mang tính mục tiêu và có tính giá trị của xã hội nhất định.

#### **3. PHÁT TRIỂN HỌC SINH**

Dạy học là tạo điều kiện cho sự phát triển cá nhân như năng lực nhận thức và năng lực hành động, năng lực giải quyết vấn đề sáng tạo, năng lực tự học, tự thích ứng (người ta còn gọi là nhiệm vụ dạy phương pháp).

Nhiệm vụ phát triển sẽ có hữu hiệu hơn nếu có phương hướng rõ ràng lôi cuốn HS vào những loại hình hoạt động có tác dụng phát triển sự cảm thụ và lĩnh vực vận động trí tuệ, ý chí, cảm xúc, động cơ của cá nhân HS.

Cần nhấn mạnh rằng dạy học bao giờ cũng mang tính phát triển cá thể người học nhưng chúng ta chưa định hướng rõ rệt các phương pháp và nội dung dạy học theo hướng đó cho nên phạm vi những phẩm chất cần phát triển có phần nào bị thu hẹp. Với ý nghĩa đó, việc quá độ sang dạy học theo hướng phát triển có ý nghĩa là mở rộng phạm vi các ảnh hưởng phát triển, tăng cường các yếu tố sáng tạo trong hoạt động học tập.

Đặc điểm của nhiệm vụ phát triển là nó không tồn tại tự nó mà là kết quả của hai chức năng giáo dục và giáo dưỡng. Nhưng cường độ, mức độ đa dạng, chiều sâu của sự phát triển phụ thuộc vào giáo dưỡng và giáo dục.

#### ***Mối quan hệ giữa ba nhiệm vụ***

Cả ba có mối quan hệ mật thiết với nhau: cái này đi trước cái kia, cái kia là hậu quả của cái này, nhưng đồng thời là điều kiện tích cực hóa nguyên nhân ban đầu. Hai nhiệm vụ giáo dưỡng và giáo dục hợp lại thành cơ sở cho nhiệm vụ phát triển.

Nhiệm vụ thứ ba đến lượt mình, sau đó tích cực hóa hai chức năng đầu. Bởi vậy cần xét đến tính biện chứng thống nhất của ba chức năng ấy khi tiếp cận đến mối quan hệ qua lại giữa chúng với nhau.

Ba nhiệm vụ cơ bản này được thực hiện bằng cách lên kế hoạch tổng thể các nhiệm vụ của bài dạy (giáo dưỡng, giáo dục, phát triển), rồi lựa chọn nội dung hoạt động của giáo viên và học sinh, kết hợp với các phương pháp, hình thức và phương tiện dạy học để giải quyết lần lượt các nhiệm vụ một cách thích hợp trong mỗi giai đoạn của bài học, cuối cùng kiểm tra, phân tích kết quả, đồng thời đánh giá tiến độ thực hiện ba chức năng trên.

## **IV. LOGIC CÁC KHÂU VÀ ĐỘNG LỰC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

### **1. LOGIC CÁC KHÂU CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

Logic của QTDH là trình tự vận động hợp quy luật có hiệu quả tối ưu của học sinh dưới sự chỉ đạo của giáo viên đi từ trình độ tri thức và trình độ phát triển của học sinh khi bắt đầu nghiên cứu vấn đề đến trình độ nắm vững hoàn toàn vấn đề đó. Vậy cần phải lựa chọn và sắp xếp phối hợp theo một trình tự như thế nào để DTDH đạt hiệu quả cao và sự lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tối ưu.

QTDH là một quá trình diễn ra một cách có logic, tôn trọng các quy luật tâm lý nhận thức của HS, mặt khác xuất phát từ trình độ tri thức và trình độ phát triển của HS. Do đó, trong phạm vi một nội dung dạy học nhất định, QTDH có thể diễn ra theo nhiều kiểu, nhiều cấu trúc khác. Các thành phần của các kiểu là những giai đoạn kế tiếp nhau và gọi là các khâu của QTDH. QTDH gồm các khâu:

- Gây động cơ, chuẩn bị tâm lý, ý thức cho việc học tập.
- Tổ chức giải quyết các nhiệm vụ nhận thức
- Củng cố, hoàn thiện, vận dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo
- Kiểm tra, đánh giá tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

#### ***a) Gây động cơ, chuẩn bị tâm lý, ý thức cho việc học tập***

Hoạt động của con người là hoạt động có ý thức, được thực hiện bắt đầu bởi ý thức được đầy đủ nhiệm vụ hoạt động và xuất phát từ hứng thú đã có động cơ. Đối với hoạt động nhận thức cũng vậy, trước hết HS phải ý thức được nhiệm vụ nhận thức.

Mục tiêu chính của khâu này là gây mâu thuẫn, tạo hứng thú, nhu cầu và động cơ học tập ở HS nhằm lôi cuốn HS vào hoạt động học tập, kích thích tính tích cực, lòng ham muốn giải quyết vấn đề nhận thức.

***b) Tổ chức giải quyết các nhiệm vụ nhận thức***

Mục tiêu:

- Truyền đạt nội dung tri thức mới;
- Tổ chức nhận thức cho HS;
- Kích thích định hướng mục tiêu dạy học;
- Tổ chức cho HS tìm thấy tri thức mới.

Nội dung tri thức mới phải trình bày theo thứ tự logic, kết hợp với phương tiện dạy học trực quan cũng như các phương pháp thích hợp.

Để đạt được mục tiêu này giáo viên cần (yêu cầu):

- Chuẩn bị đầy đủ các tài liệu và phương tiện dạy học;
- Soạn giáo án kỹ lưỡng;
- Vận dụng nhiều phương pháp dạy học một cách hợp lí;
- Kích thích HS tích cực tiếp thu, tham gia vào quá trình tìm đến kết quả nội dung nhận thức;
- Huy động, giải phóng các năng lực của HS.

***c) Củng cố, hoàn thiện tri thức, vận dụng tri thức***

Học sinh phải lưu trữ ghi nhớ những điều đã tiếp thu sao cho đầy đủ, chính xác và bền vững, khi cần lại có thể tái hiện chúng được nhanh, đầy đủ và chính xác đồng thời vận dụng nó. Muốn vậy học sinh phải được củng cố những tri thức, kỹ năng mới học thông qua sự ghi nhớ có chủ định, có kế hoạch.

Mục tiêu:

- Hệ thống hóa lại nhằm hoàn thiện tri thức
- Củng cố những điểm quan trọng
- Hình thành kỹ xảo và nâng cao năng lực nhận thức
- Vận dụng những kiến thức vừa mới tiếp thu

Yêu cầu đối với giáo viên:

- Tổ chức cho học sinh luyện tập
- Hệ thống hóa
- Vận dụng tri thức mới học để giải quyết vấn đề liên quan

***d) Kiểm tra việc nắm vững tri thức và kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp của HS***

Trong QTDH, khâu này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc tạo ra mối liên hệ ngược ngoài và trong để điều chỉnh và tự điều chỉnh hoạt động nhận thức của HS.

Mục tiêu:

- Tạo điều kiện ôn tập những gì đã học;
- Kiểm tra mức độ phát triển ở học sinh;
- Giúp học sinh tự đánh giá;
- Giúp giáo viên điều chỉnh, đánh giá đúng trình độ của từng học sinh;

Yêu cầu đối với giáo viên:

Tổ chức kiểm tra nhận xét chất lượng, tổ chức cho học sinh tự kiểm tra đánh giá và điều chỉnh.

Các khâu của QTDH vừa trình bày trên hợp lại thành một thể hoàn chỉnh tương ứng với một giai đoạn hay một chu trình vận động trong nhiều giai đoạn hay chu trình kế tiếp, liên tục. Chúng có thể lặp đi, lặp lại và xen kẽ nhau, thâm nhập vào nhau ở mỗi giai đoạn hay chu trình đó.

Trình tự các khâu trên không phải và không thể là bắt buộc một cách cứng nhắc và không nhất thiết tất cả các khâu đó đều phải thực hiện trong mỗi tiết, một phần bài dạy.

## 2. ĐỘNG LỰC CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

***Động lực là sự mong muốn, sự thôi thúc, là yếu tố thúc đẩy hoạt động, làm cho hoạt động đạt mục tiêu và hiệu quả.***

Cũng như mọi quá trình khác, QTDH vận động và phát triển là do nó có những yếu tố thúc đẩy hay còn gọi là động lực. Như vậy, theo cách hiểu thông thường, động lực của QTDH là những yếu tố thúc đẩy QTDH hay thúc đẩy học sinh tiến hành hoạt động nhận thức trong QTDH.

Mọi sự vật, hiện tượng của thế giới khách quan đều vận động và phát triển không ngừng. Mọi sự vận động đều có nguồn gốc là sự đấu tranh và thống nhất giữa các mặt đối lập, tức là giải quyết các mâu thuẫn cơ bản của sự vật, hiện tượng. QTDH vận động và phát triển là do các mâu thuẫn bên trong và bên ngoài của nó liên tục xuất hiện và được giải quyết. Việc nhận thức được các mâu thuẫn và giải quyết được các mâu thuẫn đó ở HS sẽ tạo nên động lực cho QTDH.

Các mâu thuẫn của QTDH gồm các mâu thuẫn giữa các thành tố cấu trúc như giữa mục tiêu, yêu cầu với trình độ hiện có của HS tạo nên các nhu cầu (xuất hiện ở HS dưới ảnh hưởng của GV) tiếp thu kiến thức kỹ năng và kỹ xảo với các khả năng thực tế thỏa mãn các nhu cầu đó.

Điều kiện để mâu thuẫn trở thành động lực:

Trong QTDH, không phải cứ có mâu thuẫn nảy sinh là tự nhiên có động lực xuất hiện (hứng thú nhu cầu...) mà phải trong những **điều kiện nhất định thì động lực mới được hình thành từ mâu thuẫn** đó:

- (1) Trước hết mâu thuẫn phải được HS chú ý được và cảm thấy có khó khăn nhất định trong nhận thức và từ đó có nhu cầu giải quyết khó khăn nhằm hoàn thành nhiệm vụ học tập đề ra.
- (2) Mâu thuẫn phải vừa sức với HS, tức là nhiệm vụ học tập mới phải ở mức độ tương ứng với giới hạn trên của vùng phát triển gần nhất của HS mà họ có thể giải quyết được với nỗ lực cao nhất về trí tuệ và thể lực. Điều đó là rất quan trọng vì nếu vừa sức ở mức bình thường không có nỗ lực thì không có kích thích được tư duy, không gây được hứng thú học tập ở HS. Ngược lại nếu vấn đề ở mức độ khó quá thì sẽ dẫn đến căng thẳng và mất hứng thú.
- (3) Mâu thuẫn phải xuất phát từ sự tiến triển hợp logic của QTDH, nghĩa là mâu thuẫn nảy sinh một cách tất yếu trên con đường vận động phát triển của QTDH cũng như quá trình nhận thức của HS và phù hợp với logic của nội dung bài dạy.

Khi HS ý thức được mâu thuẫn thì sẽ xuất hiện ở họ nhu cầu và hứng thú giải quyết mâu thuẫn đó. Chính vì vậy, nhu cầu và hứng thú là những thành phần chủ yếu của động lực. Khi học sinh không có nhu cầu và hứng thú thì rất thờ ơ với việc học tập. Gây động cơ học tập là một biện pháp sư phạm với mục đích khơi dậy nhu cầu và hứng thú hoạt động tích cực ở người học. Động cơ hóa học tập không chỉ là điều kiện cho sự học tập mà còn là kết quả của sự học tập.

Động cơ học tập của người học phụ thuộc vào các yếu tố sau đây:

- Trình độ hiểu biết và kinh nghiệm đã có
- Tính liên thông giữa nội dung dạy học mới và kiến thức đã có của người học.
- Tình huống dạy học ví dụ như: nội dung dạy học, phương tiện dạy học giáo viên sử dụng.

**Động cơ học tập xuất phát từ hai loại động cơ sau đây:**

- (1) Nội động cơ học tập (người học tự có). Động cơ này luôn gắn với mong muốn tự có không chịu sự tác động của người khác, thí dụ có HS thì thích môn toán, còn em thì thích môn văn)
- (2) Ngoại động cơ học tập (Là chịu sự tác động kích thích từ bên ngoài, thí dụ được khen thưởng, được quyền lợi nào đó...)

Khi thực hiện QTDH, GV phải chú ý đến các đặc tính và nội dung của từng loại động cơ để tác động sư phạm tạo động lực cho người học. Đối với loại (2), GV cần gây được sự tò mò tìm hiểu nội dung dạy học mới ví dụ như:

- Khai dây tầm quan trọng của nó đối với hoạt động nghề nghiệp sau này, hay mối liên hệ của chúng đối với nội dung đã học hay sự liên thông với các môn học khác
- Tạo ra các tình huống có mâu thuẫn làm tăng nhu cầu
- có những biện pháp kịp thời đúng đắn để nhằm tăng động lực của người học ví dụ như lời khen ngợi, cho điểm khuyến khích.

## V. NGUYÊN TẮC DẠY HỌC

### 1. KHÁI NIỆM

- Nguyên tắc dạy học là luận điểm cơ bản cần phải dựa vào khi giảng dạy những vấn đề khoa học. Luận điểm cơ bản: chỉ đạo trực tiếp việc lựa chọn nội dung và các hình thức tổ chức dạy học, vận dụng trong tất cả các khâu của QTDH cũng như trong tất cả các môn học.
- Tác giả khác cho rằng, nguyên tắc dạy học là những phương hướng chung được đúc kết thành những luận điểm cơ bản, có giá trị chỉ đạo toàn bộ công tác dạy học theo đúng quy luật của QTDH

### 2. CÁC NGUYÊN TẮC CỤ THỂ

Việc trình bày hệ thống các nguyên tắc cũng có nhiều cách khác nhau tùy theo quan điểm của từng tác giả, có tác giả chia thành 7, hay 8 hoặc 10,...nguyên tắc. Sau đây là các nguyên tắc dạy học cụ thể

#### ***Nguyên tắc 1: Đảm bảo tính thống nhất giữa giáo dục tư tưởng, giáo dục khoa học và giáo dục nghề nghiệp***

Nhà trường chúng ta là nhà trường XHCN, đặt dưới sự lãnh đạo của Đảng, đảm bảo sự giáo dục những con người XHCN

Nhà trường là những trường dạy nghề, không phải là nhà trường dạy nghề chung chung. Do đó việc dạy học phải đảm bảo tính nghề nghiệp, tính nghiệp vụ.

Nhà trường chúng ta là nhà trường mà ở đó có nhiệm vụ rất quan trọng là đào tạo con người theo hướng phát triển toàn diện (có tài, có đức)

Khoa học được sản sinh ra trong cuộc sống, được đúc kết và rút ra những vấn đề có tính quy luật nên khoa học phải mang tính chân thực khách quan. Người dạy và người học phải tuân theo những yêu cầu của khoa học.

Khoa học phải mang tính hiện đại (cả về lý thuyết và thực hành) và những kiến thức hiện đại không phải phụ lục để chứng minh cho kiến thức khoa học. Rõ ràng, yêu cầu về mặt khoa học của hoạt động dạy học là cao: yêu cầu về kiến thức phải được sắp xếp logic, nhất quán, có tính kế thừa từ đời này sang đời khác.

Trong quá trình dạy học, những kiến thức quan trọng nhất, những điểm nút, những điểm chìa khóa phải được tập trung vào thực tiễn và tác động vào cuộc sống.



Trong quá trình dạy học, cần giảm bớt tính mô tả của giáo trình, tăng tính chủ đạo của lý thuyết và đưa lý thuyết chủ đạo cho người học.

- Phương pháp thống nhất tư tưởng và khoa học:

Truyền thụ cho người học bằng ngôn ngữ rõ ràng, cách trình bày logic, phân bố thời gian hợp lý, nề nếp làm việc khoa học, chú trọng làm cho người học có được phương pháp khoa học mang tính chất nghiên cứu.

- Phương pháp thống nhất tư tưởng và nghề nghiệp

Chú trọng nuôi dưỡng các định hướng nghề nghiệp ngay từ đầu là điều kiện cần. Hiện nay, nhu cầu ngành nghề đặt ra rất cấp thiết, đặc biệt là trung cấp nghề. Hoạt động dạy nghề còn chưa được chú trọng.

### ***Nguyên tắc 2: Đảm bảo tính thống nhất giữa lý luận và thực tiễn***

Lý luận và thực tiễn là hai mặt của một vấn đề, bổ sung, hỗ trợ, thúc đẩy nhau cùng tiến lên. Xét dưới góc độ lý thuyết của Mac-Lenin, đó là lý thuyết và thực tiễn là hai mặt tinh thần và vật chất của quá trình nhận thức và cải tạo tự nhiên, cải tạo xã hội, cải tạo bản thân.

Thực tiễn là toàn bộ hoạt động của con người nhằm đảm bảo sự tồn tại và phát triển của xã hội trong các lĩnh vực sản xuất, văn hóa, hoạt động xã hội và trong công tác thực nghiệm khoa học.

Thông thường, lý thuyết đi trước, dùng lý thuyết để chỉ đạo thực tiễn, nhưng đôi khi thực tiễn ra trước, sau đó mới đúc kết thành lý luận.

### ***Nguyên tắc 3: Đảm bảo thống nhất giữa dạy và học***

Hai mặt này hỗ trợ lẫn nhau: nếu học mà không cần dạy thì có thể sẽ đi vào đường vòng, không hiệu quả. Dạy và học là hoạt động song hành, hoạt động dạy học là chủ đạo, còn hoạt động học là chủ động.

Tính tự giác của HS trong học tập biểu hiện ở chỗ hiểu được mục tiêu học tập, có hứng thú học tập, có ý chí đi sâu vào nội dung chứ không phải ghi nhớ máy móc.

Tính tích cực biểu hiện ở việc HS biết khắc phục khó khăn, tập trung chú ý, tăng cường sự suy nghĩ để tập trung kiến thức và tìm cách giải quyết vấn đề.

Tính tích cực biểu hiện chủ yếu trong hoạt động trí tuệ, trong đó HS vận dụng, phối hợp toàn bộ các chức năng tâm lý, tự mình tiến hành các thao tác tư duy để lĩnh hội tri thức.

Tính độc lập biểu hiện ở người học luôn luôn động não suy nghĩ để nắm tri thức, không công nhận một cách cả tin bất cứ điều gì chưa hiểu bằng hiểu biết và lý lẽ của mình hoặc luôn luôn tiếp thu chân lý với óc phê phán và tinh thần hoài nghi khoa học, lật ngược lại vấn đề theo nhận thức của bản thân để tìm lại vấn đề và trên cơ sở đó hoạt động của họ mang tính sáng tạo.

Để kích thích HS học tập cùng việc làm này sinh nhu cầu hiểu biết vấn đề, luôn đặt HS vào tình huống có vấn đề. Giáo viên cần dự kiến những khó khăn mà HS gặp phải và đề

ra những yêu cầu cao hơn, trên cơ sở đó họ rút ra những khái niệm, quy luật có cơ sở để tự phân tích vấn đề. Giáo viên cũng nên và cần giúp HS tiếp cận khoa học bằng nhiều con đường khác nhau: sản xuất, học tập.

#### ***Nguyên tắc 4: Đảm bảo tính thống nhất giữa cụ thể và trừu tượng***

Cụ thể: thấy bằng giác quan. Cụ thể trong trường học là: các dụng cụ, đồ dùng dạy học vận dụng trong trường học.

Trực quan tự nhiên: giúp người học nhận thức dễ dàng (động vật, thực vật, máy móc)

Trực quan thực nghiệm: là một dạng của trực quan tự nhiên giúp HS tìm hiểu các hiện tượng, các quá trình xảy ra trong thực tế thông qua ý niệm và thực nghiệm.

Trực quan âm thanh: giúp HS học tập qua các hình tượng âm thanh (đĩa hay băng ghi âm, đĩa CD,...)

Trực quan tượng trưng và trực quan đồ thị: giúp phát triển tư duy trừu tượng cho HS. Trực quan này phản ánh quy ước khái quát qua tư duy: đồ thị, sơ đồ, bản đồ, bản vẽ,... Ngoài ra GV cần sử dụng loại ngôn ngữ hình tượng để giúp HS hiểu bài và dễ liên hệ với thực tế.

#### ***Nguyên tắc 5: Kiến thức vững vàng và tư duy sáng tạo***

Kiến thức vững vàng là yếu tố quan trọng. Để HS có kiến thức vững vàng GV phải luôn luôn củng cố để nhớ lâu, nhớ sâu, cho HS tái hiện kiến thức và kỹ năng trong quá trình ứng dụng chúng vào thực tiễn.

Việc củng cố kiến thức và kỹ năng bằng cách GV phải tiến hành trong suốt QTDH và trong các khâu của QTDH. Đặc biệt coi trọng việc thực tập, hệ thống hóa tri thức.

GV đặt người học ở tư thế luôn có vấn đề, xử lý vấn đề, nắm vững vấn đề (“Tư duy mềm dẻo, kiến thức vững vàng”)

#### ***Nguyên tắc 6: Tính khoa học và tính vừa sức***

“Vừa sức” là phù hợp với trình độ phát triển của HS trong những hoàn cảnh và tình huống nhất định. Ở mỗi trình độ, người học có những kiến thức khác nhau, việc học phải phù hợp với năng lực của mỗi người.

#### ***Nguyên tắc 7: Đảm bảo thống nhất giữa cá nhân và tập thể***

HS luôn nằm trong một khuôn khổ nhất định, trong một nhóm, một tập thể nhất định. Cho nên việc học ở trường điều chính là nhờ tác động của tập thể. Muốn giải quyết cho cá nhân thì phải chú ý đến tập thể.

Bản thân việc học lại mang tính cá nhân (không ai học thay cho ai), đặc biệt trong làm bài, thi hay kiểm tra.

### **CHƯƠNG III. MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC**

#### **I. MỤC TIÊU DẠY HỌC**

##### **1. KHÁI NIỆM**

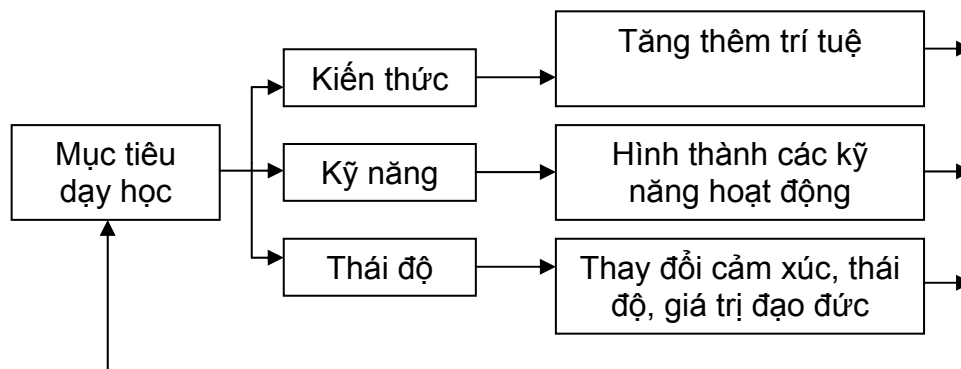
Mục tiêu được hiểu là: cái điểm, cái ý định, cái mẫu mắt mình trông vào, nhắm vào<sup>1</sup>.

Theo từ điển tiếng Việt thông dụng NXB Giáo dục – 1998, thuật ngữ “mục tiêu” được giải thích là: Đích đặt ra cần phải đạt tới.

Theo R.F Mager mục tiêu dạy học là một lời phát biểu mô tả về kết quả những sự thay đổi có tính mong muốn ở người học sau quá trình dạy học<sup>2</sup>.

Theo Chr. Moeller: mục tiêu dạy học là sự mô tả về trạng thái người học sau quá trình dạy học đạt được.<sup>3</sup>

Theo S. Bloom: “Nói đến mục tiêu dạy học (leaner object) là chúng tôi muốn nói đến lối phát biểu rõ ràng về các phương thức theo đó chúng ta có thể mong đợi tạo nên sự thay đổi hành vi ở học sinh thông qua dạy học. Như vậy, nghĩa là các phương thức theo đó học sinh thay đổi kiến thức (tư duy), tình cảm, và động cơ tâm lý hóa (kỹ năng kỹ xảo)”.



Hình 6. Các lĩnh vực của mục tiêu dạy học

Như vậy mục tiêu dạy học là mô tả trạng thái của HS về kiến thức, kỹ năng, thái độ trong thời điểm tương lai có tính mong muốn được đưa ra trong thời điểm hiện tại hoặc *mục tiêu dạy học là sự mô tả trạng thái của người học sau một khóa học hay sau khi học xong một môn học hoặc sau khi học xong một bài, một đoạn bài học phải có được về cả kiến thức, kỹ năng và thái độ* (xem hình trên)

Mục tiêu dạy học có những mức độ trừu tượng khác nhau. Mục tiêu dạy học của môn học trong chương trình sẽ trừu tượng hơn mục tiêu dạy học của một đoạn bài dạy. Mục tiêu dạy học như là những thước đo để đánh giá thành tích học tập của HS sau khi họ đã trải qua một QTDH. Một mục tiêu dạy học bao gồm các chức năng sau đây:

- Chức năng định hướng: GV lấy mục tiêu dạy học làm tiền đề cho việc lựa chọn, thiết kế nội dung và phương tiện dạy học và đồng thời thực hiện hoạt động dạy học. Còn HS ý thức được mục tiêu dạy học để điều chỉnh hoạt động học tập của mình.

<sup>1</sup> Xem Nguyễn Thụy Ai, phương pháp dạy kỹ thuật, ĐHSPT, 1983 trang 36

<sup>2</sup> Robert F. Mager: 1994

<sup>3</sup> Xem Decker: Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung 1984 trang 45

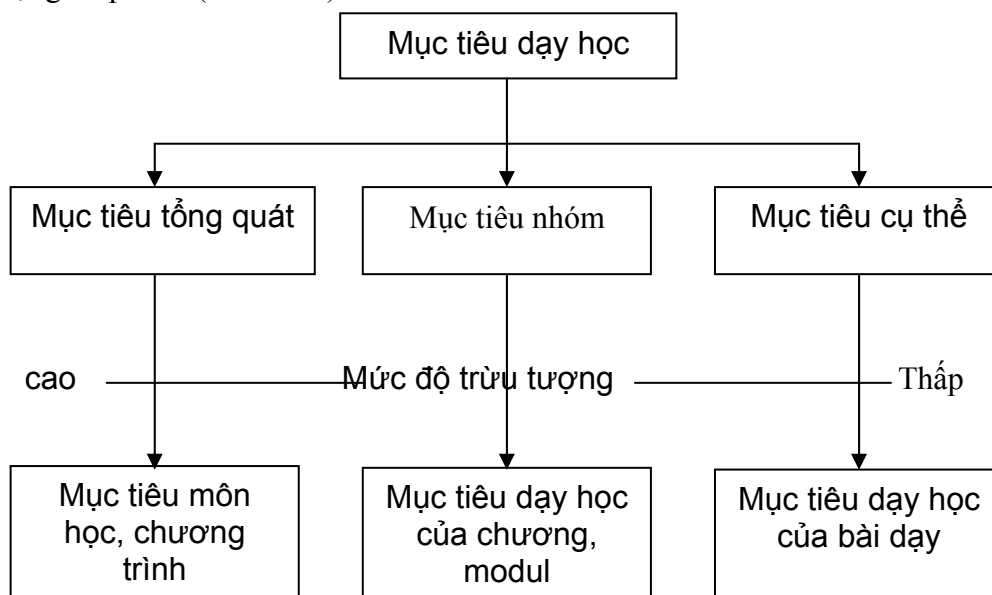
- Chức năng kiểm tra: nó như là những thước đo mà GV căn cứ vào đó để đánh giá thành tích học tập của HS.
- Chức năng động cơ: nếu GV khâu gây động cơ học tập cho HS tốt như họ ý thức được mục tiêu dạy học thì họ sẽ có nhu cầu học tập và hình thành động cơ học tập.

## 2. PHÂN BẠC MỤC TIÊU DẠY HỌC

Christine Moeller (người Đức) đã chia mục tiêu dạy học thành ba mức độ khác nhau

- Mục tiêu tổng quát: là những mục tiêu khái quát cho toàn bộ một khóa học hay một chương trình đào tạo. Ví dụ: HS nắm được kỹ thuật công nghệ gia công kim loại.
  - Mục tiêu trung gian: là mục tiêu tương đối cụ thể nhưng chưa chỉ rõ từng trạng thái cụ thể. Ví dụ: HS có kiến thức về kỹ thuật công nghệ tiện.
  - Mục tiêu cụ thể, chi tiết: là mục đích cụ thể rõ ràng về trạng thái, thái độ cuối cùng và điều kiện để thực hiện. Ví dụ: HS trình bày được các bước tiện một chi tiết nào đó.
- Mục đích thô được suy ra từ mục đích tổng quát và mục đích tinh được suy ra từ mục đích thô. Trong các chương trình đào tạo, chương trình môn học phần lớn người ta thường trình bày mục đích thô. Còn trình bày mục đích tinh là nhiệm vụ của GV khi soạn giáo án trước lúc lên lớp.

Mục tiêu tổng quát có tính trừu tượng là cao nhất, còn mục tiêu chi tiết là có mức độ trừu tượng thấp nhất (xem hình):



Hình 7. Các cấp diễn đạt mục tiêu

## 3. PHÂN LOẠI MỤC TIÊU DẠY HỌC

Theo Ben Jamin S. Bloom<sup>1</sup>, mục tiêu dạy học gồm có 3 loại: kiến thức (cognitiv), tâm vận hay động cơ tâm lý hóa (psychomotorish), cảm xúc tình cảm thái độ (affectiv).

### a. Mục tiêu về kiến thức (cognitiv):

<sup>1</sup> Bloom, Benjamin: Taxonomy of Education Objectives, Hanbook I and II, New York 1956/1964

Là mục tiêu về hiểu biết, giải quyết vấn đề. Loại mục tiêu này xét theo mức độ tổng quát gồm 6 mức độ:

- (1). **Biết:** Nhận biết được các tri thức qua quá trình tri giác, hình thành biểu tượng, các khái niệm ban đầu sơ khai thủ động.
- (2). **Hiểu:** Nắm được bản chất, mối quan hệ, nội hàm và ngoại diện của các khái niệm, hệ thống tri thức. Không chỉ trình bày lại được các thông tin đã thu nhận mà còn giải thích được bằng chính ngôn ngữ của mình.
- (3). **Vận dụng:** ứng dụng được các thông tin đã thu nhận để giải quyết được tình huống cụ thể hay một nhiệm vụ nhận thức.
- (4). **Phân tích:** có thể phân tích nội dung thành những chi tiết, bộ phận và tìm ra được mối quan hệ của chúng.
- (5). **Tổng hợp:** có khả năng tổng hợp từ từng chi tiết lại và đưa ra tính chất tổng thể của chúng.
- (6). **Đánh giá:** đánh giá nhận xét được nội dung hay thông tin nào đó. Mục tiêu ở bậc dưới đều nằm trong mục đích của bậc trên. Phân bậc mục tiêu là một cơ sở cho việc thiết kế xây dựng chương trình môn học

Do phân bậc mục tiêu về kiến thức của Bloom quá nhiều bậc nên quá trình và cũng không cần phải có một thước đo chi tiết tinh vi như vậy cho nên có nhiều tác giả đề xuất phân chia loại mục tiêu này thành 4 cấp đó là: biết, hiểu, vận dụng, đánh giá nhận xét thống nhất cho việc diễn đạt mục tiêu dạy học.

***b. Mục tiêu về kỹ năng (psychomotorish):***

Phân loại mục tiêu dạy học về nhận thức và về thái độ có giá trị rất lớn trong việc lập chương trình và hoạt động dạy học lý thuyết. Tương tự, mục tiêu dạy học về tâm vận (kỹ năng) không kém phần quan trọng trong việc dạy thực hành. **Dave**<sup>1</sup> chia loại mục tiêu này thành 5 cấp:

- (1). **Bắt chước có quan sát :** Thực hiện các thao tác, động tác, hoạt động theo mẫu.
- (2). **Làm lại theo cấu trúc nội tâm không có sự quan sát nữa:** Các kỹ năng đã bước đầu hình thành trên cơ sở chỉ dẫn và những kiến thức, kinh nghiệm đã hình thành.

---

<sup>1</sup> là thành viên nghiên cứu của Ben Jamin S. Bloom

- (3). Chính xác hóa hoạt động của cơ bắp, thứ tự hoạt động bắt đầu quen dần: Hình thành các khả năng, năng lực liên kết, phối hợp kỹ năng trong qui trình thực hiện một công việc hoặc một sản phẩm nhất định.
- (4). Hoàn thiện thứ tự các hoạt động: Các hoạt động này phối hợp với nhau nhuần nhuyễn. Hình thành kỹ xảo.
- (5). Tự động hoá các hoạt động, sáng tạo kỹ năng kỹ xảo mới..

**c. Mục tiêu tình cảm thái độ (affectiv):**

Năm 1968 Krathwohl là thành viên nghiên cứu của Ben Jamin S. Bloom đã đưa ra các cấp mục tiêu cảm xúc. Ông chia loại mục tiêu này thành 5 cấp:

- (1) Động lòng, cảm xúc
- (2) Phản ứng (bằng lòng, sẵn sàng hành động)
- (3) Tổ thái độ
- (4) Quan điểm
- (5) Thế giới quan

Do việc diễn đạt trình bày các loại mục tiêu này khó nên ít khi phân biệt rõ trong việc trình bày mục tiêu dạy học trong chương trình. Phần lớn chỉ sử dụng một số từ mang tính chất tổng quát như có đạo đức, quan điểm, thế giới quan,...

**4. TÍNH CỤ THỂ VÀ CHÍNH XÁC CỦA VIỆC DIỄN ĐẠT MỤC TIÊU DẠY HỌC**

Mục tiêu dạy học không chỉ là điểm để hoạt động dạy và học hướng đến, mà nó còn là thước đo để đánh giá thành tích học tập của học sinh. Mỗi một thước đo đều có những thang đo và các thang đo rất chi tiết và chính xác. Do vậy mục tiêu dạy học có những tính chất sau đây: (SMART)

<b>S</b>	=	specific	Cụ thể
<b>M</b>	=	measurable	đo được
<b>A</b>	=	attainable	thực hiện được
<b>R</b>	=	realistic	thực tiễn
<b>T</b>	=	time bound	có điều kiện thời gian

Cũng theo quan điểm đó, theo tiến sỹ *Dương Thiệu Tống*<sup>1</sup> một mục tiêu dạy học rõ ràng là những câu phát biểu :

-Phải cụ thể, rõ ràng .

---

<sup>1</sup> Dương Thiệu Tống – “ Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập “- Bộ GDĐT – 1995 – trang 14, 16.

- Phải đạt tới trong khóa học trong bài học .
- Phải bao gồm nội dung học tập thiết yếu .
- Phải qui định rõ kết quả của việc học tập nghĩa là các khả năng mà người học có được khi đạt được mục tiêu.
- Phải đo lường được.

Tóm lại :

Mục tiêu dạy học rõ ràng (tốt) là những phát biểu mà thông tin được chính xác (không sai lầm, mơ hồ ) về kết quả đạt được theo mong muốn của người đề ra. Nó phải không gồm những từ mang ý nghĩa chung chung, mơ hồ với ý nghĩa quá rộng hoặc quá trừu tượng. Ví dụ như các từ : Hiểu, biết, nắm được, phát huy được ...vv. Nó nên được xác lập bằng những từ cụ thể, rõ ràng ít gây mơ hồ hay nhầm lẫn.

Mục tiêu chi tiết cụ thể của một bài dạy tùy vào nhiệm vụ dạy học mà phải có thể thể hiện rõ cả 3 loại mục tiêu: kiến thức, kỹ năng kỹ xảo , thái độ tình cảm. Nó được trình bày chi tiết cụ thể.

## **II. NỘI DUNG DẠY HỌC TRONG TRƯỜNG THCS VÀ DẠY NGHỀ**

### **1. KHÁI NIỆM**

Nội dung dạy học (NDDH) là một thành tố quan trọng của QTDH. Nội dung dạy học chính là nội dung hoạt động của thầy và trò trong suốt QTDH. Nó được quy định thông qua chương trình đào tạo.

Nó là tập hợp, là hệ thống các kiến thức văn hóa xã hội, khoa học công nghệ, các kỹ năng lao động chung và chuyên biệt cần thiết để hình thành và phát triển các phẩm chất năng lực nghề nghiệp đáp ứng được yêu cầu của lao động nghề nghiệp ở trình độ mong đợi.

### **2. CÁC YẾU TỐ CƠ BẢN CỦA NỘI DUNG DẠY HỌC**

(1) **Hệ thống những tri thức** về tự nhiên, xã hội, tư duy kỹ thuật và hoạt động nghề nghiệp

Yếu tố cơ bản đầu tiên là tri thức. Nếu không có tri thức thì không có bất kỳ một hành động có chủ đích nào. Con người chỉ có thể tiếp thu được một phần kho tàng tri thức mà loài người đã tích lũy bao gồm:

- Các tri thức sự kiện, các khái niệm cơ bản và các thuật ngữ khoa học, các quy luật, các quy định, các học thuyết.
- Các tri thức về cách thức hoạt động, về các phương pháp nhận thức và lịch sử thu thập tri thức cũng như lịch sử khoa học.
- Các tri thức đánh giá, các tri thức về các chuẩn mực.

- Các tri thức về thái độ đối với các hiện tượng khác nhau của cuộc sống do xã hội quy định

Các dạng tri thức này có liên quan mật thiết với nhau, mặc dù chúng có vai trò khác nhau trong việc thực hiện các chức năng của tri thức. Do đó, trong QTDH cần bồi dưỡng cho HS các dạng tri thức đó một cách đồng bộ phù hợp với bậc đào tạo.

### **(2) Hệ thống những kỹ năng, kỹ xảo hoạt động trí óc và hoạt động chân tay**

Thực ra kiến thức về mặt này đã chứa đựng trong những tri thức thuộc về yếu tố thứ nhất của NDDH. Nhưng ở đây chủ yếu nói đến kinh nghiệm vận dụng tri thức vào thực tiễn. Đối với mỗi nhân cách, kinh nghiệm thực hiện các phương pháp hoạt động chỉ trở thành giá trị riêng khi chúng ta đã là kỹ năng, kỹ xảo của nhân cách đó, tức là khi người HS lĩnh hội không những hiểu, nhớ mà còn biết vận dụng thành thạo những tri thức đó vào thực tiễn.

### **(3) Hệ thống kinh nghiệm hoạt động sáng tạo**

Chúng được loài người tích lũy trong quá trình phát triển các hoạt động thực tiễn. Thông qua dạy học, chúng đảm bảo cho HS có năng lực tiếp tục phát triển nền văn hóa xã hội. Nói cách khác, nó có tác dụng chuẩn bị cho họ tìm kiếm cách giải quyết những vấn đề mới cũng như chuẩn bị tham gia cải tạo một cách sáng tạo hiện thực khách quan. Nhờ vậy mà HS sẽ phát triển được tính tích cực sáng tạo, mặt khác đề phòng và khắc phục được tính thụ động, tính máy móc, tính hình thức trong hoạt động nhận thức và hoạt động nghề nghiệp. Kinh nghiệm đã chỉ ra rằng, nếu khối lượng tri thức được tiếp thu dưới dạng chuẩn bị sẵn, nếu những kỹ năng được nắm theo một mẫu có sẵn thì con người không thể phát triển được năng lực sáng tạo. Vì vậy, vấn đề đặt ra là cần phải bồi dưỡng cho thế hệ trẻ năng lực sáng tạo. Hoạt động sáng tạo có đặc điểm riêng của nó. Trước hết, nó giúp người học độc lập di chuyển được tri thức, kỹ năng vào tình huống mới, có nghĩa là khi giải quyết một vấn đề mới nào đó do thực tế sản xuất đặt ra, họ có thể vận dụng tổng hợp những tri thức, những kỹ năng đã tiếp thu được từ trước.

Để giải quyết một vấn đề kỹ thuật phức tạp đòi hỏi người học phải sử dụng tổng hợp các kiến thức của nhiều môn học khác nhau. Không có đường mòn, lối sẵn cho giải pháp mà họ phải tự tìm lấy trên cơ sở phối hợp các kiến thức đã tiếp thu được trong quá trình học. HS sẽ và cần có năng lực nhìn thấy vấn đề mới trong tình huống quen thuộc như thấy được chức năng mới của đối tượng, độc lập phối hợp các cách thức hoạt động đã biết vào tình huống mới, nhận thấy cấu trúc của đối tượng, nhận thấy cách giải quyết tối ưu trong hàng loạt cách thức giải quyết, xây dựng cách giải quyết hoàn toàn mới, độc đáo không giống với các phép giải đã quen thuộc mà cũng không phải là sự phối hợp nhiều phương thức đã biết.

Hoạt động sáng tạo còn có nhiều nét đặc trưng phong phú khác nữa. Chỉ có thể rèn luyện kỹ năng hoạt động sáng tạo khi GV có ý thức đầy đủ và tiến hành việc này trong toàn bộ QTDH, ở mọi nơi, mọi lúc và mọi môn học, đặc biệt trong thực tập nghề nghiệp.



### **3. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC LỰA CHỌN VÀ XÂY DỰNG NỘI DUNG DẠY KỸ THUẬT – NGHỀ**

Từ yêu cầu ở phần trên chúng ta thấy rằng lựa chọn và xác định nội dung dạy học trong dạy học nói chung và dạy kỹ thuật nghề nói riêng là một việc làm khó. Bởi vì nó cần phải trả lời các câu hỏi như: nội dung dạy học cho một nghề đào tạo chúng ta cần phải lấy từ đâu? Kết cấu các nội dung dạy học như thế nào cho hợp lý?

Tiếp cận Curriculum (xây dựng chương trình đào tạo) người ta xác định nội dung dạy nghề dựa trên ba nguồn sau đây:

- (1) Sự phát triển khoa học kỹ thuật và công nghệ liên hoan đến hoạt động của nghề cần đào tạo tại thời điểm xác định nội dung dạy học, cũng như xu hướng phát triển về khoa học công nghệ trong tương lai gần.
- (2) Nhu cầu của xã hội. Nội dung đào tạo nghề phải đáp ứng được nhu cầu phát triển của xã hội như: liên thông với các bậc đào tạo trong hệ thống giáo dục quốc dân, gắn đào tạo với giáo dục phát triển người học, đáp ứng nguồn nhân lực cho công nghiệp hóa và hiện đại hóa đất nước.
- (3) Nhu cầu của thị trường lao động về người lao động. Có nghĩa là đáp ứng được các yêu cầu của nghề nghiệp và bậc nghề đó. Để làm được việc này phải thông qua phân tích nghề để nhằm xác định các lĩnh vực hoạt động nghề từ đó xác định nội dung chuyên môn kỹ năng và kiến thức chuyên môn liên quan cần đào tạo.

### **4. NHỮNG ĐỊNH HƯỚNG VÀ NGUYÊN TẮC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO TRONG HỆ THỐNG GIÁO DỤC NGHỀ**

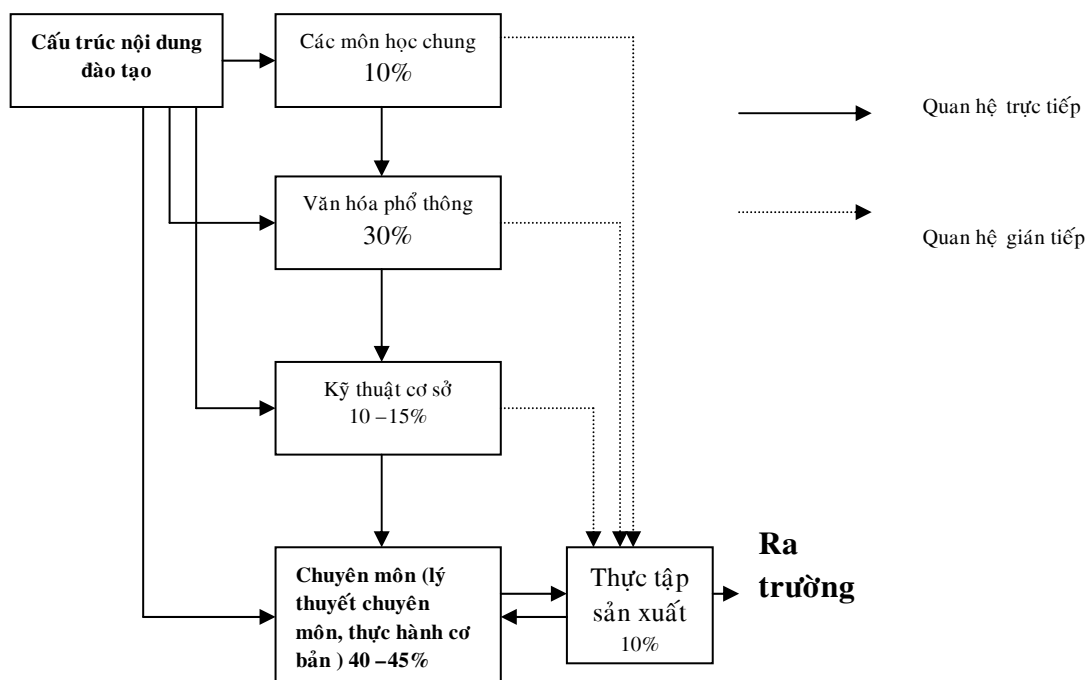
Chương trình đào tạo có tính pháp lệnh, do các tổ chức có thẩm quyền xây dựng và quản lý. Việc đào tạo được thực hiện ở các cơ sở đào tạo khác nhau và dưới hình thức loại trường khác nhau.

Theo qui định điều 25 của quyết định 212/2003, Ủy ban nhân dân các tỉnh, các trường và các cơ sở đào tạo nghề chịu trách nhiệm tổ chức xây dựng và thẩm định ban hành chương trình đào tạo nghề (trong hệ thống quản lý của BLĐT BXH). Các chương trình được xây dựng trên cơ sở của chương trình khung do bộ ban hành. Theo qui định sớm có hiệu lực điều 35 của luật giáo dục sửa đổi có hiệu lực từ ngày 1 tháng 1 năm 2006: “Thủ trưởng cơ quan quản lý nhà nước về dạy nghề phối hợp với Bộ trưởng, Thủ trưởng cơ quan ngang bộ có liên quan, trên cơ sở thẩm định của hội đồng thẩm định ngành về chương trình dạy nghề, quy định chương trình khung cho từng trình độ nghề được đào tạo bao gồm cơ cấu nội dung, số lượng, thời lượng các môn học và các kỹ năng nghề, tỷ lệ thời gian giữa lý thuyết và thực hành, bảo đảm mục tiêu cho từng ngành, nghề đào tạo. Căn cứ vào chương trình khung, cơ sở dạy nghề xác định chương trình dạy nghề của cơ sở mình”.

Đối với các trường trung học chuyên nghiệp, xây dựng chương trình đào tạo được qui định trong điều 35 của luật giáo dục sửa đổi có hiệu lực từ ngày 1 tháng 1 năm 2006 như sau: „Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với Bộ trưởng, Thủ trưởng cơ quan ngang bộ có liên quan, trên cơ sở thẩm định của hội đồng thẩm định ngành về chương trình trung cấp chuyên nghiệp, quy định chương trình khung về đào tạo trung cấp nghề nghiệp bao gồm cơ cấu nội dung, số môn học, thời lượng các môn học, tỷ lệ thời gian giữa lý thuyết và thực hành, thực tập đối với từng ngành, nghề đào tạo. Căn cứ vào chương trình khung, trường trung cấp nghề nghiệp xác định chương trình đào tạo của trường mình.“

Như vậy mỗi trường phải tự xây dựng chương trình đào tạo cho chính trường mình theo khung chương trình đào tạo của Bộ quản lý chuyên môn.

Chương trình khung giáo dục THCN ban hành theo quyết định số 21/2001/QĐ –BGD và ĐT ngày 06/6/2001 bao gồm những thành phần cơ bản sau:



Hình 8. Cấu trúc chương trình khung giáo dục trung cấp chuyên nghiệp.

Sau đây là một số nguyên tắc định hướng xây dựng chương trình đào tạo nghề:

- Tuân thủ theo Danh mục ngành nghề đào tạo đã ban hành;
- Đảm bảo tính toàn diện, khoa học, hệ thống, phù hợp và ổn định;
- Đảm bảo thống nhất của các nhóm nghề trong nhóm nghề và tính đặc thù của từng nghề;
- Nguyên tắc định hướng năng lực thực hiện;
- Nguyên tắc thực tiễn: gắn với thị trường lao động và phù hợp với trình độ phát triển về kỹ thuật, công nghệ của các lĩnh vực sản xuất;
- Nguyên tắc vừa sức: phù hợp với đối tượng đầu vào và bậc đào tạo.

- Nguyên tắc liên thông dọc và ngang giữa các chương trình đào tạo và liên thông giữa các bậc đào tạo và nghề trong nhóm nghề.

## **5. QUI TRÌNH XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGHỀ**

NDDH được xây dựng theo quan điểm về phát triển chương trình đào tạo (Curriculum Development). Xây dựng và phát triển chương trình đào tạo gồm bảy bước trong ba giai đoạn như hình vẽ.

2. Mô tả tình huống (Kết quả là cần thiết phải phát triển, xây dựng chương trình đào tạo)
  - Phân tích chương trình cụ thể (nếu đã có)
  - Phân tích nhu cầu xã hội về việc đào tạo nghề này cho việc phát triển xã hội, vùng,...
  - Phân tích thực trạng về kỹ thuật công nghệ của nền sản xuất.
3. Xác định đối tượng đầu vào và đầu ra
  - Trình độ đầu vào, giới tính của HS trong mối quan hệ của hệ thống giáo dục quốc dân
  - Loại bằng cấp, chứng chỉ trong hệ thống văn bằng của quốc gia.
4. Phân tích nghề, phân tích công việc
  - Phân tích nghề theo kiểu truyền thống hoặc và theo phương pháp DACUM
  - Lập danh sách danh mục các nhiệm vụ và phân tích các công việc của nghề và kỹ năng cần thiết đồng thời các kiến thức liên hệ.
5. Xác định mục tiêu của chương trình đào tạo
  - Xác định trạng thái cuối cùng của HS sau khi thực hiện xong quá trình đào tạo phải đạt được (có thể diễn đạt dưới dạng tổng quát hoặc cụ thể)
6. Lựa chọn và xác định cấu trúc nội dung dạy học
  - Xác định các đơn vị nội dung và nội dung dạy học chi tiết
7. Dạy thực nghiệm
  - Soạn, chuẩn bị bài dạy; Tiến hành dạy thử
8. Đánh giá
  - Kiểm tra và đánh giá quá trình dạy học
  - Đánh giá chương trình đào tạo về sự hợp lý giữa mục tiêu, nội dung và quá trình thực hiện

Chương trình đào tạo nghề phải “mở” và mềm dẻo trong một khung chương trình phổ quát mang tính chuẩn quốc gia, có phần cứng và phần mềm phù hợp với đặc điểm, điều kiện của từng địa phương, vùng địa lí.

Nội dung chương trình đào tạo có thể cấu trúc theo ba kiểu:

- Hệ thống môn học
- Hệ thống các môn học kết hợp với các modul
- Hệ thống các modul tích hợp

## CHƯƠNG IV. PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

### I. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG VỀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

#### 1. KHÁI NIỆM VỀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

Phương tiện dạy học được nhiều nhà lý luận dạy học trên phạm vi thế giới, do những quan điểm khác nhau cho nên đã đưa ra những định nghĩa khác nhau về phương tiện dạy học.

##### ***Phương tiện dạy học theo nghĩa rộng:***

PTDH là toàn bộ các yếu tố sử dụng trong quá trình dạy học nhằm tác động đến sự chuyển biến nội dung đạt được mục tiêu dạy học.

Như vậy dựa vào định nghĩa trên ta thấy phương tiện dạy học bao gồm các yếu tố như các vật liệu dạy học các công cụ dạy học, máy móc nguyên vật liệu và kể cả kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo sẵn có của giáo viên và sinh viên cũng như kể cả chế độ học tập.

##### ***Phương tiện dạy học theo nghĩa hẹp:***

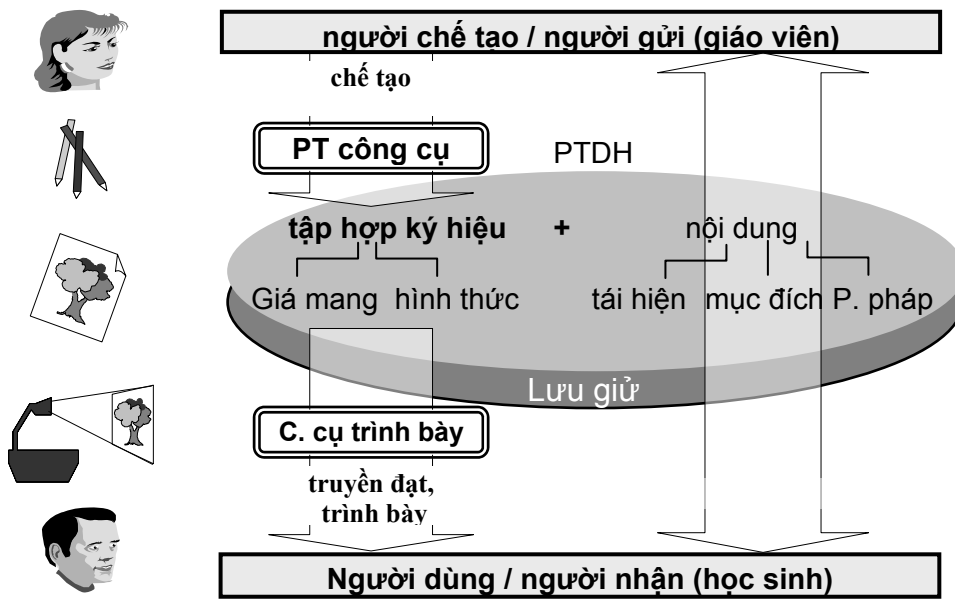
PTDH là những đối tượng mang nội dung dạy học, được sử dụng trực tiếp vào quá trình dạy học để chuyển biến nội dung hướng đến mục tiêu dạy học.

Hay phương tiện dạy học là:

- Phương tiện truyền thông bao gồm một tập hợp ký hiệu của một hoặc nhiều ngôn ngữ (ngôn ngữ viết, âm thanh, kí hiệu, hình ảnh...) được trình bày và lưu trữ trên giá mang thông tin nhằm mục đích dạy học t r u y ề n đ ặ t một nội thông tin từ đối tượng phát đến đối tượng thu (người học)
- Chứa đựng một nội dung dạy học nhằm tác động đến đối tượng thu (người học):

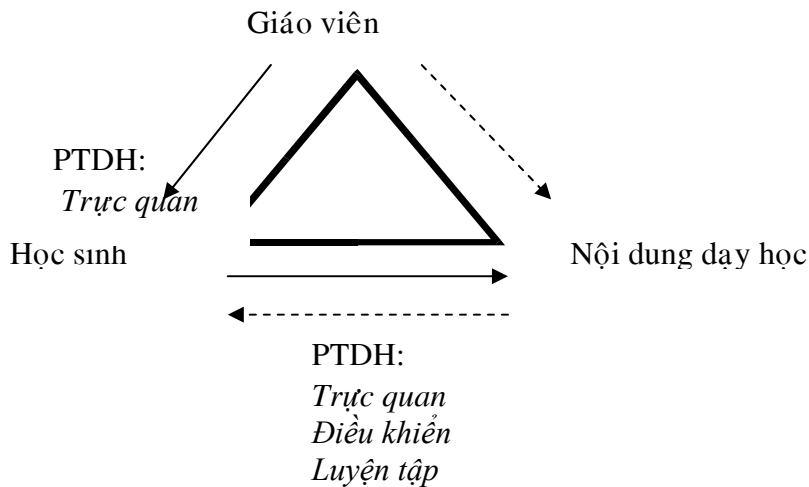
Phương tiện kỹ thuật dạy học: là những phương tiện máy móc thiết bị như là những công cụ chế tạo và là những phương tiện trình chiếu, khuyếch đại các phương tiện dạy học theo nghĩa hẹp trong quá trình dạy học.

Sau đây là ví dụ về phương tiện dạy học theo nghĩa hẹp và phương tiện kỹ thuật:



Hình 12. Phương tiện dạy học - giá mang thông tin - Phương tiện kỹ thuật

## 2. CHỨC NĂNG CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC TRONG QTDH XÉT THEO MỐI QUAN HỆ CƠ BẢN CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC



Hình 13. Mối quan hệ cơ bản của quá trình dạy học

Từ sơ đồ này ta chúng ta thấy rõ mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh phương tiện dạy học có chức năng sự trình bày trực quan. Giữa học sinh và nội dung, phương tiện dạy học có chức năng điều khiển, trực quan và luyện tập nội dung dạy học. Từ sơ đồ này ta chúng ta thấy rõ mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh phương tiện dạy học có chức năng sự trình bày trực quan. Giữa học sinh và nội dung, phương tiện dạy học có chức năng điều khiển, trực quan và luyện tập.

✓ **Chức năng trực quan** của phương tiện dạy học: Trình bày nội dung là có thể trình bày cấu tạo chức năng qui trình nào đó của vật thật hoặc quá trình tự nhiên. Nhưng những đối

tượng trình bày có khối lượng lớn hoặc nguy hiểm hoặc vì điều kiện nào đó không thể đưa vào lớp học được thì giáo viên dùng các phương tiện khác để trình bày ví dụ như tranh, ảnh, phim đèn chiếu, phim tĩnh động - tĩnh. Có trường hợp nội dung dạy học không phải là một đối tượng nhìn thấy sờ thấy được mà những câu văn những công thức... Khi đó phương tiện dạy học cũng sẽ làm chức năng trình bày trực quan nội dung.

✓ Chức năng điều khiển của phương tiện dạy học: Trình bày nội dung không thì quá trình dạy học đó chưa gọi là hoàn thiện được, mà còn phải điều khiển học sinh hoạt động học tập như khơi dậy tính tích cực, gây sự chú ý và tổ chức học tập của học sinh. Nhiệm vụ của giáo viên là lựa chọn phương pháp trình bày và mức độ điều khiển nào cho phù hợp với mục đích dạy học.

✓ Chức năng luyện tập, thí nghiệm.

Có một số phương tiện dạy học, học sinh tương tác trên phương tiện đó như làm thí nghiệm, luyện tập. Thông qua đó mà nắm vững tri thức và kỹ năng kỹ xảo.

### **XÉT THEO CÁC KHÂU CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC**

Quá trình dạy học được thực hiện qua các khâu. Mỗi khâu đảm nhiệm một chức năng nhất định nhằm đạt tới mục tiêu dạy học. Phương tiện dạy học được sử dụng vào các khâu dạy học nhằm thực hiện các chức năng của các khâu đó. Như vậy phương tiện dạy học gồm các chức năng sau đây:

#### **(a) *Gây động cơ, chuẩn bị tâm lý, ý thức cho việc học tập***

Mỗi một giờ dạy học hay một đoạn bài học giáo viên phải bắt đầu bằng gây động cơ học tập để nhằm gây sự chú ý và tạo động cơ học tập cho học sinh chuẩn bị tiếp thu bài mới như:

- ✓ Khơi dậy những kinh nghiệm và kiến thức của học sinh.
- ✓ Tạo tình huống có vấn đề.
- ✓ Gây cảm xúc và tầm quan trọng của nội dung bài học đối với hoạt động nghề nghiệp của học sinh.
- ✓ Tạo mâu thuẫn với những gì học sinh đã biết...

Phương tiện dạy học làm chức năng này có thể là: phim, ảnh, phim video.

#### **(b) *Tổ chức giải quyết các nhiệm vụ nhận thức***

Mục tiêu dạy học phần lớn được triển khai thông qua khâu này. Phương tiện dạy học lúc này làm chức năng **trực quan và điều khiển, luyện tập thí nghiệm**. Nội dung của phương tiện bao gồm nhiều thông tin khác nhau như: Sự chuyển động, hình ảnh, âm thanh, chữ viết hoặc tổng hợp. Phương tiện dạy học sử dụng trong khâu này có thể là: phim đèn chiếu; vật thật, mô hình; tranh ảnh; chương trình dạy học Multimedia; phim các loại; phiếu thông tin, phiếu giao bài...

#### **(c) *Củng cố, hoàn thiện tri thức, vận dụng tri thức***

Kiến thức và kỹ năng học sinh vừa thu được ở trong khâu trước giáo viên phải kiểm tra lại xem học sinh đã đạt được ở mức độ nào so với mục đích dạy học đã đề ra để từ đó cũng cố lại một lần nữa. Phương tiện dạy học cho khâu này thường là phiếu giao bài, hoặc chương trình dạy học theo kiểu trả lời có phản hồi

**(d) Kiểm tra**

Các hình thức kiểm tra gồm kiểm tra miệng, kiểm tra viết, kiểm tra thực hành và test. Phương tiện dạy học làm chức năng kiểm tra rất ít và không phổ biến mấy. Thông thường gồm phiếu kiểm tra hoặc các chương trình kiểm tra.

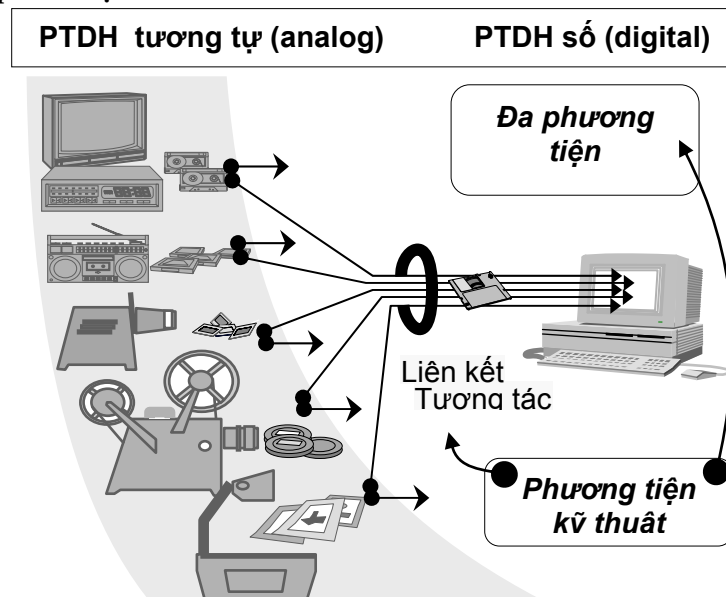
**3. PHÂN LOẠI CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC**

Có rất nhiều cách phân loại khác nhau sau đây là một số cách:

**(1) Phân loại theo các kênh thu nhận thông tin của con người:**

- ✓ Phương tiện nghe: băng âm, CD âm.
- ✓ Phương tiện nhìn: loại hai chiều (chữ viết và hình ảnh) và loại ba chiều (mô hình)
- ✓ Phương tiện nghe nhìn: phim dạy học

**(2) phân loại theo hình thức lưu trữ:**



Hình 14. Phương tiện dạy học, phương tiện kỹ thuật dạy học và đa phương tiện

**4. TÍNH CHẤT CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC**

Phương tiện dạy học có những đặc tính sau đây:

- (a) **Tính ngưng giữ:** Tính ngưng giữ được thể hiện ở các yếu tố như bảo tồn, lưu trữ hoặc tái tạo lại các quá trình, các sự kiện, các hiện tượng để phục vụ cho công tác dạy học.

(b) **Tính gia công:** Đây là sự biến đổi các yếu tố nào đó so với nội dung hiện tượng thật nhằm thúc đẩy hoặc kìm hãm. Tính gia công cho phép chúng ta có thể biến đổi, chế biến, biên tập lại để phù hợp với mục đích yêu cầu trong việc sử dụng.

(c) **Tính phân phối:** Tính phân phối của PTDH được xem xét ở những yếu tố như truyền tải cho nhiều nơi khác nhau trong cùng một thời điểm hoặc khuếch đại lên nhiều lần để đáp ứng cho nhu cầu số đông được trực tiếp tham gia, bảo đảm tính kinh tế kỹ thuật và hiệu quả cao.

## **5. VAI TRÒ CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC VÀ CÁC HÌNH THỨC SỬ DỤNG**

### **5.1. VAI TRÒ CỦA PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC TRONG GIÁO DỤC NÓI CHUNG**

#### **a. vai trò của phương tiện dạy học trong việc dạy**

Phương tiện có thể đóng nhiều vai trò trong quá trình dạy học. Các phương tiện dạy học thay thế cho những sự vật, . . hiện tượng và các quá trình xảy ra trong thực tiễn mà giáo viên và học sinh không thể tiếp cận trực tiếp được. Chúng giúp cho thầy giáo phát huy tất cả các giác quan của học sinh trong quá trình truyền thụ kiến thức, do đó giúp cho học sinh nhận biết được quan hệ giữa các hiện tượng và tái hiện được những khái niệm, quy luật làm cơ sở cho việc đúc rút kinh nghiệm và áp dụng kiến thức đã học vào thực tế sản xuất. Phương tiện dạy học có các đặc trưng chủ yếu như sau :

- Có thể cung cấp cho học sinh các kiến thức một cách chính xác và chính xác. Thông tin học sinh thu nhận được trở nên đáng tin cậy và được nhớ lâu bền hơn.

- Làm cho việc giảng dạy trở nên cụ thể hơn, vì vậy tăng thêm khả năng tiếp thụ những sự vật, hiện tượng một cách chắc chắn hơn.

- Rút ngắn thời gian giảng dạy mà việc lĩnh hội kiến thức của học sinh lại nhanh hơn.

- Giải phóng người thầy giáo khỏi một khối lượng lớn các công việc tay chân, do đó làm tăng khả năng nâng cao chất lượng dạy học.

- Dễ dàng gây được cảm tình và sự chú ý của học sinh.

- Bằng việc sử dụng phương tiện dạy học, giáo viên có thể kiểm tra một cách khách quan khả năng tiếp thụ kiến thức cũng như sự hình thành kiến thức, kỹ năng ở học sinh.

Công dụng phổ biến của phương tiện dạy học trong việc dạy là hỗ trợ cho thầy giáo ở trên lớp. Các phương tiện dạy học được thiết kế tốt có thể nâng cao và thúc đẩy việc học của học sinh và hỗ trợ đắc lực cho thầy giáo như làm chức năng trình bày và chức năng điều khiển.

Ngày nay, nhiều phương tiện dạy học đã được sản xuất dưới hình thức hàng hóa thương mại, thầy giáo có thể dùng trực tiếp hay cải tiến cho phù hợp với nội dung và phương pháp giảng dạy của mình.

#### **b. Vai trò của phương tiện dạy học đối với việc học**



Phương tiện dạy học cũng được sử dụng có hiệu quả trong các trường hợp dạy học chính quy không có thầy giáo hay dùng để học nhóm.

Trong giáo dục không chính quy (đào tạo từ xa), các phương tiện như video cassette và các phần mềm của máy vi tính được các học viên sử dụng để tự học tại chỗ làm việc hay nhà riêng.

Việc học theo nhóm trên lớp có liên quan chặt chẽ với việc tự học. Các học sinh học tập cùng nhau trong một nhóm hay kết hợp với thầy giáo trong một đề án họ sẽ có trách nhiệm cao hơn trong học tập. Các công nghệ dạy học mới như phương tiện đa năng khuyến khích học sinh tin tưởng vào khả năng nhận thức của bản thân trong học tập. Sử dụng các tài liệu tự học tạo cho thầy giáo có nhiều thời gian để chẩn đoán và sửa chữa các sai sót của học sinh, khuyên bảo các cá nhân hay dạy kèm một người hay một nhóm nhỏ. Thời gian mà thầy giáo có được để làm các hoạt động như vậy phụ thuộc vào chức năng giáo dục được giao cho các phương tiện dạy học. Trong một vài trường hợp, nhiệm vụ dạy học hoàn toàn có thể giao cho phương tiện dạy học.

Ngoài hai kiểu dạy học trên, người ta còn chú ý tới hai dạng dạy học có tính chất riêng đó là: giáo dục từ xa và giáo dục đặc biệt.

### **c. Vai trò của phương tiện dạy học trong giáo dục từ xa**

Giáo dục từ xa đang được phát triển rất nhanh trên phạm vi thế giới làm cho việc dạy học được tiến hành không còn phụ thuộc vào biên giới, thành phố hay quốc gia. Ở các nước công nghiệp phát triển, việc đào tạo - học suốt đời là một yêu cầu bức bách vì khoa học kỹ thuật phát triển rất nhanh đòi hỏi người lao động phải luôn luôn nâng cao nghiệp vụ của mình mới có thể tiếp tục làm việc được.

Giáo dục từ xa được áp dụng rộng rãi trong các lĩnh vực thương mại, kỹ nghệ, y tế, hành chính quốc gia... Thông qua đó các học viên được nâng cao trình độ và được cung cấp các thông tin mới nhất về nghề nghiệp. Hiện nay, nhiều trường đã áp dụng giáo dục từ xa để dạy các học viên có trình độ khác nhau ở các vùng xa xôi hẻo lánh.

Đặc tính riêng của giáo dục từ xa là có sự ngăn cách giữa giáo viên và các học sinh trong quá trình dạy học. Như thế nội dung giáo trình chỉ được chuyển giao thông qua phương tiện dạy học. Phương tiện dạy học từ xa có thể chủ yếu là các phương tiện in (các loại sách, phiếu kiểm tra, phiếu hướng dẫn hay các thuật toán...).

Ngày nay, một loạt các phương tiện dạy học mới như băng âm thanh, băng video, phần mềm máy vi tính, đĩa video, và các video tương tác được gửi tới các học sinh ở xa kèm theo các tài liệu hướng dẫn. Do sự phát triển nhanh của các phương tiện truyền thông như hệ thống thiết bị TV, Radio giảng bài từ xa, thiết bị hội nghị từ xa (Video Konfrenz)... được áp dụng tạo nên một loại dạy học từ xa "trực tiếp" vì chúng cho phép giáo viên và học sinh có thể trao đổi với nhau trong quá trình dạy học. . .

#### **d. Vai trò của phương tiện dạy học trong giáo dục đặc biệt**

Phương tiện dạy học đóng vai trò rất quan trọng trong giáo dục các học sinh khuyết tật. Các trẻ em bị khuyết tật cần có sự xử lý giáo dục đặc biệt. Các trẻ em chậm phát triển trí tuệ cần có các khóa học được cấu trúc cao bởi vì khả năng tiếp thu và tổ hợp các thông điệp vào bộ nhớ có nhiều hạn chế.

Các học sinh nghe kém và nhìn kém cần nhiều tư liệu học tập khác nhau. Phải tăng cường các phương tiện nghe cho các em nhìn kém hơn là các học sinh bình thường. Các sách "nói" (băng âm, thanh kể chuyện, giảng bài, hướng dẫn...) rất cần cho học sinh nhìn kém để họ sử dụng trên lớp hay tại gia đình.

Đối với giáo dục đặc biệt, các phương tiện dạy học phải được lựa chọn thích hợp với các yêu cầu khả năng riêng của từng loại học sinh khuyết tật.

Ngày nay, có xu hướng đưa các học sinh khuyết tật vào học chung trong các lớp học của học sinh bình thường để các em đó hoà nhập với cộng đồng, không cảm thấy bị phân biệt đối xử trong xã hội. Để làm được việc đó, phải thiết kế các phương tiện đặc biệt cho các học sinh đặc biệt này để bù cho các khiếm khuyết về sinh lý và trí tuệ của họ, đảm bảo cho họ có thể tham gia các lớp học bình thường.

#### **5.2. CÁC HÌNH THỨC HỌC BẰNG PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC**

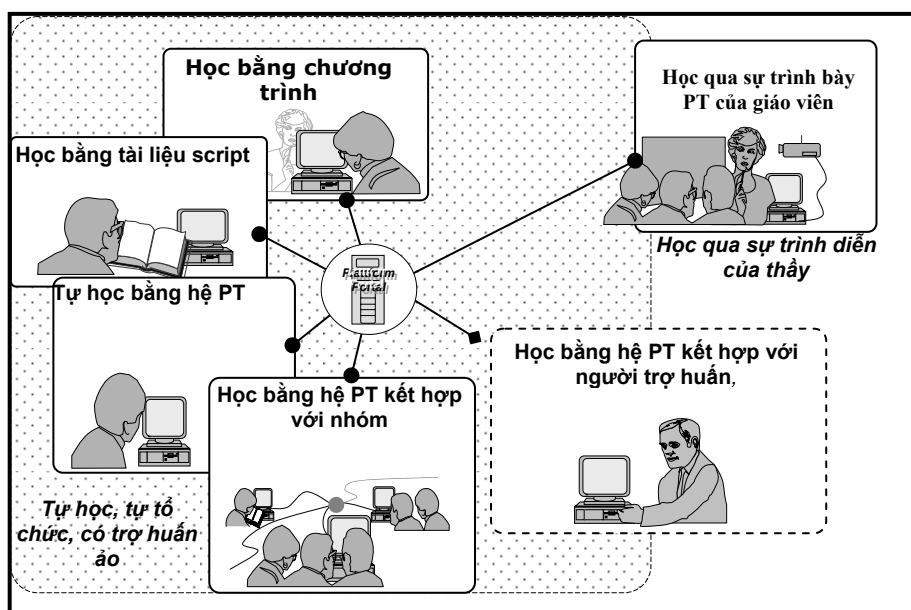
Với chức năng trình bày trực quan và chức năng điều khiển của PTDH, nó có thể sử dụng trong nhiều hình thức dạy-học khác nhau. Sau đây là các hình thức dạy-học với phương tiện dạy học:

- (a) **Học qua sự trình bày PT của giáo viên:** Giáo viên sử dụng phương tiện dạy học để trình bày nội dung trong giờ lên lớp nhằm chức năng trực quan.
- (b) **Học bằng chương trình:** Các nội dung dạy học được thiết kế thành một chương trình với những sự gia công sư phạm thứ tự logic các bước (chương trình hóa) nhằm giúp học sinh tự học theo nội dung. Nội dung chương trình được lưu giữ trên giá mang thông tin là đĩa CD hoặc cài đặt lên mạng. Các chương trình của loại này được thiết kế theo dạng rẽ nhánh hoặc và tuyến tính). Hình thức học theo chương trình bằng đĩa CD gọi theo tiếng Anh là CBT (Computer Based Training) còn hình thức học qua mạng gọi theo tiếng Anh là WBT (Web based Training).
- (c) **Học bằng tài liệu điện tử (Script):** Các tài liệu dạng sách giáo trình trên giấy được chuyển thành dạng điện tử. Về cấu trúc nội dung tài liệu này không khác gì với tài liệu dưới dạng sách thường. Nhiều tác giả gọi loại tài liệu này là sách điện tử. Tài liệu điện tử phần lớn lưu dưới dạng tập tin pdf hoặc word ở trên đĩa CD hoặc trên Internet.
- (d) **Học tự tổ chức và tự điều khiển với phương tiện dạy học „hệ phương tiện dạy học - Learnsystem“.** Phương tiện dạy học dạng hệ dạy học được thiết kế theo các modul riêng biệt,

người học có thể tự do chọn các Modul nội dung để tự học theo những sở thích của mình. Kết cấu của một modul được thiết kế theo những ý đồ sư phạm hợp logic với quá trình tự học, tự kiểm tra.

(e) **Học bằng phương tiện dạy học „dạng hệ dạy học - Learnsystem“ có sự trợ giúp của người hướng dẫn (Tutor).** Việc học thông qua tự học và trao đổi thông tin qua mạng với người trợ huấn và nhóm bằng E-Mail, Chat...

Các hình thức học trên được biểu thị như hình dưới đây:

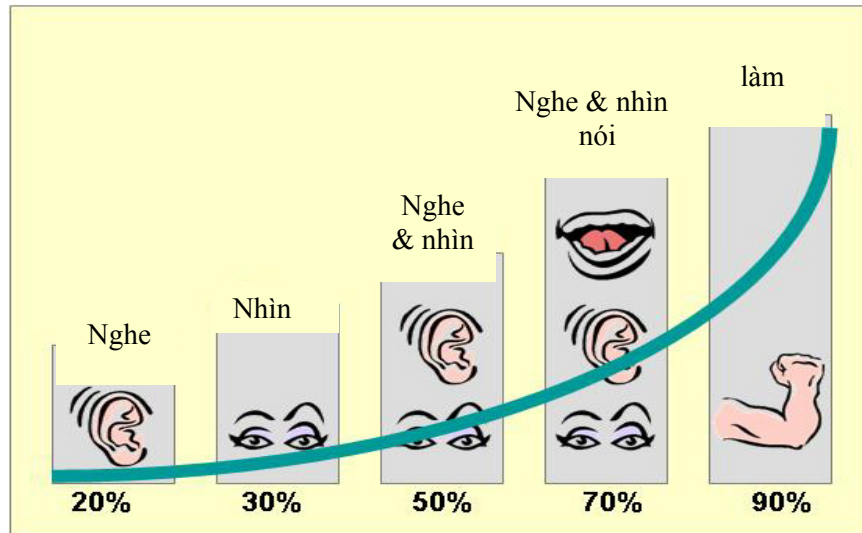


**Hình 15. Các hình thức học bằng phương tiện dạy học.**

## II. VAI TRÒ CỦA CÁC KÊNH THU NHẬN THÔNG VÀ CÁC BIỆN PHÁP SỬ DỤNG PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

### 1. VAI TRÒ CỦA CÁC KÊNH THU NHẬN THÔNG TIN VÀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

Học tập là một sự quan sát có cân nhắc từ những kinh nghiệm của mình để hình thành lên những kiến thức mới. Sự quan sát phải thông qua nhiều cơ quan cảm giác. Sự lưu giữ lại được những kinh nghiệm (kiến thức và kỹ năng) qua các thu nhận khác nhau được thể hiện như sau:



Hình 16. Sự lưu giữ thông tin, kinh nghiệm qua các kênh thu nhận thông tin

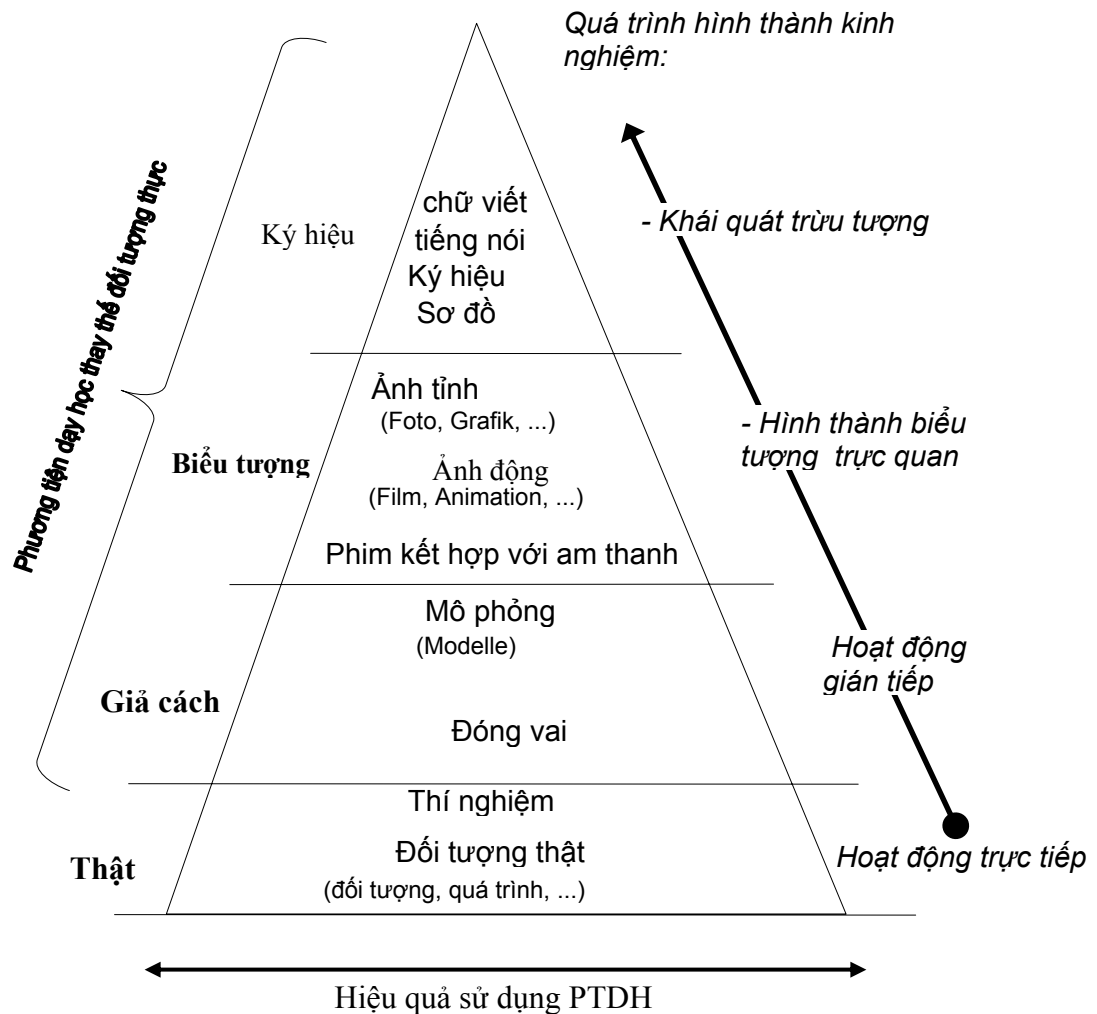
Các câu tục ngữ sau cũng thể hiện sự so sánh các kênh thu nhận thông tin: “Trăm nghe không bằng một thấy, trăm hay không bằng tay quen“ (tục ngữ việt nam), “điều tôi nghe tôi quên, điều tôi nhìn tôi nhớ, điều tôi làm tôi hiểu“ (tục ngữ trung hoa)

Một buổi dạy học có hiệu quả tốt nhất khi có sự minh họa đầy đủ.

Ví dụ: riêng ngôn ngữ nói chưa có thể làm sáng tỏ được tình trạng của một đối tượng có nhiều mối quan hệ, như diễn tả màu sắc đỏ đậm chẳng hạn hay giải thích nguyên lý hoạt động của máy mà không kết hợp với phương tiện nhìn.

Cùng vấn đề vai trò và hiệu quả của phương tiện dạy học, Bruner<sup>1</sup> đã mô tả bằng sơ đồ sau đây:

<sup>1</sup> BRUNER, J.S.: Learning Through Experience and Learning Through Media. In: Olson, Media and Symbols. The 73rd Yearbook of the NSSE, I, Chikago (1974), trang. 120-150



Hình 17. Tháp hiệu quả sử dụng phương tiện dạy học- quá trình hình thành kinh nghiệm (hay còn gọi là tháp kinh nghiệm của Dale)

Hình trên được gọi là tháp hiệu quả sử dụng các loại phương tiện dạy học. Một số tài liệu còn gọi là tháp các mức độ trực quan của Dale<sup>1</sup>. Trục đứng của tháp mô tả việc học bằng hành động kinh nghiệm đi từ hoạt động trực tiếp đến gián tiếp rồi hình thành biểu tượng đến khái quát trừu tượng, tức là *đi từ cụ thể đến trừu tượng*. Trục ngang mô tả sự linh hoạt được của học sinh sau khi học bằng các phương tiện dạy học tương ứng. Theo tháp này, khi trình bày một vấn đề nên sử dụng vật thực là tốt nhất. Còn trình bày bằng lời hoặc ký hiệu thì mức độ thu nhận được ở học sinh là ít nhất. Sử dụng các phương tiện ở nhóm ký hiệu khi học sinh đã có biểu tượng về các đối tượng đó. Do vậy khi dạy học cần kết hợp sử dụng các phương tiện dạy học.

<sup>1</sup> Dale đã sử dụng hình này của Bruner có sự cải biên.

## 2. MỘT SỐ BIỆN PHÁP TĂNG HIỆU QUẢ DẠY HỌC

Như đã phân tích ở phần trên, phương tiện dạy học đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình dạy học. Nó làm cho học sinh tiếp thu tốt nội dung bài dạy. Song mỗi loại phương tiện có mức độ tác động nhất định. Do vậy người giáo viên cần phải:

- (1) Kết hợp tác động nhiều kênh thông tin: nghe, nhìn, mô phỏng, làm trong bài dạy;
- (2) Tạo điều kiện để học sinh có được sự quan sát thực tiễn:
  - Đưa ra chi tiết thật; Kết hợp vật thật với các phương tiện khác;
  - Kết hợp giữa lý thuyết và thực hành;
- (3) Tuân thủ các nguyên tắc dạy học sau:

### ✓ Nguyên tắc trực quan

- Nội dung dạy học phải hình ảnh hóa
- Liên thông liên hệ với kiến thức của học sinh
- Ngôn ngữ trình bày phải phù hợp với học sinh
- Hoạt động học phải thông qua nhiều kênh thu nhận thông tin
- Tránh quá tải về nội dung cho học sinh
- Chú ý mức độ trực quan theo tháp kinh nghiệm của Dale

### ✓ Nguyên tắc vừa sức

- Giản lược hóa nội dung khoa học phù hợp với trình độ của học sinh
- Sự giản lược phải tuân thủ theo nguyên lý không có mâu thuẫn
- Sự giản lược nội dung sao cho học sinh phải cố gắng mới làm được

## CHƯƠNG V. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

### I. ĐẠI CƯƠNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

#### 1. KHÁI NIỆM PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

##### **Phương pháp:**

- Phương pháp là hình thức vận động bên trong của nội dung.
- Phương pháp là cách thức, con đường để đạt tới mục tiêu nhất định, giải quyết những nhiệm vụ nhất định. Phương pháp bao giờ cũng được xây dựng trên cơ sở của đối tượng nhất định. Xuất phát từ mục tiêu để tìm ra phương pháp hành động.

Phương pháp có một số đặc điểm cơ bản:

- Tính mục tiêu là dấu hiệu cơ bản của phương pháp. Mục tiêu nào phương pháp này phương pháp giúp con người thực hiện được mục tiêu của mình: nhận thức thế giới và cải tạo thế giới và qua đó tự cải tạo mình.

- Phương pháp có tính cấu trúc trên con đường đi tới mục tiêu con người phải thực hiện một loạt các thao tác được sắp xếp theo một trình tự logic, có hệ thống, có kế hoạch.
- Phương pháp gắn liền với nội dung. Phương pháp thay đổi theo từng đối tượng nghiên cứu. Nội dung qui định phương pháp, nhưng bản thân phương pháp có tác dụng trở lại nội dung làm cho nội dung phát triển lên một bước mới.

Phương pháp cũng được xác định trên cơ sở nội dung, đặc điểm của đối tượng. Như vậy đối tượng nào, mục tiêu nào thì có phương pháp đó. Không có phương pháp vạn năng cho mọi đối tượng, cho mọi mục tiêu. Ngược lại khi có hệ thống phương pháp hoàn chỉnh thì bản thân nó tác động trở lại nội dung làm cho nội dung đạt chất lượng cao, mục tiêu sáng rõ. Nói cách khác mục tiêu nội dung qui định phương pháp, phương pháp chịu sự chi phối của mục tiêu, nội dung. Nhưng nó có tác động ngược trở lại giúp đạt mục tiêu, nội dung.

### **Phương pháp dạy học:**

Trong quá trình dạy học, phương pháp dạy học là một nhân tố cơ bản quan trọng. Cùng với nội dung mà người học có thể chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng kỹ xảo theo những phương pháp khác nhau và kết quả đạt được cũng không giống nhau.

Do tầm quan trọng đối với phương pháp và quá trình dạy học, đã từ lâu phương pháp dạy học luôn luôn là trung tâm chú ý của các nhà giáo trên thế giới và trong nước. Cho đến nay phương pháp dạy học vẫn đang là một phạm trù được các nhà lý luận dạy học quan tâm. Có nhiều ý kiến khác nhau về khái niệm cấu trúc sự phân loại, xu thế phát triển...

Nói chung lý luận về phương pháp dạy học đã được phát triển ngày càng hoàn thiện trên cơ sở kế thừa có phê phán và chọn lọc những thành tựu về tâm lý sư phạm và lý luận dạy học, đặc biệt là những tư tưởng mới về dạy học và phát triển về tích cực hóa, tối ưu hóa quá trình dạy học.

Sau đây là một số định nghĩa về phương pháp:

- Bách khoa toàn thư của Liên xô năm 1965: "phương pháp dạy học là cách thức làm việc của giáo viên và học sinh, nhờ đó mà học sinh nắm vững kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, hình thành thế giới quan, phát triển năng lực nhận thức".
- Phương pháp dạy học theo Nguyễn Ngọc Quang: "cách thức làm việc của thầy và trò dưới sự chỉ đạo của thầy nhằm làm cho trò nắm vững kiến thức kỹ năng, kỹ xảo một cách tự giác, tích cực tự lực, phát triển những năng lực nhận thức và năng lực hành động, hình thành thế giới quan duy vật khoa học...".
- Phương pháp dạy học là những cách thức, là con đường, là phương hướng hành động để giải quyết vấn đề nhận thức của học sinh nhằm đạt được mục tiêu dạy học.

Như chúng ta đã biết quá trình dạy học là quá trình nhận thức độc đáo của người học sinh dưới sự chỉ đạo, tổ chức điều khiển của giáo viên. Phương pháp dạy học có các đặc trưng sau:

- Phương pháp dạy học với đặc điểm là tổng hợp những *cách thức hoạt động của thầy và trò*,
- Hoạt động của học *sinh là tích cực, độc lập, sáng tạo* bằng chính hành động trí tuệ của mình nhằm lĩnh hội tri thức, biến yêu cầu khách quan thành nhu cầu phát triển chủ quan của bản thân họ. Nói cách khác phương pháp dạy học nhằm giúp học sinh thực hiện có chất lượng và hiệu quả nhiệm vụ và mục tiêu dạy học.
- Hoạt động dạy học luôn có tính hai mặt đó là hoạt động dạy và hoạt động học. Hoạt động dạy được tiến hành theo những *phương pháp dạy*, còn hoạt động học được tiến hành theo những *phương pháp học* có tổ chức của thầy. Phương pháp dạy hay phương pháp học là những hình thức tổ chức của thầy. Để đạt được một mục tiêu dạy học nào đó giáo viên không chỉ tổ chức dạy trong nhà trường mà có thể tổ chức cho học sinh tham quan, học tại xưởng trường, hay thực tập trong xí nghiệp....

Như vậy phương pháp dạy còn có ý nghĩa rộng hơn là những phương pháp dạy trong lớp học mà còn là những hình thức tổ chức giờ học của thầy. Ở một số nước XHCN (trước đây) cũng như TBCN và một số tác trong nước sử dụng các khái niệm HTTCDH và phương pháp dạy học như những khái niệm đồng nghĩa. (Hình thức tổ chức dạy học chúng ta sẽ tìm hiểu kỹ ở mục sau)

Để đạt được mục tiêu dạy một giờ học giáo viên cũng cần phải xem xét là giờ học ấy theo các bước nào và việc lĩnh hội tri thức của học sinh theo những con đường logic nào. Như vậy phương pháp dạy học là các bước thực hiện của thầy và trò trong giờ dạy và là cấu trúc con đường lĩnh hội theo sự vận động của nội dung dạy học.

## 2. PHÂN LOẠI CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

Phương pháp dạy học rất đa dạng vì hoạt động dạy và học chịu sự chi phối bởi nhiều yếu tố, mục tiêu, nội dung. Hơn nữa bản chất, cấu trúc của phương pháp dạy học cũng rất phức tạp. Vì vậy, việc phân loại phương pháp còn nhiều tranh luận, còn nhiều quan điểm chưa thống nhất.

Nhìn chung mỗi cách phân loại đều dựa vào những quan điểm sau đây:

### (a) Căn cứ vào mục đích của lí luận dạy học

M.A Đanhilốp và B.P Exipốp... đã phân ra các nhóm sau đây:

- (1) Nghiên cứu tài liệu mới, hình thành kĩ năng, kĩ xảo. - (2) củng cố, hoàn thiện kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo. - (3) Ứng dụng kiến thức kĩ năng, kĩ xảo. (4)- Kiểm tra đánh giá kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo.

### (b) căn cứ vào nguồn kiến thức và tính đặc trưng của sự tri giác thông tin.

Với quan điểm này E.I.Prôpxki, E.I.Golant... đã phân ra các nhóm phương pháp sau đây:

- Phương pháp dùng ngôn ngữ. - Phương pháp trực quan. - Phương pháp thực hành.



### **(c) Căn cứ vào đặc trưng hoạt động nhận thức của học sinh**

I.A.Lerone M.N.Skatkin đã chia như sau:

- Giải thích minh họa, tái hiện.
- Trình bày nêu vấn đề .
- Tìm tòi từng thành phần.
- Nghiên cứu.

### **(d) Căn cứ vào mức độ tích cực, sáng tạo của học sinh**

R.C.Sharmar đã phân loại phương pháp dạy học ra làm hai loại :

- Dạy học lấy GV làm trung tâm (teacher centred) tức là vai trò và hoạt động của giáo viên là chủ yếu. Hoạt động của HS là thụ động.

Thầy thuyết trình giảng giải, giải thích cặn kẽ nội dung bài học, tranh thủ truyền thụ vốn hiểu biết và kinh nghiệm của mình cho HS. Giáo án được thiết kế theo một đường thẳng chung cho mọi HS , GV chủ động thực hiện theo các bước đã chuẩn bị sẵn.

Học sinh thụ động tiếp thu, nghe, ghi chép, cố hiểu, cố nhớ những điều giáo viên đã dạy. Đôi lúc HS trả lời những câu hỏi do GV nêu ra về những vấn đề đơn giản.

- Dạy học lấy HS làm trung tâm (pupil centred), ở đây quá trình dạy học hướng vào nhu cầu, khả năng, hứng thú của HS. Nhằm mục đích phát triển năng lực tự nhận thức, năng lực độc lập, phát triển tư duy. GV và HS cùng khảo sát những vấn đề, từng khía cạnh của vấn đề , GV đóng vai trò chỉ dẫn, HS tích cực, chủ động tự lực nắm tri thức .

### **(e) Phân loại theo mặt trong và mặt ngoài**

Một hệ thống phân loại có giá trị cố gắng xây dựng chặt chẽ về mặt logic xét từ nhiều phương diện khác nhau giúp giáo viên nắm được tổng thể về phương pháp dạy học, Klingberg nhà lý luận dạy học của CHDC Đức và Nguyễn Kim Bá<sup>1</sup> và đã đưa ra mô hình phân loại phương pháp dạy học xét về phương diện mặt ngoài và phương diện mặt trong theo (hình thức tổ chức dạy học và phương pháp dạy đồng khái niệm). Phương pháp dạy học được chia thành 2 nhóm: Xét về phương diện mặt ngoài và phương diện mặt trong (xem bảng ở trang sau). Thế nào là nhóm phương pháp xét **theo phương diện mặt ngoài**? Đó là các phương pháp có thể dễ nhận thấy xảy ra trong quá trình dạy học bằng cách quan sát hình thức tổ chức giáo tiếp giữa thầy - trò - nội dung ví dụ như nhóm phương pháp:

- Hình thức tổ chức dạy học ( học theo bài lớp, tham quan, học trong quá trình lao động,...)
- Hình thức tổ chức cộng đồng học tập (Dạy học toàn lớp, dạy học theo nhóm, dạy học cá nhân - phân hóa).

---

<sup>1</sup> Nguyễn Bá Kim: Phương pháp dạy toán. Năm

- Các hình thức hoạt động của thầy và trò: thuyết trình, trình bày trực quan, diễn trình làm mẫu, đàm thoại, thảo luận.

Còn **nhóm phương pháp dạy học xét theo phương diện mặt trong** là dựa theo sự vận động của nội dung và tiến trình thực hiện trong quá trình dạy học, nó gồm 4 nhóm sau:

- Các chức năng lý luận của quá trình dạy học ( Các chức năng điều hành quá trình dạy học)
  - Các phương pháp giới thiệu tài liệu mới; - Các phương pháp củng cố tài liệu mới.
  - Các phương pháp vận dụng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo
  - Các phương pháp hệ thống hoá, khái quát hoá.
  - Các phương pháp kiểm tra - đánh giá kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo.
- Cấu trúc con đường lĩnh hội tri thức đơn giản (phương pháp logic): Các bước tiến hành theo thứ tự của cấu trúc con đường lĩnh hội tri thức đơn giản của con người như theo qui nạp, diễn dịch, phân tích hay tổng hợp, kế thừa- phát triển (genetisch)...
- Cấu trúc con đường lĩnh hội tri thức phức hợp , chuyên biệt: Gồm các phương pháp như dạy học theo chương trình hóa, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo Algorit..

**Bảng 2.** Hệ thống phương pháp dạy học.

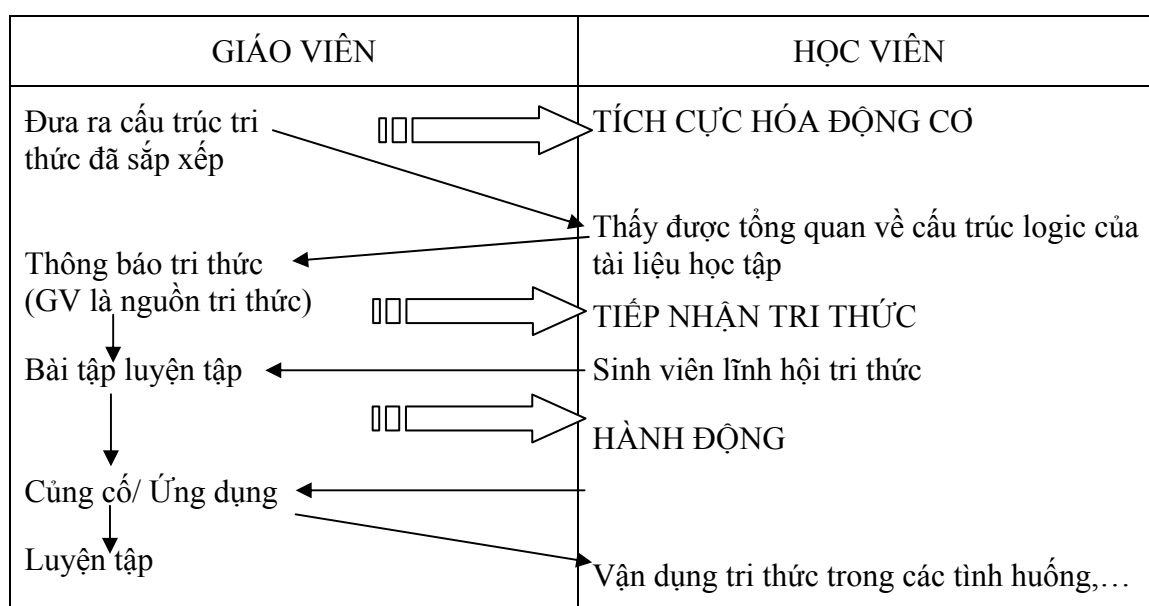
<b>Mục tiêu chung về giáo dục hay những định hướng chung về phương pháp dạy học</b> PP. dạy học tính toàn diện, pp dạy học định hướng hành năng (hoạt động), pp dạy học định hướng giải quyết vấn đề, PP dạy học tích cực..					
↓					
<b>Kiểu phương pháp chung (Concept)</b> Kiểu phương pháp dạy học mở, kiểu thông báo tái hiện, kiểu dạy học phát hiện, kiểu dạy học kiến tạo, kiểu dạy học thông báo...					
↓					
<b>CẤU TRÚC BÊN NGOÀI (Hình thức tổ chức)</b>			<b>CẤU TRÚC TRONG (Vận động của nội dung dạy học)</b>		
<b>Hình thức tổ chức</b>			<b>Mục đích, chức năng lý luận</b>	Theo con đường nhận thức	
				<b>Đơn giản (PP lôgic)</b>	<b>Phức hợp</b>
HT. tổ chức giờ học (dạy học)	HT. tổ chức cộng đồng học tập	Hình thức hoạt động (kiểu hoạt động)			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dạy học trên lớp (lên lớp)</li> <li>- Dạy học trong quá lao động</li> <li>- Tham quan</li> <li>- Triển lãm</li> <li>- Thực tập</li> <li>- Thi, kiểm tra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dạy học toàn lớp</li> <li>- Dạy học theo nhóm</li> <li>- Dạy học theo cá nhân</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Nhóm pp truyền thụ:</b> Thuyết trình, diễn trình</li> <li>- <b>Nhóm pp đối thoại:</b> đàm thoại, thảo luận</li> <li>- <b>Nhóm pp nghiên cứu, thực hành:</b> PP nghiên cứu, pp thực hành...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PP gây động cơ</li> <li>- PP nghiên cứu nội dung tri thức mới</li> <li>- PP ứng dụng tri thức, KN</li> <li>- PP. củng cố</li> <li>- PP. kiểm tra đánh giá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PP phân tích tổng hợp</li> <li>- PPP qui nạp</li> <li>- P diễn dịch</li> <li>- PP Kế thừa phát triển</li> <li>- PP hệ thống hóa ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề,</li> <li>- PP dạy học chương hóa,</li> <li>- PP dạy học Algorit</li> <li>...</li> </ul>

**Các phương pháp đa hợp:** Phương pháp dạy học theo dự án, PP dạy học định hướng hoạt động, PP dạy học 6 bước, PP nghiên cứu tình huống, pp thí nghiệm, pp sắm vai, PP tình huống điện hình (PP dạy khái niệm, P

### 3. MỘT SỐ KIỂU PHƯƠNG PHÁP

#### 3.1. KIỂU PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THÔNG BÁO – TIẾP NHẬN (THÔNG BÁO – TÁI HIỆN)

Cấu trúc hoạt động học tập trong kiểu dạy học này chủ yếu là theo các hình thức dạy học trong đó giáo viên thông báo – học viên tiếp nhận tri thức. Thông thường có sự thay đổi thường xuyên giữa các hình thức thông báo tri thức của giáo viên (exposition) và các bài luyện tập (practice) của học viên. Trong trường hợp được tổ chức tốt, giai đoạn luyện tập nhiều hơn giai đoạn thông báo tri thức.



Hình 18. Cấu trúc hành động của kiểu dạy học thông báo – tiếp nhận

Dạy học theo kiểu phương pháp này, tri thức được sắp xếp theo một cấu trúc rõ ràng, chặt chẽ. Thông qua giáo viên, tri thức được truyền thụ tới học viên dưới dạng thông báo và được tích hợp vào vốn tri thức sẵn có của người học. Học viên tiếp nhận tri thức theo cấu trúc đã được sắp xếp.

Về mặt nội dung, học viên định hướng vào cấu trúc tri thức của các môn khoa học. Về mặt phương pháp, học viên tập trung vào việc củng cố và vận dụng những điều đã học trong những mối quan hệ khác nhau. Tuy nhiên nhược điểm cơ bản của lý thuyết dạy học này là hạn chế tính tích cực nhận thức và sáng tạo của học sinh.

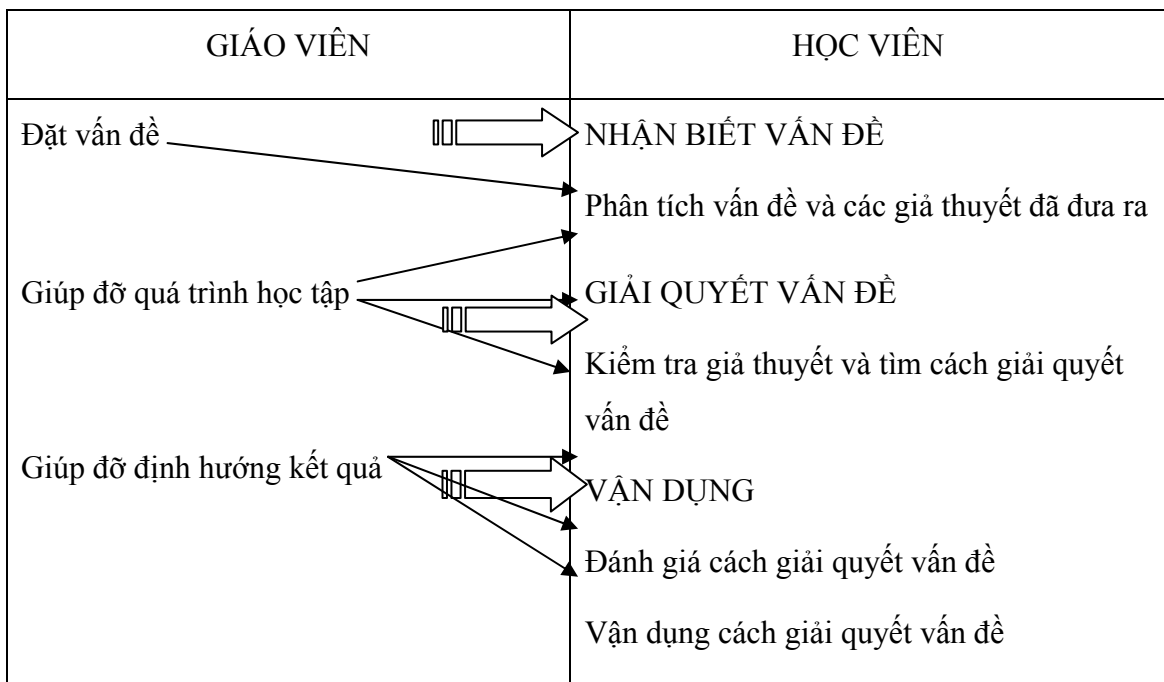
#### 3.2. KIỂU PHƯƠNG PHÁP KHÁM PHÁ VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

Xuất phát từ luận điểm “Tâm lý phát triển và thể hiện qua vận động” (S.L. Rubinstein), từ nhiều thập niên gần đây, các chính sách giáo dục cũng như khoa học dạy học luôn đòi hỏi tăng cường vai trò chủ thể của người học trong việc học tập. Các kết quả nghiên

cứu cho thấy rằng, dạy học thông báo – tiếp nhận dẫn đến những tri thức nặng về mô tả, giải thích nhưng không đủ vững chắc.

Mục đích quan trọng của kiểu phương pháp dạy học tích cực – sáng tạo là nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề. Vì vậy dạy học giải quyết vấn đề là một trọng tâm của dạy học tích cực – sáng tạo. Một vấn đề xuất hiện khi người ta định đạt tới mục đích nào đó, nhưng lại chưa biết rằng đạt đến bằng cách nào, và như vậy không thể sử dụng những cách thức, những kĩ thuật hay hành động quen thuộc để giải quyết vấn đề. Để giải quyết vấn đề, đòi hỏi phải nắm được những qui luật của phương pháp giải quyết vấn đề với tư cách là chiến lược của việc tìm kiếm và phát hiện. Trong dạy học giải quyết vấn đề, việc học tập cần hướng vào việc khám phá những mối quan hệ còn chưa biết đối với chủ thể học tập. Quá trình học tập bao gồm ba quá trình diễn ra đồng thời: lĩnh hội tri thức, chế biến tri thức và đánh giá tri thức.

Bản chất của dạy học giải quyết vấn đề là: học viên nhận thức và hiểu được vấn đề, lập kế hoạch giải quyết, thực hiện giải quyết vấn đề và thường xuyên tự kiểm tra việc giải quyết vấn đề.



Hình 19. Cấu trúc hành động của dạy học tích cực – sáng tạo

Các vấn đề xuất hiện trong những tình huống xác định. Vì vậy bên cạnh khái niệm dạy học giải quyết vấn đề người ta còn dùng khái niệm dạy học theo tình huống. Dạy học theo tình huống nhằm giải quyết các vấn đề trong một tình huống cụ thể. Trong dạy học theo tình huống, người ta đặc biệt chú ý đến những tình huống gần gũi với lao động nghề nghiệp hay tình huống của cuộc sống.

## II. NHÓM CÁC PHƯƠNG PHÁP TRUYỀN THU

# 1. PHƯƠNG PHÁP THUYẾT TRÌNH

## 1.1. CƠ SỞ CHUNG

Phương pháp thuyết trình là phương pháp giáo viên sử dụng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ để truyền đạt cho người học hệ thống thông tin về nội dung học tập. Người học tiếp nhận hệ thống thông tin đó từ người dạy và xử lý chúng tùy theo tính chủ thể người học và yêu cầu của dạy học.

**Phương pháp thuyết trình** là cách thức giáo viên dùng lời nói để trình bày một nội dung nào đó theo một hệ thống chủ động trước lớp học sinh bị động.

Điểm nổi bật của phương pháp này là tính chất thông báo trong lời giảng của thầy, còn Học sinh thì tiếp nhận một cách thụ động những thông tin đó mà không cần tác động gì đến đối tượng nghiên cứu. Họ chỉ nghe, nhìn theo lời giảng của thầy và ghi nhớ. Phương pháp này cho phép học sinh chỉ đạt tới trình độ tái hiện của sự lĩnh hội.

### Mục đích sư phạm của phương pháp thuyết trình:

- Thông tin truyền thụ cho học sinh một nội dung mang tính khách thể: báo cáo, miêu tả, kể chuyện, giảng thuật và giảng giải.
- Thông tin về quan điểm ý kiến trước một vấn đề nội dung mang tính chủ thể: bình luận, nhận xét.
- Thuyết phục, kích thích học sinh về mối quan hệ của một vấn đề nào đó.

Với mục đích sư phạm là thông tin truyền thụ, thông thường bài thuyết trình bao gồm các **nội dung cần truyền đạt** sau:

- Các kiến thức về chính bộ môn khoa học đó (các biểu tượng nghệ thuật, các khái niệm, các quan hệ,...);
- Kiến thức về phương pháp luận, phương pháp nhận thức sự vật;
- Kiến thức về thái độ, về giá trị (đánh giá, nhận thức về giá trị, xác lập giá trị,...);
- Kiến thức về hành vi ứng xử (các quy tắc ứng xử, nhận thức về trách nhiệm, vai trò,...).

## 1.2. ĐIỂM MẠNH VÀ HẠN CHẾ CỦA PHƯƠNG PHÁP

### ✓ Điểm mạnh:

- **Thứ nhất:** với cách diễn đạt lưu loát, rõ ràng, dễ hiểu, phù hợp với logic nhận thức và trình độ người nghe, **phương pháp thuyết trình đã chuyển tải đến người học một khối lượng lớn thông tin cần thiết cho số lượng lớn học sinh** mà giáo viên đã chất lọc được từ kho tàng tri thức của xã hội.

Đây là điểm mạnh của phương pháp thuyết trình mà không dễ gì các phương pháp khác có được. **Trong khoảng thời gian ngắn (chẳng hạn một tiết học), giáo viên có thể**

*cung cấp cho người học một khối lượng thông tin rất phong phú, được cấu trúc theo một logic chặt chẽ. Học sinh tiếp thu tài liệu bằng con ãoông ngán nhất.*

- **Thứ hai:** *cung cấp cho người học những thông tin cập nhật, chưa kịp trình bày trong các tài liệu giáo khoa.* Thông thường, các tri thức được mô tả trong tài liệu giáo khoa, giáo trình mà nhà trường yêu cầu người học phải đọc thường lạc hậu hơn sự phát triển hiện tại của lĩnh vực khoa học đó. Bài thuyết trình của giáo viên tốt là nguồn cung cấp những **thông tin cập nhật lý thuyết và thành tựu về những chủ đề đang nghiên cứu.**
- **Thứ ba:** bài thuyết trình khác với đọc hiểu. Thuyết trình là giao tiếp trực tiếp giữa người giảng và người nghe. Vì vậy, khi thuyết trình, giảng viên có thể thường xuyên thay đổi các biện pháp, các thủ thuật thuyết trình và hiệu chỉnh lại nội dung tài liệu cho phù hợp với trình độ hiện tại của người nghe. **Thái độ và sự nhiệt tình của giảng viên khi thuyết trình có vai trò quan trọng trong việc tích cực hóa hoạt động học tập và nghiên cứu của người học, truyền cảm hứng và sáng tạo cho họ.**
- **Thứ tư:** các bài thuyết trình không chỉ cung cấp thông tin về đối tượng học tập cho người học mà còn **cung cấp cho họ khuôn mẫu và phương pháp nhận thức, phương pháp tổng hợp, cấu trúc tài liệu học tập; giúp người học phương pháp nhận thức.**

✓ **Hạn chế.**

Thuyết trình cũng có nhiều hạn chế. Có thể kể ra khá nhiều hạn chế của phương pháp này khi so với các phương pháp dạy học hiện đại:

- Thu được rất ít thông tin phản hồi từ phía người học, do dạy học chủ yếu là truyền thụ một chiều. Chủ yếu sử dụng cơ chế ghi nhớ và tư duy tái tạo của người học.
- Mức độ lưu giữ thông tin của người học rất ít. Do trí nhớ ngắn hạn và trí nhớ làm việc của người nghe thường xuyên bị quá tải. Vì vậy cần thiết phải có các phương tiện hỗ trợ ghi nhớ.
- Tính cá thể hóa trong dạy học thấp, do giảng viên phải dùng một số biện pháp chung cho cả nhóm, lớp học sinh.
- Ít có sự tham gia tích cực của người học. Mức độ khai thác và liên kết giữa kinh nghiệm đã có của người học với nội dung mới rất thấp. Người học gần như thụ động tiếp nhận thông tin từ phía người thuyết trình, ít có cơ hội thể hiện và áp dụng các ý tưởng của mình đối với tài liệu học tập. Do đó, bài học dễ dẫn đến đơn điệu, nhàm chán.
- Thời gian thu hút và duy trì sự chú ý của người học vào nội dung bài học thấp hơn các phương pháp khác.

### 1.3. PHÂN LOẠI

Mục đích chính của phương pháp thuyết trình trong dạy học là truyền thụ cho học sinh một nội dung mang tính khách thể. Trên cơ sở này, tùy theo cách thức thuyết trình người ta phân thành ba loại sau:

**Giảng giải** Giảng giải là phương pháp thuyết trình mà trong đó giáo viên dùng lời và các phương tiện để giải thích làm sáng tỏ một vấn đề nào đó; tạo ra sự liên kết giữa vấn đề đó với kinh nghiệm hiện có của người học. Qua đó giúp người học lĩnh hội được nó.

Giáo viên giải thích, chứng minh các sự kiện, các khái niệm, các từ, các thuật ngữ, qui tắc, định lý, định luật, các nguyên tắc hoạt động bằng các luận cứ, số liệu, thí dụ cụ thể. Giảng giải nêu được các thuộc tính cho thí dụ đúng - sai, tương tự khác biệt, dùng khái niệm đã học để so sánh khái niệm mới, chứa đựng các yếu tố phán đoán, suy luận nên có nhiều khả năng phát triển tư duy logic, sáng tạo của học sinh. Vai trò của giáo viên rèn luyện học sinh kỹ năng chứng minh vấn đề một cách tối ưu. Giảng giải áp dụng để giảng các khái niệm cơ bản mới, đặc biệt khi học sinh không hiểu bài hoặc mắc sai lầm. Thời gian dạy từ 5 đến 10 phút.

**Giảng thuật**: Giảng thuật là kể lại, thuật lại, mô tả lại những hiện tượng, thí nghiệm hoặc trình bày lịch sử quá trình phát triển một đối tượng nào đó. Nội dung giảng thuật phải có liên quan đến bài học, dàn bài câu chuyện gồm: nhập đề, thân bài, kết luận, có số liệu, hình ảnh, tài liệu minh họa được trích dẫn hay có thể được chứng minh trên cơ sở khoa học, đưa thời sự, thông tin mới vào lớp học. Cũng có thể sử dụng phương tiện trực quan, phương tiện kỹ thuật để minh họa cho việc trình bày của mình hoặc đặt một số câu hỏi nhằm thu hút sự chú ý, nhằm định hướng việc lắng nghe hoặc nhằm kích thích tính tích cực hoặc kiểm tra kết quả việc lĩnh hội tri thức của học sinh. Sau khi nghe giảng thuật học sinh phải rút ra được kết luận câu chuyện kể.

**Diễn giảng**: Diễn giảng là giáo viên thuyết trình kết hợp bằng phần trình bày một vấn đề hoàn chỉnh, có tính phức tạp trừu tượng và khái quát trong một thời gian tương đối dài. Khi diễn giảng giáo viên có thể kết hợp phương pháp dạy học khác như giảng giải, giảng thuật, đàm thoại, sử dụng tài liệu, algorit, nêu vấn đề để phân tích, tổng hợp, so sánh, hệ thống hoá, khái quát hoá, đánh giá các luận điểm khác nhau, sử dụng tài liệu khi cần thiết và chuyển tiếp rõ ràng nhằm rút ra kết luận vững chắc có tính thuyết phục cao tạo cho học sinh niềm tin khoa học kỹ thuật. Diễn giảng ở trường phổ thông, dạy nghề giáo viên trình bày tài liệu theo nội dung, đề mục sách giáo khoa giáo trình và thỉnh thoảng đặt câu hỏi xen kẽ, học sinh trả lời. Diễn giảng ở trường Đại học chiếm từ 40% - 60% thời gian dành cho bài dạy, giáo viên trình bày tài liệu có thể thu hẹp (bỏ qua bớt hoặc đi sâu) hoặc mở rộng dàn bài của giáo trình, giáo viên đặt câu hỏi, sinh viên suy nghĩ và giáo viên trả lời. Nếu cách đây vài thế



kỹ, những giáo sư và bác học chỉ đọc những cuốn sách dày và kèm theo lời bình luận trước sinh viên trong những giảng đường Đại học, thì ngày nay diễn giảng là công trình sáng tạo bằng lời của các nhà giáo Đại học. Do đó nó luôn có vai trò dẫn đầu trong các hình thức dạy học Đại học. Một dạng khác của phương pháp thuyết trình là thuyết trình của học sinh: Giáo viên giao cho học sinh (cá nhân, nhóm, tập thể) một chủ đề, học sinh thu thập tài liệu, ghi chép và trình bày kết quả từ báo chí. Mục đích giúp học sinh tự tin, tự giác tích cực, rèn luyện khả năng diễn đạt trước đám đông 10 đến 20 phút, sau đó cho học sinh khác đặt câu hỏi để củng cố, mở rộng hoặc thắc mắc, đồng, tư duy đúng trình tự, biết phát biểu, bảo vệ ý kiến, quan điểm của mình.

#### 1.4. VẬN DỤNG

##### **Những yếu tố chi phối bài thuyết trình**

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới hiệu quả của bài thuyết trình. Dưới đây là một số yếu tố phổ biến<sup>1</sup>:

- ***Thứ nhất: khả năng tập trung chú ý của người học vào bài thuyết trình.***

Chú ý là điều kiện tiên quyết của việc học tập. Vậy chú ý của người học diễn ra như thế nào? Việc tạo ra và duy trì thời gian tập trung chú ý của người học vào bài dạy tùy thuộc rất nhiều vào các thủ thuật của giáo viên. Tuy nhiên, thông thường trong một tiết học, khoảng từ 3 đến 5 phút đầu người học chưa tập trung chú ý vào bài giảng của giáo viên. Từ 5 đến 15 phút tiếp theo sự chú ý của người học đạt đến cao độ. Sau đó giảm dần đến phút thứ 30; 15 phút còn lại của tiết học người nghe thường khó tập trung chú ý, nếu không có sự thay đổi các biện pháp làm “thức tỉnh họ”. Trong khoảng thời gian này, nhiều học viên thường ngủ gật, nói chuyện, làm việc riêng hoặc giết thời gian bằng các hành động khác. Vì vậy trong một buổi thuyết trình, khoảng thời gian 5 phút đầu (vào bài) và 15 phút cuối thường là những thử thách khó khăn của giáo viên. Đòi hỏi giáo viên phải có nhiều thủ thuật dạy học viên động.

- ***Thứ hai: ngôn ngữ và phong cách của giảng viên trong thuyết trình.***

Hầu hết mọi người nói với tốc độ khoảng 100 – 200 từ/ phút. Với tốc độ như vậy, một giờ thuyết trình có thể lên đến 12000 từ. Trong khi đó trí nhớ ngắn hạn của người học chỉ có thể tiếp nhận khoảng 800 – 1000 từ. Điều này vượt quá xa khả năng tiếp nhận và ghi nhớ của người nghe. Vì vậy, nếu giảng viên nói quá nhanh sẽ dẫn đến hiện tượng người nghe quá tải không hề động lại điều gì trong đầu của họ. Không nên nói quá nhanh, hãy nói chậm, vừa phải. Hãy dành một thời gian im lặng vừa đủ sau một câu quan trọng, sao cho nó kịp “ngấm vào” người nghe. Nếu quan sát người giảng bài giỏi ta sẽ thấy hiệu quả của bài giảng không

---

<sup>1</sup> Phan Huy Ngọ: Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Năm 2005, trang 192-194

phải ở chỗ họ giảng cái gì mà là do cách họ nói về cái đó, do họ thường xuyên thay đổi âm lượng và cường độ, nhịp độ giọng nói. Một giọng nói đều đều kéo dài sẽ là liều thuốc ngủ tốt cho học viên trong buổi thuyết trình.

Phong cách giảng bài của giảng viên cũng ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả bài thuyết trình. Nhiều giảng viên có thói quen ngồi yên một chỗ sau bàn hoặc ghế, đọc và giải thích tài liệu. Không có gì tệ hại hơn thế. Giáo viên có kinh nghiệm không làm như vậy. Họ đi vòng quanh lớp, qua từng bàn, mắt không ngừng quan sát người học (nếu không có sự tiếp xúc bằng ánh mắt giữa giảng viên với học viên thì lớp học bị rơi vào khoảng trống không). Cường độ và âm lượng ngôn ngữ luôn thay đổi theo từng nội dung (nhấn mạnh, thể hiện cảm xúc vui nói nhanh, giọng cao và hùng hồn hơn; buồn giọng trầm và chậm hơn,...), kết hợp với nét mặt, điệu bộ, cử chỉ và sự hài hước. Nếu có học viên muốn phát biểu, họ lại gần người đó và lắng nghe,... Họ trình bày như đang nói chuyện, không đọc, mắt không dán vào giáo án. Chính phong cách giảng của họ đã hấp dẫn, thu hút sự chú ý của học viên trong suốt giờ học.

### ***Thứ ba: phương pháp nghe giảng của người học và sự chuẩn bị bài thuyết trình của giảng viên.***

Nhiều học viên có thói quen nghe giảng mà không cần chuẩn bị trước và không ghi chép lời giảng của giảng viên. Đó là thói quen không tốt. Nó tạo ra sự thụ động ở người học. Cần lưu ý rằng: việc kết hợp nghe giảng với ghi chép mang lại hiệu quả cao hơn nhiều trong việc hiểu bài và ghi nhớ tài liệu so với nghe đơn thuần. Tuy nhiên, việc ghi chép cũng có những khó khăn nhất định. Nhiều người quá chú ý vào việc ghi chép ảnh hưởng ảnh hưởng đến việc nghe bài giảng. Thậm chí có người ghi toàn bộ lời giảng của giảng viên, biến nó thành bản copy bài giảng,... Cách tốt nhất là giảng viên thống nhất với học viên cách ghi bài giảng của mình và khi giảng những vấn đề mới, khó, cần động viên người học tập trung chú ý nghe sau đó về khôi phục lại.

Việc chuẩn bị kế hoạch và tài liệu thuyết trình của giảng viên cũng ảnh hưởng tới hiệu quả bài thuyết trình. Một bài thuyết trình có chất lượng phải đảm bảo tính nhất quán về tư tưởng và nội dung học thuật. Trong khi đó, điều này rất khó thực hiện, vì trong khi thuyết trình thường có nhiều sự kiện ngẫu nhiên. Để kiểm soát và làm chủ được bài thuyết trình, giảng viên và học viên cần chuẩn bị trước đề cương cho mình. Tuy nhiên, đề cương cũng không nên quá sơ sài hoặc quá chi tiết. Hơn nữa, không nhất thiết tất cả những điều học viên phải học đều được thuyết trình; chỉ có những gì chủ yếu, những điều người học gặp khó khăn thì việc thuyết trình mới có giá trị; còn những thứ khác, giảng viên cần hướng dẫn cho người học tự học. Điều này cũng phải được thể hiện qua đề cương và người học cần được biết trước.

**Thứ tư: Sự hỗ trợ của các kỹ thuật dạy học khác.**

Trong dạy học hiện đại, phương pháp thuyết trình sẽ khắc phục được những hạn chế, nếu được kết hợp với những kỹ thuật dạy học khác. Trước hết là sự kết hợp thuyết trình với các kỹ thuật giải thích, kỹ thuật đặt câu hỏi gợi mở, phiếu ghi nhớ, sử dụng các phương tiện minh họa: bảng biểu, máy chiếu qua đầu, mô hình và các phương tiện kỹ thuật khác,....

### **Gợi ý chuẩn bị và thực hiện bài thuyết trình**

#### **\* Chuẩn bị:**

Timiradep nhà bác học Nga có phát biểu về người cán bộ giảng dạy sử dụng kiến thức chuyên môn như một nhà họa sĩ chứ không như nhà nhiếp ảnh và người cán bộ đó không thể tự hạ mình xuống làm một chiếc loa phát thanh lại,...Để bài thuyết trình có hiệu quả tốt, bước **chuẩn bị không kém phần quan trọng**. Sau đây là một số gợi ý:

- Xác định rõ mục tiêu, nội dung và cấu trúc bài giảng.
- Đọc và hiểu rõ nội dung cần truyền đạt (đọc nhiều lần, phân tích tài liệu, đặt câu hỏi, cấu trúc lại tài liệu, diễn đạt lại tài liệu theo ý của mình).
- Lập đề cương cho bài giảng. Xác định các bước truyền đạt tài liệu cho phù hợp với người nghe (kế hoạch, thời gian, phương tiện truyền đạt và phương tiện hỗ trợ).
- Có kế hoạch tốt về phương pháp kết hợp các phương pháp nhận thức logic như phân tích-tổng hợp, qui nạp, diễn dịch... Không nên sử dụng thuyết trình là phương pháp duy nhất trong một bài dạy.
- Chuẩn bị nhiều và diễn đạt dễ hiểu các câu hỏi gợi mở để kích thích tư duy người nghe.

#### **\* Thực hiện bài thuyết trình:**

##### **✓ Thu hút và duy trì sự chú ý của học sinh, gây được hứng thú học tập, hướng dẫn tư duy học sinh:**

- Giáo viên phải có **thái độ tích cực, nhiệt tình và say sưa** đối với nội dung bài dạy;
- **Hiểu biết học sinh và duy trì sự chú ý của họ.** Giáo viên tác động tình cảm thái độ học sinh, tạo không khí sinh động để học sinh tự nguyện nghe thầy giảng;
- **Nhập đề, có tính cách động viên kích thích để thu hút sự chú ý** và chuẩn bị của học sinh.
- Trong khi giảng bài, giáo viên phải phán đoán các phản ứng của học sinh, giáo viên phải **luôn luôn sẵn sàng có thể thay đổi thủ thuật trình bày** khi cần, một câu chuyện vui đúng mức, **cách đặt và giải quyết vấn đề kết hợp lời nói, điệu bộ nét mặt**, cách dùng bản vẽ, biểu đồ, hình ảnh và đồ dùng dạy học trực quan khác để nhấn mạnh một điểm nào đó, thỉnh thoảng đặt câu hỏi để nhấn mạnh điểm quan trọng hoặc kiểm tra sự theo dõi bài

của học sinh. Sự chuyển tiếp nội dung thành phần này sang nội dung thành phần khác một cách sinh động.

- Khi giảng bài nên dùng thể văn nói hơn văn viết, dùng câu đơn giản, dễ hiểu và đúng ngữ pháp, dùng nhiều câu ngắn và ít câu quá dài, trình bày có logic, có hệ thống các ý kiến. Lối tiếp cận này tạo không khí thoải mái trong lớp và từ đó tạo nên mối liên hệ tốt đẹp tự nhiên giữa Thầy và Trò.

✓ **Điều bộ, phong cách, cử chỉ của giáo viên:**

Cũng góp phần vào sự thành công của bài giảng, yếu tố khách quan của phương pháp thuyết trình là nội dung bài giảng, yếu tố chủ quan là phong cách diễn đạt của giáo viên. Giáo viên không nên ngồi yên một chỗ để giảng bài, nên đứng ngay ngắn, dáng điệu tự nhiên trước học sinh để mọi người có thể thấy được. Thông thường những cử động chậm, tự nhiên không làm xao lãng học sinh, đôi khi một vài bước di chuyển qua bên này hoặc bên kia giúp nhấn mạnh, chấm dứt một điểm trong bài để chuyển qua điểm khác. Giáo viên có thể đi lại trước lớp nhưng tránh những cử động không cần thiết như tung phấn trong tay, chống tay nghiêng mình trên bàn. Điều bộ, cử động cũng giúp vào việc truyền ý nghĩa của lời nói, một cách lắc đầu nhìn học sinh này một lát rồi nhìn học sinh khác làm cho cả lớp có cảm tưởng như nhìn thấy từng người, một cái giơ tay đúng lúc truyền ý nghĩa nhiều hơn lời nói. Cử động cũng có xu hướng làm dịu sự căng thẳng thần kinh của lớp học và giúp giáo viên lấy lại bình tĩnh.

✓ **Giọng nói, tốc độ:**

Cường độ của giọng nói phải lớn hơn mức nghe cần thiết để mọi người trong lớp đều nghe rõ. Nếu lớp đông, đề nghị một học sinh ở xa nhất cho biết có nghe rõ không? Khi nói nên kết hợp với ghi chép lúc giảng nội dung bài học và lưu ý đến phản ứng của người học sẽ để lộ trên nét mặt nếu không nghe rõ, cũng không nên nói lớn quá làm cho người nói cũng như người nghe dễ mau mệt. Giọng nói cao thấp cũng ảnh hưởng đến sự chú ý, giọng đều đều cùng một âm sắc làm cho người nghe buồn tẻ, người giáo viên cần biết thay đổi giọng cao thấp một cách khéo léo tùy theo ý nghĩa và tầm quan trọng của mỗi câu, mỗi từ.

Tốc độ nói cũng ảnh hưởng đến sự tiếp thu của học sinh, nói nhanh quá học sinh không đủ thời gian để suy nghĩ và hiểu. Thông thường nên nói nhanh đối với những tài liệu dễ học và đã học, nói chậm khi trình bày một vấn đề khó hiểu và mới. Thỉnh thoảng nên dừng lại để học sinh nắm được những điểm quan trọng mà giáo viên muốn lưu ý.

Khi giảng bài, mỗi phần có tóm tắt và cuối bài có tóm tắt chung. Tóm tắt và kiểm tra giúp tránh những nhận thức sai và buộc chặt các điểm chính lại, giúp học sinh dễ hệ thống lại các tri thức vừa tiếp thu.

✓ **Hướng dẫn học sinh:**

Cách ghi chép vào tập và tài liệu phát tay bằng cách kết hợp bảng phần, học sinh nên ghi theo cách hiểu, tóm tắt, không ghi nguyên văn trừ định nghĩa, công thức. Ghi những ý chính cơ bản, tránh ghi tràn lan, ghi nhanh bằng ký hiệu, viết tắt sơ đồ, kết hợp với hình vẽ, biểu đồ. Đảm bảo ghi chính xác có hệ thống, có tính logic vừa ghi vừa suy nghĩ để kịp thời phát hiện những điểm chưa hiểu, đánh dấu lên tập những chỗ quan trọng.

## **2. PHƯƠNG PHÁP DIỄN TRÌNH LÀM MẪU**

### **2.1. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG**

Người học chỉ thể học thông qua sự hướng dẫn của giáo viên, nhưng cũng có thể học qua việc quan sát và bắt chước hành vi của người khác. Điều này dẫn đến kỹ thuật trình diễn trong dạy học.

**Phương pháp diễn trình** là phương pháp dạy học trong đó giáo viên trình bày các thao tác với đồ dùng dạy học để học sinh trực tiếp quan sát, nhằm nhận thức đúng đắn sự vật, hiện tượng, các thí nghiệm... hoặc các thao tác thuộc kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp, qua đó học sinh nhận thức, ghi nhớ và làm theo các thao tác mẫu.

**Mục đích của trình diễn là:**

- Cung cấp các mẫu thao tác để người học lặp lại hay vận dụng nhằm bổ sung một số kiến thức trước khi thực hành
- Trình diễn rất đa dạng bao gồm từ việc nêu ví dụ minh họa, dẫn chứng cho bài thuyết trình, hay cho việc giải thích một vấn đề nhất định, đến diễn tả một thực nghiệm, một quy trình kỹ thuật như thao tác trên các thiết bị máy móc,... Nội dung trình diễn có thể là các hành động thực tiễn hay hành động trí óc.
- Rèn luyện kỹ năng quan sát, nhận thức về qui trình, kỹ năng
- Làm cho học sinh học nghề hình dung được rõ ràng từng động tác riêng lẻ của kỹ thuật lao động và nhận thức được trình tự các động tác ấy
- Làm mẫu là điều kiện cơ bản nhất cho việc luyện tập mang tính mục đích của học sinh học nghề và là một phần quan trọng trong việc hướng dẫn ban đầu của bài thực hành như để giảng giải về qui trình, hỏng hóc, sai lầm nào đó.

### **2.2. CÁC BƯỚC THỰC HIỆN PHƯƠNG PHÁP DIỄN TRÌNH**

#### **(a) Giai đoạn chuẩn bị**

Việc trình diễn của giáo viên chỉ có hiệu quả khi tất cả học viên trong lớp đều quan sát được đầy đủ các động tác của giáo viên (...)

**Thứ nhất: Bố trí chỗ ngồi cho học viên trong lớp.** Thông thường các bàn trong phòng học được bố trí theo dãy. Điều này gây khó khăn cho việc quan sát của người học, nhất là những học viên ngồi cuối lớp. Vì vậy, cần bố trí lại chỗ ngồi cho họ. Có thể theo hình

chữ U, chữ V để ai cũng quan sát được. Trong điều kiện cho phép nên chia lớp học thành từng nhóm nhỏ. Việc bố trí chỗ ngồi cho học viên cũng cần chú ý đến đặc điểm tâm sinh lý của từng người: chiều cao, đặc điểm về giác quan, thói quen, tính cách,... Trong mọi trường hợp, vị trí giáo viên đứng trình diễn không nên quá xa học viên, mà càng gần càng tốt.

**Thứ hai: Tìm hiểu học sinh, chuẩn bị các biện pháp gây động cơ học tập, mục tiêu nhiệm vụ nội dung bài diễn trình.** Trước khi trình diễn, giáo viên cần biết người học đã sẵn sàng tập trung quan sát chưa. Đây là vấn đề quan trọng, vì trong phương pháp dùng lời, nếu học viên sao nhãng việc nghe trong vài phút, họ có thể xem vở ghi của người khác, còn trong trình diễn, điều này khó thực hiện được, do các động tác của giáo viên sẽ trôi qua. Cách làm thông thường của các giáo viên trước khi trình diễn là *đưa người học vào trong tình huống có tính khởi động* (tình huống có vấn đề tư duy, trò chơi,...). Mặt khác, trước khi quan sát, học viên cần được *phổ biến rõ ràng về mục đích và nội dung trình diễn*; được *lưu ý những điểm trọng tâm để định hướng trước cho họ tập trung chú ý vào những thao tác chính* của giáo viên. Trong suốt buổi trình diễn cần có sự tham gia tích cực của người quan sát. Để làm được việc này, giáo viên nên chuẩn *bị trước các câu hỏi gợi mở, chất vấn và động viên sẽ dùng* đối với học viên; những yêu cầu mô tả, bắt chước hay lặp lại hành động quan sát được. Đối với những kỹ thuật trình diễn phức tạp hay các thí nghiệm, cần yêu cầu người học chuẩn bị ghi chép và mô tả chi tiết bằng lời trước khi để họ tự thực hành.

**Thứ ba: Chuẩn bị những bài trình diễn mẫu điển hình:** Mục tiêu của trình diễn là cung cấp cho người học các thao tác mẫu để họ bắt chước, áp dụng hay lĩnh hội tri thức. Vì vậy, giáo viên cần lựa chọn và chuẩn bị những bài trình diễn mẫu điển hình (những ví dụ, các bài toán, bài văn mẫu, các mô hình, các thao tác chuẩn,... Chẳng hạn thao tác khám bệnh của bác sĩ làm mẫu cho các học viên trong bệnh viện). Nguồn bài mẫu có thể do giáo viên và học viên sưu tập, cũng có thể do chính học viên trong lớp làm ra.

**Thứ tư: giáo viên cần luyện tập kĩ các động tác.** Các thao tác được trình diễn của giáo viên phải được thể hiện theo trình tự logic nhất định một cách thuần thục. Trong đó, có những thao tác chủ yếu và thao tác phụ. Nếu các thao tác được diễn ra rời rạc, thiếu logic (thậm chí sai), thì hiệu quả trình diễn rất thấp. Vì vậy, để trình diễn thành công, giáo viên cần luyện tập kĩ các động tác; ghi chép và chuẩn bị đầy đủ các thiết bị cần dùng cho buổi trình diễn (kể cả những thiết bị dự phòng); cần lưu ý và nhấn mạnh các thao tác chủ yếu, quan trọng để người học ghi nhớ. Phải tính đến các yếu tố an toàn cho cả người trình diễn và người quan sát, nhất là đối với những trình diễn trên thiết bị kỹ thuật, máy móc hay thí nghiệm...

#### **(b) Giai đoạn tiến hành diễn trình**

Việc chuẩn bị rất quan trọng, nhưng quyết định thành công buổi trình diễn là quá trình thể hiện của giáo viên trước người học. Xoay quanh vấn đề này cần chú ý một số yêu cầu sau:

- Chỉ bắt đầu trình diễn khi người học đã được bố trí chỗ ngồi hợp lý và đã sẵn sàng quan sát.
- Sắp xếp các thiết bị theo đúng trình tự của chúng trong hành động trình diễn. Nên giới thiệu sơ qua các thiết bị đó cho người học biết, trước khi sử dụng chúng.
- Trình diễn kết hợp với giải thích không chỉ về cách làm (bắt chước, lặp lại hoặc vận dụng được) mà còn phải giải thích tại sao lại làm như vậy.
- Thể hiện chậm từng động tác, cần lặp lại những động tác phức tạp, khó. Những lần lặp lại sau có thể tiến hành nhanh dần.
- Vừa trình diễn, vừa giải thích, vừa quan sát người học, vừa sử dụng các câu hỏi gợi mở, chất vấn người học. Việc giải thích có thể dưới dạng câu hỏi: Tại sao tôi làm thế này? Tôi sẽ làm gì tiếp theo? Điều gì sẽ xảy ra nếu tôi sẽ làm thế này?,.... Kỹ thuật phối hợp trên đây rất khó, nhưng nếu thực hiện được sẽ mang lại hiệu quả cao.
- Thường xuyên thu nhận thông tin phản hồi từ phía người học. Để phát hiện những thông tin này, ngoài việc đặt các câu hỏi và câu trả lời của người học, giáo viên có thể lặp lại các thao tác dưới hình thức “người thực hiện” theo “sự hướng dẫn” của người học. Nếu được, “người học” có thể thực hiện một vài động tác sai để kiểm tra mức độ hiểu biết của người học.
- Cần lưu ý đến khía cạnh của trình diễn là người học học qua bắt chước, học theo mẫu hành vi. Người học chú ý nhiều hơn đến hành vi của người dạy so với lời giảng. Vì vậy, không chỉ những hành động có ý thức mà cả những hành động không chủ ý, theo thói quen của người dạy cũng có giá trị dạy học. Do đó, muốn đảm bảo thuyết trình thành công thì người dạy cần chú ý cả những hành động tương tự như nhỏ nhặt: sắp đặt thiết bị, tắt công tắc sau khi trình diễn,....

#### **Các bước tiến hành diễn trình:**

- **Làm mẫu với tốc độ bình thường:** Học sinh học nghề nắm khái quát về công việc ấy. Giáo viên nêu ra các bước công việc.
- **Làm mẫu với tốc độ chậm:** Chia công việc ra các thao tác, động tác riêng biệt, trong đó phải phân biệt rõ các phân công việc chẳng hạn như điều khiển công cụ, kẹp phôi liệu... và nêu bật các bước chuyển tiếp giữ chúng. Trọng tâm ở đây là việc giảng giải. Nếu cần thiết thì phải dừng lại để giảng giải khi chuyển thao tác động tác. Khi đó học sinh phải nắm một cách chính xác từng động tác riêng rẽ và ghi nhớ trình tự của các thao tác, động

tác. Lặp lại việc làm mẫu những thao tác, động tác mới hay đặc biệt phức tạp. Nhất là đối với những động tác mới, giáo viên phải giảng giải cặn kẽ.

- **Làm mẫu tóm tắt toàn bộ công việc với tốc độ bình thường:** nhằm tạo ở học sinh ấn tượng tổng thể về tiến trình công việc. Khi làm mẫu, giáo viên phải thực hiện trong các điều kiện y như sau đó học sinh sẽ luyện tập. Điều đó làm tăng tác dụng chuẩn mực của việc làm mẫu. Phải sắp xếp sao cho tất cả học sinh đều có thể quan sát được mọi việc để ghi nhớ tiến trình công việc. Giáo viên phải làm mẫu trước đầy đủ cả nhóm học sinh hoặc làm sao để phân phối đều khả năng quan sát cho cả nhóm. Việc giao nhiệm vụ quan sát sẽ làm tăng sự chú ý của học sinh trong khi làm mẫu.

### **(c) Giai đoạn củng cố**

Sau khi diễn trình làm mẫu giáo viên phải xem tất cả học sinh đã nắm vững quá trình công nghệ với những điểm chi tiết của nó chưa. Giáo viên yêu cầu học sinh có nhiệm vụ nhắc lại và giảng giải, làm mẫu lại trước tổ, nhóm quá trình công việc. Trong khi các học sinh khác phải chú ý phát hiện sai sót và bổ sung. Nếu như kết quả kiểm tra chưa thỏa mãn thì giáo viên phải làm mẫu lại lần nữa trước khi cho học sinh tiến hành luyện tập.

## **2.3. VẬN DỤNG**

- Khi làm mẫu giáo viên phải thực hiện trong các điều kiện y như sau đó học sinh học nghề sẽ luyện tập, điều đó làm tăng tác dụng chuẩn mực của việc làm mẫu. Phải sắp xếp sao cho tất cả học sinh đều có thể quan sát được mọi việc để ghi nhớ được tiến trình công việc.

- Giữ các bước theo trình tự phù hợp.

- Tạm ngừng lại những điểm chốt, đặt câu hỏi để chắc chắn rằng các học viên đang theo dõi.

- Giáo viên phải làm mẫu trước đầy đủ các tổ hợp học sinh học nghề hoặc làm sao có thể phân phối đều khả năng quan sát cho cả tổ. Việc giao nhiệm vụ quan sát sẽ làm tăng sự chú ý của học sinh trong khi làm mẫu.

- Diễn trình trọn vẹn một động tác hoàn chỉnh để tạo sự tin tưởng cho học sinh.

- Trong khi giải thích về thiết bị thì không nên nói quay mặt vào thiết bị mà phải theo dõi học sinh.

- Sử dụng các phương tiện trực quan để làm sáng tỏ các bước phức tạp. Các biểu đồ treo tường là rất hữu dụng cho việc trình diễn ở xưởng thực hành, chúng còn lưu lại trên tường trong suốt thời gian thực hành.

- Bằng các câu hỏi như: “Tôi làm gì đây?”, “Tại sao phải cần thiết làm cái đó theo cách này?”, “Cái gì xảy ra nếu tôi làm điều đó bằng cách khác?”.



### **III. NHÓM CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐỐI THOẠI**

#### **1. PHƯƠNG PHÁP ĐÀM THOẠI**

##### **1.1. NHỮNG CƠ SỞ CHUNG**

Phương pháp đàm thoại là phương pháp hỏi đáp trong dạy học, trong đó giáo viên đặt ra câu hỏi, kích lệ và gợi mở để học sinh dựa vào kiến thức đã học mà trả lời nhằm rút ra những kiến thức mới hay củng cố hoặc kiểm tra.

Phương pháp đàm thoại (hỏi đáp có hiệu quả) là phương pháp mà giáo viên căn cứ vào nội dung bài học khéo léo đặt câu hỏi để học sinh căn cứ vào những điều đã biết về kiến thức, kinh nghiệm đã có của bản thân hoặc sau khi học sinh quan sát hình vẽ, xem phim, đọc tài liệu, nghe băng ghi âm, giáo viên đưa ra những câu hỏi nhằm sáng tỏ vấn đề, tìm ra những tri thức mới từ tài liệu đã học, nhằm củng cố, mở rộng, đào sâu những tri thức đã tiếp thu được hoặc nhằm tổng kết hệ thống hóa tri thức đã thu lượm được, kiểm tra, đánh giá việc nắm vững tri thức của học sinh.

##### **Đặc điểm của phương pháp:**

- Phương tiện giao tiếp là lời nói, có sự đối đáp giữa giáo viên và học sinh, đặt câu hỏi - trả lời.
- Có tính kích lệ là vai trò chủ đạo của giáo viên, giúp cho học sinh hoạt động có tính tự giác, tự lực, tích cực tham gia vào quá trình đàm thoại.

##### **Mục đích sư phạm của phương pháp:**

- Tái hiện kiến thức và củng cố kiến thức
- Phát triển kiến thức mới
- Liên thông với kiến thức kinh nghiệm của học sinh
- Phát triển năng lực diễn đạt

##### **Phân loại phương pháp:**

- Dựa vào mục đích lý luận dạy học có thể phân loại: đàm thoại gợi mở, đàm thoại củng cố, đàm thoại tổng kết, đàm thoại kiểm tra.
- Dựa vào tính chất nhận thức của học sinh gồm, đàm thoại tái hiện, đàm thoại giải thích - minh họa, đàm thoại kiểm tra.

Nhìn chung phương pháp đàm thoại chia ra 2 dạng chính :

##### **(1) Đàm thoại tái hiện**

Gồm những câu hỏi để củng cố, ôn tập các nội dung đã học hoặc tổng kết, kiểm tra bài mới. Tác dụng đàm thoại giúp học sinh rèn luyện trí nhớ và tạo sự tin tưởng cho học sinh trong việc nắm vững tri thức (hình ảnh, ngữ nghĩa, công thức) trình bày, áp dụng các tài liệu, sự kiện, nguyên tắc. Câu hỏi này dễ đặt và câu trả lời dễ biết đúng hay sai.

## (2) Đàm thoại gợi mở (đàm thoại phát triển)

Giáo viên đặt ra một hệ thống câu hỏi để học sinh suy nghĩ và trả lời từng câu hỏi để tìm ra tri thức mới tự bản thân học sinh chưa có kiến thức này, hình thức này đòi hỏi cao giáo viên và học sinh để đạt mục đích học tập, có 2 dạng:

- Đàm thoại gợi mở Algorit : câu hỏi đặt theo một trình tự cho loạt bài tương tự , học sinh suy nghĩ sẽ tìm kết quả.
- Đàm thoại gợi mở nêu vấn đề : câu hỏi nêu vấn đề, chứa đựng điều đã biết và cái chưa biết, học sinh phải tư duy và phải có sự gợi ý dẫn dắt của thầy khi cần thiết thì tìm ra được kết quả.

Ngoài ra còn có dạng đặc biệt của phương pháp đàm thoại là đàm thoại của học sinh: học sinh tự đặt câu hỏi cho giáo viên và cho lớp học để nhằm giải đáp thắc mắc hoặc làm sáng tỏ vấn đề.

### **Ưu điểm và những hạn chế của phương pháp đàm thoại:**

So với phương pháp truyền thụ như phương pháp thuyết trình, phương pháp đàm thoại có chú ý đến vai trò chủ thể nhận thức của học sinh và nếu vận dụng tốt phương pháp sẽ có những ưu điểm sau :

- Đó là một cách có hiệu quả để điều khiển hoạt động tư duy của học sinh, kích thích tính tích cực hoạt động nhận thức của học sinh.
- Bồi dưỡng cho học sinh năng lực diễn đạt bằng lời những vấn đề khoa học một cách chính xác, đầy đủ, gọn gàng, nhớ lâu tài liệu.
- Giúp giáo viên thu được tín hiệu ngược từ học sinh một cách nhanh gọn để kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình và học sinh. Thông qua đó giáo viên vừa có vai trò chỉ đạo nhận thức toàn lớp, vừa chỉ đạo nhận thức của từng học sinh.

### **Những hạn chế của phương pháp:**

- Nếu vận dụng không khéo léo, đàm thoại tái hiện chiếm nhiều thời gian thì không phát triển trí tuệ của học sinh.
- Nếu quá nhiều câu hỏi sẽ mất nhiều thời gian, ảnh hưởng kế hoạch lên lớp.
- Đàm thoại có thể trở thành đối thoại giữa giáo viên và một vài học sinh, không thu hút toàn lớp tham gia vào hoạt động chung.

## **1.2. NHỮNG YÊU CẦU CƠ BẢN TRONG VIỆC SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP**

### **(a) Đặt câu hỏi:**

#### **✓ Đặc điểm của câu hỏi tốt:**

- Câu hỏi phải kích thích sự suy nghĩ, đòi hỏi học sinh phải gia công trí nhớ và vận dụng tri thức, tránh câu hỏi có, không? Đúng, sai? Nếu có giải thích lý do?

- Câu hỏi phải vấn tắt, rõ ràng, dễ hiểu và đầy đủ, mỗi lần nên hỏi một câu, nên dùng ngôn ngữ đơn giản, vừa sức trình độ học sinh, tránh những câu hỏi hai nghĩa lơ mơ, hỏi kỹ lại khi có nhiều câu trả lời.
- Câu hỏi phải có mục đích, liên quan trực tiếp tới tài liệu cơ bản trong bài và được đặt đúng vị trí và đúng lúc trong bài để nhấn mạnh điểm chốt.
- Câu hỏi kích thích sự quan sát (đặt điểm, biện pháp).
- Câu hỏi vận dụng phương pháp logic, hướng dẫn khả năng khái quát hóa, hệ thống hóa các mối quan hệ nhân quả...
- Đối với câu hỏi tái hiện, giáo viên đòi hỏi học sinh phải tích cực đưa ra nội dung tài liệu đã được lĩnh hội trước đây, vạch ra ý nghĩa cơ bản của tri thức đã học, vận dụng những tri thức đã học đó để giải quyết vấn đề mới. Câu hỏi phải nêu được bản chất của những sự vật, hiện tượng hình thành và phát triển tư duy logic.
- Khối lượng của những khái niệm trong câu hỏi của giáo viên không được vượt quá khả năng tìm ra câu trả lời của học sinh (câu hỏi vừa sức và để học sinh có thời gian suy nghĩ trả lời).

✓ **Soạn câu hỏi:** Đặt câu hỏi ở nhiều dạng khác nhau

- Loại xác định : Ai? Tại sao? Thế nào? Ở đâu? Bao giờ? Cách nào? Làm gì?
- Loại lựa chọn và giải thích.
- Loại gợi mở: liệt kê, mô tả, chứng minh, giải thích, so sánh, phân tích, tổng hợp.
- Loại đánh giá: nhận xét, phê bình, ý kiến riêng, thí dụ.
- Loại gợi mở sự ham muốn hiểu biết bài mới? Điện là gì?
- Loại lôi cuốn sự chú ý của học sinh lơ đãng hoặc thờ ơ: “Anh hãy tóm tắt các điều vừa nói xong”.
- Loại gợi mở bài giảng mới, câu hỏi mạch lạc, có hệ thống, theo trình tự đã hoạch định cẩn thận trước, đi từ điều đã biết, từ dễ đến khó, từ nguyên nhân đến kết quả hoặc theo phương pháp quy nạp hay suy diễn.
- Kích thích học sinh suy nghĩ tự lập theo mẫu trong sách hoặc của thầy “còn ai muốn đóng góp ý kiến, muốn hỏi gì, ý kiến riêng về vấn đề này, có thể giải bằng cách khác hơn...”.
- Câu hỏi phải có đáp án kèm theo để đánh giá câu trả lời của học sinh.

✓ **Kỹ thuật đặt câu hỏi và gợi học sinh trả lời:**

Giáo viên đặt câu hỏi cho toàn lớp, nghe suy nghĩ (nói chậm rãi, lớn để mọi người cùng nghe, không lặp lại nhiều lần), chỉ định cho học sinh trả lời. Khi học sinh nào đó trả lời xong, cần yêu cầu các học sinh khác nhận xét bổ sung câu trả lời (đúng, sai, thiếu, thừa, diễn

đạt rõ hơn) nhằm kích thích chú ý và kích thích hoạt động chung của toàn lớp. Giáo viên cũng tạo điều kiện cho học sinh đính chính, bổ sung. Sau đó giáo viên nhấn mạnh câu trả lời đúng của học sinh.

Vấn đề gọi học sinh, nên tránh gọi một số học sinh nhiều lần và bỏ quên một số khác. Muốn như vậy nên dùng những thẻ tên và dùng cách nào đó để đánh dấu số học sinh trả lời trong giờ học. Câu hỏi phải vừa sức trình độ người học, để duy trì nhịp điệu cần thiết của phương pháp đàm thoại và bảo đảm tính cá biệt trong dạy học. Giáo viên chuẩn bị những câu hỏi khó và câu hỏi dễ, nên dành câu hỏi khó cho học sinh giỏi. Tuy nhiên, vấn đề này còn phụ thuộc vào tình huống của lớp, đôi lúc học sinh khá cũng theo dõi sự phát biểu của câu hỏi dễ và học sinh kém cũng hiểu được câu hỏi khó nhờ sự dẫn dắt từng bước của giáo viên.

### **(b) Thái độ của giáo viên**

Khuyến khích học sinh trả lời bằng câu hỏi phụ, nét mặt vui tươi, lắng nghe, tế nhị, không chế diễu câu trả lời sai, không khí thoải mái không có sự chống đối, tránh đối thoại tay đôi giữa giáo viên và học sinh hoặc nhóm riêng. Giáo viên nên lắng nghe thắc mắc của học sinh, phức tạp nên để cuối bài giảng hoặc diễn trình, giáo viên sẽ giải thích.

Thăm dò là một kỹ xảo “đào xới” suy nghĩ của học sinh để tìm ra ý tưởng, ý kiến. Các kiểu thăm dò như :

- Im lặng – cho phép học sinh có thời gian suy nghĩ và có thể nói với bạn nhiều hơn (có giới hạn thời gian).
- Khích lệ – “xin cứ tiếp tục”
- Chi tiết hóa – “hãy cho tôi biết rõ hơn”.
- Làm rõ – “ý bạn định nói gì với”
- Thách thức – “nhưng nếu điều đó đúng, thì điều gì sẽ...”
- Bằng chứng – “bạn có bằng chứng gì cho thấy rằng...”.
- Sự liên quan – “phải, nhưng phương pháp dùng vào đây thế nào...”.
- Nêu thí dụ : “cho tôi một ví dụ cụ thể về...”.

Trong trường hợp học sinh không trả lời các câu chúng giáo viên đặt ra, có thể do các câu hỏi không rõ ràng hoặc bài giảng chưa rõ trọng tâm. Vì thế, giáo viên phải tìm cách đặt lại câu hỏi khác phù hợp với khả năng nhận thức của học sinh.

### **(c) Đánh giá câu trả lời của học sinh**

Để học sinh biết câu trả lời đúng hay sai nhiều ít bằng cách hiểu một cách khác câu trả lời của học sinh hoặc gợi mở thêm nhưng không nên thành thói quen luôn nhắc lại câu trả lời của học sinh. Khi học sinh trả lời giáo viên lưu ý:

- Câu trả lời phải rõ ràng để mọi người có thể nghe thấy rõ.

- Những nhận thức sai lầm hoặc những tin tức không chính xác, cần được sửa chữa, bổ sung ngay .
- Không khí trong lớp thoải mái, hợp tác, không có sự chống đối giữa học sinh.
- Việc quan trọng nhất phải làm là nghe câu trả lời. Hãy xem xét bốn khả năng có thể và các ứng xử của học sinh.

(1) Trả lời đúng: khen ngợi, thừa nhận học sinh đó.

(2) Trả lời đúng một phần : đầu tiên khẳng định phần trả lời đúng, rồi đề nghị người khác bổ sung, cải tiến phần không đúng.

(3) Trả lời sai:

- Ghi nhận đóng góp của học sinh đó, sửa câu trả lời, không phải sửa học sinh.
- Đề nghị những người khác trả lời.
- Nếu cần làm rõ thêm, thông báo với học sinh sẽ quay trở lại.
- Không phê bình học sinh.

(4) Không trả lời:

- Đùng làm to chuyện, hỏi một học viên khác.
- Đặt lại câu hỏi dưới dạng khác.
- Dùng các phương tiện nhìn để làm sáng tỏ câu hỏi rồi hỏi lại.
- Giảng lại khái niệm đó hoặc yêu cầu học viên tìm trong các tài liệu tham khảo.

## **2. PHƯƠNG PHÁP THẢO LUẬN**

### **2.1. ĐỊNH NGHĨA VÀ ĐẶC ĐIỂM**

Phương pháp thảo luận là phương pháp dùng lời nói trong đó giáo viên hoặc trưởng nhóm gợi mở động viên và tổ chức cho học sinh tham gia ý kiến về một vấn đề, trên cơ sở đó rút ra kết luận, kiến thức mới, xác định và làm sáng tỏ vấn đề, trao đổi ý kiến, tin tức liên quan đến bài học, chuẩn bị cho một kế hoạch tìm tòi hay nghiên cứu vấn đề...

#### **Đặc điểm của phương pháp thảo luận:**

- Đây là phương pháp tổ chức việc học tập mang tính tích cực, tự lực, tự giác rất cao và có tính chất chủ thể.
- Đòi hỏi người học phải có kiến thức, kinh nghiệm, có đủ tài liệu tham khảo.
- Người học tìm ra kiến thức mới dưới sự gợi mở của giáo viên.
- Phát huy tính tích cực, nhìn vấn đề nhiều góc cạnh khác nhau.
- Về mặt xã hội : thảo luận tạo điều kiện phát triển quan hệ xã giao giữa nhóm học viên, nghe, nói, tranh luận, lãnh đạo.
- Về mặt giáo dục phát triển kỹ năng suy luận, giải quyết vấn đề.

#### **Mục đích sư phạm của phương pháp:**

- Tạo cho học sinh có cơ hội lập luận bảo vệ ý kiến của mình.
- Tạo cho học sinh có cơ hội lắng nghe ý kiến của bạn và điều chỉnh quan điểm của mình
- Đưa ra một ý kiến quyết định chung của một nhóm hoặc một tập thể từ nhiều ý kiến, kinh nghiệm khác nhau

## **2.2. PHÂN LOẠI PHƯƠNG PHÁP THẢO LUẬN:**

### **(a) Thảo luận có hướng dẫn:**

Toàn lớp hay nhóm nhỏ cùng đề tài thảo luận hoặc khác đề tài thảo luận, nhằm đưa ra nhiều ý kiến kết quả khác nhau từ đó thống nhất chung lại.

### **(b) Báo cáo Xêmina có thảo luận:**

Sau khi báo cáo chuyên đề, người nghe sẽ đóng góp ý kiến hoặc nêu thắc mắc, một hoặc nhiều người sẽ trao đổi ý kiến với người nghe, dẫn đến kết luận.

### **(c) Tọa đàm:**

Theo cùng một chủ đề, có nhiều ý kiến có thể mâu thuẫn, không khí ôn hoà, không phê bình ý kiến, tự rút ra kết luận.

## **2.3. ƯU ĐIỂM VÀ HẠN CHẾ**

### **(a) Ưu điểm**

- Tăng khả năng giao tiếp học sinh và giáo viên hoặc học sinh với học sinh.
- Nhiều người trình bày được nhiều ý kiến dưới góc nhìn khác nhau. Với thái độ hiểu biết và chấp nhận.
- Có khả năng xử lý thông tin, nhạy bén với các quyết định.
- Phát huy tính tự giác, tích cực, tự lực của học sinh.

### **(b) Những hạn chế**

- Số người thảo luận nhóm phải có giới hạn.
- Hạn chế chủ đề một số nội dung, một số học sinh.
- Tốn nhiều thời gian chuẩn bị, tiến hành, đúc kết.
- Người tham gia phải có kinh nghiệm và đủ tài liệu tham khảo.
- Người học khó chịu vì phải suy nghĩ, chú ý nhiều, góp ý kiến nhiều.
- Một số người còn chủ quan, thành kiến dẫn đến bảo thủ, ngại biện, lạc đề.

## **IV. TỔ CHỨC DẠY THỰC HÀNH**

### **1. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH**

#### **1.1. KHÁI NIỆM**

Dạy học được diễn ra dưới nhiều hình thức tổ chức khác nhau nhằm đạt được các mục tiêu dạy học cũng như phù hợp với nhiều nội dung lý thuyết hay thực hành. Ở bài chỉ xét đến các phương pháp dạy học chủ đạo trong việc tổ chức giờ học thực hành.

Phương pháp dạy thực hành là phương pháp dạy học để học sinh lĩnh hội và hình thành một kỹ năng, kỹ xảo (kỹ năng tâm động cơ) hoạt động nghề nghiệp nào đó.

Phương pháp dạy thực hành là phương pháp dạy học dựa vào sự quan sát giáo viên làm mẫu và thực hành tự lực của học sinh dưới sự hướng dẫn của giáo viên thể hiện bằng lời nói, câu hỏi hay bài tập thực hành, nhằm giúp cho học sinh rèn luyện kỹ năng thực hành.

## 1.2. NHIỆM VỤ CỦA DẠY THỰC HÀNH

- Hoàn thiện và vận dụng hiểu biết kỹ thuật
- Hình thành và rèn luyện kỹ năng kỹ xảo lao động
- Hình thành và phát triển tư duy kỹ thuật, bồi dưỡng năng lực kỹ thuật
- Thực hiện các chức năng giáo dục như tác phong lao động, hợp tác, độc lập sáng tạo, giải quyết vấn đề, vệ sinh môi trường.
- Thực hành kiểm nghiệm lý thuyết

## 1.3. PHÂN LOẠI

Phương pháp dạy thực hành được phân loại theo nội dung và hình thức.

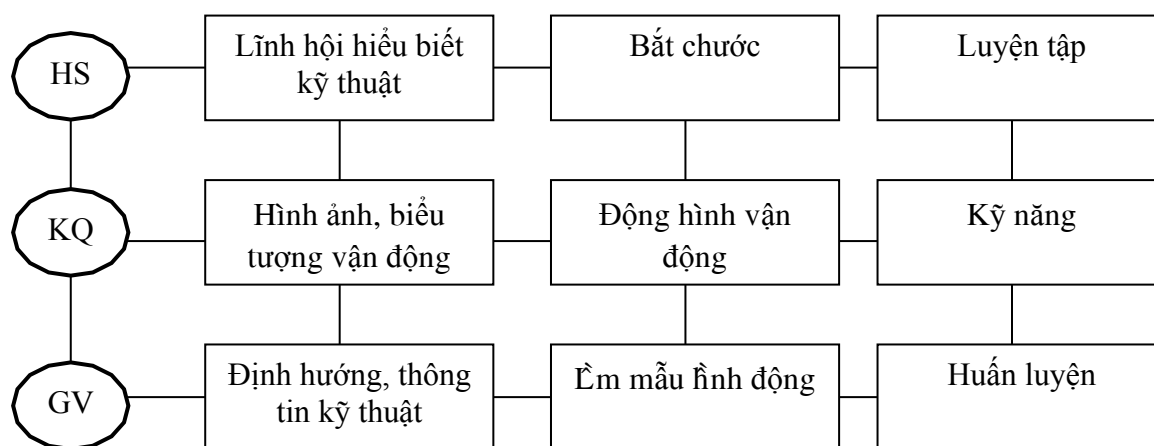
Phân loại theo nội dung:

- **Thực hành nhận biết:** Là xác định vật mẫu, đòi hỏi học sinh phải có khả năng quan sát. Giáo viên phải hướng dẫn học sinh quan sát bằng giác quan và kết hợp các phương tiện dạy học khác, các biện pháp so sánh, đối chiếu và hướng dẫn học sinh có kỹ năng, thói quen quan sát.
- **Thực hành khảo sát:** Đòi hỏi học sinh phải phân tích các dữ kiện để có đủ cơ sở nắm vững nội dung.
- **Thực hành kiểm nghiệm:** Đối với một nội dung học sinh đã nắm được về mặt lý thuyết và thực hành để kiểm nghiệm lý thuyết đó. Ở hình thức này ta có thể giả thuyết (giả thuyết là những phỏng đoán hợp lý dựa trên cơ sở khoa học. Giả thuyết có thể đúng hoặc sai, đúng khi kết quả thực hành phù hợp giả thuyết, sai khi kết quả không phù hợp giả thuyết).
- **Thực hành theo quy trình sản xuất:** Nhằm rèn luyện học sinh có kỹ năng, kỹ xảo như: thực hiện một sản phẩm, thiết kế, sử dụng dụng cụ (đo kiểm tra, vận hành, cầm tay, đa mục đích), sửa chữa, tháo ráp.

### b. Theo hình thức

Phương pháp thực hành 4 bước, phương pháp thực hành 3 bước, phương pháp thực hành 6 bước.

## 1.4. QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH KỸ NĂNG



Hình 20. Quá trình hình thành kỹ năng - Hoạt động của giáo viên và học sinh<sup>1</sup>

Kỹ năng có nhiều loại, nhưng chúng thường được hình thành theo những quy luật nhất định, thường bắt đầu từ việc nhận thức và kết thúc là biểu hiện ở hành động cụ thể. Có thể tóm tắt theo hình trên.

Qua sơ đồ trên cho ta thấy, quá trình hình thành kỹ năng ở học sinh ***gồm ba giai đoạn:***

(1) ***Giai đoạn hình thành động cơ và lĩnh hội hiểu biết cần thiết cho hoạt động.***

Kết quả của giai đoạn này là hình thành biểu tượng và hình ảnh hành động, bao gồm nhận thức về mục đích, nhiệm vụ và trình tự các động tác cần thực hiện. Để đạt được kết quả này giáo viên phải định hướng tạo động cơ học tập và các hiểu biết cần thiết cho học sinh.

(2) ***Giai đoạn tạo dựng động hình vận động***

Nhằm chuyển biểu tượng vận động thành các vận động tay chân, hay còn gọi là động hình vận động. Động hình có được nhờ quan sát và bắt chước một cách có ý thức những động tác đang và đã có trước đây. Để hỗ trợ cho học sinh động hình giáo viên cần phải làm mẫu, giải thích kỹ lưỡng cho học sinh về hành động cần hình thành kỹ năng.

(3) ***Giai đoạn hình thành kỹ năng:***

Ở giai đoạn này kỹ năng được hình thành dần dần nhờ tái hiện, lặp đi lặp lại nhiều lần những động hình đã có kết hợp với việc phân tích, điều chỉnh vận động. Do đó giai đoạn này giáo viên cần tổ chức huấn luyện cho học sinh.

Từ việc phân tích quá trình hình thành kỹ năng trên chúng ta thấy được rằng trong ***dạy thực hành cần kết hợp sử dụng nhiều phương pháp dạy học đơn lẻ khác nhau tùy theo mục đích và nội dung của từng giai đoạn như phương pháp làm mẫu – quan sát, huấn luyện – luyện tập.*** Các giai đoạn hình thành kỹ năng là cơ sở cho việc thiết kế cấu trúc bài dạy thực hành (giai đoạn hướng dẫn ban đầu, hướng dẫn thường xuyên, hướng dẫn kết thúc) và các mô hình về phương pháp dạy thực hành đề cập ở phần kế tiếp.

<sup>1</sup> Nguyễn Văn Bình, Trần Sinh Thịnh & Nguyễn Văn Khôi: Phương pháp dạy kỹ thuật công nghiệp. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, năm 1999, trang 84.



## 1.5. THỰC HIỆN BÀI DẠY THỰC HÀNH

### (a) Chuẩn bị:

Giáo viên phải:

- Chọn phương án thực hành dựa vào nhiều yếu tố như học sinh, thời gian, nội dung, phương tiện mà ta chọn phương án cá nhân, đồng loạt hay nhóm.
- Chuẩn bị dụng cụ: Ở trong tình trạng sử dụng được và đủ cho từng học sinh.
- Dựa trên phương án thực hành đã chọn để chia nhóm, phân công học sinh.
- Kiểm tra và sắp xếp dụng cụ, chú ý yếu tố an toàn.
- Khi đã có đầy đủ phương tiện thì giáo viên có thể chọn phương án cá nhân giao cho từng học sinh thực hiện với phương tiện và thời gian tương đương nhau.

(b) **Giai đoạn tiến hành bài dạy:** Thông thường được tiến hành theo 3 giai đoạn:

#### ✓ **Giai đoạn hướng dẫn mở đầu:**

Giáo viên phải sử dụng một số phương pháp dạy học khác như phương pháp thuyết trình để trình bày rõ mục tiêu bài học và phương pháp diễn trình để hướng dẫn cách thực hiện.

Giáo viên sử dụng các sơ đồ và nhấn mạnh việc sử dụng dụng cụ và lưu ý các mốc kiểm, điểm khóa.

Giáo viên kiểm tra học sinh về bài lý thuyết có tính chất bắt buộc.

#### ✓ **Giai đoạn hướng dẫn thường xuyên:**

Sau khi học sinh đã nắm vững về cách thực hiện thì cho học sinh tiến hành theo từng nhóm, từng tổ hay cá nhân. Trong lúc thực hành học sinh ghi nhận những kết quả vào phiếu để giáo viên có thể định giá.

Giáo viên phải theo dõi từng nhóm hay từng cá nhân để hướng dẫn kịp thời và giải đáp những thắc mắc bao gồm cả lớp. Phải có sự phân phối thời gian để hướng dẫn đồng đều tất cả học sinh.

#### ✓ **Giai đoạn hướng dẫn kết thúc:**

Yêu cầu về mặt sư phạm là phải kết thúc thực hành trước giờ qui định để giáo viên nhận xét:

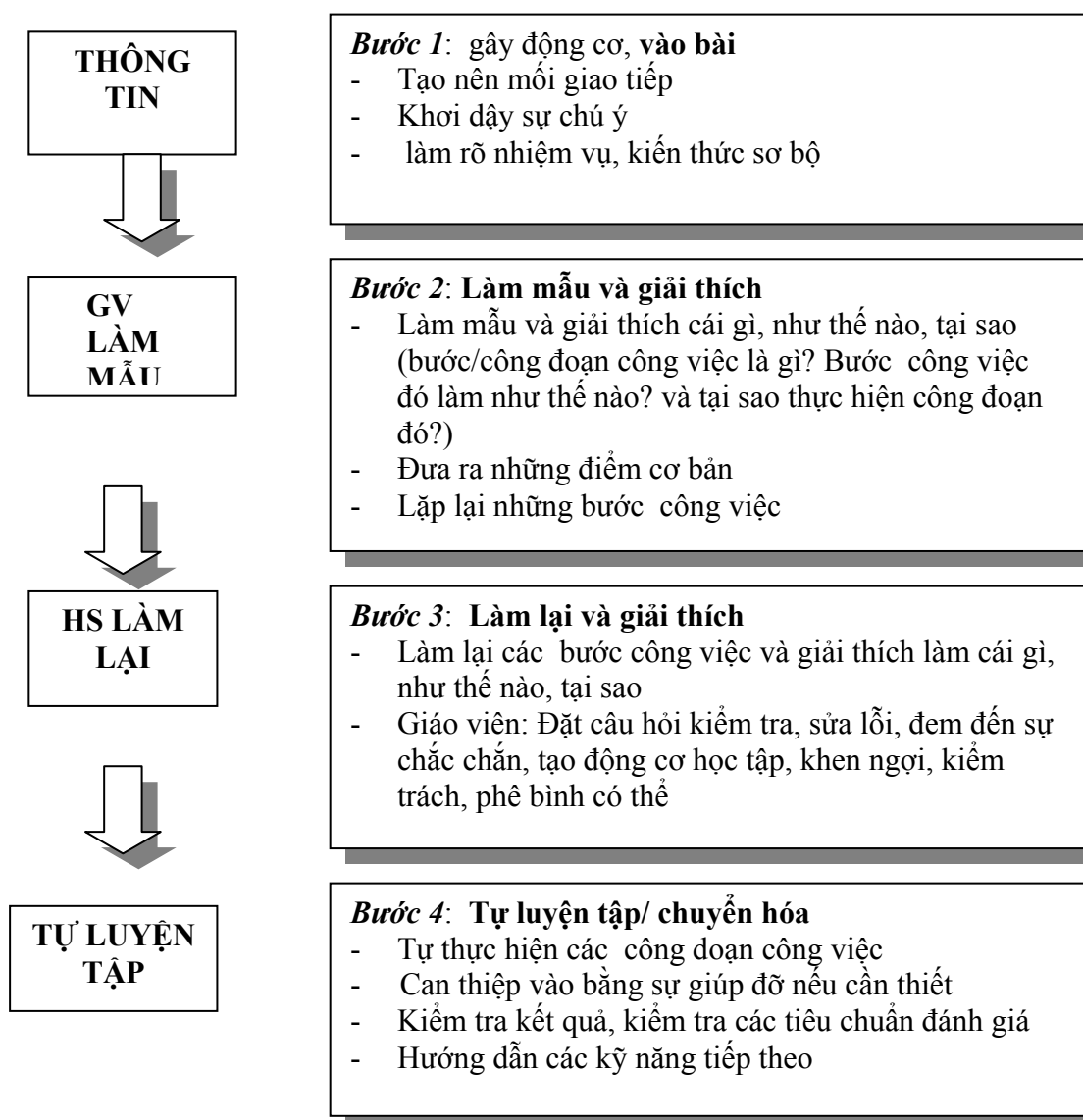
- + Phân tích kết quả thực hiện và giải đáp thắc mắc.
- + Lưu ý những sai sót mà đa số học sinh gặp phải
- + củng cố kiến thức đã học thông qua thực hành.

## 2. CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH

### 2.1. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 4 BƯỚC

Mục đích chính của dạy thực hành là hình thành kỹ năng cao hơn là kỹ xảo. Từ cấu trúc tổ chức bài dạy thực hành 3 **giai đoạn tiến hành bài dạy** trên, để dạy kỹ năng lần đầu người ta chia hướng dẫn mở đầu và hướng dẫn thường xuyên thành một mô hình phương pháp mới là mô hình phương pháp 4 bước.

**Phương pháp 4 bước** là một phương pháp được xuất phát từ thuyết hành động và được cải tiến thành 4 bước có sự diễn trình của giáo viên. Nó là một phương pháp quan trọng trong dạy thực hành nghề mà ở đó học sinh phát triển cả trí tuệ và kỹ năng thực hành. Có nhiều tác giả gọi phương pháp này là phương pháp dạy thực hành. Phương pháp này được tuân thủ theo nguyên tắc diễn trình /làm mẫu và làm theo sau đó tiến hành luyện tập.

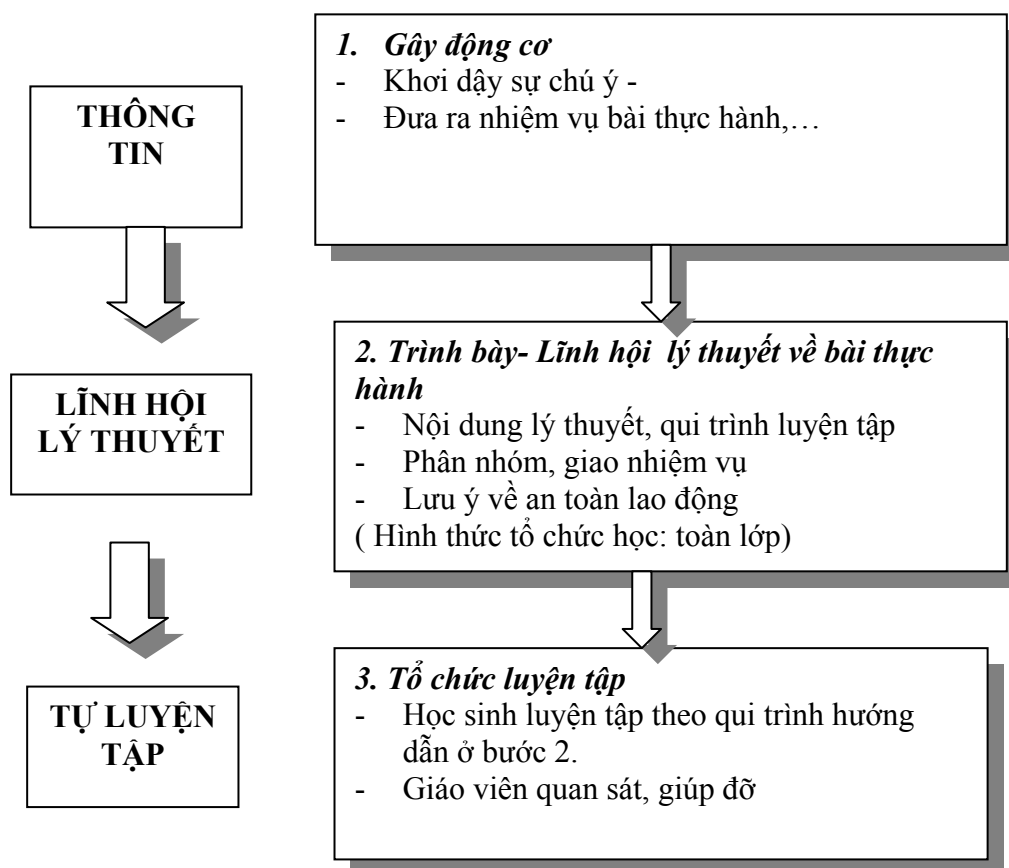


Hình 21: Cấu trúc phương pháp dạy thực hành 4 bước<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Arnold R, Lipsmeier A, Ott H: Berufspädagogik Kompakt. Cornelsen, 1998, trang 39.

## 2.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 3 BƯỚC

Khi học sinh đã có một ít kỹ năng về hoạt động nghề nào đó, nhằm luyện tập kỹ năng cao hơn, hoặc những kỹ năng đơn giản thì giáo viên sử dụng mô hình phương pháp dạy thực hành 3 bước.



Hình 22. Cấu trúc phương pháp dạy thực hành 3 bước

Phương pháp này có tác dụng tạo điều kiện cho học sinh tiếp thu các qui trình thao tác thực hành để hình thành biểu tượng và chuyển tại những tri thức thành kỹ năng thao tác thực hành. Chính vì vậy học sinh học tập còn bị động vào những gì giáo viên truyền và phải làm theo.

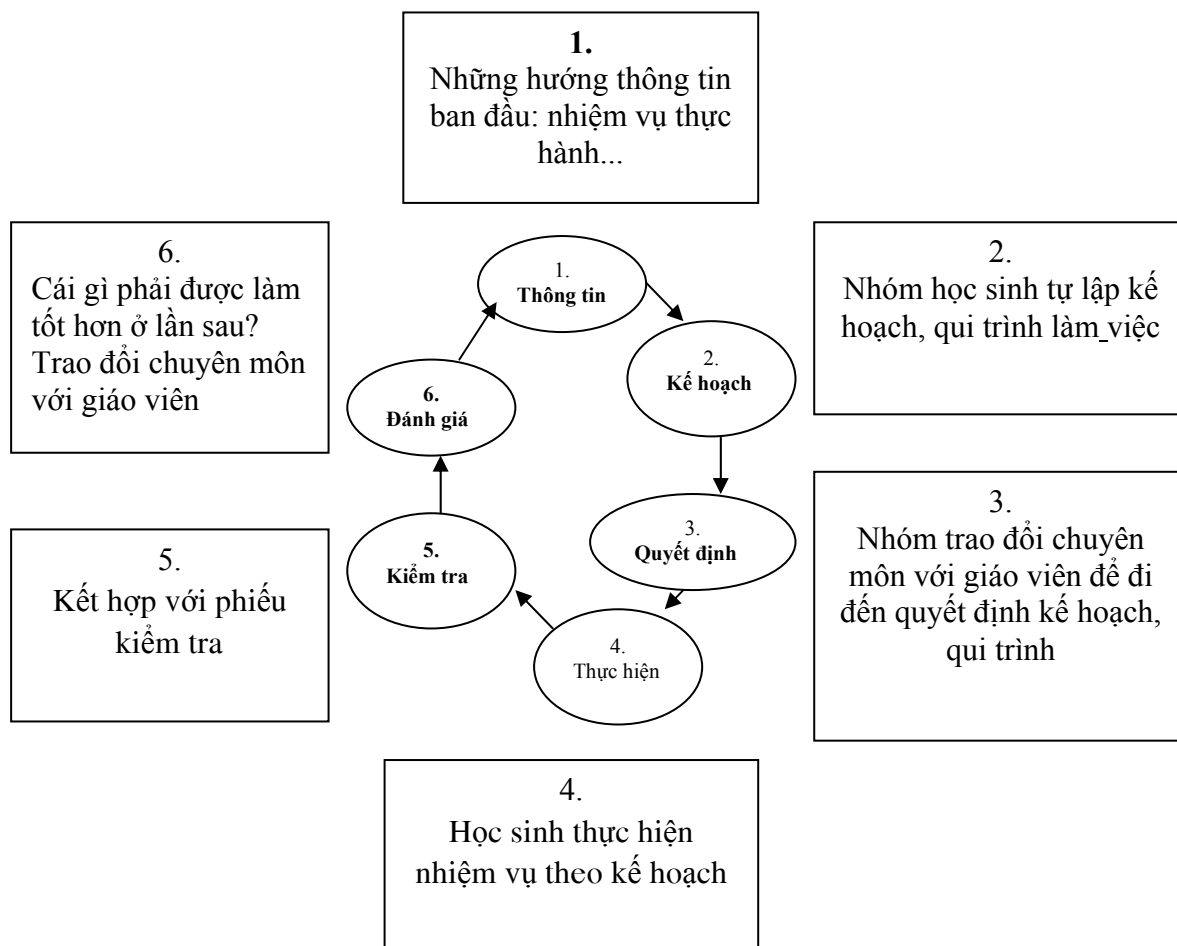
## 2.3. PHƯƠNG PHÁP DẠY THỰC HÀNH 6 BƯỚC

Ngoài mục đích hình thành kỹ năng thực hành nghề, tổ chức dạy thực hành theo mô hình phương pháp này còn phát triển ở học sinh năng lực hợp tác, tự thu nhận thông tin và kỹ năng lập kế hoạch lao động.

Phương pháp 6 bước xây dựng trên cơ sở của **lý thuyết hoạt động** kết hợp với chức năng hướng dẫn và thông tin tài liệu để kích thích **học sinh độc lập giải quyết nhiệm vụ học tập**, hình thành nhân cách.

Phương pháp 6 bước là một phương pháp đa hợp, trong đó, học sinh tự thu nhận thông tin, nhiệm vụ học tập và tiến hành lập kế hoạch, qui trình, thực hiện chúng theo các phiếu học tập.

**Các bước của phương pháp 6 bước:**



Hình 23. Cấu trúc mô hình phương pháp dạy thực hành 6 bước <sup>1</sup>

Mục đích của phương pháp	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nâng cao năng lực hoạt động như thu nhận thông tin, tổ chức thực hiện công việc;</li> <li>▪ Khởi dậy và vận dụng những kinh nghiệm của học sinh;</li> <li>▪ Chủ động, tích cực hóa người học;</li> <li>▪ Học sinh độc lập thu nhận thông tin;</li> <li>▪ Học sinh hợp tác theo nhóm để tự lập kế hoạch làm việc;</li> <li>▪ Chịu trách nhiệm trước sản phẩm của mình;</li> <li>▪ Tự tổ chức lao động;</li> <li>▪ Tự kiểm tra – Đánh giá.</li> </ul>
Điều kiện cho việc sử dụng phương pháp	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tổ chức học theo nhóm;</li> <li>▪ Phải có các tài liệu học tập đầy đủ;</li> <li>▪ Có đủ không gian và phương tiện để học sinh học theo nhóm.</li> </ul>

<sup>1</sup> Arnold R, Lipsmeier A, Ott H: Berufspädagogik Kompakt. Cornelsen, 1998, trang 40

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Học sinh tích cực, tự giác, độc lập và tinh thần hợp tác (vừa là điều kiện vừa là mục tiêu);</li> </ul>
Ưu điểm	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tích cực hóa học sinh</li> <li>▪ Đạt được các mục tiêu dạy học chiến lược then chốt như chịu trách nhiệm cao, độc lập sáng tạo.</li> </ul>
Hạn chế	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tốn nhiều thời gian, phải có đầy đủ phương tiện dạy học như phiếu dạy học.</li> </ul>

#### Vai trò của giáo viên:

- Tạo điều kiện cho học sinh hoạt động độc lập
- Quan sát học sinh và cố vấn khi có nhu cầu
- Giáo viên không là trung tâm của quá trình dạy học.

## V. CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC HỌC

### 1. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ CÁC HÌNH THỨC TỔ CHỨC

Công tác dạy học ở bất kỳ cấp độ nào cũng được tiến hành trong những HTTCDH nhất định. Vì vậy, nghiên cứu các HTTCDH ở trường học là một vấn đề rất quan trọng của lý luận dạy học (LLDH), đồng thời cũng là một vấn đề có ý nghĩa rất thực tiễn đối với người giáo viên. Nhưng cho đến nay, nhiều khía cạnh trong HTTCDH còn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Trong nhiều trường hợp, một số nước XHCN (trước đây) cũng như TBCN người ta sử dụng các khái niệm HTTCDH và phương pháp dạy học như những khái niệm đồng nghĩa.

Tuy nhiên một số tác giả đã phân biệt hai khái niệm này và đã đưa ra một số định nghĩa về HTTCDH như Nihikandrop trong cuốn “Các vấn đề giáo dục học đại học” đã đưa ra định nghĩa: **“Hình thức tổ chức dạy học là phương thức tác động qua lại giữa người dạy và người học, trong đó nội dung, phương pháp dạy học được thực hiện”**. Định nghĩa như vậy đúng nhưng chưa đủ, vì ở đây tác giả chỉ mới đề cập đến một dấu hiệu của khái niệm này là sự tác động qua lại giữa người dạy và người học. Chúng ta điều biết rằng ngoài dấu hiệu về sự tác động qua lại nói trên, khi định nghĩa HTTCDH cần chú ý đến nhiều dấu hiệu quan trọng khác như tính chất tác động của GV và HS, số lượng HS trong buổi học, vị trí và điều kiện tiến hành buổi học,... Vì vậy chúng ta cần tiếp tục nghiên cứu để tìm ra định nghĩa tương đối hoàn chỉnh hơn.

Trong các tài liệu tra cứu, **thuật ngữ “hình thức” thường được giải trình như là vô bên ngoài, hình dáng là tất cả những biểu hiện bên ngoài của một nội dung nào đó, là chế độ, hệ thống tổ chức, cách thức tổ chức**. Bất cứ một hoạt động nào của con người cũng có HTTC của nó. Vì vậy thuật ngữ HTTC được sử dụng trong các lĩnh vực hoạt động khác nhau: HTTC công tác giáo dục, HTTC công tác học tập, HTTC công tác lao động,...

## 2. HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

Vận dụng vào hoạt động giáo dục, có thể nói HTTC dạy học là cách sắp xếp, tổ chức các biện pháp sư phạm. Từ đây, ta có thể định nghĩa **“hình thức tổ chức dạy học là cách thức tổ chức, sắp xếp và tiến hành các buổi dạy học”**.

HTTC DH thay đổi tùy theo mục đích, nhiệm vụ dạy học, tùy theo số lượng người học. Các nhiệm vụ dạy học, nội dung dạy học, phương pháp dạy học đều được tiến hành trong các HTTC DH.

Cho đến nay trong các tài liệu về HTTC DH ở nước ta cũng như ở nước ngoài chưa có được một sự phân loại rõ ràng, chưa được mọi người thừa nhận về các HTTC DH. Tuy nhiên, dựa vào lịch sử phát triển của các HTTC DH, cách sắp xếp các HTTC DH của một số tác giả, căn cứ vào kinh nghiệm của một số GV, chúng ta có thể quy ước chia các HTTC DH ra làm ba loại tùy theo tính chất, chức năng của chúng. Đó là các HTTC nhằm tìm tòi tri thức và rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo; các HTTC có tính chất ngoại khóa.

✓ **Loại 1: Các HTTC DH nhằm tìm tòi tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo bao gồm:** lên lớp (lớp bài), xemina, các buổi thực hành, các buổi học ở phòng thí nghiệm, thực hành học tập và thực hành sản xuất, bài tập nghiên cứu và luận văn tốt nghiệp, công tác độc lập của HS (tự học).

**Hệ thống lớp – bài ( hay còn gọi là lên lớp) là HTTC DH cơ bản**, có nhiều khía cạnh tích cực. Nó đáp ứng được tốt nhất những yêu cầu của giáo dục học và tâm lý học, những yêu cầu này xuất phát từ quy luật của quá trình lĩnh hội tài liệu học tập.

*Đặc điểm của hệ thống lớp - bài:*

- HS được chia thành lớp với số lượng và thành phần ổn định theo lứa tuổi, theo trình độ nhận thức.
- Mỗi lớp HS học theo một nội dung được quy định cụ thể trong một kế hoạch, một chương trình dạy học.
- Thời gian học được chia thành từng tiết, trình tự các tiết lên lớp được sắp xếp theo một thời khóa biểu chặt chẽ.

*Ưu điểm:*

- Bảo đảm cho dạy và học tiến hành có mục tiêu, có kế hoạch, có hệ thống
- Đào tạo được hàng loạt HS theo yêu cầu của xã hội
- Bảo đảm công tác dạy học đạt hiệu quả cao nhất trong thời gian ngắn nhất
- Tạo điều kiện dễ dàng cho việc lập kế hoạch, chương trình môn học; bảo đảm sự thống nhất trong cả nước.

Nhược điểm: - GV ít có thời gian chú ý tới từng HS cá biệt

- HS dễ thụ động trong việc nắm tri thức

**Thảo luận (Seminar)** hình thức này đòi hỏi thảo luận một loạt những vấn đề đã được chọn trước để phân tích sâu sắc, thông thường hơn cả là những vấn đề thuộc đề tài của bài giảng đã trình bày hoặc là một phần của giáo trình.

Đây là hình thức tập cho HS quen nhìn nhận tài liệu, nghiên cứu một cách có suy nghĩ, phân tích ý nghĩa của nó một cách mạch lạc, chặt chẽ, có lý lẽ, có dẫn chứng. Seminar thường là những cuộc tranh luận trực tiếp, sinh động các vấn đề, những cuộc tranh luận làm phát triển tư duy và ngôn ngữ của HS. Sự thành công việc tiến hành giờ học Seminar phụ thuộc vào hai yếu tố: chương trình của Seminar và sự chuẩn bị của HS.

**Học tập ở nhà của HS** được xem như là sự tiếp tục của hình thức lên lớp. Để củng cố, mở rộng kiến thức trên lớp, GV cần hướng dẫn cho HS các tài liệu và nội dung cần tìm hiểu, phương pháp ôn tập, làm bài ở nhà.

✓ **Loại 2: Các HTTCDH nhằm kiểm tra và đánh giá tri thức kỹ năng, kỹ xảo bao gồm:** kiểm tra, sát hạch, thi học kỳ, thi lên lớp, thi tốt nghiệp và bảo vệ luận văn tốt nghiệp.

✓ **Loại 3: Các HTTCDH có tính chất ngoại khóa bao gồm:** các nhóm khoa học của HS, câu lạc bộ khoa học của HS, các hình thức tổ chức phổ biến khoa học của HS, các hoạt động xã hội của HS và hội nghị học tập của HS.

**Tham quan là HTTCDH** đảm bảo cho HS làm quen với các sự vật, hiện tượng trong thực tế. Tham quan được tiến hành khi cần nghiên cứu sâu rộng một tài liệu học tập hoặc những vấn đề không thể thực hiện được trong phạm vi tiết học theo kế hoạch của công tác ngoại khóa.

### 3. HÌNH THỨC TỔ CHỨC HỌC

Hình thức tổ chức học là một phạm trù của phương pháp dạy học. Nó có mục đích sư phạm là nhằm vào các mục tiêu giáo dục cộng đồng như giáo dục năng lực hợp tác, tinh thần tương trợ và tinh thần hợp tác học tập lao động. Để hệ thống hóa và phân loại về hình thức tổ chức học, người ta căn cứ vào mối quan hệ giữa học sinh với nhau và giữa học sinh và giáo viên. Thường có ba hình thức tổ chức học là:

- (a) Hình thức tổ chức học toàn lớp
- (b) Hình thức tổ chức học theo nhóm
- (c) Hình thức tổ chức học theo cá nhân

#### 3.1. HỌC TOÀN LỚP - TRỰC DIỆN

Tổ chức học toàn lớp là một hình thức tổ chức học phổ biến mà trong đó mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh có ưu thế hơn mối quan hệ giữa học sinh với nhau và thậm chí không có mối quan hệ đó. Trong hình thức dạy học toàn lớp thường xuất hiện các phương pháp dạy học như phương pháp thuyết trình, đàm thoại, diễn trình. Ưu điểm của hình thức tổ

chức học này là truyền đạt được lượng thông tin cho toàn bộ học sinh trong lớp, chuẩn bị bài ít phức tạp. Song cũng có những hạn chế là sự tích cực và sáng tạo của học sinh khó được triển khai, mặt khác các mục tiêu về cộng đồng khó có thể thực hiện. Trong hình thức tổ chức dạy học này, giáo viên luôn là người chủ thể, còn học sinh là khách thể như bảng sau:

Bảng 3.1: Hoạt động trong hình thức tổ chức học toàn lớp trực diện

Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh
Làm mẫu, diễn trình	Làm lại
Vẽ viết lên bảng	Chép, vẽ lại vào tập
Trình bày với vật thực, mô hình, sơ đồ, đồ thị...vv.	Quan sát, theo dõi, ghi chép
Thuyết trình, mô tả, giải thích...	Chú ý lắng nghe, theo dõi
Hướng dẫn	Thu nhận và thực hiện

Hình thức dạy học toàn lớp được sử dụng rộng rãi hơn các hình thức tổ chức học khác vì nó đạt được mục tiêu về kiến thức cao và dễ tổ chức. Hơn nữa các nhược điểm của nó có thể khắc phục bằng cách giáo viên xen kẽ thay đổi các hình thức tổ chức học khác.

### 3.2. DẠY HỌC CÁ NHÂN – CHUYÊN BIỆT HÓA

Dạy học cá nhân là một hình thức của hình thức tổ chức cộng đồng học tập mà trong đó sự cá thể hóa được đề cao. Học sinh có thể tự tổ chức học tập độc lập theo tốc độ phù hợp với khả năng của mình. Trong thực tế giáo viên thường sử dụng khoảng 10 – 15 phút ngay trong hình thức dạy học toàn lớp như tự củng cố bài học, giải bài toán áp dụng,... Hình thức tổ chức học này không phải là hình thức tự học mà là dưới sự hướng dẫn trực tiếp và theo kế hoạch định trước của giáo viên. Mục đích sư phạm của nó là:

- Cá biệt hóa về khả năng học tập: Học sinh tự tổ chức quá trình học của mình
- Cá biệt hóa về tốc độ học: HS tự xác định tốc độ học phù hợp với đặc điểm của mình

#### ❖ *Dạy học cá nhân có thể được tổ chức khi:*

(a) **Chuẩn bị bài học mới:** Học sinh được nhận nhiệm vụ tự học nào đó về bài học mới. Ví dụ: Học sinh đọc tài liệu và rút ra những đặc điểm của các phương pháp dạy học : thuyết trình, đàm thoại, thảo luận, diễn trình và trình bày trực quan để chuẩn bị cho bài : “Các hình thức tổ chức dạy”.

(b) **Tiếp tục phát triển:** Học sinh vận dụng những kiến thức đã học để tự tìm ra những kiến thức mới.

Ví dụ: Học sinh tự vẽ các hình chiếu đứng, cạnh sau khi đã biết cách vẽ hình chiếu bằng.

(c) **Vận dụng và củng cố:** Khi học sinh đã có kiến thức.



Ví dụ: Học sinh vận dụng kiến thức vẽ hình chiếu đứng, cạnh, bằng để thể hiện vẽ ba hình chiếu đó về một chi tiết khác.

❖ **Một số câu hỏi định hướng cho việc tổ chức dạy học cá nhân:**

- Mục tiêu dạy học nào hoặc phần mục tiêu dạy học nào thích hợp cho việc dạy học theo cá nhân? Ở mức độ khó của bài học cá nhân học sinh có thể học tập độc lập được không và thời gian để thực hiện có tính hiệu quả hay không?
- Học sinh đã có những kiến thức, kỹ năng và phương pháp nào để thực hiện việc tự học? Học sinh có thói quen học tập độc lập không? Học sinh cần những kiến thức nào để giải quyết việc tự học đó?
- Những phiếu giao bài, phương tiện cần thiết nào phải chuẩn bị cho học sinh? Nó đáp ứng được chức năng điều khiển học sinh không?
- Nhiệm vụ, bài tập và sự phân phối nhiệm vụ cho học sinh phải như thế nào? Địa điểm thực hiện nhiệm vụ học tập được thực hiện ở đâu?
- Chỗ nào trong khi học sinh thực hiện độc lập sẽ gặp khó khăn và cần những biện pháp nào để giúp đỡ học sinh?
- Việc tiến hành đánh giá thành tích, kết quả học tập của từng cá nhân học sinh phải được tiến hành như thế nào? Cùng cố kiến thức cần phải gây được sự chú ý của học sinh bởi mục đích của hình thức này không chỉ nhằm mục tiêu học sinh học tập độc lập mà còn phát triển kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo ở học sinh. Việc đánh giá có thể tự họ hoặc thông qua đàm thoại hay kiểm tra viết hay làm tiếp bài học dưới dạng bài tập về nhà.

### **3.3. DẠY HỌC THEO NHÓM**

Dạy học nhóm là một hình thức tổ chức cộng đồng học tập mà trong đó khoảng từ 3 đến 7 học sinh cùng thực hiện một nhiệm vụ học tập một cách độc lập. Học theo nhóm học sinh có điều kiện trao đổi ý kiến của mình về nội dung và cùng với các học sinh khác trong nhóm tìm ra một lời giải chung. Quy trình tổ chức dạy học nhóm được tiến hành theo các bước như sau:

**(a) Giao bài tập, hình thành nhóm**

- Tuyên bố mục tiêu hoạt động nhóm;
- Giải thích hoạt động phải thực hiện và kết quả mong đợi; Phân nhóm (cỡ nhóm và cách chia nhóm)
- Cung cấp thông tin, thời gian;

**(b) Các nhóm thực hiện**

- Giám sát tiến độ công việc; Thông báo thời gian cịn lại; Gợi ý khi cần thiết

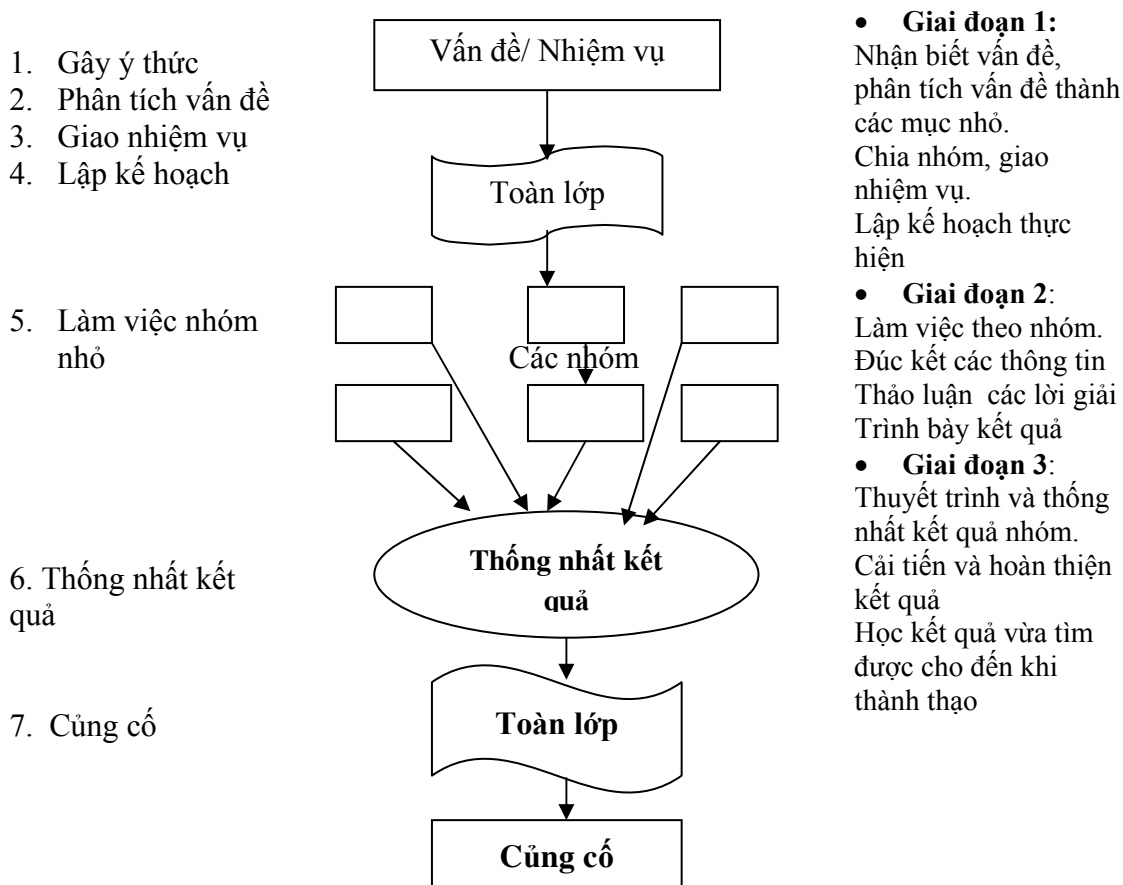
**(c) Trình bày kết quả**

- Các nhóm trình bày kết quả hoạt động nhóm;

- Đúc kết và rút kinh nghiệm.

Tùy theo nhiệm vụ của các nhóm, giáo viên có thể tổ chức nhóm theo hai kiểu sau: Tất cả các nhóm cùng có nhiệm vụ học tập giống nhau và các nhóm không có chung một nhiệm vụ học tập. Sau đây là sơ đồ mô tả quy trình tổ chức dạy học theo nhóm (hình 3.5)

Dạy học nhóm, vai trò trung tâm của giáo viên được giảm đi. Mỗi một học sinh có thể hoạt động học tập theo khả năng của mình một cách độc lập và có thể trao đổi ý kiến, lập luận của mình trước nhóm. Thông qua đó mà đạt được các mục tiêu dạy học về khả năng hợp tác, khả năng phê phán và độc lập, tự giác học tập. Cũng như các hình thức tổ chức học trên (toàn lớp, cá nhân) được thực hiện xen kẽ với nhau thì tổng hợp được tất cả các ưu điểm và làm giảm đi rất nhiều những hạn chế.



Hình 3.5: Cấu trúc tổ chức giờ dạy học theo nhóm

## **VI. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ**

### **1. KHÁI NIỆM**

**Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề** là cách thức, con đường mà giáo viên áp dụng trong việc dạy học để làm phát triển khả năng tìm tòi khám phá độc lập của học sinh bằng cách đưa ra các tình huống có vấn đề

**Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề** là cách thức tổ chức của giáo viên nhằm tạo ra một chuỗi tình huống có vấn đề và điều khiển hoạt động của học sinh nhằm giải quyết các vấn đề học tập.

### **2. ĐẶC TRƯNG CỦA DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ:**

**Gồm có ba đặc trưng sau:**

#### **2.1. ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ LÀ XUẤT TỪ TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ.**

- **Tình huống có vấn đề** luôn luôn chứa đựng nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một vướng mắc cần tháo gỡ... và do vậy, kết quả của việc nghiên cứu và giải quyết THCVD sẽ là tri thức mới, nhận thức mới hoặc phương thức hành động mới đối với chủ thể.

- **Tình huống có vấn đề** được đặc trưng bởi một trạng thái tâm lý xuất hiện ở chủ thể trong khi giải quyết một bài toán, mà việc giải quyết vấn đề đó lại cần đến tri thức mới, cách thức hành động mới chưa hề biết trước đó. Có 3 yếu tố cấu thành THCVD: Nhu cầu nhận thức hoặc hành động của người học; Sự tìm kiếm những tri thức và phương thức hành động chưa biết; Khả năng trí tuệ của chủ thể, thể hiện ở kinh nghiệm và năng lực.

- **Đặc trưng cơ bản** của THCVD là những lúng túng về lý thuyết và thực hành để giải quyết vấn đề; nó xuất hiện nhờ tính tích cực nghiên cứu của chính người học. THCVD là một hiện tượng chủ quan, một trạng thái tâm lý của chủ thể, 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 ứng với một mục tiêu xác định. Những thành phần chủ yếu của một tình huống học tập gồm:

- Nội dung của môn học hoặc chủ đề;
- Tình huống khởi đầu;
- Hoạt động trí lực của học sinh trong việc trả lời câu hỏi hoặc giải quyết vấn đề;
- Kết quả hoặc sản phẩm của hoạt động;
- Đánh giá kết quả.

**Tình huống có vấn đề trong dạy học là:**

- Khi học sinh muốn đạt được một mục tiêu học tập nào đó, nhưng họ không biết làm thế nào để đạt được mục tiêu đó. Khi đó xuất hiện một tình huống có mâu thuẫn (mẫu thuẫn

nhận thức), mà học sinh muốn đạt được mục tiêu bắt buộc họ phải động não vấn đề cần giải quyết;

- Vấn đề như là một mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết
- Bao hàm một cái gì chưa biết đòi hỏi phải tìm tòi sáng tạo, có hoạt động của tư duy
- Chứa đựng một điều gì đó chưa biết, là điều kiện cho sự suy nghĩ..

**Tóm lại:** Đặc điểm nổi bật của tình huống có vấn đề là: Nhu cầu, hứng thú; Câu hỏi hay vấn đề: chứa đựng cái đã biết và chưa biết; có khả năng giải quyết được.

Tình huống có vấn đề được giáo viên tạo ra ở những dạng khác nhau như: Đột biến, bất ngờ, không phù hợp, xung đột, bác bỏ, lựa chọn.

## **2.2. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP GQVĐ ĐƯỢC CHIA THÀNH NHỮNG GIAI ĐOẠN CÓ MỤC ĐÍCH CHUYÊN BIỆT.**

Có nhiều cách chia bước, chia giai đoạn để giải quyết vấn đề. Ví dụ:

- John Dewey đề nghị 5 bước để giải quyết vấn đề: Tìm hiểu vấn đề; Xác định vấn đề; Đưa ra những giả thuyết khác nhau để giải quyết vấn đề; Xem xét hệ quả của từng giả thuyết dưới ánh sáng của những kinh nghiệm trước đây; Thử nghiệm giải pháp thích hợp nhất.
- Kudriasev chia 4 giai đoạn: Sự xuất hiện của chính vấn đề và những kích thích đầu tiên thúc đẩy chủ thể GQVĐ; Chủ thể nhận thức sâu sắc và chấp nhận vấn đề cần giải quyết; Quá trình tìm kiếm lời giải cho vấn đề đã được “chấp nhận” giải quyết, lý giải, chứng minh, kiểm tra; Tìm được kết quả cuối cùng và đánh giá toàn diện các kết quả tìm được
- Như vậy học tập theo phương pháp GQVĐ là hình thức dạy học ở đó ta tổ chức được THCVĐ, giúp người học nhận thức nó, chấp nhận giải quyết và tìm kiếm lời giải trong quá trình “hoạt động hợp tác” giữa thầy và trò, phát huy tối đa tính độc lập của sinh viên kết hợp với sự hướng dẫn của thầy giáo.
- Đặc trưng độc đáo của dạy học GQVĐ là sự tiếp thu tri thức trong hoạt động tư duy sáng tạo.

Sau đây là một số ví dụ về các bước thực hiện dạy học giải quyết vấn đề:

Có nhiều tác giả đề cập đến vấn đề này, có tác giả trình bày tiến trình theo 3, 4 hoặc 5 bước và có tác giả chia dạy học giải quyết vấn đề thành 4 giai đoạn.

### **(a) Thực hiện dạy học giải quyết vấn đề theo 3 bước**

- **Bước 1: Tri giác vấn đề**
- Tạo tình huống gợi vấn đề

- Giải thích và chính xác hóa để hiểu đúng tình huống
- Phát biểu vấn đề và đặt mục đích giải quyết vấn đề đó
  - **Bước 2: Giải quyết vấn đề**
- Phân tích vấn đề, làm rõ những mối liên hệ giữa cái đã biết và cái phải tìm
- Đề xuất và thực hiện hướng giải quyết, có thể điều chỉnh, thậm chí bác bỏ và chuyển hướng khi cần thiết. Trong khâu này thường hay sử dụng những qui tắc tìm đoán và chiến lược nhận thức như sau: Qui lạ về quen; Đặc biệt hóa và chuyển qua những trường hợp giới hạn; Xem tương tự; Khái quát hóa; Xét những mối liên hệ và phụ thuộc; Suy ngược (tiến ngược, lùi ngược) và suy xuôi (khâu này có thể được làm nhiều lần cho đến khi tìm ra hướng đi đúng)
- Trình bày cách giải quyết vấn đề
  - **Bước 3: Kiểm tra và nghiên cứu lời giải**
- Kiểm tra sự đúng đắn và phù hợp thực tế của lời giải
- Kiểm tra tính hợp lý hoặc tối ưu của lời giải
- Tìm hiểu những khả năng ứng dụng kết quả
- Đề xuất những vấn đề mới có liên quan nhờ xét tương tự, khái quát hóa, lật ngược vấn đề.. và giải quyết nếu có thể.

**(b) Thực hiện dạy học giải quyết vấn đề theo 4 bước**

- **Bước 1: Đưa ra vấn đề**  
Đưa ra các nhiệm vụ và tình huống; Đưa ra mục đích của hoạt động
- **Bước 2 : Nghiên cứu vấn đề**  
Thu thập hiểu biết của học sinh; Nghiên cứu tài liệu
- **Bước 3: Giải quyết vấn đề**  
Đưa ra lời giải; Đánh giá chọn phương án tối ưu
- **Bước 4: Vận dụng:** vận dụng kết quả để giải quyết bài tình huống, vấn đề tương tự.

**2.3. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP QGVĐ BAO GỒM NHIỀU HÌNH THỨC TỔ CHỨC ĐA DẠNG**

Quá trình học tập có thể diễn ra với những cách tổ chức đa dạng lôi cuốn người học tham gia cùng tập thể, động não, tranh luận dưới sự dẫn dắt, gợi mở, cổ vũ của thầy; ví dụ:

- Làm việc theo nhóm nhỏ (trao đổi ý kiến, khuyến khích tìm tòi...);
- Thực hiện những kỹ thuật hỗ trợ tranh luận (ngồi vòng tròn, chia nhóm nhỏ theo những ý kiến cùng loại...);

- Tấn công não (brain storming), đây thường là bước thứ nhất trong sự tìm tòi giải quyết vấn đề (người học thường được yêu cầu suy nghĩ, đề ra những ý hoặc giải pháp ở mức độ tối đa có thể có của mình);
- Xếp hạng (ranking) (là một cách kích thích suy nghĩ sâu hơn về một gây cản, và làm rõ những ưu tiên);
- Sắm vai / trò chơi đóng vai (role play) (tập luyện cho người học tăng thêm khả năng nghĩ ra những hướng khác nhau, và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và giải quyết xung đột.);
- Mô phỏng (simulation) (có thể coi như mở rộng của cách sắm vai, thu hút cả lớp đồng thời tham gia, trên cơ sở tất cả học viên đã hiểu rõ gây cản gốc, nhằm giải quyết những vấn đề phức tạp liên quan đến những con người, những nhóm người có những quan tâm đa dạng);
- Báo cáo và trình bày (thực hiện nhiều cách làm, từ cá nhân viết, trình bày ở nhóm nhỏ, báo cáo của nhóm trước cả lớp) ...

#### **2.4. CÓ NHIỀU MỨC ĐỘ TÍCH CỰC THAM GIA CỦA HỌC SINH KHÁC NHAU**

Tùy theo mức độ độc lập của học sinh trong quá trình giải quyết vấn đề, người ta đề cập đến các cấp độ khác nhau, cũng đồng thời là những hình thức khác nhau của dạy học giải quyết vấn đề:

##### **(1) Tự nghiên cứu vấn đề**

Trong tự nghiên cứu vấn đề, tính độc lập của học sinh được phát huy cao độ. Người thầy chỉ tạo ra tình huống có vấn đề, người học tự phát hiện và giải quyết vấn đề đó. Có thể châm chước một chút: Giáo viên giúp học trò cùng lắm là ở khâu phát hiện vấn đề. Như vậy trong hình thức này học sinh độc lập nghiên cứu vấn đề và thực hiện tất cả các khâu cơ bản của quá trình nghiên cứu này

##### **(2) Tìm tòi từng phần**

Trong cách tổ chức này, học sinh giải quyết vấn đề không hoàn toàn độc lập mà là có sự gợi ý dẫn dắt của thầy khi cần thiết. Phương tiện để thực hiện hình thức này là những câu hỏi của giáo viên và những câu trả lời hoặc hành động đáp lại của học sinh. Như vậy có sự đan kết thay đổi hoạt động của thầy và trò dưới hình thức đàm thoại.

Với hình thức này, ta nhận thấy dạy học giải quyết vấn đề có thể tiến theo phương pháp đàm thoại hoặc tổ chức tự nghiên cứu sau đó báo cáo lại. Nét quan trọng của dạy học giải quyết vấn đề là tình huống có vấn đề chứ không phải là câu hỏi. Trong một giờ học, giáo viên đặt nhiều câu hỏi nhằm mục đích tái hiện kiến thức thì đó không phải là dạy học

nêu vấn đề. Ngược lại, trong một số trường hợp, việc giải quyết vấn đề của học sinh có thể diễn ra mà không có một câu hỏi nào của người thầy.

### (3) Trình bày giải quyết vấn đề

Ở hình thức này, mức độ độc lập của học sinh thấp hơn hai hình thức trên. Thầy giáo tạo ra tình huống có vấn đề, sau đó thầy tiếp tục đặt vấn đề và trình bày quá trình suy nghĩ giải quyết. Trong quá trình này có sự mò mẫm, dự đoán, có lúc thành công, có pha lẫn thất bại phải điều chỉnh phương hướng mới đi đến kết quả. Như vậy, kiến thức được trình bày không phải dưới dạng có sẵn mà chúng được khám phá ra bằng cách mô phỏng và rút ngắn quá trình khám phá thực.

## 3. ƯU ĐIỂM VÀ HẠN CHẾ CỦA PHƯƠNG PHÁP

### Ưu điểm

- Đặc biệt phát triển tư duy sáng tạo giải quyết vấn đề ở học sinh.
- Với tình huống có vấn đề người học sinh thấy được mối liên hệ giữa kiến thức cũ và kiến thức mới giúp họ củng cố và vận dụng kiến thức. Mặt khác học sinh thấy có nhu cầu và hứng thú trong việc tìm kiến thức mới.
- Trong quá trình dạy học, học sinh thật sự trở thành chủ thể.

### Hạn chế:

- Tùy theo phương pháp cụ thể, nhìn chung tốn nhiều thời gian.
- Không phải bài học nào cũng tạo được tình huống có vấn đề.
- Dạy học nêu vấn đề đòi hỏi mức độ cá nhân hóa rất cao và giáo viên có trình độ cao.

## 4. CÁC PHƯƠNG PHÁP CỤ THỂ DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

### 4.1. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG

#### a. Khái niệm:

Phương pháp nghiên cứu tình huống là phương cách tổ chức nhận thức cho học sinh dưới dạng nghiên cứu tình huống và giải quyết tình huống có vấn đề.

Tình huống trong phương pháp này được mô tả và cấu trúc lại tình huống thực tiễn nghề nghiệp, chuyên môn và được giới hạn về phạm vi độ lớn của sự kiện. Người học thông qua tình huống và với kinh nghiệm của mình để hình thành quan điểm và năng lực quyết định.

#### *Mục đích của phương pháp*

- Luyện tập năng lực quyết định, năng lực nhận xét;
- Từ các tình huống cụ thể để hình thành tri thức tổng thể từ đó người học có thể vận dụng giải quyết các trường hợp cụ thể trong thực tiễn sau này;
- Thử sức tri thức kinh nghiệm của người học trên cơ sở đó hình thành nhân cách mới.

### Điều kiện để thực hiện phương pháp

- Chương trình môn học phải “mềm” để có thể tiến hành được phương pháp này;
- Tinh hướng phải vừa sức, có ý nghĩa, có tính khoa học.

#### b. Các kiểu phương pháp tình huống:

Phương pháp	Nhận biết vấn đề	Thông tin về vấn đề	Giải quyết vấn đề	Nhận xét cách giải quyết
Case-Study-Method	<b>Điểm chính:</b> Vấn đề đang ẩn cần phải được phân tích	Thông tin đã cho trước	Những biến thể của lời giải của vấn đề được khảo sát và chọn cái thích hợp	So sánh lời giải với quyết định trong hiện thực (thực tế)
Case-Problem-Method	Vấn đề đã được cho trước	Thông tin đã cho trước	<b>Điểm chính:</b> Những biến thể của lời giải của vấn đề được khảo sát và chọn cái thích hợp	So sánh lời giải với quyết định trong hiện thực (thực tế)
Case-Incident-Method	Tình huống đưa ra chưa rõ ràng	<b>Điểm chính:</b> Thông tin phải tự tìm lấy	Những biến thể của lời giải được khảo sát. Tình huống đã được giải quyết xong	
Stated-Problem-Method	Vấn đề đã được cho trước	Thông tin đã cho trước	Các lời giải hoàn tất đã cho. Nó được tìm trong những biến dạng của lời giải	<b>Điểm chính:</b> Bình luận lời giải cho trước

#### c. Cấu trúc của quá trình học theo phương pháp tình huống (gồm 6 giai đoạn):

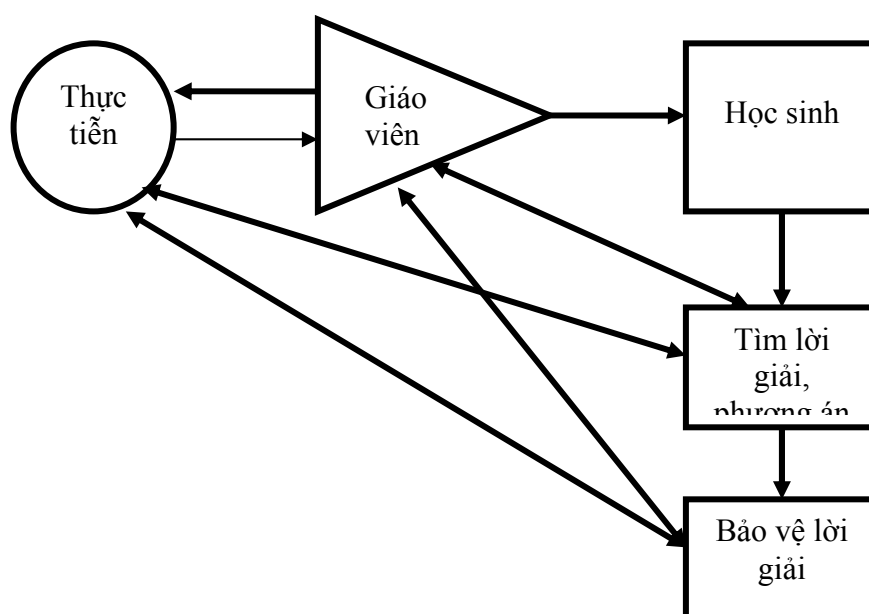
- **Đưa ra tình huống (mở đầu)**
  - Đề xuất, gây động cơ về nhiệm vụ học tập.
  - Học sinh nắm bắt tình huống vấn đề
- **Phân tích vấn đề trọng tâm.**

Học sinh nghiên cứu, phân tích tình huống trong tài liệu với kinh nghiệm và quan điểm của chính mình.



- **Tìm tòi và thu thập thông tin liên quan đến giải quyết tình huống** (giai đoạn giao tiếp)  
Tìm tòi, lựa chọn các tài liệu và những kinh nghiệm liên quan đến tình huống
- **Trực diện với các lời giải**  
Học sinh trình bày và tranh luận về các lời giải đặt dưới sự đối nghịch nhau.  
Bảo vệ, thay đổi lời giải.
- **Đánh giá và quyết định lời giải**  
Quyết định lời giải tối ưu, tự điều chỉnh về nhận thức.

Sơ đồ sau mô tả cấu trúc hoạt động của giáo viên và học sinh trong phương pháp nghiên cứu tình huống:



Hình 21: Cấu trúc phương pháp nghiên cứu tình huống

#### 4.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO DỰ ÁN (Projectmethode)

Phương pháp dạy học theo dự án là một phương pháp dạy học thông qua dự án, trong đó học sinh được đề xuất, thực hiện dự án giải quyết những vấn đề trong thực tiễn và chuyên môn. Thông qua phương pháp dạy học theo dự án khuyến khích học sinh hoạt động tích cực, chịu trách nhiệm giải quyết một vấn đề mang tính tổng thể toàn diện liên môn. Qua đó họ học được thái độ và cách thức thu nhận thông tin, tổ chức thực hiện và tiến hành, kiểm tra hoạt động thực hiện một cách độc lập. Trong quá trình dạy học theo phương pháp này học sinh lĩnh hội được những nội dung mang tính liên môn, liên ngành.

\* **Đặc điểm của dạy học theo dự án :**

- ✓ Dự án liên quan đến chuyên môn : chuyên môn; thực tiễn cuộc sống hoặc tác động xã hội tích cực (làm thay đổi cách nghĩ, cách làm và có giá trị.)
- ✓ Nội dung dự án mang tính tích hợp nhiều lĩnh vực trong 1 môn hay nhiều môn học khác nhau.
- ✓ Hoạt động trong dự án xuất phát từ nhu cầu kinh nghiệm, sự quan tâm, hứng thú của học viên và vừa sức giải quyết vấn đề theo khả năng của người học .
- ✓ Hoạt động trong dự án :là một hoạt động học tập trọn vẹn theo cấu trúc giải quyết vấn đề của nhà nghiên cứu khoa học .
- ✓ Hoạt động trong dự án : là sinh viên hoặc nhóm sinh viên tự tổ chức tự lực chịu trách nhiệm; sinh viên tham gia tích cực trong các giai đoạn của dự án, giáo viên và các chuyên gia, nhóm cộng tác đóng vai trò tư vấn giúp đỡ hỗ trợ .
- ✓ Hoạt động dự án chủ yếu là hoạt động học tập tập thể, nhóm công tác, phân công công việc giữa các thành viên, sự sẵn sàng và năng lực làm việc giữa các thành viên tham gia .
- ✓ Kết quả của dự án là sản phẩm được tạo ra ( Lý thuyết hoặc thực hành) có giá trị sử dụng mang tính khách thể hoặc chủ thể, được công bố giới thiệu .
- ✓ Dạy học theo dự án khắc phục các hạn chế của phương pháp dạy học truyền thống như : sinh viên thiếu kinh nghiệm thực tiễn , sinh viên thiếu kiến thức chuyên ngành , sinh viên không biết làm việc theo nhóm , thiếu kỹ năng làm việc, không biết cách trình bày diễn đạt (văn nói viết) và thiếu tự tin, đam mê công việc .

Mục đích sự phạm của phương pháp	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Giải quyết một vấn đề tổng thể liên môn;</li> <li>▪ Nâng cao năng lực hoạt động như thu nhận thông tin, tổ chức thực hiện công việc; Khuyến khích hợp tác giải quyết nhiệm vụ tổng thể;</li> <li>▪ Khơi dậy và vận dụng những kinh nghiệm của học sinh, chủ động, tích cực hóa người học.</li> </ul>
Bản chất của hoạt động học tập trong dự án và bằng dự án xét theo phương diện của lý luận dạy học	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Phải có sẵn một dự án</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án theo những cấu trúc giải quyết vấn đề</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án luôn định hướng đến những kinh nghiệm và những quan tâm của học viên</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án là một hoạt động học tập có tính trọn vẹn</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án là tự tổ chức và tự chịu trách nhiệm của học sinh</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án chủ yếu là hoạt động học tập tập thể</li> <li>▪ Hoạt động trong dự án luôn liên quan đến chuyên môn</li> <li>▪ Sản phẩm của hoạt động trong dự án luôn có giá trị sử dụng mang tính</li> </ul>

	khách thể hay chủ thể
Điều kiện cho việc sử dụng phương pháp	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nguyên tắc của phương pháp dạy học theo dự án:</li> <li>- Phải có một dự án (một vấn đề mang tính tổng thể liên môn)</li> <li>- Học sinh tham gia tích cực với vai trò là người chủ thể trong việc lập và thực hiện dự án,</li> <li>- Kết quả của việc dạy học theo dự án là tạo được một thành phẩm có giá trị cho chủ thể hoặc khách thể.</li> <li>▪ Tổ chức học theo nhóm,</li> <li>▪ Phải có các tài liệu học tập đầy đủ.</li> <li>▪ Phải là những quan tâm của học sinh về dự án</li> <li>▪ Dự án phải có giá trị đào tạo</li> <li>▪ Dự án phải thực hiện được</li> <li>▪ Sản phẩm của dự án phải có giá trị sử dụng.</li> </ul>
Ưu điểm	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tích cực hóa học sinh</li> <li>▪ Tư duy liên môn, tổng thể toàn diện</li> <li>▪ Đạt được các mục tiêu dạy học chiến lược then chốt như chịu trách nhiệm cao, độc lập sáng tạo, giải quyết vấn đề, hợp tác, phát triển năng lực giao tiếp.</li> </ul>
Hạn chế	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tốn nhiều thời gian</li> <li>▪ Học sinh khó tự xác định được dự án dạy học</li> <li>▪ Phải có chương trình đào tạo phù hợp</li> </ul>

## CHƯƠNG VI. KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ

### I. ĐẠI CƯƠNG VỀ KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ

#### 1. KHÁI NIỆM

Kiểm tra và đánh giá là một khâu không thể thiếu trong quá trình dạy học. Kiểm tra - đánh giá có mối liên hệ khăng khít với nhau, trong đó kiểm tra là phương tiện còn đánh giá là mục đích. Không thể đánh giá mà không dựa vào kiểm tra. Thi là một hình thức kiểm tra có tầm quan trọng đặc biệt và cho điểm là dạng đánh giá phổ biến xác định bằng định lượng trình độ của học sinh.

Kiểm tra là công cụ để đo lường trình độ kiến thức kỹ năng, kỹ xảo của học sinh. Đánh giá là xác định mức độ của trình độ kiến thức kỹ năng, kỹ xảo của học sinh.

Kiểm tra và đánh giá có mối liên hệ giữa mục đích và phương tiện, trong đó kiểm tra là phương tiện còn đánh giá là mục đích.

Kiểm tra đánh giá là khâu cuối cùng của quá trình dạy học, nó mang tầm quan trọng rất lớn vì không có kiểm tra và đánh giá thì quá trình dạy học không hoàn tất.

**Chức năng của kiểm tra và đánh giá:** Gồm có 3 chức năng sau: So sánh, phản hồi, dự đoán.

- **Chức năng so sánh:** Giữa MĐYC đề ra với kết quả thực hiện được. Nếu không có kiểm tra và đánh giá thì không có dữ kiện, số liệu xác thực để so sánh kết quả nhận được với MĐYC.
- **Chức năng phản hồi:** Hình thành mối liên hệ nghịch (trong và ngoài). Nhờ có chức năng này người giáo viên dần dần điều chỉnh quá trình dạy học ngày một tối ưu.
- **Chức năng dự đoán:** Căn cứ vào kết quả kiểm tra và đánh giá có thể dự đoán sự phát triển của người học.

Muốn thực hiện được những chức năng trên thì phải tìm những phương tiện kiểm tra và đánh giá chính xác, đúng mức và đáng tin cậy.

## 2. MỤC ĐÍCH CỦA KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ

**Mục đích cơ bản** là xác định số lượng và chất lượng của sự giáo dục và học tập. Nhằm kích thích giáo viên dạy tốt và học sinh tích cực tự lực để đạt kết quả tốt trong việc học. **Mục đích cụ thể:**

### ***(1.) Đối với học sinh:***

- Giúp học sinh đào sâu kiến thức, hệ thống hóa khái quát hóa những kiến thức.
- Giúp học sinh phát hiện những lỗ hổng về tri thức và kịp thời bổ sung.
- Mức độ tri giác tích cực tự lực được nâng cao và rèn được thói quen tìm hiểu sâu sắc tài liệu và giải quyết vấn đề phân tích.

### ***(2.) Đối với giáo viên:***

- Thấy được tình hình học tập của từng học sinh cũng như cả lớp.
- Phát hiện được những nội dung giảng dạy thiếu sót cũng như các phương pháp giảng dạy chưa phù hợp để bổ sung và sửa đổi.

### ***(3.) Đối với nhà trường, phụ huynh và các cơ quan giáo dục:***

- Dựa trên cơ sở của kiểm tra - đánh giá có thể theo dõi đánh giá quá trình giảng dạy của giáo viên và tình hình học tập của học sinh.
- Căn cứ vào đó mà bổ sung hoàn thiện và phát triển chương trình giảng dạy.
- Qua kiểm tra và đánh giá giúp cho phụ huynh biết rõ sự học tập của con em mình vì vậy mà có mối liên hệ giữa nhà trường và gia đình chặt chẽ hơn.

## 3. CÁC TIÊU CHUẨN CỦA MỘT BÀI KIỂM TRA

Như chúng ta đã biết kiểm tra là một trong những công cụ kiểm tra của đánh giá. Muốn đánh giá chính xác cần phải lựa chọn phương tiện đánh giá thích hợp. Trong trường học,

kiểm tra được xem là phương tiện thường dùng để đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Kiểm tra cần có 3 tiêu chuẩn cơ bản sau:

✓ **Có giá trị:**

Là khái niệm cho biết mức độ mà một bài kiểm tra đo được đúng cái mà nó định đo. Một bài kiểm tra có giá trị là phải thực sự đo lường đúng với đối tượng cần đo. Đó chính là nội dung bài kiểm tra.

Một bài kiểm tra có giá trị được xác định 3 điểm sau: Nội dung kiểm tra, sự nhất trí nội tại của bài kiểm tra và sự so sánh các tiêu chuẩn ngoại lai.

- (1) Tính chất hữu hiệu về nội dung kiểm tra: Cho biết bài kiểm tra có phù hợp với sách giáo khoa, giáo trình hay bài giảng của giáo viên hay không? Nói khác đi bài kiểm tra phải bao gồm các phần quan trọng của giáo khoa, giáo trình.
- (2) Tính chất hữu hiệu về sự nhất trí nội tại của bài kiểm tra: Nói lên mối quan hệ nhất quán của các câu hỏi trong toàn bài kiểm tra. Câu hỏi có giá trị phải phân biệt được học sinh có điểm cao và học sinh có điểm thấp.
- (3) Tính hữu hiệu trong sự so sánh các tiêu chuẩn ngoại lai: Cho thấy kết quả kiểm tra có sự phù hợp với các kết quả đánh giá khác có đối tượng tương tự. Ví dụ: Kiểm tra thường xuyên HSA đạt khá, nếu kiểm tra học kỳ đạt giỏi thì có thể kết luận bài kiểm tra đó thỏa mãn tính hữu hiệu trong sự so sánh các tiêu chuẩn ngoại lai. Hoặc so sánh kết quả kiểm tra của nhiều môn học ở một HS.

✓ **Đáng tin cậy:**

Là khái niệm cho biết bài kiểm tra đo bất cứ cái gì mà nó đo với sự tin cậy có căn cứ, ổn định đến mức nào. Bài kiểm tra đáng tin cậy nói lên tính chất vững chãi của điểm số. Độ tin cậy của bài kiểm tra tùy thuộc vào 3 yếu tố:

- (1) Vừa sức với trình độ học sinh, bài kiểm tra không quá khó hay quá dễ.
- (2) Các ảnh hưởng ngoại lai khi học sinh làm bài như quay cốp bài, bị nhiễu khi làm bài...
- (3) Sự khách quan của người chấm. Để khắc phục yếu tố này giáo viên cần có thang điểm rất chi tiết.

✓ **Dễ sử dụng:**

Bao gồm 3 khía cạnh : Tổ chức kiểm tra, dễ chấm và ít tốn kém.

- (1) Tổ chức kiểm tra: Bài kiểm tra phải soạn kỹ tránh những trở ngại khi học sinh làm bài, bài kiểm tra có hướng dẫn rõ ràng, ghi thời gian làm bài, các điểm số và tài liệu được sử dụng (nếu có).
- (2) Bài kiểm tra phải thực hiện sao cho việc chấm bài được dễ dàng, thang điểm chính xác để nâng cao mức tin cậy của bài kiểm tra.

- (3) Phải tiết kiệm thời gian và phương tiện . Vì tiêu chuẩn này làm ảnh hưởng đến tính chất tin cậy và có giá trị

#### **4. CÁC NGUYÊN TẮC ĐÁNH GIÁ**

✓ ***Đánh giá phải khách quan:***

Trong mọi trường hợp giáo viên cũng không được có ác cảm hay thiện cảm chen vào trong quá trình đánh giá. Mà đánh giá phải khách quan, dựa vào kết quả mà người giáo viên thu được của học sinh.

✓ ***Đánh giá phải dựa vào mục tiêu dạy học.***

Dạy học nhằm mục đích gì thì khi đánh giá giáo viên phải dựa vào mục đích đề ra ban đầu đó.

✓ ***Đánh giá phải toàn diện:***

Đánh giá không những chỉ chú trọng vào kiến thức của học sinh mà cần cả về mọi mặt từ tư tưởng chính trị, tác phong, thái độ đến kiến thức khoa học, kỹ thuật.

✓ ***Đánh giá phải thường xuyên và có kế hoạch:***

Kiến thức , kỹ năng, kỹ xảo cũng như mọi hoạt động của con người đều có quá trình vận động và phát triển không ngừng, cho nên kết quả đánh giá chỉ có giá trị thực sự ngay trong thời điểm đánh giá. Do đó đánh giá chính xác, phải thực hiện thường xuyên và có kế hoạch trong quá trình dạy học.

✓ ***Đánh giá phải nhằm cải tiến phương pháp giảng dạy, hoàn chỉnh chương trình***

Qua các kỳ kiểm tra cũng như thi, giáo viên cũng như các cơ quan giáo dục tìm hiểu những tác nhân đưa đến kết quả vạch ra những ưu điểm để phát huy, phát hiện những nhược điểm để sửa chữa, cải tiến phương pháp giảng dạy, sửa đổi chương trình học cho thích hợp với mục tiêu đào tạo

## **II. CÁC PHƯƠNG PHÁP KIỂM TRA CHỦ QUAN**

Kiểm tra kết quả học tập được thực hiện ở tất cả các khâu của quá trình dạy học. Do đó các phương pháp kiểm tra, đánh giá cũng là những phương pháp dạy học nhưng chúng được sử dụng ở giai đoạn giảng dạy khi giáo viên có đầy đủ căn cứ để yêu cầu học sinh báo cáo lại sự lĩnh hội tài liệu đã học và đánh giá trình độ lĩnh hội tài liệu của từng học sinh.

Có hai hình thức kiểm tra và đánh giá là kiểm tra, đánh giá hình thành và kiểm tra, đánh giá tổng kết. Kiểm tra, đánh giá hình thành là kiểm tra đánh giá dựa trên cơ sở sự hình thành kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo trong học tập và tạo ra động lực phát triển. Nó là cơ sở để có sự phản hồi nhanh để kịp thời sửa chữa ở mỗi giai đoạn cần thiết của sự phát triển trong suốt quá trình học tập.

Kiểm tra, đánh giá hình thành là kiểm tra, đánh giá từng bước một cách chính thức để cung cấp số liệu chứng minh sự mạnh, yếu và quyết định làm gì để phù hợp với chương trình đào tạo.

Kiểm tra, đánh giá hình thành có thể được thực hiện một cách thường xuyên ngay trong quá trình học bài mới hay vận dụng kiến thức đã học, một cách định kỳ sau mỗi chương, học phần hay học kỳ.

Kiểm tra, đánh giá tổng kết được thực hiện vào cuối năm học, cuối môn học.

Cả hai hình thức kiểm tra, đánh giá này người ta thường dùng các phương pháp chung sau:

- + Phương pháp quan sát thường xuyên và có hệ thống,
- + Phương pháp kiểm tra miệng,
- + Phương pháp kiểm tra viết,
- + Phương pháp kiểm tra, đánh giá những công việc thực hành.

Có nhiều phương pháp cụ thể và công cụ để tiến hành kiểm tra, đánh giá ở trường Đại học như làm bài tập, ghi nhật ký, viết đề án nhỏ, thảo luận với cá nhân, kiểm tra mở sách, giải quyết vấn đề, trắc nghiệm lựa chọn đa phương án, phiếu thăm dò, phiếu tự đánh giá...

## **1. KIỂM TRA VẤN ĐÁP (KIỂM TRA MIỆNG)**

### **CÁC TRƯỜNG HỢP SỬ DỤNG KIỂM TRA VẤN ĐÁP**

- Kiểm tra vấn đáp được sử dụng bất cứ lúc nào trong dạy học.
- Đầu buổi học: ôn lại bài cũ hay để mở đầu bài mới.
- Đang lúc giảng bài: đặt câu hỏi liên quan đến kiến thức cũ hay để phát hiện tình hình kiến thức của học sinh.
- Cuối bài học: củng cố tài liệu đã học hay trước khi thực hành thí nghiệm.
- Kiểm tra định kỳ hay cuối học kỳ.

### **PHÂN LOẠI KIỂM TRA VẤN ĐÁP**

- Kiểm tra cá nhân: là hình thức kiểm tra mà từng học sinh có nội dung riêng.
- Kiểm tra đồng loạt: là hình thức đặt câu hỏi chung và tất cả học sinh đều có thể tham gia trả lời được.
- Kiểm tra phối hợp: là hình thức tiến hành kiểm tra cá nhân và kiểm tra đồng loạt.

### **ƯU VÀ NHƯỢC ĐIỂM CỦA KIỂM TRA VẤN ĐÁP**

Ưu điểm:

- Kiểm tra vấn đáp giúp cho giáo viên dễ dàng nắm được tư tưởng và cách suy luận của học sinh để kịp thời uốn nắn những sai sót trong lời nói đồng thời giúp học sinh sử dụng đúng những thuật ngữ và diễn đạt ý một cách logic.
- Học sinh hiểu rõ bài hơn và nhớ lâu tài liệu nhờ trình bày qua ngôn ngữ của chính mình.
- Giúp giáo viên có thể nhận định được ngay và xác định đúng trình độ của học sinh nhờ hỏi thêm những câu phụ và các chi tiết hỏi bổ sung.

- Kiểm tra vấn đáp là phương tiện giúp cho học sinh mạnh dạn phát biểu ý kiến, luyện tập khả năng đối đáp, diễn đạt ý tưởng được chính xác và tập cho học sinh quan sát, suy nghĩ phán đoán được nhanh chóng.

Nhược điểm:

- Kết quả trả lời của một số học sinh không thể xem là đại diện cho cả lớp. Điểm số của vài học sinh không giúp cho giáo viên đánh giá đúng mức trình độ chung cho cả lớp.
- Áp dụng kiểm tra vấn đáp cho cả lớp mất nhiều thời gian.
- Các câu hỏi phân phối cho các học sinh có độ khó không đồng đều nhau.
- Do những yếu tố ngoại lai có thể dẫn đến sự chủ quan của giáo viên.

### **VẬN DỤNG KIỂM TRA VẤN ĐÁP**

(a.) Kiểm tra vấn đáp phải lôi cuốn được sự chú ý của cả lớp

Để lôi cuốn được cả lớp tham cùng tham gia trong lúc kiểm tra vấn đáp, giáo viên phải tiến hành các bước theo thứ tự sau:

- Đặt câu hỏi cho cả lớp, giành thời gian cho học sinh suy nghĩ.
- Gọi học sinh trả lời.
- Gọi học sinh bổ sung hoặc có ý kiến khác.
- Giáo viên bổ sung và nhận xét câu trả lời.

(b.) Tính chất câu hỏi

- Câu hỏi phải rõ ràng, cụ thể chặt chẽ làm cho học sinh xác định đúng mức độ của câu hỏi.
- Câu hỏi phải đảm bảo tính liên tục và hệ thống.
- Trình tự câu hỏi phải logic, các câu hỏi phải liên hệ với nhau theo một thứ tự nhất định.
- Lưu ý đến câu hỏi cần tư duy phê phán hay tư duy liên hệ. Nên tránh những câu hỏi chỉ đòi hỏi trí nhớ.

(c.) Giáo viên phải chú ý đến tính chất của câu trả lời

- Câu trả lời phải làm sáng tỏ trình độ lý giải, hiểu và nắm vững tài liệu của học sinh.
- Mọi câu hỏi đặt ra phải được trả lời đầy đủ, giáo viên phải bổ sung và cần phải đánh giá.

(d.) Thái độ của giáo viên

- Khi kiểm tra miệng, giáo viên cần phải khuyến khích học sinh bình tĩnh nhất là kỳ thi cuối học kỳ hay cuối năm bằng bằng thái độ hay câu hỏi phụ.
- Không cắt ngang câu trả lời của học sinh trừ trường hợp học sinh lạc đề hay sai lầm nghiêm trọng.
- Giáo viên phải theo dõi học sinh trả lời nhất là giảng dạy trên lớp.
- Các câu hỏi phải được chuẩn bị trước câu trả lời và có kế hoạch phân phối câu trả lời cho học sinh.



- Giáo viên có thể chuẩn bị đồ dùng dạy học cần thiết để học sinh sử dụng khi trả lời câu hỏi.

## **2. KIỂM TRA VIẾT**

### **CÁC TRƯỜNG HỢP SỬ DỤNG**

- Thường hạn chế sử dụng vì đòi hỏi phải có thời gian.
- Có thể sử dụng ngay trong lúc giảng nhưng trong thời gian ngắn, vì vậy có ý nghĩa khảo sát tính chuyên cần của học sinh.
- Kiểm tra định kỳ sau khi học xong một chương trình hay một phần, thời gian kiểm tra là một tiết hay hơn.
- Kiểm tra cuối học kỳ, thời gian 2-3 tiết.

### **PHÂN LOẠI**

Kiểm tra viết đòi hỏi học sinh diễn đạt kiến thức, kỹ năng bằng cách viết ra giấy trong thời gian nhất định. Thời gian ấn định tùy thuộc vào tầm quan trọng và mục đích của bài kiểm tra viết.

Kiểm tra viết thường có 2 loại: loại luận đề và loại các câu hỏi.

#### **Loại luận đề**

- Thời gian kiểm tra dài.
- Đầu đề là câu hỏi về một vấn đề lớn.
- Học sinh trình bày phải có nhập vấn đề, kết luận và cấu trúc.

#### **Loại câu hỏi ngắn**

- Mỗi câu trả lời khoảng 20 - 15 phút.
- Chỉ yêu cầu học sinh trả lời ngắn gọn, đúng trọng tâm không cần viết dài dòng nhập đề, kết luận.
- Để rõ ràng, các ý chính được gạch đầu dòng.

### **ƯU VÀ NHƯỢC ĐIỂM**

#### **Ưu điểm**

- Trong một thời gian ngắn có thể kiểm tra toàn thể học sinh trong lớp về một số nội dung nhất định.
- Học sinh có đủ thời gian suy nghĩ, vận dụng kiến thức và trình bày đầy đủ hiểu biết của mình, đồng thời phát huy được năng lực sáng tạo.
- Qua bài kiểm tra viết giáo viên nắm được tình hình trình độ chung của cả lớp và của từng học sinh, giúp giáo viên hoàn thiện nội dung bài giảng, phương pháp dạy học để từ đó có kế hoạch bồi dưỡng học sinh khá và phụ đạo học sinh yếu kém.

#### **Nhược điểm**

- Nội dung kiểm tra dù rộng nhưng cũng không bao trùm hết toàn chương trình ấn định mà thường tập trung vào một số nội dung nhất định. Chính vì vậy học sinh dễ học tủ.
- Nếu một đề tài quá rộng đòi hỏi thang điểm phức tạp thì việc đánh giá sẽ khó khăn.

- Kết quả bài kiểm tra thường chịu ảnh hưởng qua cách trình bày, chữ viết và cách hành văn của học sinh.

### **VẬN DỤNG**

- Kiểm tra viết định kỳ phải được thông báo trước ngày giờ và nội dung kiểm tra.
- Bài kiểm tra phải vừa sức với học sinh và nội dung kiểm tra phải phù hợp với thời gian làm bài.
- Câu hỏi kiểm tra phải lưu ý đến độ khó và độ phức tạp. Độ khó gắn liền với trình độ của học sinh. Độ phức tạp tùy thuộc vào bản thân của câu hỏi.
- Để học sinh hoàn toàn tự lực khi làm bài, nên có nhiều phương án khi tổ chức kiểm tra. Lúc đó cần xác định độ khó và độ phức tạp đồng đều nhau giữa các phương án.
- Chấm bài kiểm tra phải kèm theo lời phê bình, giải thích những sai lầm điển hình và giải đáp các thắc mắc.
- Nên trả bài cho học sinh càng sớm càng tốt, sau 1 - 2 tuần.

## **3. KIỂM TRA THỰC HÀNH**

### **CÁC TRƯỜNG HỢP SỬ DỤNG**

Rất hạn chế chỉ dùng đối với kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp: kỹ thuật thao tác sử dụng công cụ lao động. Kiểm tra cách tiến hành các bước lao động sản xuất hay cách tiến hành một thao tác.

### **PHÂN LOẠI**

#### **Kiểm tra thành phẩm thực hành**

- Mục đích kiểm tra là đánh giá sản phẩm làm ra của học sinh dựa vào các tiêu chuẩn kỹ thuật đã được phổ biến trước.
- Các tiêu chuẩn kỹ thuật bao gồm các yêu cầu về: hình dáng, kích thước, phẩm chất, thời gian thực hiện, số lượng, những sai số cho phép.

#### **Kiểm tra thao tác thực hành**

- Trong thời gian kiểm tra giáo viên phải theo dõi quan sát học sinh thực hành từ đầu đến cuối.
- Trong việc kiểm tra thao tác thực hành, giáo viên căn cứ vào tiêu chuẩn sau để đánh giá:
  - Tiêu chuẩn thao tác: có tiến hành đúng trình tự các bước không?
  - Tiêu chuẩn kỹ thuật: sử dụng dụng cụ lao động có thích hợp không?
  - Tiêu chuẩn nội quy: có áp dụng đúng các nội quy ấn định không, thói quen, thái độ tổ chức trong khi thực hiện công tác.

### **ƯU VÀ NHƯỢC ĐIỂM**

#### **Ưu điểm**

Đây là phương pháp kiểm tra hữu hiệu nhất và không loại kiểm tra nào có thể thay thế được để đánh giá kỹ năng, kỹ xảo tay nghề.

#### **Nhược điểm**

- Đòi hỏi thời gian phải thực hiện và đòi hỏi giáo viên phải theo dõi suốt quá trình.

- Vì phải theo dõi cùng một lúc nhiều học sinh nên giáo viên không thể theo dõi một cách cẩn thận. Để hạn chế điểm này nên tổ chức thực hành từ 2 - 6 người cùng một lúc.
- Kiểm tra thực hoàn chỉnh khảo sát một số môn giới hạn ở phạm vi thực hành mà thôi.
- Điểm kiểm tra đánh giá kỹ năng, kỹ xảo của học sinh được khách quan, đầy đủ, việc tổ chức thực hành phải có đầy đủ các phương tiện, dụng cụ trang thiết bị, máy móc.
- Không phải trường hợp nào cũng có đầy đủ phương tiện cho công tác thực hành.

### **VẬN DỤNG**

- Chỉ được kiểm tra thực hành sau một thời gian học sinh đã luyện tập kỹ năng, kỹ xảo. Khi đó kiểm tra mới chính xác.
- Nội dung kiểm tra phải dựa trên phân tích nghề, dựa vào nội dung của các động tác. Nên kiểm tra các động tác thường xuyên xảy ra trong nghề.
- Nội dung kiểm tra phải dựa vào các phiếu động tác. Nên kiểm tra nội dung đã được rèn luyện.
- Khi soạn bài kiểm tra thực hành, giáo viên thường soạn theo các bước:
  - o Xác định mục đích yêu cầu.
  - o Chọn lựa công tác.
  - o Phân tích công tác gồm những động tác đã học.
  - o Liệt kê một bảng để theo dõi học sinh.
  - o Chuẩn bị đầy đủ nguyên vật liệu và dụng cụ lao động cho bài kiểm tra.
  - o Soạn các chỉ dẫn.

## **III. TRẮC NGHIỆM**

### **1. KHÁI NIỆM**

Trắc nghiệm dịch từ chữ Test. Test có nguồn gốc Latinh là testum với nghĩa nguyên thủy là lọ đất sét dùng trong thuật luyện kim đan để thử vàng.

Chữ test được xuất hiện vào năm 1890 do nhà tâm lý học Hoa Kỳ Mac K. Cattell đưa ra. Từ đó trắc nghiệm được hiểu theo nghĩa mở rộng là dụng cụ, phương tiện, cách thức để khảo sát, đo lường kiến thức, sự hiểu biết nhân cách trí thông minh...

Sang thế kỷ 20, trắc nghiệm phát triển mạnh mẽ với nhiều công trình nghiên cứu. Đặc biệt Binet và Simon ( Pháp) phát minh loại trắc nghiệm trí thông minh trẻ em.

Sau thế chiến thứ nhất, trắc nghiệm của Binet được tu chỉnh và áp dụng cho tất cả các trường trung học và đại học Mỹ. Tại đây, thống kê trong vòng 20 năm từ 1929 đến 1949 có 2544 công trình nghiên cứu trắc nghiệm. Chỉ tính trong vòng 3 năm 1959 - 1961 đã có 800 công trình. thống kê tại Mỹ vào năm 1961 tại Mỹ cho biết đã có được 2126 trắc nghiệm tiêu chuẩn. Hàng năm, trường Đại học Michigan mở hội nghị về trắc nghiệm và được ghi vào quyển sách mang tên: "Tear book of the National Council on Measur - men used in education".

Ở Pháp, nơi phát xuất trắc nghiệm Binet (1905), nhưng lại không phát triển được. Mãi đến sau thế chiến thứ hai, trắc nghiệm thành tích thực tập mới được sử dụng và thực tập phổ biến rộng rãi vào thập niên 60.

Ở Liên xô, năm 1926 đã có sử dụng trắc nghiệm. Thời ấy, trắc nghiệm chưa hoàn chỉnh, giáo viên chưa thấy hết được những nhược điểm của trắc nghiệm nên việc sử dụng gặp nhiều sai sót. Vì vậy từ năm 1931, ở Liên Xô, trắc nghiệm bị đình chỉ. Mãi đến năm 1960 mới có nghiên cứu trắc nghiệm trở lại. Đến thập niên 70 thì trắc nghiệm mới được áp dụng ở các trường học.

Ở miền Nam Việt Nam, năm 1964 đã có thành lập một cơ quan đặc trách về trắc nghiệm lấy tên: “Trung tâm trắc nghiệm và hướng dẫn“, cơ quan này phổ biến nhiều tài liệu hướng dẫn trắc nghiệm.

Ngoài ra còn có một số tài liệu khác như:

- Viết và phân tích trắc nghiệm giáo dục - Tác giả Huỳnh Huynh.
- Trắc nghiệm và đo lường hình thức học tập \_ Dương Triệu Tổng.
- Trắc nghiệm - Châu Kim Lang.

Niên học 1995 - 1996, kỳ thi trung học đệ nhất cấp các môn Sử, Địa, Công dân được thi bằng trắc nghiệm. Niên học 1973 - 1974, thi tú tài tất cả các môn bằng trắc nghiệm.

### **ĐẶC ĐIỂM CƠ BẢN CỦA TRẮC NGHIỆM**

Trắc nghiệm thành tích học tập với tính cách là một công cụ để khảo sát trình độ học tập của học sinh, có 2 đặc điểm cơ bản: tính tin cậy và tính giá trị.

#### **a. Tính tin cậy**

- Tính tin cậy của trắc nghiệm biểu hiện qua sự ổn định của kết quả đo lường. Chấm nhiều lần bằng trả lời trắc nghiệm của học sinh, hoặc do nhiều người chấm, kết quả điểm số không thay đổi. Điểm số trắc nghiệm không phụ thuộc vào người chấm nên còn gọi là kiểm tra khách quan.
- Tính tin cậy của bài trắc nghiệm còn thể hiện ở kết quả đo lường phân biệt được trình độ của học sinh.

#### **b. Tính giá trị**

Một bài trắc nghiệm có giá trị khi nó đáp ứng được mục đích đề ra. Nếu mục đích nhằm đo lường trình độ tiếp thu khối lượng kiến thức của học sinh về một môn học thì những điểm số từ bài trắc nghiệm của học sinh phải phản ánh đúng khả năng lĩnh hội của học sinh về môn học ấy. Tùy mục đích khảo sát khác nhau mà có những loại giá trị khác nhau của trắc nghiệm: giá trị nội dung, giá trị chương trình, giá trị mục tiêu và giá trị tiên đoán.

## **2. CÁC LOẠI CÂU TRẮC NGHIỆM**

### **a. TRẮC NGHIỆM ĐÚNG – SAI**

#### **Hình thức**

Hình thức trắc nghiệm Đúng - Sai là một câu khẳng định gồm một hoặc nhiều mệnh đề, học sinh đánh giá nội dung của câu ấy đúng hay sai. Học sinh trả lời bằng cách đánh dấu chéo “X” vào phiếu trả lời ở câu thích hợp với chữ Đ (đúng) hoặc S (sai).

### **Thí dụ:**

1. Trong phương pháp kiểm tra thực hành thành phẩm, giáo viên theo dõi và cho điểm quy trình học sinh thực hành.

2. Trắc nghiệm là công cụ, là phương tiện dùng để kiểm tra đánh giá thành tích học tập của học sinh khách quan nhất trong các phương pháp kiểm tra.

(Câu 1 có nội dung Sai và câu 2 có nội dung Đúng. Học sinh có thể đánh dấu chéo vào chữ S của câu 1 và chữ Đ của câu 2 trong phiếu trả lời.)

Đối với câu đúng, mọi chi tiết của nội dung trong câu trắc nghiệm phải phù hợp với tri thức khoa học. Còn đối với câu sai chỉ cần một chi tiết không phù hợp với tri thức khoa học thì toàn bộ câu trắc nghiệm đó được đánh giá là sai.

### **Ưu và nhược điểm**

#### **❖ Ưu điểm**

– Trắc nghiệm Đ - S được dùng nhiều vì hình thức đơn giản có thể soạn nhiều câu trắc nghiệm cho từng bài học, khảo sát bất kỳ nội dung nào nên học sinh không thể học “tủ” được.

– Hình thức trắc nghiệm gọn gàng, ít tốn giấy, ngoại trừ hình vẽ.

– Thời gian trả lời của học sinh khá nhanh. Một phút có thể trả lời 3 -4 câu trắc nghiệm.

#### **❖ Nhược điểm**

– Xác suất may rủi của từng câu trắc nghiệm Đ - S là 50%, học sinh không nắm vững bài cũng hy vọng trả lời đúng 50% cho mỗi câu trắc nghiệm.

– Giáo viên thường có xu hướng trích nguyên văn trong sách để soạn câu Đ và sửa một vài chữ để trở thành câu S. Học sinh dễ dàng nhận ra.

– Dễ có các câu trắc nghiệm không có giá trị. Vì câu văn gây nhiều cách giải thích và đánh giá cũng có thể là Đ cũng có thể là S, đều được cả.

– Dễ có một sự tiết lộ kết quả trong câu trắc nghiệm.

### **Quy tắc biên soạn**

– Tránh trích nguyên văn câu hỏi từ sách giáo khoa hoặc giáo trình.

– Nội dung câu trắc nghiệm S chỉ cần một yếu tố sai. Không nên có nhiều yếu tố sai vì học sinh có cơ hội dễ dàng phát hiện ra câu S.

– Nội dung câu Đ hoặc câu S phải chắc chắn dựa vào cơ sở khoa học, không phụ thuộc vào quan điểm riêng của cá nhân.

– Tránh dùng các từ mơ hồ.

– Tránh dùng các từ tiết lộ kết quả: các từ “thường thường”, “đôi khi”, “có thể”, “một vài” thường là câu Đ. Còn các từ : “tất cả”, “không bao giờ”, “luôn luôn” thường là câu S.

– Tránh câu có cấu trúc quá dài gồm nhiều chi tiết phức tạp làm rối học sinh.

– Tránh dùng những câu phủ định nhất là phủ định kép.

– Trong bài trắc nghiệm, số lượng câu Đ tương đương với số lượng câu S để giữ kết quả đồng đều khi học sinh đoán mò.

- Thứ tự câu đúng và câu sai được sắp xếp một cách ngẫu nhiên, không theo một quy luật nào.
- Độ khó của câu trắc nghiệm phù hợp với trình độ của học sinh.

## **b. TRẮC NGHIỆM NHIỀU LỰA CHỌN**

### **Hình thức:**

Câu trắc nghiệm gồm hai phần:

- Phần tiên đề còn gọi là phần gốc và phần giải đáp hay phần lựa chọn.
- Phần gốc là câu hỏi, tiếp theo là phần lựa chọn gồm một số kết quả trả lời trong đó có một câu trả lời đúng.

Thí dụ:

Câu 1: Ưu điểm nổi bật của phương pháp dạy học nêu vấn đề:

- Học sinh khó quên, nhớ lâu.
- Học sinh tự giác, tích cực, tự lực.
- Học sinh là chủ thể của quá trình đào tạo.
- Học sinh phát triển óc tư duy.

Câu 2: Tiêu chuẩn của bài kiểm tra:

- Có giá trị, có sự ổn định của điểm số.
- Có giá trị, vừa sức, dễ sử dụng.
- Có giá trị, dễ sử dụng, đáng tin cậy.
- Có giá trị, dễ chấm bài, khách quan.

Phần gốc dù là câu trả lời hay câu lửng phải là điểm tựa cho cho việc lựa chọn kết quả trả lời. Các giải đáp trong phần lựa chọn có sức hấp dẫn tương đương đòi hỏi học sinh suy luận.

Trắc nghiệm nhiều lựa chọn có thể đặt dưới dạng hình vẽ.

### **Ưu và nhược điểm**

Trắc nghiệm nhiều lựa chọn là dạng trắc nghiệm khách quan được ưa chuộng nhất.

#### **❖ Ưu điểm:**

- Trắc nghiệm nhiều lựa chọn có xác suất may rủi thấp hơn so với trắc nghiệm Đ - S. Nếu câu trắc nghiệm là 4 lựa chọn thì tỉ lệ may rủi là 25%, nếu có 5 lựa chọn thì tỷ lệ may rủi là 20%.
- Phân biệt được một cách khá chính xác học sinh giỏi và học sinh kém.
- Trắc nghiệm nhiều lựa chọn là cơ sở để soạn thảo nội dung dạy học chương trình theo kiểu phân nhánh.

#### **❖ Nhược điểm:**

- Đòi hỏi tốn nhiều công lao soạn thảo, vì phải tìm những yếu tố trả lời có sức hấp dẫn tương đương.
- Tốn giấy và mất nhiều thời gian trả lời so với trắc nghiệm Đ - S.
- Kết quả trắc nghiệm nằm sẵn ở phần trả lời học sinh có thể nhận ra. Tái nhận bao giờ cũng dễ dàng hơn tái hiện.

- Học sinh nào có óc sáng kiến có thể tìm ra những câu trả lời hay hơn phương án đúng đã cho, nên họ có thể không thỏa mãn hay cảm thấy khó chịu.

### **Quy tắc biên soạn**

- Các câu trắc nghiệm phải hoàn toàn độc lập với nhau.
- Các trắc nghiệm gồm phần gốc và phần lựa chọn có cấu trúc câu văn gọn gàng, tránh câu quá dài gồm nhiều chi tiết phức tạp làm rối trí học sinh.
- Nếu phần gốc là câu lưỡng, thì phần gốc và phần lựa chọn phải ăn khớp với nhau theo đúng cú pháp.
- Phần trả lời thường là 4 lựa chọn, thống nhất các câu trong bài trắc nghiệm.
- Phần lựa chọn chỉ có một kết quả đúng mà thôi. Trường hợp xét các kết quả đều có phần đúng ít nhiều, thì trong phần dẫn phải ghi rõ "hơn cả", "nhất".
- Trong phần gốc, tránh những từ để lộ kết quả. Trong phần lựa chọn yếu tố lựa chọn đúng được đặt ở vị trí ngẫu nhiên.

### **c. TRẮC NGHIỆM GHÉP HỢP**

#### **Hình thức**

- Phần hướng dẫn là một câu cho biết yêu cầu ghép từng phần tử của một tập hợp các dữ liệu thứ nhất (ở cột bên trái) phù hợp với 1 phần tử của tập hợp các dữ kiện thứ hai (ở cột bên phải).
- Hai tập hợp các dữ kiện xếp thành hai cột có số lượng các phần tử không bằng nhau. Các phần tử ở cột bên trái là những yếu tố để hỏi, còn các phần tử ở cột bên phải là những yếu tố lựa chọn để trả lời. Số lượng các phần tử ở cột bên phải bao giờ cũng nhiều hơn số phần tử ở cột bên trái, thông thường nhiều gấp đôi.

Thí dụ:

Ghép cột bên trái (mục đích) vào cột bên phải (phương pháp) sao cho phù hợp nhất.

1. Kiến thức	A. Diễn trình
	B. Thao tác
2. Kỹ năng	C. Thuyết trình
3. Kỹ xảo	D. Luyện tập
	E. Ôn tập
	F. Thực hành

#### **Ưu và nhược điểm**

##### **❖ Ưu điểm**

- Trắc nghiệm ghép hợp có thể xem là một dạng của trắc nghiệm nhiều lựa chọn. Trắc nghiệm nhiều lựa chọn có yếu tố hỏi tương ứng với yếu tố trả lời, còn trắc nghiệm ghép hợp có nhiều yếu tố hỏi tương ứng với nhiều yếu tố trả lời.
- Xác suất may rủi để trả lời bằng cách mò rất thấp, không đáng kể.

##### **❖ Nhược điểm**

- Rất khó biên soạn câu trắc nghiệm ghép hợp.
- Tốn giấy và thời gian cho cả việc biên soạn và trả lời.

### Quy tắc biên soạn

- ❖ Mỗi câu trắc nghiệm phải có phần chỉ dẫn rõ mối quan hệ. Mỗi tập hợp các phần tử, tức là mỗi cột đều phải có tiêu đề.
- ❖ Các phần tử trong cùng một cột phải cùng loại, hoặc cùng tính chất. Các phần tử trong mỗi cột được xếp theo thứ tự 1, 2, 3... cột phải đánh ký hiệu A, B, C, D...
- ❖ Mỗi câu ghép hợp trung bình có 3 phần tử hỏi ứng với 6 - 10 phần tử lựa chọn trả lời.
- ❖ Một phần tử ở cột bên trái chỉ ghép với một phần tử ở cột bên phải. Nếu không được thì điều này phải ghi chú.

### d. TRẮC NGHIỆM ĐIỀN KHUYẾT

#### Hình thức

Trắc nghiệm điền khuyết là câu phát biểu trong đó có chỗ chừa trống hoặc học sinh điền từ hoặc số hay công thức cho nội dung có ý nghĩa nhất.

**Thí dụ:** Hãy điền vào chỗ trống trong các câu sau đây cho thích hợp:

1. Dạng ôn tập ..... được tiến hành trong mỗi lần lên lớp của giáo viên.
2. Tình huống đứng trước khó khăn về tâm lý có nhiều phương án giải quyết là tình huống .....
3. Ba cách phân loại phương pháp thuyết trình: .....,.....,.....

#### Ưu và nhược điểm

##### ❖ **Ưu điểm:**

- Trắc nghiệm điền khuyết đòi hỏi mức độ tái hiện cao, học sinh không thể đoán mò. Tỷ lệ may rủi trả lời đúng không đặt ra.
- Trắc nghiệm điền khuyết thường để kiểm tra trí nhớ các khái niệm, thuật ngữ, tên người, địa danh, ký hiệu, công thức, số liệu, dữ kiện, hiện tượng ...
- Dễ soạn.
- Đôi khi trắc nghiệm điền khuyết là biến thể của câu hỏi ngắn hoặc là phần gốc của câu trắc nghiệm lựa chọn có dạng câu lửng.

##### ❖ **Nhược điểm:**

- Chỉ kiểm tra được những kiến thức rời rạc, không khảo sát được khả năng tổng hợp của học sinh.
- Khó chấm bài hơn và tốn thời gian chấm hơn.

#### Quy tắc biên soạn

- ❖ Không nên soạn câu trắc nghiệm điền khuyết có nhiều chỗ chừa trống làm cho câu văn tối nghĩa.
- ❖ Chỗ điền khuyết đặt ở giữa câu hoặc ở cuối câu.
- ❖ Nội dung điền khuyết phải là kiến thức cơ bản, tránh hỏi những chi tiết vụn vặt.
- ❖ Các khoảng chừa trống điền khuyết nên có chiều dài đồng đều.
- ❖ Câu trắc nghiệm không quá dài, lời văn phải sáng sủa, từ ngữ phải rõ ràng, có cấu trúc đúng ngữ pháp và hợp với điền khuyết để câu văn có ý nghĩa.



### **3. ƯU NHƯỢC ĐIỂM CỦA KIỂM TRA TRẮC NGHIỆM ƯU ĐIỂM**

- Độ tin cậy cao (điểm số không phụ thuộc vào người chấm).
- Bài chấm nhanh, chính xác, có thể kết hợp chấm bằng máy.
- Khảo sát được toàn bộ nội dung chương trình môn học, tránh việc học tủ, yếu tố may rủi trong thi cử.

### **NHUƯỢC ĐIỂM**

- Không khảo sát được diễn biến tư duy của học sinh khi làm bài, mà chỉ đánh giá được kết quả tư duy của học sinh mà thôi.
- Đòi hỏi giáo viên nắm vững chuyên môn và kiến thức (kiểm tra) soạn câu hỏi trắc nghiệm.
- Tốn công sức, tiền của, thời gian.
- Học sinh có khuynh hướng đoán mò khi làm bài test.
- Khó soạn những câu có giá trị đồng đều.
- Kiểm tra bằng test phải có bài in sẵn, phải tổ chức chặt chẽ tránh sự thông đồng ( cử chỉ - tiếng nói).

## **CHƯƠNG VII. CÁC HOẠT ĐỘNG TỔ CHỨC THỰC HIỆN HỌA ĐỘNG DẠY HỌC ĐỐI VỚI GIÁO VIÊN**

Nội dung dạy học được phản ánh trong sách giáo trình, giáo khoa, các tài liệu dạy học liên quan, nhưng để thực hiện được QTDH với NDDH nào đó thì giáo viên cần phải có một kế hoạch.

### **1. LẬP LỊCH TRÌNH GIẢNG DẠY**

Lịch trình giảng dạy là kế hoạch dạy học một môn học của giáo viên. Trước lúc tiến hành giảng dạy môn học mình đảm nhiệm, giáo viên phải lập ra kế hoạch dạy học. Để lập lịch trình giáo viên phải căn cứ vào kế hoạch đào tạo của trường và chương trình môn học trên cơ sở của các dữ liệu có trong đó ví dụ như: tổng thời gian, các phần, các nội dung và mục đích dạy học. Hình thức trình bày lịch trình giảng dạy tùy theo yêu cầu của từng trường song nó bao gồm các nội dung sau đây:

- Các mục bài học lý thuyết và thực hành và/hoặc các bài luyện tập. Nó được sắp xếp theo thứ tự hợp lý như trong chương trình môn học nhưng mang tính chất tổng quát hơn.
- Dữ kiện thời gian để tiến hành dạy học các mục bài trên. Thường thường đơn vị tính là tuần lễ.
- Tên môn học và tên người thực hiện kế hoạch đó

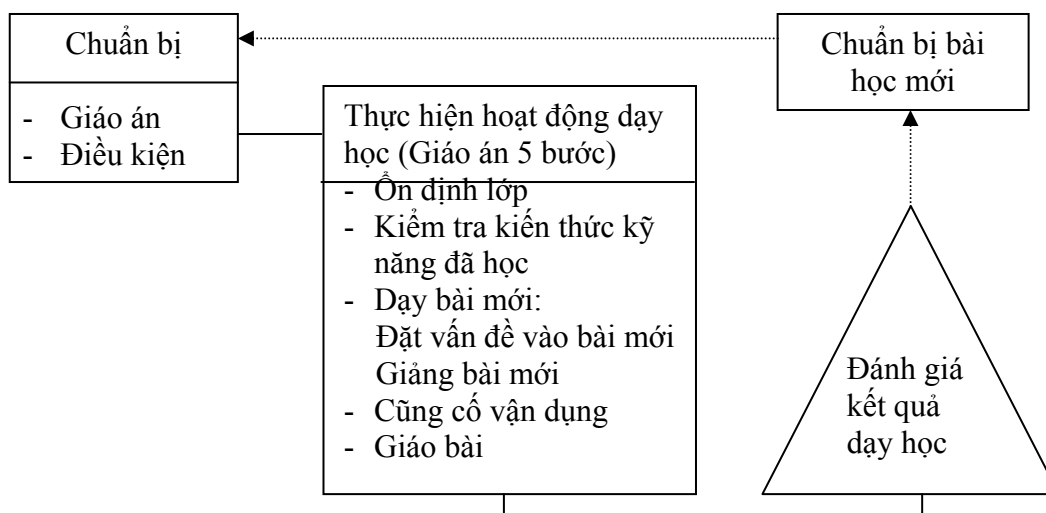
Lịch trình giảng dạy có một số chức năng sau đây:

- Kế hoạch dạy học thô của giáo viên; Định hướng hoạt động của giáo viên; Quản lý.

## 2. SOẠN GIÁO ÁN

### a) Cơ sở chung về giáo án

Quá trình dạy học được thực hiện theo sơ đồ dưới. Trước lúc tiến hành hoạt động dạy học, giáo viên phải tiến hành chuẩn bị như soạn giáo án và các điều kiện cần thiết cho bài dạy. Giáo án thể hiện kế hoạch thực hiện tiến trình bài dạy theo 5 bước lên lớp.



Hình 24. Quá trình tổ chức dạy học

### b) Thiết kế giáo án

- Xác định mục tiêu học tập (kiến thức, kỹ năng, thái độ)
- Xác định kế hoạch lên lớp

Bảng 3. Cấu trúc thiết kế giáo án

STT	Nội dung	Thời gian (phút)	Hoạt động		Phương tiện dụng cụ	Đánh giá
			Giáo viên	Học sinh		
1	Kiểm tra bài cũ	-	-	-	-	-
2	Đặt vấn đề vào bài mới	-	-	-	-	-
3	Giảng bài mới (hoặc hướng dẫn ban đầu)	-	-	-	-	-
4	Củng cố, vận dụng	-	-	-	-	-
5	Giáo bài	-	-	-	-	-

(Mẫu giáo án và viết mục tiêu dạy học xem phần phụ lục )

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1.] Arnold R, Lipsmeier A, Ott H: Berufspaedagogik Kompakt. Cornelsen, 1998.
- [2.] Benjamin S. Bloom và các cộng sự (1994): Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục - lãnh vực nhận thức (Đoàn Văn Điều dịch), Trường ĐHSP Tp.HCM.
- [3.] Bernhard Bornz, Bern Ott (1998): Fachdidaktik des beruflichen Lernens.  
Franz Steiner Verlag Stuttgart
- [4.] Bloom, Benjamin (1964): Taxonomy of Education Objectives, Hanbook I and II,  
New York
- [5.] BRUNER, J.S. (1974): Learning Through Experience and Learning Through Media.  
In: Olson, Media and Symbols. The 73rd Yearbook of the NSSE, I, Chikago.
- [6.] Đặng Thành Hưng (2002): Dạy học hiện đại : lí luận – biện pháp – kĩ thuật,
- [7.] Decker (1984): Grundlagen und neue Ansaetze in der Weiterbildung.
- [8.] Dương Thiệu Tống (1995): Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập. Bộ GDĐT.
- [9.] I.Ia.Lecne (1977): Dạy học nêu vấn đề, NXB GD.
- [10.] Lê Thị Hoài Châu, Lê Văn Tiên, Nguyễn Văn Vĩnh (1999): Học tập trong hoạt động và bằng hoạt động, ĐHQG TP. HCM.
- [11.] Nguyễn Bá Kim (1995): Phương pháp dạy toán. NXB Giáo dục
- [12.] Nguyễn Kỳ (1995), Phương pháp giáo dục tích cực, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [13.] Nguyễn Ngọc Quang (1989), Lý luận dạy học đại cương (2 tập), Trường Đào tạo cán bộ quản lý giáo dục Trung ương.
- [14.] Nguyễn Thụy Ai, phương pháp dạy kỹ thuật, ĐHSPKT, 1983.
- [15.] Nguyễn Văn Bính, Trần Sinh Thành và Nguyễn Văn Khôi: Phương pháp dạy kỹ thuật công nghiệp. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà nội, năm 1999.
- [16.] Phan Huy Ngọ (2005): Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [17.] Phan Trọng Ngọ (2005): Dạy học và các phương pháp dạy học trong nhà trường, NXB Đại học sư phạm.
- [18.] Robert F. Mager (1994): Lernziel und Unterricht. Beltz Gruene Reihe.
- [19.] Werner Jank, Hilbert Meyer (1994): Didaktische Modelle – 3. Auflage.  
Cornelsen,.

(PHỤ LỤC 1)  
MẪU GIÁO ÁN LÝ THUYẾT

BỘ/ SỞ .....  
Trường.....

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM  
Độc Lập – Tự Do – Hạnh Phúc

**GIÁO ÁN DẠY LÝ THUYẾT**

Môn dạy:

Lớp dạy:

Tên bài giảng :

Giáo án số :

Số tiết giảng :

Phòng học :

Ngày dạy :

**A. CHUẨN BỊ**

1. Mục tiêu dạy học:
2. Phương tiện dạy học:
3. ...

**B. TIẾN TRÌNH BÀI DẠY**

**1. ỔN ĐỊNH LỚP**

- a. Điểm danh lớp :
- b. Nội dung cần phổ biến :

Phút

**2. KIỂM TRA BÀI CŨ**

- a. Phương pháp kiểm tra :
- b. Số học sinh dự kiến sẽ kiểm tra :
- c. Câu hỏi kiểm tra :
- d. Đáp án câu hỏi :

Phút

**3. GIẢNG BÀI MỚI**

Phút

a. Giới thiệu bài mới :

b. Tiến trình giảng bài mới

Nội dung và phương pháp trình bày chi tiết theo bảng sau :

Cách thứ 1

Thời gian	Nội dung bài giảng	Hoạt động		Ghi chú
		Của giáo viên	Của học viên	
...				

Cách thứ 2

Thời gian	Nội dung bài giảng	Phương pháp	Phương tiện	Ghi chú
...				

...

Cách thứ n

#### 4. Củng cố bài

Phút

#### 5. Câu hỏi và bài tập về nhà

Nội dung :

Phút

#### C. RÚT KINH NGHIỆM

Về nội dung, thời gian và phương pháp :

Ngày      tháng      năm  
Trưởng bộ môn

Ngày      tháng      năm  
Giáo viên

**(PHỤ LỤC 2)**  
**MẪU GIÁO ÁN THỰC HÀNH**

BỘ/ SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
Trường.....

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM  
Độc Lập – Tự Do – Hạnh Phúc

**GIÁO ÁN DẠY THỰC HÀNH**

Môn dạy:

Lớp dạy:

Giáo án số :

Số tiết hướng dẫn :

xường :

Ngày dạy :

Tên bài thực hành :

**Phần A: CHUẨN BỊ**

Mục tiêu dạy học: Sau khi học xong bài này học sinh:

Sản phẩm ứng dụng :

Phương tiện dạy học, dụng cụ và thiết bị cần thiết :

Hình thức tổ chức lớp:

**Phần B: QUÁ TRÌNH HƯỚNG DẪN**

**I. Ôn định lớp**

**II. Kiểm tra, nhận xét bài cũ**

**III. Hướng dẫn bài mới**

Thời gian

Thời gian

Thời gian

1. Đặt vấn đề, giới thiệu bài thực hành

2. Tiến trình hướng dẫn

Thời gian	Nội dung	Hoạt động		Ghi chú
		Giáo viên	Học sinh	
	a. Hướng dẫn ban đầu (Nội dung lý thuyết nghề, qui trình thực hành ....)			
	b. Hướng dẫn thường xuyên – Theo dõi, uốn nắn các thao tác cho học viên – Quan tâm tới các học viên yếu, đặc biệt – Phát hiện sai sót, hướng dẫn khắc phục – Nhắc nhở an toàn lao động thường xuyên			
	c. hướng dẫn kết thúc – Nhận xét buổi thực tập – Thao tác của học viên – Chấp hành giờ giấc, qui định xưởng – Những công việc học viên cần chuẩn bị cho hôm sau			
<b>Phần C: RÚT KINH NGHIỆM</b> I. Về thời gian, nội dung II. Phương pháp và cách tổ chức thực hành				
		Ngày      tháng      năm		
		Giáo viên		