

NGUYỄN VĂN ĐỆ - NGUYỄN THANH HÙNG - HOÀNG THỊ MINH PHƯƠNG

GIÁO TRÌNH

LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC

TRONG KHOA HỌC GIÁO DỤC



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

NGUYỄN VĂN ĐỆ - NGUYỄN THANH HÙNG - HOÀNG THỊ MINH PHƯƠNG

GIÁO TRÌNH
LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC
TRONG KHOA HỌC GIÁO DỤC



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

Lời nói đầu

Cuốn sách ***Giáo trình lí luận dạy học đại học trong Khoa học Giáo dục*** là tài liệu tham khảo dùng cho học viên cao học, nghiên cứu sinh các ngành Khoa học Giáo dục và các lớp nghiệp vụ sư phạm dành cho giảng viên các trường cao đẳng, đại học. Nội dung cuốn sách gồm hai phần:

- Phần I: *Lí luận dạy học đại học*
- Phần II: *Phương pháp dạy học đại học*

Trong phần ***Lí luận dạy học đại học***, các tác giả đã giới thiệu những vấn đề chung nhất về quá trình dạy học ở các trường cao đẳng, đại học. Đây là kiến thức cơ sở để giúp người đọc có thể nắm bắt được nội dung phần sau.

Trong phần ***Phương pháp dạy học đại học***, chúng tôi trình bày những mục tiêu, nội dung của các phương pháp dạy học từ những phương pháp dạy học truyền thống đến những phương pháp dạy học hiện đại, các kĩ năng cơ bản cần có khi thực hiện tiến trình dạy học, ...

Trong quá trình biên soạn, cuốn sách không tránh khỏi thiếu sót, các tác giả mong nhận được nhiều góp ý của bạn đọc.

CÁC TÁC GIẢ

Phần I LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC

Chương 1:

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC

1.1. Quan niệm về lí luận dạy học đại học: *Lí luận dạy học ở đại học là một khoa học của hoạt động dạy và học, là những quy luật, những mối quan hệ biện chứng và những nguyên lí cho toàn bộ hoạt động dạy và học ở trường đại học.*

Theo quan điểm triết học duy vật biện chứng: *Quan hệ* là những mối liên hệ sâu sắc, bền chặt, gắn bó mật thiết với nhau; *Phép biện chứng* là môn khoa học nghiên cứu những quy luật chung nhất của mọi quá trình vận động và phát triển của tự nhiên, xã hội và tư duy con người; *Quy luật* chỉ những mối liên hệ tất yếu, phổ biến, ổn định của các sự vật, hiện tượng; *Nguyên lí* là những luận điểm cơ bản của một học thuyết có tính chất tổng quát, chi phối mọi sự vật, hiện tượng.

1.2. Đối tượng nghiên cứu của lí luận dạy học đại học: *Đối tượng nghiên cứu của lí luận dạy học đại học là quá trình dạy học ở trường đại học.*

Quá trình dạy học gồm mục tiêu (để làm gì?), nội dung (cái gì?), phương pháp (như thế nào?), thời gian (lúc nào?), địa điểm (ở đâu?), phương tiện (bằng cái gì?), người học (ai?). Ngoài ra quá trình dạy học còn chịu sự ảnh hưởng của điều kiện kinh tế, xã hội, cơ sở vật chất, ... Đối tượng nghiên cứu của lí luận dạy học đại học còn nghiên cứu các quy luật của quá trình dạy học ở đại học.

1.3. Nhiệm vụ của lí luận dạy học: *Nhiệm vụ của lí luận dạy học là nghiên cứu quá trình dạy học với tư cách là một quá trình sư phạm, nhằm tìm ra bản chất và quy luật của quá trình này.*

Lí luận dạy học bao gồm *Lí luận dạy học chung* (đại cương) và *Lí luận dạy học riêng* (Lí luận dạy học Toán, Lí luận dạy học Ngữ văn, ...).

Nhiệm vụ của Lí luận dạy học chung là nghiên cứu phát hiện ra những quy luật, bản chất chung cho tất cả các quá trình dạy học, đồng thời tìm ra những điều kiện để thực hiện quy luật này trong thực tiễn dạy học. Vì vậy, những nội dung mà lí luận dạy học chung nghiên cứu chưa thấu tóm được mọi vấn đề, khía cạnh đặc thù của từng bậc học, môn học, ... Việc thống nhất giữa lí luận dạy học chung và lí luận dạy học riêng sẽ giúp giải quyết các vấn đề cơ bản của lí luận dạy học.

Lí luận dạy học có hai nhiệm vụ: Nghiên cứu xác định thực trạng dạy học (*thực tế dạy học đang diễn ra như thế nào?*); Nghiên cứu định hướng dạy học (*dạy học cần phải như thế nào? dạy học cần hướng tới giải quyết vấn đề gì hiện tại và tương lai?*).

Chương 2:

QUÁ TRÌNH DẠY HỌC ĐẠI HỌC

2.1. Quá trình dạy học đại học: *Quá trình dạy học đại 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.*

Quá trình dạy học đại học gồm nhiều thành tố khác nhau (mục tiêu, nhiệm vụ, phương pháp, phương tiện, hoạt động người học, hoạt động người dạy, môi trường, ...).

2.2. Hoạt động dạy và hoạt động học

2.2.1. Hoạt động dạy

Dạy là một hình thức đặc biệt của giáo dục, một trường hợp riêng của giáo dục. Dạy học là hoạt động quan trọng có mối quan hệ biện chứng với các hoạt động khác trong quá trình giáo dục để thực hiện mục tiêu và nhiệm vụ giáo dục.

Dạy là sự tổ chức và điều khiển tối ưu hoá quá trình người học chiếm lĩnh tri thức, qua đó hình thành và phát triển nhân cách.

Dạy 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 là quá trình tổ chức, chỉ đạo và điều khiển sự học.

Dạy là một mặt của quá trình dạy và học do người dạy thực hiện theo nội dung, chương trình đào tạo đã định nhằm giúp người học đạt được các mục tiêu học tập. Hoạt động dạy học không chỉ hướng đến yêu cầu kiến thức, hình thành kĩ năng, kĩ 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 người học.

Dạy là hoạt động của người dạy, không chỉ là hoạt động truyền thụ cho người học những nội dung đáp ứng được các mục tiêu đề ra, mà còn là hoạt động giúp đỡ chỉ đạo và hướng dẫn người học trong quá trình lĩnh hội. Chỉ khi nào nắm bắt được các điều kiện bên trong (*tính tích cực, hứng thú,...*) của người học thì người dạy mới đưa ra được những tác động sư phạm phù hợp để hoạt động học đạt được kết quả mong muốn.

2.2.2. Hoạt động học

Học được hiểu là quá trình cơ bản của sự phát triển nhân cách trong hoạt động của con người, là sự lĩnh hội các sản phẩm của hoạt động con người, là hoạt động phản ánh những mặt nhất định của hiện thực khách quan vào ý thức người học. Tuy nhiên, hoạt động học chủ yếu hướng người học lĩnh hội những chân lí đã được loài người phát hiện. Những chân lí này là những nội dung mới đối với người học.

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.

Học là một quá trình nhận thức gồm ba giai đoạn: Thu nhận thông tin; Xử lí thông tin; Vận dụng thông tin.

2.2.3. *Mối quan hệ của hoạt động dạy và hoạt động học*

Hoạt động dạy học gồm hai mặt: Hoạt động dạy và Hoạt động học. Hai mặt này luôn đi kèm và có mối quan hệ biện chứng với nhau.

Hoạt động dạy học có các đặc trưng sau:

- Thể hiện vai trò chủ đạo của người dạy;
- Hoạt động có mục tiêu nội dung, chương trình kế hoạch cụ thể;
- Diễn ra trong một môi trường nhất định (*lớp học, phòng thí nghiệm, ...*);
- Sử dụng các phương tiện đa dạng (*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; ...

2.3. **Bản chất của quá trình dạy học đại học**

Quá trình dạy học là một bộ phận của quá trình sư phạm tổng thể, là một quá trình nhận thức, tâm lí, xã hội. Trong quá trình dạy học, người học vừa là khách thể vừa là chủ thể, vừa mang tính ổn định và vừa mang tính thay đổi. Sự điều khiển và điều chỉnh của người dạy phải được kết hợp với quá trình tự điều khiển và tự điều chỉnh của người học, chịu sự tác động của điều kiện bên ngoài (*cơ sở vật chất, kinh tế, chính trị, ...*) và điều kiện bên trong (*cơ sở vật chất, đội ngũ người dạy, chất lượng người học, ...*).

Quá trình dạy học là quá trình tương tác giữa con người với nhau trong các điều kiện ảnh hưởng như chính trị, xã hội, tâm lí, giáo dục, ... bản chất của quá trình dạy học còn là quá trình nhận thức của người học diễn ra một cách độc đáo, tuân theo nhận thức của người học "*từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng...*", quá trình nhận thức dưới sự tổ chức, hướng dẫn của người dạy.

2.4. **Nhiệm vụ của quá trình dạy học**

2.4.1. *Nhiệm vụ giáo dục người học*

Quá trình dạy học có nhiệm vụ phải làm cho người học nắm vững hệ thống tri thức văn hoá, kĩ năng, kĩ xảo lao động nghề nghiệp.

Chức năng giáo dục của quá trình dạy học bao gồm việc tiếp thu các tri thức khoa học, hình thành các kĩ năng, kĩ xảo chuyên môn nghề nghiệp bao gồm các kĩ năng, kĩ xảo đặc thù của nghề tương ứng.

Kết quả của việc thực hiện nhiệm vụ giáo dục là tạo ra các năng lực hoạt động nghề nghiệp cho người học.

2.4.2. Nhiệm vụ phát triển trí tuệ người học

Trên cơ sở giúp người học lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Quá trình dạy học còn hướng tới hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực của người học (*nhận thức, hành động*).

2.4.3. Nhiệm vụ phát triển nhân cách người học

Đồng thời với nhiệm vụ giáo dục, quá trình dạy học còn thực hiện chức năng giáo dục, hình thành cho người học thế giới quan, quan điểm đạo đức, niềm tin, lòng mong muốn, hành vi ứng xử và hoạt động thích hợp trong xã hội, ...

Việc thực hiện nhiệm vụ phát triển nhân cách bắt nguồn hữu cơ từ chính nội dung, phương pháp, phương tiện, nhưng đồng thời cũng từ sự giao tiếp, tương tác giữa người dạy và người học. Thực chất của việc thực hiện chức năng giáo dục, thực hiện nhiệm vụ phát triển nhân cách trong quá trình dạy học là làm cho quá trình dạy học mang tính mục tiêu và có tính giá trị trong một xã hội nhất định.

2.5. Các khâu của quá trình dạy học

Quá trình dạy học được tổ chức theo các khâu như sau : Gợi động cơ (động lực), chuẩn bị tâm lí, ý thức cho việc học tập; Tổ chức giải quyết các nhiệm vụ nhận thức; Củng cố, hoàn thiện, vận dụng tri thức, kĩ năng, kĩ xảo; Kiểm tra, đánh giá tri thức, kĩ năng, kĩ xảo.

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. Động lực của quá trình dạy học là những yếu tố thúc đẩy quá trình dạy học hay thúc đẩy người học tiến hành hoạt động nhận thức trong quá trình dạy học. Động cơ học tập của người học phụ thuộc vào các yếu tố: 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 (*nội dung dạy học, phương tiện dạy học, ...*).

Động cơ học tập xuất phát từ hai loại động cơ sau đây: Nội động cơ học tập (*người học tự có, động cơ này luôn gắn với mong muốn tự có và không chịu sự tác động của người khác, ...*) và Ngoại động cơ học tập (*chịu sự tác động kích thích từ bên ngoài, chẳng hạn được khen thưởng, được quyền lợi nào đó, ...*).

2.6. Các nguyên tắc của quá trình dạy học

2.6.1. Nguyên tắc dạy học

Nguyên tắc dạy học là luận điểm cơ bản có tính quy luật định hướng cho toàn bộ tiến trình dạy học 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 quá trình dạy học cũng như trong tất cả các môn học.

Ngoài ra, nguyên tắc dạy học còn 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 quá trình dạy học.

2.6.2. Các nguyên tắc của quá trình dạy học

Đảm bảo tính thống nhất giữa các mặt Giáo dục tư tưởng, Giáo dục khoa học và Giáo dục nghề nghiệp; Đảm bảo tính thống nhất giữa lí luận và thực tiễn; Đảm bảo thống nhất giữa dạy và học; Đảm bảo tính thống nhất giữa cụ thể và trừu tượng; Đảm bảo tính khoa học và tính vừa sức; Đảm bảo thống nhất giữa cá nhân và tập thể.

Chương 3:

MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC

3.1. Mục tiêu dạy học

3.1.1. Mục tiêu dạy học

Mục tiêu dạy học mô tả trạng thái của người học về *kiến thức, kĩ năng, thái độ* trong thời điểm tương lai được đưa ra trong thời điểm hiện tại.

Mục tiêu dạy học còn được hiểu là sự mô tả trạng thái của người học (sau một khoá 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, kĩ năng và thái độ.

Mục tiêu dạy học trả lời hai câu hỏi: Người học đạt được cái gì sau khi học? Người học có khả năng làm được gì sau khi học?

Mục tiêu dạy học phải **SMART** (**S**pecific: Cụ thể; **M**easurable: Đo được, đếm được; **A**ttainable: Dễ đạt được; **R**ealistic: Thực tế; **T**ime bound: Giới hạn về thời gian).

Mục tiêu dạy học phải viết đúng, qua đó giới hạn nội dung dạy và học, hạn chế hiểu sai hoặc hiểu mơ hồ; cho phép người dạy và người học lựa chọn phương án "*dạy và học*" tối ưu; giúp thiết kế công cụ đánh giá đúng kết quả học tập của người học; định hướng cho người học biết mình sẽ được đánh giá như thế nào; dễ dàng trong việc giám sát và quản lí chất lượng đào tạo.

Mục tiêu dạy học sẽ được xây dựng tốt khi được bắt đầu bằng động từ hành động. Động từ hành động phải chỉ đúng năng lực nhận thức, kĩ năng, thái độ mà người học phải đạt được và phải bao gồm đủ các thông tin: Sự thực hiện; *Điều kiện*; Tiêu chuẩn đánh giá.

Một số động từ thường dùng khi viết mục tiêu:

Đơn giản	Trung bình	Phức tạp
Định nghĩa	Dịch	Lập kế hoạch

Nhắc lại	Áp dụng	Thiết kế
Ghi lại	Sử dụng	Tập hợp
Liệt kê	Trình diễn	Duyệt lại
Gọi lại	Thực hành	Tạo lập
Đọc lên	Thao tác	Đề xuất
Liên hệ	Phác hoạ	Tổ chức
Thảo luận	Phân tích	Phán xử
Mô tả	Tính toán	Đánh giá
Nhận dạng	So sánh	Xếp lại
Xác định	Lập biểu đồ	Định giá
Định vị	Kiểm tra	Cho điểm
Nói rõ	Giải quyết	Lựa chọn

Gợi ý thêm một số cụm từ đầu dòng dùng để viết mục tiêu phân kiến thức:

- *Mức độ nhận biết:* Nêu lên; Trình bày; Phát biểu; Kể lại; Liệt kê; Nhận biết; Chỉ ra; Mô tả; Định nghĩa; Gọi tên;...
- *Mức độ thông hiểu:* Xác định; So sánh; Phân biệt; Phát hiện; Phân tích; Tóm tắt; Đánh giá; Cho ví dụ; ...
- *Mức độ vận dụng:* Giải thích; Chứng minh; Liên hệ; Vận dụng; Xây dựng; Giải quyết; ...

Gợi ý một số cụm từ đầu dòng dùng để viết mục tiêu phân kĩ năng: Viết được; Vẽ được; Đo được; Lập được; Tính được; Làm được; Thực hiện được; Tổ chức được; Thu thập được; Làm thí nghiệm; Phân loại được; Kiểm tra; Xem xét; Tìm kiếm; Lắp đặt; Đo; Xây dựng; Lập nên; Phân tích; Mổ xẻ; Sửa chữa; Sửa đổi; Chẩn đoán; Ước lượng; ...

Một số từ đầu dòng không nên dùng khi viết mục tiêu: Biết; Hiểu; Nhớ; Tin; Đánh giá cao; ...

3.1.2. Các cấp độ mục tiêu dạy học

Mục tiêu dạy học được chia thành ba mức độ khác nhau:

- *Mục tiêu tổng quát*: Là những mục tiêu khái quát cho toàn bộ một khoá học hay một chương trình đào tạo.
- *Mục tiêu trung gian*: Là mục tiêu tương đối cụ thể nhưng chưa chỉ rõ từng trạng thái cụ thể.
- *Mục tiêu cụ thể, chi tiết*: Là mục tiêu cụ thể rõ ràng về trạng thái, thái độ cuối cùng và điều kiện để thực hiện.

3.2. Nội dung dạy học

3.2.1. Nội dung dạy học

Nội dung dạy học là một thành tố quan trọng của quá trình dạy học. Nội dung dạy học chính là nội dung hoạt động của người dạy và người học trong suốt quá trình dạy học. Nội dung dạy học được quy định trong chương trình đào tạo.

Chương trình đào tạo là tập hợp, là hệ thống các kiến thức văn hoá xã hội, khoa học công nghệ, các kĩ năng chung và riêng (*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.

3.2.1. Các yếu tố cơ bản của nội dung dạy học

Kiến thức: những thông tin, tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy và hoạt động nghề nghiệp. Yếu tố cơ bản đầu tiên của kiến thức là tri thức. Nếu không có tri thức thì không có bất kì một hành động có chủ đích nào.

Kĩ năng, kĩ xảo (hoạt động trí óc và hoạt động chân tay): tập trung nhấn mạnh đến kinh nghiệm vận dụng tri thức vào thực tiễn.

Kinh nghiệm hoạt động sáng tạo: là những kinh nghiệm được loài người tích lũy trong quá trình phát triển các hoạt động thực tiễn. Nếu khối lượng tri thức được tiếp thu dưới dạng chuẩn bị sẵn, những kĩ năng được nắm theo một mẫu đã có thì con người không thể phát triển được năng lực sáng tạo. Qua đó, vấn đề đặt ra là cần phải bồi dưỡng cho người học năng lực sáng tạo.

3.3. Các bước dạy học trên lớp

Để có thể thiết lập một kế hoạch dạy học trên lớp thiết thực, phù hợp và giờ dạy đạt hiệu quả cao, người dạy cần thực hiện các bước sau: Tạo tiền đề xuất phát; Hướng đích và gọi động cơ; Làm việc với nội dung mới; Củng cố; Kiểm tra và đánh giá; Hướng dẫn công việc ở nhà.

3.3.1. Tạo tiền đề xuất phát

Do sự khác nhau về trình độ cũng như tâm lí của mỗi người học, do sự khác nhau về mức độ khó, dễ của các bài học nên để người học tiếp thu bài có hiệu quả, người dạy cần có một bước chuẩn bị trước cho người học để bài dạy không gặp nhiều trở ngại. Bước này được gọi là tiền đề xuất phát, gồm ba nhóm:

- Những tiền đề chung không liên quan trực tiếp đến bộ môn và nội dung sắp dạy, bao gồm: tinh thần, thái độ học tập, ý thức kỉ luật, ...
- Những tiền đề chuyên môn cụ thể, cần thiết đối với chuyên môn cụ thể nhưng chưa phải là đặc thù với nội dung bài dạy, bao gồm: trình độ suy diễn logic, năng lực tư duy cơ bản, ...
- Những tiền đề đặc thù có liên quan trực tiếp đến bài dạy, bao gồm: kiến thức, kĩ năng, ...

Khi chuẩn bị bài, người dạy cần phải lưu tâm đến cả ba nhóm tiền đề trên nhưng tập trung chủ yếu vào nhóm tiền đề cuối cùng.

Để làm tốt nội dung ở nhóm tiền đề cuối, người dạy cần phải nắm vững nội dung bài dạy (*kiến thức truyền thụ, kĩ năng cần rèn luyện, trọng tâm bài giảng*), nắm được mức độ mà những kiến thức và kĩ năng cụ thể đã có sẵn ở người học. Người dạy cần chọn lọc ôn tập, nhắc lại những kiến thức, kĩ năng cần thiết phục vụ trực tiếp cho bài dạy. Việc ôn tập này có thể được tiến hành theo hai cách: Trước khi dạy bài mới với những vấn đề liên quan tới bài học hay xen kẽ vào lúc giảng bài mới đối với những vấn đề đơn giản, vừa mới học. Khi ôn tập, nhắc lại kiến thức, người dạy cần phải cân nhắc, lựa chọn hình thức thích hợp để tiết kiệm thời gian.

3.3.2. Hướng đích và gọi động cơ

Khi hướng đích cần phải bao quát cả mục tiêu lâu dài mang tính tổng thể lẫn bộ phận, thấy được mối liên hệ này để tạo nên sự hướng đích thích hợp, không chồng chéo hoặc mâu thuẫn với nhau.

Khi hướng đích cần chú ý:

- Sử dụng một thuật ngữ mới mà người học chưa hiểu được nội dung thì không có tác dụng hướng đích. Việc hướng đích sẽ kém hiệu quả nếu như không chỉ cho người học thấy mối quan hệ hữu cơ giữa mục tiêu đặt ra với vốn kiến thức và kinh nghiệm mà người học đã tích lũy được.

- Việc tạo động cơ không chỉ đối với các nội dung cụ thể mà còn đối với cả những hoạt động, những phương thức làm việc có tác dụng lâu dài về sau như khái quát hoá, tìm mối liên hệ bằng cách quy lạ về quen.

- Việc tạo động cơ không chỉ xuất phát từ nội dung chuyên môn cụ thể mà phải xuất phát từ nhu cầu thực tế của xã hội. Như vậy, người dạy không chỉ đạt được yêu cầu dạy mà còn chỉ cho người học thấy chuyên môn này có nguồn gốc từ thực tế cuộc sống.

Chú ý: Ấn tượng đầu tiết học rất quan trọng. Mỗi bài học cần có phần mở đầu thuyết phục, vì nó sẽ dẫn dắt cả buổi học và có hiệu quả thu hút sự chú ý, kích thích sự hứng thú học bài của người học. Chỉ khi sẵn sàng học, người học mới có thể tiếp thu tốt tri thức.

Mục đích mở đầu một bài học: Thu hút được sự chú ý và khơi dậy niềm hứng thú của người học; Thiết lập mối quan hệ giữa bài cũ với bài mới; Chỉ ra tầm quan trọng của các kĩ năng; Giới thiệu những điều cần diễn ra trong giờ học.

Kĩ thuật mở đầu một bài học: Không có một mở bài tốt nhất cho tất cả các bài học mà bí quyết mở bài giỏi nằm trong sự đa dạng và sáng tạo. Phần mở đầu bài học chính là lúc tốt nhất để mỗi người dạy thể hiện năng khiếu của mình.

Sau đây là một vài gợi ý kĩ thuật mở đầu một bài học:

- Hãy nhiệt tình! Vì nếu chúng ta tỏ ra buồn chán thì chẳng bao lâu người học của chúng ta sẽ buồn chán theo.

- Hãy cho xem những vật thật, những bức tranh biếm hoạ, những mô hình, giáo cụ trực quan gây ấn tượng mạnh.

- Hãy đứng ở giữa lớp và đứng gần người học hơn. Nên thể hiện sự hài hước đúng mực, kể chuyện cười, truyện ngắn, đọc thơ, kể chuyện bản thân, kể những tin tức có liên quan đến chủ đề bài học.

- Hãy ra những câu hỏi thách đố.
- Hãy làm cho người học ngạc nhiên trước một câu tuyên bố hoặc một hành động bất ngờ.
- Hãy sử dụng phương pháp sắm vai và sau đó đặt câu hỏi.
- Hãy trình diễn một cách hấp dẫn.
- Hãy phát cho người học một tài liệu thú vị.
- Hãy phát cho người học một sản phẩm đẹp rồi hỏi các em có thể làm được như thế không?

Khái quát mở đầu một bài học: Phần mở đầu của bài học là cơ hội rất tốt để liên hệ giữa vấn đề cũ và vấn đề mới. Hãy khái quát lại bài học lần trước và trình bày xem kỹ năng hoặc khái niệm sắp học được xây dựng như thế nào trên cơ sở những điều đã học. Hãy giải thích cho người học thấy kỹ năng này phù hợp với cả chương trình học như thế nào.

Giới thiệu mục tiêu bài học: Hãy dành thời gian để thảo luận một cách kỹ lưỡng điều mình mong đợi ở người học. Hãy thảo luận về mục tiêu bài học. Hãy đặt câu hỏi về các mục tiêu cho đến khi người dạy tin chắc rằng tất cả người học đều nắm được một cách chính xác điều mà người học phải đạt được.

Giới thiệu những điểm then chốt phần mở đầu một bài học: Đây mới là lúc giới thiệu cho cả lớp đôi chút về bài học. Chúng ta cần mô tả những hoạt động sắp thực hiện; phát một đồ dùng dạy học nhằm giới thiệu mục tiêu bài học.

Phần chuyển tiếp: Không nên kết thúc phần mở bài một cách đột ngột. Khi hoàn thành xong phần mở bài, người dạy cần có một phần chuyển tiếp thật mềm mại để dẫn dắt đến phần đầu của bài học mới. Không nên để cho người học biết mình kết thúc phần mở bài và khi nào thì phần chính của bài học bắt đầu, phần chuyển tiếp phải thật tự nhiên.

Sau đây là một vài gợi ý khi chuẩn bị phần mở đầu một bài học:

- Hãy thiết kế tất cả các hoạt động khác của giờ học trước khi nghĩ đến phần mở bài.
- Hãy chuẩn bị phần mở bài một cách chi tiết.

- Hãy viết sẵn những câu đầu tiên chính xác từng từ một.
- Hãy viết sẵn câu hỏi mà bạn định hỏi hoặc có thể bị hỏi.
- Hãy tập trước phần mở bài.
- Hãy giữ cho phần mở bài tương đối ngắn gọn.
- Hãy thu thập thông tin phản hồi về phần mở đầu thông qua việc quan sát hành vi của người học.
- Hãy lôi cuốn người học tham gia tích cực vào phần mở đầu thông qua phương pháp sắm vai.

Một giờ học với phần mở đầu tốt coi như đã thành công. Hãy làm một điều gì đó bất ngờ, hãy sáng tạo, hãy khiến cho người học ngạc nhiên và hứng thú khi bắt đầu học. Mỗi bài học cần bố cục theo ý tưởng hoặc theo chủ đề. Một trong những cách để làm được điều đó là hãy suy nghĩ về những câu hỏi hoặc những vấn đề mà bài học sẽ trả lời hoặc giải quyết.

3.3.3. *Làm việc với nội dung mới*

Ở đây sử dụng cụm từ “*làm việc với nội dung mới*” mà không dùng từ “*giảng bài mới*” để nhấn mạnh: Đây là công việc, là hoạt động của người dạy lẫn người học mà không phải công việc đơn thuần của người dạy. Nội dung mới thể hiện dưới nhiều dạng khác nhau, chủ yếu là: khái niệm, suy luận, quy tắc, phương pháp.

Căn cứ vào xu hướng hoạt động hoá trong dạy học, công việc này được tiến hành như sau:

- Người dạy tạo ra những tình huống, gợi ra những hoạt động tương thích với nội dung và mục tiêu giờ dạy.
- Người học học tập chủ động, tích cực và tự giác dưới sự chỉ đạo, hướng dẫn của người dạy trong mỗi giao lưu giữa người học trong lớp.
- Căn cứ vào thực tế, người dạy điều chỉnh hoạt động của người học giúp họ vượt qua khó khăn hay hiểu sâu hơn bằng cách đưa ra gợi ý, các hướng dẫn phụ, phân tích một hoạt động thành những thành phần đơn giản hơn, cung cấp cho người học một số kiến thức về phương pháp.
- Người dạy giúp người học chốt lại những vấn đề quan trọng, bình luận hay nhận xét về những điều vừa đạt được để họ hiểu sâu

hơn. Vấn đề này được trình bày đầy đủ hơn ở các phần: Dạy học khái niệm (định nghĩa), suy luận, giải bài tập, ...

3.3.4. *Củng cố*

Việc củng cố bao gồm nhiều hình thức, sau đây ta xét một số hình thức chủ yếu thường hay sử dụng trong dạy học:

Luyện tập: Nhằm mục đích biến những hiểu biết ban đầu của người học thành kĩ xảo, tức là vận dụng thành thạo những điều đã học. Khi thực hiện cần lưu ý những vấn đề sau:

- Về hoạt động và hoạt động thành phần: cho người học không chỉ hoạt động mà còn hoạt động trí tuệ như phân chia các trường hợp và cả hoạt động trí tuệ chung như các thao tác phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá, trừu tượng hoá, ... và cả các hoạt động ngôn ngữ khác.

- Về mặt động cơ: cần làm cho người học thấy ích lợi của việc rèn luyện kĩ xảo trong khi học tập.

- Về mặt tri thức phương pháp: thành thạo các thuật giải đã học hay vận dụng lược đồ để giải quyết.

- Về bậc hoạt động: xây dựng các bài tập theo hướng phân bậc, nâng cao dần yêu cầu hay tạm thời hạ thấp yêu cầu để người học tập làm, thích hợp với trình độ của mình, gây cho người học sự tự tin mà không sao chép lời giải có sẵn trong tài liệu hoặc của bạn bè.

Đào sâu: Tập cho người học biết xem những khía cạnh khác nhau của bài tập, bổ sung, mở rộng, hoàn chỉnh hay tìm mối liên hệ với các bài tập khác. Việc làm này làm cho người học hiểu sâu và chắc hơn các vấn đề đã học, từ đó người học sẽ nhớ lâu hơn.

Ứng dụng: Tập cho người học biết vận dụng những kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo đã lĩnh hội vào việc giải quyết vấn đề mới trong nội bộ chuyên môn hẹp cũng như trong thực tiễn. Qua đó cần rèn luyện cho người học năng lực phát hiện vấn đề dựa vào việc lựa chọn những tri thức và kĩ năng thích hợp, phương pháp giải quyết thích hợp, kiểm tra và đánh giá kết quả, xem xét để tìm ra cách giải tốt nhất.

Hệ thống hoá: Hệ thống hoá bài tập cho người học so sánh, đối chiếu những kiến thức, kĩ năng đã đạt được, tìm ra những điểm giống nhau, khác nhau, làm rõ những mối quan hệ giữa chúng. Nhờ đó,

người học không chỉ nắm được những kiến thức đơn lẻ mà là một hệ thống tri thức.

Ôn tập: Ôn tập tức là nhắc lại những kiến thức đã lĩnh hội. Thuật ngữ này được hiểu theo nghĩa hẹp. Vì theo nghĩa rộng, nó đồng nhất với củng cố. Trong khi ôn tập người dạy cần chú ý tiến hành cả 2 hình thức cho người học: Nhớ máy móc và nhớ ý nghĩa. Có khi phối hợp cả hai hình thức. Ôn tập thường kết hợp với các hình thức khác của củng cố để tạo nên ý nghĩa lớn.

3.3.5. Kiểm tra và đánh giá

Mục đích kiểm tra: Nhằm cung cấp cho người dạy và người học những thông tin về kết quả dạy học, trước hết là về kiến thức, kĩ năng nhưng cũng bao gồm cả năng lực, thái độ và phẩm chất của người học. Kiểm tra là mối liên hệ ngược nhằm hai mục đích cùng một lúc: Từ người học đến người dạy và từ người học đến bản thân người học. Qua đó, người dạy nắm được tình hình lĩnh hội tri thức của người học để từ đó điều chỉnh đánh giá kết quả phương pháp dạy của mình. Người học cũng nắm được mức độ hiểu bài của mình, phát hiện những vấn đề cần khắc phục.

Đối tượng kiểm tra: những mục tiêu đã được quy định trong chương trình về kiến thức, kĩ năng, năng lực trí tuệ và phẩm chất, ...

Hình thức kiểm tra: Kiểm tra miệng; Kiểm tra viết ngắn; Kiểm tra viết dài (từ một tiết trở lên); ... Tùy theo yêu cầu và hoàn cảnh mà thay đổi hình thức kiểm tra.

Đánh giá kết quả: Đánh giá bao gồm tất cả các kiểu xác nhận, đồng tình hay không đồng tình, kể từ cái gật đầu đồng ý cho đến việc đánh giá bằng điểm. Sự đánh giá của người dạy phải đúng, có cơ sở và công bằng. Có thể kết hợp giữa đánh giá của người dạy với tập thể người học. Mục đích của việc đánh giá không phải là điểm số. Điều quan trọng là qua đó người học thấy được điểm mạnh và điểm yếu của mình. Tốt hơn là người học còn được người dạy cho biết nguyên nhân sai lầm và cách sửa chữa.

3.3.6. Hướng dẫn công việc ở nhà

Công việc ở nhà bao gồm: Học lí thuyết; Làm bài tập ở nhà; Chuẩn bị bài mới.

Trong đó nội dung chủ yếu của công việc ở nhà là Làm bài tập ở nhà. Để người học làm tốt dạng hoạt động này, cần lưu ý:

- Lượng bài tập hợp lí, đa dạng để người học có thời gian giải quyết.
- Việc hướng dẫn bài tập ở nhà không nhất thiết phải đợi đến hết tiết dạy mà người dạy cần lựa chọn thời điểm thích hợp trong quá trình dạy khi có sự liên quan đến nội dung bài giảng.
- Việc ra bài tập ở nhà cần có sự lựa chọn và có trong kế hoạch lên lớp theo những yêu cầu sư phạm, không được tùy tiện chấp vá.

3.4. Gợi ý những việc cần làm để chuẩn bị bài dạy

3.4.1. Những công việc cần quan tâm

Nắm vững chương trình; Thể hiện nội dung chương trình, bài giảng hoặc giáo trình; Tìm hiểu kĩ về đặc điểm tâm sinh lí của người học; Tìm hiểu hồ sơ người học lớp mình giảng dạy; Nắm tình hình về phương tiện dạy học, các tài liệu tham khảo; Kinh nghiệm dạy học; ...

3.4.2. Những công việc cụ thể cần làm

Nghiên cứu vị trí, yêu cầu của bài học trong kế hoạch dạy học; Nghiên cứu kĩ bài giảng hoặc giáo trình và các tài liệu liên quan; Tìm mối liên quan của bài học trước và bài học sau; Xác định rõ mục tiêu bài học (*kiến thức, kĩ năng, thái độ*), mức độ, yêu cầu; Nêu được các kiến thức trọng tâm; Lựa chọn các phương pháp dạy học, chuẩn bị đủ các phương tiện dạy học; Xác định rõ các bài tập ở lớp, bài tập ở nhà, bài tập làm thêm và bài tập khó; Soạn các câu hỏi thích hợp, nhằm gợi ý cho người học cách tiếp cận bài học; Kiểm tra lại việc chuẩn bị bài của người học (*tình hình nắm vững các kiến thức đã học có liên quan tới bài học, các vấn đề còn tồn tại cần được giải quyết trong bài mới: kiến thức nào đã học cần được củng cố, tiếp tục rèn luyện kĩ năng, kĩ xảo nào, tinh thần thái độ học tập, ý thức kỉ luật của người học, ...*); Rà soát lại tình hình bài giảng hoặc giáo trình, đồ dùng học tập; ...

PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

4.1. Phương tiện dạy học

Phương tiện dạy học theo nghĩa rộng: bao gồm toàn bộ các yếu tố sử dụng vào trong quá trình dạy học nhằm tác động đến sự chuyển biến nội dung để đạt được mục tiêu dạy học.

Phương tiện dạy học theo nghĩa hẹp: bao gồm 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.

Phương tiện dạy học bao gồm các yếu tố như các vật liệu dạy học, các công cụ dạy học, máy móc, ... Thiết bị dạy học có thể là vật thật, mẫu vật, tranh ảnh, mô hình, dụng cụ thí nghiệm, sơ đồ, bản đồ, lược đồ, đồ thị, phương tiện nghe nhìn, ...

4.2. Chức năng của phương tiện dạy học

Chức năng trực quan: các phương tiện dạy học có khả năng tạo ra các mối liên hệ giữa lí luận và các hình ảnh, biểu tượng trực quan, đảm bảo sự liên hệ giữa tư duy trừu tượng với hình ảnh cụ thể.

Chức năng điều khiển: đối với người học, phương tiện dạy học là công cụ giúp người học có được những thông tin đầy đủ, điều khiển toàn bộ hoạt động nhận thức của người học.

Chức năng luyện tập.

Chú ý: Nếu xét theo các khâu của quá trình dạy học (Xem mục 2.5) thì chức năng của phương tiện dạy học, thể hiện qua quá trình gọi động cơ, chuẩn bị tâm lí, ý thức cho việc học tập, tổ chức giải quyết các nhiệm vụ nhận thức, củng cố, hoàn thiện tri thức, vận dụng tri thức, kiểm tra.

4.2.1. Phương pháp trực quan

a. Sự ra đời của phương pháp trực quan:

Socrates (469 – 399, TCN), một nhà hiền triết Hi Lạp cổ đại, cho rằng việc dựa vào sự quan sát thế giới bên ngoài sẽ giúp con người đi vào thế giới ý niệm. Qua đó, ta có thể thấy rằng, trực quan trong dạy

học là một trong những nguyên tắc dạy học ra đời rất sớm. Cùng với quan điểm trên, Môngtenhơ (1533 – 1592), nhà giáo dục học người Pháp, một trong những ông tổ sư phạm ở Châu Âu, đã chủ trương giảng dạy bằng hoạt động, bằng sự quan sát trực tiếp, bằng sự tiếp xúc với sự vật trong đời sống hằng ngày. Người tiếp tục đề xướng nguyên tắc này là nhà giáo dục vĩ đại Cômênxki J.A. (1592 – 1670). Theo ông, dạy và học không thể bắt đầu từ sự giải thích về các sự vật mà phải từ sự quan sát trực tiếp chúng. Đóng góp lớn nhất của ông là đã áp dụng trực quan một cách có ý thức vào quá trình dạy học. Belinxki V.G. (1811 – 1848), nhà giáo dục Nga, dựa trên các quan điểm duy vật, ông xem các giác quan và bộ não như là hai lực lượng cần thiết cho nhau. Theo ông, trong dạy học cần phải dựa trên những biểu tượng đã thu nhận được trong quá trình quan sát thế giới hiện thực.

Thực tiễn cho thấy, việc sử dụng đồ dùng trực quan trong dạy học thật sự là một việc làm cần thiết, góp phần nâng cao hiệu quả, chất lượng dạy và học. Do đó, phương pháp trực quan ngày càng phát triển mạnh mẽ góp phần quan trọng vào công cuộc đổi mới dạy học ở nước ta hiện nay.

b. Cơ sở khoa học của phương pháp trực quan:

Cơ sở triết học:

Theo quan điểm triết học duy vật biện chứng, nhận thức của con người là sự phản ánh thế giới khách quan vào bộ não con người. Hoạt động nhận thức của con người có hai giai đoạn: Nhận thức cảm tính – cảm giác, tri giác, biểu tượng; Nhận thức lí tính – Khái niệm, phán đoán, suy lí. Nhận thức cảm tính chính là nhận thức trực quan, nhận thức trực quan được bắt đầu từ sự tồn tại, từ thế giới bên ngoài, lấy thế giới vật chất làm đối tượng, coi vật chất là tất cả những gì tồn tại khách quan, không lệ thuộc vào ý thức của con người. Nó không tồn tại dưới dạng vô hình, thần bí mà dưới dạng hiện thực, cụ thể, cảm tính mà ta có thể biết được chúng. Trực quan là chỗ dựa ban đầu để cho ta một sản phẩm của tư duy. Chẳng hạn, khi phân biệt *hình vuông* với *hình tam giác*, chúng ta dựa vào các đặc điểm khác nhau của từng hình để nhận diện (*không cần biết độ dài cạnh của tam giác là bao nhiêu, độ dài, ngắn của cạnh hình vuông là bao nhiêu mà cứ có ba đoạn thẳng nối ba đầu mút lại với nhau thì được một hình tam giác, cứ có bốn cạnh bằng nhau được nối với nhau và có một góc vuông thì đó là hình vuông*).

Trực quan là *điểm tựa ban đầu* của nhận thức. Nhận thức của con người bắt đầu từ trực quan, song không dừng lại ở đó mà đi sâu vào tìm hiểu bản chất và quy luật của hiện tượng. Sự vận động của nhận thức từ cảm tính lên lí tính, *“từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng ... đó là con đường biện chứng của nhận thức chân lí, của sự nhận thức thực tại khách quan”*.

Cơ sở tâm lí học, giáo dục học:

Pestalossi G. (1746 – 1827), nhà khoa học Thụy Sĩ, đã xuất phát từ chỗ quan sát là cơ sở của mọi tri thức. Nhưng sự quan sát ông nêu ra có xuất phát từ cơ sở tâm lí học, xem trực quan là *chỗ dựa để biến những biểu tượng chưa rõ ràng thành những biểu tượng rõ ràng*. Như vậy, ông đã hướng tới việc gắn liền tri giác cảm tính với sự phát triển của tư duy.

Usinxki K.Đ. (1824 – 1870), nhà giáo dục Nga, cho rằng nguyên tắc dạy học trực quan dựa trên cơ sở những thành tựu của tâm lí học. Ông đã đặc biệt nhấn mạnh đến tính chất phiến diện không đầy đủ trong cách hiểu trực quan khi dạy học là cái gắn liền với tri giác. Ông viết: *“Không có cái gì có thể giúp anh nhanh chóng san bằng bức tường ngăn cách giữa người dạy và người học như là việc đưa cho người học xem bức tranh nào đó và giải thích cho chúng. Nếu người dạy bước vào lớp học và cảm thấy khó bắt chuyện được với lớp thì người dạy hãy đưa ra cho người học xem những bức tranh và lớp học sẽ trở nên cởi mở, thoải mái”*. Ông xem trực quan là phương tiện quan trọng để phát triển tư duy của người học.

Theo Nickerson R.S., dạy người học có được tư duy là làm cho họ có kĩ năng tư duy hiệu quả hơn, có ý thức phê phán, logic, sáng tạo và sâu sắc hơn. Còn Piaget J. thì cho rằng, tư duy của con người về cơ bản còn ở giai đoạn những thao tác cụ thể, trên cơ sở đó diễn ra quá trình hệ thống hoá các thuộc tính, đặc trưng, trong kinh nghiệm trực quan.

Lĩnh vực cảm xúc cũng đóng vai trò quan trọng trong quá trình hoạt động nhận thức. Các nhà tâm lí học đặt cảm xúc vào lĩnh vực trí tuệ để có thể hiểu được nó và giáo dục con người về mặt này. Động cơ học tập của người học không có sẵn, cũng không thể áp đặt từ bên ngoài, mà đối với người học phải hình thành dần dần trong quá trình quan sát đối tượng học tập dưới sự hướng dẫn của người dạy. Do đó, việc tổ chức quan sát, biểu hiện tri thức của người học một cách thích hợp sẽ góp phần hình thành động cơ, thích thú, lòng khao khát học tập của họ.

4.2.2. Trực quan trong dạy học

Trực quan là sự tác động trực tiếp của các sự vật hiện tượng lên giác quan con người, được con người cảm nhận. Trực quan là hình ảnh nhận thức đầu tiên của con người về thế giới.

Trực quan trong dạy học là phương pháp trong đó người dạy và người học sử dụng các phương tiện trực quan, bao gồm cả lời nói để hỗ trợ cho quá trình nhận thức, thông qua đó người học nắm được những kiến thức và kỹ năng tương ứng.

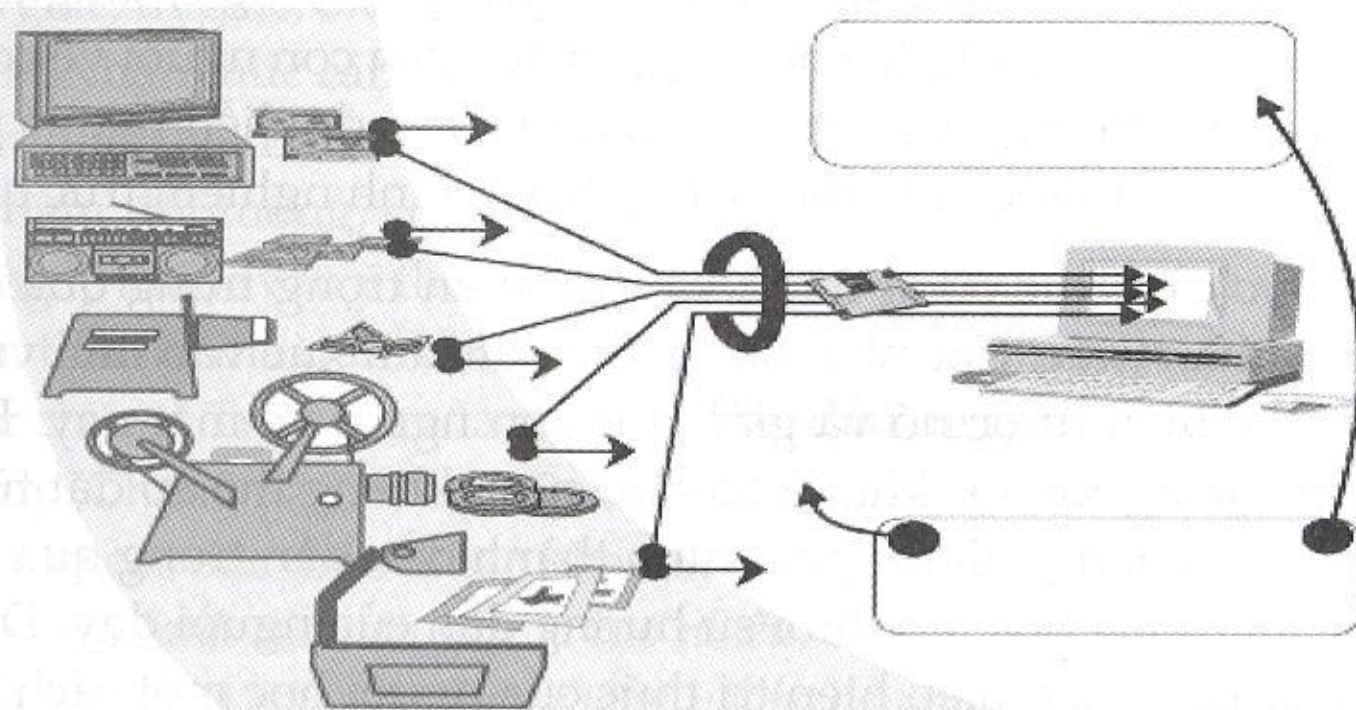
Một số điểm cần chú ý của phương pháp trực quan: Người dạy phải xác định rõ đồ dùng trực quan chỉ là *chỗ dựa*, không thay thế được quá trình nhận thức của người học. Phương tiện trực quan phải phù hợp với nội dung, mục tiêu, chủ đề bài dạy. Trong quá trình dạy học, người dạy không chỉ dừng lại ở mức độ biểu diễn, minh họa bài giảng mà phải sử dụng trực quan như là *phương tiện* nhận thức giúp người học *tự tìm tòi*, tạo điều kiện để người học hoạt động. Trong mối quan hệ người dạy – người học – phương tiện trực quan thì người dạy đóng vai trò hướng dẫn, người học chủ động *khám phá, khai thác, phát hiện* kiến thức dựa vào phương tiện trực quan.

4.3. Phân loại phương tiện dạy học

– Phân loại theo các kênh thu nhận thông tin:

+ Phương tiện nghe: CD, băng, ...

+ Phương tiện nhìn: Phim, ảnh, ...



– Phân loại theo hình thức lưu trữ.

4.4. Tính chất của phương tiện dạy học

Bảo tồn, lưu trữ, tái tạo lại (*các quá trình, các sự kiện, các hiện tượng, ... phục vụ công tác dạy học*).

Biến đổi, biên tập lại để phù hợp với mục tiêu yêu cầu trong việc sử dụng.

Phân phối, truyền tải cho nhiều người, khuếch đại lên nhiều lần nhằm đáp ứng nhu cầu của số đông.

4.5. Vai trò của phương tiện dạy học

4.5.1. Vai trò của phương tiện dạy học đối với người dạy

Vai trò của các phương tiện dạy học rất quan trọng đối với người dạy, cụ thể:

- Thay thế cho những sự vật, hiện tượng và các quá trình xảy ra trong thực tiễn mà người dạy và người học không thể tiếp cận trực tiếp được.
- Giúp cho người dạy phát huy tất cả các giác quan của người học trong quá trình truyền thụ kiến thức, từ đó giúp người học 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.
- Cung cấp cho người học những kiến thức một cách chuẩn và chính xác. Những thông tin người học 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 thu những sự vật, hiện tượng một cách sâu sắc hơn.
- Rút ngắn thời gian giảng dạy mà việc lĩnh hội kiến thức của người học lại nhanh hơn.
- Giải phóng người dạy khỏi một khối lượng lớn các công việc tay chân, do đó nâng cao chất lượng dạy học.
- Dễ dàng gây được cảm tình và sự chú ý của người học.

Bằng việc sử dụng phương tiện dạy học, người dạy có thể kiểm tra một cách khách quan khả năng tiếp thu kiến thức cũng như sự hình thành kiến thức, kĩ năng ở người học.

Công dụng phổ biến của phương tiện dạy học trong việc dạy là hỗ trợ cho người dạy ở trên lớp. Các phương tiện dạy học được thiết kế tốt có thể nâng cao và thúc đẩy việc học của người học và hỗ trợ đắc lực cho người dạy khi trình bày.

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

4.5.2. Vai trò của phương tiện dạy học đối với người học

Vai trò của các phương tiện dạy học rất quan trọng đối với người học, cụ thể:

- Được sử dụng có hiệu quả trong các trường hợp dạy học từ xa không có người dạy hay dùng để học nhóm.
- Các công nghệ dạy học mới như phương tiện đa năng khuyến khích người học tin tưởng vào khả năng nhận thức của bản thân trong học tập.
- Sử dụng các tài liệu tự học tạo cho người dạy có nhiều thời gian để sửa chữa các sai sót của người học.
- Trong đào tạo từ xa, các phương tiện như video, các phần mềm của máy vi tính được người học sử dụng để tự học tại chỗ làm việc hay nhà riêng.

Ngoài vai trò quan trọng kể trên của phương tiện dạy học, người ta còn chú ý tới vị trí và vai trò của phương tiện dạy học đối với hai mô hình dạy học có tính chất riêng đó là: *Giáo dục từ xa* và *giáo dục đặc biệt*.

Giáo dục từ xa là một mô hình dạy học đang được phát triển rất nhanh trên phạm vi toàn thế giới vì nhu cầu được học tập suốt đời của con người là một yêu cầu bức bách. Để thực hiện yêu cầu này đòi hỏi con người phải luôn luôn nâng cao nghiệp vụ để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của công việc và học tập. Giáo dục từ xa được áp dụng rộng rãi trong các lĩnh vực giáo dục, y tế, ...

Thông qua hình thức giáo dục này người học được nâng cao trình độ và được cung cấp các thông tin mới nhất về nghề nghiệp. Hiện nay, nhiều cơ sở giáo dục đã áp dụng giáo dục từ xa để dạy người học có trình độ khác nhau ở các vùng sâu, vùng xa. Đặc tính riêng của hình thức giáo dục này là có sự ngăn cách giữa người dạy và các người học

trong quá trình dạy học. Vì vậy, 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, ...).

Ngày nay, đã xuất hiện một loạt các phương tiện dạy học mới như băng âm thanh, băng video, phần mềm máy vi tính, đĩa CD và các video tương tác, tất cả đều được gửi tới người học ở xa kèm theo các tài liệu hướng dẫn. Cùng với sự phát triển nhanh của các phương tiện truyền thông như hệ thống thiết bị ti vi, radio giảng bài từ xa, thiết bị hội nghị trực tuyến được áp dụng đã tạo nên nhiều hình thức dạy học từ xa hiệu quả hơn vì cho phép người dạy và người học có thể trao đổi trực tiếp với nhau trong quá trình dạy học.

Giáo dục đặc biệt: là một hình thức xử lý giáo dục đặc biệt dành cho người học bị khuyết tật, chậm phát triển. Người học chậm phát triển trí tuệ cần có các khoá học được cấu trúc đặc biệt bởi vì khả năng tiếp thu và tổ hợp các thông điệp vào bộ nhớ của họ có nhiều hạn chế. Người học nghe kém và nhìn kém cần nhiều tư liệu học tập khác nhau. Do đó, phải tăng cường các phương tiện nghe, nhìn trực quan đối với hình thức dạy học này. Các sách «nói» (băng âm thanh kể chuyện, giảng bài, hướng dẫn, ...) là rất cần cho người học nghe kém để họ sử dụng trên lớp hay tại gia đình.

Đối với hình thức 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 người học khuyết tật. Ngày nay, người khuyết tật có xu hướng được vào học chung trong các lớp học bình thường để các họ hoà nhập với cộng đồng, không cảm thấy bị phân biệt đối xử trong xã hội. Để hiện thực hoá được xu hướng này một cách tốt hơn, chúng ta phải thiết kế và ứng dụng các phương tiện dạy học đặc thù cho các người học đặc biệt nhằm bù đắp cho các khiếm khuyết về sinh lí và trí tuệ của họ.

Bên cạnh vị trí và vai trò quan trọng đối với hai hình thức giáo dục đặc thù trên, phương tiện và thiết bị dạy học còn có một số chức năng sau:

Chức năng minh hoạ: Thiết bị dạy học có thể minh hoạ cho lời giảng của người dạy, cung cấp thêm những thông tin, hình ảnh mà người dạy không thể trình bày rõ bằng ngôn ngữ giúp cho tiết dạy trực quan, sinh động hơn. Sử dụng thiết bị dạy học một cách phù hợp sẽ tạo ra

nhiều khả năng để người dạy chuyển tải được nội dung bài học đến người học một cách sâu sắc, thuận lợi hơn.

Chức năng thông tin: Trong nhiều bài dạy, thiết bị dạy học không chỉ đóng vai trò minh họa mà còn là nội dung bài học, nguồn cung cấp thông tin học tập.

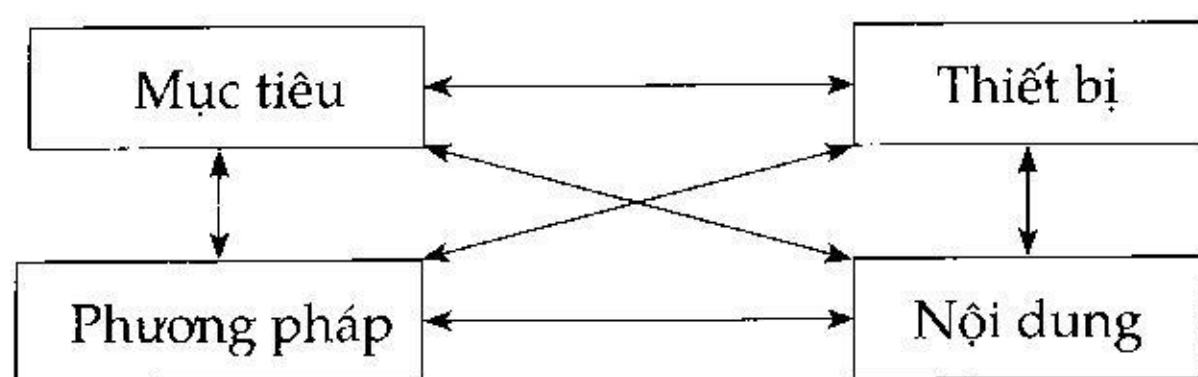
Chức năng định hướng: Thông qua các thiết bị dạy học giúp người học được định hướng bằng hình ảnh thị giác và biết được rõ hơn, chính xác hơn về hình dáng, diện mạo, cử chỉ, hành động, đặc điểm, tính chất, ... của sự vật, hiện tượng đang nghiên cứu, quan sát.

Chức năng bồi dưỡng: Thông qua việc sử dụng thiết bị dạy học trong các tiết dạy, người học được bồi dưỡng vốn sống, mỹ cảm, năng lực trí tuệ, tư tưởng tình cảm, ...

Ngoài các chức năng cơ bản trên, thiết bị dạy học còn có vai trò góp phần hình thành được ở người học những phương pháp học tập tích cực, chủ động, sáng tạo.

Thiết bị dạy học là công cụ của người dạy và người học, nó bao gồm nhiều loại hình khác nhau. Mỗi loại hình có giá trị, phát huy những tính năng khác nhau trong quá trình dạy học nói chung và ở từng môn học nói riêng. Thực tiễn sư phạm cho thấy, các phương pháp dạy học của người dạy chỉ đạt được hiệu quả tối đa khi có sự hỗ trợ của thiết bị dạy học.

Thiết bị dạy học là một trong bốn yếu tố quan trọng nhất có mối quan hệ biện chứng với nhau của quá trình dạy học (*mục tiêu, nội dung, phương pháp, thiết bị*):



Thiết bị dạy học phải phù hợp với đặc trưng bộ môn, với từng nội dung tiết học, phù hợp với từng đối tượng người học, sử dụng đúng lúc, đúng chỗ và không được lạm dụng. Trên các cơ sở đó, người học xác định phương pháp dạy học, cách thức sử dụng và mức độ khai thác thiết bị dạy học cho phù hợp.

4.6. Sử dụng phần mềm dạy học với sự hỗ trợ của máy tính

4.6.1. Thiết kế bài giảng điện tử trên phần mềm Microsoft Powerpoint

Thiết kế bài giảng điện tử trên phần mềm Microsoft Powerpoint cần đảm bảo các tiêu chí sau: tính khoa học; tính khả thi; tính thẩm mỹ và tính sư phạm.

Các bước thiết kế bài giảng điện tử trên phần mềm Microsoft Powerpoint:

- Chuẩn bị “kịch bản cho bài giảng”: Người dạy phải nghiên cứu kỹ nội dung bài giảng, xác định mục tiêu cần đạt được của bài học, từ đó có nội dung và phương pháp phù hợp. Đây chính là cơ sở để thiết kế các slides trong bài giảng;
- Thiết kế các slides với nội dung, tạo những hình ảnh, hiệu ứng và các lệnh điều khiển phù hợp với yêu cầu sư phạm của bài giảng;
- Cài đặt cấu hình, sắp xếp các lệnh trình diễn cho các slides show sao cho hợp lý với từng khoảng dừng và quỹ thời gian cho phép để chuẩn bị công việc trình diễn bài giảng trên lớp.

4.6.2. Những nguyên tắc khi thiết kế slides

Lựa chọn kiểu chữ dễ đọc, với lớp học ít hơn 50 người, cỡ chữ cho các tiêu đề là 32pt và cỡ chữ trong mỗi đoạn văn bản khoảng 24pt; với lớp học từ 50 – 150 người, cỡ chữ cho các tiêu đề là 36pt và cỡ chữ trong mỗi đoạn văn bản khoảng 28pt, cỡ chữ này có thể tăng lên tùy theo chiều dài của lớp học.

Khi soạn thảo nội dung trong slide, không nên chọn nhiều hơn hai kiểu chữ cho mỗi đoạn trình bày (một kiểu chữ cho tiêu đề và một kiểu chữ cho nội dung văn bản), cần chọn những kiểu chữ không có chân, nét chữ đậm vừa phải, dễ đọc như: Arial Unicode MS, Circle, Microsoft Sans Serif, MS Reference Sans Serif, Tahoma, Verdana.

Những đoạn văn bản đưa vào phải ngắn gọn đến mức có thể, nên dùng các chữ in thường hoặc các chữ in hoa chữ cái đầu tiên, không nên dùng toàn bộ chữ in hoa, vì chữ kiểu này sẽ rất khó đọc. Màu sắc, âm thanh, chuyển động nên được lựa chọn một cách phù hợp và đúng mục đích, không nên quá lạm dụng vì sẽ gây phân tán lên sự chú ý của người học.

Nội dung mỗi slide chỉ phản ánh một ý chính, hoặc một mục đích giáo dục. Nên trình bày nhiều slides để diễn đạt một ý tốt hơn một slides diễn đạt nhiều ý. Những nội dung quan trọng nên để góc trái phía trên. Trong mỗi slides, nội dung văn bản cần được trình bày không quá 8 dòng, mỗi dòng không quá 8 chữ. Những đoạn văn bản từ khoá có thể ít hơn.

Khoảng cách giữa các hàng bằng 1,5 chiều cao của chữ. Màu chữ và màu nền phải tương phản. Màu nền phải hấp thụ ánh sáng và không bị loá. Không nên trang trí các hoạ tiết trên màu nền làm mất sự tập trung của người học.

Sau đây là một số gợi ý phối hợp giữa màu nền và màu chữ:

<i>Màu nền</i>	<i>Màu chữ</i>	<i>Tác dụng</i>
Trắng	Đỏ	Nhớ lâu
Trắng	Cam	
Trắng	Xanh dương	
Trắng	Xanh lá cây	
Trắng	Tím	
Đen	Vàng	Chú ý ban đầu

Sau đây là quan hệ giữa chiều cao chữ và chiều dài lớp học, cụ thể như sau:

<i>Chiều cao chữ (mm)</i>	12	25	40	50	60	75
<i>Chiều dài lớp học (m)</i>	3	6	9	12	15	18

Phần II PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC

Chương 5:

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC

5.1. Mục tiêu giáo dục đại học

5.1.1. Mục tiêu chung

Đào tạo nhân lực, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài; Nghiên cứu khoa học – công nghệ nhằm tạo ra tri thức, sản phẩm mới, phục vụ yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội, bảo đảm quốc phòng, an ninh và hội nhập quốc tế.

Đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức; Có kiến thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và phát triển ứng dụng khoa học và công nghệ tương xứng với trình độ đào tạo; Có sức khỏe; Có khả năng sáng tạo và trách nhiệm nghề nghiệp, thích nghi với môi trường làm việc; Có ý thức phục vụ nhân dân.

5.1.2. Mục tiêu cụ thể đào tạo trình độ đại học

Mục tiêu đào tạo trình độ đại học nhằm giúp sinh viên có kiến thức chuyên môn toàn diện, nắm vững nguyên lý, quy luật tự nhiên – xã hội, có kỹ năng thực hành cơ bản, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc ngành được đào tạo.

Chú ý: Mục tiêu của giáo dục đại học là đào tạo người học có phẩm chất chính trị, đạo đức, có ý thức phục vụ nhân dân, có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ đào tạo, có sức khỏe, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; Đào tạo trình độ đại học giúp sinh viên nắm vững kiến thức chuyên môn và có kỹ

năng thực hành thành thạo, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo; Đào tạo trình độ thạc sĩ giúp học viên nắm vững lý thuyết, có trình độ cao về thực hành, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và có năng lực phát hiện, giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được đào tạo; Đào tạo trình độ tiến sĩ giúp nghiên cứu sinh có trình độ cao về lý thuyết và thực hành, có năng lực nghiên cứu độc lập, sáng tạo, phát hiện và giải quyết những vấn đề mới về khoa học, công nghệ, hướng dẫn nghiên cứu khoa học và hoạt động chuyên môn.

5.2. Nội dung giáo dục đại học

Nội dung giáo dục đại học phải bảo đảm tính cơ bản, toàn diện, thiết thực, hiện đại và có hệ thống; Coi trọng giáo dục tư tưởng và ý thức công dân; Kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hoá dân tộc, tiếp thu tinh hoa văn hoá nhân loại; Phù hợp với sự phát triển về tâm sinh lý lứa tuổi của người học.

Nội dung giáo dục đại học phải bảo đảm cơ cấu hợp lý giữa kiến thức khoa học cơ bản, ngoại ngữ và công nghệ thông tin với kiến thức chuyên môn và các bộ môn khoa học Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; Kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp, bản sắc văn hoá dân tộc; Tương ứng với trình độ chung của khu vực và thế giới; Đào tạo trình độ đại học phải bảo đảm cho sinh viên có những kiến thức khoa học cơ bản và kiến thức chuyên môn tương đối hoàn chỉnh, có phương pháp làm việc khoa học, có năng lực vận dụng lý thuyết vào công tác chuyên môn; Đào tạo trình độ thạc sĩ phải bảo đảm cho học viên được bổ sung và nâng cao những kiến thức đã học ở trình độ đại học, tăng cường kiến thức liên ngành, có đủ năng lực thực hiện công tác chuyên môn và nghiên cứu khoa học trong chuyên ngành của mình; Đào tạo trình độ tiến sĩ phải bảo đảm cho nghiên cứu sinh hoàn chỉnh và nâng cao kiến thức cơ bản, có hiểu biết sâu về kiến thức chuyên môn, có đủ năng lực tiến hành độc lập công tác nghiên cứu khoa học và sáng tạo trong công tác chuyên môn.

5.3. Chương trình, giáo trình giáo dục đại học

5.3.1. Chương trình đào tạo giáo dục đại học

Chương trình đào tạo trình độ đại học gồm: Mục tiêu, chuẩn kiến thức, kỹ năng của người học sau khi tốt nghiệp; Nội dung đào

tạo, phương pháp đánh giá đối với mỗi môn học và ngành học, trình độ đào tạo; Bảo đảm yêu cầu liên thông giữa các trình độ và với các chương trình đào tạo khác.

Cơ sở giáo dục đại học được sử dụng chương trình đào tạo của cơ sở giáo dục nước ngoài đã được kiểm định và công nhận về chất lượng để thực hiện nhiệm vụ đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.

Cơ sở giáo dục đại học tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học.

Cơ sở giáo dục đại học có vốn đầu tư nước ngoài tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc xây dựng chương trình đào tạo và thực hiện chương trình đào tạo đã được kiểm định bởi tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục của Việt Nam, bảo đảm không gây phương hại đến quốc phòng, an ninh quốc gia, lợi ích cộng đồng, không có nội dung xuyên tạc lịch sử, ảnh hưởng xấu đến văn hoá, đạo đức, thuần phong mỹ tục và đoàn kết các dân tộc Việt Nam, hòa bình, an ninh thế giới; Không có nội dung truyền bá tôn giáo.

Chương trình đào tạo theo hình thức giáo dục thường xuyên có nội dung như chương trình đào tạo theo hình thức giáo dục chính quy.

Chương trình giáo dục thể hiện mục tiêu giáo dục; Quy định chuẩn kiến thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với trình độ đào tạo đại học.

Chương trình giáo dục phải bảo đảm tính hiện đại, tính ổn định, tính thống nhất; Kế thừa giữa các cấp học, các trình độ đào tạo và tạo điều kiện cho sự liên thông, chuyển đổi giữa các trình độ đào tạo, ngành đào tạo.

Yêu cầu về nội dung kiến thức và kỹ năng quy định trong chương trình giáo dục phải được cụ thể hoá thành giáo trình và tài liệu giảng dạy ở giáo dục đại học. Giáo trình và tài liệu giảng dạy phải đáp ứng yêu cầu về phương pháp giáo dục.

Chương trình giáo dục được tổ chức thực hiện theo năm học hoặc theo hình thức tích lũy tín chỉ đối với giáo dục đại học.

Kết quả học tập học phần hoặc tín chỉ mà người học tích lũy được khi theo học một chương trình giáo dục được công nhận để xem xét về

giá trị chuyển đổi cho học phần hoặc tín chỉ tương ứng trong chương trình giáo dục khác khi người học chuyển ngành nghề đào tạo, chuyển hình thức học tập hoặc học lên ở cấp học, trình độ đào tạo cao hơn. Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định việc thực hiện chương trình giáo dục theo hình thức tích lũy tín chỉ, việc công nhận để xem xét về giá trị chuyển đổi kết quả học tập môn học hoặc tín chỉ.

5.3.2. Giáo trình giáo dục đại học

Giáo trình giáo dục đại học cụ thể hoá yêu cầu về nội dung kiến thức, kĩ năng quy định trong chương trình đào tạo đối với mỗi môn học, ngành học bảo đảm mục tiêu của các trình độ đào tạo của giáo dục đại học.

Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn giáo trình sử dụng chung các môn lí luận chính trị, quốc phòng – an ninh để làm tài liệu giảng dạy, học tập trong các cơ sở giáo dục đại học.

Hiệu trưởng cơ sở giáo dục đại học tổ chức biên soạn hoặc lựa chọn, duyệt giáo trình giáo dục đại học để sử dụng làm tài liệu giảng dạy, học tập trong cơ sở giáo dục đại học trên cơ sở thẩm định của Hội đồng thẩm định giáo trình do hiệu trưởng cơ sở giáo dục đại học thành lập.

Cơ sở giáo dục đại học phải thực hiện các quy định về sở hữu trí tuệ và bản quyền trong sử dụng giáo trình và công bố công trình nghiên cứu khoa học.

Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học; Quy trình xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học; Quy định các học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo đối với các trình độ đào tạo của cơ sở giáo dục đại học có vốn đầu tư nước ngoài; Quy định việc biên soạn, lựa chọn, thẩm định, duyệt và sử dụng bài giảng, giáo trình giáo dục đại học.

5.4. Phương pháp giáo dục đại học

Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; Bồi dưỡng cho người học năng lực tự học, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên.

Chú ý: Phương pháp đào tạo trình độ đại học phải coi trọng việc bồi dưỡng ý thức tự giác trong học tập, năng lực tự học, tự nghiên cứu, phát triển tư duy sáng tạo, rèn luyện kỹ năng thực hành, tạo điều kiện cho người học tham gia nghiên cứu, thực nghiệm, ứng dụng; Phương pháp đào tạo trình độ thạc sĩ được thực hiện bằng cách phối hợp các hình thức học tập trên lớp với tự học, tự nghiên cứu, coi trọng việc phát huy năng lực thực hành, năng lực phát hiện, giải quyết những vấn đề chuyên môn; Phương pháp đào tạo trình độ tiến sĩ được thực hiện chủ yếu bằng tự học, tự nghiên cứu dưới sự hướng dẫn của nhà giáo, nhà khoa học, coi trọng rèn luyện thói quen nghiên cứu khoa học, phát triển tư duy sáng tạo trong phát hiện, giải quyết những vấn đề chuyên môn.

Chương 6:

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC

6.1. Quan niệm về phương pháp dạy học đại học

6.1.1. Phương pháp

Phương pháp là cách thức, là con đường để đạt được mục tiêu đề ra.

Theo triết học duy vật biện chứng, *phương pháp* là hệ thống những nguyên tắc được rút ra từ tri thức về các quy luật khách quan để điều chỉnh hoạt động nhận thức và thực tiễn nhằm thực hiện mục tiêu nhất định.

6.1.2. Phương pháp dạy học

Phương pháp dạy học là cách thức của người dạy nhằm làm cho người học đạt được mục tiêu bài học đề ra.

Giảng viên (*người dạy*) trong cơ sở giáo dục đại học là người có nhân thân rõ ràng, có phẩm chất, đạo đức tốt, có sức khỏe theo yêu cầu nghề nghiệp, đạt trình độ về chuyên môn, nghiệp vụ quy định tại điểm e khoản 1, Điều 77 của Luật giáo dục. Chức danh của giảng viên bao gồm trợ giảng, giảng viên, giảng viên chính, phó giáo sư, giáo

sư. Trình độ chuẩn của chức danh giảng viên giảng dạy trình độ đại học là thạc sĩ trở lên, trường hợp đặc biệt ở một số ngành chuyên môn đặc thù do Bộ trưởng Bộ giáo dục và đào tạo quy định. Hiệu trưởng cơ sở giáo dục đại học ưu tiên tuyển dụng người có trình độ từ thạc sĩ trở lên làm giảng viên. Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm, quy định việc bồi dưỡng, sử dụng giảng viên.

Người học là người đang học tập và nghiên cứu khoa học tại cơ sở giáo dục đại học, là sinh viên của chương trình đào tạo đại học, học viên của chương trình đào tạo thạc sĩ; nghiên cứu sinh của chương trình đào tạo tiến sĩ.

Vai trò hoạt động của người dạy và người học: Hoạt động của người dạy và của người học không bình đẳng với nhau. Ta nói hoạt động của người dạy gây nên hoạt động của người học. Như vậy, hoạt động của người dạy là tác động điều khiển. Tuy nhiên tác động không phải chỉ gồm hoạt động mà còn cả sự ứng xử (thái độ, cử chỉ, ...) của người dạy. Hoạt động dạy học là hoạt động kép, bao gồm hoạt động dạy và hoạt động học trong đó diễn ra sự tương tác giữa người dạy và người học, người dạy giữ vai trò tổ chức, điều khiển, người học có vai trò chủ động tiếp nhận tri thức dưới sự dẫn dắt của người dạy.

Tính khái quát của phương pháp: Phương pháp dạy học không phải là bản thân hoạt động và sự ứng xử của người dạy. Nếu coi những hoạt động và sự ứng xử trong những tình huống cụ thể là phương pháp thì số lượng các phương pháp sẽ rất nhiều. Bởi vậy, đứng trước một tình huống, những cá nhân khác nhau sẽ hoạt động và ứng xử không giống nhau. Nói một cách chính xác, phương pháp dạy học là cách thức, là hình ảnh khái quát hoạt động và ứng xử của người dạy. Hình ảnh này thường hình thành do phản ánh những hoạt động dạy học thành công của người người dạy và những thành tựu của khoa học giáo dục. Do tính khái quát, phương pháp dạy học có thể chuyển từ trường hợp này sang trường hợp khác. Như vậy, cách nói "*Áp dụng một phương pháp*" mới có nghĩa, ở đây cần phân biệt phương pháp với những hành động phù hợp với phương pháp.

Chức năng phương tiện tư tưởng của phương pháp: Phương pháp dạy học là phương tiện để đạt mục tiêu dạy học. Phương pháp dạy học được phân biệt với phương tiện dạy học ở chỗ phương pháp dạy học là phương tiện tư tưởng, phương tiện dạy học là phương tiện vật chất.

6.1.3. Quan niệm về phương pháp dạy học đại học

Phương pháp dạy học đại học là cách thức của *giảng viên* nhằm làm cho *sinh viên* đạt được *mục tiêu* bài học đề ra.

Hệ thống giáo dục quốc dân gồm giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên.

Các cấp học và trình độ đào tạo của hệ thống giáo dục quốc dân bao gồm: Giáo dục mầm non có nhà trẻ và mẫu giáo; Giáo dục phổ thông có tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông; Giáo dục nghề nghiệp có trung cấp chuyên nghiệp và dạy nghề; *Giáo dục đại học* và sau đại học đào tạo trình độ *cao đẳng*, trình độ đại học, trình độ *thạc sĩ*, trình độ *tiến sĩ*.

Tính mục tiêu là dấu hiệu cơ bản của *phương pháp*, mục tiêu nào thì phương pháp ấy. Phương pháp dạy học gắn liền với *nội dung*, phương pháp dạy học cũng được xác định trên cơ sở nội dung, đặc điểm của đối tượng.

6.1.4. Những quy định đối với người dạy (giảng viên)

a. Nhiệm vụ và quyền của giảng viên

Giảng dạy theo mục tiêu, chương trình đào tạo và thực hiện đầy đủ, có chất lượng chương trình đào tạo.

Nghiên cứu, phát triển ứng dụng khoa học và chuyển giao công nghệ, bảo đảm chất lượng đào tạo.

Định kì học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ lí luận chính trị, chuyên môn nghiệp vụ và phương pháp giảng dạy.

Giữ gìn phẩm chất, uy tín, danh dự của giảng viên.

Tôn trọng nhân cách của người học, đối xử công bằng với người học, bảo vệ các quyền, lợi ích chính đáng của người học.

Tham gia quản lí và giám sát cơ sở giáo dục đại học, tham gia công tác Đảng, đoàn thể và các công tác khác.

Được kí hợp đồng thỉnh giảng và nghiên cứu khoa học với các cơ sở giáo dục đại học, cơ sở nghiên cứu khoa học theo quy định của pháp luật.

Được bổ nhiệm chức danh của giảng viên, được phong tặng danh hiệu Nhà giáo nhân dân, Nhà giáo ưu tú và được khen thưởng theo quy định của pháp luật.

Các nhiệm vụ và quyền khác theo quy định của pháp luật.

b. Chính sách đối với giảng viên

Giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học được cử đi học nâng cao trình độ, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, được hưởng tiền lương, phụ cấp ưu đãi theo nghề, phụ cấp thâm niên và các phụ cấp khác theo quy định của Chính phủ.

Giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học ở vùng có điều kiện kinh tế – xã hội đặc biệt khó khăn được tạo điều kiện về chỗ ở, được hưởng chế độ phụ cấp và các chính sách ưu đãi theo quy định của Chính phủ.

Nhà nước có chính sách điều động, biệt phái giảng viên làm việc tại cơ sở giáo dục đại học ở vùng có điều kiện kinh tế – xã hội đặc biệt khó khăn, khuyến khích giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học ở vùng thuận lợi đến công tác tại các cơ sở giáo dục đại học ở vùng có điều kiện kinh tế – xã hội đặc biệt khó khăn, tạo điều kiện để giảng viên ở vùng này an tâm công tác.

Giảng viên có trình độ tiến sĩ, giảng viên có chức danh giáo sư, phó giáo sư công tác trong cơ sở giáo dục đại học có thể kéo dài thời gian làm việc kể từ khi đủ tuổi nghỉ hưu để giảng dạy, nghiên cứu khoa học, nếu có đủ sức khỏe, tự nguyện kéo dài thời gian làm việc, đồng thời cơ sở giáo dục đại học có nhu cầu.

Thủ tướng Chính phủ quy định cụ thể chính sách đối với giảng viên trong cơ sở giáo dục đại học.

c. Các hành vi giảng viên không được làm

Xúc phạm danh dự, nhân phẩm, xâm phạm thân thể người học và người khác.

Gian lận trong hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học.

Lợi dụng danh hiệu nhà giáo và hoạt động giáo dục để thực hiện hành vi vi phạm pháp luật.

6.1.5. Những quy định đối với người học

a. Nhiệm vụ và quyền của người học

Học tập, nghiên cứu khoa học, rèn luyện theo quy định.

Tôn trọng giảng viên, cán bộ quản lý, viên chức và nhân viên của cơ sở giáo dục đại học, đoàn kết, giúp đỡ lẫn nhau trong học tập và rèn luyện.

Tham gia lao động và hoạt động xã hội, hoạt động bảo vệ môi trường, bảo vệ an ninh, trật tự, phòng, chống tiêu cực, gian lận trong học tập và thi cử, phòng chống tội phạm, tệ nạn xã hội.

Được tôn trọng và đối xử bình đẳng, không phân biệt nam nữ, dân tộc, tôn giáo, nguồn gốc xuất thân, được cung cấp đầy đủ thông tin về việc học tập, rèn luyện.

Được tạo điều kiện trong học tập, tham gia hoạt động khoa học và công nghệ, các hoạt động văn hoá, thể dục, thể thao.

Đóng góp ý kiến, tham gia quản lý và giám sát hoạt động giáo dục và các điều kiện bảo đảm chất lượng giáo dục.

Được hưởng chính sách đối với người học thuộc đối tượng hưởng ưu tiên và chính sách xã hội.

Các nhiệm vụ và quyền khác theo quy định của pháp luật.

b. Các hành vi người học không được làm

Xúc phạm nhân phẩm, danh dự, xâm phạm thân thể giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục, nhân viên, người học của cơ sở giáo dục đại học và người khác.

Gian lận trong học tập, kiểm tra, thi cử, tuyển sinh.

Tham gia tệ nạn xã hội, gây rối an ninh trật tự trong cơ sở giáo dục đại học hoặc nơi công cộng và các hành vi vi phạm pháp luật khác.

Tổ chức hoặc tham gia các hoạt động vi phạm pháp luật.

c. Chính sách đối với người học

Người học trong cơ sở giáo dục đại học được hưởng các chính sách về học bổng và trợ cấp xã hội, chế độ cử tuyển, tín dụng giáo dục, miễn, giảm phí dịch vụ công cộng theo quy định tại các điều 89, 90, 91 và 92 của Luật giáo dục.

Người học các ngành chuyên môn đặc thù đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, quốc phòng an ninh không phải đóng học phí, được ưu tiên trong việc xét cấp học bổng, trợ cấp xã hội.

Chính phủ quy định cụ thể chính sách ưu tiên đối với người học thuộc đối tượng được hưởng ưu tiên và chính sách xã hội.

6.1.6. Đặc điểm của phương pháp dạy học đại học

Gắn liền với ngành nghề đào tạo ở trường đại học.

Gắn liền với thực tiễn xã hội, thực tiễn cuộc sống và sự phát triển của khoa học và công nghệ.

Ngày càng tiếp cận với phương pháp nghiên cứu khoa học.

Phát huy cao tính tự giác, độc lập và sáng tạo của sinh viên.

Đa dạng, thay đổi tùy theo trường đại học, đặc điểm của bộ môn, điều kiện, đặc điểm nhân cách của giảng viên và sinh viên.

Ngày càng gắn liền với các thiết bị và các phương tiện dạy học hiện đại.

6.2. Các phương pháp dạy học đại học

6.2.1. Các phương pháp dạy học đại học truyền thống (cổ điển)

Phương pháp dạy học đại học truyền thống là phương pháp truyền thụ tri thức với định hướng tri thức là mục tiêu của dạy học. Trong phương pháp này, người dạy quan tâm nhiều hơn đến tính logic của tri thức và việc dạy học chú trọng rèn luyện cho người học khả năng vận dụng kiến thức.

Các phương pháp dạy học truyền thống chủ yếu là: Phương pháp giảng giải, phương pháp gọi mở vấn đáp, phương pháp luyện tập thực hành, phương pháp dạy học nhờ phương tiện trực quan, ...

6.2.2. Các phương pháp dạy học đại học không truyền thống (hiện đại)

Phương pháp dạy học đại học không truyền thống là những phương pháp xem tri thức chính là phương tiện của dạy học với mục tiêu cho người học cách thức khám phá, hình thành tri thức. Dạy học phải coi trọng quá trình tái tạo lại trong lịch sử sự hình thành tri thức mà nhân

loại đã đi qua. Các phương pháp dạy học hiện đại được xây dựng theo ba nhóm chủ yếu:

- Các phương pháp dựa trên những thành tựu của khoa học tâm lí, khoa học giáo dục (*như dạy học nêu vấn đề, dạy học theo nhóm, ...*).
- Các phương pháp dựa trên những thành tựu của điều khiển học, logic học (*như dạy học chương trình hoá, angôrit hoá, ...*).
- Các phương pháp tận dụng các phương tiện kĩ thuật dựa trên những thành tựu của kĩ thuật hiện đại.

Các phương pháp dạy học hiện đại chủ yếu là: Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo nhóm, dạy học theo lí thuyết trò chơi, ...

Phương pháp trước hết phải bao hàm xu hướng, chiến lược của tổ chức hoạt động dạy học. Để thực hiện định hướng ấy có thể sử dụng các thủ thuật. Tuy nhiên do tính đặc thù của đối tượng hành động gắn liền với tri thức và định hướng về chiến lược nên cùng một nội dung, tùy thuộc vào quan niệm về vai trò của nó mà việc tổ chức dạy học sẽ khác nhau.

Có hai kiểu định hướng dạy học thường được sử dụng:

- *Lựa chọn sẵn các phương pháp dạy học*, sau đó mới tính đến việc lựa chọn vật liệu với lưu ý mỗi loại vật liệu có những đặc thù riêng. Tùy thuộc khả năng tiếp nhận tri thức của người học mà lựa chọn phương pháp dạy học. Nói cách khác, để “*chế biến*” và truyền thụ một tri thức thường phải sử dụng đồng bộ nhiều phương pháp dạy học khác nhau.
- *Xuất phát từ đối tượng*: Từ vật liệu được sử dụng để “*chế biến*”, sau đó căn cứ vào tính đặc thù của nó mà lựa chọn các phương pháp dạy học ở các thời điểm khác nhau.

Không có một phương pháp dạy học nào là vạn năng. Mỗi phương pháp có mặt mạnh và mặt hạn chế của nó. Nghệ thuật của người dạy là biết lựa chọn, sử dụng mỗi phương pháp một cách hợp lí và sáng tạo, biết phối hợp khéo léo các phương pháp làm cho các phương pháp bổ trợ cho nhau, nhằm phát huy được tác dụng và thu hẹp những hạn chế của mỗi phương pháp.

6.3. Các phương pháp dạy học cụ thể

6.3.1. Phương pháp giảng giải

Giới thiệu: Với phương pháp giảng giải, giảng viên chủ yếu dùng lời nói để trình bày nội dung bài học cho sinh viên. Giảng giải là dùng luận cứ, số liệu để chứng minh các quy tắc, công thức, ... Tuy nhiên người dạy vẫn có thể dùng các phương tiện trực quan thích hợp, có thể đặt một số câu hỏi hay đặt vấn đề để sinh viên tham gia.

Trường hợp sử dụng: Phương pháp này thường được sử dụng khi trình bày ý nghĩa, tác dụng của một vấn đề mới, giới thiệu lịch sử phát triển, tiểu sử các nhà giáo dục, trình bày cách chứng minh, quy tắc khó, làm mẫu, tiến hành ôn tập, ...

Ưu điểm: Trong một thời gian ngắn, giảng viên có thể trình bày được nhiều tài liệu cơ bản theo yêu cầu, chủ động được về thời gian, kế hoạch. Sinh viên có thể học tập được cách lập luận logic, chặt chẽ, ngắn gọn nhưng đầy đủ của người dạy.

Nhược điểm: Sinh viên tiếp thu kiến thức một cách thụ động, giờ học đơn điệu, sinh viên dễ bị mệt, không có điều kiện kiểm tra thu nhận kiến thức của sinh viên trong giờ học đó và ít có điều kiện huy động sự tham gia của sinh viên vào bài giảng.

Lưu ý: Không nên lạm dụng, mà chỉ nên sử dụng khi cần thiết, cần lập luận gọn gàng, chặt chẽ, diễn đạt có hệ thống, thực hiện với mức độ vừa phải, nhịp điệu chậm, thời gian ít trong một tiết học, tài liệu thuyết trình ngắn, kết hợp với minh họa hay đặt một số câu hỏi nhằm hướng sinh viên vào bài giảng.

6.3.2. Phương pháp gợi mở vấn đáp

Mô tả: Với phương pháp này, giảng viên không trực tiếp đưa ra những kiến thức ở dạng hoàn chỉnh mà hướng dẫn sinh viên tư duy từng bước một để họ tự tìm ra những kiến thức mới phải học. Thông qua việc khéo léo đặt câu hỏi, giảng viên dẫn dắt sinh viên rút ra những kết luận mới cần phải học, những tri thức mới. Phương pháp này do nhà hiền triết Hi Lạp Socrates (469 – 399, TCN) đề ra để giảng triết học. Ông cho đây là “*thuật đỡ đở*”, vì bằng những câu hỏi của mình, ông kích thích người nói chuyện với mình tự tìm ra những câu trả lời, phát hiện ra những chân lí. Vì vậy, người ta gọi phương pháp này là phương

pháp “*vấn đáp Oristic*” hay phương pháp Socrates. Phương pháp này trước đây thường được sử dụng trong quá trình dạy học, nhưng người ta buộc sinh viên phải trả lời máy móc những điều đã trình bày sẵn nên không phát huy được tính tích cực của sinh viên. Thông thường, ta dùng phương pháp vấn đáp bằng cách đưa ra những câu hỏi thích hợp cho sinh viên trả lời để tiến hành gợi mở dần dần đi đến kết luận.

Trường hợp sử dụng: Phương pháp này có thể dùng trong việc truyền thụ kiến thức mới, vận dụng kiến thức để giải bài tập, củng cố, ôn tập kiến thức, kiểm tra đánh giá, ...

Ưu điểm: Ưu điểm nổi bật của phương pháp này là có thể sử dụng một cách phổ biến nhằm phát huy tính chủ động, tích cực của sinh viên. Do đó, không khí lớp học sôi nổi, sinh động, nâng cao được hứng thú học tập, lòng tự tin của sinh viên, rèn luyện và phát triển năng lực tư duy, năng lực diễn đạt, từ đó sinh viên sẽ tiếp thu kiến thức sâu hơn, có tổ chức hơn.

Nhược điểm: Làm cho giảng viên khó chủ động về thời gian. Nếu câu hỏi đặt ra không có hiệu quả sư phạm cao thì dễ rơi vào tình trạng hình thức “*hỏi cho có*”.

Lưu ý: Sự thành công chủ yếu của phương pháp này là ở chỗ xây dựng được một hệ thống câu hỏi gợi mở thích hợp, thoả mãn một số yêu cầu xác định:

- Câu hỏi phải dành cho đủ các loại đối tượng sinh viên (*Giỏi, khá, trung bình, yếu kém*).
- Đối với mỗi loại đối tượng, câu hỏi phải vừa sức, phải chứa đựng yếu tố gây hứng thú kích lệ sinh viên tìm câu trả lời.
- Câu hỏi phải có nội dung chính xác, thích hợp với mục đích, yêu cầu, nội dung bài học.
- Câu hỏi phải ngắn gọn, rõ, không mập mờ, khó hiểu, không nên đưa ra câu hỏi mà câu trả lời dưới dạng “*có*” hay “*không*”, “*đúng*” hay “*sai*”, mà câu hỏi phải là “*tại sao*”, “*như thế nào*”, “*do đâu?*”, ...
- Cùng một nội dung có thể đặt nhiều câu hỏi dưới nhiều hình thức khác nhau để giúp sinh viên nắm được kiến thức một cách sâu sắc, rèn luyện năng lực tư duy linh hoạt.
- Bên cạnh những câu hỏi chính, ta cần chuẩn bị một số câu hỏi phụ để tuỳ tình hình mà dẫn dắt sự suy nghĩ của sinh viên, cũng cần

chuẩn bị sẵn câu trả lời để tránh sự bị động, ứng phó với trường hợp sinh viên trả lời sai.

- Câu hỏi phải đưa ra cho cả lớp suy nghĩ, sau đó hướng dẫn và gọi mở cho sinh viên trả lời.
- Có thể cho một số em trả lời, sau đó gọi một số em khác nhận xét, bổ sung. Cuối cùng giảng viên nhận xét chung, nhấn mạnh ý chính.

6.3.3. Phương pháp luyện tập thực hành

Mô tả: Luyện tập là lặp đi lặp lại nhiều lần những hành động nhất định nhằm hình thành và củng cố những kĩ năng, kĩ xảo cần thiết. Phương pháp này được thực hiện một cách có tổ chức và có kế hoạch.

Trường hợp sử dụng: Luyện tập ngay trong cả quá trình truyền thụ tri thức, vừa giảng, vừa rèn luyện. Giải các bài tập sau khi học xong lí thuyết, giải các bài tập có nội dung thực tế, các bài tập tổng hợp đòi hỏi phải vận dụng sáng tạo các tri thức, kĩ năng đã học, đã biết. Thông qua những hình thức luyện tập này vừa rèn luyện kĩ năng, kĩ xảo, vừa nâng cao kĩ năng suy luận, phân tích, tổng hợp, quan sát, nhận xét, tìm mối liên hệ, tương tự, dự đoán, kiểm nghiệm, khái quát, ... cho sinh viên.

Ưu điểm: Ưu điểm cơ bản và nổi bật của phương pháp luyện tập là nâng cao tính độc lập sáng tạo của sinh viên, qua đó sinh viên hiểu bài sâu hơn, chắc hơn và năng lực, phẩm chất trí tuệ được phát triển.

Nhược điểm: Nếu giảng viên không có phương pháp luyện tập, thực hành thích hợp hoặc khó quá, hoặc quá dễ gây cho sinh viên tâm lí chán nản, hay sa đà vào các thủ thuật giải mà quên mất việc luyện tập phương thức tư duy.

Lưu ý: Giảng viên phải chuẩn bị kĩ các bài tập, kể cả bài tập dễ để có sự phân loại theo tiêu chuẩn đã xác định, tùy theo mức độ phát triển năng lực tư duy, theo từng loại đối tượng sinh viên. Trên cơ sở đó mà chủ động trong việc ra bài luyện tập cho sinh viên một cách thích hợp. Luyện tập phải nhằm mục đích, yêu cầu nhất định: Nắm lí thuyết rồi mới luyện tập năng lực vận dụng tri thức vào nhiều trường hợp khác nhau, duy trì sự hứng thú học tập của sinh viên. Qua luyện tập mà rèn luyện cho sinh viên tính kiên trì, nhẫn nại, tập trung chú ý, tự kiểm tra đánh giá, ... Qua luyện tập, giảng viên phải chỉ cho sinh viên những chỗ khó, những chỗ dễ quên hay nhầm lẫn trong khi vận dụng.

6.3.4. Phương pháp dạy học trực quan

Mô tả: Để sinh viên hiểu bài một cách sâu sắc, để tiếp thu ta phải sử dụng những phương tiện trực quan trong dạy học mà gọi tắt là phương pháp trực quan. Phương tiện trực quan là chỗ dựa để giảng viên hướng dẫn sinh viên quan sát, nhận xét, so sánh, đưa ra những nhận định, những dự đoán mang tính khám phá một chân lí, sau đó phải tiến hành chứng minh chặt chẽ. Sau khi học xong kiến thức mới, giảng viên cho sinh viên tự tìm những ví dụ, những hình ảnh tượng trưng nhằm minh họa, làm rõ các kiến thức có tính trừu tượng. Nội dung này thể hiện nguyên lí “*Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng*”. Sử dụng phương pháp này không những sinh viên hiểu bài sâu hơn mà còn làm cho sinh viên thấy kiến thức đang học có mối quan hệ chặt chẽ với thực tiễn, tạo cho sinh viên vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Các phương tiện trực quan thường dùng trong dạy học: vật thật, vật tượng trưng, vật tạo hình (*phim, đèn chiếu, ... hệ thống kí hiệu*) ... để giúp sinh viên quan sát.

Các trường hợp sử dụng: Đưa ra một số phương tiện trực quan thích hợp để sinh viên quan sát, so sánh, nhận xét từ đó khái quát hoá để đi đến một khái niệm mới, một kiến thức mới; Đưa ra trong quá trình giảng bài để giúp sinh viên nhận biết một tính chất nào đó; Đưa ra, hay cho sinh viên tự tìm để minh họa, nhận diện hoặc thể hiện các kiến thức vừa học.

Lưu ý: Phương tiện trực quan dùng trong dạy học là để khám phá, thể hiện chứ không phải là một công cụ để chứng minh mọi khám phá. Nhận xét, dự đoán thu được từ trực quan phải được chứng minh chặt chẽ, nghiêm túc. Giảng viên cần phải suy nghĩ trước để biết cần phải đưa ra phương tiện trực quan nào, lúc nào cho thích hợp, tránh sự tùy tiện. Mô hình, hình vẽ, ... cần phải làm rõ những chỗ sinh viên cần quan sát, tập trung sức chú ý (màu sắc, hiệu ứng, ...) tránh sự phân tán của sinh viên (che những phần chưa sử dụng đến). Phương tiện trực quan trong dạy học là cần thiết, nó giúp sinh viên hình thành được biểu tượng, phát triển óc quan sát, nhận xét, nhưng không được lạm dụng vì vừa tốn thời gian vừa làm giảm trí tưởng tượng của sinh viên. Vì vậy, khi sử dụng, giảng viên phải cân nhắc kĩ xác định rõ mục đích, biện pháp để cho phương pháp này đạt hiệu quả su phạm cao.

6.3.5. *Dạy học giải quyết vấn đề*

a. Cơ sở lí luận

Về phương diện triết học: Tạo ra một mâu thuẫn giữa yêu cầu nhiệm vụ nhận thức với kiến thức và kinh nghiệm sẵn có. Khi giải quyết xong mâu thuẫn, tầm hiểu biết của sinh viên được nâng cao.

Về phương diện tâm lí học: Con người chỉ bắt đầu tư duy tích cực khi nảy sinh nhu cầu tư duy. Tức là khi đứng trước một khó khăn, yêu cầu nhận thức phải khắc phục dưới dạng tình huống gọi vấn đề.

Về phương diện giáo dục học: Dựa trên nguyên tắc tính tích cực và tự giác của sinh viên, giảng viên gợi động cơ để sinh viên phát hiện và giải quyết vấn đề.

b. Vấn đề và tình huống gọi vấn đề

Vấn đề: Trong dạy học, một vấn đề biểu thị một hệ thống bao gồm những mệnh đề và câu hỏi (hoặc yêu cầu hành động) nó cần thoả mãn hai điều kiện: sinh viên chưa giải đáp được câu hỏi đó, hoặc chưa thực hiện được hành động đó.

Tình huống gọi vấn đề: tồn tại một vấn đề gọi nhu cầu nhận thức (tức là sinh viên phải cảm thấy sự cần thiết, thấy mình có nhu cầu giải quyết). Tình huống gọi vấn đề tốt nhất là tình huống gây được “cảm xúc”, làm cho sinh viên ngạc nhiên, thấy hứng thú mà mong muốn giải quyết từ đó gây niềm tin ở khả năng (tức là cần làm cho sinh viên phải cảm thấy tuy họ chưa có ngay lời giải, nhưng họ đã có một số kiến thức, kĩ năng liên quan vấn đề đặt ra và họ tin rằng nếu tích cực suy nghĩ thì sẽ giải quyết được). Cần phân biệt hai khái niệm “tình huống gọi vấn đề” và “tình huống có vấn đề”.

c. Kiểu dạy học giải quyết vấn đề

Cụm từ “*dạy học nêu vấn đề*” hay “*dạy học gọi vấn đề*” chưa thể hiện rõ nội dung. Vì vậy, ở đây ta dùng “*dạy học giải quyết vấn đề*”, nó bao gồm các đặc trưng sau:

- Sinh viên được đặt vào một tình huống gọi vấn đề.
- Sinh viên hoạt động tích cực, huy động cao độ tri thức và khả năng của mình để giải quyết vấn đề.
- Sinh viên không chỉ lĩnh hội được kết quả của quá trình giải quyết vấn đề, mà qua đó còn phát triển khả năng tiến hành những quá trình như vậy.

d. Những hình thức dạy học giải quyết vấn đề

Tuỳ theo mức độ độc lập của sinh viên trong quá trình giải quyết vấn đề, mà ta phân chia các cấp độ khác nhau :

Tự nghiên cứu vấn đề: Tính độc lập của sinh viên được phát huy cao độ, giảng viên chỉ tạo ra tình huống có vấn đề còn sinh viên tự phát hiện và giải quyết.

Đàm thoại giải quyết vấn đề: Sinh viên không hoàn toàn độc lập giải quyết vấn đề mà có sự gợi ý dẫn dắt của giảng viên thông qua câu hỏi - trả lời giữa giảng viên và sinh viên.

Thuyết trình giải quyết vấn đề: Tính độc lập của sinh viên trong quá trình giải quyết vấn đề ở mức thấp nhất. Giảng viên giữ vai trò chủ yếu qua lời giảng của mình khi nêu vấn đề, giải quyết vấn đề với mục đích là tìm tòi, khám phá chứ không trình bày kiến thức ở dạng có sẵn (bài giảng đã in sẵn).

e. Thực hiện dạy học giải quyết vấn đề

Quá trình nghiên cứu giải quyết vấn đề có thể tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Phát hiện vấn đề (Tạo tình huống gợi ý vấn đề; Tạo tình huống và chính xác hoá để hiểu đúng tình huống; Phát biểu vấn đề và đặt mục đích cần phải thực hiện).

Bước 2: Giải quyết vấn đề (Phân tích vấn đề, làm rõ 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 quy tắc tìm đoán và nhận thức sau: Quy lạ về quen; Xét trường hợp tương tự, khái quát hoá; Xét mối liên hệ và phụ thuộc; Suy ngược và suy xuôi; Trình bày cách giải quyết).

Bước 3: Kiểm tra và nghiên cứu lời giải (Kiểm tra tính đúng đắn; Tính hợp lý và tính tối ưu; Tìm những khả năng có thể ứng dụng kết quả hay phương pháp vừa tìm được; Nghiên cứu mở rộng vấn đề: Khái quát tương tự, đảo ngược vấn đề và giải quyết nếu được).

6.3.6. Dạy học chương trình hoá

a. Mô tả

Dạy học chương trình hoá là tên gọi mượn từ khái niệm “Chương trình” của máy tính, để chỉ sự xây dựng chương trình làm việc cho

người học theo một cách đặc biệt trong quá trình học tập. Khái niệm “*Dạy học chương trình hoá*” được hình thành gần đây, cùng với sự phát triển của khoa học kỹ thuật, đặc biệt là điều khiển học và tin học. Theo Hoàng Chúng, dạy học chương trình hoá là “*Hình thức dạy học nhằm điều khiển tốt nhất việc học tập cá nhân của sinh viên, bảo đảm việc tự kiểm tra thường xuyên trong quá trình học*”.

b. Đặc điểm

Theo Bônđehianki, dạy học chương trình hoá có những đặc điểm sau:

- Nội dung học tập được chia thành từng phần nhỏ gọi là “*liều kiến thức*”.
- Sau mỗi “*liều*”, sinh viên phải trả lời các câu hỏi kiểm tra.
- Sau khi trả lời, sinh viên biết được mình đúng hay sai rồi mới chuyển sang “*liều*” khác (đảm bảo mối liên hệ ngược bên trong).
- Việc học tập theo các “*liều kiến thức*” tiến hành nhanh hay chậm tùy theo năng lực của người học (đảm bảo cá thể hoá trong dạy học).
- “*Liều kiến thức*” tiếp theo phụ thuộc vào kết quả trả lời câu hỏi của “*liều*” trước đó do “*Người dạy*” quyết định (đảm bảo mối liên hệ ngược bên ngoài).

c. Các bước thực hiện quá trình dạy học chương trình hoá

Quá trình dạy học chương trình hoá gồm các bước liên tiếp nhau, mỗi bước gồm có bốn phần: Thông báo về kiến thức cho sinh viên; Câu hỏi kiểm tra; “*Giảng viên*” nghiên cứu câu trả lời của sinh viên và quyết định quá trình học tiếp theo; Sinh viên được biết câu trả lời của mình đúng hay sai.

Ta gọi “*Chương trình*” là tập hợp tất cả các “*liều*” mà “*giảng viên*” có. Có hai loại chương trình: Chương trình đường thẳng, chương trình thích ứng bộ phận.

d. Những phương tiện dạy học chương trình hoá

Sách giáo khoa chương trình hoá: Đây là loại sách giáo khoa chuyên dùng cho chương trình hoá, khác với sách thông thường.

Thiết bị kỹ thuật: Thiết bị nhằm điều chỉnh quá trình dạy học (*máy dạy học*), thiết bị nhằm tự động hoá một số khâu trong quá

trình dạy học (ví dụ: Máy ôn tập, máy kiểm tra), thiết bị hỗn hợp của hai loại trên.

Phòng học tự động hoá có trang bị những thiết bị cho dạy học chương trình hoá. Chẳng hạn, máy dạy học và máy kiểm tra cho từng sinh viên được nối với trung tâm điều khiển ở bàn “giảng viên”, máy chiếu phim, máy phát âm, ghi âm để kết hợp với các phương pháp dạy học khác.

e. Ưu điểm của dạy học chương trình hoá

Góp phần phát hiện ra trong khoa học giáo dục những quy luật mới của dạy học, đặc biệt là tính quy luật của việc điều khiển hoạt động nhận thức của sinh viên.

Sử dụng được những phương tiện kĩ thuật hiện đại như máy vi tính trong việc cải tiến phương pháp dạy học nhằm đạt hiệu quả cao về sự phạm.

Bảo đảm cá thể hoá triệt để hơn trong dạy học, tiến hành được việc kiểm tra và tự kiểm tra thường xuyên.

f. Nhược điểm của dạy học chương trình hoá

Ít tác động đối với sinh viên giỏi; Hạn chế sự trao đổi ý kiến và các hoạt động có tính chất xã hội của sinh viên; Dạy bằng sách thì công kênh và phải dựa rất nhiều vào tính tự giác của sinh viên, dạy bằng máy thì giá thành cao.

6.3.7. Dạy học phân hoá nội tại

a. Xuất phát điểm

Sinh viên trong một lớp, vừa có sự chọn lựa và sắp xếp, vừa có sự khác nhau về trình độ phát triển nhân cách, trong đó sự giống nhau là cơ bản. Chính vì vậy ta mới có thể áp dụng sinh viên trong một lớp thống nhất.

Yêu cầu của xã hội đối với sinh viên vừa có sự khác nhau về trình độ phát triển, về khuynh hướng và tài năng vừa có sự giống nhau về những đặc điểm cơ bản của người lao động trong xã hội. Để giải quyết sự khác biệt trên, ta có thể thực hiện dạy học phân hoá theo hai hướng:

- Tổ chức các lớp học theo giáo trình tự chọn.
- Vẫn giữ nguyên một lớp theo một tiêu chí nào đó khi xếp lớp nhưng giảng viên tiến hành những biện pháp phân hoá thích hợp với

cùng một kế hoạch học tập, cùng một chương trình, cùng một bộ giáo trình, bài giảng. Đây chính là phân hoá nội tại, là sự kết hợp “*phổ cập*” với “*nâng cao*”, giữa “*đại trà*” với “*mũi nhọn*” trong quá trình dạy học.

b. Những nguyên tắc chủ đạo khi tiến hành

Lấy trình độ chung của sinh viên trong lớp làm nền tảng. Giảng viên cần mạnh dạn tinh giản nội dung, bỏ những gì chưa thiết thực và chưa phù hợp để đi vào những yêu cầu thật cơ bản. Qua đó, việc xác định cho đúng yêu cầu cơ bản cần phải đạt là rất quan trọng, nếu không dễ dẫn đến tình trạng hạ thấp yêu cầu.

c. Những biện pháp dạy học phân hoá nội tại

Đối xử cá biệt ngay trong những pha dạy học đồng loạt.

Đối với những lớp sự khác biệt giữa các loại đối tượng không lớn lắm, qua quan sát, đàm thoại, kiểm tra giảng viên phát hiện được sự sai khác giữa sinh viên về tình trạng linh hội và trình độ phát hiện thì tiến hành những phân hoá nhỏ, giao nhiệm vụ phù hợp với từng loại đối tượng (câu hỏi dành cho từng loại đối tượng).

Khuyến khích sinh viên có học lực trung bình khi họ tỏ ý muốn trả lời câu hỏi.

Tận dụng những tri thức và kĩ năng riêng biệt của từng sinh viên.

Phân hoá việc giúp đỡ, kiểm tra và đánh giá sinh viên.

Tổ chức những pha phân hoá trên lớp: Khi trình độ sinh viên có sự khác biệt lớn thì giảng viên nên tổ chức cho sinh viên hoạt động một cách phân hoá: Ra bài tập phân hoá, tức là những sinh viên khác nhau có thể giải những bài tập khác nhau về mức độ khó dễ (*bài tập phân bậc*) hay về số lượng bài tập.

Điều khiển phân hoá của giảng viên: Trong khi sinh viên giải bài tập phân hoá, giảng viên cần chú ý đến hoạt động của từng đối tượng sinh viên và có sự giúp đỡ, động viên chỉ bảo cần thiết và cụ thể.

Thực hiện việc tác động qua lại giữa sinh viên: Trong khi học, cần tổ chức cho sinh viên nhận xét lẫn nhau bằng cách gợi ý; Tổ chức sinh viên học theo cặp, theo nhóm và cùng thực hiện chung một nhiệm vụ được giao. Ở đây, cần rèn luyện cho sinh viên thói quen làm việc, tự điều hành, tự kiểm tra và tự điều chỉnh. Hình thức này thích hợp khi ôn lại kiến thức cũ, chuẩn bị điều kiện học bài mới (*tạo tiền đề xuất phát*) và ở bước củng cố sau khi học xong bài mới.

Phân hoá bài tập về nhà: Tuỳ từng loại sinh viên mà có những bài tập thích hợp, dựa trên những bài tập cơ bản cần phải đạt.

6.3.8. *Dạy học angôrit hoá*

a. Định nghĩa angôrit

Angôrit là khái niệm nguyên thủy của điều khiển học. Angôrit cũng là một khái niệm trung tâm của một lí thuyết phát triển mạnh là lí thuyết angôrit. Nó xuất phát từ Ankhôrêzomi ở Trung Á vào thế kỉ thứ IX.

Angôrit (thuật toán) là một tập hợp các quy tắc xác định một thủ tục (*phương pháp*) hữu hiệu để giải quyết một vấn đề cho trước.

Ba đặc trưng của angôrit là:

- *Tính phổ dụng*: Thể hiện ở khả năng đảm bảo thực hiện không chỉ một vấn đề cụ thể nào đó mà là một lớp các vấn đề cùng loại.
- *Tính tiên định*: Bảo đảm cho angôrit chỉ được hiểu theo một cách duy nhất, cho một kết quả duy nhất và việc thực hiện angôrit không phụ thuộc mong muốn của bất cứ người nào sử dụng.
- *Tính hiệu quả*: Đảm bảo tính hữu hạn của angôrit, tức là sau một số bước hữu hạn đã quy định phải chỉ ra được kết quả hoặc chỉ ra rằng angôrit không áp dụng được cho lớp bài toán này.

b. Tư duy angôrit

Liên hệ chặt chẽ với khái niệm angôrit là khái niệm tư duy angôrit. Đó là phương thức tư duy thể hiện ở những khả năng:

- Thực hiện thao tác theo một trình tự xác định phù hợp với một angôrit cho trước.
- Phân tích một hoạt động thành những thao tác thành phần được thực hiện theo một trình tự xác định.
- Mô tả chính xác quá trình tiến hành một hoạt động.
- Khái quát hoá một hoạt động trên một số đối tượng riêng lẻ thành một hoạt động trên một lớp đối tượng.
- Phát triển angôrit tối ưu để thực hiện một công việc. Trong đó thể hiện khả năng thực hiện một angôrit và khả năng xây dựng angôrit.

Mỗi một khả năng trên lại là một tập hợp của những khả năng nhỏ hơn.

c. Những đặc trưng của tư duy angôrit

Có “con mắt angôrit”, tức là có khả năng phát hiện được các angôrit có trong tài liệu, trong thực tiễn có liên quan, từ đó dẫn đến xây dựng được “tù điển angôrit”.

Biết phân tích và tổng hợp: Phân tích là chỉ ra được những thao tác cơ bản. Tổng hợp là tổng hợp được các thao tác để xây dựng được dãy thao tác có khả năng mô hình hoá. Có ba bước phân tích và tổng hợp: Bài toán có chứa angôrit - ngôn ngữ thông thường, ngôn ngữ sơ đồ, ngôn ngữ angôrit; Lập trình - ngôn ngữ của máy; Làm theo lệnh - thực hiện angôrit.

d. Sự cần thiết phải phát triển tư duy angôrit cho sinh viên

Trong chương trình giáo dục đại học có nhiều nhiều vấn đề chứa angôrit. Sinh viên giải quyết tốt tức là đã nắm vững kiến thức, rèn luyện những kỹ năng cơ bản.

Góp phần phát triển những năng lực trí tuệ chung như: Phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá, đặc biệt hoá và tương tự hoá trong khi xây dựng một angôrit giải quyết một vấn đề, qua đó góp phần hình thành những phẩm chất như tính hợp lý, kỷ luật, ngăn nắp, ...

Tập cho sinh viên làm việc, học tập có kế hoạch, có định hướng khoa học, đạt hiệu quả cao.

Giúp sinh viên làm quen với cách quyết vấn đề nhờ máy vi tính. Thiết kế thuật giải là một khâu rất cơ bản của việc lập trình.

e. Vận dụng kiểu dạy học angôrit hoá

Đến nay, do nhiều lí do ta chưa thể xây dựng quá trình dạy học theo một angôrit. Lí do có thể thấy được là quá trình dạy học là quá trình được thực hiện giữa con người (giảng viên) và con người (sinh viên) mang nặng tính xã hội, nghệ thuật chứa đựng trong đó nhiều yếu tố bất ngờ và ngẫu nhiên. Vì vậy, có thể nói rằng: *Dạy học angôrit hoá là dạy sinh viên hoạt động theo tư duy angôrit.*

Dạy học angôrit hoá được vận dụng trong những trường hợp sau:

- Đối với những bài dạy (khái niệm, quy tắc suy luận, ...) có chứa angôrit giải, giảng viên rèn luyện cho sinh viên có khả năng sau: Sinh viên biết rút ra angôrit giải dưới sự hướng dẫn của giảng viên; Nhận xét một lớp các vấn đề có cùng angôrit giải đã xây dựng; Giải theo angôrit đã vạch.

- Đối với những nội dung không chứa sẵn angôrit giải: Tập cho sinh viên xây dựng một quy trình nhận thức, chứng minh hay cách giải; Nhận biết loại bài tập này hay nội dung nào thuộc quy trình trên; Tập giải theo hướng mà quy trình đã vạch.

f. Ưu điểm của dạy học angôrit hoá

Sinh viên nắm được logic của khái niệm, nắm được angôrit giải quyết vấn đề, phát triển được tư duy angôrit, hiểu và vận dụng kiến thức tốt hơn. Ngoài ra, còn giáo dục cho sinh viên ý thức tổ chức kỉ luật, ý thức hành động tuân theo một trình tự nhất định, tránh mất thời giờ. Rèn luyện được cho sinh viên các phẩm chất trí tuệ, các thao tác tư duy.

g. Nhược điểm của dạy học angôrit hoá

Dạy học angôrit hoá cần kết hợp với các phương pháp khác, các kiểu dạy học khác (để phát huy tính linh hoạt, sáng tạo của *sinh viên*). Hơn nữa, trong nhiều tình huống đòi hỏi tính tìm tòi, sáng tạo của sinh viên khá cao, trong phạm vi này phương pháp dạy học angôrit hoá kém hiệu quả hơn các phương pháp dạy khác.

6.3.9. Phương pháp thảo luận nhóm

Mô tả: Thảo luận nhóm là một hình thức dạy học hợp tác trong đó giảng viên nêu ra vấn đề, sinh viên thảo luận, bàn bạc và giải quyết vấn đề đó.

Sử dụng: Phương pháp này thường được sử dụng để hình thành kiến thức mới, củng cố, ôn tập và kiểm tra.

Ưu điểm: Góp phần rèn luyện tinh thần tự lực của sinh viên, tạo cơ hội để sinh viên hoà nhập cộng đồng, nâng cao năng lực hợp tác, đồng thời tạo điều kiện để từng sinh viên phát huy hết khả năng của mình, tiếp thu kiến thức một cách tự nhiên, rõ ràng, sâu sắc.

Nhược điểm: Tốn thời gian, nếu giảng viên tổ chức không tốt, nội dung thảo luận quá nhẹ hoặc quá nặng sẽ gây chán nản mệt mỏi cho sinh viên.

Lưu ý: Sau khi giao nhiệm vụ cho các nhóm thảo luận, giảng viên theo dõi từng nhóm để hướng các em thảo luận đúng yêu cầu của bài, đồng thời nội dung thảo luận phải phù hợp với bài học và đảm bảo tính vừa sức.

6.3.10. Phương pháp sử dụng phiếu giao việc

Mô tả: Phiếu giao việc là một hệ thống các công việc mà sinh viên phải tiến hành để có thể tự mình chiếm lĩnh kiến thức mới, tự mình hình thành những kĩ năng mới. Những công việc này đã được viết trước trên giấy, có chừa sẵn chỗ trống để sinh viên làm. Thông thường phiếu giao việc được soạn sẵn, photo thành nhiều bản phát cho từng sinh viên trong mỗi bài học. Ở mức độ nào đó có thể coi các vở bài tập in sẵn hiện nay gần như là phiếu giao việc (trong luyện tập).

Trường hợp sử dụng: Phương pháp này thường được sử dụng trong các tiết luyện tập, củng cố kiến thức.

Ưu điểm: Phiếu giao việc làm sẵn tiết kiệm thời gian, nhờ đó mà cho phép gia tăng tốc độ làm việc của sinh viên. Tạo điều kiện để sinh viên tự làm việc. Nhờ vậy mà giảng viên kiểm soát chặt chẽ hoạt động của từng em. Giảng viên thu được kết quả trung thực, từ đó điều chỉnh cách dạy học của mình. Chống lại được thói quen dựa dẫm, ỷ lại của đa số sinh viên trung bình. Giúp sinh viên hiểu sâu và nhớ bài lâu hơn. Các bài tập có dạng như hình thức trắc nghiệm trong phiếu giao việc sẽ giúp sinh viên nhanh chóng tiếp cận với các lỗi kiểm tra, đánh giá, thi cử mới. Nhờ vị trí của các bài trên phiếu giao việc là như nhau, giảng viên có thể quan sát nhanh quá trình và kết quả làm việc của từng sinh viên. Trong lúc dạy học, giảng viên làm ít, nói ít, còn sinh viên làm nhiều, điều này phù hợp với quan điểm dạy học mới lấy sinh viên làm trung tâm.

Nhược điểm: Tạo cho sinh viên thói quen làm việc không đầy đủ, hạn chế năng lực diễn đạt và trình bày bằng lời của sinh viên vì họ làm việc bằng tay quá nhiều hệ quả này sẽ tốn kém về tài chính. Việc in phiếu giao việc cho từng sinh viên cũng cần kinh phí.

Lưu ý: Giảng viên phải sử dụng hợp lí, cân đối giữa việc sử dụng phiếu giao việc và việc sử dụng bài giảng hoặc giáo trình và vở ghi. Nội dung phiếu giao việc phải phù hợp với trình độ sinh viên, ngắn gọn, chính xác. Kết hợp với các phương pháp khác.

6.4. Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học ở đại học

Đã từ lâu, vấn đề đổi mới phương pháp dạy học được quan tâm qua nhiều ý kiến, quan niệm và giải pháp trên báo chí, các công trình

nghiên cứu. Điều đó thật đáng mừng, nó như một phong trào có sự chỉ đạo chặt chẽ về lí luận và hành động vì rõ ràng phương pháp dạy học hiện nay chưa đáp ứng được nhu cầu của thực tiễn. Do đó, đổi mới phương pháp dạy học ở trường đại học là một yêu cầu khách quan, có tính chất cấp thiết.

6.4.1. Tình hình dạy học hiện nay

a. Điểm mạnh

Không ít giảng viên tâm huyết với nghề, hiểu biết sâu sắc về bộ môn, tay nghề vững vàng và nhạy cảm trước yêu cầu của xã hội, của sinh viên. Nhiều giờ dạy đã để lại những ấn tượng tốt đẹp cho sinh viên, phản ánh được tinh thần của xu thế mới. Đội ngũ làm công tác giảng dạy rất đông về số lượng và đa dạng về thành phần, trình độ, số lượng giảng viên có trình độ cao không ít. Các giảng viên này hiểu biết sâu sắc về nghiệp vụ. Hầu hết đã qua những lớp bồi dưỡng về đổi mới phương pháp dạy học. Một bộ phận đã bắt đầu tiếp thu và hăng hái vận dụng phương pháp dạy học mới.

Mặc dù phần lớn giảng viên phải sống và giảng dạy trong những điều kiện còn khó khăn nhưng nét nổi bật là đều có tinh thần trách nhiệm, tận tụy với sinh viên.

b. Bất cập

Mặt bằng học vấn, trình độ đào tạo của giảng viên có nhiều hạn chế. Giảng viên còn gặp nhiều khó khăn trong việc đảm nhiệm giáo dục toàn diện cho sinh viên. Vẫn còn những giảng viên luôn luôn sử dụng phương pháp dạy học theo kiểu truyền thống: Giảng viên dạy thiên về giảng giải, truyền thụ; Sinh viên lắng nghe thụ động; Giảng viên yêu cầu sinh viên ghi nhớ những sự kiện, giải quyết các bài tập theo mẫu của mình; Không ưa những sinh viên hay thắc mắc, lật ngược vấn đề.

Cơ sở vật chất (*máy tính, giáo trình, ...*) thiếu thốn. Cách quản lí, đánh giá chưa đổi mới. Việc cập nhật thông tin còn hạn chế.

Khả năng tự học nâng cao trình độ, chuyên môn, tích lũy kinh nghiệm giảng dạy, sáng tạo trong nghề nghiệp của mỗi giảng viên cũng là một đặc điểm của nền giáo dục chậm đổi mới.

c. Nguyên nhân

- Động lực dạy có phần suy giảm trong một bộ phận giảng viên (đời sống khó khăn, thái độ học tập của *sinh viên*, ...).

- Việc tuyển chọn, đào tạo bồi dưỡng giảng viên còn chưa nhận được quan tâm đúng mức từ phía các đơn vị đào tạo và cơ quan quản lí.

- Công tác bồi dưỡng và đổi mới phương pháp dạy học vẫn còn nặng về hình thức, mang tính biểu diễn, chưa đi sâu vào áp dụng phổ biến trong hoạt động dạy.

- Thiếu các thông tin về đổi mới phương pháp dạy học nói riêng và đổi mới giáo dục nói chung.

- Các kiểu đánh giá, kiểm tra và thi cử cũng ảnh hưởng rõ rệt tới phương pháp giảng dạy (đánh giá và thi cử như thế nào thì sẽ có lối dạy tương ứng đối phó như thế ấy).

Từ những quan điểm lí luận đã trình bày và thực trạng dạy học hiện nay có thể thấy rằng nhất thiết phải đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, đổi mới dựa trên quan điểm nào, tiến hành ra sao, cùng với những điều kiện nào là vấn đề phải được khẳng định một cách khẩn trương.

6.4.2. Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học

a. Các giải pháp đổi mới giáo dục

Cần đổi mới một cách đồng bộ và triệt để, cụ thể:

- Đổi mới mục tiêu đào tạo; Đổi mới nội dung đào tạo; Cải tiến phương pháp đào tạo;

- Đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập;

- Tăng cường hiệu quả các hoạt động thực hành;

- Tăng cường hoạt động ngoài giờ lên lớp;

- Bổ sung và hoàn thiện hệ thống giáo trình và tài liệu tham khảo;

- Bồi dưỡng và nâng cao trình độ đội ngũ giảng viên (đủ đức, đủ tài, ...);

- Đầu tư thoả đáng cơ sở vật chất và thiết bị dạy học;

- Khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học;
- Thiết kế bài học theo hướng Module;
- Giáo dục đạo đức, nếp sống văn hoá cho sinh viên, coi trọng giáo dục chính trị tư tưởng, tinh thần tự hào và đoàn kết dân tộc, xây dựng bầu không khí dân chủ thực sự trong nhà trường, tạo nên một tập thể đoàn kết nhất trí;
- Tăng cường các hoạt động văn nghệ, thể dục thể thao, kĩ năng tổ chức hoạt động tập thể;
- Xây dựng cơ chế phối hợp giữa trường đại học với cơ sở sử dụng lao động trong công tác đào tạo, nghiên cứu để xây dựng mạng lưới các cơ sở thực hành nhằm làm cho công tác đào tạo thực sự gắn với thực tiễn.

b. Một số định hướng đổi mới giáo dục

Đổi mới phương pháp dạy học phải xuất phát từ những định hướng sau:

- Phải tiến hành một cách toàn diện, nghĩa là đổi mới cả mục tiêu, nội dung, chương trình đào tạo, xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên, xây dựng cơ sở vật chất thiết bị phục vụ đào tạo cũng như kiểm tra, đánh giá, ...
- Giảng viên phải hiểu và quan tâm đến dạy cách học cho sinh viên. Phải hướng vào việc phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên, tránh lối truyền thụ một chiều "*nhồi nhét kiến thức*", tiến tới dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề. Phải đổi mới phương pháp dạy học theo mức độ và hình thức tổ chức khác nhau.

c. Đổi mới phương pháp dạy học

Một trong những hướng để đổi mới phương pháp dạy học đáp ứng được những yêu cầu phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của sinh viên đó là *dạy tự học*.

Tính cấp thiết của dạy tự học

Tâm lí con người chỉ tư duy tích cực khi có động cơ, mục đích rõ ràng. Trong hoạt động nhận thức, chỉ có kết quả cao khi chủ thể ham thích, tự giác và tích cực. Thực tế cho thấy, nếu người học chỉ học một cách thụ động, được nhồi nhét kiến thức như tình trạng đối phó với

các kì thi, không có thói quen suy nghĩ một cách sâu sắc thì kiến thức nhanh chóng bị lãng quên.

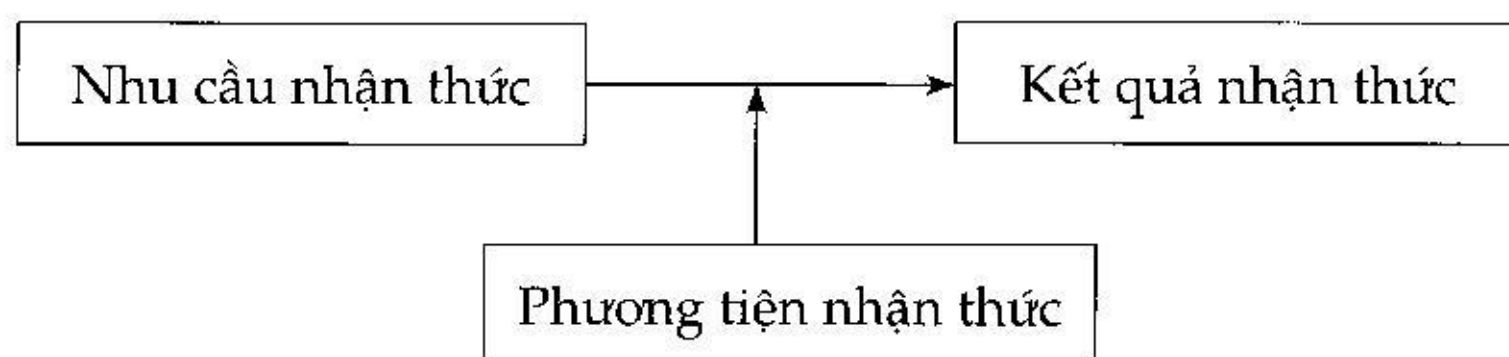
Giáo dục sẽ đạt kết quả cao hơn nếu quá trình đào tạo được biến thành quá trình tự đào tạo, quá trình giáo dục được biến thành quá trình tự giáo dục.

Thực tiễn cũng cho thấy các bài nghiên cứu được tăng theo cấp số nhân, rõ ràng nên học tất cả, nhưng không thể dạy được tất cả. Chỉ có biết cách tự học mới có thể đáp ứng được sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ.

Cũng xuất phát từ *nhu cầu này*, Nghị quyết TW khoá XI đã nhấn mạnh “*Cần phải phát triển mạnh phong trào tự học, tự đào tạo thường xuyên và rộng khắp trong toàn dân, nhất là thanh niên*” và trong Luật Giáo dục năm 2005 cũng ghi rõ “*phương pháp dạy học phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học, bồi dưỡng năng lực tự học, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên*”. Do đó, dạy tự học cho sinh viên hết sức cấp thiết.

Phương pháp dạy tự học

Quá trình tự học là quá trình xuất phát từ *nhu cầu nhận thức*, chủ thể dựa vào các *phương tiện*, tự nhận thức được, tiếp thu được những tri thức nào đấy, có thể biểu diễn quá trình này theo sơ đồ:



Chẳng hạn: Ngày nay, ngành công nghệ thông tin phát triển vô cùng mạnh mẽ, đã thâm nhập vào tất cả các ngành, mọi người đều thấy cần phải biết tin học, đã nảy sinh vấn đề tự học tin học.

Dạy tự học là sự tác động của người dạy vào quá trình tự học của người học. Đó là sự tác động vào các mặt của quá trình tự học: *Gợi nhu cầu nhận thức*, tạo ra tình huống có vấn đề; *Giới thiệu phương tiện nhận thức* (sách, tạp chí, phương tiện nghe nhìn, internet, ...), hướng dẫn khai thác các phương tiện đó.

Ví dụ: Khi dạy các môn phương pháp dạy học, giảng viên có thể gọi ra các vấn đề cho người học suy nghĩ là: Quan niệm thế nào là phương pháp dạy học? Có những phương pháp dạy học nào? Những thành tố cơ sở của phương pháp dạy học là gì? Tại sao những thành tố đó được gọi là thành tố cơ sở? ... Khi dạy về nhiệm vụ phát triển tư duy cho sinh viên, ta có thể giới thiệu cho sinh viên những công trình nghiên cứu về việc phát triển các loại hình tư duy: Tư duy sáng tạo, tư duy logic, tư duy thuật toán, tư duy độc lập, tư duy biện chứng, ... Trên cơ sở nghiên cứu các công trình đó, người học trình bày tóm tắt các khái niệm, các đặc trưng của các loại hình tư duy. Điều đó vừa giúp người học hiểu sâu sắc hơn các khái niệm, vừa biết cách trình bày một vấn đề về lí luận dạy học.

Phương pháp dạy tự học là cách thức tác động của người dạy vào quá trình tự học của người học. Hệ phương pháp dạy học tự học nằm trong hệ phương pháp dạy học nói chung. Phương pháp dạy tự học bao gồm các hoạt động sau:

- *Hoạt động làm mẫu* (Giảng viên có thể hướng dẫn tại lớp cách đọc, cách ghi chép một chương, một bài nào đó trong giáo trình, có thể làm mẫu về cách khai thác một bài cụ thể và giao cho sinh viên các bài khác để khai thác).

- *Rèn luyện kĩ năng tự học* (những kĩ năng suy nghĩ, khai thác các bài tập, đặc biệt hoá, tổng quát hoá, tự tổng kết các vấn đề, biết ghi chép sau khi đọc một tài liệu, một quyển sách, một vấn đề, ...); *Hoạt động giao lưu* giữa sinh viên và sinh viên, giữa sinh viên và giảng viên với nhiều hình thức và các hoạt động hỗ trợ khác. Các hình thức giao lưu có thể là trao đổi bài ở nhà, một nhóm cùng làm việc về một chủ đề, thảo luận trên lớp, hỏi đáp, trình bày một vấn đề (*Ví dụ:* Khi dạy một chủ đề nào đó, ta định ra các chuyên đề, giao mỗi chuyên đề cho một, hai người học chuẩn bị thông qua tài liệu để trình bày trước lớp về vấn đề nghiên cứu của mình. Đó là sự tập dượt nghiên cứu, tự học hỏi).

Các phương pháp đánh giá: Có nhiều cách đánh giá kết quả tự học của người học, đó là trình bày lại một vấn đề, đối thoại, viết thu hoạch, làm bài tập lớn, ...

Dạy học “lấy người học làm trung tâm”: Hiện nay và trong tương lai, xã hội loài người đang và sẽ phát triển tới một hình mẫu “xã hội

có sự thống trị của kiến thức” dưới tác động của sự bùng nổ thông tin về khoa học và công nghệ cùng nhiều yếu tố khác. Để có thể tồn tại, phát triển trong một xã hội như vậy, con người phải học tập suốt đời. Thời gian học tập ở nhà trường thì có hạn mà kiến thức cần có lại tăng lên không ngừng. Do đó, việc hình thành và phát triển thói quen, khả năng, phương pháp tự học, tự phát hiện, giải quyết vấn đề, tự ứng dụng lại kiến thức và kỹ năng đã tích lũy được vào các tình huống mới ở mỗi cá nhân có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Thói quen, khả năng, phương pháp nói trên phải được hình thành và rèn luyện ngay từ trên ghế nhà trường.

Đã từ lâu, tư tưởng “lấy người học làm trung tâm” được xem như tư tưởng chỉ đạo cho những lý thuyết và những phong trào đổi mới dạy học trong thời gian qua. Ngày nay, tư tưởng nói trên vẫn đóng vai trò chỉ đạo trong việc nghiên cứu, thử nghiệm và triển khai các hoạt động giáo dục.

Trong thời gian gần đây, cụm từ “lấy người học làm trung tâm” cũng đã trở nên phổ biến, nó gần như một khẩu hiệu của phong trào đổi mới phương pháp dạy học. Đã có nhiều công trình nghiên cứu về tư tưởng “lấy người học làm trung tâm” với những cách tiếp cận khác nhau, phương pháp dạy học này có ý nghĩa nhân văn ở chỗ: Đó là sự tin tưởng vào con người, yêu mến, quý trọng con người và mong muốn một sự phát triển tốt đẹp của mỗi cá nhân. Bản chất này được thể hiện ở một số khía cạnh sau:

- Giáo dục không chỉ phục vụ cho số đông mà phục vụ cho nhu cầu của số đông.
- Con người vốn có sẵn những tiềm năng. Dạy học cần và có thể giúp khai thác tối đa các tiềm năng đó, đặc biệt là tiềm năng sáng tạo, cũng vì vậy có thể nói học tập là sáng tạo.

Giáo dục là tạo ra cho con người một môi trường như là một tổ hợp các thành tố để người học có thể tự giác (*trong suy nghĩ, trong việc làm, trong tranh luận hướng tới mục đích mà người học tự giác*), tự khám phá. Các thành tố đó là:

- Các hình thức tổ chức học tập đa dạng, linh hoạt;
- Nội dung học tập phù hợp với mong muốn, khả năng và thiên hướng của sinh viên;

- Những quan hệ giảng viên – sinh viên, sinh viên – sinh viên với tinh thần hướng dẫn, hợp tác, dân chủ, ... giúp cho sinh viên đạt tới mục đích nhận thức theo các yêu cầu nói trên (*tự giác, tự học, tự khám phá, ...*).

Tuy nhiên, để quán triệt những khía cạnh nói trên, chúng ta cần quan tâm tới các điều kiện sau:

Đầu tiên, cần quan tâm đến mối quan hệ giữa con người với xã hội, thể hiện trong mục tiêu của nhà trường. Con người với tư cách là thành viên của xã hội phải có trách nhiệm đối với xã hội và phải được đào tạo theo những yêu cầu của sự phát triển xã hội, ngược lại xã hội phải đảm bảo các điều kiện cho sự phát triển của mỗi một con người trong nhà trường. Đây là mối quan hệ hai chiều có tính cam kết. Không thể chỉ nhấn mạnh tới sự phát triển của cá nhân mà không tính đến những đòi hỏi và những điều kiện cụ thể của xã hội.

Nhà trường có thể có những biến đổi to lớn trong tương lai cho phù hợp với sự phát triển của xã hội thì về bản chất vẫn là một thiết chế xã hội, với chức năng đặc thù, với những khả năng và điều kiện giáo dục có giới hạn (*không gian, thời gian, đội ngũ, phương tiện*).

Cần chú ý tới sự phát triển của con người theo quy luật về sinh lí, tâm lí và trình độ nhận thức ở từng lứa tuổi. Ở đây, kinh nghiệm của thế hệ đi trước trong việc xác định mục đích, nội dung học tập có ý nghĩa đặc biệt quan trọng.

Công việc của giảng viên với tư cách là người hướng dẫn, người tổ chức quá trình học tập và giảng viên đóng vai trò quyết định đối với việc đạt hay không đạt chất lượng học tập của sinh viên.

Xét từ góc độ “*hành động*”, tư tưởng “*lấy người học làm trung tâm*” được xem như là “*học tập tích cực*”. Tích cực trước hết là tích cực tư duy được thể hiện qua hành động, đây là tư duy nhằm phát hiện, tìm hiểu và giải quyết một vấn đề mới đặt ra (một nhiệm vụ nhận thức) bằng kiến thức và kĩ năng đang có.

Chính vì vậy, một trong những phương hướng đổi mới phương pháp dạy học quán triệt tư tưởng “*lấy người học làm trung tâm*” là tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên trên cơ sở tự giác, tự khám phá, ... (*với yêu cầu cụ thể là tự tìm hiểu, phát hiện và giải quyết vấn đề*) theo sự tổ chức hướng dẫn của giảng viên.

6.5. Đổi mới phương pháp dạy học ở đại học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên

Phát huy tính tích cực nhận thức, chính là nhằm phát triển tư duy. Rubinstein X. L. đã viết: *“Người ta bắt đầu tư duy khi có nhu cầu hiểu biết một cái gì. Tư duy thường xuất phát từ một vấn đề hay một câu hỏi, từ một sự ngạc nhiên hay một điều trăn trở”*.

6.5.1. Quan niệm về tính tích cực nhận thức

Tính tích cực nhận thức phải thể hiện trước hết ở động cơ học tập đúng đắn, từ đó tự giác học tập một cách hứng thú, để từ chỗ chưa biết đến biết, từ chỗ biết đến biết sâu sắc, không những tiếp thu được chuẩn xác kiến thức, mà còn đúc kết được phương pháp suy nghĩ giải quyết vấn đề.

Tính tích cực nói chung và tính tích cực nhận thức nói riêng chưa có sự thống nhất hoàn toàn. Nhiều tác giả trong và ngoài nước nhận định vấn đề này theo những góc độ, những dấu hiệu khác nhau của chủ thể đối với khách thể. Sau đây là cách nhìn về tính tích cực nhận thức của các nhà Tâm lý học, Giáo dục học:

- Sự căng thẳng chú ý, sự tưởng tượng, phân tích, tổng hợp, ... (Rôđac I.I.).
- Lòng mong muốn không chủ định và gây nên biểu hiện bên ngoài hoặc bên trong của sự hoạt động (Ôkôn V.).
- Cường độ, độ sâu, nhịp điệu của những hoạt động, quan sát, chú ý, tư duy, ghi nhớ trong một thời gian nhất định (Diệu Vân).
- Huy động mức độ cao các chức năng tâm lý, đặc biệt là chức năng tư duy (Đặng Vũ Hoạt).
- Trạng thái hoạt động của chủ thể (Kharlamov I.F.).
- Hành động ý chí, trạng thái hoạt động về vẻ bề ngoài có vẻ giống nhau nhưng khác nhau về bản chất khi xét đến hoạt động cải tạo trong ý thức của chủ thể (Aristova L.).

6.5.2. Đổi mới phương pháp dạy học ở trường đại học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên

Dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của sinh viên, giảng viên vẫn phải giữ vai trò chủ đạo. Hoạt động của giảng viên là: Tổ

chức các tình huống học tập, hướng dẫn sinh viên giải quyết các vấn đề, khẳng định kiến thức mới. Sinh viên là chủ thể nhận thức, chủ động hoạt động trí óc, biết tự học, tự chiếm lĩnh tri thức từ nhiều nguồn khác nhau.

a. Định hướng đổi mới phương pháp dạy học

Theo Nguyễn Bá Kim: Định hướng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay là tổ chức cho người học học tập trong hoạt động và bằng hoạt động tự giác, tích cực và sáng tạo. Định hướng này có thể gọi tắt là học tập trong hoạt động và bằng hoạt động. Để đổi mới phương pháp dạy học, ta cần quan tâm nhiều hơn đến các hoạt động tiếp cận kiến thức mới.

b. Một số tình huống điển hình khi dạy học

Hoạt động với tư cách là một khái niệm, trong triết học đã có từ lâu. Nhưng nó mới trở thành một khái niệm Tâm lý học từ đầu thế kỉ XX. Có nhiều cách định nghĩa khác nhau về hoạt động, có hai cách thường dùng:

Cách 1: Hoạt động là sự tiêu hao năng lượng thần kinh và cơ bắp của con người tác động vào hiện thực khách quan, nhằm thoả mãn những nhu cầu của mình.

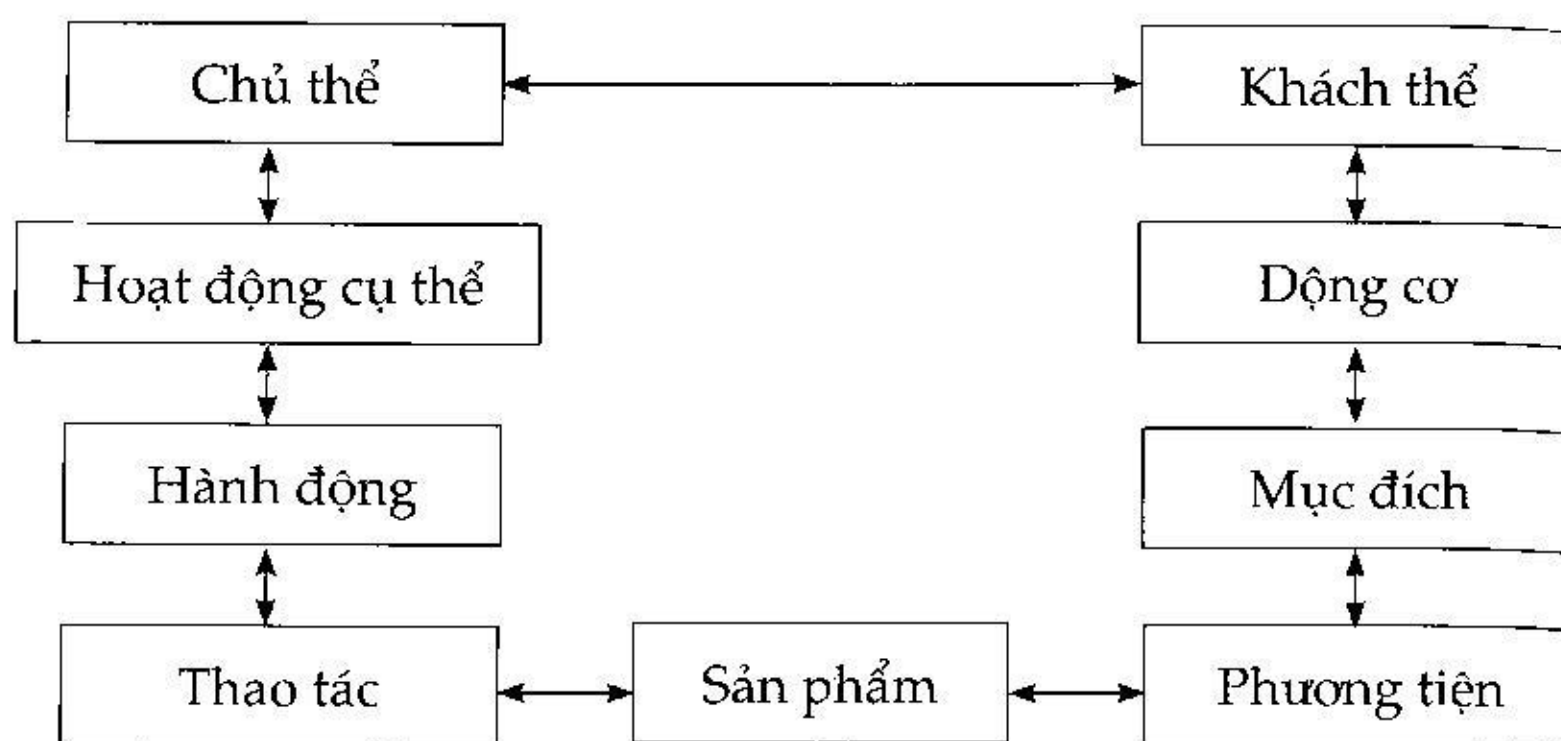
Cách 2: Hoạt động là phương thức tồn tại của con người trong thế giới. Hoạt động là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người và thế giới (khách thể) để tạo ra sản phẩm cả về phía thế giới, cả về phía con người (chủ thể).

Hoạt động có các đặc điểm sau: Hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng; Hoạt động bao giờ cũng có chủ thể; Hoạt động bao giờ cũng có tính mục đích; Hoạt động vận hành theo nguyên tắc gián tiếp.

Cách phân loại hoạt động:

- Cách phân loại thứ nhất: Xét về phương diện cá thể, có bốn loại hoạt động (vui chơi, học tập, lao động, xã hội).
- Cách phân loại thứ hai: Xét về phương diện sản phẩm, có hai loại hoạt động lớn (thực tiễn, lý luận).
- Cách phân loại khác: Có bốn loại (biến đổi, nhận thức, định hướng giá trị, giao lưu).

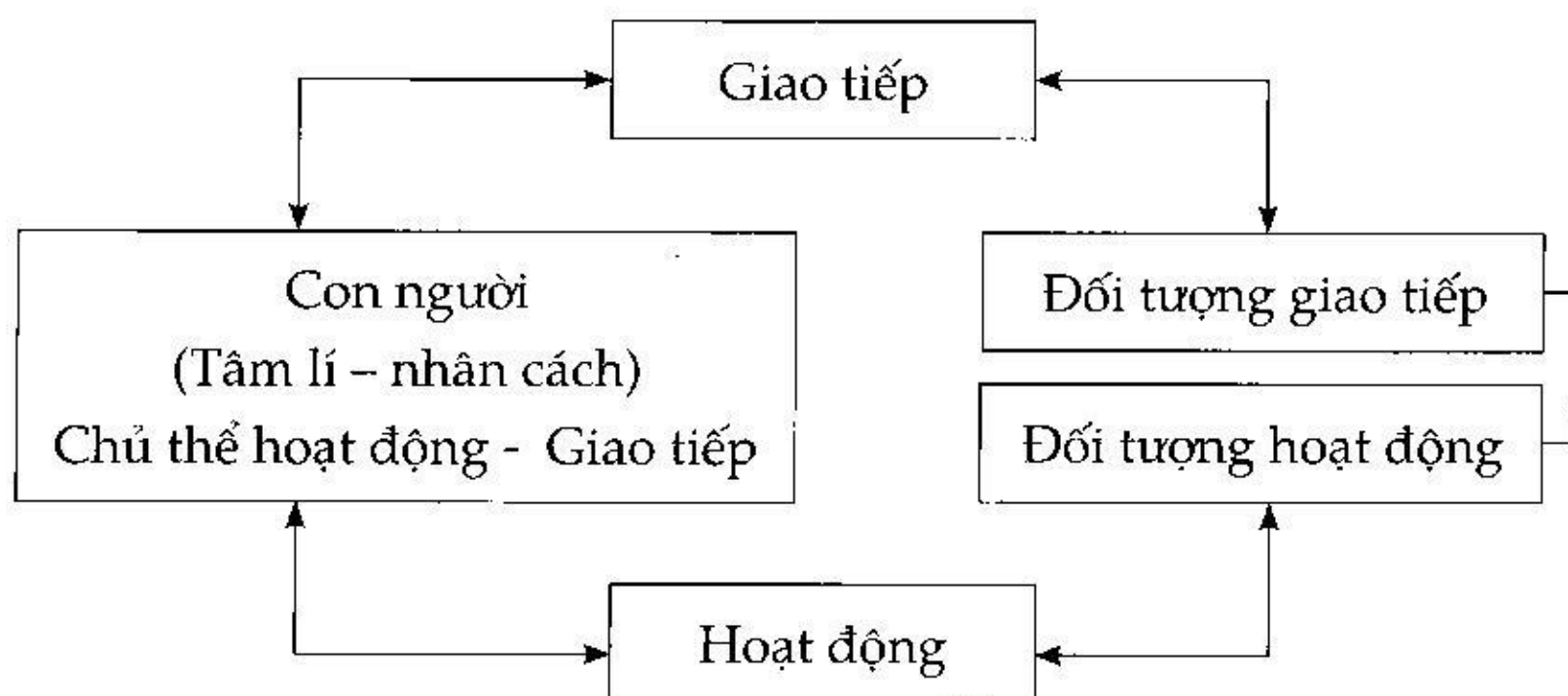
Cấu trúc của hoạt động:



Sơ đồ về dòng hoạt động

Theo Lêônchiep A.N. có thể khái quát cấu trúc chung của dòng hoạt động như sơ đồ trên.

Tâm lí người là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp. Sự hình thành và phát triển tâm lí người, được tóm tắt tổng quát bởi sơ đồ sau:



Sơ đồ về sự hình thành và phát triển tâm lí người

c. Quan điểm hoạt động trong dạy học

Khi dạy học, dựa vào hai sơ đồ ở trên ta thấy, dạy học không thể tách rời hoạt động hay nói cách khác để thực hiện được quá trình dạy học thì giảng viên và sinh viên phải hoạt động tích cực.

Theo Nguyễn Bá Kim, ông cho rằng: Mỗi nội dung dạy học đều liên hệ mật thiết với những hoạt động nhất định. Đó là những hoạt động đã được tiến hành trong quá trình hình thành và vận dụng nội dung đó. Phát hiện được những hoạt động tiềm tàng trong một nội dung là vạch được một con đường để truyền thụ nội dung đó và thực hiện những mục đích dạy học khác, cũng đồng thời cụ thể hoá được mục đích dạy học nội dung đó và chỉ ra cách kiểm tra việc thực hiện những mục đích này. Điều cơ bản của phương pháp dạy học là khai thác được những hoạt động tiềm tàng trong nội dung để đạt được mục đích dạy học.

Theo Phạm Gia Đức: Hoạt động học tập là một hoạt động có tổ chức ... Hoạt động học là quá trình làm việc để tạo ra sản phẩm giáo dục ... Hoạt động dạy là quá trình tổ chức cho người học hoạt động.

Mỗi hoạt động thường gồm nhiều hoạt động thành phần với mục đích riêng, thực hiện xong các hoạt động thành phần thì mục đích chung của cả hoạt động cũng được thực hiện.

d. Các tình huống điển hình khi dạy học

Theo Vũ Dương Thụy, trong quá trình dạy học ở trường đại học, việc dạy học những khái niệm và định nghĩa, những mệnh đề và chứng minh, việc dạy giải bài tập, ... được lặp đi lặp lại nhiều lần, ta gọi đó là các tình huống điển hình trong dạy học.

Hoạt động hoá người học khi dạy học khái niệm: Có năm hoạt động dạy học khái niệm cơ bản:

- Dẫn vào khái niệm – giúp sinh viên tiếp cận khái niệm;
- Hình thành khái niệm – giúp sinh viên có được khái niệm;
- củng cố khái niệm – thông qua hai hoạt động thành phần: Nhận dạng khái niệm (phát hiện xem một đối tượng cho trước có thoả mãn định nghĩa đó hay không) và thể hiện khái niệm (tạo một đối tượng thoả mãn định nghĩa khái niệm);
- Bước đầu vận dụng khái niệm trong bài tập đơn giản;
- Vận dụng khái niệm trong bài tập tổng hợp.

Hoạt động hoá người học khi dạy học mệnh đề: Có bảy hoạt động dạy học mệnh đề chính:

- Tạo động cơ học tập;

- Phát hiện mệnh đề;
- Phát biểu mệnh đề;
- Chứng minh mệnh đề;
- củng cố mệnh đề thông qua hai hoạt động thành phần: Nhận dạng mệnh đề (xét xem một tình huống cho trước có ăn khớp với mệnh đề đó hay không) và thể hiện mệnh đề (xây dựng một tình huống ăn khớp với mệnh đề cho trước);
- Vận dụng mệnh đề trong bài tập đơn giản;
- Vận dụng mệnh đề trong bài tập tổng hợp.

Hoạt động hoá người học khi dạy học bài tập: được thể hiện trình tự thông qua bốn hoạt động dạy học bài tập chính:

- Tìm hiểu nội dung bài tập;
- Xây dựng chương trình giải;
- Thực hiện chương trình giải;
- Kiểm tra và nghiên cứu bài giải.

6.5.3. Những kĩ thuật giảng viên cần áp dụng nhằm phát huy tính tích cực của sinh viên

Hướng dẫn về tự học kiến thức mới một cách tự nhiên xuất phát từ những kiến thức đã biết cho sinh viên.

Làm cho sinh viên cảm nhận trực quan trước khi phát hiện khái niệm, mệnh đề, bài tập.

Chia bài tập, mệnh đề thành những trường hợp nhỏ. Khi sinh viên chứng minh xong dãy trường hợp nhỏ đó thì hoàn thành chứng minh bài tập, mệnh đề. Từ đó phát hiện mệnh đề.

Tìm nhiều cách giải, chứng minh cho một bài toán, một mệnh đề. Giúp sinh viên hiểu rõ bản chất của suy luận, mặt khác biết chủ động, sáng tạo khi sử dụng bài giảng hoặc giáo trình, không y lại, lệ thuộc vào bài giảng hoặc giáo trình.

Lưu ý sinh viên lập luận có căn cứ (đặc biệt khi muốn rèn luyện sinh viên một số phương pháp chứng minh).

Ra một hệ thống câu hỏi, bài tập nhằm ôn tập, khắc sâu một kiến thức nào đó.

Ra trường hợp tương tự với bài tập trong bài giảng hoặc giáo trình rồi khái quát hoá dần dần (áp dụng cho sinh viên trung bình).

Ra bài tập mở có tính chất khái quát mà bài tập trong bài giảng hoặc giáo trình là một trường hợp riêng (áp dụng cho sinh viên khá, giỏi).

Trong các giờ học, *nên sử dụng phiếu học tập (sẽ tiết kiệm được thời gian), để sinh viên có điều kiện suy nghĩ nhiều hơn.*

Hệ thống hoá khái niệm, mệnh đề, bài tập để sinh viên thấy được mạch lôgic của kiến thức và thấy được mối liên quan của chúng (*có thể nhờ sơ đồ tư duy*);

Nhìn sự vật, hiện tượng trong trạng thái biến đổi;

Liên hệ các đối tượng đang học khi tiếp cận và sau khi học với thực tiễn;

Xét một vấn đề, một đối tượng dưới nhiều khía cạnh khác nhau (xét các trường hợp, các khả năng xảy ra của bài tập, mệnh đề; Giải, chứng minh bài tập theo nhiều cách khác nhau; ...);

Tiến hành phân tích, tổng hợp, ... để phát hiện vấn đề và giải quyết vấn đề;

Bồi dưỡng các đặc trưng của tư duy (biểu diễn các đối tượng trong sự vận động, biến đổi; Xử lí các mối liên hệ nhân quả; Giải thích nội dung các sự kiện; *Chú ý ứng dụng của nội dung đang học; ...*);

Cho sinh viên nhận xét lẫn nhau khi phát hiện vấn đề và giải quyết vấn đề (để tìm ra ưu, nhược; Đúng, sai; ...) ... Chẳng hạn: Một trong những hình thức quan trọng của tư duy là khái niệm, vì vậy cần phát huy tính tích cực nhận thức cho sinh viên khi giảng dạy khái niệm.

Đây là cơ sở để rèn luyện năng lực giải bài tập cho sinh viên, để làm tốt điều này trước hết, chúng ta cần xác định rõ các hoạt động nhận thức mà chúng ta đang quan tâm, nó được thể hiện qua sơ đồ sau:



Quá trình tích cực nhận thức không phải là quá trình đưa thông tin vào sinh viên theo định hướng một chiều: Sinh viên không thụ thông tin thụ động. Chúng ta sẽ làm gì để thực hiện được mục tiêu dạy học? Do đó, giảng viên cần phải:

- Xác định rõ cách xây dựng khái niệm mà mình sẽ dạy;
- Tìm hiểu các định nghĩa khác nhau của cùng một khái niệm;
- Tìm hiểu sự phân chia khái niệm (*cố gắng sơ đồ hoá*);
- Tổ chức hoạt động củng cố theo nhiều tuyến hoạt động: Thể hiện và nhận dạng;

Để kích thích hứng thú học tập, giảng viên có thể nêu thêm lịch sử của các khái niệm (ra đời khi nào, ai nêu, ý nghĩa, liên hệ thực tiễn, ...); ...

Như vậy, để góp phần nâng cao chất lượng dạy học ở trường đại học, yêu cầu cấp thiết đặt ra đối với giảng viên là làm sao để sinh viên phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo. Đây là một vấn đề không dễ, còn phụ thuộc vào tình hình thực tế của đối tượng sinh viên lớp mình giảng dạy.

Chương 7:

MỘT SỐ KĨ NĂNG KHI DẠY HỌC ĐẠI HỌC

7.1. Kĩ năng nghe giảng

7.1.1. Các hình thức nghe

a. Nghe độc thoại

Nghe độc thoại là hoạt động nghe chỉ diễn ra theo một chiều, người nghe không đáp lại người nói. Đây là hoạt động thường xuyên diễn ra trong các buổi báo cáo tổng kết, nghe đài, nghe tin tức trên ti vi, ... Do không có sự chuyển đổi vai thoại nên nội dung đơn thoại do người nói quy định. Người nghe chỉ có thể gián tiếp điều chỉnh nội dung thông qua thái độ nghe của mình. *Ví dụ:* Trong một buổi thuyết trình về một đề tài nào đó, khi thấy người nghe có thái độ chán nản, không chú ý, người nói cần điều chỉnh nội dung, phương pháp nói cho phù hợp.

Mức độ tiếp thu, ghi chép và hiểu vấn đề nhiều hay ít, nông hay sâu là tùy thuộc vào khả năng nghe và sự quan tâm đến nội dung nói của người nghe.

b. Nghe đối thoại

Nghe đối thoại là hoạt động nghe diễn ra với sự hiện diện trực tiếp của những người tham gia hội thoại trong một không gian hẹp.

Hoạt động nghe đối thoại có sự luân phiên chuyển đổi vai từ người nghe sang người nói và ngược lại, người nói cũng có sự chuyển đổi thành người nghe. Do có sự chuyển đổi vai nên người nghe có thể điều chỉnh nội dung của hội thoại.

Tùy vào mục đích nghe mà người nghe có thể ghi chép để chú ý, ghi nhớ nội dung mà mình muốn tiếp thu.

Ví dụ: Phóng viên khi đi phỏng vấn người khác, cần chú ý nghe câu trả lời của người được phỏng vấn và ghi chép lại những nội dung chính. Nhưng người được phỏng vấn thì không cần phải ghi xem người phóng viên hỏi mình những câu hỏi nào.

7.1.2. Điều kiện để nghe có hiệu quả

Người nghe cần có mục đích nghe rõ ràng để duy trì sự chú ý của mình trong suốt quá trình nghe (nghe để nhớ lời mẹ dặn, nghe đài để nắm tin tức thời sự, nghe ca nhạc để giải trí, ...).

Có hứng thú với nội dung đang nghe để ghi chép được tốt.

Người nghe cần có những hiểu biết tối thiểu về nội dung đang nghe để việc lĩnh hội vấn đề được sâu sắc.

Có trí nhớ tốt để ghi nhận, xâu chuỗi, liên kết các sự việc đang được trình bày.

Có điều kiện tĩnh lặng về không gian và có sức khỏe tốt để người nghe có thể theo dõi được toàn bộ nội dung nghe.

7.1.3. Phương pháp nghe

Mỗi loại bài nói đòi hỏi một cách nghe riêng: Nghe giảng, nghe kể chuyện, nghe tin tức trên ti vi, nghe lời dặn dò của người lớn, ...

Hiểu và nắm được cách trình bày vấn đề của người nói, nhận ra được các mặt của nội dung nghe một cách hợp lí.

Sử dụng thành thạo hai cách ghi chép trong khi nghe: Vừa nghe vừa ghi, ghi trung thành với nội dung của người nói, đặc biệt là ở những nội dung quan trọng; Nghe xong mới ghi, có khả năng tóm tắt được những ý chính vừa nghe theo cách hiểu của mình.

Để có được kĩ năng nghe tốt thì người nghe cần hình thành và rèn luyện các kĩ năng bổ trợ: Kĩ năng phát hiện vấn đề chính trong mỗi bài nói; Kĩ năng ghi nhanh, đúng và đầy đủ; Kĩ năng duy trì sự chú ý liên tục trong suốt quá trình nghe.

7.2. Kĩ năng nói

7.2.1. Chuẩn bị trước khi nói

Muốn thành công khi nói, thuyết trình một đề tài, người nói phải chuẩn bị tốt một số việc trước khi nói và luyện tập để có kĩ năng truyền đạt trong khi nói.

a. Sự kiên trì

Để thuyết trình một đề tài nào đó đạt được hiệu quả đòi hỏi người nói phải kiên trì tập đi tập lại nhiều lần, từng bước học hỏi, phát huy những thế mạnh và loại bỏ những yếu kém của bản thân.

b. Vượt qua nhút nhát

Nguyên nhân gây nên tính nhút nhát khi nói trước công chúng:

Thiếu tự tin: Không coi trọng bản thân, chưa thấy hết được những khả năng mà mình có thể làm, thiếu kinh nghiệm nói trước đám đông. Để có được lòng tự tin khi nói trước đám đông thì ta cần phải tập cho bản thân có thói quen nói trước bạn bè, người thân, nói trước ít người rồi sau đó tăng dần số lượng người nghe. Chúng ta cần tập diễn đạt trọn vẹn một nội dung nào đó mà mình muốn truyền đạt. Cuối cùng, cần chuẩn bị soạn kĩ nội dung bài nói, lập và học thuộc phần dàn ý, đọc đi đọc lại để nắm được nội dung chủ đạo của bài nói.

Thiếu tâm huyết: Nên chọn thuyết trình một đề tài mà mình thật sự yêu thích và tâm huyết. Phải sống với đề tài mình định thể hiện, biết cách nuôi dưỡng, ấp ủ đề tài. Khi thực sự có cảm xúc, có tâm huyết với một đề tài và muốn truyền tải thông điệp đó cho người khác thì ta sẽ nói ra tất cả những suy nghĩ của mình bằng một niềm hăng hái, say mê. Từ đó người nói có thể truyền niềm say mê đó đến người nghe.

Quá coi trọng dư luận: Không nên quá coi trọng dư luận, xem người ta sẽ nghĩ gì, đánh giá như thế nào về bài nói của mình. Bởi lẽ, nếu quá coi trọng dư luận thì người nói sẽ luôn luôn phải để ý, quan tâm xem họ nghĩ gì, và dè chừng không dám thể hiện hết suy nghĩ của bản thân về một vấn đề nào đó.

c. Luyện tập giọng nói

Giọng nói cũng là một trong những nhân tố quy định sự thành công của một bài nói. Muốn nói hay thì phải có một giọng nói tốt. Muốn có giọng nói tốt cần phải thường xuyên, kiên trì tập luyện.

Khi nói, luồng hơi phát ra làm rung dây thanh ở họng, rồi được môi và lưỡi điều khiển, sau cùng mới phát ra thành tiếng ở miệng. Tiếng được không khí truyền đi xa và đến tai người nghe. Tiếng rung động nhiều hay ít là do lưỡi và môi, vang lớn hay nhỏ, đưa đi xa hay gần là do phổi và họng. Vì vậy, ta không cần phải lớn tiếng hò hét mà chỉ cần luyện giọng rồi nói thông thả, rõ ràng là được.

Luyện giọng trước hết là luyện lưỡi. Khi nói ta chỉ uốn đầu lưỡi, còn cuống lưỡi không được động dấy. Nên luyện lưỡi bằng cách phát âm các phụ âm đầu như: l, tr, r, s, q, g, h; các nguyên âm u, ê và các nguyên âm đôi như iê, uô, ươ, ...

Hiệu quả hơn cả là phương pháp luyện giọng bằng cách tập thở. Cần tập thở bằng cơ hoành sao cho bao nhiêu không khí có chất độc ra ngoài hết và không khí trong sạch ở ngoài vào được khắp những chỗ sâu kín của phổi.

d. Soạn miệng và luyện trí nhớ

Muốn nói hấp dẫn, thu hút, thuyết phục người nghe thì người nói phải nhìn thính giả, từ đó truyền những suy nghĩ, tình cảm của mình, ... đến tâm hồn họ. Muốn vậy, người nói không được phép đọc hàng trang giấy như đang đọc diễn cảm mà cần nhớ các ý chính, ý phụ để nói cho tự nhiên, thông thả như đang ứng khẩu tại chỗ.

Khi nói, yêu cầu người nói không chỉ biết soạn giấy mà còn phải biết soạn miệng một đề tài. Khi đã soạn ra giấy một bài nói hoàn chỉnh, người nói cần phải tập diễn đạt nội dung đó thành lời, thành câu, và thành đoạn văn. Tập đi tập lại như đang đứng trước đám đông từng ý và dần dần nói trọn vẹn cả bài thuyết trình.

Để có thể nói mà không cần cầm giấy thì ta cần phải luyện trí nhớ bằng cách: Khắc sâu hình ảnh vào trí nhớ, tìm sự liên hệ giữa các ý, đọc đi đọc lại và tập nói nhiều lần.

7.2.2. Các yêu cầu của việc rèn luyện kỹ năng nói

a. Các hình thức nói

Đơn thoại: Một người trình bày một vấn đề hoặc một nội dung cho nhiều người nghe. Người nói thực hiện nội dung vấn đề của mình (có văn bản hoặc không có văn bản) trong một thời gian liên tục nhưng có giới hạn. Ví dụ: Báo cáo, tham luận trong hội nghị, hội thảo, ...

Song thoại: Sự trao đổi bằng lời của hai người.

Đa thoại: Sự trao đổi bằng lời của ba người trở nên.

b. Những điều kiện để nói có hiệu quả

Hình thức đơn thoại

Nội dung bài nói được chuẩn bị chu đáo gắn liền với những suy nghĩ, tình cảm của người nghe sẽ gọi được sự chú ý và có sức lôi cuốn. Khi chuẩn bị bài nói cần chú ý xác định: Hoàn cảnh nói; Mục đích nói; Đối tượng nghe.

Người nói cần có những hiểu biết sâu rộng, phong phú về vấn đề sắp nói.

Để việc nói đạt được hiệu quả cao người nói cần cần chuẩn bị một giọng nói tốt, sử dụng giọng điệu phù hợp với ngữ cảnh giao tiếp. Uy tín của người nói về học thuật, tài năng, phẩm chất, cương vị, ... cũng góp phần vào sự thành công trong bài nói của họ.

Hình thức song thoại và đa thoại

Song thoại và đa thoại là hoạt động diễn ra theo hai chiều:

- + Vận động trao lời: vận động của người nói hướng về người nghe.
- + Vận động đáp lời: vận động của người nghe đáp lại lời của người nói.

Vận động trao lời và vận động đáp lời diễn ra một cách liên tiếp tạo thành vận động tương tác: sự tương tác bằng lời thể hiện qua “lượt” luân phiên nhau không cướp lời, không trật khớp, tránh im lặng kéo dài hay tranh nhau cùng nói. Sự tương tác còn thể hiện ở những yếu tố khác như: điệu bộ, cử chỉ, nét mặt, ánh mắt ...

c. Những yêu cầu cần đạt được để nói có hiệu quả

Trong giao tiếp cần bình tĩnh, khiêm tốn, thận trọng và chú ý lựa chọn cách xưng hô phù hợp.

Đơn thoại: Thực hiện đề cương đã soạn thảo thành lời nói mạch lạc, rõ ràng, sinh động. Theo dõi diễn biến ở người nghe để điều chỉnh cách nói hoặc một phần nội dung nói cho phù hợp. Mở đầu bài nói một cách hấp dẫn để tạo sự chú ý của người nghe. Xác định trình tự phù hợp khi trình bày vấn đề (*thời gian, không gian, ...*). Lựa chọn cách kết thúc: Có nhiều hình thức khác nhau để kết thúc một bài nói: Tóm tắt nội dung, gợi mở ra một vấn đề mới hoặc nêu ra những kiến nghị, đề xuất của bản thân về vấn đề mình vừa trình bày, ...

Song thoại và đa thoại: Chú ý đến lời nói và tâm trạng của người đối diện; Tạo sự đồng cảm giữa người nói với người nghe (lựa chọn cách xưng hô phù hợp sử dụng lời lẽ khiêm tốn, có thái độ chân tình, thiện chí,...); Có điệu bộ, cử chỉ, giọng nói phù hợp.

7.3. Kỹ năng đọc

7.3.1. Kỹ năng đọc đúng

Đọc là một dạng hoạt động ngôn ngữ, là quá trình chuyển dạng thức chữ viết sang lời nói có âm thanh và hiểu được (hình thức đọc thành tiếng), là quá trình chuyển trực tiếp từ hình thức chữ viết thành các đơn vị nghĩa không có âm thanh (hình thức đọc thầm).

Đọc đúng là sự tái hiện mặt âm thanh của bài đọc một cách chính xác, không có lỗi. Đọc đúng là không đọc thừa, không sót từng âm, vần, tiếng. Đọc đúng phải thể hiện được hệ thống ngữ âm chuẩn, tức là đọc đúng chính âm của tiếng Việt. Chính âm là các chuẩn mực phát âm của một ngôn ngữ có giá trị và có hiệu lực về mặt xã hội.

Hiện nay, ở Việt Nam có ba vùng phương ngữ: Phương ngữ Bắc bộ, phương ngữ Bắc Trung bộ, phương ngữ Nam Trung bộ và Nam bộ. Giữa các phương ngữ có sự khác biệt lớn về mặt ngữ âm và có hiện tượng lệch chuẩn so với chính âm. Vì vậy, người học phải có ý thức tự tìm hiểu thấy được mặt lệch chuẩn của mình để sửa chữa.

7.3.2. Các yêu cầu để đọc đúng

a. Đọc đúng các âm vị tiếng Việt

Âm vị là đơn vị tối thiểu của hệ thống ngữ âm của một ngôn ngữ dùng để cấu tạo và phân biệt vỏ âm thanh của các đơn vị nghĩa của ngôn từ.

Phương ngữ Bắc Bộ: Thường phát âm sai phụ âm đầu: tr/ch; s/x; r/d/gi; l/n.

Phương ngữ Bắc Trung Bộ (Thanh Hoá – Huế): Không phân biệt được thanh điệu: thanh hỏi/ thanh ngã; thanh ngã/ thanh nặng.

Phương ngữ Nam Bộ: không phân biệt được phụ âm đầu và các nguyên âm đôi: iêm/–im, –iếp/–ip, –iêu/–iu và các phụ âm cuối t/c, n/ng.

Ví dụ: vợ – dợ, tim – tiêm, tiêu – tiu, tất nhiên – tắc nhiên, con ngan – con ngang, tất cả – tắc cả, ...

b. Đọc đúng ngữ điệu

Ngữ điệu là cách lên hay xuống giọng và cách ngắt câu phù hợp với tình cảm và ý nghĩa cần biểu đạt. Ngữ điệu thể hiện ở các bình diện như: Cao độ, cường độ, trường độ, âm sắc, ... Ngữ điệu là yếu tố gắn chặt với lời nói và nó tham gia vào việc tạo nên lời nói.

Mỗi ngôn ngữ có một ngữ điệu riêng. Ngữ điệu tiếng Việt chủ yếu được biểu hiện ở sự lên giọng và xuống giọng (cao độ), sự nhấn giọng (cường độ), sự ngừng giọng (trường độ) và sự chuyển giọng (phối hợp cả cường độ và trường độ).

c. Đọc đúng trọng âm

Trọng âm là âm cần đọc mạnh trong một từ của một tiếng đa âm. Đọc đúng trọng âm từ, trọng âm cú pháp. Đọc đúng tiết tấu, ngắt hơi, nghỉ hơi.

Đọc văn bản cần phải đạt được những yêu cầu sau:

- Phát hiện và làm rõ nghĩa của những từ quan trọng;
- Phát hiện câu, đoạn văn và làm rõ nghĩa của những câu, đoạn quan trọng;
- Làm rõ cái hay của việc dùng từ ngữ;

- Làm rõ mục đích thông báo của văn bản;
- Làm rõ ý chính (đại ý) của bài.

Lưu ý: trong giờ tập đọc, người dạy không nên giảng giải quá sâu, rộng, dễ biến tiết tập đọc thành giờ đọc hiểu văn bản không phù hợp với đối tượng người học và đặc trưng của phân môn.

7.3.3. Luyện kĩ thuật đọc

a. Đọc rõ tiếng, rõ lời và đúng chính âm

Yêu cầu đầu tiên của việc luyện kĩ thuật đọc là đọc rõ tiếng, rõ lời và đúng chính âm tiếng Việt. Để thực hiện được điều này, mỗi người cần có ý thức tự giác, kiên nhẫn và nghiêm khắc tập luyện, điều chỉnh, khắc phục lỗi sai về chính âm do phương ngữ.

b. Ngắt giọng đúng chỗ

Dựa vào nghĩa và quan hệ ngữ pháp giữa các tiếng, các từ để ngắt hơi cho đúng. Nhờ hiểu nghĩa và các quan hệ ngữ pháp, ta đọc đúng chỗ ngắt giọng và ngược lại, chỗ ngắt giọng cũng là một căn cứ để người nghe xác định được ý nghĩa từ vựng, ngữ pháp, nội dung bài học.

Chú ý: Không được ngắt từ, cụm từ ra làm hai; Không tách danh từ chỉ loại với danh từ mà nó đi kèm; Không tách giới từ với danh từ đi sau nó; Không tách động từ – hệ từ “là” với danh từ đi sau nó; ...

c. Ngắt hơi đúng với dấu câu

Nghỉ ít ở dấu phẩy, nghỉ lâu hơn ở dấu chấm, nghỉ nhiều hơn dấu phẩy và ít hơn dấu chấm ở dấu chấm phẩy.

Đọc đúng ngữ điệu câu: lên giọng ở cuối câu hỏi, hạ giọng ở câu kể, thay đổi giọng cho phù hợp với tình cảm cần diễn đạt ở câu cảm, nhấn giọng ở câu cầu khiến, hạ giọng khi đọc bộ phận giải thích của câu.

d. Tốc độ, âm lượng đọc phù hợp

Người đọc cần làm chủ được tốc độ đọc (*nhANH, chậm, ngân, dãn nhịp đọc cho phù hợp*). Không nên đọc chậm quá hoặc nhanh quá làm cho người nghe khó tiếp nhận văn bản đọc.

Người đọc cần làm chủ được cường độ giọng (*to, nhỏ, nhấn giọng hay không nhấn giọng*). Không nên đọc gào to nhưng cũng không nên

quá nhỏ. Như vậy người đọc mới không phí sức và người nghe cũng không khó chịu vì phải tiếp nhận những âm thanh không đúng âm lượng thích hợp.

Đối với các văn bản thuộc các phong cách ngôn ngữ khác nhau cũng cần có cách đọc khác nhau. Khi đọc hiểu một văn bản thuộc phong cách ngôn ngữ nghệ thuật thì cần phải nắm được những đặc trưng của ngôn ngữ nghệ thuật. Từ đó, người đọc có thể tiếp nhận được vẻ đẹp của ngôn từ, phát hiện được các tín hiệu nghệ thuật và đánh giá được những giá trị của chúng trong việc biểu hiện nội dung. Đọc văn bản thuộc phong cách ngôn ngữ khoa học thì yêu cầu quan trọng nhất là phải nắm được nội dung thông tin của văn bản đó.

7.3.4. Kỹ năng đọc sách, tài liệu khoa học

Để đọc sách có hiệu quả cao, người đọc cần: Có mục đích đọc rõ ràng; Chọn sách phù hợp; Có phương pháp đọc hiệu quả; Tích cực tư duy trong khi đọc; Có sự tập trung chú ý cao độ.

Quỹ thời gian làm việc của mỗi người trong ngày có hạn, trong khi đó khối lượng công việc cũng như khối lượng sách cần đọc của chúng ta lại rất nhiều. Vì vậy, mỗi người cần phải có phương pháp đọc sách khoa học để tiết kiệm thời gian đạt hiệu quả cao khi đọc sách. Muốn vậy, người đọc cần tham khảo, vận dụng và thực hiện thứ tự theo các bước sau:

Bước 1: Đọc nhanh (đọc lướt)

Mục đích của việc đọc lướt nhằm tìm hiểu một cách khái quát nội dung chung của cuốn sách. Người đọc cần tìm hiểu những thông tin: Tên tác giả; Nhà xuất bản, nơi xuất bản và năm xuất bản; Mục lục; Lời giới thiệu (lời tựa hoặc lời nói đầu).

Việc đọc lướt này chỉ mất khoảng thời gian rất ngắn, nhưng sẽ giúp cho người đọc hiểu được tổng thể nội dung khái quát của cuốn sách. Tiến hành các bước trong quá trình đọc lướt có nhiều tác dụng như tạo dấu ấn, tăng thêm độ tin tưởng ban đầu, gây sự hưng phấn cho việc tìm hiểu sâu hơn, trong quy trình đọc sau này. Vì vậy, đọc lướt là một khâu rất quan trọng, cần thiết cho người đọc, vừa tiết kiệm thời gian, vừa tạo thuận lợi cho việc đọc, nghiên cứu kỹ chủ đề của sách.

Bước 2: Đọc kĩ

Đối với mỗi cuốn sách người đọc có thể đọc một lần, hoặc đọc nhiều lần, đọc nhanh hay đọc chậm, tất cả đều phụ thuộc vào mục đích và khả năng của người đọc. Nếu chỉ mục đích lấy tư liệu trích dẫn thì có thể đọc một lần, nếu với mục đích đọc nghiên cứu, học tập thì phải đọc nhiều lần. Khi đọc, nên tập đọc nhanh, hình thức này sẽ tập trung được sự chú ý dễ dàng xác lập được mối quan hệ giữa đoạn này với đoạn khác. Điều đó, giúp cho người đọc nắm vững những tư liệu, tài liệu tốt hơn, để đọc được nhanh thì người đọc cần phải rèn luyện, kinh nghiệm thực tế cho thấy ai cũng có thể đọc nhanh được nếu biết rèn luyện kĩ năng đọc, nên đọc bằng mắt không nên đọc thành tiếng, không đọc từng từ mà đọc cả đoạn, cả câu. Vấn đề này, khiến cho mắt quen dần cùng một lúc nhìn được số từ nhiều nhất. Để tập được thói quen này người đọc phải luyện tập, lúc đầu đọc tài liệu dễ, khi đã thành tập quán ổn định chuyển sang đọc những tài liệu phức tạp, khó hơn.

Bước 3: Tìm kiếm, khai thác tư liệu khi đọc

Tìm kiếm khai thác tư liệu trong khi đọc sách là một công việc rất quan trọng. Vì vậy, khi đọc kĩ đòi hỏi người đọc phải ghi chép, khai thác tư liệu, số liệu để phục vụ cho công tác của mình. Ghi chép trong khi đọc là một việc làm hết sức cần thiết, bởi vì, trong khi đọc dù người đọc có tập trung tư tưởng suy nghĩ sâu sắc đến đâu, nhưng nếu suy nghĩ đó không được ghi chép lại hiệu quả đọc sẽ không cao và sau này kết quả đó cũng không thể lưu giữ được mãi trong trí nhớ. Để thực hiện được việc ghi chép, người đọc cần chuẩn bị những vật liệu (dụng cụ) bút (gồm có bút viết, bút nhớ) và sổ ghi chép (không nên ghi chép vào những tờ giấy, vì nó dễ thất lạc nên có quyển sổ ghi chép riêng, ...)

Khi đọc tài liệu, người đọc cũng cần phải ghi chép những nhận xét, suy nghĩ của riêng mình về những nội dung đã đọc được; Những ý kiến, nhận định, cách giải quyết vấn đề của các tác giả khác, ...

7.3.5. Quy trình luyện đọc

a. Chuẩn bị

Đọc thầm trước toàn bộ văn bản; Xác định thể loại, phong cách của văn bản; Xác định mục đích đọc (đọc để nhận biết thông tin, để thông báo tin tức, để cổ động, để kêu gọi, để tuyên bố, ...); Xác định

đối tượng nghe; Xác định cách thức trình bày cho phù hợp (ngữ điệu, giọng điệu, cách ngắt nhịp, âm lượng, ...); Xử lý thông tin chứa trong văn bản (nội dung chính, từ khó, dàn ý, ...); Chuẩn bị những chú ý, đánh giá, nhận xét, bổ sung của cá nhân.

b. Rèn kĩ năng đọc

Đọc văn bản theo ba mức độ sau: Chỉ đọc nội dung văn bản, không có ý kiến diễn giải cá nhân; Đọc trọn vẹn nội dung văn bản rồi góp ý kiến giải thích, bàn luận; Vừa đọc vừa xem lời chú dẫn, bàn luận về nội dung của văn bản.

7.4. Kĩ năng viết

7.4.1. Viết chữ trên giấy

a. Viết đúng mẫu chữ

Viết đúng mẫu chữ ban hành theo Quyết định số 31/2002/QĐ BGD&ĐT ngày 14/6/2002 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

b. Đặc điểm của mẫu chữ cái

Mẫu chữ viết thường:

- Các chữ cái b, g, h, k, l được viết với chiều cao 2,5 đơn vị.
- Chữ cái t được viết với chiều cao 1,5 đơn vị.
- Chữ cái s, r được viết với chiều cao 1,25 đơn vị.
- Chữ cái d, đ, p, q được viết với chiều cao 2 đơn vị.
- Các chữ cái a, ă, â, e, ê, i, u, ư, o, ô, ơ, n, m, v, x, c cao 1 đơn vị.
- Các dấu thanh được viết trong phạm vi một ô vuông có cạnh là 0,5 đơn vị.

Mẫu chữ cái viết hoa:

- Các chữ cái y, g viết với chiều cao 4 đơn vị.
- Các chữ còn lại được viết với chiều cao 2,5 đơn vị.

Mẫu chữ số:

- Chiều cao của tất cả các chữ số là 2 đơn vị.

c. Viết đúng chính tả

Thuật ngữ “chính tả” có nghĩa gốc là “phép viết đúng” hay “lối viết hợp với chuẩn”.

Chính tả là hệ thống các quy tắc về cách viết thống nhất cho các từ của một ngôn ngữ, cách viết hoa tên riêng, cách phiên âm tên riêng nước ngoài, ... Nói cách khác, chính tả là những quy ước của xã hội trong ngôn ngữ, mục đích của nó là làm phương tiện truyền đạt thông tin bằng chữ viết, bảo đảm cho người viết và người đọc đều hiểu thống nhất nội dung văn bản.

Chính tả là sự quy định có tính chất xã hội, nó không cho phép vận dụng quy tắc một cách linh hoạt, có tính chất sáng tạo cá nhân.

Tính chất nổi bật của phân môn chính tả là tính thực hành. Các kĩ năng, kĩ xảo chính tả chỉ được hình thành và hoàn thiện thông qua việc thực hành, luyện tập.

d. Viết đẹp

Nắm được hình dáng, đặc điểm từng chữ cái, các thao tác viết các nhóm chữ và từng chữ. Khắc sâu biểu tượng về chữ cho người học bằng nhiều con đường (cung cấp mẫu chữ, tiếp thu qua các kênh nghe, nhìn, và thường xuyên luyện viết).

Việc luyện viết không chỉ tiến hành vào những lúc có mục đích luyện tập đơn thuần mà còn phải coi đây là một việc làm thường xuyên, hàng ngày trong ghi chép, làm bài tập, soạn bài, làm bài kiểm tra, ...

7.4.2. Viết và trình bày bảng

a. Luyện viết bảng gắn với tập trình bày bảng

Căn cứ vào nội dung bài dạy, phương pháp và hình thức dạy học tương ứng mà hình dung (thiết kế) trước về bố cục của bảng sẽ trình bày trên cơ sở:

- Xác định những nội dung của bài dạy cần phải ghi lên bảng và chia thành hai loại: Những nội dung quan trọng xuyên suốt cần giữ đến cuối tiết học; Những nội dung có thể xoá để trình bày các ý tiếp theo.

- Xác định hình thức trình bày: Dự kiến phân chia bảng thành các phần (Phần ghi tên bài dạy; Phần ghi dàn bài của tiết dạy; Phần ghi tri thức cơ bản cần khắc sâu - khái niệm, định nghĩa, quy tắc, công thức, sơ đồ, ... mà người học bắt buộc phải ghi chép; Phần dùng để viết rồi xoá hoặc treo đồ dùng dạy học).

Luyện tập trình bày bảng theo bố cục đã dự kiến. Lúc đầu có thể tập trình bày trên giấy, sau đó xem lại tính hợp lí của bố cục trên thực tế. Nếu chưa được thì cần viết, trình bày lại cho đến khi có cách trình bày hợp lí. Tập đi tập lại nhiều lần để việc viết và trình bày bảng trở thành một kĩ xảo. Khi đó, với một nội dung nhất định thì người dạy sẽ trình bày và viết bảng được ngay, không mất nhiều thời gian suy nghĩ.

b. Luyện viết, trình bày bảng trong quá trình tập giảng

Người dạy cần tự luyện là chủ yếu bằng cách vừa tập giảng vừa viết và trình bày bảng theo thiết kế. Sau mỗi lần tập xong đều phải rút kinh nghiệm và sửa dần. Cần chú ý kết hợp luyện tập các thao tác, tư thế, tác phong dạy học trong quá trình tập giảng và luyện viết, loại trừ dần những tư thế không phù hợp. Việc luyện tập phải được thực hiện thường xuyên và lâu dài để hoạt động viết, trình bày bảng, kết hợp với hoạt động giảng bài trở thành một kĩ năng thành thạo như là một kĩ xảo.

7.5. Kĩ năng đặt câu hỏi

7.5.1. Các loại câu hỏi

Mỗi loại câu hỏi đều có tính chất, ý nghĩa và tác dụng khác nhau. Căn cứ vào mục đích của việc đặt câu hỏi về mặt cung cấp kiến thức và rèn luyện kĩ năng ta có thể phân loại câu hỏi như sau:

a. Câu hỏi về kiến thức cơ bản

Đây là loại câu hỏi có tác dụng kiểm tra và củng cố kiến thức mà người học bắt buộc phải ghi nhớ để vận dụng cho đúng. Bắt đầu từ những câu hỏi về kiến thức cơ bản rồi sau đó mới tiến đến những câu hỏi khó.

Loại câu hỏi này dành cho tất cả các đối tượng người học nên người dạy cần có cách diễn đạt ngắn gọn, dễ hiểu, đi thẳng vào vấn đề.

b. Câu hỏi nêu chi tiết của bài học

Đây là loại câu hỏi nhằm tái hiện nội dung cụ thể trong các phần của bài học, nó phản ánh những khía cạnh, những mặt khác nhau của đối tượng đang khảo sát, giúp người học nắm bài đầy đủ và dễ dàng hơn. Loại câu hỏi này còn giúp cho việc định hướng kiến thức trong bài, nhận diện, miêu tả, phân tích các đặc trưng của một khái niệm hoặc một quy tắc ngôn ngữ.

Khi sử dụng loại câu hỏi này ta không nên dựa theo từng đề mục trong tài liệu mà nên chọn ra những điểm cốt yếu, quan trọng của bài học (tránh lối hỏi vụn vặt, xa nội dung đang học) để vừa kiểm tra được mức độ nắm vững kiến thức lí thuyết, vừa kiểm tra được khả năng thực hành của người học.

c. Câu hỏi so sánh, đối chiếu

Đây là loại câu hỏi thường dùng để đối chiếu các cặp phạm trù, các cặp khái niệm và các quy tắc ngôn ngữ có tính chất song đôi để tìm ra những điểm tương đồng và dị biệt giữa chúng. Những tri thức tiếp thu được bằng cách này sẽ được người học tích lũy một cách nhanh chóng, phong phú và vững chắc hơn.

d. Câu hỏi khái quát, tổng hợp

Đây là loại câu hỏi nhằm hệ thống hoá kiến thức cho người học. Nó giúp người học có cách đánh giá, nhận thức đầy đủ, bao quát về một vấn đề, một đối tượng trước khi vận dụng vào thực tế. Từ những mặt cụ thể khác nhau của đối tượng, người dạy cần giúp người học khái quát được bản chất của đối tượng.

Năng lực khái quát hoá của người học là vấn đề rất quan trọng. Người học khi tiếp thu kiến thức không chỉ dừng lại ở mức độ hiểu biết về những đặc điểm đơn lẻ, riêng biệt ở ngoài đối tượng mà phải đi sâu nắm được mối quan hệ bên trong cùng với những thuộc tính cơ bản của nó. Việc cung cấp hoặc tiếp thu kiến thức đạt được ở mức độ như vậy mới được coi là đầy đủ.

e. Câu hỏi gợi mở, dẫn dắt

Loại câu hỏi này đặt ra không nhằm mục đích để người học trả lời những tri thức đã tiếp thu và ghi nhớ mà hướng dẫn người học cách trình bày, cách hiểu tri thức và phương pháp chiếm lĩnh tri thức. Tức là kiểm tra được năng lực của người học thông qua khả năng phân tích, tổng hợp, đánh giá và vận dụng tri thức của người học.

Câu hỏi gợi mở có chức năng bổ sung thông tin, hoàn thiện và phát triển tư duy, giúp người học biết cách khai thác kiến thức, đào sâu bản chất của vấn đề, phân tích các khía cạnh và tìm ra logic của chúng.

f. Câu hỏi nêu vấn đề

Việc sử dụng loại câu hỏi này có ý nghĩa quan trọng trong quy trình dạy học tích cực, dạy học hướng vào hoạt động chủ thể của người

học. Câu hỏi đó phải hướng vào những tình huống nhằm giải quyết những mâu thuẫn của tư duy mà dựa vào đây, người dạy có thể cài đặt thông tin cần thiết, tạo nên vấn đề cần hỏi.

Câu hỏi còn được phân làm hai loại:

- *Câu hỏi đóng*: Loại câu hỏi này chỉ giới hạn ở câu trả lời “có” hoặc “không”, hoặc những câu trả lời rất ngắn gọn.
- *Câu hỏi mở*: Câu hỏi này có bản chất kích thích tư duy và thách thức. Chúng cho phép có các câu trả lời khác nhau. Câu hỏi loại này thường bắt đầu bằng các từ nghi vấn: cái gì, tại sao, khi nào, thế nào, ở đâu, cái nào, ...

7.5.2. Vai trò của câu hỏi

Câu hỏi được sử dụng để dẫn dắt nội dung bài học; Câu hỏi cũng là một phương tiện quan trọng để điều khiển tiến trình của một giờ giảng.

Câu hỏi giúp người dạy có thể kiểm tra, đánh giá trình độ của người học về các mặt kiến thức, kỹ năng, ...

Hệ thống câu hỏi giúp người học có khả năng tự học, biết cách làm việc với tài liệu, nắm bài nhanh và chắc.

Hệ thống câu hỏi hợp lý và hiệu quả giúp người học say mê, hứng thú trước những vấn đề mà người dạy đặt ra.

Trong giảng dạy, người dạy cần hạn chế loại câu hỏi tái hiện, câu hỏi xác nhận bởi tính thụ động, rập khuôn và cần tăng cường những câu hỏi mang tính khám phá, suy luận như: câu hỏi dẫn dắt, câu hỏi gợi mở, câu hỏi nêu vấn đề, câu hỏi sáng tạo nhằm hình thành tính năng động, giúp người học động não, tăng cường năng lực tư duy và góp phần phân hoá trình độ người học, làm cho công tác đánh giá trình độ học tập của người học được chính xác hơn.

7.5.3. Lỗi thường gặp trong quá trình đặt câu hỏi

Việc vận dụng những tri thức đã học vào thực tế giảng dạy của người dạy đạt hiệu quả chưa cao. Người dạy chưa biết cách đặt câu hỏi và thường mắc phải những lỗi sau:

- Đặt câu hỏi một cách chiếu lệ (*theo yêu cầu về mặt phương pháp*) mà không quan tâm đến mục đích và tác dụng của nó. Lỗi đặt câu

hỏi hời hợt, ít sự gia công và nghiền ngẫm này đã tạo ra cảm giác đơn điệu và tẻ nhạt trong giờ học. Vì những câu hỏi kiểu này không đánh thức được tư duy của người học, không giúp người học nhập cuộc với bài giảng.

- Số lượng câu hỏi trong mỗi bài giảng chưa hợp lí, đặt quá nhiều hoặc quá ít câu hỏi trong một bài học, tiết học.

- Chưa có sự phối hợp linh hoạt giữa các loại câu hỏi để phát huy tốt phương pháp giảng dạy tích cực, lấy người học làm trung tâm. Chưa nắm chắc và vận dụng đúng quy trình đặt câu hỏi trong quá trình dạy học.

7.5.4. Đặt câu hỏi

a. Những yêu cầu cơ bản khi xây dựng, chuẩn bị câu hỏi

Xác định rõ mục đích dạy học và nội dung học tập. Câu hỏi cần gắn với nội dung bài học, phải xuất phát từ mục đích, yêu cầu của mỗi bài học cụ thể. Câu hỏi phải đặt trong mối tương quan với phương pháp giảng dạy ở từng bài học. Phân tích tài liệu học tập thành những đơn vị tri thức nhỏ làm cơ sở để xác định mục đích câu hỏi cho từng nội dung, xác định tính chất câu hỏi, số lượng câu hỏi và mức độ sử dụng câu hỏi.

Câu hỏi phải đảm bảo tính khả thi: Chất lượng câu hỏi tốt, diễn đạt rõ ràng, phù hợp với trình độ người học, ...

Các câu hỏi phải có sự liên hệ kế thừa nhau thành một hệ thống logic.

Sử dụng ngôn ngữ và diễn đạt câu hỏi sao cho đạt mục đích tốt nhất. Câu hỏi cần được chuẩn bị kĩ lưỡng về mặt ngôn từ, tránh gây mơ hồ, khó hiểu và có thể giúp người học định hướng được ngay nội dung được hỏi để trả lời cho đúng. Không nên đặt những câu hỏi rườm rà, phức tạp, có quá nhiều ý.

Đối chiếu và thích ứng các câu hỏi với đặc điểm và trình độ khác nhau của người học. Câu hỏi cần được đa dạng hoá và được sử dụng một cách linh hoạt, sinh động nhằm kích thích sự hứng thú, tích cực của người học trong giờ học. Có câu hỏi dễ; Câu hỏi khó; Câu hỏi chỉ cần dựa ngay vào nội dung bài học để trả lời; Câu hỏi phải sử dụng khả năng lập luận, liên tưởng, khái quát hoá mới có thể trả lời được, ...

Cách đặt câu hỏi này khiến cho tất cả các người học trong lớp đều phải tích cực trong giờ học.

Người dạy cần nắm được nội dung câu trả lời và giả định các phương án trả lời có thể xảy ra.

Người dạy cần yêu cầu và hình thành ở người học thói quen trả lời lễ phép, nói đủ ý và đúng cấu trúc ngữ pháp.

b. Những yêu cầu cơ bản khi sử dụng câu hỏi

Đặt câu hỏi đúng thời điểm; Phân phối câu hỏi cho từng đối tượng người học khác nhau (cho cả lớp); Tích cực hoá, khích lệ tất cả người học suy nghĩ trả lời; Dừng lại, chờ đợi trong thời gian cần thiết sau khi đặt câu hỏi; Tập trung vào trọng tâm; Giải thích, gợi ý câu hỏi khó; Liên hệ những tri thức liên quan đến câu hỏi.

c. Những kỹ năng khi ứng xử với câu trả lời của người học

Ứng xử kịp thời với câu trả lời không đúng của người học: Không lên án, trách phạt hay để người học cảm thấy xấu hổ khi trả lời sai. Khi người học trả lời chưa đầy đủ hoặc sai, người dạy cần nhẹ nhàng chỉ ra điểm sai để người học biết mà vẫn không xấu hổ, vẫn tích cực tham gia trả lời các câu hỏi khác.

Tiếp nối những câu trả lời hoàn chỉnh hay đúng đắn: Khuyến khích, ngợi khen bằng ngôn ngữ, điệu bộ cử chỉ, ...

Duy trì tiến trình hỏi – đáp: Không để tiến trình hỏi đáp bị lắng xuống, lạc chủ đề hoặc ngoài tầm kiểm soát.

Khuyến khích người học đặt câu hỏi: Người dạy cần khuyến khích người học đặt câu hỏi để giúp người học phát triển tư duy và khả năng sáng tạo. Để làm tốt điều này, người dạy cần:

Dừng lại sau khi đã trình bày phần giảng: Hỏi: Có ai cần hỏi gì không? Có người nào thắc mắc gì không?

Cho phép và khuyến khích người học hỏi ngoài giờ lên lớp: Có thể cho người học ghi câu hỏi ra giấy và bỏ vào một hộp cố định.

Sử dụng phương pháp dạy học tích cực: Đàm thoại, thảo luận, ... để khuyến khích người học hỏi lẫn nhau. Trả lời các câu hỏi của người học với một thái độ nhiệt tình và khuyến khích.

Chủ động với những câu hỏi của người học đặt ra cho người dạy: Chuyển câu hỏi đó để người học khác suy nghĩ trả lời. Còn người dạy cũng nhanh chóng tìm ra phương án trả lời để ứng phó kịp thời.

7.5.5. Quy trình đặt câu hỏi

Giảng viên đặt câu hỏi; Cho thời gian yên lặng để người học suy nghĩ; Người học giơ tay phát biểu; Người dạy chọn và chỉ định người học trả lời; Cả lớp nghe câu trả lời.

Có thể yêu cầu người học khác bổ sung, nhận xét câu trả lời của bạn; Người dạy nhận xét, kết luận.

7.5.6. Chú ý

Lớp học không có đối thoại thì thật buồn tẻ. Do đó, giảng viên nên thường đặt câu hỏi khơi xướng tranh luận, kích thích tư duy và kiểm tra xem sinh viên đã lĩnh hội được thông tin mới chưa. Đặt câu hỏi tốt thì dạy học sẽ đạt hiệu quả. Nếu sử dụng được câu hỏi tốt nó sẽ góp phần thực hiện nội dung trong quá trình học tập.

Mục đích sử dụng câu hỏi: Giảng viên đặt câu hỏi nhằm lôi cuốn sinh viên; Đánh giá kiến thức của sinh viên và thu thập bằng chứng về những điều mà sinh viên đã học; Thách thức những ý tưởng hiện hữu; Phát hiện những sinh viên gặp khó khăn; Giúp họ nắm được mục tiêu bài học; ...

Lưu ý: Câu hỏi kích thích các hoạt động khác nhau của tư duy như Hoàn chỉnh ý; Định nghĩa; Liệt kê; Quan sát; Kể lại; Lựa chọn; Phân tích; So sánh; Giải thích; Tổ chức; Xếp thứ tự; Khái quát hoá; ...

Chuẩn bị câu hỏi: Giảng viên có kinh nghiệm thường chuẩn bị câu hỏi xác định rõ mục tiêu của việc đặt câu hỏi; Chỉ hỏi khi bạn quan tâm đến câu trả lời; Kiểm tra kiến thức và kinh nghiệm của sinh viên thông qua các câu trả lời; Viết toàn bộ câu hỏi ra giấy; Sử dụng ngôn ngữ, từ vựng đơn giản; ...

Quy trình đặt câu hỏi: Nên bắt đầu bằng câu hỏi đóng để trả lời, sau đó tiếp tục bằng câu hỏi mở; Đặt câu hỏi cho cả lớp; Chờ ít nhất 3 giây; Đảm bảo mọi sinh viên đều hiểu câu hỏi; Đặt cùng câu hỏi đó cho một sinh viên cụ thể; Tìm sự ủng hộ cho một câu trả lời đúng.

Xử lí các câu trả lời của sinh viên: Điều quan trọng nhất là lắng nghe câu trả lời, sau đó nhận xét phần trả lời của sinh viên như: Khen ngợi, công nhận, đề nghị sinh viên khác bổ sung, ghi nhận sự đóng góp, ...

Xử lí các câu hỏi của sinh viên: Khi dạy học có sử dụng câu hỏi việc sinh viên hỏi lại cũng là điều bình thường. Thông thường giảng viên thường cố gắng tự mình trả lời các câu hỏi đó. Tuy nhiên, chẳng một ai có thể biết tất cả mọi điều. Vì vậy, không nên đưa ra các câu trả lời mập mờ, thậm chí sai. Giảng viên chỉ có thể gây uy tín nếu như hứa với sinh viên là sẽ tìm ra câu trả lời đúng sau đó thực hiện lời hứa càng sớm càng tốt.

Thăm dò: Thăm dò là phương pháp thâm nhập vào tư duy của sinh viên xem các em thực sự biết những gì, khi thực hiện giảng viên cần: Im lặng, cho sinh viên thời gian suy nghĩ; Khuyến khích; Đi sâu vào chi tiết (Em hãy nói thêm cho tôi biết...); Làm rõ (Em nói... nghĩa là thế nào?); Thách thức (Nếu không đúng thì sao?); Chứng cứ (Em hãy chứng minh điều đó?); Sự phù hợp (Phải, nhưng áp dụng vào đây như thế nào?); Ví dụ (Cho tôi một ví dụ thực tế về ...)

Đảm bảo mỗi lần chỉ hỏi một câu; chuẩn bị trước câu hỏi; Khuyến khích giải thích rõ hơn; Lắng nghe câu trả lời; Các nhóm nhỏ hoặc từng cá nhân sinh viên có thể giữ vị trí áp đảo trong cuộc thảo luận đều có câu trả lời như nhau.

Đối với những sinh viên nhút nhát hoặc dưới trung bình không chủ động tham gia, giảng viên cần gọi đích danh tránh chỉ tập trung vào một số em tích cực. Như vậy đặt câu hỏi tốt là một hoạt động đầy thách thức và đáng thực hiện với cả giảng viên và sinh viên.

7.6. Kỹ năng kể chuyện

7.6.1. Kỹ năng kể chuyện

a. Vai trò kỹ năng kể chuyện của người dạy

Kể chuyện là nói lại một cách có đầu có đuôi một câu chuyện cho người khác nghe. Kỹ năng kể chuyện của người dạy có vai trò quan trọng quyết định sự thành công của giờ kể chuyện.

Kỹ năng kể chuyện của người dạy là yếu tố hấp dẫn, lôi cuốn người học; Là phương tiện đầu tiên để chuyển nội dung câu chuyện cần kể đến người học; Là mẫu mực về kể chuyện cho người học noi theo.

Kĩ năng kể chuyện phụ thuộc vào năng khiếu nhưng chủ yếu là do công phu luyện tập mà đạt được.

b. Luyện tập để nắm vững câu chuyện

Người kể cần nắm vững nội dung của câu chuyện để tránh kể sai, kể sót hoặc ngắt quãng những tình tiết của câu chuyện.

Nắm vững tinh thần, ý nghĩa chung của câu chuyện.

Nắm vững toàn bộ diễn biến của câu chuyện, các tình tiết chính và những chi tiết cụ thể.

c. Lựa chọn giọng điệu kể và ngôn từ

Mỗi câu chuyện có một giọng điệu riêng. Chọn được giọng điệu kể thích hợp góp phần đem lại thành công cho người kể chuyện.

Cần thay đổi giọng điệu cho phù hợp với tính cách của nhân vật và nội dung diễn cảm của câu chuyện.

Cần kể thoát ra khỏi ngôn từ của văn bản và sử dụng nhiều ngôn từ của mình. Lời kể chuyện phải mang phong cách nói, gần gũi, dễ hiểu, hấp dẫn người nghe.

d. Lựa chọn điểm nhấn, điểm dừng phù hợp

Cần biết dừng lại ở những điểm nút của câu chuyện, đặt ra những dự kiến, tạo nên những thắc mắc, cao trào, ... khiến cho người nghe hồi hộp, mong đợi những diễn biến tiếp theo của câu chuyện.

e. Sử dụng những yếu tố phi ngôn ngữ hỗ trợ cho người kể

Các yếu tố phi ngôn ngữ: nét mặt, cử chỉ, ánh mắt, ... có tác động lớn đến người nghe. Người kể chuyện cần tận dụng các yếu tố trên để câu chuyện mình kể thêm sinh động.

Tranh ảnh minh họa cũng có tác dụng gây hứng thú cho người học.

7.6.2. Kĩ năng điều khiển tiết kể chuyện

a. Nghe chuyện

Người dạy cần tạo cho mình tâm thế sẵn sàng tiếp nhận thông tin. Tức là phải có sự hào hứng, tập trung tư tưởng và hướng sự chú ý vào người kể chuyện để nghe hết và chính xác những điều họ vừa nói.

Phải có vốn hiểu biết về những điều đang nghe. Vốn hiểu biết càng lớn thì khả năng nghe càng tốt.

Phải được rèn luyện thành thục các thao tác tư duy để tiếp nhận thông tin.

Các bước của việc rèn luyện:

- Rèn luyện kĩ năng nghe và nắm vững cốt truyện.
- Rèn luyện kĩ năng nghe và nhớ những chi tiết của truyện.
- Rèn luyện kĩ năng hiểu thấu được tình cảm, cảm xúc của người kể qua nội dung câu chuyện, qua giọng điệu, ngôn từ, ...

b. Hướng dẫn người học sử dụng các phương tiện hỗ trợ cho việc ghi nhớ truyện

Tập sử dụng giấy nháp để ghi chép tên nhân vật, các chi tiết quan trọng, cảm xúc của bản thân người học lúc nghe truyện, ...

Dựa vào tranh minh hoạ để làm điểm tựa ghi nhớ các sự kiện quan trọng.

c. Hướng dẫn người học kể chuyện

Rèn kĩ năng nói rõ ràng, rành mạch, khúc triết, lưu loát.

Rèn kĩ năng nói hấp dẫn, truyền cảm, thu hút người nghe.

Các kĩ năng kể chuyện: Kĩ năng sử dụng giọng điệu, thay đổi lời kể, lựa chọn điểm ngừng, nghỉ, nhấn, sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ, các đồ dùng, tranh ảnh minh hoạ để diễn tả nội dung câu chuyện.

Các bước của việc rèn luyện:

- Tập cho người học kể một số chi tiết hay từng đoạn của câu chuyện.
- Giúp người học nắm vững, hiểu và có cảm xúc đối với câu chuyện sắp kể.
- Để cho người học kể lại từng đoạn của câu chuyện một cách thoải mái, sáng tạo theo suy nghĩ của người học, tránh rập khuôn, gò ép.
- Tập cho người học kể lại toàn bộ nội dung câu chuyện: đáp ứng hai yêu cầu kể đúng và kể hay.

7.7. Một số kĩ năng giao tiếp sư phạm

7.7.1. Một số khái niệm

a. Giao tiếp

Giao tiếp là một hiện tượng tâm lí rất phức tạp. Do đó, hiện nay người ta đưa ra nhiều định nghĩa khác nhau về giao tiếp. Mỗi định nghĩa của mỗi tác giả đều dựa trên một quan điểm riêng và có sự hợp lí của nó. Tuy nhiên, các định nghĩa đều nêu lên dấu hiệu cơ bản của giao tiếp như sau:

- Giao tiếp là một hiện tượng đặc thù của con người. Nghĩa là, chỉ riêng con người mới có giao tiếp thực sự khi sử dụng các phương tiện ngôn ngữ và chỉ được thực hiện trong xã hội loài người.
- Giao tiếp là cách thể hiện mối quan hệ của một người hay nhiều người khác trên cơ sở các quan hệ kinh tế, chính trị, ... của xã hội.
- Giao tiếp được thể hiện qua sự trao đổi thông tin, sự hiểu biết lẫn nhau, sự rung cảm và ảnh hưởng đến nhau.
- Giao tiếp dựa trên cơ sở hiểu biết lẫn nhau giữa con người với con người.

Giao tiếp là hình thức đặc trưng cho mối quan hệ giữa con người với con người, qua đó nảy sinh sự tiếp xúc tâm lí và được biểu hiện ở sự trao đổi thông tin lẫn nhau, sự tác động qua lại lẫn nhau và sự tri giác con người với nhau.

b. Kĩ năng

Có rất nhiều tác giả nghiên cứu và đưa ra những quan niệm khác nhau về kĩ năng. Nhưng có hai quan điểm chính về kĩ năng như sau:

Quan niệm 1: Đại diện cho nhóm này là Rudin V. X., Govaliov A.G., Trần Trọng Thủy, ... Kĩ năng được xem xét nghiêng về mặt kĩ thuật của thao tác.

Quan niệm 2: Đại diện cho nhóm này là Platanov K.K., Golube G.G., Nguyễn Quang Uẩn, Ngô Công Hoàn, Hoàng Anh, Trần Quốc Thành, ... Kĩ năng được xem xét nghiêng về mặt năng lực của con người.

Dựa trên hai quan niệm trên, Platanov K.K. định nghĩa: Kĩ năng là khả năng của con người thực hiện một hoạt động bất kì nào đó hay cách hành động trên cơ sở của kinh nghiệm cũ.

c. Giao tiếp sư phạm

Giao tiếp giữa con người với con người trong hoạt động sư phạm được gọi là giao tiếp sư phạm. Hoạt động sư phạm chủ yếu được diễn ra trong nhà trường qua quá trình giao tiếp giữa người dạy và người học. Người dạy là người tổ chức, điều khiển quá trình giáo dục trong nhà trường và được gọi là chủ thể giao tiếp với nghĩa chung nhất. Người học là người lĩnh hội tri thức và là khách thể của hoạt động giao tiếp sư phạm. Vì vậy, giao tiếp sư phạm được hiểu là sự tiếp xúc giữa người dạy và người học nhằm truyền đạt và lĩnh hội những tri thức khoa học, vốn sống, kinh nghiệm, kĩ năng, kĩ xảo, nghề nghiệp, xây dựng và phát triển nhân cách toàn diện của người học.

Để giao tiếp sư phạm đạt hiệu quả cao, người dạy cần chủ động tiếp xúc, gần gũi, động viên, thương yêu người học. Người dạy cũng cần phải tôn trọng người học, giúp các em phát huy tính tích cực, chủ động để tiếp thu tốt các tri thức và hình thành kĩ năng. Người học phải biết kính trọng người dạy và thực hiện tốt những yêu cầu do người dạy đặt ra.

d. Kĩ năng giao tiếp sư phạm

Kĩ năng giao tiếp sư phạm là toàn bộ những thao tác, cử chỉ, ngôn ngữ phối hợp hài hoà, hợp lí của người dạy nhằm đảm bảo cho sự tiếp xúc với người học đạt hiệu quả trong hoạt động sư phạm với sự tiêu hao năng lượng tinh thần, cơ bắp ít nhất trong điều kiện thay đổi.

7.7.2. Các kĩ năng giao tiếp sư phạm

Kĩ năng giao tiếp sư phạm bao gồm nhóm kĩ năng định hướng, nhóm kĩ năng định vị và nhóm kĩ năng điều khiển.

a. Kĩ năng định hướng

Định hướng trước khi tiếp xúc với người học:

Người dạy cần hình thành cho mình thói quen tìm hiểu những thông tin cần thiết trước khi tiếp xúc với người học.

Những thông tin về bản thân người học: Tên, tuổi, học lớp nào, học lực, sở thích, hứng thú, năng khiếu, ...

Những thông tin liên quan đến người học: Bố mẹ làm nghề gì, nhà ở đâu, hoàn cảnh gia đình, ...

Những thông tin này rất cần thiết giúp người dạy có thể phác thảo chân dung người học mà mình cần tiếp xúc.

Định hướng trước khi tiếp xúc là để có một mô hình tâm lí người học mà mình sắp tiếp xúc. Trên cơ sở đó, người dạy có thể dự đoán trước những phản ứng có thể xảy ra của người học trong quá trình giao tiếp để có những cách ứng xử phù hợp mang lại hiệu quả cao. Việc phác thảo chân dung tâm lí đối tượng giao tiếp càng đúng, càng chính xác thì việc giao tiếp càng đạt được hiệu quả cao.

Định hướng khi bắt đầu tiếp xúc:

Người dạy sẽ gặp mặt trực tiếp khi tiếp xúc với người học. Tuy đã có những dự đoán trước nhưng đó chỉ là mô hình giả định. Sự dự kiến đó có thể trùng khớp, có thể chỉ đúng một số chi tiết, có thể sai nhiều chi tiết,... so với những tính cách và đặc điểm tâm lí thật sự của người học.

Để tránh những định kiến, sai lầm trong giao tiếp, người dạy cần phải linh hoạt, mềm dẻo trong khi tiếp xúc, đánh giá người học. Khi tiếp xúc phải quan sát người học để kiểm nghiệm lại, thấy được sự đúng sai của mô hình giả định, từ đó giúp cho sự giao tiếp của người dạy đạt hiệu quả cao.

Trong định hướng khi bắt đầu tiếp xúc, người dạy cần có một thái độ thiện cảm, tự tin, tạo cảm giác thoải mái cho đối tượng giao tiếp (*người học, đồng nghiệp, phụ huynh người học*) để họ bộc lộ trung thực những đặc điểm tâm lí, tính cách cá nhân của mình.

Định hướng trong quá trình giao tiếp:

Định hướng trong quá trình giao tiếp thực chất là sự thiết lập các thao tác trí tuệ, tư duy một cách cơ động, linh hoạt của chủ thể giao tiếp cho phù hợp với những thay đổi liên tục của thái độ, hành vi, cử chỉ, nội dung ngôn ngữ mà đối tượng giao tiếp phản ứng trong quá trình giao tiếp.

Có thể nội dung định hướng trước và thời gian đầu tiếp xúc giống nhau nhưng trong quá trình giao tiếp do nhiều nguyên nhân khác nhau, đối tượng giao tiếp thay đổi quan điểm, chính kiến, thái độ, nhu cầu, ... thì chủ thể giao tiếp cần thay đổi hướng tiếp xúc để đạt được mục đích của quá trình giao tiếp.

Để có kĩ năng định hướng tốt, người dạy cần có kĩ năng nhận biết những dấu hiệu của người học.

- Nhóm dấu hiệu bên ngoài: chiều cao, vóc dáng, giới tính, lứa tuổi, quần áo, đầu tóc, tay chân, ...
- Nhóm dấu hiệu bên trong: tính tình, trí tuệ, xúc cảm, tình cảm, đạo đức, ...

Kĩ năng nhận biết những dấu hiệu này giúp xây dựng được mô hình nhân cách chính xác về đối tượng giao tiếp để định hướng quá trình giao tiếp đạt hiệu quả.

b. Kĩ năng định vị

Kĩ năng định vị là khả năng xây dựng “*mô hình hoá tâm lí*”, “*phác thảo chân dung tâm lí*” về đối tượng giao tiếp một cách tương đối chính xác và ổn định. Kĩ năng định vị có một số đặc điểm sau:

- Phác thảo chân dung tâm lí tương đối ổn định về đối tượng giao tiếp.
- Giúp chủ thể giao tiếp ứng xử phù hợp với nhu cầu, nguyện vọng, đặc điểm sinh lí và hoàn cảnh của đối tượng giao tiếp.

Để hiểu biết lẫn nhau trong quá trình giao tiếp thì cần có sự đồng cảm giữa chủ thể và đối tượng giao tiếp. Người dạy cần có khả năng biết xác định vị trí của mình trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của người học, biết tạo điều kiện để người học chủ động giao tiếp với mình. Người dạy cũng cần xác định đúng không gian và thời gian giao tiếp, biết chọn thời điểm mở đầu, điểm dừng, tiếp tục và kết thúc quá trình giao tiếp.

Muốn đạt được kĩ năng trên người dạy phải thường xuyên rèn luyện, phải tiếp xúc nhiều lần với đối tượng giao tiếp, phải có tri thức và kinh nghiệm.

c. Kĩ năng điều khiển

Người dạy cần biết điều khiển mình trong quá trình giao tiếp, đặc biệt là đối với các trường hợp khó ứng xử. Để điều khiển được quá trình giao tiếp người dạy phải biết quan sát và nhận biết được nhu cầu, mong muốn của người học thông qua nét mặt, ngôn ngữ, cảm xúc, cử chỉ, điệu bộ, dáng đi, Người dạy cần được trang bị khả năng làm chủ trạng thái cảm xúc của bản thân và biết sử dụng các phương tiện giao tiếp.

Nhóm kĩ năng điều khiển quá trình giao tiếp bao gồm các thành phần sau:

Kĩ năng phát hiện: Quan sát những thay đổi trên nét mặt, cử chỉ, ngôn ngữ, cảm xúc, điệu bộ, dáng đi, ... của đối tượng giao tiếp. Những sự thay đổi như ngưng ngừng, lúng túng, không phù hợp giữa lời nói và sự thể hiện trong cử chỉ nét mặt, ... của đối tượng. Chính những sự thay đổi này ẩn dấu một thái độ khác thường mà phải tinh ý mới thấy được.

Kĩ năng phát hiện chủ yếu được sử dụng đối với hình thức giao tiếp phi ngôn ngữ. Giao tiếp phi ngôn ngữ là những biểu hiện thông qua cơ thể như cử chỉ, tư thế, điệu bộ hoặc một số đồ vật gắn với cơ thể như: nón, mũ, áo quần, giày dép, ...

Người dạy cần biết cách giao tiếp phi ngôn ngữ với người học:

- Khi giảng bài: Tư thế đứng, mắt hướng về người học, miệng thoáng nở nụ cười, tay ghi bảng, người đứng chếch nghiêng về một phía so với bảng để người học dễ theo dõi và ghi bài.

- Khi kiểm tra: Ngồi trên bục giảng để quan sát người học làm bài. Người dạy cũng có thể ngồi ở cuối lớp hoặc thỉnh thoảng đi lại để quan sát người học làm bài. Tránh đi lại quá nhiều làm cho sự tập trung chú ý của người học bị phân tán, căng thẳng.

Cần giữ được thái độ ân cần, quan tâm, đồng cảm với người học. Biết đặt mình vào vị trí của người học để hiểu được hoàn cảnh và tâm lí ứng xử của người học.

Sử dụng các vật dụng trong giao tiếp: Phương tiện, thiết bị dạy học, các kí hiệu tượng trưng. Chẳng hạn người dạy gõ thước lên bàn là muốn người học trật tự và tập trung vào bài học.

Kĩ năng xử lí thông tin: Trong khi nghe, nhìn, tiếp nhận thông tin từ phía người học, người dạy phải có quá trình thu nhận, sàng lọc, đối chiếu, so sánh các loại thông tin vốn có trong kinh nghiệm cá nhân của mình nhằm kiểm nghiệm và đánh giá các loại thông tin đó. Việc xử lí thông tin cần nhanh nhạy và nó phụ thuộc vào vốn tri thức khoa học, vào quá trình rèn luyện của chủ thể giao tiếp.

Kĩ năng nghe và lắng nghe: Trong khi giao tiếp, nếu đối tượng giao tiếp đang nói thì chủ thể giao tiếp cần biết tập trung, chú ý lắng nghe và ngược lại để hiểu được nội dung của cuộc giao tiếp. Thông thường, những biểu hiện của kĩ năng biết lắng nghe là nhìn vào mặt người nói,

im lặng, chăm chú, đôi khi có những cử chỉ khích lệ người nói như gật đầu hoặc nói thành tiếng như “đúng rồi”, “tốt lắm”, “vâng”, ...

Kĩ năng điều khiển: Biết điều khiển nghĩa là có hành vi ứng xử phù hợp, khoa học, chính xác với nhu cầu, mong muốn, nguyện vọng của đối tượng giao tiếp trong hoạt động sư phạm. Những người có kĩ năng điều khiển tốt tức là có khả năng linh hoạt, cơ động trong hành vi ứng xử để phù hợp với những thay đổi của đối tượng trong giao tiếp. Để điều khiển tốt quá trình giao tiếp, chủ thể giao tiếp còn phải biết lựa chọn thời cơ, giới tính, lứa tuổi, trình độ nhận thức, nghề nghiệp của đối tượng giao tiếp để đạt được mục đích giáo dục.

Người dạy cần biết điều khiển ngôn ngữ của mình trong quá trình giao tiếp với người học đặc biệt là khi giảng bài. Hiểu biết và rèn luyện những kĩ năng trên là một trong những nhiệm vụ quan trọng và đặc trưng trong quá trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm.

7.7.3. Kĩ năng xử lí tình huống sư phạm

a. Tình huống, vấn đề, tình huống có vấn đề

Tình huống: Tình huống là những sự kiện, vụ việc, hoàn cảnh đặt ra đòi hỏi con người phải tìm cách giải quyết.

Vấn đề: Vấn đề là mâu thuẫn hay khó khăn cần được xem xét và giải quyết. Vấn đề thường tồn tại trong đầu chủ thể nhận thức dưới dạng câu hỏi: Cái gì? Tại sao? Như thế nào?

Tình huống có vấn đề: Có nhiều quan điểm khác nhau về tình huống có vấn đề. Nhưng các quan niệm đều nêu lên các đặc điểm chính của tình huống có vấn đề như sau: Tình huống có vấn đề luôn chứa đựng một nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một khó khăn cần khắc phục, ... Vì vậy, để giải quyết được những tình huống có vấn đề đòi hỏi chủ thể phải tìm tòi những tri thức và phương pháp giải quyết mới, sáng tạo.

Tình huống có vấn đề được cấu thành bởi ba yếu tố: nhu cầu nhận thức, sự tìm kiếm tri thức và phương thức hành động chưa biết, kinh nghiệm và năng lực của chủ thể.

Mối quan hệ giữa vấn đề và tình huống có vấn đề: Vấn đề là những khó khăn khách quan bên ngoài chủ thể. Nó chỉ trở thành tình huống có vấn đề khi chủ thể nhận thức và tìm cách giải quyết dựa trên kinh

nghiệm có sẵn và những phương thức giải quyết đòi hỏi tính sáng tạo. Như vậy, tình huống có vấn đề nào cũng chứa đựng những vấn đề cần giải quyết. Tuy nhiên, không phải vấn đề nào cũng sẽ trở thành tình huống có vấn đề. *Chẳng hạn* đối với những vấn đề quá lớn và quá khó khăn, vượt ra ngoài khả năng giải quyết của chủ thể thì vấn đề đó không trở thành tình huống có vấn đề.

Như vậy, tình huống có vấn đề có thể được hiểu là những sự kiện, vụ việc, hoàn cảnh có chứa mâu thuẫn nảy sinh trong hoạt động, trong mối quan hệ giữa con người với con người, buộc chúng ta phải giải quyết, ứng xử kịp thời nhằm chuyển tình huống đó từ hướng bất lợi thành có lợi.

Tình huống sư phạm: Có nhiều tác giả nghiên cứu và đưa ra nhiều quan niệm khác nhau về tình huống sư phạm:

Theo Nguyễn Ngọc Bảo: Tình huống sư phạm là tình huống mà trong đó xuất hiện sự căng thẳng trong mối quan hệ giữa nhà giáo dục và người được giáo dục. Để giải quyết tình huống sư phạm đòi hỏi nhà giáo dục phải nhanh chóng phản ứng, tìm ra biện pháp giải quyết tối ưu nhằm hình thành và phát triển nhân cách cho người được giáo dục và xây dựng tập thể giáo dục vững mạnh.

Theo Bùi Hiền: Tình huống sư phạm là tập hợp những hoàn cảnh, những điều kiện làm nảy sinh những vấn đề đòi hỏi người dạy phải lựa chọn những biện pháp sáng tạo để tác động vào đối tượng một cách hiệu quả nhất. Theo quan niệm này, tình huống sư phạm được hiểu là tình huống có vấn đề đối với nhà giáo dục.

Như vậy, tình huống sư phạm là tình huống có vấn đề diễn ra đối với nhà giáo dục trong công tác giáo dục người học. Nhà giáo dục đóng vai trò là chủ thể và có nhiệm vụ phải giải quyết có hiệu quả những tình huống sư phạm bằng kinh nghiệm, tri thức, năng lực sư phạm, sự tìm tòi, tích cực xem xét, ... Qua đó, kinh nghiệm và năng lực sư phạm của họ được củng cố và phát triển.

Tuy nhiên, khi xem xét mối quan hệ giữa tình huống có vấn đề và tình huống sư phạm, ta thấy, tình huống sư phạm là tình huống có vấn đề nhưng không phải tình huống có vấn đề nào cũng là tình huống sư phạm. Mà chỉ những tình huống có vấn đề trong công tác giáo dục, liên quan đến hoạt động giáo dục, đòi hỏi nhà giáo dục phải giải quyết mới được coi là tình huống sư phạm.

Giải quyết tình huống sư phạm thực chất là giải quyết vấn đề trong công tác giáo dục. Tình huống sư phạm sẽ chỉ được giải quyết khi được chủ thể giáo dục phát hiện và tìm cách giải quyết.

Bài tập tình huống sư phạm: Bài tập tình huống sư phạm là một phép thử đặt ra để người học xử lý, giải quyết. Qua đó giúp người dạy hình thành tri thức và các kĩ năng để xử lý các tình huống sư phạm đạt hiệu quả cao, đáp ứng được yêu cầu của một nhà giáo dục.

b. Nguyên nhân tạo ra các tình huống sư phạm

Do chưa có sự phù hợp của thực trạng người học với yêu cầu giáo dục tại một thời điểm nhất định.

Do người dạy chưa thoả mãn các yêu cầu giáo dục đối với người học.

Do yêu cầu giáo dục chưa phù hợp với thực tế giáo dục.

c. Quy trình giải quyết tình huống sư phạm

Các tình huống sư phạm rất phong phú và đa dạng. Để luyện tập giải quyết, trước hết, người dạy cần tự thu thập kinh nghiệm của người khác như: Thầy cô, bạn bè, người thân và các thông tin trên sách vở, báo chí, ... từ đó đưa ra cách giải quyết của mình. Việc giải quyết một tình huống sư phạm thường theo những bước sau:

Phân tích tình huống: Người dạy cần vận dụng lí luận sư phạm, kinh nghiệm của người khác và bản thân để phân tích các tình huống sư phạm, đánh giá tác động giáo dục của nhà sư phạm. Khi phân tích tình huống sư phạm, cần làm rõ:

- Những thành viên tham gia: Một người hay nhiều người, họ có vai trò gì trong cuộc giao tiếp.
- Bối cảnh sư phạm - tình huống: Tình huống xảy ra trong môi trường sư phạm hay môi trường khác và cụ thể là ở đâu.
- Thuộc tính nhân cách: Xác định những đặc điểm tâm lí, tính cách và thái độ của mỗi thành viên.
- Nguyên nhân sư phạm làm nảy sinh tình huống.
- Các biểu hiện cụ thể của ứng xử (Đặc biệt là các biểu hiện về ngôn ngữ trong khi giao tiếp).

Giải quyết tình huống: Trên cơ sở phân tích các dữ kiện của tình huống sư phạm và nắm vững các yêu cầu trong ứng xử, người dạy cần

tập luyện theo quy trình giải quyết tình huống sư phạm, bao gồm các bước sau:

- *Bước 1:* Phân tích diễn biến tâm lí của người dạy và suy luận các cách ứng xử có thể có ở người dạy. Người dạy cần dự đoán chiều hướng phát triển của tình huống theo giả thuyết về cách giải quyết đã đề ra trong các điều kiện khác nhau. Đồng thời cũng cần đưa ra được các biện pháp đề phòng, ngăn ngừa sự phát triển lệch hướng đó.

- *Bước 2:* Dựa trên các yêu cầu cơ bản của việc ứng xử tình huống sư phạm để hoàn chỉnh và sàng lọc kĩ các dữ kiện, lựa chọn một phương án giải quyết tối ưu.

Kết luận sư phạm: Tự kiểm tra và chứng minh giả thuyết. Dự đoán chiều hướng phát triển của tình huống theo giả thuyết về cách giải quyết đã đề ra trong các điều kiện khác nhau. Từ đó, đưa ra những biện pháp đề phòng, ngăn ngừa sự phát triển lệch hướng đồng thời xác định xem phương án giải quyết nào hợp lí, đối chiếu kết quả thu được so với giả thiết ban đầu. Kết luận khẳng định giả thuyết đúng – sai. Rút ra những bài học kinh nghiệm sau mỗi tình huống sư phạm.

7.8. Kĩ năng tổ chức các hoạt động

7.8.1. Thông báo một cách sáng rõ

Đây là kĩ năng quan trọng của người dạy, nó có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của người học. Thông báo một cách sáng rõ có nghĩa là làm cho những điều mình giảng trở nên dễ hiểu, dễ tiếp thu đối với người học.

a. Chuẩn bị bài giảng

Xác định rõ những điều cần giảng cho người học: Nội dung (giảng cái gì?), thời gian (giảng vào lúc nào? Giảng trong bao lâu?), phương pháp (giảng như thế nào?); Nghiên cứu và chuẩn bị kĩ chủ đề cần giảng để thiết lập một kế hoạch dạy học đạt hiệu quả: chú ý điểm khó, cách trình bày, chuẩn bị thiết bị dạy học, ... ; Lập kế hoạch giảng, kiểm tra lại kiến thức liên quan của bản thân; Ghi ra phiếu các bước đi chủ yếu của bài giảng.

b. Cách trình bày bài giảng

Bắt đầu giảng từ dễ đến khó, từ cụ thể đến khái quát. Sử dụng nhiều ví dụ cụ thể, đa dạng, trực quan, sinh động phù hợp với kiến thức trình bày.

Khi giảng cần chú ý đến giọng nói, ngữ điệu, cường độ, tốc độ nói, cử chỉ điệu bộ, nét mặt, ... Nên có điểm nhấn, điểm dừng để tạo sự tập trung chú ý của người học. Sử dụng ngôn ngữ phù hợp với trình độ của người học: Chính xác, đơn giản, dễ hiểu. Cùng một nội dung có thể sử dụng nhiều cách diễn đạt khác nhau để người học hiểu rõ được vấn đề.

Giảng giải các nội dung của bài học một cách chi tiết, rõ ràng, chính xác, dễ hiểu. Bám sát chủ đề, trọng tâm. Nhấn mạnh và lặp lại những điểm quan trọng, khó nắm bắt để người học chú ý.

c. Chú ý

Khi giảng bài, người dạy cần tạo điều kiện cho người học suy nghĩ và hỏi lại những điều mà người học chưa rõ. Luôn tìm hiểu xem người học có hiểu bài hay không. Sẵn sàng trả lời thoả đáng những câu hỏi, thắc mắc, ý kiến của người học. Kiểm tra sự hiểu biết của người học qua các câu hỏi, bài tập. Giảng và trình bày lại vấn đề nếu người học chưa hiểu bài.

7.8.2. Mở đầu bài học

Bắt đầu bài học một cách lôi cuốn khi lớp đã thực sự ổn định và tập trung chú ý. Giới thiệu tổng quát về nội dung bài học. Qua bài học này người học cần nắm được điều gì và người dạy mong đợi điều gì ở người học. Điểm lại những kiến thức cũ của người học có liên quan đến nội dung bài mới. Chọn hoạt động mở đầu phù hợp với nội dung bài học và sở thích, hứng thú của người học.

7.8.3. Kết thúc bài học

Kết thúc bài học có tác dụng củng cố, khắc sâu kiến thức vừa học. Vì vậy, người dạy cần suy nghĩ xem mục tiêu bài học đã đạt được hay chưa.

Xác định rõ mục tiêu và tiến hành kết thúc bài học một cách gọn gàng, linh hoạt và hiệu quả.

Không được bỏ qua mà nhất thiết phải tiến hành khâu kết thúc bài học.

Cách kết thúc bài học: Củng cố lại nội dung bài học, có sự mở rộng, liên hệ; Nhận xét về việc học tập của người học; Dẫn dò người học về nhà học bài và chuẩn bị bài mới.

7.8.4. Lựa chọn phương pháp dạy học thích hợp

Có rất nhiều phương pháp dạy học khác nhau. Mỗi phương pháp đều có những thế mạnh và hạn chế riêng của nó. Không có phương pháp nào là vạn năng. Vì vậy, người dạy cần biết kết hợp sử dụng các phương pháp một cách linh hoạt, sáng tạo vào từng môn học, từng giờ dạy nhằm thu hẹp những điểm yếu, phát huy tối đa những thế mạnh của mỗi phương pháp, nâng cao chất lượng dạy học.

Người dạy lựa chọn phương pháp dạy học dựa trên các cơ sở sau: Đặc điểm của người học, mục tiêu học tập, nội dung bài học; Chú ý vào đặc điểm riêng của từng phương pháp để lựa chọn sử dụng phương pháp phù hợp với nội dung bài học; Sử dụng các phương pháp phải phát huy được tính tích cực, chủ động tham gia vào các hoạt động của người học.

7.8.5. Kỹ năng tổ chức lớp học theo các hình thức khác nhau

Người dạy cần biết sử dụng kết hợp nhiều phương pháp, hình thức tổ chức dạy học khác nhau nhằm tránh sự nhàm chán do hình thức học tập đơn điệu. Đồng thời nâng cao chất lượng dạy học, khuyến khích người học hứng thú tích cực, chủ động tự tin và sáng tạo trong học tập.

a. Dạy học trong phòng học

Có ba hình thức tổ chức dạy học trong lớp:

Học cá nhân: nhằm tạo điều kiện phát huy tối đa năng lực của người học để người học giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Học nhóm: rèn luyện kỹ năng giao tiếp, giúp người học có khả năng hợp tác với tập thể, có khả năng thích ứng với hoàn cảnh, phát triển ngôn ngữ và tư duy.

Học toàn lớp: Người dạy tổ chức dạy học toàn lớp khi cần thông báo, giải thích, tổng kết các ý kiến của người học, hướng dẫn chung cho cả lớp thực hiện nhiệm vụ học tập hoặc khi nghe, quan sát các cá nhân, các nhóm báo cáo kết quả học tập của mình, ...

b. Dạy học ngoài hiện trường

Tổ chức cho người học học ở ngoài lớp (*sân trường, vườn thí nghiệm, phòng truyền thống, ...*) với những bài học có nội dung gắn với môi trường tự nhiên xã hội xung quanh và có thời gian học từ một đến hai tiết.

Tổ chức các buổi tham quan phù hợp theo chủ đề của nội dung học tập.

Cần chuẩn bị kĩ về mặt tổ chức cho người học.

Phổ biến nội dung học tập cho nhóm hoặc cá nhân tùy theo nhiệm vụ học tập.

Có quy định cụ thể cho các tiết học ngoại khoá (*kỉ luật lớp học, chia tổ, nhóm*).

Sau mỗi buổi học, người dạy cần tập hợp và kiểm tra những thông tin, kiến thức mà người học đạt được.

7.9. Kỹ năng dự giờ và đánh giá giờ giảng

7.9.1. Kỹ năng dự giờ

a. Chuẩn bị

Trước khi thực hiện hoạt động dự giờ chuyên môn thì người dự giờ cần phải làm một số công việc sau đây:

- Liên hệ trước với người dạy để xin phép, thống nhất kế hoạch dự giờ: Thời gian, môn học, nội dung bài dạy, ...

- Người dự giờ cần tìm hiểu nội dung bài dạy trước khi dự giờ: xác định mục tiêu (kiến thức, kĩ năng, thái độ), yêu cầu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức, dự kiến kế hoạch thực hiện bài dạy, ...

b. Dự giờ

Mẫu phiếu dự giờ

Người dự giờ cần phải quan sát quá trình làm việc của người dạy và người học, nêu và ghi lại những nhận xét của mình trong suốt quá trình dự giờ theo mẫu sau:

Ngày dự giờ:

Lớp:

Tên bài dạy:

Họ và tên người dạy:

Họ và tên người dự giờ:

Theo dõi và ghi chép bài giảng	Ý kiến của người dự giờ
...	...

Theo dõi và ghi chép bài giảng

Trong khi theo dõi và ghi chép, người dự giờ cần tập trung chú ý vào các nội dung sau:

Việc chuẩn bị bài dạy của người dạy

- Sự chuẩn bị đồ dùng dạy học.
- Sự độc lập và sáng tạo của người dạy trong quá trình soạn giáo án và chuẩn bị bài giảng.

Mở đầu bài học

- Ổn định tổ chức.
- Kiểm tra và kích thích tính tích cực học tập của người học.
- Tinh thần chuẩn bị học tập của người học

Kiểm tra bài cũ

Ghi lại diễn biến hành động của người dạy và người học trong quá trình kiểm tra. Nhận xét việc kiểm tra về:

- Phương pháp kiểm tra, số bài hoặc số nội dung kiểm tra.
- Công việc và tính tích cực của người học trong quá trình kiểm tra.
- Những điểm đúng, sai trong câu trả lời của người học và sự uốn nắn, nhận xét, đánh giá của người dạy.
- Kết quả kiểm tra, đánh giá.

Quá trình dạy bài mới

Người dự giờ phải ghi lại diễn biến của toàn bộ bài học (các hoạt động của người dạy, người học; các tình huống sư phạm, ...). Nhận xét nội dung của tiết dạy về các tiêu chí:

- Tính khoa học và tính thực tiễn.
- Tính kế thừa, logic và sáng tạo.
- Tính sư phạm (sự phù hợp giữa phương pháp, hình thức tổ chức, phương tiện dạy học,... Với nội dung bài dạy, với đối tượng người học).
- Tính tích cực, chủ động và tự giác của người học trong quá trình học tập.
- Kết quả dạy học.

Củng cố bài dạy

- Nội dung và hình thức củng cố.
- Phương pháp củng cố đã sử dụng và hiệu quả của nó.

Bài tập về nhà

- Số lượng, độ khó của bài tập và nhiệm vụ người dạy giao cho người học.
- Sự hướng dẫn người học thực hiện các bài tập, nhiệm vụ được giao.

Kết thúc bài dạy

- Lời dặn dò của người dạy.
- Quan sát tính tổ chức, kỉ luật và thái độ của người học vào cuối tiết học.

Ý kiến dự giờ của người dự giờ

Những nhận xét có tính kết luận về bài dạy

Trên cơ sở những ghi chép và nhận xét sơ bộ trong quá trình dự giờ, người dự giờ cần đưa ra những kết luận về bài dạy:

- Tính mục đích: Tiết dạy đạt được mục tiêu đã đề ra ở mức độ nào.
- Nội dung: Mức độ đảm bảo về mặt nội dung, kế hoạch dạy học của tiết dạy.

- Việc sử dụng phương pháp và phương tiện dạy học.
- Tính sáng tạo.
- Kết quả bài dạy và đánh giá tổng thể.

Tham gia buổi họp dự giờ, rút kinh nghiệm

- Người dạy tự đánh giá sơ bộ về tiết dạy của bản thân.
- Người dự giờ phát biểu ý kiến của bản thân về giờ dạy.
- Nhận xét ưu điểm và những mặt hạn chế cần khắc phục.

7.9.2. Một số tiêu chí để đánh giá bài giảng

a. Kỹ năng sư phạm

Dạy học phải đúng đặc trưng bộ môn, đúng loại bài (*lí thuyết, bài tập, thực hành*). Vận dụng các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động học tập của người học. Lựa chọn hình thức dạy học phù hợp, tạo điều kiện để người học biết hợp tác và tự giác tham gia các hoạt động học tập.

Xử lý tình huống sư phạm một cách linh hoạt và có tác dụng giáo dục.

Sử dụng thiết bị dạy học thiết thực, có hiệu quả.

Chữ viết đúng, đẹp, trình bày bảng hợp lí.

Lời giảng rõ ràng, mạch lạc, truyền cảm.

Phân bố thời gian hợp lí.

b. Kiến thức

Đảm bảo các yêu cầu về kiến thức và kĩ năng bản, trọng tâm của bài học.

Đảm bảo độ chính xác, hệ thống, phù hợp với tâm lí lứa tuổi.

Có tính cập nhật, thực tiễn, gắn với đời sống xung quanh của người học.

Có tính giáo dục toàn diện về thái độ, tình cảm, thẩm mĩ cho người học.

Phù hợp với đối tượng người học của lớp, tạo điều kiện phát triển năng lực học tập của mỗi cá nhân.

c. Thái độ sư phạm

Giữ đúng tác phong sư phạm, gần gũi, tận tụy, thương yêu người học.

Tôn trọng và đối xử công bằng với người học.

d. Hiệu quả giờ dạy

Người học học tập với thái độ nghiêm túc, thoải mái, không áp đặt, không học thuộc lòng một cách máy móc.

Người học nắm được kiến thức, kĩ năng cơ bản, trọng tâm.

Người học có khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học vào các bài luyện tập, thực hành.

Đánh giá phù hợp với các đối tượng người học.

e. Chú ý

Mẫu phiếu đánh giá giờ giảng cho giảng viên thông thường của một số Trường đại học: Xem PHỤ LỤC (*Tuyển giảng viên mới - cán bộ giảng dạy; Chiến sĩ thi đua cấp cơ sở - giảng viên giỏi*).

Các loại bài học trong chương trình giáo dục đại học là: Tiết học tổng hợp; Tiết học ôn tập, luyện tập; Tiết học thực hành; Tiết học ngoại khoá; Tiết kiểm tra; ...

7.10. Kỹ năng soạn bài giảng

Giáo án chính là kế hoạch dạy học của người dạy. Nó thể hiện một cách sinh động mối quan hệ hữu cơ giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và điều kiện dạy học. Kỹ năng soạn giáo án gồm nhiều kỹ năng bộ phận, có mối quan hệ mật thiết với nhau.

7.10.1. Xác định mục tiêu bài học

Mục tiêu bài học là cái đích của việc dạy học. Việc xác định mục tiêu đúng, cụ thể sẽ giúp người dạy cố gắng sử dụng phương pháp dạy học phù hợp nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Đồng thời, mục tiêu bài học cũng là căn cứ để đánh giá chất lượng, hiệu quả của quá trình dạy học. Không nên đặt ra mục tiêu quá cao mà không có khả năng thực hiện. Để đáp ứng yêu cầu phát huy vai trò chủ thể của người học trong quá trình dạy học, mục tiêu bài học cũng cần phải hướng vào người học, do người học thực hiện. Để có kỹ năng xây dựng mục tiêu bài học, người dạy cần đảm bảo làm tốt các yêu cầu sau:

- Nêu đầy đủ các yêu cầu của mục tiêu: Kiến thức, kĩ năng, thái độ.
- Mục tiêu bài học cần cụ thể, có khả năng đo được, đánh giá được.

Chú ý:

- *Kiến thức* là những gì sau khi học xong bài này người học phải đạt được.
- *Kĩ năng* là người học phải có khả năng làm được gì sau khi học xong bài này. *Chẳng hạn:* Phân tích để lĩnh hội kiến thức; Ghi nhớ, tái hiện và vận dụng kiến thức; Các thao tác tư duy; Các thao tác thực hành; ...
- *Thái độ* là người học có thể xử sự như thế nào sau khi học xong bài này.

7.10.2. Xây dựng nội dung và cấu trúc bài dạy

Xây dựng nội dung và cấu trúc bài dạy nói chung phụ thuộc vào nhiều yếu tố: Tài liệu, đặc điểm của người học, điều kiện giảng dạy của nhà trường, ... Khi soạn bài, người dạy không thể lấy tất cả những kiến thức đã học được làm nội dung dạy học mà kiến thức dạy cần phải được tinh giản trên cơ sở cấu trúc những kiến thức liên quan cần thiết cho người học, phù hợp với mục tiêu và điều kiện. Để có kĩ năng xây dựng nội dung và cấu trúc bài dạy, người soạn cần thực hiện tốt các yêu cầu sau:

- Xác định được nội dung chính, nội dung phụ trong bài dạy.
- Xác định logic cấu trúc của các nội dung trong bài học: Nội dung nào trước, nội dung nào sau, mối liên hệ giữa các nội dung, ...
- Xác định mối quan hệ của bài học với các nội dung kiến thức khác trong chương trình: Các nội dung đã học, các nội dung sắp được học, ...

7.10.3. Xác định nguồn thông tin phục vụ cho hoạt động dạy học

Người soạn bài giảng cần xác định nguồn thông tin phục vụ cho việc giảng dạy và học tập. Người soạn không chỉ dựa vào vốn tri thức có sẵn của bản thân, giáo trình mà còn phải cập nhật thông tin từ nhiều nguồn tư liệu khác nhau để bổ sung cho bài giảng. Các thông tin thu thập được cần phải được sàng lọc, cấu trúc lại nhằm giúp cho người

học có thể sử dụng những tư liệu này một cách thuận tiện, dễ hiểu, dễ nhớ, dễ vận dụng. Để làm tốt kĩ năng này, người soạn cần phải:

- Xác định những tài liệu có liên quan đến nội dung bài dạy.
- Xác định các phương tiện, thiết bị dạy học sẽ sử dụng trong bài dạy.
- Sử dụng kinh nghiệm cá nhân và chuẩn bị các ví dụ cụ thể để sử dụng trong bài dạy.

Ngoài ra, người soạn cũng cần cấu trúc lại các thông tin, tài liệu cho phù hợp với mục tiêu bài học, với đặc điểm của người học và với điều kiện của nhà trường.

7.10.4. Xây dựng chiến lược các hoạt động dạy học

Dạy học là quá trình hoạt động của người dạy và người học, đòi hỏi phải có sự chuẩn bị chu đáo. Người dạy cần dự kiến sử dụng phương pháp dạy học cho phù hợp với nội dung bài học. Trong mỗi nội dung sẽ sử dụng phương pháp nào là chủ yếu. Để có được kĩ năng xây dựng các hoạt động dạy học, người dạy cần phải thực hiện tốt các công việc sau:

- Xác định phương pháp, phương tiện dạy học chủ yếu.
- Xác định trình tự các hoạt động của người dạy và người học.
- Xác định các hình thức dạy học: Cá nhân, nhóm, cả lớp, ...

7.10.5. Soạn bài giảng (giáo án)

a. Phần giới thiệu

Họ và tên người dạy:; Ngày dạy:.....

Lớp dạy:; Tên bài dạy:

b. Phần chính

Mục tiêu bài dạy: Kiến thức; Kĩ năng; Thái độ.

Chuẩn bị: Người dạy (Giáo trình, bài giảng);

Người học (Tài liệu, vở, ...)

Phương tiện: Bản đồ, tranh ảnh, băng đĩa, ...

Phương pháp: Thuyết trình, gợi mở, thảo luận nhóm, đóng hoạt cảnh, ...

Các hoạt động: ...

c. Tiến trình tiết dạy

Kiểm tra bài cũ;

Nội dung bài mới.

Mẫu 1:

Thời gian	Nội dung hoạt động	Hình thức tổ chức

Mẫu 2:

Thời gian	Hoạt động của người dạy	Hoạt động của người học

Chú ý: Bài soạn không nhất thiết phải theo một khuôn mẫu nhất định cũng không nên quá chi tiết dài dòng mà cần gọn, rõ với mục đích làm cho người học nắm được mục tiêu bài học.

Về phương tiện dạy học, có rất nhiều loại thiết bị dạy học khác nhau như:

- *Tranh:* Là tác phẩm hội hoạ phản ánh hiện thực bằng đường nét và màu sắc. Có rất nhiều loại hình tranh khác nhau: Tranh bột màu, tranh nước, ...;

- *Ảnh:* Là tác phẩm nghệ thuật ghi lại hiện thực bằng khí cụ quang học và được in, phóng trên giấy ảnh;

- *Bản đồ:* Là bản vẽ thể hiện một phần hoặc toàn bộ bề mặt của trái đất, hay một thiên thể khác;

- *Bảng biểu:* Là những bảng hệ thống hoá, liệt kê số liệu, ... có đối chiếu để trình bày vấn đề có tính chất khái quát, tổng hợp;

- *Bộ chữ:* Gồm các quân chữ có thể ghép được đầy đủ các tiếng trong tiếng Việt;

- *Dụng cụ:* Gồm bảng phụ, bảng con, bảng gài, hộp ghép vần, máy chiếu, máy ghi âm, ... để dạy học các môn học;

- *Mô hình*: Là những vật cùng dạng có thể được phóng to hay thu nhỏ nhằm mô phỏng cấu tạo, hoạt động của vật gốc;
- *Mẫu vật*: Là những vật có sẵn trong tự nhiên, xã hội được dùng nguyên dạng hoặc đã qua xử lý để người học quan sát;
- *Phim đèn chiếu*: Phim ghi hình trực tiếp bằng máy chụp ảnh, máy quay sau đó chiếu lên màn ảnh để người học quan sát trực tiếp;
- *Băng ghi âm*: Là loại băng ghi lại âm thanh và được phát lại qua máy ghi âm;
- *Băng ghi hình*: Ghi lại đồng thời cả hình ảnh lẫn âm thanh và phát lại nội dung qua máy thu hình;
- *Đĩa mềm vi tính*: Ghi lại các dữ liệu thông tin bằng các kênh chữ, âm thanh, hình ảnh, kí hiệu,... tiện lợi để sử dụng trong dạy học).

7.11. Một số vấn đề về viết, đánh giá sáng kiến kinh nghiệm ở giáo viên phổ thông

Trong nhiều năm qua, ngành giáo dục đã phát động phong trào viết sáng kiến kinh nghiệm và đưa việc viết sáng kiến kinh nghiệm thành một tiêu chuẩn để xét thi đua khen thưởng các danh hiệu giáo viên giỏi hay chiến sĩ thi đua ở phổ thông. Có thể nói phong trào đã có tác động nhất định đến chất lượng giáo dục.

Tham khảo một số sáng kiến kinh nghiệm hiện nay và qua tìm hiểu tình hình viết, đánh giá sáng kiến kinh nghiệm trong thời gian qua, có thể thấy:

Ưu điểm: Không ít giáo viên tâm huyết với nghề, chuyên môn vững vàng đã qua những lớp bồi dưỡng về đổi mới giáo dục, tiếp thu và tích cực tham gia viết sáng kiến kinh nghiệm nên đã viết được nhiều sáng kiến kinh nghiệm tốt.

Hạn chế: Một số giáo viên chưa hiểu “*cấu trúc*” một sáng kiến kinh nghiệm; Cách viết, đánh giá sáng kiến kinh nghiệm hình thức, phong trào, nặng về thành tích; Sáng kiến kinh nghiệm còn nặng về lí luận, xa rời thực tiễn, chưa có tính thuyết phục; Khả năng tự học nâng cao trình độ, chuyên môn, tích lũy kinh nghiệm giảng dạy, sáng tạo trong nghề nghiệp của mỗi giáo viên còn hạn chế.

Nguyên nhân dẫn đến những hạn chế trên là: Động lực dạy và nghiên cứu khoa học có phần suy giảm trong một bộ phận giáo viên

(đời sống khó khăn, thái độ học tập của *học sinh*, ...); Việc tuyển chọn, đào tạo bồi dưỡng giáo viên chưa được quan tâm đúng mức; Công tác bồi dưỡng, đổi mới viết đánh giá sáng kiến kinh nghiệm vẫn còn nặng về hình thức; Thiếu các thông tin cập nhật về cách viết sáng kiến kinh nghiệm; Các hình thức đánh giá chưa phù hợp; ... Điều này đòi hỏi cần có sự thay đổi cách viết, đánh giá sáng kiến kinh nghiệm nhằm nâng cao chất lượng hoạt động này.

7.11.1. Một số lưu ý khi viết sáng kiến kinh nghiệm

Sáng kiến kinh nghiệm cần thể hiện rõ:

a. Tính sáng tạo: Sáng tạo là sự thể hiện cách làm mới của riêng mình mang lại hiệu quả cao hơn những cách làm thông thường trước đây. Những vấn đề mà bản thân trải qua, tìm tòi, tâm đắc đã rút ra được một “*phương án*” giảng dạy có hiệu quả và giải tỏa được các khó khăn, vướng mắc trong quá trình dạy học.

b. Tính khoa học: Có những cứ liệu tin cậy được kiểm nghiệm qua các tài liệu và thực nghiệm cẩn trọng, kĩ lưỡng của bản thân; Kết luận rút ra phù hợp với yêu cầu của việc viết sáng kiến kinh nghiệm, phù hợp với nhận thức của người học; Dễ áp dụng.

c. Tính sư phạm: Ngôn ngữ chính xác, dễ hiểu, ngắn gọn, súc tích; Cách trình bày phù hợp với yêu cầu của việc viết sáng kiến kinh nghiệm, phù hợp với nhận thức của người đọc (giáo viên và học sinh); Dễ áp dụng.

d. Tính hiệu quả: Sáng kiến kinh nghiệm là những điều đã được người viết kiểm nghiệm và phát huy hiệu quả qua nhiều năm giảng dạy với những đối tượng học sinh có học lực khác nhau (khá, giỏi, trung bình, ...). Những điều mới rút ra từ thực tiễn giảng dạy ở một vài lớp, một vài năm chưa nên viết vội, cần phải có thêm thời gian kiểm nghiệm thì độ tin cậy sẽ lớn hơn, chất lượng sáng kiến kinh nghiệm chắc chắn sẽ tốt và dễ được công nhận hơn.

7.11.2. Các nội dung trong sáng kiến kinh nghiệm

a. Nhận thức cũ, giải pháp cũ: Nêu lên một cách khái quát những quan niệm, hiểu biết, giải pháp mà bản thân đã làm trước đây về vấn đề đang trình bày và đã cho kết quả không cao.

b. Nhận thức mới, giải pháp mới: Trình bày cụ thể những nhận thức mới, cách làm mới được áp dụng đã mang lại hiệu quả cao hơn rõ rệt so với cách thức cũ.

c. Kết quả và phạm vi áp dụng: Trình bày kết quả của giải pháp mới đối với công tác giảng dạy, nêu các khảo sát cụ thể ở các khối lớp về tỉ lệ học sinh hiểu và vận dụng tốt nội dung mà mình đang trình bày (có so sánh với các giải pháp cũ); Nêu được phạm vi áp dụng đối với đối tượng là học sinh.

Đề tài sáng kiến kinh nghiệm phải được xác định rõ ràng, có cơ sở khoa học, đạt hiệu quả cao trong quá trình thực hiện; Có giá trị phổ biến, phục vụ cho những vấn đề có tính chất thời sự, lâu dài của ngành. Đề tài có thể đề cập mọi vấn đề trong công tác quản lí, chỉ đạo, giảng dạy, giáo dục, ... Vì vậy, người viết nên tránh những vấn đề quá rộng, chung chung mà cần chọn vấn đề, nội dung bản thân hiểu rõ nhất, tâm đắc nhất để viết và thể hiện sẽ càng sâu sắc bấy nhiêu.

7.11.3. Bố cục, nội dung của sáng kiến kinh nghiệm

a. Đặt vấn đề (lí do chọn đề tài): Cần nêu ngắn gọn; Chọn lọc những khó khăn, trở ngại, những phát sinh mang tính cấp thiết, điển hình cần giải quyết từ thực tiễn, ... để nội dung đề tài và các biện pháp nêu ở phần sau tăng tính thuyết phục đối với hội đồng khoa học khi đánh giá, xét duyệt.

b. Những biện pháp giải quyết vấn đề: Đây là nội dung chủ yếu có tính chất quyết định toàn bộ giá trị của sáng kiến kinh nghiệm. Cần nêu các biện pháp đã được áp dụng trong quá trình tiến hành các hoạt động chỉ đạo, quản lí, giáo dục, giảng dạy và phối hợp với nhiệm vụ công tác của người viết; Diễn biến của quá trình tác động các biện pháp và tác động của biện pháp; Có nhiều trường hợp chỉ có một khó khăn, trở ngại nhưng phải áp dụng rất nhiều biện pháp để giải quyết. Yêu cầu của phần này là làm sao cho người đọc hình dung được cách làm theo một trình tự nhất định, hợp lí.

c. Kết quả và hiệu quả phổ biến ứng dụng nội dung vào thực tiễn: Cần nêu ngắn gọn nhưng phải cụ thể, rõ ràng. Đây là căn cứ để chứng minh những biện pháp đã được áp dụng trên là đúng đắn, có cơ sở khoa học, thực tiễn và là yếu tố cuối cùng xác nhận giá trị của sáng kiến kinh nghiệm. Kết quả có thể nêu ở nhiều dạng khác nhau: Số liệu

cụ thể (nên thống kê số liệu so sánh trước và sau khi áp dụng biện pháp); Những biểu hiện cụ thể, tác dụng đối với thực tế và giá trị về các mặt (giáo dục, chính trị, kinh tế, xã hội, ...).

7.11.4. Phạm vi nội dung của sáng kiến kinh nghiệm

a. Nội dung bao quát cho nhiều nội dung kiến thức, chẳng hạn: Kinh nghiệm giảng dạy một chương, một môn học, ... Phạm vi nội dung kiểu này có thuận lợi là kinh nghiệm có nhiều dẫn liệu, dễ viết nhưng lại có khó khăn là tính hiệu quả, hữu ích của những kinh nghiệm không cao, đồng nghiệp khó áp dụng.

b. Nêu kinh nghiệm khi dạy học một bài, một khái niệm cụ thể: Hiện nay, loại kinh nghiệm này thường ít được giáo viên đề cập trong sáng kiến kinh nghiệm.

Nếu viết sáng kiến kinh nghiệm loại này nên chọn các kiểu bài sau:

- *Bài dài*, có nhiều nội dung kiến thức để tìm ra phương án nhằm giải quyết thấu đáo nội dung của bài trong một tiết dạy;
- *Bài khó áp dụng phương pháp nêu vấn đề*, đưa ra phương án chuyển đổi nội dung bài dạy thành các tình huống có vấn đề phát huy tốt tính tích cực của học sinh mang lại hiệu quả cao cho giờ dạy;
- *Bài có nội dung kiến thức khó, phức tạp*, đưa ra phương án trình bày những nội dung kiến thức khó và phức tạp đó một cách tương đối đơn giản giúp học sinh dễ hiểu, dễ vận dụng; Kinh nghiệm gây hứng thú cho học sinh trong quá trình tiếp thu bài giảng; ...

7.11.5. Yêu cầu đánh giá sáng kiến kinh nghiệm

a. Về nội dung: Cấu trúc, bố cục đảm bảo có đủ 3 thành phần cơ bản như đã nêu trên, trong đó đánh giá cao yếu tố “*biện pháp giải quyết vấn đề*”; thể hiện được tính khoa học, tính sáng tạo, tính sư phạm và tính hiệu quả (đánh giá trọng số phần này: 90% tổng điểm).

b. Về hình thức: Câu văn rõ ràng, mạch lạc; Bìa 1, bìa 2 đúng quy định; Font chữ, cỡ chữ, 4 lề phải thống nhất; Tài liệu tham khảo ghi đúng theo quy định của văn bản khoa học – định dạng trang văn bản theo Thông tư liên tịch số 55/2005/TTLT – BNV – VPCP ngày 06/5/2005 của Bộ Nội vụ và Văn phòng Chính phủ (đánh giá trọng số phần này: 10% tổng điểm).

c. Xếp loại

Xuất sắc (A): Đảm bảo đủ 3 thành phần cơ bản, trong đó yếu tố thứ hai (yếu tố biện pháp) phải được đánh giá xuất sắc, hai yếu tố còn lại từ khá trở lên; Đảm bảo tính khoa học, tính sáng tạo, tính sư phạm và tính thực tiễn.

Khá (B): Đảm bảo đủ 3 thành phần cơ bản, trong đó yếu tố thứ hai phải được đánh giá từ khá trở lên, hai yếu tố còn lại từ trung bình trở lên; Đảm bảo tính khoa học, tính sáng tạo, tính sư phạm và tính thực tiễn.

Trung bình (C): Đảm bảo như loại “khá”, riêng yếu tố thứ hai được đánh giá loại trung bình.

Không đạt yêu cầu (D): Có một yếu tố cơ bản không đạt yêu cầu hoặc sáng kiến kinh nghiệm không đảm bảo tính khoa học hoặc tính sáng tạo.

7.11.6. Một số khuyến nghị

a. Đối với Sở và Phòng Giáo dục – Đào tạo

Việc hướng dẫn viết sáng kiến kinh nghiệm cần cụ thể, rõ ràng và nên có mẫu in sẵn.

Đánh giá sáng kiến kinh nghiệm gắn liền với công tác thực tiễn ở đơn vị, thành tích cá nhân được nhà trường và tập thể công nhận, tránh hình thức, chỉ dựa vào văn bản; Sáng kiến kinh nghiệm xếp xuất sắc (A) được bảo lưu từ 3 đến 5 năm trong việc xét các danh hiệu thi đua.

Nên chọn một số sáng kiến kinh nghiệm có giá trị, hữu ích trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và tổ chức nhân rộng theo các bước sau đây:

- *Bước 1:* Chọn người có trình độ nghiên cứu khoa học giáo dục, tổng kết kinh nghiệm giáo dục về các đơn vị có sáng kiến kinh nghiệm; Kiểm tra lại thực tiễn và cho tiến hành lại trong một năm học, đánh giá kết quả đạt được, ... để từ đó khẳng định tính đúng đắn và khoa học của sáng kiến kinh nghiệm.

- *Bước 2:* Triển khai thử nghiệm ở một số đơn vị khác; Tổ chức để nhiều giáo viên khác thực hiện các giải pháp cải tiến trong một năm học; Đánh giá, phân tích kết quả đạt được.

- *Bước 3:* Cho triển khai đại trà trong toàn tỉnh, toàn ngành.

b. Đối với trường học

Viết sáng kiến kinh nghiệm là sự thể hiện yêu cầu cải tiến, đổi mới phương pháp dạy học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục nên cần tránh hình thức, thiếu thực chất.

Tổ chức tập huấn cho giáo viên hiểu mục đích, ý nghĩa, kỹ thuật trình bày, tiêu chuẩn chấm chọn sáng kiến kinh nghiệm cũng như những định hướng cải tiến đổi mới của trường.

Ngay từ đầu năm học, mỗi trường căn cứ vào kết quả đạt được trong năm học qua mà chọn các đề tài cụ thể giao cho giáo viên có trách nhiệm thực hiện. Ban giám hiệu theo dõi giúp đỡ, đôn đốc nhắc nhở tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên có thể thực hiện tốt sáng kiến kinh nghiệm của mình.

Chấm điểm, bình chọn cần chính xác công bằng và có những hình thức khen thưởng thoả đáng.

Như vậy, phong trào viết sáng kiến kinh nghiệm nên duy trì nhưng cần cải tiến lại cách tổ chức quản lý có hiệu quả hơn và nên đưa vào tiêu chuẩn thi đua của giáo viên; Tránh hình thức chạy theo thành tích.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cruchetxki V. A. (1980), *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm* (Tập 1, Tập 2), Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Denomme J. M., Roy M. (2000), *Tiến tới một phương pháp sư phạm tương tác* (Bộ Ba: Người học – Người dạy – Môi trường), Nxb Thanh Niên & Tạp chí Tri thức – Công Nghệ, Hà Nội.
3. Hồ Ngọc Đại (2000), *Tâm lí học dạy học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
4. Êxipốp B. P. (1971), *Những cơ sở của lí luận dạy học*, Tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (2003), *Lí luận dạy học Đại học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Đặng Thành Hưng (2005), *Tương tác hoạt động thầy trò trên lớp*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Nguyễn Thanh Hưng (2007), Một số kĩ năng sư phạm quan trọng của giáo viên khi dạy học cho học sinh, *Tạp chí khoa học*, Số 2, Trường Đại học Tây Nguyên.
8. Nguyễn Thanh Hưng (2009), Đổi mới phương pháp dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của học sinh, *Tạp chí khoa học*, Số 4, Trường Đại học Tây Nguyên.
9. Nguyễn Thanh Hưng (2009), Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học ở trường Đại học, *Tạp chí giáo dục*, Số 216 (6/2009), Hà Nội.
10. Lecne I. Ia. (1977), *Dạy học nêu vấn đề*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
11. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
12. Trần Thúc Trình (2003), *Lí luận dạy học nâng cao*, Viện Khoa học Giáo dục.
13. Nguyễn Cảnh Toàn (1997), *Quá trình dạy tự học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

PHỤ LỤC

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ...

CỘNG HOÀ XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập – Tự do – Hạnh phúc

... , ngày ... tháng ... năm 20...

PHIẾU ĐÁNH GIÁ GIỜ GIẢNG

Họ và tên người dạy:

Học phần: Bộ môn:

Khoa:

Tên bài giảng:

Số tiết giảng: 01 (50 phút); Bốc thăm tiết số: ;

Thời gian bắt đầu:

I. Nội dung đánh giá

CÁC TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ		Điểm tối đa	Điểm chấm
Phương pháp	1. Phương pháp giảng phù hợp với đặc thù môn học và nội dung	10	
	2. Bài giảng chuẩn bị đầy đủ, khoa học	10	
	3. Phân phối thời gian hợp lí	5	
	4. Sử dụng và kết hợp các phương tiện giảng dạy	5	
		30	
Nội dung Kiến thức	1. Chính xác	20	
	2. Khoa học	10	
	3. Bảo đảm tính hệ thống và đầy đủ nội dung	10	
	4. Liên hệ thực tế	10	
		50	

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
LỜI NÓI ĐẦU	3
PHẦN 1: LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC	5
Chương 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ LÍ LUẬN DẠY HỌC ĐẠI HỌC	5
1.1. Quan niệm về lí luận dạy học đại học	5
1.2. Đối tượng nghiên cứu của lí luận dạy học đại học	5
1.3. Nhiệm vụ của lí luận dạy học	5
Chương 2: QUÁ TRÌNH DẠY HỌC	6
2.1. Quá trình dạy học đại học	6
2.2. Hoạt động dạy và hoạt động học	6
2.3. Bản chất của quá trình dạy học	8
2.4. Nhiệm vụ của quá trình dạy học	8
2.5. Các khâu của quá trình dạy học	9
2.6. Các nguyên tắc của quá trình dạy học	9
Chương 3: MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC	10
3.1. Mục tiêu dạy học	10
3.2. Nội dung dạy học	13
3.3. Các bước dạy học trên lớp	14
3.4. Gợi ý những việc cần làm để chuẩn bị bài dạy	20

Chương 4: PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC	21
4.1. Phương tiện dạy học	21
4.2. Chức năng của phương tiện dạy học	21
4.3. Phân loại phương tiện dạy học	24
4.4. Tính chất của phương tiện dạy học	25
4.5. Vai trò của phương tiện dạy học	25
4.6. Sử dụng phần mềm dạy học với sự hỗ trợ của máy tính	29
PHẦN 2: PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC	31
Chương 5: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC	31
5.1. Mục tiêu giáo dục đại học	32
5.2. Nội dung giáo dục đại học	32
5.3. Chương trình, giáo trình giáo dục đại học	32
5.4. Phương pháp giáo dục đại học	34
Chương 6: PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC	35
6.1. Quan niệm về phương pháp dạy học đại học	35
6.2. Các phương pháp dạy học đại học	40
6.3. Các phương pháp dạy học cụ thể	42
6.4. Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học ở đại học	54
6.5. Đổi mới phương pháp dạy học ở đại học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên	62

Chương 7: MỘT SỐ KĨ NĂNG KHI DẠY HỌC ĐẠI HỌC	68
7.1. Kĩ năng nghe giảng	68
7.2. Kĩ năng nói	70
7.3. Kĩ năng đọc	73
7.4. Kĩ năng viết	78
7.5. Kĩ năng đặt câu hỏi	80
7.6. Kĩ năng kể chuyện	86
7.7. Kĩ năng giao tiếp sư phạm	89
7.8. Kĩ năng tổ chức các hoạt động	97
7.9. Kĩ năng dự giờ và đánh giá giờ giảng	100
7.10. Kĩ năng soạn bài giảng	104
7.11. Một số vấn đề về viết, đánh giá sáng kiến kinh nghiệm ở giáo viên phổ thông	108
TÀI LIỆU THAM KHẢO	114
PHỤ LỤC	115
MỤC LỤC	117

Chịu trách nhiệm xuất bản :

Chủ tịch Hội đồng Thành viên MẠC VĂN THIÊN

Tổng Giám đốc GS.TS. VŨ VĂN HÙNG

Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập TS. PHAN XUÂN THÀNH

Tổ chức bản thảo và chịu trách nhiệm nội dung :

Phó Tổng biên tập PHAN XUÂN KHÁNH

Giám đốc Công ty Cổ phần Dịch vụ xuất bản giáo dục Gia Định

TRẦN THỊ KIM NHUNG

Biên tập nội dung : LỤC VĂN HÀO

Trình bày bìa : HOÀNG PHƯƠNG LIÊN

Biên tập kĩ – mĩ thuật : XUÂN DUONG

Sửa bản in : LỤC VĂN HÀO

Chế bản :

CÔNG TY CỔ PHẦN DỊCH VỤ XUẤT BẢN GIÁO DỤC GIA ĐỊNH

Công ty cổ phần Dịch vụ xuất bản Giáo dục Gia Định -
Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam giữ quyền công bố tác phẩm.

GIÁO TRÌNH LÝ LUẬN DẠY ĐẠI HỌC TRONG KHOA HỌC GIÁO DỤC

Mã số : 7G080M6-DVN

In 550 bản (QĐ 10/STK), khổ 16 x 24cm

In tại Công ty TNHH Một Thành Viên In Sài Gòn Giải Phóng.

Số 90A Nguyễn Văn Quá, P. Đông Hưng Thuận, Q.12 - TP. HCM.

Số ĐKXB : 645-2016/CXBIPH/2-318/GD

Số QĐXB : 188STK/QĐ-GD-HCM, ngày 14 tháng 03 năm 2016

In xong và nộp lưu chiểu tháng 03 năm 2016.



CÔNG TY CỔ PHẦN DỊCH VỤ XUẤT BẢN GIÁO DỤC GIA ĐỊNH

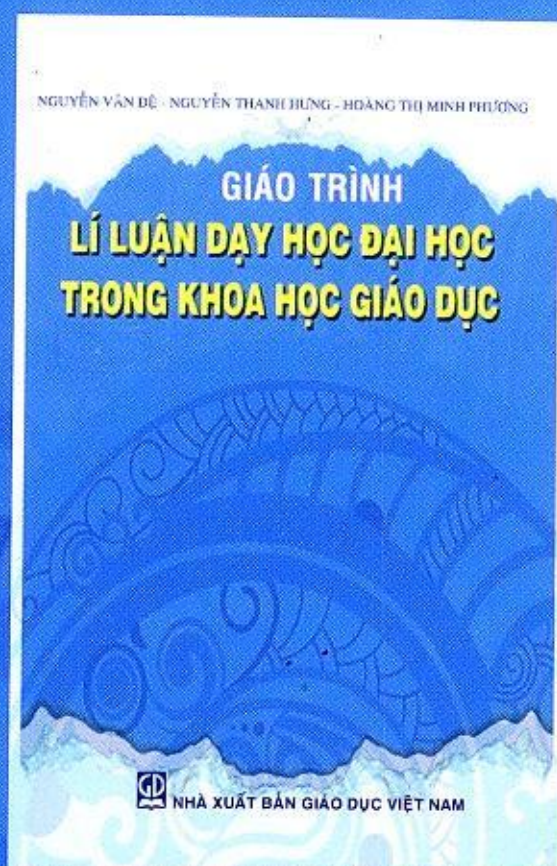
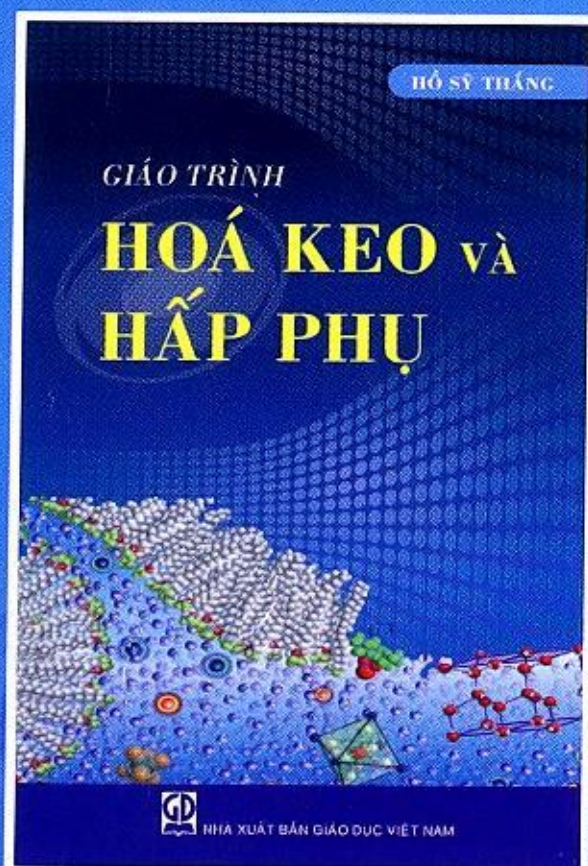
Địa chỉ : 231 Nguyễn Văn Cừ, quận 5, TP. Hồ Chí Minh

Điện thoại : (08) 38.323.767 | Fax : (08) 38.391.473

Website : www.xuatbangiadinhh.vn



VƯƠNG MIỀN KIM CƯƠNG
CHẤT LƯỢNG QUỐC TẾ



Bạn đọc có thể mua sách tại:

Trường Đại học Đồng Tháp

Số 783 Phạm Hữu Lầu, Phường 6, Thành phố Cao Lãnh, Tỉnh Đồng Tháp

Tel: (067) 3881518 - Fax: (067) 3881713 - Email: dhdt@dthu.edu.vn

ISBN: 978-604-0-08669-3



9 786040 086693



Giá : 50.000đ