

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG



SỔ TAY

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ



2010

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

Trên cơ sở chọn lọc các bài viết của cá nhân và biên dịch từ một số tài liệu nước ngoài, tác giả xây dựng tài liệu “**Sổ tay phương pháp giảng dạy và đánh giá**” nhằm góp phần đáp ứng yêu cầu của hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá đang được triển khai tại Trường Đại học Nha Trang. So với bản in lần đầu (năm 2006), trong lần tái bản này tác giả đã điều chỉnh, bổ sung thêm một số bài viết thuộc phần phương pháp giảng dạy. Vì đây là tài liệu tham khảo mang tính tóm tắt cho nên các nội dung thuộc về phương pháp luận được hạn chế tối đa.

Tác giả xin được bày tỏ sự biết ơn đối với quý đồng nghiệp đã đóng góp nhiều ý kiến quý báu, cảm ơn Dự án SRV 2701 đã tài trợ kinh phí cho lần tái bản này.

Với mong muốn lần tái bản sau có chất lượng tốt hơn, tác giả rất mong tiếp tục nhận được sự tham gia và góp ý của tất cả quý đồng nghiệp về hình thức và nội dung của **Sổ tay** này.

Trân trọng.

Tác giả

TS. Lê Văn Hảo

Phòng ĐBCL Đào tạo & Khảo thí
Trường Đại học Nha Trang

MỤC LỤC

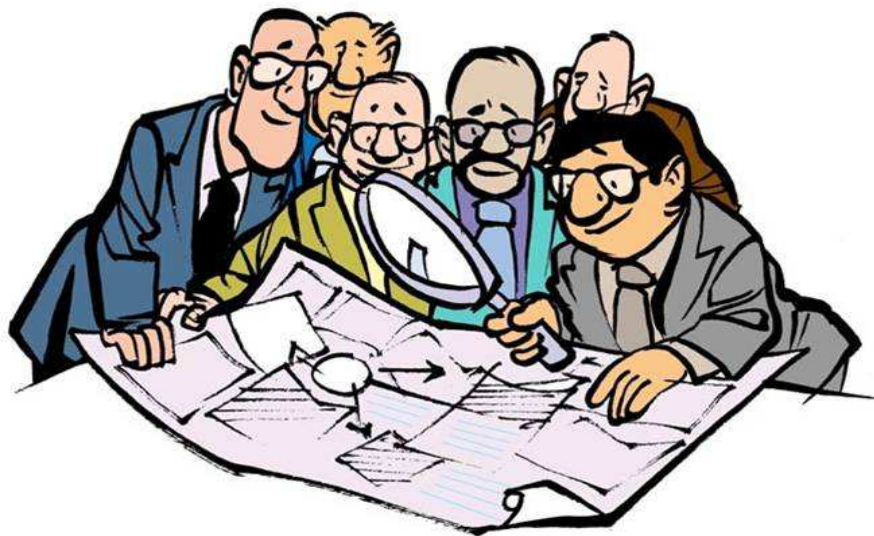
A. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

1. BẢY NGUYÊN TẮC DẠY TỐT Ở BẬC ĐẠI HỌC	7
2. DẠY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM: NHỮNG NGUYÊN TẮC CĂN BẢN	14
3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP	18
4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰA TRÊN VẤN ĐỀ.....	23
5. SỬ DỤNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU TRONG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC	27
6. DẠY HỌC VỚI CÁC NHÓM NHỎ	30
7. DẠY LỚP ĐỒNG SINH VIÊN: NHỮNG KINH NGHIỆM TỐT.....	36
8. ĐỀ SỬ DỤNG HIỆU QUẢ BÀI GIẢNG POWERPOINT	41
9. TÓM TẮT MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY VÀ HƯỚNG DẪN TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	45

B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ

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

A. PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY



*“Giáo dục không nhằm mục tiêu nhồi nhét kiến thức mà là thắp sáng niềm tin”
(Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire)*

- W. B. Yeats -

BẢY NGUYÊN TẮC DẠY TỐT Ở BẬC ĐẠI HỌC

Nâng cao chất lượng giảng dạy luôn là một trong những mối quan tâm hàng đầu của giáo dục đại học Việt Nam, đặc biệt trong những năm gần đây. "Đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập, kiểm định và đánh giá các cơ sở giáo dục" là một trong số 11 giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục trong Dự thảo Chiến lược giáo dục Việt Nam 2009-2020 của Bộ GD&ĐT (2008). Tuy nhiên, lâu nay hệ thống các trường đại học Việt Nam vẫn chưa có một “chuẩn” chung như thế nào là dạy tốt để định hướng hoạt động giảng dạy. Bài viết này giới thiệu “Bảy nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học” đã được phổ biến rộng rãi ở các trường đại học Hoa Kỳ nhằm làm tư liệu tham khảo đối với các trường đại học ở Việt Nam. Mỗi nguyên tắc được trình bày gồm hai phần: phần đầu được dịch từ nguyên bản, phần sau được tổng hợp từ kinh nghiệm triển khai của các trường đại học Hoa Kỳ.

Xuất xứ

“Bảy nguyên tắc dạy tốt ở bậc đại học” (Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education) được xây dựng bởi Arthur W. Chickering (George Mason University) và Zelda F. Gamson (University of Massachusetts at Boston) và được phổ biến lần đầu bởi Hiệp hội các trường đại học Hoa Kỳ (AAHE) vào năm 1987 (Chickering & Gamson, 1987). Sau đó, Quỹ Johnson đã cho in khoảng 200.000 tài liệu này để phân phát đến các trường đại học ở Hoa Kỳ, Canada và Anh. Trong những năm gần đây, nhiều trường đại học và tổ chức nghiên cứu giáo dục tiếp tục bổ sung những kinh nghiệm triển khai đối với bảy nguyên tắc này nhằm làm cho chúng cụ thể và phù hợp hơn nữa với các điều kiện và hình thức giáo dục hiện nay. Sở dĩ bảy nguyên tắc này được thừa nhận rộng rãi ở các trường đại học Hoa Kỳ là do chúng đã được đúc kết từ rất nhiều nghiên cứu được tiến hành trên các đối tượng người học và ngành học khác nhau. Đối tượng chính của bảy nguyên tắc này là giảng viên (GV) của các trường đại học, tuy nhiên sinh viên (SV) cần biết để điều chỉnh định hướng học tập của mình, và cán bộ quản lý nhà trường cũng cần biết để hoạch định và hỗ trợ công tác đào tạo tốt hơn.

Nội dung

Nguyên tắc 1: Tăng cường sự tiếp xúc giữa GV và SV

Sự tiếp xúc giữa thầy và trò trong và ngoài lớp học là yếu tố quan trọng nhất giúp khuyến khích sinh viên học tập. GV cần quan tâm giúp SV vượt qua những lúc khó khăn, thử thách để theo đuổi việc học. Việc

tiếp xúc với GV giúp cho SV gắn bó với học tập và định hướng tương lai tốt hơn.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - ấn định thời gian tiếp xúc SV tại nơi làm việc
 - tổ chức gặp gỡ SV ngoài giờ lên lớp hoặc tham dự các hoạt động của SV
 - cố gắng nhớ tên càng nhiều SV càng tốt
 - giúp SV giải quyết các thắc mắc nằm trong lẫn ngoài chương trình dạy
 - tư vấn cho SV về chương trình học và nghề nghiệp, quan tâm giúp đỡ những SV cá biệt
 - khuyến khích SV trình bày quan điểm riêng và tham gia vào các buổi thảo luận
 - trao đổi riêng lẻ với SV để tìm hiểu mục tiêu học tập của họ và chia sẻ kinh nghiệm bản thân
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - khuyến khích SV trao đổi qua hệ thống thư điện tử
 - định kỳ tổ chức thảo luận trực tuyến cùng SV
 - tổ chức các nhóm làm việc theo địa phương
 - đến thăm các điểm làm việc nhóm khi có điều kiện
 - mời đồng nghiệp cùng tham gia hướng dẫn môn học

Nguyên tắc 2: Khuyến khích các hoạt động hợp tác giữa SV

Chất lượng học tập trong môi trường làm việc nhóm phát triển tốt hơn so với làm việc cá nhân. Cũng giống như trong làm việc, học tập tốt cần đến sự hợp tác và trao đổi chứ không phải ganh đua và biệt lập. Làm việc nhóm giúp phát triển tính tích cực học tập, chia sẻ và trao đổi ý kiến giúp phát triển trí tuệ và làm sâu sắc thêm sự hiểu biết của mỗi cá nhân.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - khuyến khích mọi SV cùng tham gia trao đổi tại lớp
 - tổ chức các nhóm học tập và giao đề tài để SV làm việc nhóm
 - tổ chức và khuyến khích SV tự giúp đỡ nhau trong học tập
 - tính đến yếu tố chất lượng hoạt động nhóm khi đánh giá mỗi SV

- khuyến khích SV tham gia các hoạt động tập thể trong trường
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - xây dựng đề tài để SV làm việc nhóm
 - tổ chức các địa điểm trao đổi giữa SV trong cùng địa phương
 - tổ chức trao đổi giữa SV trong các nhóm qua thư điện tử hoặc điện thoại
 - lập diễn đàn trên mạng để chia sẻ thông tin giữa các SV
 - định kỳ tổ chức thảo luận trực tuyến

Nguyên tắc 3: Khuyến khích các phương pháp học tập tích cực

SV không học được gì nhiều nếu chỉ đến lớp để nghe giảng, ghi nhớ các dạng bài tập để làm các bài kiểm tra. SV cần được trao đổi về những điều được học, viết về chúng, liên hệ chúng với những điều đã biết và áp dụng chúng vào cuộc sống hàng ngày. SV cần được sở hữu thật sự những điều họ được dạy.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - giúp SV liên hệ những điều được học với thực tế
 - cung cấp những tình huống thực để SV phân tích
 - khuyến khích SV đưa ra các đề xuất và hoạt động mới đối với môn học
 - xây dựng các bài tập giải quyết vấn đề dựa trên nhóm SV và tổ chức cho SV báo cáo trước lớp
 - khuyến khích SV tranh luận với GV, với những SV khác, và có ý kiến về những nội dung trong tài liệu môn học với thái độ đúng mực
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - đa dạng hóa tài liệu học tập môn học để SV có thể có nhiều lựa chọn
 - xây dựng diễn đàn trên mạng để trao đổi với SV và giữa các SV với nhau
 - tổ chức chia sẻ, giới thiệu các kết quả làm việc tốt của SV trên mạng
 - tổ chức các nhóm làm việc qua thư điện tử, điện thoại, hội thảo trực tuyến

Nguyên tắc 4: Cung cấp thông tin phản hồi kịp thời

Sự học đòi hỏi phải biết những gì mình biết lẫn những gì mình chưa biết. SV cần được cung cấp thông tin phản hồi về năng lực của họ trong các khóa học. Khi bắt đầu vào trường, SV cần được đánh giá năng lực đầu vào. Tại lớp học, SV cần được thường xuyên thể hiện năng lực đồng thời nhận được nhiều ý kiến góp ý để không ngừng tiến bộ. Trong suốt thời gian ở trường, cũng như trước lúc ra trường, SV cần có nhiều cơ hội để thể hiện mình, để biết những gì mình còn phải học, và biết cách tự đánh giá năng lực bản thân.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - cho nhận xét vào bài làm của SV, góp ý cách khắc phục lỗi
 - thảo luận về kết quả làm bài của SV trước lớp hoặc với từng SV
 - sử dụng nhiều phương thức đánh giá khác nhau
 - sử dụng các phần mềm đánh giá có cung cấp thông tin phản hồi
 - tổ chức các buổi giải đáp thắc mắc đối với môn học
 - chấm và trả lại bài kiểm tra kịp thời cho SV
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - thường xuyên cung cấp thông tin phản hồi cho SV qua thư điện tử
 - sử dụng các phần mềm đánh giá có cung cấp thông tin phản hồi
 - thực hiện các bài kiểm tra trước và sau khi kết thúc môn học để giúp SV nhận thấy sự tiến bộ
 - tổ chức các buổi giải đáp thắc mắc trực tuyến đối với môn học
 - cung cấp lời giải cho các bài kiểm tra sau khi chấm

Nguyên tắc 5: Xem trọng yếu tố thời gian

Học tập yêu cầu thời gian và sự nỗ lực. Không có thời gian thì sự học không thể diễn ra. Sử dụng thời gian một cách hiệu quả là rất quan trọng đối với SV lẫn GV, vì vậy SV cần được hướng dẫn cách sử dụng thời gian tốt nhất cho việc học. Nhà trường cần định ra thời gian hợp lý dành cho SV, GV và cán bộ quản lý để mọi người đều có thể làm việc hiệu quả.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - hướng dẫn SV cách sử dụng thời gian hợp lý
 - dành thời gian hợp lý để SV hoàn thành các bài kiểm tra

- trao đổi với SV về những mất mát nếu họ không tham gia lớp học
- tổ chức gặp gỡ những SV không thường xuyên đến lớp để tìm hiểu nguyên nhân
- tránh để mất nhiều thời gian do sử dụng các công nghệ dạy học
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - chú ý quỹ thời gian của các đối tượng SV khác nhau
 - xác định khung thời gian và những kết quả cần đạt được cho mỗi bài học
 - thiết kế qui trình tham gia buổi học hoặc trao đổi qua mạng sao cho ít tiêu tốn thời gian của SV
 - xây dựng qui định về việc SV tham gia học tập hoặc thảo luận qua mạng

Nguyên tắc 6: Kỳ vọng nhiều vào SV

Kỳ vọng cao thường cho kết quả tốt. Mọi người đều muốn được kỳ vọng cao, kể cả những người có năng lực còn hạn chế lẫn những người thông minh. SV sẽ cảm thấy phấn khởi để cố gắng hơn trong học tập nếu họ được GV và nhà trường đặt nhiều kỳ vọng và hỗ trợ họ đạt được những kỳ vọng đó.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - cung cấp cho SV chương trình chi tiết của môn học cùng những yêu cầu về bài kiểm tra, hạn phải nộp và thang điểm
 - khuyến khích SV chịu khó học tập và thể hiện năng lực của họ một cách cao nhất
 - góp ý cho SV về những mục tiêu học tập họ cần đạt được
 - có lời khen kịp thời về những nỗ lực và kết quả tốt từ SV
 - định kỳ cải tiến bài giảng theo hướng giúp SV luôn nỗ lực hơn nữa
 - tiếp xúc những SV có hạn chế về năng lực để tìm hiểu và có biện pháp hỗ trợ
 - lưu ý SV chú trọng vào việc nâng cao tri thức hơn là vào điểm số môn học
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - cung cấp cho SV chương trình chi tiết của môn học cùng những yêu cầu về bài kiểm tra, hạn phải nộp và thang điểm

- xây dựng bài giảng và cho bài kiểm tra phù hợp với các đối tượng SV
- đưa lên diễn đàn trên mạng của lớp các bài làm tốt của SV
- xác định các mục tiêu cụ thể cần đạt được cho mỗi bài giảng
- tạo điều kiện để SV góp ý về các hoạt động của lớp học
- khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động của môn học

Nguyên tắc 7: Tôn trọng sự khác biệt về năng khiếu và cách học

Sự học có thể diễn ra theo nhiều cách thức và mức độ khác nhau. SV vào trường với những năng khiếu và cách thức học tập không như nhau. Những SV tỏ ra vượt trội tại lớp học lý thuyết có thể lại chậm chạp trong các buổi thực hành và ngược lại. SV cần có cơ hội để phát triển năng khiếu và cách thức học tập riêng của họ đồng thời với việc họ được yêu cầu phát triển thêm các năng lực mới.

- Đối với các lớp học truyền thống, GV nên:
 - giới thiệu cho SV những cách thức học tập khác nhau và cho phép sự lựa chọn
 - sử dụng đa dạng các phương thức giảng dạy và hoạt động học tập
 - khuyến khích sự chia sẻ về kiến thức và kinh nghiệm học tập trong SV
 - tổ chức các nhóm học tập sao cho SV có thể hỗ trợ lẫn nhau
 - xây dựng các bài tập tình huống với nhiều lời giải khác nhau
- Đối với các lớp học từ xa, GV nên:
 - khuyến khích SV đưa ra các quan điểm khác nhau
 - xây dựng các hoạt động học tập có tính đa dạng và gắn với thực tế ở các địa phương
 - chú ý đến sự hiểu biết và kinh nghiệm thực tế của SV khi xây dựng bài giảng và thiết kế các hoạt động, các bài kiểm tra

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ GD&ĐT (2008). *Dự thảo chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam 2009-2020*. [<http://edu.net.vn/forums/t/62574.aspx>]
- Chickering, A.W. & Gamson Z.F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. [<http://www.csuhayward.edu/wasc/pdfs/End%20Note.pdf>]

DAY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM: NHỮNG NGUYÊN TẮC CĂN BẢN

Day học lấy người học làm trung tâm là một quan niệm về cách thức tổ chức dạy học xem trọng những yếu tố cá thể của người học bao gồm hoàn cảnh bản thân, năng lực cá nhân, sở thích và nhu cầu học tập của mỗi người học. Nhằm góp phần định hướng cho các hoạt động và cách thức tổ chức dạy học hướng đến một môi trường giáo dục lấy người học làm trung tâm, Hội Tâm lý học Hoa Kỳ (American Psychological Association) đã tổ chức xây dựng 14 Nguyên tắc tâm lý lấy người học làm trung tâm (14 Learner-centered psychological principles) như được trình bày sau đây (McCombs, 2003).

I. NHỮNG NGUYÊN TẮC TÂM LÝ CỦA LÝ LUẬN DẠY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM

Nguyên tắc 1: Bản chất của quá trình học tập

Việc học những vấn đề phức tạp sẽ đạt hiệu quả cao nhất nếu người học được chủ động tích lũy kiến thức trên cơ sở những thông tin và kinh nghiệm bản thân.

Nguyên tắc 2: Mục tiêu của quá trình học tập

Với sự hỗ trợ và hướng dẫn của người dạy, người học từng bước có thể tự trang bị kiến thức một cách có ý nghĩa và chặt chẽ.

Nguyên tắc 3: Xây dựng kiến thức

Người học có thể liên hệ những thông tin mới với những kiến thức đã biết theo các phương cách hiệu quả khác nhau.

Nguyên tắc 4: Tư duy chiến lược

Người học có thể suy nghĩ và lập luận theo những cách khác nhau để đạt được các mục tiêu học tập.

Nguyên tắc 5: Tư duy bậc cao

Các chiến lược nhằm giúp chọn lựa và điều khiển các phương pháp tư duy có thể giúp tạo ra tư duy sáng tạo và phê phán.

Nguyên tắc 6: Bối cảnh học tập

Hoạt động học tập chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố môi trường như văn hóa, công nghệ và phương pháp dạy học.

Nguyên tắc 7: Tác động của động cơ và cảm xúc đối với học tập

Học được những gì và bao nhiêu phụ thuộc vào động cơ học tập của người học. Động cơ này phụ thuộc vào cảm xúc, niềm tin, sự hứng thú, mục đích học tập và các thói quen tư duy.

Nguyên tắc 8: Động cơ nội tại của sự học

Khả năng sáng tạo, thói quen tìm tòi suy nghĩ, óc tò mò có vai trò quan trọng đối với động cơ học tập. Động cơ nội tại có thể được phát huy bằng những công việc đòi hỏi trí tuệ, phù hợp với sở thích, và cho phép sự lựa chọn cũng như làm chủ của người học.

Nguyên tắc 9: Ảnh hưởng của động cơ đối với sự nỗ lực

Việc tiếp nhận những kiến thức và kỹ năng phức tạp đòi hỏi nỗ lực của người học và sự hướng dẫn. Nếu người học không có động cơ học tập đúng thì họ sẽ không nỗ lực một cách tự nguyện.

Nguyên tắc 10: Ảnh hưởng của sự phát triển cá nhân đối với học tập

Người học càng lớn thì cơ hội và những khó khăn trong học tập càng khác nhau. Sự học sẽ đạt hiệu quả cao nhất nếu nó diễn ra phù hợp với điều kiện thể chất, trí tuệ, cảm xúc và hoàn cảnh xã hội của người học.

Nguyên tắc 11: Ảnh hưởng của xã hội đối với học tập

Sự học chịu sự tác động của các mối quan hệ xã hội, quan hệ cá nhân và các hoạt động giao tiếp.

Nguyên tắc 12: Sự khác biệt cá nhân trong học tập

Mỗi người học có phương pháp và khả năng học tập riêng, phụ thuộc vào kinh nghiệm của mỗi người học lẫn yếu tố di truyền.

Nguyên tắc 13: Học tập và sự đa dạng

Học tập có thể đạt hiệu quả cao nếu người học được quan tâm đầy đủ đến ngôn ngữ, văn hóa và hoàn cảnh xã hội của họ.

Nguyên tắc 14: Chuẩn mực và đánh giá

Đặt ra những chuẩn mực cao một cách hợp lý để đánh giá người học và quá trình học của họ, bao gồm đầu vào, quá trình và đầu ra là điều không thể thiếu trong hoạt động dạy học.

II. SO SÁNH VỚI MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY NGƯỜI DẠY LÀM TRUNG TÂM

So sánh giữa hai mô hình dạy học lấy người dạy làm trung tâm (teacher-centered paradigm) và lấy người học làm trung tâm (student-centered paradigm) đã được thực hiện bởi Huba và Freed (2000):

MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY NGƯỜI DẠY LÀM TRUNG TÂM	MÔ HÌNH DẠY HỌC LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM
Kiến thức được truyền từ người dạy sang người học	Người học xây dựng kiến thức trên cơ sở thu thập, tổng hợp và liên kết các thông tin bằng các kỹ năng tìm hiểu, giao tiếp, tư duy phê phán, giải quyết vấn đề, ...
Người học tiếp nhận thông tin một cách thụ động	Người học chủ động tham gia trong quá trình học tập
Nhấn mạnh yêu cầu mở rộng kiến thức ra ngoài nội dung học tập	Nhấn mạnh yêu cầu sử dụng kiến thức có hiệu quả trong việc giải quyết các vấn đề, bài toán trong thực tế
Người dạy đóng vai trò chính trong việc cung cấp thông tin và đánh giá	Người dạy đóng vai trò hướng dẫn, hỗ trợ. Người dạy và người học cùng đánh giá kết quả học tập
Hoạt động dạy và hoạt động đánh giá được tách rời nhau	Hoạt động dạy và hoạt động đánh giá được kết hợp với nhau
Đánh giá được dùng như một công cụ nhằm theo dõi hoạt động học tập	Đánh giá được dùng như một công cụ nhằm khuyến khích và chẩn đoán (diagnose) học tập
Nhấn mạnh đến những câu trả lời đúng	Nhấn mạnh đến việc xây dựng các câu hỏi tốt hơn và học hỏi từ sai lầm
Học tập được đánh giá một cách gián tiếp thông qua các bài kiểm tra	Học tập được đánh giá thông qua các bài viết, đề án, trình bày, hồ sơ học tập,...
Tập trung chính vào một môn học	Sử dụng cách tiếp cận liên ngành
Cạnh tranh và cá nhân hóa hoạt động học tập	Đề cao tính hợp tác, phối hợp và hỗ trợ
Chỉ có SV được coi là “người học”	Cả thầy lẫn trò đều cùng nhau học

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses*. Allyn & Bacon.
[<http://assessment.uconn.edu/docs/TeacherCenteredVsLearnerCenteredParadigms.pdf>]
- McCombs, B.L. (2003). *Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective*. University of Denver Research Institute.
[http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf00/mccombs_paper.html]

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

Phương pháp nghiên cứu trường hợp (Case study method) bắt đầu được khởi xướng từ những năm 40 của thế kỷ 20 bởi James B. Conant ở Đại học Havard, Hoa Kỳ (Conant, 1949). Tuy nhiên, sự khởi xướng này đã không nhận được sự ủng hộ rộng rãi của các nhà giáo dục thời ấy do bởi Conant không sử dụng các “case” như vấn đề cho SV thảo luận mà chỉ đưa vào bài giảng của mình.

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

I. CÁC PHƯƠNG PHÁP XÂY DỰNG “CASE”

1. Từ các nguồn tư liệu sẵn có

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

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

2. Tự xây dựng

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

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

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

II. CẤU TRÚC CỦA MỘT “CASE”

Một “case” thường có ba phần chính:

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

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

- Phần nội dung: Giới thiệu một bài viết mô tả một thí nghiệm về sự mất trí nhớ ở chuột
- Phần hệ thống câu hỏi:
 - Thí nghiệm được đặt ra để nghiên cứu vấn đề gì?
 - Phương pháp thực nghiệm gì đã được áp dụng?
 - Kết quả của thí nghiệm là gì?
 - Bạn đánh giá như thế nào về độ tin cậy của thí nghiệm?
- Phần hướng dẫn tài liệu: (giới thiệu nguồn tài liệu tham khảo về hoạt động thần kinh của chuột, bản chất của trí nhớ)

III. TỔ CHỨC GIẢNG DẠY VỚI “CASE”

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

1. Phương pháp thảo luận (Discussion format)

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

2. Phương pháp tranh luận (Debate format)

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

3. Phương pháp công luận (Public hearing format)

Một nhóm SV được chọn để đóng vai chủ tọa đoàn, những SV còn lại có thể nêu lên quan điểm của mình về vấn đề mà “case” đặt ra. Chủ tọa đoàn có thể đặt ra các qui định cho buổi thảo luận, điều hành tiến trình thảo luận, và cho ý kiến nhận xét về các nội dung trao đổi. GV chỉ đóng vai trò hỗ trợ vào những lúc cần thiết và có thể cho ý kiến đánh giá chung.

4. Phương pháp tranh tụng (Trial format)

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

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

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

IV. HƯỚNG DẪN NGƯỜI HỌC

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

Trình tự nghiên cứu và giải quyết vấn đề:

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

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

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

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

V. LỢI ÍCH VÀ KHÓ KHĂN

1. Lợi ích

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

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

nhóm), biết phê phán (thông qua việc nhận xét các ý tưởng của người khác).

2. Khó khăn

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

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Christensen, C. Roland & Abby J. Hansen (1986). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School Publishing Division.
- Conant, James B. (1949). *The growth of the experimental sciences: An experiment in general education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Herreid, C. Freeman (1994). *Case studies in science: A novel method of science education*
[<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>]

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰA TRÊN VẤN ĐỀ

Trong xu thế đổi mới phương pháp giảng dạy đại học theo hướng lấy người học làm trung tâm, phương pháp dạy học dựa trên vấn đề (DHDTVĐ—Problem-Based Learning) đang được các nền giáo dục đại học ở nhiều nước quan tâm nghiên cứu và ứng dụng. Mặc dù đã ra đời từ những năm 60 của thế kỷ trước, cho đến nay phương pháp này vẫn thu hút được sự quan tâm của những nhà nghiên cứu giáo dục. Chẳng hạn một hội thảo quốc tế riêng về phương pháp DHDTVĐ được tổ chức từ ngày 16-20/6/2002 tại Baltimore, Bang Maryland của Hoa Kỳ. Bài viết này nhằm mục đích giới thiệu những đặc trưng chính của phương pháp giảng dạy này, đồng thời trao đổi một số ý kiến về việc ứng dụng của phương pháp trong điều kiện của các trường đại học Việt nam.

I. ĐẶC ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

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

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

2- HV tự tìm tòi để xác định những nguồn thông tin giúp giải quyết vấn đề.

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

3- Thảo luận nhóm là hoạt động cốt lõi.

Mặc dù phương pháp có thể được áp dụng cho riêng từng HV, trong đa số các ứng dụng người ta thường kết hợp với hoạt động nhóm. Thông qua thảo luận ở nhóm nhỏ, HV chia sẻ nguồn thông tin và cùng nhau hình thành các giả thuyết giúp giải quyết vấn đề, kiểm tra giả

thuyết và đi đến kết luận. Nhờ hoạt động nhóm, HV được rèn luyện thêm các kỹ năng cần thiết khác ngoài mục đích lĩnh hội kiến thức.

4- Vai trò của GV mang tính hỗ trợ.

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

II. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC THEO PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

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

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

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

III. ƯU NHƯỢC ĐIỂM CỦA PHƯƠNG PHÁP DHDTVĐ

❖ *Ưu điểm:*

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

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

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

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

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

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

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

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

5- Đòi hỏi GV không ngừng vươn lên

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

❖ *Nhược điểm:*

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

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

2- Khó vận dụng cho lớp đông

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

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

Sau đây là một số gợi ý vắn tắt dành cho GV muốn ứng dụng phương pháp DHDTVĐ cho những lớp có đông HV:

1- Tìm vấn đề: từ các phương tiện thông tin đại chúng, thực tế sản xuất và đời sống, những hiện tượng tự nhiên/xã hội đã và đang diễn ra hàng ngày... GV cũng có thể sáng tạo ra những vấn đề miễn sao

chúng chứa đựng những yếu tố gần gũi với thực tế, phù hợp với môn học, và có khả năng thu hút sự quan tâm của HV.

- 2- Dự kiến thời gian hợp lý: bao nhiêu vấn đề cho môn học, tỷ trọng thời gian...
- 3- Chuẩn bị tốt tư tưởng cho HV: lớp học không phải là nơi để thu lượm kiến thức một cách thụ động và người học cần được chuẩn bị những kỹ năng cần thiết cho tương lai nghề nghiệp về sau.
- 4- Chuẩn bị tốt khâu tài liệu tham khảo: nên chuẩn bị trước một số tài liệu tham khảo cơ bản, hướng dẫn HV các nguồn tài liệu có thể có (thư viện, sách báo, internet,...)
- 5- Chuẩn bị tốt khâu tổ chức: bao nhiêu nhóm, mỗi nhóm bao nhiêu HV? Địa điểm thảo luận? Cần bao nhiêu GV hỗ trợ?...
- 6- Những biện pháp hỗ trợ: làm thế nào để hạn chế HV vắng mặt? Làm thế nào để HV tích cực tham gia? (cho điểm thưởng, treo giải thưởng?)...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- James, R. & Baldwin, G. (1997). *Tutoring and demonstrating*. The University of Melbourne.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

SỬ DỤNG CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU TRONG GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC

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

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

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

1. Đưa thông tin mới vào bài giảng

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

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

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

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

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

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

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

5. Tổ chức lớp học thảo luận về CTNC

Cách làm này cho phép nhiều người học có thể tham gia tranh luận về những vấn đề được đặt ra từ CTNC. Quá trình thảo luận sẽ giúp người

học nắm bắt vấn đề chắc hơn, giúp họ làm quen với không khí và phương pháp tranh luận trong khoa học. Tùy theo sĩ số của lớp học mà người dạy phân chia số nhóm thảo luận, tuy nhiên mỗi nhóm không nên quá 10 học viên. Nội dung của thảo luận cũng như yêu cầu của sản phẩm thảo luận cần được người dạy chuẩn bị trước và thống nhất với các nhóm.

6. Tổ chức cho lớp học thực nghiệm lại CTNC

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

Để có thể đạt được hiệu quả tốt nhất đối với những phương pháp ở đó người học được tiếp cận trực tiếp với các CTNC thì sự chuẩn bị của người dạy là rất quan trọng. Từ khâu lựa chọn tài liệu sao cho phù hợp với trình độ người học, với môn học đến cách tổ chức sao cho vừa đảm bảo yêu cầu về thời gian, vừa phù hợp với điều kiện vật chất sẵn có. Ngoài ra, cũng cần chuẩn bị trước cho người học về phương pháp tiếp cận các CTNC, các yêu cầu đối với mỗi hình thức học tập được lựa chọn. Những yêu cầu sau đây có thể được xem như những gợi ý cho người học khi họ bắt đầu làm việc với một CTNC cụ thể:

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

DẠY HỌC VỚI CÁC NHÓM NHỎ

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

PHẦN GỢI MỞ	PHẦN GHI CHÚ
I. MỤC TIÊU CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO NHÓM NHỎ	
1- Mục tiêu nhận thức: giúp người học nắm vững kiến thức hơn (vì được <u>tự khám phá</u> và <u>trao đổi</u> với nhiều người)	
2- Mục tiêu kỹ năng: giúp người học rèn luyện các kỹ năng tư duy (phân tích, suy luận, tổng hợp, đánh giá, giải quyết vấn đề,...) và kỹ năng xã hội (giao tiếp, trình bày, tranh luận, lắng nghe, hợp tác, lãnh đạo...)	
3- Mục tiêu thái độ: giúp người học yêu thích môn học hơn, gắn bó với bạn bè hơn, có ý thức với tập thể hơn, biết dân chủ hơn	
II. TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO NHÓM NHỎ	
1- Công tác chuẩn bị:	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị phương pháp: sẽ dùng phương pháp làm việc nào cho các nhóm? (semina, giải quyết tình huống, 	

giải quyết vấn đề, sắm vai...)	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị nội dung thảo luận: sẽ thảo luận về chủ đề gì? có bảo đảm tính “hấp dẫn” hoặc “thời sự” không? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị quỹ thời gian: sẽ thảo luận nhóm trong bao lâu là vừa? Cần “trừ hao” bao nhiêu cho việc ổn định, đi lại?... 	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị tài liệu, phương tiện: cần có những tài liệu tham khảo tối thiểu gì giúp người học có đủ thông tin để tham gia thảo luận? có cần các phương tiện trình bày (overhead/projector...) gì không? có cần giấy khổ lớn để các nhóm trình bày?... 	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị địa điểm: phòng học đủ lớn cho tất cả các nhóm? hay có đủ số phòng nhỏ? hay có thể có những vị trí thuận lợi để các nhóm có thể thảo luận (hành lang, gốc cây, bàn ăn...)? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị người hỗ trợ: có cần thêm giáo viên hay trợ giảng để cùng theo dõi các nhóm? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Chuẩn bị nội quy: các nhóm sẽ được tổ chức như thế nào (nhóm trưởng, thư ký...)? qui định về điểm danh, phát biểu, ghi chép... ra sao? 	
2- Công tác tổ chức, quản lý:	
<ul style="list-style-type: none"> • Tổ chức chia nhóm: nên chia lớp ra làm bao nhiêu nhóm? mỗi nhóm bao nhiêu người? chia ra làm sao (theo lứa tuổi, giới tính, sự thân quen, trình 	

độ...)?	
<ul style="list-style-type: none"> • Làm thế nào để tạo ra không khí thân thiện, thoải mái trong nhóm? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tổ chức theo dõi: làm thế nào để theo dõi hoạt động của các nhóm (ghi biên bản, ghi hình, ghi tiếng,...)? 	
3- Công tác đánh giá:	
<ul style="list-style-type: none"> • Đánh giá cá nhân: tiêu chuẩn đánh giá đối với cá nhân như thế nào? làm sao tránh được lỗi đánh giá bình quân (tất cả mọi người trong nhóm được điểm giống nhau)? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Đánh giá tập thể nhóm: tiêu chí đánh giá nhóm là gì (tỷ lệ tham gia, tỷ lệ phát biểu, chất lượng thảo luận, chất lượng trình bày....)? 	
III. NHỮNG KHÓ KHĂN CẦN VƯỢT QUA	
1- Thiếu địa điểm thảo luận? → nên tận dụng nơi đang có và yêu cầu các nhóm nói vừa đủ nghe, tận dụng các khoảng trống yên tĩnh có thể có xung quanh.	
2- Thiếu người hỗ trợ theo dõi các nhóm? → chịu khó đi lại thường xuyên giữa các nhóm; nhờ Ban cán sự lớp giúp theo dõi; yêu cầu các nhóm ghi biên bản chi tiết.	
3- Người học ít chịu phát biểu? → xem lại các vấn đề sau:	
<ul style="list-style-type: none"> • Người học thiếu chuẩn bị bài? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Không khí thảo luận có thân thiện? 	

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

PHỤ LỤC: MỘT SỐ MÔ HÌNH THẢO LUẬN NHÓM NHỎ

MÔ HÌNH 1: PHÁT BIỂU LẦN LƯỢT

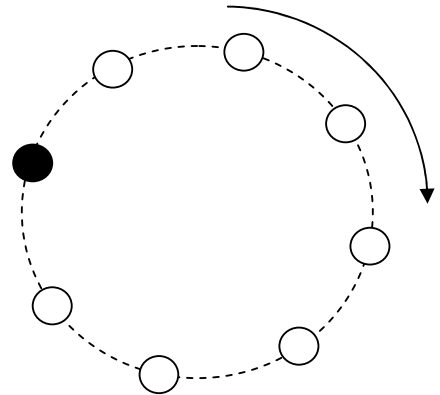
Ưu điểm:

- Mọi thành viên đều có cơ hội phát biểu, tham gia
- Mọi người dễ biết về nhau hơn

Nhược điểm:

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

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



Mỗi người được phát biểu trong một khoảng thời gian nhất định

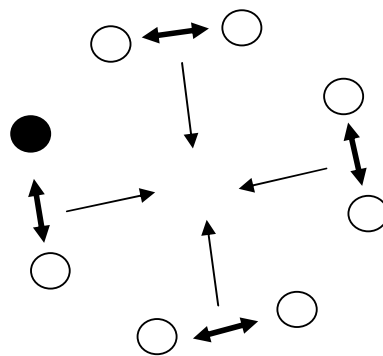
MÔ HÌNH 2: HIỆP Ý TAY ĐÔI

Ưu điểm:

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

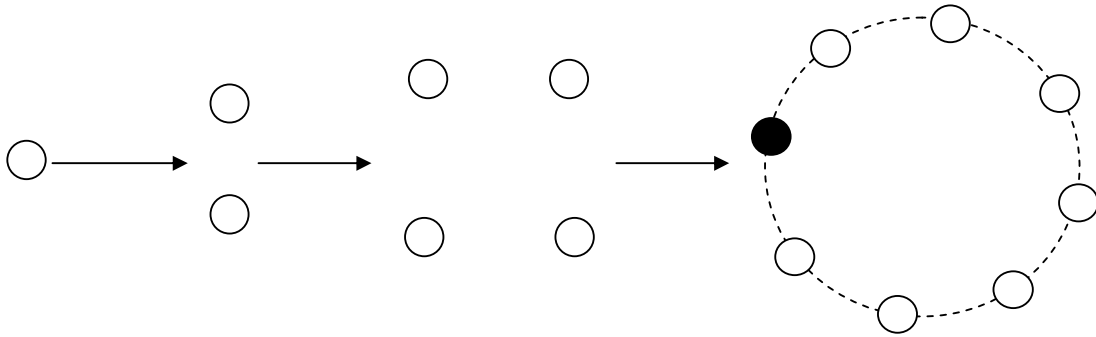
Nhược điểm: Một số người có thể không có cơ hội phát biểu

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



Hiệp ý theo từng đôi, sau đó đại diện từng đôi phát biểu

MÔ HÌNH 3: HOÀN THIÊN TỪNG BƯỚC



Cá nhân chuẩn bị → hiệp ý tay đôi → Hai cặp rà soát → Cả nhóm hoàn thiện

Ưu điểm:

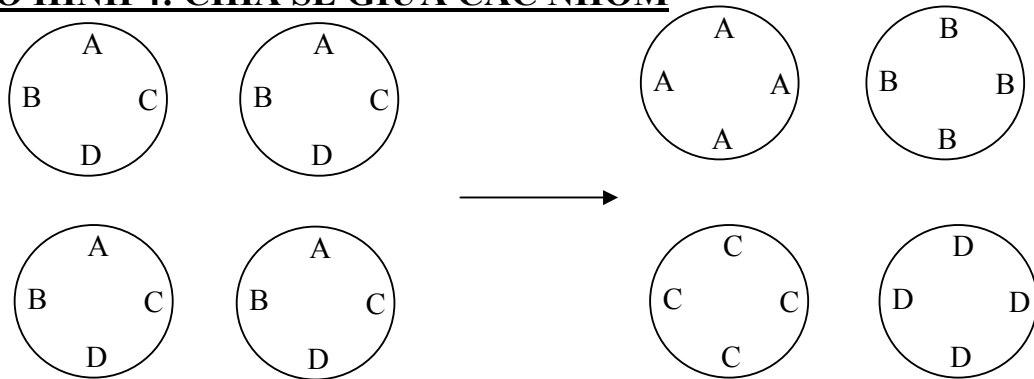
- Hoàn thiện từng bước suy nghĩ cá nhân
- Tạo ra không khí thảo luận dễ chịu

Nhược điểm:

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

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

MÔ HÌNH 4: CHIA SẺ GIỮA CÁC NHÓM



Tái cấu trúc để có các nhóm mới: những người có cùng ký hiệu thành lập nhóm riêng

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

Nhược điểm: Chỉ dùng tốt với các nhóm nhỏ

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

DẠY LỚP ĐÔNG SINH VIÊN: NHỮNG KINH NGHIỆM TỐT

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

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

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

I. GIAI ĐOẠN CHUẨN BỊ LÊN LỚP

1- Xác định mục tiêu bài giảng

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

Ví dụ: Qua buổi học hôm nay, SV:

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

2- Kiểm tra cơ sở vật chất

Trước khi lên lớp, cần kiểm tra xem thử:

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

3- Chuẩn bị cho các hoạt động

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

4- Chuẩn bị người trợ giảng

Nên có người trợ giảng cho lớp đông. Trợ giảng thường là GV trẻ đang thực tập giảng dạy, hoặc học viên cao học/nghiên cứu sinh của trường. Trợ giảng sẽ hỗ trợ GV khi tổ chức các hoạt động cho các nhóm nhỏ, trả lời các thắc mắc của SV, tổ chức và chấm thi-kiểm tra,...

II. GIAI ĐOẠN LÊN LỚP

5- Đến lớp sớm

Hãy đến lớp sớm khoảng 5-10 phút để:

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

6- Tạo ấn tượng đầu tiên

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

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

7- Nhớ tên SV

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

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

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

9- Sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học

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

10- Sử dụng hợp lý các phương pháp dạy học

Không có phương pháp giảng dạy nào là tối ưu. Nên phối hợp nhịp nhàng giữa thuyết giảng với các phương pháp giúp SV tăng cường tính tích cực, chủ động như trao đổi về thí nghiệm minh họa, thảo luận nhóm nhỏ, bài tập thực hành,...

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

11- Chuẩn bị các câu chuyện

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

12- Tổ chức bài giảng xoay quanh vấn đề

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

13- Tôn trọng, đề cao ý kiến và sự đóng góp của SV

Cần tạo điều kiện để SV phát biểu và trân trọng ý kiến của họ cho dù còn nhiều khiếm khuyết, và giúp họ hoàn thiện suy luận của họ một cách tế nhị. Nên tạo cơ hội để SV đóng góp vào nguồn tư liệu cho môn học (ví dụ: giao cho các nhóm SV chuẩn bị các đề tài semina bằng cách tìm thông tin, tài liệu trên internet).

14- Kiểm tra đánh giá linh hoạt

Nên chia điểm môn học ra nhiều thành phần để động viên SV tham gia đầy đủ các hoạt động của lớp.

Ví dụ:

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

I. HOẠT ĐỘNG NGOÀI LỚP HỌC

15- Tổ chức các hoạt động ngoại khoá

Tổ chức lớp đến tham quan một cơ sở sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu, ... về các vấn đề có liên quan đến môn học. Đây là điều khó thực hiện với lớp đông, nhưng nếu làm được sẽ mang lại hiệu quả giáo dục to lớn.

16- Có kế hoạch tiếp xúc SV

Nếu có phòng làm việc tại trường, GV nên có kế hoạch tiếp xúc SV tại phòng nhằm giải đáp thắc mắc, hướng dẫn bài tập, đồ án,... Trao đổi qua e-mail giữa GV-SV về những vấn đề của môn học cũng là một cách làm tốt, được nhiều SV chọn lựa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- AUTC Project (2001). *A survey of large class teaching around Australia*. The University of Queensland, Australia.
- NUS (2001). *Learning to teach, teaching to learn: a handbook for NUS teachers* (4th ed.). National University of Singapore.
- Teaching large class* (n.d.).
[<http://www.uww.edu/Learn/largeclasses.php>]
- Teaching large class well: solutions from your peers* [On-line].
Originally published in the October 1992 issue of The Penn State ID newsletter.
- University of California-Santa Barbara (1998). *Teaching large class at USCB*. [On-line].
[<http://www.oic.id.uscb.edu/Resources/Teaching/Large.uscb.html>]

ĐỀ SỬ DỤNG HIỆU QUẢ BÀI GIẢNG POWERPOINT

PowerPoint được xem như một trong những phần mềm trình diễn phổ biến nhất cho nhiều loại hình báo cáo và trình bày khác nhau, đặc biệt trong lĩnh vực giảng dạy. Bài viết này cung cấp một số chỉ dẫn trong việc xây dựng và trình bày bài giảng PowerPoint nhằm mục đích nâng cao hiệu quả bài giảng đối với người học.

1. Xây dựng bài giảng PowerPoint

1.1 Cấu trúc bài giảng

Một bài giảng được tiến hành trong một lần báo cáo nên bao gồm các slide sau đây:

- Slide tiêu đề: Cho biết tên của bài giảng/chương/mục, tên tác giả và các thông tin liên lạc (số điện thoại, địa chỉ e-mail, ...), ...
- Slide đặt vấn đề (tùy chọn): Đặt ra câu hỏi/vấn đề có liên quan đến nội dung bài giảng nhằm thu hút sự quan tâm hoặc kiểm tra mức độ hiểu biết của người học về nội dung sắp giảng.
- Slide mục đích/mục tiêu: Giới thiệu mục đích/mục tiêu của bài giảng, mong đợi đối với người học sau khi kết thúc bài giảng.
- Slide mục lục: Cho biết các tiêu đề nội dung của bài giảng.
- Các slide nội dung: Trình bày nội dung chính của bài giảng.
- Slide tóm tắt: Tóm tắt những ý chính của bài giảng đã được trình bày.
- Slide kết thúc: Bày tỏ sự cảm ơn, đề nghị thảo luận, giải đáp thắc mắc...

1.2 Xây dựng các slide nội dung

Tuyệt đối không bê nguyên nội dung file bài giảng truyền thống vào bài giảng PowerPoint mà chỉ giữ lại các tiêu đề và những nội dung/thông tin cốt lõi nhất cần đưa đến người học.

1.3 Sử dụng kích thước và font chữ

Kích thước chữ dùng trên slide phụ thuộc kích thước phòng học và số lượng học viên. Một vài số liệu có thể tham khảo [1]:

- Phòng trên 200 chỗ ngồi: Tiêu đề chính 42 point; nội dung 36 point.

- Phòng dưới 200 chỗ ngồi: Tiêu đề chính 36 point; nội dung 36 point.
- Phòng dưới 50 chỗ ngồi: Tiêu đề chính 32 point; nội dung 24 point.

Không nên dùng quá nhiều font chữ trên cùng một bài giảng, hạn chế dùng những font chữ nặng tính nghệ thuật (ví dụ font chữ thư pháp). Nếu có sử dụng những font chữ ít phổ biến và bài giảng có thể sẽ phải được trình bày trên máy tính khác, nên “nhúng” luôn các font này vào file bài giảng. Nếu không làm thủ tục này, các font chữ lạ có thể sẽ không hiển thị được trên các máy tính khác. Cách làm: chọn thẻ Tools/Save Options và chọn Embed TrueType Fonts trước khi lưu tập tin. Sau khi lựa chọn ô này, tiếp tục chọn một trong hai lựa chọn phía dưới:

- Embed characters in use only: Giúp PowerPoint lưu các font cần thiết, nhưng người dùng không thể thay đổi các chữ có sử dụng các font đặc biệt này. Tuy nhiên nó giúp kích cỡ file PowerPoint nhỏ gọn.
- Embed all characters: Giúp PowerPoint lưu các font cần thiết và cho phép người dùng có thể soạn thảo, thay đổi các chữ có sử dụng các font chữ này. Tuy vậy nó làm kích cỡ file PowerPoint lớn lên khá nhiều.

1.4 Sử dụng màu sắc

- Màu nền của các slide phụ thuộc màu phong: Màu nền tối nếu màu phong sáng và ngược lại.
- Không nên dùng quá nhiều màu để trình bày trên các slide bài giảng.

1.5 Sử dụng phim/ảnh minh họa

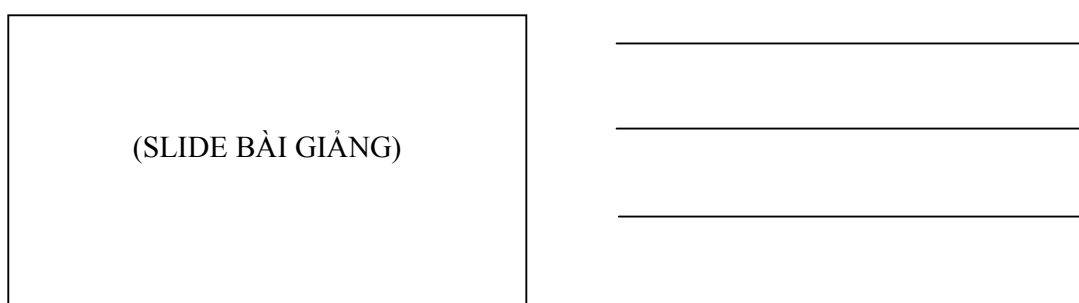
- Sử dụng ảnh thật phù hợp với chủ đề sẽ có hiệu quả hơn nhiều so với các ảnh vẽ (clip-art).
- Nếu sử dụng phim/ảnh theo cách siêu liên kết (hyperlink) đến các file trên máy tính cá nhân và nếu bài giảng có thể sẽ phải được trình bày trên máy tính khác, cần “đóng gói” các file phim/ảnh này cùng với file bài giảng trên cùng một tập tin (folder) trước khi lưu tập tin này trên ổ cứng di động (flash drive) sẽ được dùng ở máy tính khác.

1.6 Sử dụng các hiệu ứng bổ sung

- Sử dụng slide animation ở mức độ vừa phải, không nên lạm dụng vì dễ gây nhầm chán hoặc phân tán sự chú ý của người học.
- Sử dụng slide transition với tốc độ vừa phải, nếu để chậm quá sẽ gây mất thời gian trong lúc trình bày.

1.7 Chuẩn bị bài giảng in (hand-out)

Bài giảng in đi kèm với bài giảng PowerPoint không phải là bài giảng in/giáo trình truyền thống mà nên có cấu trúc sao cho người học vừa theo dõi được các slide bài giảng, vừa có không gian để ghi chép những thông tin bổ sung trong quá trình nghe giảng, ví dụ một cấu trúc như sau:



Tất nhiên, bài giảng in đi kèm với bài giảng PowerPoint theo cấu trúc trên đây không phải là tài liệu duy nhất của môn học. Người học cần có thêm bài giảng in/giáo trình truyền thống để nắm bắt đầy đủ thông tin môn học và để tham khảo mở rộng.

2. Trình bày bài giảng PowerPoint

2.1 Sử dụng thời gian

- Nên đến lớp sớm 5-10 phút để kiểm tra/lắp đặt thiết bị, hoặc điều chỉnh màu nền, màu chữ hoặc kích thước chữ trên các slide cho phù hợp với thực tế. Một số projector dùng quá lâu có thể hiển thị màu nền và màu chữ không như mong muốn.
- Không nên kéo quá dài thời gian trình bày các slide bài giảng vì dễ làm người học mệt mỏi hoặc mất tập trung. Sau khoảng 12-15 phút trình bày, nên chuyển sang một hình thức hoạt động khác như giải bài tập, cho thảo luận, làm việc nhóm, ... [2]

2.2 Bố trí thiết bị và ánh sáng

- Đặt máy tính ở vị trí sao cho người dạy đồng thời có thể nhìn được màn hình máy tính, màn chiếu và người học.
- Lưu ý giảm cường độ ánh sáng phòng học tại khu vực đặt màn chiếu để tăng độ tương phản giữa màn chiếu và phòng nền.

2.3 Trình bày các slide

Tuyệt đối không đọc tuần tự các thông tin được đưa lên các slide. Hãy sử dụng các tiêu đề hoặc nội dung cốt lõi trên các slide như một dàn bài hoặc hệ thống các điểm nhấn cho phần trình bày.

2.4 Sử dụng hiệu quả các công cụ hỗ trợ giảng dạy

Nếu lớp học có các công cụ hỗ trợ giảng dạy khác như overhead projector, bảng ghi, đồ dùng dạy học, ... thì nên phối hợp sử dụng chúng cùng với bài giảng PowerPoint để tăng hiệu quả giảng dạy, chẳng hạn dùng bảng ghi cho các hoạt động chứng minh công thức, giải bài tập, trình bày ý kiến của người học, ...

2.5 Một số kỹ thuật phổ biến

- Giấu màn hình: Khi đang ở chế độ trình chiếu, có thể tạm thời che giấu nội dung slide thông qua hai phím B (màn hình chuyển màu đen) hoặc W (màn hình chuyển màu trắng). Để trở về trạng thái hiển thị cũ chỉ cần nhấn phím B (hoặc W) thêm một lần nữa.
- Các phím trình diễn: Ấn phím F5 để bắt đầu trình diễn Slide. Muốn trình diễn Slide hiện tại, nhấn đồng thời Shift + F5. Để quay về Slide đầu tiên: ấn 1 + Enter. Để nhảy tới Slide nào đó: nhấn số slide cần nhảy tới + Enter.
- Chuyển đổi nhanh giữa chữ hoa và chữ thường: Bôi đen những ký tự cần chuyển đổi và nhấn đồng thời Shift + F3.
- Tắt biểu tượng con trỏ (pointer) trong lúc trình bày: Con trỏ đôi khi đứng ở vị trí che lấp thông tin cần trình bày hoặc có thể làm phân tán sự chú ý của người học. Có thể tắt nó bằng cách nhấn đồng thời Ctrl + H. Nếu cần hiện con trỏ trở lại để dùng như thước chỉ thì nhấn phím A.
- Sử dụng bút vẽ trong lúc trình bày: Đôi khi người dạy cần có bút vẽ để nhấn mạnh một nội dung nào đó trên slide trình bày. Muốn vậy, có thể nhấn đồng thời Ctrl + P. Để xóa bút tích đã vẽ, nhấn nút E. Để thoát khỏi chế độ dùng bút vẽ, nhấn đồng thời Ctrl + H.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] *Effective PowerPoint presentations.*

[<http://cit.jmu.edu/cit/training/resources/effectiveppt.ppt>]

[2] *How to use PowerPoint effectively.*

[<http://www.citl.utm.my/publications/manuals/mm/activeppt.pdf>]

**TÓM TẮT MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY
VÀ HƯỚNG DẪN TÀI LIỆU THAM KHẢO**

STT	TÊN PHƯƠNG PHÁP	MÔ TẢ	TÀI LIỆU INTERNET
1	Thuyết giảng (Lecturing method)	<ul style="list-style-type: none"> - GV sử dụng các phương tiện truyền đạt (bảng viết, đèn chiếu, hệ thống âm thanh,...) để trình bày nội dung bài giảng. - SV tiếp thu bài giảng trên cơ sở làm việc cá nhân. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.isd.uga.edu/teaching_assistant/ta-handbook/lecturing.html - http://www.indiana.edu/~teaching/allabout/handbook/handbook_2.shtml - http://depts.washington.edu/cidrwweb/LectureTools.htm - http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/pdfs/guidelines.pdf
2	Tổ chức học tập theo nhóm (Group-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> - GV tổ chức lớp học theo nhóm và chuẩn bị các nhiệm vụ học tập. - Mỗi nhóm nhận một nhiệm vụ học tập và cùng hợp tác để thực hiện. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://depts.washington.edu/cidrwweb/GroupTools.htm - http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/03/group.html - http://www.edtec.unsw.edu.au/inter/dload/flex_ed/guides/studying/LearningInGroups.htm
3	Nghiên cứu trường hợp (Case study)	<ul style="list-style-type: none"> - GV xây dựng “case” có liên quan đến nội dung dạy học. - SV được giao giải đáp “case” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html - http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp - http://cte.umdnj.edu/active_learning/active_case.cfm
4	Dạy học dựa trên vấn đề (Problem-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> - GV xây dựng “vấn đề” có liên quan đến nội dung dạy học. - SV được giao giải đáp “vấn đề” trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.udel.edu/pbl/ - http://meds.queensu.ca/medicine/pbl/pblhome.htm - http://www.saltspring.com/capewest/pbl.htm

			<ul style="list-style-type: none"> - http://www.shu.ac.uk/services/ti/topics/problem - http://www.lgu.ac.uk/deliberations/pbl - http://www.cleo.eng.monash.edu.au/teaching
5	Sử dụng các công trình nghiên cứu trong giảng dạy (Teaching with research papers)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các bài báo/báo cáo khoa học có liên quan đến nội dung dạy học. - SV được giao thực hiện những công việc dựa trên bài báo/báo cáo khoa học trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www2.cs.uregina.ca/~pwlifong/CS499/reading-paper.pdf - http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf - http://gethelp.library.upenn.edu/faculty/researchsignments.html
6	Dạy học thông qua làm đồ án (Project-based learning)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị nội dung các đồ án môn học. - SV được giao thực hiện đồ án trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.bie.org/pbl/index.php - http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html - http://www.ucalgary.ca/~kmkahler/67910/projectbased/
7	Phương pháp sắm vai (Role-play teaching)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị “kịch bản” có nội dung liên quan đến môn học. - Một số SV được phân vai để thực hiện “kịch bản”. Số SV còn lại đóng vai trò khán giả và người đánh giá. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.roleplaysim.org/papers/ - http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2002/sutcliffe/sutcliffe.pdf - http://www.bu.edu/act/mdalcoholtraining/Teaching%20with%20Role%20Play.pdf
8	Giảng dạy với thí nghiệm minh họa (Teaching with demonstrations)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các TNMH (thí nghiệm thật hoặc ảo) và các câu hỏi. - SV trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.elmhurst.edu/~chm/demos/scidemolinks.html - http://www.ncsu.edu/sciencejunction/terminal/imse/highres/3/hdemons.htm - http://www.ph.utexas.edu/~phy-demo/resources/resources.html (for physics)

9	Seminar SV (student seminar)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các chủ đề semina có liên quan đến môn học. - SV chuẩn bị và trình bày semina trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://prs.heacademy.ac.uk/documents/discussion_articles/an_approach_to_seminar_teaching.html - http://www.sou.edu/cgi/deptcat.cgi?dept=USEM
10	Sử dụng câu hỏi TNKQ trong giảng dạy (Teaching with MCQ)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các câu hỏi TNKQ với mục đích: đánh giá năng lực đầu vào của SV, ôn tập bài cũ, kiểm tra mức độ hiểu bài. - SV trả lời các câu hỏi TNKQ trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.ukcle.ac.uk/resources/trms/mcqs/index.html (issues with MCQ) - http://www.nbme.org/PDF/ItemWriting_2003/2003IW_Gwhole.pdf
11	Sử dụng phim tư liệu trong giảng dạy (Teaching with videos)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị phim tư liệu có liên quan đến môn học và hệ thống các câu hỏi. - SV xem phim, sau đó trả lời các câu hỏi trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.sundaysoftware.com/video-tips.htm - http://www.viney.uk.com/original_articles/vidtech/vidtech.htm - http://cedir.uow.edu.au/programs/overview/current/dalt-on.html
12	Giảng dạy thông qua thảo luận (Teaching through discussion)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các câu hỏi có liên quan đến môn học. - GV hướng dẫn SV đạt đến tri thức thông qua thảo luận chung trên lớp hoặc các nhóm nhỏ. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://depts.washington.edu/cidtrweb/DiscussionTools.htm - http://www.insightassessment.com/pdf_files/LTD.pdf - http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/activities/discussions.htm

13	Giảng dạy thông qua thực hành (Teaching through practical work)	<ul style="list-style-type: none"> - GV chuẩn bị các yêu cầu thực hành có liên quan đến môn học (chế tạo mô hình, thu thập số liệu, thuyết trình, ...). - SV thực hành trên cơ sở cá nhân hoặc nhóm. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.nordlab.emu.dk/pub/pdf/BidragRobinMillar.pdf - http://www7.nationalacademies.org/bose/Millar_draftpaper_Jun_04.pdf - http://staffcentral.brighton.ac.uk/clt/disability/AccessReview6.html#fieldtrips
14	Giảng dạy thông qua tham quan thực tế (Teaching through field-trips)	<ul style="list-style-type: none"> - GV liên hệ địa điểm và nội dung tham quan, chuẩn bị các câu hỏi có liên quan đến môn học. - GV cùng SV đến địa điểm tham quan. SV quan sát, trao đổi với người tại cơ sở về các vấn đề do GV đặt ra. 	<ul style="list-style-type: none"> - http://www.nagt.org/nagt/field/index.html - http://jhl.sagepub.com/cgi/reprint/22/2/195.pdf - http://www.field-guides.com/vft/vft.doc
15	Giảng dạy kết hợp với phương tiện đa truyền thông (Teaching with multi-media)	GV chuẩn bị và triển khai bài giảng trên cơ sở sử dụng các phần mềm trình diễn, các phương tiện trình chiếu và các công cụ minh họa.	<ul style="list-style-type: none"> - http://classes.yale.edu/help/itg/itg/examples.html - http://fifets.ieee.org/periodical/vol_4_2001/neo.html - http://tep.uoregon.edu/technology/multimedia/multimedia.html - http://www.dcs.gla.ac.uk/~mcgeemr/teaching%20multimedia.PDF

B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ



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

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

- S. C. Fong -

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

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

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

I. KHÁI NIỆM ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

1. Vấn đề thuật ngữ

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

Test	Kiểm tra, trắc nghiệm
Measurement	Đo lường
grading	Cho điểm, xếp loại
Assessment	Đánh giá (?)
Evaluation	Đánh giá (?)

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

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

Tuy nhiên hai khái niệm assessment và evaluation thì không được sử dụng thống nhất, ngay cả giữa những người nghiên cứu về giáo dục

trong cùng một quốc gia. Nhiều tác giả (Ví dụ Mehrens & Lehmann, 1991) quan niệm hai thuật ngữ này là tương đương nhau, và họ chủ yếu quan tâm đến sự khác biệt giữa chúng với khái niệm measurement: assessment (hoặc evaluation) là một quá trình thu thập, xử lý thông tin đa chiều để từ đó rút ra những nhận xét hay kết luận về người học, môn học, khoá học, hay về một lĩnh vực nào đó trong hoạt động giáo dục trên cơ sở các mục tiêu đã đề ra. Với quan niệm như vậy thì test và measurement chỉ là những bộ phận của assessment (hoặc evaluation). Trong giáo dục, những kết quả measurement như nhau chưa hẳn đã có kết quả assessment (hoặc evaluation) giống nhau: chẳng hạn hai học sinh A và B có điểm thi cuối khoá bằng nhau (cùng measurement), tuy nhiên nếu xuất phát điểm về năng lực học tập của học sinh B kém hơn nhiều so với học sinh A thì học sinh B xứng đáng có được kết quả assessment (hoặc evaluation) cao hơn.

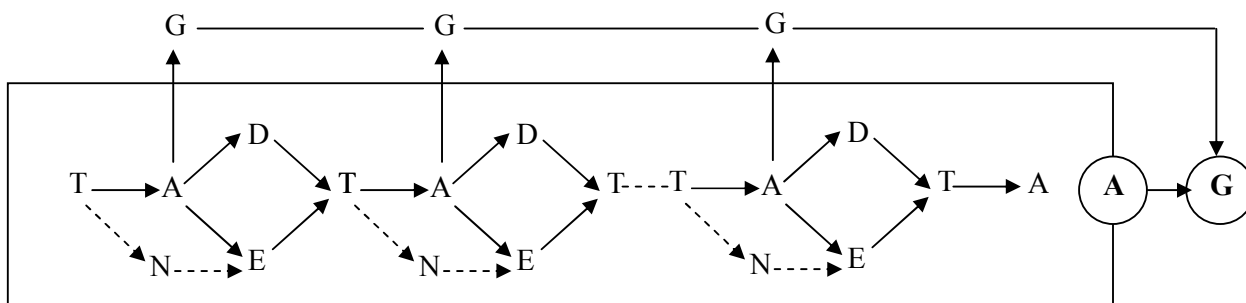
Có những tác giả (ví dụ Rowntree, 1987) cho rằng evaluation cần được hiểu rộng hơn là assessment: trong khi mục đích của assessment là nhằm đánh giá thành tích, năng lực, và sự tiến bộ của người học thì evaluation còn bao hàm luôn cả những yếu tố của hoạt động dạy học có tác động đến chất lượng học tập.

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

Đối với tiếng Việt, phù hợp thói quen sử dụng lâu nay, thay vì đi tìm hai thuật ngữ khác nhau cho assessment và evaluation người viết đề nghị có thể dùng thuật “đánh giá” để chỉ chung cho hai khái niệm này. Tuy nhiên, để gắn chặt với một mục đích cụ thể, chúng ta nên ghép thêm các từ mang tính chất diễn giải chẳng hạn đánh giá học tập, đánh giá đạo đức, đánh giá môn học, đánh giá chương trình.... Một điều đáng lưu ý là người dạy cần thận trọng khi dùng cụm từ “đánh giá người học/học sinh/sinh viên” bởi lẽ điều đó được hiểu như là sự đánh giá về cả một con người theo nghĩa rộng (bao gồm cả các yếu tố về nhân cách), trong khi đó chúng ta (người dạy) chủ yếu chỉ quan tâm đến những thông tin về mặt học tập.

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

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



MÔ HÌNH TƯƠNG TÁC GIỮA GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ

Ghi chú:

T (Teaching): giảng dạy

A: đánh giá quá trình (formative assessment)

N: các tác động khác của hoạt động giảng dạy

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

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

G (Grading): cho điểm, xếp loại

(A) Đánh giá chung cuộc (summative assessment)

(G) Điểm/xếp loại chung cuộc

Những đặc điểm chính của mô hình:

- Đánh giá học tập cần phải dựa trên nền tảng thông tin mà hoạt động giảng dạy cung cấp.
- Chất lượng của giảng dạy được phát triển liên tục trên cơ sở thường xuyên xử lý thông tin từ đánh giá học tập; từ sự tìm hiểu

yêu cầu, ưu nhược điểm của người học; và từ đánh giá giảng dạy cùng các yếu tố tác động đến học tập của nó.

- Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc cần phải dựa trên kết quả của chuỗi những đánh giá quá trình.

II. MỤC ĐÍCH CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

1. Phân loại hoặc tuyển chọn người học:

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

2. Duy trì chuẩn chất lượng:

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

3. Động viên học tập:

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

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

Kết quả đánh giá có thể cho phép người học thấy được năng lực của họ trong quá trình học tập. Muốn vậy, thông tin đánh giá cần đa dạng (chẳng hạn cho điểm kết hợp với nhận xét) và hoạt động đánh giá

cần diễn ra tương đối thường xuyên. Ở nhiều trường hiện nay giáo viên phải dạy các lớp đông, từ đó dẫn đến họ không dám đánh giá thường xuyên vì không có thời gian chấm bài, mà có chấm thì đa số cũng chỉ cho điểm chứ hiếm khi cho nhận xét về ưu, nhược điểm của người làm bài.

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

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

6. Chuẩn bị cho người học vào đời:

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

III. YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

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

Bốn trụ cột nói trên là định hướng cho hoạt động giáo dục ở mọi cấp, trong đó có hoạt động đánh giá. Như vậy, ngoài các yêu cầu về sự đa dạng của năng lực nhận thức (nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, đánh giá...), phương pháp và nội dung đánh giá còn cần phải hướng đến những mục tiêu đáp ứng cả bốn trụ cột trên. Có thể xem đây là những định hướng thể hiện tính **nhân bản** của đánh giá học tập vì chúng hướng

đến sự phát triển toàn diện của con người. Lâu nay, hoạt động đánh giá ở mọi cấp học thường tập trung chủ yếu vào mục tiêu “học để biết”, thứ yếu cho “học để làm”, và hầu như là chẳng có mấy với “học toàn diện” và “học để chung sống”. Điều này đã góp phần không ít vào một thực trạng hiện nay là rất nhiều sinh viên ở các trường đại học học tập thụ động, rất nhiều sinh viên tốt nghiệp kém năng động trong môi trường làm việc tập thể. Lực lượng lao động Việt Nam có ưu điểm là khéo léo, cần cù chịu khó, nhưng ngược lại tinh thần hợp tác trong lao động thì lại yếu. Trả lời phỏng vấn của báo Tuổi trẻ về nhược điểm của lao động Việt Nam, Chủ tịch Hiệp hội Doanh nghiệp Nhật tại Việt Nam—Ông Atsushi cho rằng đó là “*khi làm việc theo nhóm, tập thể, tinh hợp tác rất kém*” (Việt Hùng, 2003).

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

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Astin, A. (1991). *Assessment for excellent*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bootzin, R, Bower, G., Zajonc, R., & Hall, E. (1986). *Psychology today* (6th ed.). New York: Random House.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4th ed). London:Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Singh, K (1998). *Bốn trụ cột cho giáo dục và viễn cảnh của thế kỷ 21*. Đại Học & GDCN, 1, tr. 8-11.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. London: Allyn and Bacon.
- Việt Hùng (2003). *Tinh hợp tác kém là điểm yếu của lao động Việt Nam*. Tuổi trẻ, 9/10.

CÁC HÌNH THỨC TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN

I. Câu trả lời ngắn

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

Ví dụ:

(1) Người đưa ra công thức $E = M.c^2$ là: Einstein

(2) Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm: 1931

(3) $Mg + (2) HCl \rightarrow (MgCl_2 + H_2)$

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng
- Người học không thể đoán mò

3. Nhược điểm:

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

Ví dụ:

SeaGames XXII được tổ chức tại:	Việt Nam (?) Hà Nội (?)
---------------------------------	--

4. Đề nghị:

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

II. Câu hỏi đúng-sai

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

Ví dụ:

(1) Tiền giang là tỉnh có diện tích lớn nhất ở miền Đông Nam bộ	<input type="checkbox"/> Đúng <input type="checkbox"/> Sai
---	--

(2) Có phải Newton là người đưa ra học thuyết tiến hoá?	<input type="checkbox"/> Phải	<input type="checkbox"/> Không phải
(3) Bạn có cho rằng tiếng Anh nên được dùng như một quốc tế ngữ?	<input type="checkbox"/> Đồng ý	<input type="checkbox"/> Không đồng ý

2. Ưu điểm:

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

3. Nhược điểm:

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

4. Đề nghị:

- Tránh dùng câu phủ định nhiều lần

Ví dụ:

(1) Không có lý thuyết nào là không có mặt hạn chế	<input type="checkbox"/> Đúng	<input type="checkbox"/> Sai
(2) Không ai không biết điều cơ bản là không được say rượu lúc lái xe	<input type="checkbox"/> Đúng	<input type="checkbox"/> Sai

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

Ví dụ:

Con người muốn tồn tại được thì phải hạn chế sinh đẻ	<input type="checkbox"/> Đúng	<input type="checkbox"/> Sai
--	-------------------------------	------------------------------

III. Câu hỏi tương thích

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

Ví dụ:

Cho biết từ loại của các từ trong bảng truy sau:	
<u>Bảng truy:</u> (C) And (D) Dog (G) Jump (F) She (B) Quickly	<u>Bảng chọn:</u> A. Adjective B. Adverb C. Conjunction D. Noun E. Preposition

	F. Pronoun G. Verb
--	-----------------------

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng
- Có thể hạn chế sự đoán mò bằng cách tăng số lượng thông tin trong bảng chọn

3. Nhược điểm:

- Chỉ chủ yếu dùng để kiểm tra khả năng nhận biết
- Thông tin có tính dàn trải, không nhấn mạnh được những điều quan trọng hơn

4. Đề nghị:

- Lượng thông tin trong bảng chọn cần nhiều hơn lượng thông tin trong bảng truy
- Thông tin trong bảng chọn nên được xếp thứ tự theo bảng chữ cái (cho các mẫu tự đầu tiên) hoặc thứ tự tăng dần của dãy số

IV. Câu hỏi lựa chọn đa phương án

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

Ví dụ:

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

- a- $x = 2$
- b- $x = 3$
- c- $x = 4$
- d- $x = 5$

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

- a- Khí hậu
- b- Dân số
- c- Cơ sở hạ tầng
- d- Vị trí địa lý

2. Ưu điểm:

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

Ví dụ:

Yếu	SeaGames XXII được tổ chức tại: <u>Việt Nam</u>
Tốt	SeaGames XXII được tổ chức tại: a- Indonesia b- Myanmar c- Thái Lan d- Việt Nam

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

Ví dụ:

Yếu	Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm 1930. <input type="checkbox"/> Đúng <input type="checkbox"/> Sai
Tốt	Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm: a- 1930 b- 1931 c- 1932 d- 1933

- Yêu cầu lựa chọn phương án tốt nhất có thể hạn chế được khó khăn khi phải xác định một phát biểu là sai hoàn toàn.
- Với nhiều phương án lựa chọn, có thể đánh giá xu hướng người học thường sa vào những điểm yếu nào.

3. Nhược điểm:

- Khó biên soạn các câu hỏi dùng để đánh giá các kỹ năng nhận thức bậc cao.
- Ví có nhiều phương án được chọn nên khó xây dựng các câu hỏi có chất lượng cao.
- Tồn tại tỷ lệ đoán mò. Tỷ lệ này phụ thuộc vào số phương án được cho:

Số phương án/câu	Tỷ lệ đoán mò đúng
3	33,3%
4	25%
5	20%

4. Đề nghị:

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

Ví dụ:

Yếu	Đà Lạt là một thành phố: a- Rộng và đông dân cư nhất ở Việt Nam b- Có khí hậu nóng và ẩm c- Du lịch và xuất khẩu nhiều rau quả d- Ở đồng bằng, thuộc vùng trung bộ
Tốt	Đà Lạt là một thành phố: a- Đông dân cư nhất ở Việt Nam b- Có khí hậu nóng c- Xuất khẩu nhiều rau quả d- Ở vùng đồng bằng

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

V. Câu hỏi gốc

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

Ví dụ:

(1) Từ đồng nghĩa với là:

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

(2)là một bài thơ/tác phẩm của

2. Một số dạng câu hỏi gốc:

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

2.1 Hiểu biết khái niệm:

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

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

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

2.3 Hiểu biết qui trình:

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

VI. Câu hỏi trắc nghiệm liên kết

1. Giới thiệu:

1.1 Khái niệm: TNLK là một hệ thống các câu hỏi TNKQ dựa trên một tập hợp số liệu/dữ kiện/giả thuyết chung. Các thông tin chung

này có thể ở dưới dạng bài viết, bảng biểu, đồ thị, bản đồ, hoặc tranh ảnh.

1.2 Cách xây dựng:

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

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

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

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

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

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

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

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------------|
| a- Cây bút có vỏ màu xanh | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| b- Cây bút có mực viết màu đen | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| c- Cây bút rất đẹp | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| d- Cây bút là quà tặng của Mẹ nhân ngày sinh nhật | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |
| e- Cây bút rất đắt tiền | <input type="checkbox"/> Nên | <input type="checkbox"/> Không nên |

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

Ví dụ (dành cho học sinh cấp III):

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

Độ tuổi	Nam	Nữ
Cho tất cả độ tuổi	32,9	11,1
1-4	10,5	8,0
5-14	10,4	5,4

15-19	54,2	16,4
20-24	76,3	12,7
25-44	35,6	9,1
45-64	33,1	12,9
Từ 65 trở lên	58,4	22,5

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

Hướng dẫn:

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

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

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

Ví dụ: (môn Vật lý đại cương):

<p>Một chất điểm chuyển động trên một trục x có tọa độ là: $x = 11 + 35t + 41t^2$ (m)</p> <p>1- Chất điểm đang thực hiện chuyển động:</p> <p>a- thẳng đều</p> <p>b- thẳng nhanh dần đều</p> <p>c- thẳng chậm dần đều</p> <p>d- không thể xác định</p> <p>2- Gia tốc của chất điểm là:</p> <p>a- 11 m/s^2</p> <p>b- 22 m/s^2</p> <p>c- 41 m/s^2</p> <p>d- 82 m/s^2</p> <p>3- Vận tốc của chất điểm sau 5 giây đầu tiên là:</p>
--

- | |
|--|
| a- 175 m/s
b- 186 m/s
c- 410 m/s
d- 445 m/s |
|--|

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

3.1 Ưu điểm:

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

3.2 Nhược điểm:

- Khó xây dựng hơn loại câu hỏi TNKQ thông thường.
- Đòi hỏi người ra đề biết cách sưu tập, biên tập, phối hợp các loại số liệu/thông tin

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

- Chọn lọc các loại số liệu/thông tin sao cho phù hợp tốt với mục tiêu môn học.
- Chọn lọc các loại số liệu/thông tin sao cho phù hợp với khả năng nhận diện/hiểu của người học.
- Bảo đảm số liệu/thông tin là mới đối với người học.
- Phân giới thiệu số liệu/thông tin chung cần ngắn gọn nhưng súc tích, dễ hiểu.
- Các câu hỏi cần được thiết kế sao cho có thể tận dụng hết nguồn thông tin được cung cấp cả về chiều rộng lẫn chiều sâu.
- Lượng câu hỏi cần tỷ lệ với lượng thông tin cung cấp.
- Lưu ý các hướng dẫn đối với việc xây dựng các câu hỏi TNKQ nói chung

ĐẶT CÂU HỎI TRONG GIẢNG DẠY

(Biên dịch từ tài liệu “Strategies for Effective Teaching” của

Allan C. Ornstein và Thomas J. Lasly, 2000, McGraw-Hill Humanities - Boston)

I. NHỮNG CÁI “KHÔNG” KHI ĐẶT CÂU HỎI

1. *Không nên đặt các câu hỏi đúng-sai hay các câu hỏi cho phép cơ hội 50% đúng và 50% sai.* Ví dụ: “Có phải Orwell viết *Animal Farm* không?”, “Ai thắng trong cuộc nội chiến?” Các kiểu câu hỏi này khuyến khích sự suy đoán, tư duy tức thì, và định hướng đúng sai chứ không phải tư duy khái niệm hay giải quyết vấn đề. Nếu giáo viên vô tình hỏi kiểu câu hỏi này thì họ phải hỏi ngay lập tức các câu hỏi khác như “tại sao” hay “như thế nào”.
2. *Không đặt những câu hỏi mập mờ hay không xác định:* “Các thành phố chính của nước Mỹ là gì?”. Những câu hỏi như vậy dễ nhầm lẫn và thường phải được nhắc lại hay tinh giản. Câu hỏi phải rõ ràng và phù hợp với dự định của giáo viên.
3. *Không đặt các câu hỏi suy đoán.* Các câu hỏi suy đoán có thể cũng là những câu hỏi có/không, những câu hỏi không xác định hay mơ hồ. Nên yêu cầu người học giải thích ý nghĩa và chỉ ra các mối liên hệ, chứ không đi tìm những thông tin chi tiết và vụn vặt.
4. *Không đặt các câu hỏi kép hay câu hỏi đa diện.* Ví dụ: “Công thức hoá học của muối là gì? Khối lượng phân tử của nó là bao nhiêu?” Trước khi người học có thể trả lời câu hỏi thứ nhất, thì câu hỏi thứ hai lại được hỏi. Kết quả là người học không biết câu hỏi nào giáo viên muốn họ trả lời.
5. *Không đặt những câu hỏi gợi ý hay dẫn dắt.* Ví dụ: “Tại sao Andrew Jackson là một tổng thống vĩ đại?” Câu hỏi thực sự cần đến một quan điểm, nhưng quan điểm hay sự xét đoán đã được nhận định.
6. *Không hỏi những câu rườm rà.* Ví dụ: “Trong mối liên hệ với các yếu tố ô nhiễm và các tia nắng mặt trời, chúng ta có thể đi đến kết luận gì về mực nước trong tương lai?”, “Manifest Destiny dẫn đến chủ nghĩa đế quốc và chủ nghĩa thực dân như thế nào trong khi tăng cường công nghiệp hoá đất nước?” Những câu hỏi này đa chiều, không xác định, và dài dòng. Chăm chút lời khi hỏi, sử dụng từ vựng đơn giản, không quá trang trọng hay tối nghĩa, hỏi những câu

hỏi rõ ràng, đơn lẻ để tránh việc che lấp ý nghĩa trong câu hỏi của bạn và làm cho người học nhầm lẫn.

7. *Không hỏi những câu hỏi giạt cục.* Ví dụ: “Còn gì nữa? Còn ai nữa?”. Những câu hỏi này không thực sự khuyến khích tư duy của người học.
8. *Không tập trung câu hỏi cho một người.* Bạn có thể giúp một người học bằng cách đặt một loạt những câu hỏi để lấy thông tin. Tuy nhiên, điều này phải được phân biệt với việc hỏi một người học khá nhiều câu hỏi, đồng thời lại lãng quên những người học khác.
9. *Không gọi tên người học trước khi đặt câu hỏi.* Ngay sau khi người học biết rằng một người nào khác chịu trách nhiệm trả lời câu hỏi thì sự tập trung của họ bị giảm. Trước hết hãy đặt câu hỏi, sau đó dừng lại để người học hiểu và rồi mới gọi một ai đó trả lời.
10. *Không trả lời câu hỏi của một học viên nếu mọi học viên phải biết câu trả lời.* Hãy chuyển câu hỏi trở lại lớp và hỏi: “Ai có thể trả lời câu hỏi này?”.
11. *Không nên nhắc lại câu hỏi hay câu trả lời của học viên.* Nhắc lại sẽ tạo ra thói quen làm việc tồi và không chú ý.
12. *Không “bóc lột” những học viên giỏi hay những học viên xung phong.* Những học viên khác trong lớp sẽ không chú ý và xao nhãng hoạt động chung đang diễn ra.
13. *Không cho phép trả lời đồng thanh* (trừ khi nó là yêu cầu của một phần bài giảng)

II. NHỮNG ĐIỀU NÊN LÀM KHI HỎI

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

4. Đặt các câu hỏi theo trình tự. Câu hỏi và câu trả lời phải được sử dụng làm nền cho các câu hỏi tiếp theo. Việc làm này đóng góp vào việc học liên tục.
5. Đa dạng hoá độ dài và độ khó của câu hỏi. Câu hỏi phải được đa dạng hoá để cả học viên giỏi lẫn học viên yếu đều có thể tham gia trả lời. Quan sát những khác biệt về cá nhân, và giải thích câu hỏi để mọi học viên đều tham gia vào cuộc thảo luận.
6. Đặt các câu hỏi rõ ràng và đơn giản, câu hỏi phải hiểu được dễ dàng, tránh dài dòng vắn tắt.
7. Khuyến khích học viên đặt câu hỏi cho nhau và cho nhận xét. Việc làm này giúp cho người học trở nên tích cực hơn và hợp tác tốt hơn. Câu hỏi hay khuyến khích các câu hỏi khác, thậm chí là các câu hỏi của người học.
8. Cho phép đủ thời gian để suy nghĩ. Dừng lại vài giây cho đến khi một số cánh tay giơ lên để tạo cho mọi học viên, đặc biệt là học viên kém, có cơ hội suy nghĩ về câu hỏi.
9. Tiếp tục với những câu trả lời không đúng. Tận dụng thế lợi của những câu trả lời không đúng hay gần đúng. Khuyến khích người học suy nghĩ về câu trả lời.
10. Tiếp tục với những câu trả lời đúng. Sử dụng những câu trả lời đúng để dẫn dắt câu trả lời khác. Câu trả lời đúng đôi khi cần phải chi tiết hoá và có thể được dùng để khuyến khích người học thảo luận.
11. Gọi cả học viên xung phong và không xung phong. Một số học viên xấu hổ và cần sự động viên của giáo viên. Những học viên có xu hướng xao nhãng cần sự hỗ trợ của giáo viên để chú ý hơn đến bài học. Phân bố các câu hỏi đều trong lớp học để mọi học viên đều có thể tham gia được.
12. Gọi những học viên không chú ý. Việc làm này sẽ chấm dứt được tình trạng có những học viên không làm bài hoặc không tham gia vào các hoạt động của lớp.
13. Tóm tắt bài học dưới hình thức các câu hỏi, hoặc dưới hình thức một vấn đề để khuyến khích toàn lớp phải suy nghĩ.
14. Thay đổi vị trí của bạn và di chuyển quanh lớp học để tạo ra sự tương tác với người học và hạn chế sự xao nhãng và những hiện tượng vô kỷ luật trong người học.

XÂY DỰNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

(Biên dịch từ tài liệu “Strategies for Effective Teaching” của

Allan C. Ornstein và Thomas J. Lasly, 2000, McGraw-Hill Humanities - Boston)

I. DẠNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

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

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

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

Về mặt hiệu quả, chúng tôi quan tâm đến mức độ tự do được đưa ra cho người học trong việc sắp xếp câu trả lời. Tất cả những loại câu hỏi

tự luận nói trên đều có nhược điểm. Dạng 1 và dạng 2 cho phép “những câu trả lời mở rộng”. Chúng có thể dẫn đến những trình bày không mạch lạc, không phù hợp, sơ sài của những học viên yếu về khả năng sắp xếp ý tưởng. Loại câu hỏi 3 yêu cầu “câu trả lời tập trung”; chúng có thể dẫn đến việc ghi nhớ thông tin đơn giản (học vẹt) và một mớ hỗn độn những chi tiết.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. So sánh
 - a. So sánh 2 người dưới đây để.....
 - b. Miêu tả sự giống nhau và khác nhau giữa.....
2. Phân loại
 - a. Nhóm riêng các mục sau dựa vào.....
 - b. Các từ dưới đây có đặc điểm chung là.....
3. Vạch đề cương (dàn ý)
 - a. Vạch sơ lược thứ tự các bước bạn dùng để tính.....
 - b. Thảo luận về quy luật/nguyên tắc của....
4. Tóm tắt
 - a. Đưa ra những điểm chính của.....
 - b. Phát biểu những nguyên tắc của.....
5. Tổ chức, sắp xếp
 - a. Phác họa vài nét lịch sử của.....
 - b. Xem xét sự phát triển của.....
6. Phân tích
 - a. Chỉ ra những lỗi trong đoạn văn luận chứng sau.....
 - b. Dữ liệu nào cần để.....
7. Ứng dụng
 - a. Làm rõ những phương pháp.....dùng cho mục đích.....
 - b. Xác định nguyên nhân của.....
8. Kết luận
 - a. Tại sao tác giả nói.....
 - b. Nhân vật X sẽ có xu hướng phản ứng như thế nào với.....
9. Suy luận
 - a. Đưa ra tiêu chuẩn cho.....

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

II. HƯỚNG DẪN VIẾT CÂU HỎI TỰ LUẬN

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

1. Cho đầu bài cụ thể, chỉ rõ học viên phải viết cái gì. Nếu cần thiết có thể viết từ 3 đến 4 câu trong phần đầu bài để chỉ dẫn.
2. Từ ngữ trong mỗi câu hỏi càng đơn giản, rõ ràng càng tốt.
3. Cho đủ thời gian làm bài. Một nguyên tắc vàng đối với giáo viên là ước chừng khoảng thời gian mình cần để làm bài, sau đó nhân gấp đôi hoặc ba lần lên tùy theo lứa tuổi và khả năng của người học. Chỉ ra thời gian cho mỗi câu hỏi để người học điều chỉnh tốc độ làm bài của họ.
4. Hỏi các câu đòi hỏi sự động não đáng kể. Sử dụng những câu hỏi tập trung vào việc tổ chức sắp xếp dữ liệu, phân tích, diễn giải, lập giả thuyết hơn là chỉ viết lại số liệu.

5. Tạo điều kiện cho người học lựa chọn câu hỏi, ví dụ chọn hai trong ba câu, để cho những học viên nắm được cả chương trình nhưng không biết rõ một lĩnh vực kiến thức cụ thể không bị mất điểm.
6. Quy định trước lượng kiến thức yêu cầu trong mỗi câu hỏi hoặc phần câu hỏi. Đưa ra những yêu cầu này trong đầu bài và dựa vào đó để chấm điểm.
7. Giải thích cách chấm điểm trước mỗi bài kiểm tra. Giáo viên nên giải thích rõ cho người học tầm quan trọng của kiến thức, cách phát triển, tổ chức, sắp xếp các ý, ngữ pháp, dấu, chính tả, văn phong và bất kỳ yếu tố nào được cân nhắc trong việc đánh giá.
8. Giữ cách chấm điểm như nhau cho tất cả các học viên. Cố gắng che tên của học viên khi đang chấm bài để giảm đi thành kiến cho rằng giáo viên ít quan tâm đến chất lượng bài làm của học viên mà bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi ấn tượng về năng lực, thái độ và hành vi của người học.
9. Chấm từng câu hỏi cho các bài khác nhau hơn là chấm cả bài kiểm tra cùng lúc để tăng độ tin cậy trong khi chấm. Phương pháp này giúp giáo viên dễ so sánh và đánh giá những câu trả lời cho mỗi câu hỏi riêng.
10. Viết lời phê vào bài kiểm tra của học viên, chỉ ra những ưu điểm và giải thích làm thế nào để trả lời tốt hơn. Không so sánh các học viên với nhau khi đưa ra nhận xét.

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG

02 Nguyễn Đình Chiểu, Nha Trang

ĐT: 058.3831149, Fax: 058.3831147

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

Phòng ĐBCL Đào tạo & Khảo thí Trường Đại học Nha Trang chịu trách nhiệm về nội dung, biên tập và trình bày.