Mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết trong Chương trình Giáo dục phổ thông mới nhằm phát triển năng lực người học

Dương Quang Ngọc[1], Đỗ Thu Hà[2], Đặng Thị Thu Huệ[3]

[1] Email: duongquangngoc@gmail.com
[2] Email: hadothu.vnies@gmail.com
[3] Email: huedtt74@gmail.com

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
52 Liễu Giai, Ba Đình, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: *Bài viết trao đổi về mô hình tổ chức dạy học kiểu bài lí thuyết với cấu trúc ba thành tố: Xây dựng kế hoạch bài học; Tổ chức dạy bài học; Rút kinh nghiệm, điều chỉnh sau dạy học. Những thành tố này được phân tích, luận giải dựa trên quan điểm dạy học phát triển năng lực góp phần thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới.*

TỪ KHÓA: Mô hình; dạy học phát triển năng lực; chương trình sách giáo khoa mới.

Nhận bài 5/7/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 20/8/2019 → Duyệt đăng 25/9/2019.

1. Đặt vấn đề

Dạy học theo hướng phát triển năng lực (PTNL) là quan điểm dạy học tiến bộ, cập nhật với xu thế chung của thế giới được thể hiện rõ nét trong chương trình (CT) Giáo dục phổ thông (GDPT) mới do Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành (tháng 12 năm 2018) [1]. Để thực hiện tốt quan điểm này, ngành Giáo dục (GD) đã nỗ lực rất lớn trong công tác tuyên truyền, tập huấn, bồi dưỡng giáo viên (GV) chuẩn bị cho triển khai đổi mới CT, sách giáo khoa (SGK) như: Tổ chức hội nghị trực tuyến với 63 sở GD&ĐT; Tổ chức hội nghị các trường đại học sư phạm, tập huấn bồi dưỡng cho đội ngũ báo cáo viên nguồn [2]… Ở thời điểm hiện tại, hầu hết GV cũng đang khẩn trương lựa chọn hành trang, từng bước "nhập làn" đổi mới. Một trong những hành trang quan trọng của GV chính là cách thức tổ chức dạy học theo hướng PTNL. Nhưng cách thức này nên vận dụng như thế nào để phù hợp đối với mỗi kiểu bài học trong CT?

Thực tế cho thấy, trong hầu hết CTGD, các môn học nói chung đều có hai kiểu bài học chính đó là kiểu bài lí thuyết/hình thành kiến thức (KT) và kiểu bài thực hành/ôn tập. Kiểu bài lí thuyết/hình thành KT thường được SGK thiết kế theo cách GV hướng dẫn HS vận dụng những KT, hiểu biết đã có của bản thân để tìm hiểu tình huống/ngữ liệu chứa các đơn vị KT mới của bài học, sau đó rút ra những lưu ý/ghi nhớ để hình thành KT mới. GV tiếp tục củng cố KT vừa hình thành cho HS thông qua việc tổ chức giải quyết các bài tập/nhiệm vụ thực hành, vận dụng. Kiểu bài thực hành/ôn tập thường được SGK thiết kế theo cách GV hướng dẫn HS làm các bài tập hoặc thực hành các nhiệm vụ nhằm củng cố những đơn vị KT đã học hoặc rèn luyện những kĩ năng (KN) đã biết và vận dụng chúng vào tình huống/bối cảnh cụ thể. Nhiều GV cho rằng, việc dạy học PTNL sẽ thuận lợi hơn với kiểu bài thực hành, ôn tập. Còn với kiểu bài lí thuyết/hình thành KT sẽ có nhiều khó khăn hơn vì mục tiêu chủ yếu là cung cấp lí thuyết/KT cho HS. Thực ra, mỗi kiểu bài đặc trưng có chức năng chính khác nhau, có sứ mệnh khác nhau trong việc góp phần hình thành NL của người học. Để làm rõ hơn vấn đề này, chúng tôi tập trung trao đổi về mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết theo hướng PTNL HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mô hình và mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết

Mô hình là quan niệm về cấu trúc của một sự vật, hiện tượng hoặc quá trình nào đó với các đặc trưng là tính đồng đẳng, tính cơ bản, tính lí tưởng và tính trực quan.Tính đồng đẳng thể hiện là một mô hình được thiết kế tốt với các thành tố tương đương, giữa chúng có mối quan hệ mật thiết trong một hệ thống.Tính cơ bản thể hiện đó là mô hình có khả năng đại diện cho đối tượng thật khi tiến hành thực nghiệm,nghiên cứu không có các thông tin dư thừa. Tính trực quan thể hiện đặc điểm điển hình rõ ràng của đối tượng. Tính lí tưởng thể hiện đó là mô hình được mong muốn, kì vọng [3]. Người ta thường sử dụng khái niệm mô hình với hai nghĩa khác nhau.Theo nghĩa thứ nhất, mô hình là một bản sao, một ví dụ, có những tính chất đặc trưng cho sự vật gốc mà mô hình đó biểu diễn, đây là cách hiểu mang đặc trưng của một mô hình lí thuyết. Theo nghĩa thứ hai, mô hình là hình thức thể hiện các thành phần quan trọng của một hệ thống có sẵn hoặc sắp được xây dựng với mục đích nghiên cứu. Mô hình thuộc dạng này còn được gọi là mô hình trừu tượng. Nghiên cứu về mô hình trong khoa học GD thường sử dụng khái niệm mô hình theo nghĩa thứ hai.

Hiện nay, ở Việt Nam chưa có công trình nghiên cứu chuyên sâu nào về mô hình tổ chức dạy các kiểu bài học theo hướng PTNL HS. Tuy nhiên, có thể tổng quát hóa cách hiểu vấn đề này theo góc nhìn khoa học GD xuất phát từ đặc điểm, tính chất của ba thành tố: Xây dựng kế hoạch bài học; Tổ chức dạy bài học; Rút kinh nghiệm, điều chỉnh sau dạy học. Mỗi thành tố được xem xét trên phương diện chính là quy trình hiện thực hóa mục tiêu PTNL cho HS theo định hướng của CT GDPT mới. Với kiểu bài lí thuyết/hình thành

KT thì trong mỗi thành tố GV cần chú trọng tới việc hướng dẫn HS tự chiếm lĩnh KT và cách vận dụng KT vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn có liên quan. Dưới đây là sơ đồ tổng quát thể hiện cấu trúc của mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết/hình thành KT góp phần PTNL người học (xem Hình 1).

2.2. Các thành tố của mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết nhằm làm rõ hướng phát triển năng lực người học

2.2.1. Xây dựng kế hoạch bài học

a. Xác định mục tiêu của bài học

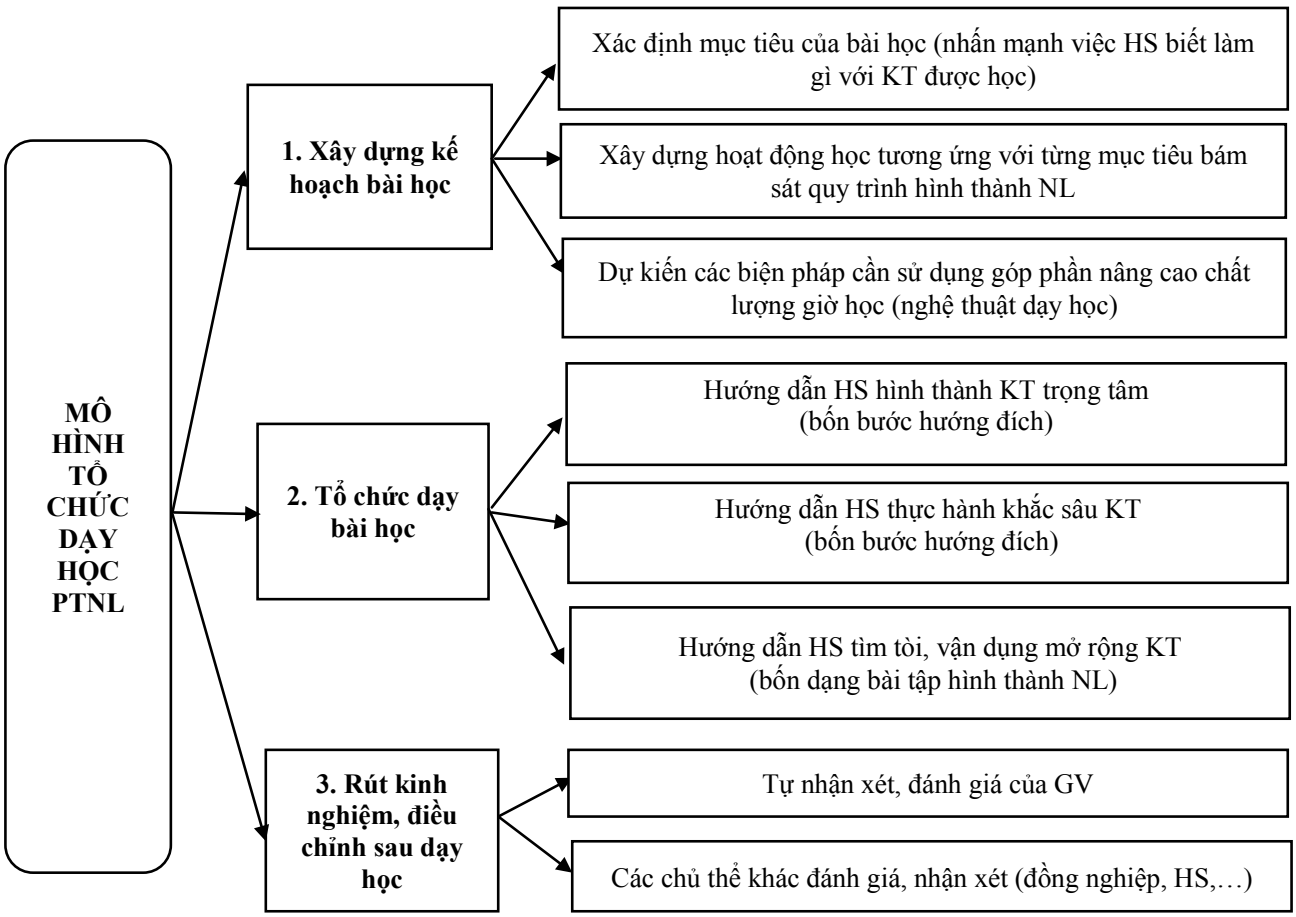
Mục tiêu của bài học bao gồm trọng tâm về KT, kĩ năng (KN), vận dụng vào thực tiễn. Mục tiêu bài học cần rõ ràng và có thể đo lường được, nhấn mạnh tới việc sử dụng KT của bài học để làm gì. Mục tiêu bài học không xác chung chung theo kiểu: HS nắm được, HS hiểu được,… mà cần rõ ràng, cụ thể như: HS lắp được sơ đồ mạch điện, HS viết được một quảng cáo, HS thiết kế được,… Khi có những mục tiêu rõ ràng thì việc đánh giá kết quả học tập của HS sẽ đảm bảo tính chính xác, công bằng và khách quan.

Số lượng mục tiêu trong một bài học không nên quá nhiều để có thể giải quyết thỏa đáng và cần nhấn mạnh tới việc người học *biết làm gì với KT đã chiếm lĩnh được*. Vì vậy, mục tiêu trước hết cần sát hợp với KT, khả năng vận dụng KT (yêu cầu cần đạt của CT) và phù hợp với điều kiện thực tế (chi phối bởi đối tượng HS, thời gian, cơ sở vật chất, trang thiết bị của nhà trường, năng lực của GV,…). Việc xác định nhiều mục tiêu một cách ôm đồm, theo kiểu "liệt kê đủ món" không phù hợp với bất kì định hướng dạy học nào, nhất là dạy học nhằm PTNL. Quá nhiều mục tiêu trong một bài học sẽ không đảm bảo tính khả thi. Các hoạt động dạy học chạy theo số lượng khiến cả GV và HS bị áp lực, không có thời gian để "ngấm" vấn đề, để tập trung vào hoạt động của HS, đặc biệt là hoạt động thực hành vận dụng những tri thức đã chiếm lĩnh. Do đó, khi xây dựng kế hoạch bài học, GV cần tập trung vào những vấn đề lớn thể hiện mục tiêu trọng tâm của bài. Việc xác định số lượng mục tiêu của kế hoạch bài học rất quan trọng và cần thiết vì nó quyết định đến số lượng các hoạt động chính mà GV tổ chức hướng dẫn HS thực hiện.

b. Xây dựng hoạt động dạy học cho từng phần của nội dung bài học tương ứng với các mục tiêu

- *Thiết kế các hoạt động hướng dẫn HS hình thành KT trọng tâm*: Mục đích là giúp HS lĩnh hội được KT, rèn luyện KN mới và đưa chúng vào hệ thống KT, KN đã có của bản thân. GV hướng dẫn HS chiếm lĩnh KT mới trên cơ sở đối chiếu KT, kinh nghiệm đã có với những hiểu biết mới, kết nối/sắp xếp KT cũ và KT mới dựa trên việc phát biểu, viết ra các kết luận/khái niệm mới.

- *Thiết kế các hoạt động hướng dẫn HS thực hành khắc sâu KT*: Mục đích là giúp HS củng cố, hoàn thiện KT, KN vừa lĩnh hội được. GV sẽ yêu cầu HS làm các bài tập cụ



Hình 1: Cấu trúc của mô hình tổ chức dạy kiểu bài lí thuyết/hình thành KT góp phần PTNL người học

thể giống như bài tập trong bước hình thành KT để diễn đạt được đúng KT hoặc mô tả đúng KN đã học theo cách của riêng mình và áp dụng trực tiếp vào giải quyết các tình huống/vấn đề trong học tập.Thông thường, việc củng cố, đánh giá được tiến hành khi kết thúc phần tổ chức lĩnh hội KT mới nhằm xem xét mục tiêu bài dạy đã đạt ở mức độ nào. Yêu cầu cơ bản của việc củng cố, đánh giá là phải dựa vào mục tiêu của bài học, nhằm vào KT trọng tâm của bài. Vì vậy, hình thức củng cố đánh giá (bằng câu hỏi, bài tập tình huống,...) đều phải tập trung giúp HS nắm vững, vận dụng được KT, đồng thời giúp GV biết HS hiểu và có khả năng vận dụng KT đến đâu.

- Thiết kế các hoạt động hướng dẫn HS tìm tòi, vận dụng mở rộng KT: Mục đích của hoạt động là giúp HS vận dụng được KT, KN để giải quyết các tình huống/vấn đề mới, không giống với những tình huống/vấn đề đã được hướng dẫn hay đưa ra những phản hồi hợp lí trước một tình huống/vấn đề mới trong học tập hoặc trong cuộc sống. GV sẽ hướng dẫn HS kết nối, sắp xếp lại các KT, KN đã học để giải quyết thành công tình huống/vấn đề mới. Đây có thể là những hoạt động mang tính nghiên cứu, sáng tạo. Vì thế, GV cần giúp HS biết tranh thủ sự hướng dẫn của gia đình, cộng đồng khi thực hiện nhiệm vụ học tập.

c. Dự kiến một số biện pháp cần sử dụng góp phần nâng cao chất lượng dạy học

GV cần tính đến việc thu hút sự chú ý của HS: Sử dụng chiến thuật nào? Đa dạng các hoạt động học tập bằng cách nào? Những phương pháp, kĩ thuật dạy học nào sẽ có ưu thế đối với bài học? Sự tuân thủ các nội quy và quy tắc ứng xử trên lớp: Dẫn dắt và kiểm soát HS, quan tâm và hợp tác, ứng xử với các biểu hiện tích cực và tiêu cực. Kì vọng với các đối tượng: HS nào cần được khen ngợi, HS nào cần được chú ý khuyến khích tham gia vào bài học; Sử dụng biện pháp nào để tạo sự thân thiện, tương tác hiệu quả với những HS được kì vọng thấp. Dự kiến cách điều chỉnh các hoạt động dạy học phù hợp với những nhóm/đối tượng HS khác nhau cần được quan tâm hơn hay những tình huống không mong đợi xảy ra trong buổi học. Khi xây dựng Kế hoạch bài học theo định hướng PTNL, có thể tham khảo minh họa sau (xem Hình 2):

2.2.2. Tổ chức dạy học

a. Tổ chức các hoạt động hướng dẫn HS hình thành KT trọng tâm

Hình thành KT trọng tâm là một trong ba mục tiêu quan trọng của kiểu bài học lí thuyết. Để hình thành KT trọng tâm theo đúng quan điểm dạy học PTNL, GV cần tổ chức chuỗi hoạt động, HS thực hành thông qua các hoạt động, từ đó chủ động chiếm lĩnh, khám phá tri thức mới. Bốn bước hướng đích hình thành KT trọng tâm bao gồm: Kết nối hiểu biết đã có của HS với KT trọng tâm của bài học; Tăng cường xử lí các thông tin liên quan để tiếp cận, hình thành KT trọng tâm; Thể hiện mức độ hiểu KT trọng tâm đã lĩnh hội; Hệ thống lại những KT trọng tâm đã lĩnh hội được từ bài học.

Kết nối hiểu biết đã có của HS với KT trọng tâm của bài học: Cách phổ biến là GV đưa ra các vấn đề/tình huống liên quan tới KT trọng tâm của bài học và khuyến khích sự chia sẻ của HS. GV tránh nhận xét những thông tin được chia sẻ có chính xác hay không. Mục đích của hoạt động là tạo cơ hội để HS bộc lộ những điều mà các em nghĩ là mình đã biết. GV liên kết KT chỉ ra mối quan hệ giữa những nội dung, KT mà HS đã chia sẻ và nội dung, KT trong bài học. Hoạt động này sẽ thực sự hiệu quả nếu HS nhận ra được sự liên quan của bài học với bối cảnh cuộc sống thực. Nó sẽ là động lực, kích thích sự hứng thú tham gia của HS.

Tăng cường xử lí các thông tin liên quan để tiếp cận, hình thành KT trọng tâm: Cách phổ biến là GV giao cho HS các nhiệm vụ học tập. Về bản chất, những nhiệm vụ này đặt ra

Môn: ….. Tiết: ….. Bài: …….

I. Mục tiêu

- Về KT, KN, thái độ (có thể viết tổng hợp hoặc tách rời)
- Cơ hội góp phần PTNL, phẩm chất (thể hiện cụ thể qua các hoạt động cơ bản nào).

II. Chuẩn bị của GV và HS

III. Các hoạt động dạy học

Hoạt động	Cơ hội góp phần phát triển NL
Hoạt động 1: … Hoạt động 1.1: ……. Hoạt động 1.2: ……..	Góp phần PTNL…, thể hiện qua các thao tác: - … - …
Hoạt động 2: … Hoạt động 2.1: ……. Hoạt động 2.2: ……..	Góp phần PTNL…, thể hiện qua các thao tác: - … - …
……..	

(Mỗi hoạt động cần chú ý thể hiện đủ: Nội dung; phương pháp, hình thức tổ chức, kĩ thuật dạy học (bằng các thao tác cụ thể); cách thức kiểm tra đánh giá; thời gian dự kiến).

IV. Rút kinh nghiệm

Hình 2: Mẫu Kế hoạch bài học theo định hướng PTNL

yêu cầu từng bước khám phá tri thức mới. Tùy từng mức độ tư duy phức tạp hay đơn giản, GV sẽ lựa chọn hướng dẫn HS bằng hình thức học tập phù hợp (cá nhân, nhóm). Nếu lựa chọn hình thức học theo nhóm thì trước hết HS vẫn cần được tư duy độc lập (cá nhân), sau đó mới tương tác trong nhóm. Hình thức học nhóm có ưu thế giúp cho HS thuận lợi trong những trải nghiệm ban đầu với KT trọng tâm mới, hướng HS đến việc chủ động tìm tòi KT, cảm thấy có trách nhiệm với việc học tập. GV có thể chia nhỏ KT trọng tâm để HS xử lí dễ dàng hơn. Mỗi HS sẽ trình bày tóm tắt trong nhóm những KT mình lĩnh hội được, các thành viên khác bổ sung. Mỗi nhóm cũng xác định những điều chưa rõ đưa ra trước lớp để cùng thảo luận. Một số kĩ thuật dạy học có thể sử dụng hiệu quả trong hoạt động này gồm: Phân tích mẫu, học thông qua dạy (dạy lẫn nhau); mảnh ghép, bể cá,…

Thể hiện mức độ hiểu KT trọng tâm đã lĩnh hội: Cách phổ biến là GV đưa ra một số câu hỏi/bài tập để qua đó kiểm tra mức độ nắm vững KT của HS. Hai kiểu câu hỏi/bài tập giúp GV đánh giá được mức độ hiểu KT trọng tâm của HS gồm câu hỏi/bài tập chứng minh cụ thể và câu hỏi/bài tập suy luận khái quát. Câu hỏi/bài tập chứng minh cụ thể giúp cho GV biết được tại sao HS lại nghĩ như vậy (dựa trên những căn cứ nào, thỏa đáng hay chưa, cần điều chỉnh gì,…). Câu hỏi/bài tập chứng minh cụ thể sẽ gắn với KT trọng tâm của bài học.

Hệ thống lại những KT đã lĩnh hội được từ bài học: Cách phổ biến là GV đưa ra một nhiệm vụ yêu cầu HS khái quát KT trong tâm của bài học. Hình thức của nhiệm vụ nên có độ mở để lôi cuốn HS, khiến các em không cảm thấy nặng nề và trao cơ hội để các em được trình bày một cách sáng tạo (bằng hình ảnh, bằng sơ đồ, bằng một bài thơ/văn vần,…). Như vậy, sẽ khuyến khích HS không chỉ khái quát những kiến thức cốt lõi của bài học mà còn thể hiện năng lực của bản thân qua việc tìm tòi, lựa chọn cách thể hiện.

b. Tổ chức các hoạt động hướng dẫn HS thực hành khắc sâu KT

Như chúng tôi đã trình bày ở phần mở đầu, tuy là kiểu bài học lí thuyết nhưng không bao giờ nên dừng lại ở mục tiêu hình thành KT. Tăng cường nội dung thực hành trong bất kì nhiệm vụ học tập nào cũng là một việc làm cần chú trọng khi theo quan điểm dạy học PTNL. Vì vậy, sau khi HS đã hình thành được KT trọng tâm, GV sẽ hướng dẫn HS khắc sâu KT trọng tâm đó bằng các hoạt động cụ thể. Bốn bước hướng đích để khắc sâu KT cho HS bao gồm:

Củng cố KT mới: Cách phổ biến là GV cung cấp các dạng bài tập khác nhau để HS thực hành. Các chuyên gia GD của Mĩ đã đề xuất một số dạng bài tập giúp HS củng cố KT mới một cách hiệu quả gồm [4]: Bài tập so sánh, bài tập phân loại, bài tập tạo các liên hệ tương đồng hoặc khác biệt. Dạng bài tập so sánh đặt ra yêu cầu xác định những điểm tương đồng và khác biệt của nội dung, đơn vị KT vừa học, với nội dung, đơn vị KT mà HS đã học. Dạng bài tập phân loại đặt ra các yêu cầu khác nhau có thể đơn giản chỉ là phân loại các KT cốt lõi trong bài học (đúng/sai), hay phức tạp hơn là vừa phân loại vừa giải thích những đặc điểm của mỗi loại, căn cứ phân loại, phạm vi áp dụng KT đã phân loại. Dạng bài tập tạo các liên hệ tương đồng hoặc khác biệt yêu cầu xác định mối quan hệ giữa các đơn vị KT cốt lõi, việc áp dụng KT cốt lõi, quá trình tư duy liên quan đến KT cốt lõi. GV cần sử dụng đa dạng các bài tập này giúp HS từng bước khắc sâu những nội dung, KT cốt lõi của bài học.

Phát hiện các lỗi nhận thức về nội dung, KT cốt lõi của bài học: Cách phổ biến là từ kết quả các bài tập HS đã thực hiện, GV chú trọng việc phân tích lỗi để làm sâu sắc thêm những hiểu biết của HS. Xác định lỗi có thể được thực hiện trước hết bởi cá nhân HS sau đó đến nhóm nhỏ. Các cá nhân trong nhóm tìm và mô tả những lỗi có thể mắc phải, lí do nào, cách khắc phục (không tập trung vào HS mắc lỗi). Thông qua việc chia sẻ trong nhóm, HS sẽ biết được bản thân mình có những lỗi sai nào và cần điều chỉnh ra sao để đảm bảo tính chính xác của KT và thực hành vận dụng KT đó trong những bài tập, tình huống cụ thể.

Suy nghĩ kĩ về KT đã học và cách vận dụng KT đó: Cách phổ biến là GV sử dụng phiếu bài tập hoặc phiếu hỏi để HS bộc lộ được quan điểm của mình. Có ít nhất ba câu hỏi mà GV nên đặt ra với mỗi HS: Xác định xem mình đã đúng và sai ở những bài tập liên quan đến nội dung KT nào của bài học? Những KT nào của bài học có thể vận dụng tốt vào thực tế? Những KT nào khó vận dụng, lí do vì sao? Đây là bước quan trọng góp phần hoàn tất quá trình xử lí thông tin tích cực (chiếm lĩnh KT trọng tâm) và thực hành khắc sâu KT. Các câu hỏi trên không chỉ giúp cho GV nắm bắt được mức độ hiểu bài của HS mà còn giúp chính GV xem xét lại các nhiệm vụ học tập, cách thức tổ chức dạy học để có thể điều chỉnh ở hoạt động tiếp theo.

Giải quyết bài tập thực hành phù hợp với chiến lược học tập cá nhân: Cách phổ biến là GV sẽ phân nhóm HS trong lớp (sau khi đã có được thông tin của cá nhân HS ở hoạt động trước), trên cơ sở đó giao các bài tập thực hành phù hợp với mỗi nhóm HS hướng tới những mục đích cụ thể (điều chỉnh những hiểu lầm nào, tiếp tục củng cố những đơn vị KT nào, mở rộng, nâng cao những KT, KN nào,…). GV cần cân nhắc những bài tập thực hành để giao cho HS một cách phù hợp, tránh việc giao quá nhiều về số lượng mà không tính đến mục đích. Số lượng và dạng bài của mỗi nhóm HS nên khác nhau (phân hóa theo năng lực). Ba dạng bài tập thường sử dụng gồm: Bài tập giúp củng cố KT; Bài tập rèn KN thực hành, vận dụng KT vào thực tiễn; Bài tập giới thiệu/kết nối với KT mới (cho bài học tiếp theo). Nhìn chung, bài tập thực hành cần hướng tới mục tiêu đa dạng như: Phát huy KN học tập và tổ chức, thói quen làm việc tích cực; Giúp HS phát triển sự tự tin và kỉ luật cần thiết; Khuyến khích sự hợp tác giữa cha mẹ và con cái; Là những trải nghiệm học tập thú vị; Thúc đẩy thái độ tích cực về học tập; Củng cố KT trọng tâm của bài học.

c. Tổ chức các hoạt động hướng dẫn HS tìm tòi, vận dụng mở rộng KT

Bản chất của quan điểm dạy học phát triển NL là chú trọng tới việc HS vận dụng được KT đã học để giải quyết các nhiệm vụ đặt ra trong học tập và trong cuộc sống. Do đó, tổ chức các HĐ hướng dẫn HS tìm tòi, vận dụng, mở

rộng KT được xem là khâu cuối cùng để đến đích (hình thành năng lực người học). Do sự chi phối của khung thời gian học tập trên lớp và yêu cầu cao về phong cách học tập tích cực, chủ động của người học nên những hoạt động này chủ yếu được thực hiện ngoài giờ học chính khóa. Trên cơ sở nghiên cứu của các chuyên gia GD nước ngoài [5] và định hướng của CT GD phổ thông tổng thể [1], chúng tôi đề xuất bốn dạng bài tập cần có sau mỗi bài học lí thuyết để kiểm nghiệm tính đúng đắn của KT đồng thời góp phần hình thành năng lực người học, bao gồm:

- *Bài tập chứng minh gắn với thực tiễn*: Dạng bài tập phổ biến là việc đưa ra một dự đoán dựa vào các quan sát trong thực tiễn cuộc sống và đưa ra một giả thuyết. HS cần huy động KT đã học cùng với những kinh nghiệm, hiểu biết của cá nhân để chứng minh tính chính xác hoặc không chính xác của giả thuyết đã nêu, qua đó khẳng định tính đúng đắn của KT.

- *Bài tập đưa ra quyết định, gắn với thực tiễn*: Dạng bài tập này yêu cầu HS phải lựa chọn từ một số gợi ý và lí giải cho sự lựa chọn đó. Để việc lựa chọn của HS được thuận lợi và chính xác, GV cần xây dựng các tiêu chí, HS phải vận dụng được những KT cốt lõi trong bài học cùng với vốn sống của bản thân để lập luận và đưa ra quyết định.

- *Bài tập nêu và giải quyết vấn đề gắn với thực tiễn:* Dạng bài tập này yêu cầu HS vận dụng những KT đã học vào một bối cảnh cụ thể, thường là một tình huống có vấn đề để giải quyết tình huống đó nhằm thực hiện được mục tiêu đặt ra. Để việc giải quyết vấn đề đảm bảo tính khả thi, GV cần lựa chọn vấn đề sát với kiến thức trọng tâm của bài học, phù hợp với trình độ năng lực và hiểu biết của HS ở địa phương.

- *Bài tập do HS tự thiết kế gắn với thực tiễn*: Dạng bài tập này rất thú vị với những đối tượng HS khác nhau, qua đó thể hiện được NL tiếp cận thực tiễn của HS. GV có thể nêu lên câu hỏi gợi ý như: Em nghĩ đến vấn đề/tình huống nào trong thực tiễn cần vận dụng đến KT trong bài học để có thể giải quyết? Em sẽ giải quyết vấn đề/tình huống đó như thế nào? KT/KN nào trong bài học hỗ trợ em trong việc giải quyết vấn đề/tình huống đó?

2.2.3. Đánh giá, điều chỉnh, rút kinh nghiệm sau dạy học

Đánh giá tổ chức dạy học một bài học cụ thể sẽ căn cứ vào công văn số 5555/BGD ĐT-GDTrH ban hành ngày 08 tháng 10 năm 2014. Tuy nhiên, để phát huy tinh thần tự đánh giá, rút kinh nghiệm của GV sau dạy học rất cần có những tiêu chí, nhóm tiêu chí phù hợp. Trên cơ sở đó, GV sẽ tự điều chỉnh hoạt động dạy của mình. Chúng tôi đề xuất Phiếu tự đánh giá dành cho GV như sau (xem Bảng 1):

GV có thể sử dụng Phiếu tự đánh giá này để xem xét mức độ đạt được của bản thân sau giờ dạy học và sử dụng kết quả tự đánh giá đó để tiếp tục điều chỉnh cách thức tổ chức dạy học góp phần nâng cao chất lượng dạy học. Mức độ phân loại từng nội dung nên căn cứ vào dải nhận xét như

Bảng 1: Phiếu tự đánh giá dành cho GV

A	Chuẩn bị và tổ chức các hoạt động dạy học	Mức độ
A1	Sự chính xác về kiến thức khoa học của kế hoạch bài học.	
A2	Sự phù hợp của các chiến lược giảng dạy và học tập đối với CT, đối tượng HS và KT đã biết.	
A3	Sự phù hợp của kế hoạch bài học với các chiến lược dạy học đối với logic của các hoạt động dạy học.	
A4	Sự đa dạng, tính phù hợp và sự chính xác của các nguồn tài nguyên được sử dụng trong bài học.	
B	**Thực hiện các hoạt động dạy học**	
B1	Thực hiện theo các mục tiêu của bài học.	
B2	Khả năng giao tiếp và kích thích HS quan tâm đến các hoạt động học tập.	
B3	Sử dụng các nguồn tài nguyên có tính mới và sáng tạo bao gồm ICT .	
B4	Thúc đẩy quyền tự chủ của HS, tạo cơ hội cho HS được tự làm, tự học, chú trọng thực hành, vận dụng.	
C	**Mối quan hệ sư phạm giữa GV với HS**	
C1	Phát huy một bầu không khí thuận lợi cho việc học tập, vui vẻ, phát triển được cảm xúc tích cực của HS.	
C2	Cung cấp cơ hội bình đẳng để mọi HS tham gia, thúc đẩy sự hợp tác, tôn trọng giữa HS với HS và với GV.	
C3	Sẵn sàng tham gia và hỗ trợ HS.	
C4	Sử dụng cân bằng quyền hạn và sự phù hợp của các hành động được thiết lập để giữ kỉ luật trong lớp học.	
D	**Đánh giá hoạt động học tập của HS**	
D1	Đảm bảo kết hợp đầy đủ các hình thức đánh giá chẩn đoán, đánh giá quá trình, phản hồi kịp thời cho HS.	
D2	Sử dụng kết quả đánh giá của HS để điều chỉnh các hoạt động dạy học.	
D3	Chấp hành đúng các quy định về đánh giá HS của các cơ quan quản lí.	
D4	Khuyến khích sự tự đánh giá của HS.	

chưa đạt, đạt yêu cầu, đạt khá, đạt tốt, đạt xuất sắc hoặc quy đổi thành điểm số.

3. Kết luận

Với mô hình tổ chức dạy học kiểu bài lí thuyết theo hướng PTNL để thực hiện CTGDPT mới như đề xuất, nhóm nghiên cứu đã có những thiết kế cụ thể đối với hầu hết các môn học và tiến hành thực nghiệm dạy học tại một số trường trung học cơ sở trong địa bàn thành phố Hà Nội. Qua thử nghiệm, bước đầu cho thấy, việc triển khai tổ chức dạy học bước đầu mang lại những kết quả tích cực. GV đã tự tin hơn trong xây dựng kế hoạch bài học, tổ chức dạy học, rút kinh nghiệm sau dạy học. HS được "nhúng" trong môi trường học tập có tính tương tác cao giữa HS với HS, giữa HS với phương tiện trực quan, giữa HS và GV. Các em đã tích cực tham gia tìm kiếm ý tưởng, giải pháp để giải quyết các vấn đề, nhiệm vụ học tập được đặt ra trong các hoạt động; có được những biểu hiện của các NL như mục tiêu đã đặt ra trong các bài học cụ thể.

Bên cạnh đó, khi thực hiện mô hình triển khai dạy học nhằm PTNL HS, trong quá trình thiết kế kế hoạch bài học và tổ chức dạy học theo kế hoạch bài học đã thiết kế, GV cần xác định được:

- *Điều gì là quan trọng cho HS* (cần đầu tư thời gian một cách thích đáng cho điều đó).

- *Chiến lược nào* (hay bằng cách gì) có nhiều khả năng để giúp HS học tập hiệu quả?

- *Kết quả học tập của HS sẽ ra sao* và tác động tới giảng dạy trong tương lai như thế nào để kịp điều chỉnh cho thích hợp, sao cho đạt đích cuối cùng là phát triển được các năng lực đã định. Như vậy, trong thiết kế và tổ chức dạy học theo hướng PTNL người học, GV cần tập trung:

- *Chọn lựa nội dung, thiết kế và tổ chức hoạt động* nhằm khuyến khích thái độ học tập tích cực, chủ động của HS;

- *Tạo một môi trường hỗ trợ học tập đích thực* (gắn với bối cảnh thực của cuộc sống);

- *Khuyến khích HS thể hiện tư tưởng và hành động*, có phản hồi rõ ràng; khuyến khích giao tiếp, hợp tác trong học tập;

- *Tăng cường trách nhiệm*, tự ý thức, tự điều chỉnh, trong học tập;

- *Tạo điều kiện thuận lợi cho học tập*, nhất là cơ hội để chia sẻ, trao đổi, tranh luận, ...

- *Tăng cường kết nối để học tập và học tập hiệu quả* giúp HS tìm kiếm, trao đổi, chia sẻ thông tin cần thiết cho việc học, đảm bảo đạt yêu cầu đầu ra.

- *Giảng dạy như quá trình tìm tòi*: Cung cấp đầy đủ cơ hội để HS tìm tòi, khám phá, sáng tạo.

Ngoài ra, để thực hiện mô hình triển khai dạy học nhằm PTNL HS, GV cần quán triệt tinh thần dạy học phân hóa trong thiết kế và tổ chức dạy học. GV dạy các môn học trong cùng một lớp nên trao đổi thảo luận để xác định mức độ NL của HS (những NL vượt trội hoặc hạn chế), từ đó có căn cứ chính xác nhằm xây dựng chiến lược học tập cho từng nhóm HS phù hợp với mục tiêu dạy học.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể.*

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2019), *Báo cáo tổng kết năm học 2018-2019, triển khai nhiệm vụ năm học 2019-2020.*

[4] Robert J.Marzano, (2013), *Nghệ thuật và khoa học dạy học*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[5] James H. McMillan, (2005), *Những nguyên tắc và thực tiễn để giảng dạy hiệu quả,* Viện Đại học Quốc gia Virginia.

[5] James H. Stronge, (2011), *Những phẩm chất của người giáo viên hiệu quả,* NXB Giáo dục, Hà Nội.

[3] Thái Duy Tuyên, (2001), *Giáo dục học hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội

[7] Paulo Santiago - Deborah Roseveare - Gonnie van Amelsvoort - Jorge Manzi and Peter Matthews, (2009), *Teacher Evaluation in Portugal,* OECD Review.

A TEACHING MODEL FOR THEORETICAL LESSONS IN THE NEW CURRICULUM TO DEVELOP LEARNERS' COMPETENCIES

Duong Quang Ngoc[1], Do Thu Ha[2], Dang Thi Thu Hue[3]

[1] Email: duongquangngoc@gmail.com
[2] Email: hadothu.vnies@gmail.com
[3] Email: huedtt74@gmail.com

The Vietnam National Institute of Educational Sciences
52 Lieu Giai, Ba Dinh, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *The article discusses the teaching model for the theoretical lessons with a three-component structure, including: designing lesson plans; teaching; drawing experiences, and adjusting lesson plans. These three components are analyzed and interpreted with the approach of competency-based teaching to contribute to the successful implementation of the new curriculum and textbooks.*

KEYWORDS: Model; competency-based teaching; new curriculum and textbooks.