DẠY HỌC "GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ" KẾT HỢP VỚI CÁC PHƯƠNG TIỆN HIỆN ĐẠI TRONG VIỆC ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO HƯỚNG TÍCH CỰC TRÊN QUAN ĐIỂM CỦA TÂM LÍ HỌC PHÁT TRIỂN NHẰM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO Ở BẬC ĐẠI HỌC

TS. Đỗ Thị Châu

Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội

1. Tính cấp thiết của vấn đề

Phương pháp (PP) dạy học (DH) có mối quan hệ biện chứng với môi trường kinh tế - xã hội và môi trường cách mạng khoa học kỹ thuật. Các môi trường này vừa đưa ra những yêu cầu ngày càng cao và đồng thời tạo ra những điều kiện thuận lợi cho qui trình DH nói chung và cho PPDH nói riêng vận động và phát triển. Chính vì lẽ đó mà từ lâu ở nhiều nước trên thế giới, người ta đã thay thế các PPDH cổ truyền (diễn giải - minh hoạ) bằng các PPDH hiện đại: DH "giải quyết vấn đề", DH với các phương tiện kỹ thuật hiện đại ...

Việc thay đổi PPDH không phải là ngẫu nhiên hay do ý muốn chủ quan của một nhà giáo dục nào đó mà là xuất phát từ các cơ sở KH khác nhau như từ: cơ sở triết học Mác - Lênin; cơ sở tâm lí học; cơ sở thực tiễn. Cụ thể hơn nữa là từ mục tiêu đào tạo mang tính chất thời đại. Vì công thức chung về "cấu trúc - sinh thành" của PP là: mục đích - nhiệm vụ - nội dung - PP. Như vậy, các thành tố trong qui trình DH có quan hệ rất chặt chẽ với nhau, trong đó mục tiêu (mục đích) đào tạo qui định nhiệm vụ, nội dung và PPDH.

2. Mục tiêu đào tạo mới

Nghị quyết TW IV có đề ra mục tiêu đào tạo của nước ta là hướng vào đào tạo những con người *"lao động tự chủ và sáng tạo"* có năng lực thích ứng với kinh tế thị trường cạnh tranh và hợp tác, có năng lực giải quyết được những vấn đề thường gặp ... qua đó mà góp phần tích cực thực hiện mục tiêu của đất nước là "dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, văn minh".

Nghị quyết Trung ương hai (khoá VIII) của Đảng chỉ rõ mục tiêu phát triển GD-ĐT là *"nhằm xây dựng những con người ... làm chủ tri thức khoa học và công nghệ hiện đại, có tư duy sáng tạo, có kĩ năng thực hành giỏi ... là những con người thừa kế xây dựng CNXH vừa "hồng" vừa "chuyên"* để có thể đưa nước ta phát triển nhanh, phát triển mạnh về mọi mặt và trở thành một nước công nghiệp trong năm 2020 [12; 19 và 21].

Như vậy, để người học khi bước vào đời là con người "*lao động, tự chủ và sáng tạo*", là con người "*làm chủ tri thức khoa học và công nghệ hiện đại, có tư duy sáng tạo, có kĩ năng thực hành giỏi ... là những con người thừa kế xây dựng CNXH vừa "hồng" vừa "chuyên*", là con người có "*khả năng suy nghĩ và giải quyết vấn đề*"... Trong những tình huống có vấn đề thực của cuộc sống thì PP giáo dục cũng phải hướng vào việc khơi dậy, rèn luyện, phát triển khả năng nghĩ và làm việc một cách tự chủ, năng động và sáng tạo ngay trong khi còn học tập ở nhà trường. Một trong những PP đáp ứng được phần nào các yêu cầu trên là PPDH "giải quyết vấn đề" trong sự kết hợp với các PP khác, đặc biệt là với các phương tiện kĩ thuật hiện đại.

3. Cơ sở KH của việc đổi mới PPDH ở đại học theo hướng tích cực trên quan điểm của TLH phát triển

3.1. Thế nào là đổi mới?

Đổi mới không phải là thay đổi mục tiêu mà là làm cho mục tiêu ấy được thực hiện có hiệu quả, bằng những quan niệm đúng đắn (về GD và ĐT), với những hình thức, bước đi và biện pháp thích hợp. Vì theo Hồ Chí Minh "*Không phải cái gì cũ cũng bỏ hết, không phải cái gì cũng làm mới, cái gì cũ mà xấu thì phải bỏ. Cái gì cũ mà không xấu nhưng phiền phức thì phải sửa đổi cho hợp lí. Cái gì mà tốt phải phát triển thêm. Cái gì mới mà hay thì ta làm*" [1; 4].

3.2. Cơ sở TLH của việc đổi mới PPDH đại học theo hướng tích cực

Quan điểm của TLH hoạt động về mối quan hệ giữa DH và sự phát triển tâm lí là cơ sở KH của PPDH theo hướng tích cực. Lí luận về mối quan hệ giữa DH nói chung và PPDH nói riêng đối với sự phát triển trí tuệ, nhân cách của học sinh đã được thể hiện trong lí thuyết "*Vùng phát triển gần nhất*" của Vưgôtxki mà chúng tôi đã tóm tắt lại thành mấy vấn đề chính như sau để làm cơ sở cho việc đề xuất một số suy nghĩ về PPDH ở đại học nói chung và PP giảng dạy môn TLH cho sinh viên ĐHNN - ĐHQG Hà Nội (sinh viên không chuyên) nói riêng:

+ *Thứ nhất*: theo Vưgôtxki thì tại mỗi thời điểm nào đó trong sự phát triển của trẻ em đều có 2 trình độ: *mức phát triển hiện tại và vùng phát triển gần nhất*. Trình độ hiện tại được thể hiện bởi sự chín muồi, sự kết thúc của các chu trình phát triển cho tới tại thời điểm đó, còn trình độ phát triển gần nhất bao hàm cả các quá trình đang hình thành, đang chín muồi và đang phát triển. Hay nói cách khác, vùng phát triển gần nhất là khoảng cách giữa "*trình độ phát triển hiện tại của trẻ em được xác định bằng khả năng tự giải quyết vấn đề*" và trình độ phát triển tiềm năng được xác định qua khả năng giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc qua sự cộng tác của những bạn cùng lứa tuổi có năng lực hơn" và trình độ phát triển tiềm năng trở thành bước phát triển thực tế tiếp sau đó nhờ hoạt động học. Như vậy, có thể nhận biết 2 trình độ này thông qua việc trẻ em giải quyết được các nhiệm vụ được giao với 2 mức độ khác nhau: mức 1 là các bài tập mà trẻ tự thực hiện được và mức 2 là các bài tập khó cần có sự giúp đỡ của người lớn. Và theo Vưgôtxki thì việc học tập của trẻ nhằm làm chủ hành vi tâm lí của bản thân xảy ra trong vùng phát triển gần nhất, lúc đầu phụ thuộc vào người khác, bị người khác điều phối sau đó trở nên độc lập, do chính chủ thể điều phối qua quá trình giao lưu xã hội hoặc qua đối thoại trao đổi giữa trẻ với người lớn. Chính vì vậy, Vưgôtxki đã nhấn mạnh: "*Chỉ có việc dạy học nào đi trước sự phát triển mới là việc dạy học tốt*" [5; 58].

+ *Thứ hai:* trong mọi trường hợp *DH phải phù hợp với trình độ phát triển của trẻ.* Vưgôtxki đã phê phán quan điểm DH cũ, được định hướng theo trình độ phát triển của trẻ và chỉ giới hạn ở đó, không được vượt ra ngoài phạm vi của trình độ đó như sau: "*DH mà định hướng vào các chu kì phát triển đã hoàn tất thì không có tác dụng đối với sự phát triển của trẻ, không tạo ra quá trình phát triển, chỉ bám theo đuôi nó* " [5; 57-58]. Ngược lại, *dấu hiệu cơ bản của DH là tạo ra vùng phát triển gần nhất*, tức là thức tỉnh đứa trẻ, kích thích và đưa ra một loạt các qúa trình bên trong của sự phát triển đi vào chuyển động, những qúa trình này bây giờ còn đang là những khả năng đối với trẻ chỉ trong phạm vi những mối quan hệ qua lại với những người xung quanh và sự hợp tác với bạn bè, nhưng trải qua qúa trình phát triển bên trong, sau này chúng sẽ trở thành những thành quả bên trong của bản thân đứa trẻ. Theo quan điểm đó thì DH không phải là phát triển, nhưng việc DH được tổ chức một cách đúng đắn sẽ kéo theo mình sự phát triển trí tuệ của trẻ, đánh thức một loạt các qúa trình phát triển mà bên ngoài việc DH thì nói chung không thể có được. Như vậy, DH (trong đó có PPDH) *là một nhân tố bên trong, tất yếu và phổ biến trong qúa trình phát triển ở đứa trẻ những đặc điểm lịch sử của con người, chứ không phải những đặc điểm tự nhiên* [5; 58].

4. Tổng quan vài nét đặc trưng của PPDH "giải quyết vấn đề"

4.1. Nhiệm vụ của PPDH "giải quyết vấn đề" trong thời đại ngày nay thì không những chỉ cung cấp cho người học những kiến thức, kỹ xảo và KN mà còn thực hiện một nhiệm vụ cao hơn nữa là phát triển tư duy khoa học, trí nhớ, tiếng nói, kinh nghệm hoạt động sáng tạo, KN giao tiếp với mọi người, KN tự học và rèn luyện lối sống tích cực thông qua việc tích cực hoá hoạt động nhận thức trong quá trình học tập của sinh viên [3], [7].

4.2. Vấn đề và tình huống có vấn đề - nét đặc trưng cơ bản của PPDH "giải quyết vấn đề".

Thuật ngữ "*vấn đề*"(problem) là câu hỏi mà người học chưa biết câu trả lời, nhưng có thể bắt tay vào tìm kiếm giải đáp dựa trên cơ sở của những kiến thức, kỹ xảo, KN đã có cũng như những kinh nghiệm sống, khả năng phán đoán, suy luận, kiểm tra những cái có thể dẫn tới những lĩnh vực nghiên cứu mới mẻ. Vì vậy theo Schoenfenld thì vấn đề là nhiệm vụ đối với người học mà trong đó, mỗi người học đều hứng thú, mong muốn và cùng bạn tích cực tham gia tìm phương án giải quyết và vì nó mà người học không thể áp dụng những phương tiện và cách thức có sẵn một cách máy móc để đạt tới lời giải mà phải độc lập tư duy sáng tạo để tìm ra được các phương thức mới cuả việc áp dụng kiến thức vào những tình huống cụ thể của thực tiễn. Câu hỏi, mà người học đã biết trước lời giải đáp, không phải là vấn đề. Cũng không phải là vấn đề cả những câu hỏi nào, mà người học chưa biết lời giải, và không có phương tiện để tìm tòi câu trả lời .

Vấn đề còn được đặc trưng ở chỗ, để giải quyết nó người ta không nêu lên chính xác những điều kiện tìm kiếm, những dẫn liệu ban đầu. Tất cả những cái đó phải do người giải quyết định. Vì thế vấn đề có thể có nhiều lời giải. Nhưng bất cứ vấn đề nào cũng có dạng của một bài toán mặc dù không phải bài nào cũng mang tính chất của vấn đề. Bài toán nêu vấn đề hay tìm tòi là bài toán có chứa dựng điều kiện, mà từ đó cần xuất phát, câu hỏi hay yêu cầu, và khả năng giải đáp bài toán bằng con đường tìm tòi tự lực trên cơ sở điều kiện đã có [7; 89-90) , [11; 22].

Còn "*tình huống có vấn đề*" là tình huống gây ra cho HS một sự khó khăn tự giác, cần tìm ra con đường vượt qua nó. Nhưng không phải bất cứ tình huống có vấn đề nào cũng trở thành vấn đề, mặc dù mỗi 1 vấn đề đều chứa 1 tình huống có vấn đề. Trong thực tiễn DH ta thường gặp những câu hỏi của giáo viên, hiểu được về nội dung, có gây ra khó khăn nhưng người học không đủ sức tìm ra lời giải đáp. Do đó nảy sinh ra tình huống có vấn đề, nhưng chưa chuyển thành vấn đề. Việc đưa tình huống có vấn đề vào trong DH không những kích thích tính tích cực sáng tạo của người học mà còn gắn "*học với hành*", gắn nhà trường với XH.

Tình huống có vấn đề, theo C.L.Rubistein luôn luôn chứa dựng một nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một vướng mắc cần tháo gỡ... và do vậy, kết quả của việc nghiên cứu và giải quyết "tình huống có vấn đề" sẽ là những tri thức mới, nhận thức mới hoặc phương thức hành động mới đối với chủ thể. Vì vậy, theo Rubinstein tư duy chỉ bắt đầu ở nơi xuất hiện tình huống có vấn đề. Nói cách khác là ở đâu không có vấn đề thì ở đó không có tư duy.

M.A.Machuskin coi "*tình huống có vấn đề*" là một dạng đặc biệt của sự tác động qua lại giữa chủ thể và khách thể, được đặc trưng bởi một trạng thái tâm lý xuất hiện ở chủ thể khi giải quyết một bài toán, mà việc giải quyết vấn đề đó lại cần đến tri thức mới chưa hề biết trước đó. Ông đưa ra 3 thành phần cấu thành "tình huống có vấn đề ": 1- Nhu cầu nhận thức hành động của người học; 23- Sự tìm kiếm những tri thức và phương thức hành động chưa biết; 3- Khả năng trí tuệ của chủ thể, thể hiển ở kinh nghiệm và năng lực.

Còn theo V.O.Kôn thì cho đặc trưng cơ bản của "*tình huống có vấn đề*" là những lúng túng về lý thuyết và thực hành để giải quyết vấn đề; nó xuất hiện nhờ tính tích cực nghiên cứu của chính người học. "*Tình huống có vấn đề*" là một hiện tượng chủ quan, là một trạng thái tâm lý của chủ thể, trạng thái lúng túng xuất hiện trong quá trình nhận thức như một mâu thuẫn giữa chủ thể và khách thể nhận thức trong hoạt động của con người [11;19-20].

Như vậy, trong "*vấn đề*" cũng như trong "*tình huống có vấn đề*" có yếu tố khách quan - dẫn liệu xuất phát cho phép giải quyết vấn đề, tìm ra lời giải. Trong nó cũng còn có yếu tố chủ quan- người học phải có sự lúng túng nhưng hứng thú và sẵn sàng tiếp nhận vấn đề để giải quyết. Và khi mối quan hệ giữa chủ thể và khách thể được thiết lập 1 cách hài hoà thì vấn đề sẽ được giải quyết có hiệu quả.

4.3. Quá trình thực hiện phương pháp "giải quyết vấn đề" là quá trình thực hiện gồm nhiều giai đoạn, nhiều bước, nhiều mức độ (dạng) khác nhau có tính mục đích chuyên biệt.

a) Theo Kudriasev thì quá trình thực hiện PP "*giải quyết vấn đề*" có thể chia ra làm 4 giai đoạn như sau: 1- Sự xuất hiện các vấn đề và những kích thích đầu tiên thúc đẩy chủ thể giải quyết vấn đề; 2- Chủ thể nhận thức sâu sắc và chấp nhận vấn đề giải quyết; 3- Quá trình tìm kiếm lời giải cho vấn đề đã được "*chấp nhận*" ; giải quyết, lý giải, chứng minh, kiểm tra; 4- Tìm được kết quả cuối cùng và đánh giá toàn diện các kết quả tìm được [11; 20].

Còn theo Nguyễn Hữu Châu, DH "*giải quyết vấn đề*" nhìn chung thường chia ra làm 3 giai đoạn: 1- Nêu vấn đề: Giáo viên nêu vấn đề, còn người học trả lời giáo viên theo các cách hiểu của mình; 2- Nỗ lực tìm lời giải: Giáo viên khuyến khích người học cùng làm việc, đặt câu hỏi để tập trung sự chú ý của người học vào bài toán, và đưa ra các gợi ý cần thiết; 3- Thảo luận bài toán và lời

giải: người học được yêu cầu trình bày cách giải của mình. Giáo viên khuyên khích người học trao đổi giữa các cá nhân với nhau; kiểm tra công việc mà người học đã làm, tập trung thảo luận tiến tới khái quát hoá, nếu có thể [2; 22].

b)Theo Rohn P.De.Lecco thì có thể chia quá trình thực hiện PP "*giải quyết vấn đề*" ra thành 5 bước: 1. Mô tả cho người học yêu cầu bài toán và yêu cầu bài giải; 2. Đánh giá khả năng của người học về những quan điểm, nguyên tắc cần thiết cho việc "*giải quyết vấn đề*"; 3. Hội tụ tất cả những nguyên tắc và học thuyết cần thiết cho việc giải bài toán; 4. Đưa ra định hướng bằng lời, giúp người học suy nghĩ; 5. Kiểm tra sự học tập của người học bằng cách yêu cầu họ trình bày đầy đủ việc giải bài toán [11; 20].

Qua phần trình bày ở mục a và b cho ta thấy, trong quá trình thực hiện PP "*giải quyết vấn đề*" có thể có rất nhiều cách làm khác nhau nhưng nhìn chung đều có 2 giai đoạn cơ bản. Đó là: 1- giai đoạn xuất hiện vấn đề và 2- giai đoạn giải quyết vấn đề. Trong 2 giai đoạn đó đều có sự tham gia tích cực của cả thầy và trò. Nhưng để cho người học có thể độc lập và sáng tạo giải quyết vấn đề đặt ra thì giáo viên phải cung cấp những tri thức, kỹ xảo và KN nhất định đảm bảo cho việc giải quyết vấn đề. Và theo ý kiến của đa số các nhà lý luận dạy học thì việc giảng dạy ở đại học nên tổ chức theo 3 mức độ (dạng) sau [7; 93]:

- Phân tích, trình bày nêu vấn đề (thường được thực hiện ở các giờ bài giảng). ở đây việc nêu và giải quyết những tình huống có vấn đề chủ yếu là do giáo viên thực hiện. Và theo Nguyễn Hữu Long thì giáo viên thường dùng những "*câu hỏi trọng tâm - chuyển tiếp*", "*câu hỏi không trọng tâm - chuyển tiếp*" để dẫn dắt sinh viên vào những tình huống có vấn đề và giải quyết chúng [8;116-117];

- Tìm kiếm- bộ phận (thường ở các giờ ceminar, bài tập, thực nghiệm ...). ở đây việc giải quyết vấn đề chủ yếu là do sinh viên (dưới sự hướng dẫn của giáo viên) trên cơ sở của những tri thức, kỹ xảo, KN đã được lĩnh hội từ các giờ học trước. Vấn đề đặt ra thường là dưới dạng các câu hỏi dẫn dắt (gợi mở) [8;117].

- Nghiên cứu khoa học: sinh viên độc lập làm các bài tập khoa học (báo cáo khoa học, niên luận, khoá luận,..) dưới sự hướng dẫn của giáo viên.

Như vậy, DH *"giải quyết vấn đề"* là hình thức DH mà ở đó ta tổ chức được các tình huống có vấn đề giúp người học nhận thức nó, chấp nhận, giải quyết và tìm kiếm lời giải trong quá trình *"hoạt động hợp tác"* giữa thầy và trò, phát huy tối đa tính độc lập của người học kết hợp với sự hướng dẫn của thầy giáo.

Việc phân chia quá trình thực hiện ra làm nhiều giai đoạn, nhiều bước và nhiều mức độ như trên cho ta thấy tính chất phức tạp của PP nên việc sử dụng PP này trong DH đòi hỏi phải có sự kết hợp chặt chẽ với các PP khác, với các phương tiện hiện đại và những yêu cầu nhất định.

5. Việc sử dụng các phương tiện kĩ thuật hiện đại trong DH để nâng cao chất lượng đào tạo

5.1. Ngày nay, KH kĩ thuật phát triển thì việc sử dụng các phương tiện kĩ thuật hiện đại vào trong DH là một yêu cầu cấp bách không thể thiếu được trong việc đổi mới PPDH nhằm nâng cao chất lượng đào tạo ở đại học.

Đứng trước nhu cầu cấp bách đó, trong năm học 1999-2000 vừa qua chúng tôi đã mạnh dạn tiến hành thử nghiệm sử dụng đèn chiếu và tài liệu in phát cho sinh viện trong quá trình dạy môn TLH lứa tuổi và TLH sư phạm cho SV không chuyên thuộc năm thứ III của trường ĐHNN - ĐHQGHN. Kết quả thử nghiệm cho phép chúng tôi rút ra 1 một số kết luận ban đầu như sau:

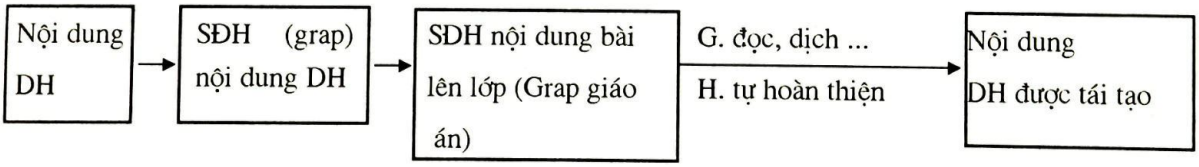
Một, việc sử dụng đèn chiếu trong DH chỉ đem lại hiệu quả cao khi có sự kết hợp chặt chẽ với các khâu khác của quá trình DH như cách thức tổ chức lớp học, điều kiện học tập ... Vì cách tổ chức như hiện nay là với 1 lớp học quá đông SV (trên 100 SV) lại diễn ra trong 1 hội trường quá lớn - nơi không có đầy đủ điều kiện cho việc dùng đèn chiếu;

Hai, để khắc phục tình trạng này chúng tôi đã sử dụng tài liệu in sẵn để phát cho SV. Để có thể phát tài liệu in sẵn cho SV, chúng tôi đã khái quát và hệ thống hoá bài giảng dưới dạng là những sơ đồ (SĐ). Và dưới đây là những nội dung cụ thể của cách làm này.

5.2. Sơ đồ (SĐ) còn gọi là grap được hiểu là một tập hợp các yếu tố đỉnh cùng với các yếu tố cung (còn gọi là cạnh). Sự sắp xếp trật tự trước, sau của các đỉnh và cung trong SĐ cũng như trong SĐ có bao nhiêu đỉnh, bao nhiêu cung và đỉnh nào được nối với đỉnh nào là điều có ý nghĩa quan trọng và chúng (các đỉnh, các cung trong SĐ) phụ các nội dung tri thức cơ bản và cụ thể của từng phần, từng bài, từng chương ...

SĐ được dùng trong thực nghiệm của chúng tôi có thể chia ra làm 2 loại như sau: *Một là*, SĐ được dùng *như là một công cụ chủ yếu* (còn gọi là PPSĐH) để truyền đạt và lĩnh hội kiến thức. Tức là GV tìm cách diễn tả nội dung bài học bằng một SĐ (gọi là Grap nội dung bài lên lớp) có kết hợp với các PPDH tích cực và các phương tiện hiện đại để truyền đạt kiến thức. SV thông qua Grap nội dung bài lên lớp, dưới sự dẫn dắt của GV tích cực chủ động chiếm lĩnh nội dung bài học, đồng thời qua đó nắm được kĩ năng đọc, dịch và tự lập Grap nội dung bài học trong tài liệu giáo khoa. *Hai là*, SĐ được dùng *như một PP trực quan hỗ trợ* là GV thường dựa vào SĐ để giải thích, minh hoạ những nội dung chủ yếu (diễn dịch), hoặc dùng SĐ để tóm tắt kết luận bài học (qui nạp).

Việc DH có sử dụng SĐ theo cách một hay hai là tuỳ thuộc vào nội dung cụ thể của từng phần, từng chương. Tuy vậy, việc sử dụng SĐ trong trường hợp nào cũng yêu cầu có sự gia công rất lớn của GV nhất là đối với cách làm đầu tiên. Vì, theo quan điểm của Nguyễn Ngọc Quang, Nguyễn Chính Trung, Nguyễn Văn Phán và các nhà nghiên cứu trước đây thì nguyên tắc sử dụng PPSĐH trong DH là như SĐ sau:



Từ SĐ trên, việc sử dụng PPSĐH trong DH có thể phân thành các giai đoạn sau đây:

Một, Xây dựng SĐ nội dung bài học dùng cho cả GV và HS. Từ nội dung DH trong tài liệu giáo khoa, GV dùng PP Grap để xây dựng SĐ nội dung bài học, qui trình gồm các bước sau: 1. Tổ chức các đỉnh: phân tích nội dung tìm ra các đỉnh (kiến thức chốt) và các mối liên hệ giữa chúng (khái quát ngắn gọn, súc tích bằng các kí hiệu, chữ tắt ...); 2. Thiết lập cung: thực chất là sắp xếp các đỉnh thành

hệ thống và diễn tả mối liên hệ giữa chúng theo lôgích phát triển giữa các nội dung đó trên mặt phẳng ...; 3. Hoàn thiện Grap: để nó trung thành với nội dung được mô hình hoá về cấu trúc lôgích, giúp SV lĩnh hội dễ dàng và đảm bảo mĩ thuật về trình bày;

Hai, Xây dựng SĐ nội dung bài lên lớp (Grap giáo án) chỉ dùng cho GV. GV dựa vào SĐ nội dung bài học, kết hợp với các PP khác để lập Grap giáo án. Qui trình gồm có các bước sau: 1. Dựa vào Grap nội dung lập Grap giáo án gồm các đỉnh rỗng (có chứa nội dung); 2. Tìm cách đặt vấn đề cho từng đỉnh dưới hình thức các câu hỏi ... phù hợp với lôgích phát triển nội dung bài lên lớp, nhằm hướng tập trung chú ý của SV vào các nội dung sẽ trình bày từng đỉnh; 3. Lựa chọn PP, phương tiện giảng dạy và các ví dụ, sự kiện minh hoạ..., phù hợp với từng đỉnh và toàn bài; 4. Chuẩn bị kết luận bài học và hướng dẫn tự học, ôn tập ..

Ba, Thực hiện bài lên lớp theo PPSĐH. GV dựa vào Grap giáo án, kết hợp với PPDH tích cực khác để truyền đạt kiến thức, SV tích cực lĩnh hội và tự hoàn thiện SĐ bài học, cụ thể là: 1. Khi triển khai bài giảng trên lớp, PP tốt nhất của GV là giảng đến đâu cho phép hiện ngay Grap nội dung đến đấy, trên bảng hoặc qua đèn chiếu dần dần cho xuất hiện các vùng kiến thức chốt và các mối liên hệ giữa chúng theo trình tự nội dung bài giảng. Khi trình bày nghiên cứu từng đỉnh, GV nên sử dụng tổng hợp các PP diễn giảng, phân tích, gợi mở, nêu vấn đề ... và những ví dụ minh hoạ, tạo hứng thú nhận thức kích thích tư duy tích cực của SV... Cuối tiết giảng dùng Grap tổng hợp (Grap đại cương) kết luận bài học; 2. SV, khi nghe giảng cần tập trung theo dõi cách đặt vấn đề, cách trình bày khái quát - tóm tắt kiến thức chốt, cách thể hiện mối liên hệ giữa chúng (để nắm vững kiến thức cơ bản và làm quen với cách lập Grap nội dung), đồng thời ghi nhanh SĐ khối và tóm lược những phân tích của GV ở từng đỉnh theo ý hiểu của cá nhân [9; 13-14], [10; 16; 17].

Trong điều kiện của KH kĩ thuật như hiện nay cần in Grap tổng hợp (Grap đại cương) phát cho SV (trước hoặc sau khi học), trong đó có những đỉnh rỗng (thuộc phần trọng tâm hoặc các kiến thức cơ bản của bài học) để SV nghiên cứu hoàn thiện SĐ (một phần hoặc toàn bộ) trước ở nhà (theo sự gợi ý của GV) vào các đỉnh của SĐ theo trình tự các đơn vị kiến thức mà SV cần nắm để chuẩn bị cho học bài hôm sau hoặc để tự học (phần này sẽ nói rõ ở mục sau), ôn tập sau mỗi chương, mỗi phần nhằm củng cố những kiến thức đã lĩnh hội ở trên lớp.

Như vậy, khi dùng PPSĐH thì có ít nhất là 3 loại SĐ: 1. SĐ đại cương (Grap tổng hợp) dùng để giới thiệu những kiến thức cơ bản trong từng chương, trong từng phần cũng như để kết luận bài giảng; 2. SĐ hoàn thiện (một phần hoặc toàn bộ chương) được GV cùng SV hoàn thiện (trên lớp hoặc ở nhà) bởi các kiến thức cụ thể để làm rõ các kiến thức chốt dựa trên cơ sở của SĐ đại cương; 3. SĐ đại cương có các đỉnh rỗng để SV tự học ở nhà (xem phụ lục).

* Kết quả cụ thể của việc sử dụng PP "giải quyết vấn đề" kết hợp với việc phát tài liệu in sẵn cho SV dưới dạng là các SĐ trong quá trình dạy môn TLH sẽ được chúng tôi tiếp tục nghiên cứu và thử nghiệm trong những năm học tới và sẽ trình bày trong một bài báo khác. Tuy vậy, qua kết quả điều tra sơ bộ ban đầu tại 2 khối với 147 SV thì có 70,75% SV đánh giá cao PPDH này là PP đem lại hiệu quả cao nhất (xếp thứ nhất) so với các PPDH khác nhau, nhất là đối với PP "đọc chép" (xếp thứ bậc cuối cùng trong 4 PP mà chúng tôi điều tra).

6. Một số yêu cầu đối với PPDH "giải quyết vấn đề" kết hợp với các phương tiện kĩ thuật hiện đại

Để cho việc đưa các tình huống có vấn đề vào trong dạy học cũng như việc giải quyết chúng có kết quả thì cần phải đảm bảo các yêu cầu sau:

6.1. Về phía giáo viên

Trong quá trình giải quyết vấn đề, giáo viên đóng một vai trò hết sức quan trọng vì người thầy giáo được coi là người tổ chức, người điều khiển và giám sát quá trình dạy học làm cho quá trình đó thực sự trở thành hoạt động cùng nhau của thầy và trò chứ không phải là hoạt động của riêng ông thầy [4]. Do vậy, Silver (1987) và một số các tác giả khác đã đề ra một số yêu cầu đối với người thầy giáo như sau [2]:

- Phải giúp người học chấp nhận mọi thách thức: một vấn đề sẽ không còn là vấn đề khi người học không muốn giải quyết nó. Giáo viên cần dẫn dắt vấn đề một cách hấp dẫn để người học chấp nhận và có nhu cầu giải quyết vấn đề; tránh áp đặt buộc họ phải chấp nhận; giáo viên cũng có thể xây dựng được bầu không khí tương trợ trong lớp, mà trong đó, người học được chuẩn bị để giải quyết vấn đề không quen biết và sẽ không thấy sợ hãi khi bế tắc không giải quyết được

- Cho phép người học theo đuổi con đường riêng của mình để tìm được một lời giải và hỗ trợ chúng khi cần thiết mà không để lộ những câu trả lời.

- Cho người học một khung gợi ý để họ có thể trình bày lại sự suy nghĩ, các ý kiến tham luận, các bài viết ... về giải quyết vấn đề có liên quan; và qua đó, người học học tập được thêm nhiều điều bổ ích.

- Nói chuyện với người học về các quá trình liên quan trong việc giải quyết vấn đề để hình thành dần ở người học vốn kinh nghiệm giải quyết vấn đề.

- Giáo viên phải lường trước được những khó khăn trở ngại mà người học sẽ gặp phải khi giải quyết vấn đề; có biện pháp tháo gỡ thích hợp: cung cấp tri thức, các qui trình, các câu gợi ý ...

- Giáo viên phải biết lập những SĐ bài giảng 1 cách khái quát hoặc chi tiết theo 1 hệ thống nhất định - những cái có chứa dựng các vấn đề cần giải quyết.

6.2. Về phía người học

Người học là chủ thể của hoạt động học nên phải tích cực và chủ động:

- Nghiên cứa cá nhân (đọc, nghiên cứu tình huống có vấn đề một cách cẩn thận hay sơ lược để đưa ra cách giải quyết vấn đề theo những SĐ có những đỉnh rỗng trên có sở gợi ý của GV);

- Tham gia thảo luận theo nhóm nhỏ hay chung cả lớp dưới sự hướng dẫn của giáo viên;

Để có thể nghiên cứu cá nhân hay thảo luận trong tập thể có hiệu quả, người học phải tích cực, chủ động, tự nguyện, tự giác và kiên trì trong việc giải quyết vấn đề đã được chấp nhận.

Như vậy, việc áp dụng PPDH "giải quyết vấn đề" trong giảng dạy ở đại học sẽ làm cho quan hệ thầy trò gắn bó, trò sẽ phát huy được khả năng độc lập suy nghĩ với sự giúp đỡ của thầy. Với PP này người thầy sẽ luôn dễ dàng phát hiện ra những điểm yếu của trò và sẽ bổ sung kịp thời kiến thức hoặc hướng dẫn để họ tự suy nghĩ, giải quyết vấn đề tránh tình trạng ỷ lại vào người khác, lười suy nghĩ. Và

đây là một trong những phương hướng và biện pháp cải tiến PPDH ở các trường cao đẳng và đại học ở nước ta hiện nay theo hướng tiếp cận hoạt động- nhân cách nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo. Đó là phát huy cao độ tính tích cực, độc lập, sáng tạo của sinh viên nhằm chuyển trọng tâm hoạt động từ phía giáo viên sang học sinh, làm cho người học phải huy động toàn bộ chức năng tâm lý, toàn bộ nhân cách và điều kiện của bản thân để chủ động phấn đấu đạt mục tiêu giáo dục do thầy giáo và nhà trường đặt ra là biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo.

TÀI LIỆU TRÍCH DẪN VÀ THAM KHẢO

[1] Đặng Quốc Bảo. *"Đời sống mới" của Chủ Tịch HCM - một tác phẩm rất bổ ích cho tiến trình đổi mới nhà trường Việt Nam.* T/c NCGD, số 12/1997.

[2] Nguyễn Hữu Châu. *Dạy học giải quyết vấn đề trong môn toán.* T/c NCGD, số 9, 1995.

[3] Nguyễn thị Doan. *Vận dụng phương pháp "tình huống" trong giảng dạy đại học.* Tạp chí Đại học và trung học chuyên nghiệp, số 5, 1994.

[4] Phạm Minh Hạc. *Phương hướng tiếp cận hoạt động - nhân cách- một cơ sở lý luận của PPDH hiện đại.* Tạp chí