

DAY HỌC ĐỊNH HƯỚNG HÀNH ĐỘNG - QUAN ĐIỂM DAY HỌC TRƯỜNG PHÁI ĐỨC

Diệp Phương Chi

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
Email: chidp@hcmute.edu.vn

Article history

Received: 28/02/2022

Accepted: 19/3/2022

Published: 20/4/2022

Keywords

Action-oriented teaching and learning, teaching method, assessment, action psychology

ABSTRACT

The concept of action-oriented teaching and learning derived from the vocational pedagogical field of the educational reform movement in Europe, and is based on Western action psychology (German language). It is very popular in German-speaking countries as well as in other European countries, but in Vietnam, this teaching concept is still not widespread. This study distinguishes the terms, clarifies the concepts and guiding principles when designing action-oriented teaching and the process of applying this teaching approach as well as some assessment issues in action-oriented teaching. The research results show that action-oriented teaching can develop learners' capacities, so there is a need for further research on the application and experimentation of this teaching concept in Vietnam to illuminate its effects at different levels and aspects of learning.

1. Mở đầu

Từ thế kỉ XVII, nhà sư phạm lỗi lạc người Tiệp Khắc Comenius (1592-1670) đã sớm đưa ra yêu cầu dạy học bằng những phương tiện có mối quan hệ với tất cả các giác quan của người học, phát huy mọi kênh thu nhận thông tin của người học (Đỗ Văn Thuấn, 2009). Nhà triết học, xã hội học và cũng là nhà giáo dục học người Anh John Locke (1632-1704) từ thế kỉ XVII cũng đã lần đầu tiên phát biểu một cách tường minh về *chủ nghĩa kinh nghiệm* với quan điểm cho rằng, để một tri thức bất kì có thể được suy luận hoặc suy diễn một cách đúng đắn, tri thức đó phải được bắt nguồn từ sự trải nghiệm của các giác quan. Đến thế kỉ XVIII và XIX, Pestalozzi (1746-1827) đã đưa ra quan niệm "*học bằng cái đầu, trái tim và bàn tay*" khi chủ trương giáo dục dựa trên việc tổ chức các hoạt động cho người học mang tính thân "*giáo dục kết hợp với lao động sản xuất*", thống nhất trí dục với đức dục, thể dục. Quan điểm của Pestalozzi đã ảnh hưởng rất sâu sắc đến quan niệm "*tự hoạt động*" (Selbsttätigkeit) của các nhà sư phạm nổi tiếng như Diesterweg (1790-1866) hoặc Froebel (1782-1852) - những học trò của ông. Trong đó, Diesterweg tiếp tục phát triển lí thuyết của Pestalozzi với chủ trương giáo dục thông qua việc cho người học quan sát và tự hoạt động; còn Froebel chủ trương ủng hộ sự phát triển của trẻ em thông qua việc thiết kế các trò chơi vận động, cho trẻ được tự hoạt động với các vật liệu thủ công (Diệp Phương Chi, 2019).

Trong những tranh luận giáo dục nghề vào đầu thời kì cộng hòa Weimar - Đức (cuối thế kỉ IXX, đầu thế kỉ XX) xuất hiện khái niệm "*dạy và học tự do tinh thần*" của Gaudig Hugo (1860-1923), tiếp cận "*tích hợp hoạt động học tập vào quá trình sản xuất xã hội*" của Paul Oestreich (1878-1959) hay quan điểm "*giáo dục định hướng công việc thủ công*" của Georg Kerschensteiner (1854-1932).

Ngày nay, cách tiếp cận này có giá trị như một lí luận về phương pháp dạy học mang tính chất định hướng sản phẩm, đặc biệt có giá trị trong GD-ĐT nghề, định hình nên *quan điểm dạy học định hướng hành động* - một lí thuyết có hệ thống vững chắc, có độ phổ biến và đặc thù cao tại các nước sử dụng ngôn ngữ Đức (như Đức, Áo, Thụy Sĩ) cũng như nhiều nước khác tại châu Âu - được kiến giải dựa trên việc sử dụng chủ yếu hệ thống các lí thuyết thuộc dòng ngôn ngữ Đức, ví dụ như lí thuyết *tâm lí học hoạt động dòng phương Tây* (ngôn ngữ Đức - phân biệt với *tâm lí học hoạt động dòng phương Đông* của Nga - Xô viết) (Buenning, 2008, tr 20).

Bài báo trình bày khái niệm về dạy học định hướng hành động trường phái Đức, xác định các đặc điểm quan trọng của quan điểm dạy học này, nêu những nguyên tắc dẫn hướng khi thiết kế dạy học định hướng hành động, quy trình thiết kế, tổ chức dạy học định hướng hành động và vấn đề đánh giá trong dạy học theo định hướng này.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phân biệt thuật ngữ

Trong bối cảnh tại Việt Nam, khi nhắc đến dạy học định hướng hành động, người ta thường hay nghĩ đến dạy học định hướng hành động trí tuệ (acting instruction) của Galperin (Nga - Xô viết) hoặc mô hình học tập hành động (action learning) của Anh. Tuy nhiên, cần phân biệt giữa *dạy học định hướng hành động (action-oriented teaching and learning)* - trường phái Đức với *dạy học mang tính hành động (acting instruction)* - trường phái Nga-Xô viết và mô hình học tập hành động (action learning) của Anh.

Dạy học mang tính hành động (acting instruction) là lí thuyết sử dụng cơ sở tâm lí học hoạt động dòng phương Đông - ngôn ngữ Nga (trường phái Nga - Xô viết) với các tác giả tiêu biểu như: Galperin, Leontiev, Vygostki... Trong khi đó, *dạy học định hướng hành động* (nguyên bản tiếng Đức là “*handlungsorientierter Unterricht*”, tạm dịch tương đương với tiếng Anh là “*action-oriented teaching and learning*”) là lí thuyết sử dụng cơ sở tâm lí học hoạt động dòng phương tây - ngôn ngữ Đức (trường phái Đức-Áo-Thụy Sĩ) với các tác giả tiêu biểu như: Hacker, Volpert, Aebli... (Buening, 2008, tr 20-46).

Mô hình học tập hành động (action learning) của Anh xoay quanh lí thuyết cốt lõi “ $L=P+Q$ ” của Reg W. Revans, được bổ sung thành $L=P+Q+R$ bởi Michael Marquard (trong đó, L là việc học - Learning, P là chương trình/các hoạt động - Program, Q là các câu hỏi chất vấn - Questioning Insight, R là sự phản ánh - Reflection), có ý nghĩa như một mô hình học tập cụ thể, một phương pháp huấn luyện cụ thể, rất thích hợp để áp dụng cho *dạy học người lớn (adult learning)* (Marquardt, 1999, 2004).

Trong khi đó, *dạy học định hướng hành động* trường phái Đức không phải là một mô hình hay một phương pháp dạy học cụ thể mà là một quan điểm dạy học chỉ đạo việc thiết kế quá trình dạy học, có thể được hiện thực hóa bằng nhiều phương pháp dạy học cụ thể khác nhau, với điểm đặc trưng lớn nhất của dạy học định hướng hành động là tính định hướng sản phẩm (người học được làm ra sản phẩm học tập thông qua việc được tự hành động mang tính toàn diện), định hướng hứng thú học tập, chủ trương cân bằng giữa hoạt động trí tuệ với hoạt động chân tay, phát huy tất cả mọi giác quan, kết hợp giữa lí thuyết với thực hành, định hướng “mở” (cả về nội dung, chương trình lẫn phương pháp, nơi tổ chức học tập...).

Với một số những đặc điểm cơ bản như vậy, quan điểm dạy học định hướng hành động (action-oriented teaching and learning) trường phái Đức có thể nói là rộng lớn hơn, toàn diện hơn, bao trùm cả tiếp cận học tập hành động (action learning), có thể áp dụng cho nhiều bậc học khác nhau, từ mẫu giáo cho tới phổ thông, đại học và đặc biệt là cho đào tạo nghề (Diệp Phương Chi, 2020).

2.2. Khái niệm “dạy học định hướng hành động”

Khái niệm “dạy học định hướng hành động” được thiết lập, thảo luận và củng cố bởi rất nhiều các tác giả Đức khác nhau. Hilbert Meyer định nghĩa: “*Dạy học định hướng hành động là dạy học một cách toàn diện, tích cực hóa người học, trong đó, những sản phẩm hoạt động được thỏa thuận giữa thầy và trò sẽ đóng vai trò dẫn dắt cho việc tổ chức quá trình dạy học, để mà những hoạt động trí óc và hoạt động chân tay của người học được hàm chứa trong một mối quan hệ cân bằng*” (Meyer, 1987, tr 214). Wener Jank cho rằng, dạy học định hướng hành động là quan điểm dạy học mà trong đó “*người học có thể không chỉ học bằng cái đầu mà còn bằng cả tay, chân, bằng cả trái tim và tất cả mọi giác quan, thông qua đó nó đòi hỏi tính mở của hành động, người học sẽ tự trình bày cho GV về kết quả hành động nào mà họ nên đạt được ở cuối giờ học*” (Jank & Meyer, 1991, tr 338).

Gudjons (2008) quan niệm, dạy học định hướng hành động là một quan điểm dạy học mà trong đó người học được tạo khả năng hành động trước đối tượng học và hình thành điểm khởi đầu của quá trình học bằng những hành động thể chất hoặc các hành động mang tính xã hội. Gudjons cho rằng, “*dạy học định hướng hành động như là một hình thức rất mở của nguyên tắc dạy học/ hình thức mở của dạng thức học tập, do đó không thể định nghĩa một cách chính xác mà cách tốt nhất là chỉ ra những tính chất đặc thù của nó*” (Gudjons, 2001, tr 10). Trên tinh thần đó, Gudjons đã chỉ ra 9 đặc thù của dạy học định hướng hành động: (1) Có mối quan hệ gắn bó với tình huống thực tiễn của xã hội hoặc tình huống nghề nghiệp; (2) Định hướng hứng thú của người học; (3) Tính tự tổ chức và tự chịu trách nhiệm; (4) Tính tự tổ chức và tự chịu trách nhiệm; (5) Định hướng mục tiêu; (6) Định hướng sản phẩm; (7) Kết hợp nhiều giác quan; (8) Học tập mang tính xã hội thông qua làm việc nhóm; (9) Có thể tích hợp nhiều hình thức tổ chức dạy học khác nhau.

Với quan điểm tương tự như Gudjons, các tác giả Hortsch (1999), Bader (2004), Hartmann et al. (2012) cũng nêu và thảo luận về các đặc điểm của dạy học định hướng hành động để định nghĩa về quan điểm dạy học này. Các tác giả này nhấn mạnh về việc học tập mang tính tự điều khiển, sự phát triển năng lực hành động bao gồm năng lực chuyên môn, năng lực xã hội, năng lực phương pháp, việc thiết kế quá trình học tập hướng về cấu trúc cơ bản của

hoạt động con người (hành động toàn diện, bao gồm từ tìm thông tin, lập kế hoạch, quyết định, thực hiện, kiểm soát đến đánh giá), hướng theo cấu trúc bên trong của sự học, do đó nó định hướng không phải chỉ đến cấu trúc chuyên ngành mà còn đến liên chuyên ngành, định hướng tình huống thực tiễn của nghề nghiệp và xã hội.

Dạy học định hướng hành động được mô tả trong tài liệu hướng dẫn của Hội nghị thường vụ về giáo dục của Đức (KMK) như là việc dạy học dựa trên việc tham khảo *những tình huống có ý nghĩa cho việc luyện tập nghề nghiệp (học tập để hành động); Hành động tạo nên điểm khởi đầu cho việc học - người học tự thực hiện hành động hoặc thực hiện thao tác trí tuệ (học thông qua làm); Trong các hành động này, người học phải tự tham gia tự lập kế hoạch, thực hiện, xem xét lại nếu cần thiết, tự sửa chữa và cuối cùng là tự đánh giá với mức độ tham gia càng nhiều càng tốt; Các hành động nên thúc đẩy sự hiểu biết toàn diện về thực tế nghề nghiệp, phải được tích hợp trong những kinh nghiệm của người học và được phản ánh đến các tác động mang tính xã hội của chúng* (KMK, 2007, tr 12).

Trên cơ sở tham khảo nhiều ý kiến của các tác giả Đức khác nhau, tác giả bài báo đưa ra một định nghĩa tương đối như sau cho dạy học định hướng hành động: Dạy học định hướng hành động là quan điểm dạy học mang tính định hướng sản phẩm, trong đó người học thực hiện các “hành động toàn diện” (tức là hành động trọn vẹn với đầy đủ các khâu từ tìm thông tin, lập kế hoạch, quyết định, thực hiện, kiểm soát đến đánh giá) để thực hiện các sản phẩm học tập (có thể là sản phẩm vật chất hoặc sản phẩm ngôn ngữ) được thoả thuận giữa thầy và trò mang tính gắn liền với tình huống thực tiễn của nghề nghiệp và xã hội hoặc mang tính ứng dụng kiến thức vào cuộc sống, nhằm phát triển năng lực một cách toàn diện (năng lực chuyên môn, năng lực xã hội, năng lực cá nhân, năng lực phương pháp), do đó việc tổ chức dạy học mang tính mở đồng thời việc thực hiện sản phẩm thì thông thường (có thể) được thực hiện theo nhóm.

2.3. Các đặc điểm của dạy học định hướng hành động

Trên cơ sở tham khảo quan điểm từ nhiều tác giả Đức đã nêu, có thể xác định, dạy học định hướng hành động bao gồm các đặc điểm:

(1) *Không phải là một phương pháp dạy học cụ thể mà là một quan điểm dạy học có tính chỉ đạo cho tổ chức thiết kế dạy học*: Có thể hiện thực hóa bằng nhiều phương pháp và hình thức tổ chức dạy học khác nhau, tích hợp nhiều phương pháp và cách thức tổ chức dạy học phong phú, đa dạng.

(2) *Học gắn với tình huống, với vấn đề có giá trị thực tiễn với nghề nghiệp hoặc có giá trị thực tiễn mang tính xã hội*: Định hướng thực tiễn, hạn chế tính hàn lâm từ chương. Các nhiệm vụ học tập cần được thiết kế hướng đến các tình huống thực tiễn của nghề nghiệp hoặc các tình huống vận dụng kiến thức vào thực tiễn cuộc sống, giúp người học thấy được các kết quả của kiến thức trong thực tế xã hội.

(3) *Định hướng sản phẩm*: Học thông qua hành động cụ thể, tạo nên sản phẩm học tập. Ở đây có thể là *sản phẩm vật chất* hoặc *sản phẩm ngôn ngữ*, có thể sử dụng hoặc chia sẻ, trình bày. Sản phẩm học tập mang tính mở.

(4) *Định hướng hành động toàn vẹn*: Người học được tự tổ chức, tự chịu trách nhiệm và tự hành động mang tính toàn diện (lập kế hoạch, thực hiện, kiểm soát, đánh giá...), GV đóng vai trò dẫn dắt, tư vấn, hỗ trợ. Thiết kế học tập mang tính tự phản ánh, tự điều khiển.

(5) *Mang tính “mở”*: “Mở” về nơi học, cách thức tổ chức, phương pháp, nội dung chương trình, sản phẩm học tập, cách thức đánh giá; đòi hỏi phải tạo điều kiện phù hợp cho người học có một không gian hành động và cho phép làm việc linh hoạt; hướng đến không chỉ cấu trúc chuyên ngành mà còn đến liên chuyên ngành.

(6) *Học bằng nhiều giác quan*: Người học được học bằng nhiều giác quan, phối hợp làm việc “bằng đầu và bằng tay” trong một mối quan hệ cân bằng.

(7) *Định hướng hứng thú học tập*: Tổ chức dạy học kích thích hứng thú học tập của người học.

(8) *Mục tiêu là phát triển năng lực hành động (nghề nghiệp) cho người học, bao gồm năng lực chuyên môn, năng lực xã hội, năng lực cá nhân, năng lực phương pháp*: Hoạt động học tập phối hợp tính cá nhân và tính tập thể, người học được làm việc nhóm, các cá nhân đều được thực hiện “hành động toàn diện” nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giao tiếp, hợp tác... Cần phải kết nối mục tiêu dạy học của GV với mục tiêu hành động của HS.

2.4. Các nguyên tắc dẫn hướng khi thiết kế dạy học định hướng hành động

Một số nguyên tắc dẫn hướng cho việc thiết kế dạy học định hướng hành động mà GV cần chú ý, xem đó là “kim chỉ nam” trong việc thiết kế dạy học định hướng hành động đó là:

(1) *Tạo tình huống cho người học áp dụng/ liên hệ/ nhận diện/ kiểm chứng... các đối tượng hoặc các lí thuyết trong nội dung học tập vào trong thực tế cuộc sống hoặc thực tế nghề nghiệp*. Ví dụ: Thỏa thuận với người học về nhiệm vụ học tập là lập bảng danh sách các ví dụ về hoạt động học tập chịu ảnh hưởng bởi thuyết hành vi trong thực tiễn học tập và nghiên cứu của sinh viên (đây là một tình huống giúp người học nhận diện kiến thức liên quan đến môn Tâm lí học sư phạm).

(2) *Xây dựng tình huống cho người học tự nghiên cứu/ khám phá/ tìm ra kiến thức được đề cập trong nội dung học tập.* Ví dụ: Thỏa thuận với người học về nhiệm vụ học tập theo nhóm, thiết kế một tờ báo tường với chủ đề “Các bằng chứng cho thấy Trường Sa - Hoàng Sa là của Việt Nam” (đây là một tình huống giúp người học tự nghiên cứu, tự khám phá thêm các kiến thức về lịch sử trong thực tiễn liên quan đến môn Lịch sử).

(3) *Xây dựng tình huống cho người học giải quyết các vấn đề thực tiễn (hoặc giả định) của nghề nghiệp, của chuyên môn hoặc các tình huống của cuộc sống, của địa phương bằng cách vận dụng các kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm tích hợp liên chuyên ngành.* Ví dụ: Thỏa thuận với người học về nhiệm vụ học tập theo nhóm, làm dự án “Khảo sát các nguyên nhân gây hạn mặn tại địa phương” (đây là tình huống hướng tới giải quyết vấn đề thực tiễn của địa phương liên quan đến ngành Môi trường).

(4) *Lấy các tình huống thực tiễn trong nghề nghiệp, trong cuộc sống có liên quan đến nội dung học tập làm xuất phát điểm để thiết kế các nhiệm vụ học tập.* Ví dụ: Thỏa thuận với người học về nhiệm vụ học tập “Vấn đề giải cứu nông sản đang là nỗi bức xúc hàng năm tại Việt Nam, hãy điều chỉnh các công thức làm bánh truyền thống và/ hoặc bánh Âu, bổ sung nguyên liệu từ nông sản Việt Nam để góp phần giải quyết tình trạng này” (đây là một tình huống gắn với thực tiễn nghề nghiệp và cuộc sống liên quan đến ngành Kỹ thuật nữ công hoặc Nhà hàng - Khách sạn).

(5) *Nhiệm vụ học tập cần dẫn đến một sản phẩm học tập (có thể là sản phẩm vật chất hoặc sản phẩm ngôn ngữ) có thể sử dụng được hoặc có thể chia sẻ, giới thiệu, trình bày được.* Ví dụ: Một bảng danh sách, một tờ báo tường, một video, một sản phẩm dự án, một bảng kế hoạch, một portfolio, một tờ brochure, một buổi triển lãm, một mô hình, một thiết bị, một máy móc, một đồ chơi, một vở kịch, một buổi mô phỏng, một cuộc thí nghiệm, một buổi tranh luận/ phỏng vấn, một sản phẩm kỹ thuật được thiết kế/ chế tạo/ lắp ráp/ sửa chữa/ tái chế/ bảo trì/ nâng cấp/ giám định, kiểm tra, một kịch bản...

(6) *Coi trọng hứng thú và mối quan tâm của người học. Người học được tham gia vào tất cả các giai đoạn của hành động toàn vẹn (đi từ tìm thông tin, lập kế hoạch, quyết định, thực hiện, kiểm soát, đánh giá), được vận dụng nhiều giác quan. Việc tổ chức và đánh giá mang tính “mở”, hướng tới kích thích phát huy tất cả các năng lực phức hợp của người học.*

2.5. Quy trình thiết kế và thực hiện dạy học định hướng hành động

Để triển khai dạy học định hướng hành động, GV cần trải qua ba giai đoạn: chuẩn bị, triển khai và kết thúc.

A. Giai đoạn chuẩn bị:

- *Bước 1: Xác định các điều kiện ban đầu.* GV cần xem xét các điều kiện ban đầu liên quan đến không gian, địa điểm, thời gian, nơi tổ chức, các quy định của đơn vị đào tạo... và phân tích các đặc điểm cá nhân và các yếu tố văn hóa xã hội về người học.

- *Bước 2: Xác định mục tiêu và nội dung học tập.* Việc xác định trình độ năng lực đầu vào, sự hình dung về trình độ năng lực đầu ra và các kết quả phát triển cá nhân, văn hóa - xã hội ở người học là những cơ sở cho GV xây dựng các mục tiêu dạy học và nội dung dạy học. Để làm điều đó, GV cần:

a. *Xây dựng mục tiêu dạy học cho môn học/ lĩnh vực dạy học:* Mục tiêu học tập (thô) của một môn học hay một lĩnh vực dạy học thông thường được xác định bởi các quy định mang tính pháp quy hoặc bởi một tập thể hội đồng chuyên môn (trong trường, trong khoa, trong bộ môn). Từ mục tiêu (thô) này, mỗi GV xây dựng các mục tiêu dạy học cụ thể hơn cho môn học hoặc lĩnh vực dạy học trên quan điểm coi trọng tính vận dụng kiến thức, kỹ năng chuyên môn vào thực tiễn.

b. *Xác định nội dung học tập cho một môn học/ lĩnh vực học:*

+ Trong trường hợp nội dung của môn học/ khung nội dung của môn học đã được ấn định mang tính pháp quy hoặc đã được thống nhất cố định bởi một tập thể chuyên môn: Dựa trên các nội dung này, GV có thể xác định các mục tiêu học tập cụ thể và xây dựng các nhiệm vụ học tập “định hướng hành động” để người học vận dụng, kết nối kiến thức vào thực tế, cần giải quyết các vấn đề thực tế của cuộc sống, của nghề nghiệp hoặc của địa phương.

+ Trong trường hợp nội dung của môn học mang tính mở, GV được phép tự thiết kế, tự quyết định: GV cần xây dựng nội dung môn học dựa trên sự cân nhắc các cơ sở sau: (1) Tính khoa học của nội dung: phù hợp với trình độ đào tạo, có tính logic, có độ rộng, độ sâu phù hợp; (2) Tính thực tế hoặc tính nghề nghiệp của nội dung: nội dung nên được thiết kế gắn liền với các tình huống nhận diện và ứng dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống hoặc các tình huống nghề nghiệp; (3) Tính phù hợp với năng lực đầu vào của người học và các mục tiêu về năng lực đầu ra của người học.

c. *Xây dựng các mục tiêu dạy học cụ thể cho từng bài học/ từng chủ đề trong môn học/ lĩnh vực học:* Sau khi đã xác định các nội dung dạy học cụ thể, người dạy cần xây dựng các mục tiêu dạy học chi tiết cho các bài học, bao gồm các mục tiêu về mặt kiến thức, kỹ năng chuyên môn, kỹ năng mềm, thái độ.

- *Bước 3: Thiết kế các nhiệm vụ học tập mang tính định hướng hành động, lựa chọn phương pháp và phương tiện dạy học*

a. *Thiết kế các nhiệm vụ học tập định hướng tình huống và định hướng sản phẩm, xác định phương pháp và phương tiện dạy học*

(1) Các nguyên tắc dẫn hướng khi thiết kế nhiệm vụ học tập định hướng hành động;

(2) Cân nhắc các sản phẩm học tập có thể thỏa thuận cùng người học cho nhiệm vụ học tập được đề xuất: Cần cân nhắc các phương án về sản phẩm học tập có thể thỏa thuận cùng người học dựa trên mối quan tâm và sự hứng thú của người học, tính liên kết với mục tiêu dạy học và nội dung chuyên môn, ý nghĩa xã hội và tính nhân văn của sản phẩm, sự phát triển năng lực cho người học qua việc thực hiện sản phẩm;

(3) Lựa chọn phương pháp/ hình thức dạy học có thể hiện thực hóa dạy học định hướng hành động một cách phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực đầu ra cho người học như: dạy học bằng văn bản hướng dẫn (Leitextmethode), dạy học theo dự án, nghiên cứu trường hợp (case study), tranh luận, đóng vai, trò chơi, thực nghiệm, báo cáo thực hành chuyên môn, tham quan, tìm hiểu và seminar, hỏi chuyên gia, điều phối, học tập theo trạm, nghiên cứu thiên nhiên, nhóm các phương pháp phân tích công việc và kỹ thuật (như phân tích hợp đồng, phân tích quy trình làm việc, phân tích chức năng, phân tích thiết kế, phân tích vận hành...), nhóm các phương pháp thực hiện nhiệm vụ công việc và kỹ thuật (như cho học viên thực hiện nhiệm vụ thiết kế/ chế tạo/ vận hành/ giám định/ kiểm tra/ lắp ráp/ sửa chữa/ nâng cấp/ tái chế/ bảo trì...).

b. *Thiết kế các công cụ đánh giá dành cho các sản phẩm học tập tương ứng với các nhiệm vụ học tập*: Tùy theo sản phẩm học tập mà thiết kế các công cụ đánh giá tương ứng, ví dụ: rubric, phiếu đánh giá sản phẩm thực hành, bảng tiêu chí đánh giá sản phẩm, bảng kiểm đánh giá với các tiêu chí, phiếu đánh giá cá nhân, phiếu đánh giá theo cặp đôi hoặc theo nhóm...

c. *Thiết kế các văn bản, tài liệu hướng dẫn*: Thiết kế các phiếu dạy học cần thiết (như: phiếu thông tin, phiếu hướng dẫn thực hiện, các tài liệu hướng dẫn có ý nghĩa đối với việc hỗ trợ người học trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập đã thỏa thuận.

- *Bước 4: Thiết kế kế hoạch đánh giá dành cho môn học*

a. *Thiết kế đánh giá quá trình*: Xác định tỉ lệ (%) của đánh giá quá trình căn cứ vào tính chất và số lượng các nhiệm vụ học tập được thiết kế; Đánh giá quá trình thường được tích hợp từ các kết quả đánh giá việc thực hiện các nhiệm vụ học tập thành phần hoặc việc thực hiện các nhiệm vụ chi tiết trong một nhiệm vụ học tập lớn và duy nhất (ví dụ: một dự án).

b. *Thiết kế đánh giá tổng kết*: Xác định tỉ lệ (%) của đánh giá tổng kết. Lựa chọn hình thức đánh giá tổng kết: viết luận hoặc làm bài thi (viết) hoặc thi vấn đáp. Dựa trên sự cân nhắc tính chất và số lượng các nhiệm vụ học tập được thiết kế, người dạy cũng có thể quyết định sử dụng tổng hợp các kết quả đánh giá quá trình làm kết quả cuối cùng, bỏ qua phần đánh giá tổng kết.

B. Giai đoạn thực hiện

Về cơ bản, ở giai đoạn thực hiện dạy học định hướng hành động, GV cần thực hiện các bước sau:

- *Bước 1: Gây động cơ, giới thiệu chủ đề;*

- *Bước 2: Đặt vấn đề, thỏa thuận về nhiệm vụ học tập cũng như về sản phẩm cho người học, xác định hình thức xã hội của việc học (học theo nhóm, theo cặp đôi hoặc theo cá nhân);*

- *Bước 3: Cung cấp các văn bản, tài liệu, phương tiện hoặc tư vấn, giúp đỡ cho người học về cách tìm văn bản, tài liệu, phương tiện cho việc thực hiện nhiệm vụ học tập;*

- *Bước 4: Cung cấp các công cụ cho việc đánh giá và tự đánh giá (ví dụ: các rubric, các thẻ đánh giá, các bảng tiêu chí...);*

- *Bước 5: Hướng dẫn chung về phương thức thực hiện;*

- *Bước 6: Để cho người học thực hiện các “hành động toàn diện” (tìm thông tin, lập kế hoạch, quyết định, thực hiện, kiểm soát, đánh giá) để tạo sản phẩm, GV đóng vai trò hỗ trợ, tư vấn, góp ý;*

- *Bước 7: Cho người học trình bày sản phẩm trước toàn lớp;*

- *Bước 8: Cùng người học đánh giá sản phẩm mang tính “mở”.*

C. Giai đoạn kết thúc

- *Bước 1: GV cùng người học đánh giá lại hiệu quả của việc thực hiện các sản phẩm và hiệu quả của việc thực hiện nhiệm vụ học tập nói chung;*

- *Bước 2: Tóm tắt lại những nội dung cơ bản và những điều cần lưu ý;*

- *Bước 3: GV giao các nhiệm vụ củng cố kiến thức (nếu cần thiết).*

2.6. Đánh giá trong dạy học định hướng hành động

- Việc đánh giá trong dạy học định hướng hành động có tính “mở” và mang tính “đánh giá tích cực”. Mang tính “mở” có nghĩa là cho phép người học cùng tham gia vào quá trình đánh giá và sự đánh giá không tuân theo những tiêu chí cứng nhắc đã được định sẵn mà linh hoạt, tôn trọng sự sáng tạo, ý tưởng riêng cũng như cách đặt vấn đề, cách biện luận riêng của người học. “Đánh giá tích cực” nghĩa là đánh giá nhằm giúp người học tự nhận ra các ưu điểm và nhược điểm của mình, từ đó phát huy các ưu điểm và hạn chế các nhược điểm. Tuy nhiên, các công cụ đánh giá cần được thiết kế phù hợp nhằm đóng góp vào sự hướng dẫn, gợi ý, định hướng cho người học trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập và nhằm giúp đỡ người học trong quá trình tự đánh giá.

- Đánh giá kết quả học tập cả môn học của người học cần tích hợp đánh giá quá trình vào đánh giá tổng kết.

3. Kết luận

Khi đối chiếu với nhiều mô hình phát triển năng lực hiện có (như các phân bậc nhận thức của Bloom, Perry, mô hình SOLO, mô hình phát triển kỹ năng của Dreyfus & Dreyfus, mô hình phát triển năng lực của Singer...), có thể nhận thấy rằng vận dụng quan điểm dạy học định hướng hành động có thể thúc đẩy rất tốt cả năng lực nhận thức lẫn năng lực hành động ở người học, chuẩn bị cho người học một tâm thế sẵn sàng hành động và có khả năng hành động, áp dụng lí thuyết vào thực tiễn cuộc sống, tạo ra những kiến thức mới và những giải pháp cải tạo hiện thực, vận hành sáng tạo và hiệu quả hiện thực cuộc sống. Quan điểm dạy học này được vận dụng rất phổ biến tại Đức nói riêng và các quốc gia nói tiếng Đức nói chung, thể hiện một hiệu quả rất cao được minh chứng qua nguồn nhân lực chất lượng cao của các nền kinh tế phát triển tại châu Âu. Tại Việt Nam, quan điểm này nên được các nhà sư phạm tiếp tục quan tâm nghiên cứu, áp dụng và minh chứng bằng các kết quả thực nghiệm sư phạm để làm rõ hơn nữa những hiệu quả thực tiễn của nó trong việc phát triển năng lực của người học ở nhiều cấp học và nhiều lĩnh vực học tập khác nhau.

Tài liệu tham khảo

- Bader, R. (Hrsg.) (2004). *Handreichungen für die Lehre - Handlungsorientierung als didaktisch - methodisches Konzept der Berufsbildung*. Universitaet Magdeburg.
- Buening, F. (2008). *Experimentierendes Lernen in der Baund Holztechnik - Entwicklung eines fachdidaktisch begründeten Experimentalkonzepts als Grundlage für die Realisierung eines handlungsorientierten Unterrichts für die Berufsfelder der Bau- und Holztechnik*. Habilitationsschrift. Universität Magdeburg.
- Diep Phuong Chi (2019). *Modelle der Gestaltung des Unterrichts nach dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts für die Ausbildung von technischen beruflichen Lehrer/-innen in Vietnam*. Dissertation, TU Dresden, Germany.
- Diep Phuong Chi (2020). *Dạy học định hướng hành động - Cơ sở và áp dụng*. NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Đỗ Văn Thuận (2009). *Khoa Sư phạm toàn diện* (biên dịch theo bản tiếng Anh của Keatinge M. W. 1896 từ tác phẩm của Comenius). NXB Hồng Đức.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit, 7., aktualisierte Auflage*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hartmann, M. D., Mayer, S., & Biber. (2012). *Erneuerbare Energien - Neue Ausbildungsfelder für die Zukunft, Didaktik und Ausgestaltung von zusätzlichen Qualifikationsangeboten in Kombination mit der dualen Erstausbildung*. W.Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Bielefeld.
- Hortsch, H. (1999). *Didaktik der Berufsbildung - Merkblätter*. Dresden.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KMK (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Marquardt, M. J. (2004). *Optimizing the power of action learning*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichts Methoden, I: Theorieband*. Frankfurt/M.