

NHỮNG THÁCH THỨC TIỀM ẨN CỦA DẠY HỌC TÍCH HỢP Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

TS. TƯỜNG DUY HẢI - GS.TS. ĐỖ HƯƠNG TRÀ*

Ngày nhận bài: 14/05/2016; ngày sửa chữa: 16/05/2016; ngày duyệt đăng: 16/05/2016.

Abstract: *Integrated teaching has been applied in many countries in the world and in Vietnam to implement education reform. Besides the benefits to develop the learners' skills, integrated teaching in Vietnam is facing many difficulties. This article analyzes challenges in carrying out integrated teaching at schools and proposes solutions to enhance effectiveness of integrated teaching and improve educational quality.*

Keywords: *Integrated teaching, capacity development, challenges in integrated teaching.*

1. Mở đầu

Dạy học tích hợp được phát triển bởi các công trình nghiên cứu của Jean-Marie De Ketel và Xavier Roegiers từ đầu những năm 1980. Cơ sở lý luận và thực tiễn về triển khai dạy học tích hợp trong nhà trường đã được cộng đồng khoa học và giáo dục học quốc tế đồng thuận, thống nhất qua hội nghị của Unesco năm 1986 tại Paris, cộng hòa Pháp [1].

Việt Nam là một trong những nước đi tiên phong về dạy học tích hợp trong nhà trường khi Xavier Roegiers và François-Marie Gerard cộng tác với Bộ GD-ĐT Việt Nam xây dựng chương trình dạy học tích hợp ngay từ những năm 90 của thế kỷ trước. Kết quả của sự hợp tác là chương trình và sách giáo khoa dành cho học sinh tiểu học và trung học cơ sở dựa trên quan điểm dạy học tích hợp, tích hợp các kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm của học sinh trong các tình huống học tập đồng thời với sự tích hợp kiến thức liên môn đã được xuất bản ngay từ năm 1996 [2].

Dạy học tích hợp đã được triển khai ở nhiều nước khá sớm, như: Bỉ, Thụy Sĩ (châu Âu), Việt Nam, Trung Quốc (châu Á), Sénégal, Burundi, Cameroun, Togo (châu Phi),... tạo nên xu hướng đổi mới về giáo dục ở quy mô quốc tế.

Như vậy, dạy học tích hợp trong nhà trường đã có cơ sở lý luận, cơ sở thực tiễn để thực hiện, nhưng hiện nay, trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam, dạy học tích hợp bộc lộ những khó khăn khi triển khai ở nhà trường. Để nâng cao hiệu quả dạy học tích hợp khi triển khai rộng rãi trong hệ thống giáo dục thì rất cần thiết phải nghiên cứu nhận diện các khó khăn, những thách thức tiềm ẩn ảnh hưởng đến quá trình tổ chức dạy học tích hợp, từ đó đề xuất các giải pháp tháo gỡ và khắc phục.

2. Phương pháp nghiên cứu

Quan điểm dạy học liên môn hàm ý một tầm nhìn mới về vai trò của môn học để không làm hạn chế việc nghiên cứu các đối tượng. Điều này cũng được giải thích từ quan điểm của lịch sử khoa học, nó trùng hợp với quan điểm nhận thức luận "Bởi vì, trước hết, không có tương ứng trực tiếp giữa các môn học và đối tượng nghiên cứu và, thứ hai, đặt trọng tâm vào môn học làm giảm không gian của sự hiểu biết, trong khi các đối tượng nghiên cứu đòi hỏi triển khai nhiều tri thức, nhiều phương pháp của các môn học khác nhau - tức là liên môn. Liên môn do đó phải được hiểu như là sự phản ứng với các vấn đề đặt ra bởi việc phân mảnh của các đối tượng kiến thức dẫn đến việc phân tách sự hiểu biết về đối tượng" [3].

Dưới quan điểm giáo dục, Xavier Roegiers cho rằng, vai trò quan trọng của dạy học tích hợp so với các hình thức dạy học khác đó là phát triển năng lực của người học. Sự huy động toàn bộ kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm của người học vào tình huống học tập sẽ làm cho học sinh phát triển năng lực [2]. Như vậy, dạy học tích hợp là một phương thức, cách thức đạt mục tiêu của giáo dục, lấy sự hình thành, phát triển năng lực của người học làm đích đến cần phải đạt được.

Mục tiêu giáo dục, chương trình nhà trường đặt ra vấn đề hình thành, phát triển năng lực làm đích đến thì nội dung dạy học có thể cần được thiết kế phi môn học, phi lĩnh vực mà chương trình giáo dục phải dựa vào sự liên kết, sự tích hợp các nội dung khác nhau để đảm bảo được sự hình thành, phát triển các năng lực mục tiêu cho học sinh [4]. Đó là cơ sở để xây dựng các chuẩn kiến thức, kỹ năng và cao hơn là chuẩn năng

* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

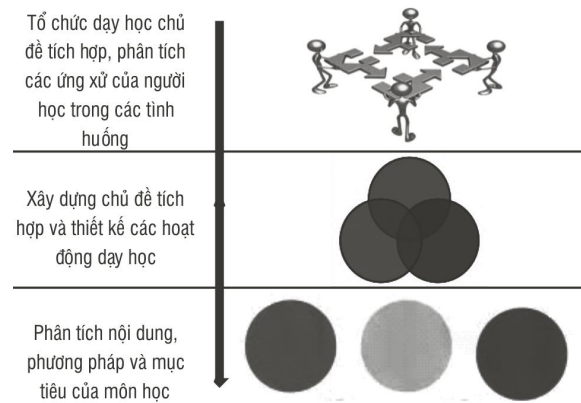
lực chung, năng lực chuyên biệt theo các lĩnh vực hoạt động của học sinh trong từng cấp học, từng môn học như chương trình hiện hành của vương quốc Bỉ, hoặc năng lực chung, năng lực riêng và hành vi, thái độ cho từng lĩnh vực học tập, từng lứa tuổi học sinh như của Cộng hòa Pháp.

Ở Việt Nam, chương trình giáo dục tổng thể cũng đã xây dựng chuẩn năng lực cần hình thành và phát triển ở học sinh, trong đó đề cập chủ yếu đến các năng lực chung theo lĩnh vực, theo môn học, cấp học mà chưa cụ thể hóa năng lực chuyên biệt, năng lực đặc thù cho các môn học, lĩnh vực học tập. Hơn nữa, chương trình cũng chưa xác định mục tiêu cụ thể để hình thành, phát triển năng lực cho các đối tượng học sinh khác nhau.

Trên thực tế, sách giáo khoa, chương trình cụ thể chưa có nhưng một số định hướng về phương pháp tổ chức dạy học để phát triển năng lực học sinh đang được triển khai trong toàn hệ thống giáo dục phổ thông như dạy học tích hợp, hoạt động trải nghiệm sáng tạo, hoạt động nghiên cứu khoa học, ... Với dạy học tích hợp, đã có nhiều cuộc thi biên soạn nội dung, tổ chức dạy học mẫu các bài học, dạy học theo chủ đề tích hợp lồng ghép trong các môn học, mượn môi trường dạy học đơn môn để tổ chức dạy học tích hợp liên môn, đa môn, ... Dạy học tích hợp hiện nay vẫn đang bám theo môn học riêng biệt, các kiến thức, nội dung các môn học lại không đồng bộ trong cùng một môn học, cùng một cấp học nên gây ra nhiều trở ngại, khó khăn trong tổ chức dạy học tích hợp để phát triển năng lực học sinh. Trên cơ sở đó, cần đánh giá được hiệu quả của dạy học tích hợp với việc hình thành, phát triển năng lực của học sinh để làm cơ sở định hướng đổi mới dạy học và giáo dục trong nhà trường đảm bảo mục tiêu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục.

Để xác nhận được các thách thức tiềm ẩn ảnh hưởng đến mục tiêu của dạy học tích hợp, điểm khởi đầu của nghiên cứu xuất phát từ các hoạt động phân tích nội dung kiến thức và mục tiêu của một môn học (Vật lí, Hóa học, Sinh học), từ đó hợp tác để xây dựng các chủ đề tích hợp liên môn có liên quan đến bối cảnh khoa học và xã hội tại một thời điểm. Nội dung của chủ đề khi đó sẽ “tràn khỏi ranh giới” các môn học, mô hình tích hợp liên môn được hình thành và “biến tích hợp” đóng vai trò quan trọng trong việc xác định mức độ liên môn. Mục tiêu dạy học tích hợp sẽ được

đạt được thông qua việc thiết kế các hoạt động dạy học và tổ chức dạy học thực nghiệm. Để xác định được mục tiêu của liên môn, cần xem xét sự đóng góp và tương tác của các môn học riêng rẽ trong liên môn. Sau đó, nghiên cứu sự kết nối giữa các môn học, sự khác biệt và logic nền tảng của mỗi môn học. Việc phân tích các ứng xử của học sinh và các mối quan hệ trong dạy học qua 8 chủ đề tích hợp đã thiết kế cho phép chúng tôi quy chiếu với các hoạt động dạy học trong các chủ đề đã xây dựng cũng như mục tiêu dạy học của từng môn học (Sơ đồ 1).

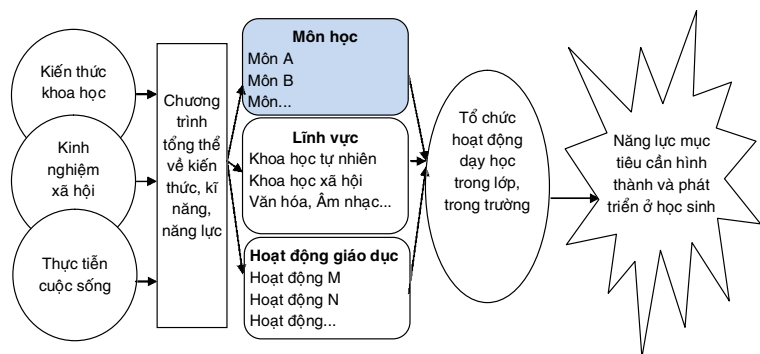


Sơ đồ 1. Minh họa quá trình phân tích các tiềm ẩn trong dạy học tích hợp

3. Phân tích những thách thức tiềm ẩn về dạy học tích hợp và giải pháp

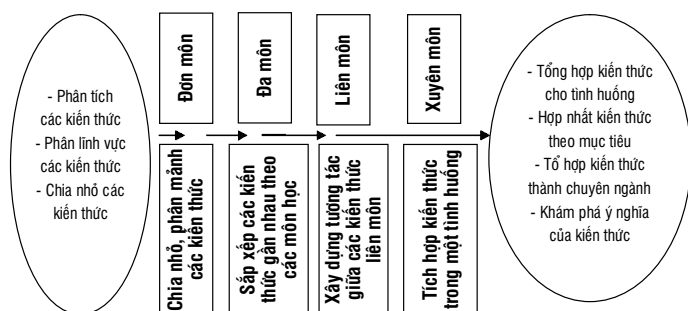
3.1. Tiềm ẩn về Chuyển vị sự phạm

Chuyển vị sự phạm là một bước quan trọng trong xây dựng các hoạt động giáo dục, dạy học trong lớp học để thực hiện mục tiêu hình thành, phát triển năng lực cho học sinh. Giáo viên đóng vai trò chủ chốt thực hiện sự chuyển vị sự phạm trong hoạt động giáo dục, dạy học của sao cho phù hợp với khuôn khổ thời gian, không gian, đối tượng học sinh và môn học mà mình phụ trách.



Sơ đồ 2. Minh họa quá trình xây dựng chương trình giáo dục nhằm hình thành và phát triển năng lực mục tiêu cho học sinh

Với chương trình gồm các môn học riêng rẽ như hiện nay, các nhà lí luận dạy học bộ môn đề xuất sự tích hợp theo nguyên lí chia nhỏ, tổ hợp để hình thành các chủ đề dạy học tích hợp như mô hình sau:



Sơ đồ 3. Mô hình xây dựng chủ đề dạy học tích hợp trong tình huống các môn học độc lập

Quá trình này cho thấy, kiến thức học sinh huy động trong các tình huống không hẳn là kiến thức khoa học, kiến thức thực tiễn mà các kiến thức này đã được chuyển vị từ kiến thức khoa học được cộng đồng khoa học thừa nhận. Hơn nữa, kiến thức phổ thông chưa đủ để giải quyết được vấn đề thực tiễn ngay mà cần đưa kiến thức phổ thông vào thực tiễn để người học khám phá ý nghĩa của việc học. Chẳng hạn, khi học về định luật Ôm (phần Điện học - Vật lí 11), có thể học sinh chưa tính được cường độ dòng điện trong mạch điện gia đình, bởi vì, tình huống trong sách giáo khoa đã trừu xuất các vấn đề phức tạp trong thực tiễn nhằm làm nổi bật vấn đề cần nghiên cứu, do đó, nó là quá đơn giản so với mạch điện thực tiễn trong gia đình.

Khi lựa chọn vấn đề thực tiễn làm môi trường tổ chức dạy học tích hợp thì kiến thức thực tiễn để giải quyết vấn đề có nguy cơ vượt ngoài khả năng kiến thức của các môn học trong chủ đề tích hợp. Chẳng hạn, trong chủ đề tích hợp liên môn Vật lí - Địa lí về Thông tin truyền thông, các kiến thức về sóng điện từ, về địa lí không thể giải thích được việc lựa chọn băng tần cho sự truyền thông và sơ đồ phát, thu sóng điện từ thực tế của điện thoại di động, radio.

Như vậy, nguy cơ tiềm ẩn là kiến thức nhà trường không đủ để giải quyết được tình huống thực tiễn mà chủ đề tích hợp đặt ra. Do đó, cần thận trọng khi chuyển vị kiến thức phổ thông vào thực tiễn, và chuyển vị kiến thức thực tiễn trong các tình huống tích hợp.

Vậy, cần phải xây dựng chủ đề, trong đó kiến thức và kĩ năng để giải quyết vấn đề trong thực tiễn phù hợp với kiến thức phổ thông, với khả năng tiếp cận của người học trong vùng phát triển gần để họ

tìm được nghĩa của việc học hơn là phải giải quyết vấn đề thực tiễn đòi hỏi kiến thức, kĩ năng vượt khả năng của học sinh.

3.2. Tiềm ẩn về vận dụng phương pháp dạy học

Phương pháp dạy học được vận dụng trong tổ chức dạy học tích hợp rất đa dạng, phong phú trong khi chưa có nghiên cứu nào chỉ ra đâu là phương pháp dạy học đặc trưng phù hợp với các tình huống tích hợp các môn học, lĩnh vực hay cấp học cho học sinh.

Qua phân tích các chủ đề tích hợp thì phổ biến nhất vẫn là tổ chức các hoạt động học tập theo nhóm. Trong đó phần lớn là chia lớp thành 3 hoặc 4 nhóm, mỗi nhóm

hơn 10 học sinh. Do đó, hoạt động nhóm thường không đạt hiệu quả giáo dục, dạy học như mục tiêu đề ra. Toàn bộ các chủ đề tích hợp, qua phân tích cho thấy đều sử dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực như: dạy học dự án, dạy học theo góc, dạy học theo trạm, kĩ thuật KWL, kĩ thuật mảnh ghép, kĩ thuật bản bia, ... Như vậy, không có cái gọi là “phương pháp dạy học tích hợp” mà dạy học tích hợp cần sử dụng các phương pháp dạy học tích cực một cách hợp lí để tổ chức dạy học. Việc sử dụng phương pháp dạy học đặc thù của môn học này vào dạy học phần nội dung kiến thức thuộc môn học khác sẽ dẫn đến việc khai thác “phần nổi” nội dung kiến thức, quá trình dạy học khi đó dễ biến thành tổ chức hoạt động giáo dục, trò chơi hơn là hoạt động dạy học đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn, năng lực đặc trưng của các môn học.

Để khắc phục nguy cơ này, cần kết hợp sử dụng các phương pháp dạy học đặc thù của môn học phù hợp với nội dung kiến thức của môn học đó trong chủ đề với các phương pháp dạy học khác để phát huy năng lực mục tiêu cho học sinh.

3.3. Tiềm ẩn về trình độ giáo viên

Hiện nay, giáo viên trung học vẫn được đào tạo để tổ chức dạy học đơn môn mà chưa có sự kết hợp đào tạo liên môn trong bối cảnh triển khai dạy học tích hợp trong nhà trường. Điều này tiềm ẩn khả năng mất tự chủ của giáo viên khi xử lí các tình huống tích hợp có kiến thức của các môn học khác, và tình huống thực tiễn trong đó kiến thức huy động của học sinh không nằm trong môn học giáo viên được đào tạo chuyên sâu. Chẳng hạn, phân tích các chuyên đề đào tạo giáo viên Vật lí, Hóa học, Sinh học trong Trường Đại học Sư phạm Hà Nội cho thấy, ngay trong dạy học các môn khoa học nhưng sinh viên vật lí lại ít được tiếp cận với kiến thức về sinh học, hóa học.

Bảng 1. Phân tích chương trình đào tạo sinh viên sư phạm các khoa Vật lí, Hoá học Sinh học

| Các môn Đại cương | Hệ Sư phạm Vật lí | Hệ Sư phạm Hoá học | Hệ Sư phạm Sinh học |
|-------------------|---|---|---|
| Lĩnh vực Vật lí | Vật lí đại cương và Vật lí chuyên ngành | Vật lí đại cương 1 Vật lí đại cương 2 Nhiệt điện động lực học Điện hoá học | Vật lí đại cương |
| Lĩnh vực Hoá học | | Hoá học đại cương và Hoá học chuyên ngành | Hoá học đại cương Hoá vô cơ Hoá hữu cơ Hoá phân tích Hoá sinh học |
| Lĩnh vực Sinh học | | | Sinh học đại cương và sinh học chuyên ngành |

Hơn nữa, giáo viên khó có thể kiểm soát được hết nội dung kiến thức của vấn đề cuộc sống khi học sinh tham khảo các nguồn tài liệu mở để giải quyết vấn đề đặt ra.

Quá trình phân tích các chủ đề tích hợp và tổ chức dạy học thực nghiệm đã xác định khó khăn của người dạy, đó là người dạy chưa làm chủ được kiến thức ngoài môn học được đào tạo khi học sinh có yêu cầu. Đã có sự nhầm lẫn về kiến thức sinh học khi cho rằng giấm ăn là môi trường nuôi cấy không liên tục mà đúng ra phải là môi trường nuôi cấy vi khuẩn tạo ra giấm ăn mới là môi trường không liên tục.

Giải pháp khắc phục tình trạng này là mô hình “cùng dạy”, có nghĩa 2, hoặc 3 giáo viên phối hợp cùng đứng lớp, trong đó mỗi giáo viên phụ trách chuyên sâu phần kiến thức thuộc chuyên môn chuyên sâu của mình. Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi gọi đó là “mô hình 3 trong 1”: 3 giáo viên hợp tác để cùng xây dựng một chủ đề tích hợp, cùng đứng một lớp để xử lí các tình huống sư phạm, giám sát và trả lời các kiến thức chuyên sâu thuộc lĩnh vực kiến thức mình phụ trách khi học sinh hỏi.

3.4. Tiềm ẩn về phân hóa học sinh trong dạy học

Dạy học phân hóa là nhu cầu tất yếu để hình thành và phát triển năng lực chung và năng lực chuyên biệt cho học sinh trong dạy học tích hợp. Mặc dù quá trình thiết kế chủ đề và tổ chức dạy học chủ đề đã huy động nhiều phương pháp dạy học để học sinh có thể hoạt động tích cực nhằm phát huy các năng lực mục tiêu nhưng dạy học thực nghiệm xác nhận rằng việc thực hiện phân hóa học sinh trong dạy học tích hợp vẫn gặp nhiều khó khăn, chứa đựng nhiều thách thức khó khả thi.

Với nhóm học tập quá đông, trên 10 học sinh mỗi nhóm, giáo viên dễ mất kiểm soát đối với việc

học của từng cá nhân người học. Kết quả hoạt động nhóm không phản ánh được trình độ của nhóm và càng không phản ánh được sự hoạt động của từng cá nhân trong nhóm để hình thành, phát triển năng lực cá nhân cho học sinh. Đặc biệt, học sinh có thể có các thiên hướng, thế mạnh khác nhau nên khi cùng xử lí cùng một vấn đề liên môn trong cùng một bài học sẽ làm cho học sinh lo lắng, mất tự tin do gặp những kiến thức không phải là thế mạnh của mình.

Do đó, cần xác định được đặc điểm của học sinh để lựa chọn chủ đề, lựa chọn cách thức hướng dẫn hoạt động nhóm thực hiện một nhiệm vụ cụ thể với nhóm chỉ gồm 3-5 học sinh. Trong quá trình xây dựng chủ đề, xây dựng thiết bị thí nghiệm cho chủ đề cần có những nội dung để phân hóa học sinh để những học sinh yếu cũng tham gia hoạt động và kích thích sự học sâu, rộng của học sinh khá và giỏi.

3.5. Tiềm ẩn về Đánh giá năng lực học sinh

Một trong các mục tiêu của dạy học tích hợp là đánh giá năng lực học sinh nhưng làm thế nào đánh giá được năng lực học sinh là câu hỏi hiện còn nhiều vấn đề cần phải nghiên cứu.

Theo Xavier Roegiers, có rất nhiều câu hỏi đặt ra liên quan đến việc đánh giá năng lực hiện nay chưa có lời giải chi tiết như “Có thể đánh giá được năng lực học sinh hay không?” bởi vì, việc đánh giá kiến thức học sinh, đánh giá khả năng vận dụng kiến thức của học sinh vào tình huống học tập cụ thể có thể là khả thi, nhưng đánh giá năng lực của học sinh thì vẫn là câu hỏi chưa được làm sáng tỏ, còn nhiều nghi ngờ về kết quả đánh giá năng lực học sinh [5].

Giải pháp mà Xavier Roegiers đưa ra là cần phải có các điều kiện cụ thể mới có thể đánh giá được năng lực người học, trong đó cụ thể như:

- Năng lực học sinh phải được thể hiện theo cách mà có thể đánh giá được. Chẳng hạn như nếu đánh giá năng lực cụ thể là “Tôn trọng môi trường” thì cần phải đưa ra một tình huống có vấn đề liên quan đến môi trường và xác định được các đề xuất của học sinh, phân tích được nguyên nhân, kết quả và cơ chế của đề xuất đó đối với từng học sinh thì mới có cơ sở đánh giá năng lực về “Tôn trọng môi trường” của học sinh đó, nhưng cũng chỉ thể hiện được qua tình huống cụ thể mà giáo viên đưa ra, không thể khái quát được cho các trường hợp khác. Bởi vì các tình huống thực là đa dạng, phức tạp, giáo viên không thể đơn giản hóa như tình huống trong nhà trường được. Điều này cần phải chỉ ra những hoàn cảnh cụ thể và đánh giá một

cá nhân cụ thể thì mới có thể đánh giá một phần năng lực nhất định của người học.

- Số năng lực đánh giá bị hạn chế. Không thể đánh giá được toàn bộ năng lực của học sinh, mà chỉ có thể đánh giá được một số năng lực cụ thể và điển hình nhất của học sinh vào những thời điểm, không gian và môn học, lĩnh vực nhất định. Nếu đánh giá quá nhiều năng lực một lúc sẽ không thể “chọn lọc” được các biểu hiện cụ thể cho từng năng lực, gây ra sự mất kiểm soát, có nguy cơ rơi vào tình trạng chỉ đánh giá được kiến thức các môn học mà không phải là năng lực của người học.

- Tình huống đánh giá năng lực phải được đặt trong tình huống phức hợp, có tính liên kết với các tình huống khác mà năng lực muốn đánh giá thể hiện sự đặc trưng của nó. Năng lực lựa chọn để đánh giá học sinh trong nhà trường phải là năng lực điển hình và đã được nghiên cứu kỹ, được xác định rõ ràng các thành tố của năng lực này để đảm bảo sự chính xác khi đánh giá, làm cơ sở tin tưởng cho người học và cho quá trình đánh giá. Tránh đánh giá mà thiếu chính xác, gây hoang mang và làm mất niềm tin của người học. Bởi vì các tình huống mà giáo viên đặt ra cho học sinh trong nhà trường không phải là các tình huống tự nhiên, không phải là các tình huống thực tiễn mà chỉ là các tình huống gần với tự nhiên, gần với cuộc sống mà đã bị lược bỏ nhiều các liên kết của tình huống để phù hợp với bối cảnh dạy học, lứa tuổi học sinh nên đánh giá năng lực học sinh trong các tình huống này sẽ khác xa với năng lực thật của học sinh khi học sinh hoạt động trong các tình huống thực tế, tình huống tự nhiên mà cần sự biểu hiện của năng lực được đánh giá. Như vậy, giáo viên không đánh giá được năng lực thực tế của học sinh mà chỉ một phần năng lực đó trong một tình huống mà chính giáo viên đặt ra nên khó có thể kết luận cho toàn bộ quá trình cố gắng và phát triển của học sinh.

- Phương pháp và công cụ đánh giá. Các phương pháp và công cụ đánh giá phải phù hợp với năng lực muốn đánh giá. Mỗi năng lực có đặc thù riêng nên không thể sử dụng cùng một phương pháp, công cụ đánh giá chung cho mọi năng lực.

Vậy, cần phải xây dựng được các phương pháp và công cụ đánh giá trong các tình huống cụ thể, phù hợp với đặc điểm của năng lực đánh giá và các biểu hiện của học sinh theo lứa tuổi, theo kiến thức, kỹ năng và thái độ của học sinh trong hoàn cảnh mà giáo viên muốn đánh giá.

4. Kết luận và đề xuất

Các phân tích được xem xét trong mối quan hệ

giữa các nhân tố liên quan đến sự tương tác của các môn học khác nhau, sự tương tác của giáo viên với học sinh và giữa các học sinh cho phép xác nhận các khó khăn trong dạy học tích hợp liên quan đến vấn đề nhận thức luận khi thiết kế và tổ chức dạy học các chủ đề tích hợp. Các giải pháp đề xuất cho phép vượt qua những thách thức để thực hiện mục tiêu phát triển năng lực của dạy học tích hợp. □

Tài liệu tham khảo

- [1] D'Hainaut, L. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Division des Sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes.
- [2] Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université.
- [3] Duchastel, J. - Laberge, D. (1999). *La recherche comme espace de médiation interdisciplinaire*. Sociologie et sociétés, 31(1), 63-76.
- [4] Perrenoud, P. (1991). *Une école sans discipline (s), est-ce possible?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève, City.
- [5] Roegiers, X. (2005). *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?* Proceedings of the La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation. UNESCO-ONPS, City of Publication.

Vận dụng dạy học giải quyết vấn đề...

(Tiếp theo trang 51)

- [2] Bộ GD-ĐT (2005). *Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên trung học cơ sở, chu kỳ III*, quyển 1. NXB Giáo dục.
- [3] Đỗ Ngọc Thống (2011). *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*.
- [4] Dương Thị Liễu (2005). *Kỹ năng thuyết trình*. NXB Đại học Kinh tế quốc dân.
- [5] Nguyễn Lăng Bình - Đỗ Hương Trà - Nguyễn Phương Hồng - Cao Thị Thặng (2010). *Dạy và học tích cực - Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [6] Nguyễn Nguyệt Minh (2005). *Kỹ năng thuyết trình*. NXB Giáo dục.
- [7] Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier (2011). *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học phổ thông*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [8] Phạm Minh Hạc (1999). *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa của thế kỷ XXI*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [9] V. Okon (1976). *Những cơ sở dạy học nêu vấn đề*. NXB Giáo dục.