

Tổ chức dạy học định hướng hành động môn Công nghệ 6

Diệp Phương Chi*¹, Phan Thị Ngọc Nguyễn²

* Tác giả liên hệ

¹ Email: chidp@hcmute.edu.vn

² Email: ngocnhuyen06@gmail.com

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
01 Võ Văn Ngân, thành phố Thủ Đức,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

TÓM TẮT: *Đổi mới phương pháp dạy học là yêu cầu cấp thiết đối với việc dạy học môn Công nghệ 6 hiện nay. Dạy học định hướng hành động là quan điểm dạy học dòng Đức ngữ, có đặc trưng là cho học sinh tham gia hành động toàn diện (đi từ tìm thông tin, lập kế hoạch, lựa chọn phương án, thực hiện, kiểm soát, đánh giá) để tạo ra sản phẩm học tập, lấy các tình huống áp dụng lí thuyết vào thực tiễn làm xuất phát điểm để thiết kế nhiệm vụ học tập, giúp phát triển năng lực toàn diện cho học sinh. Kết quả thực nghiệm áp dụng quan điểm dạy học định hướng hành động cho môn Công nghệ 6 đã chứng minh được giả thuyết nghiên cứu, đó là quan điểm dạy học này giúp phát triển năng lực công nghệ và năng lực chung của học sinh Trường Trung học cơ sở Lê Anh Xuân, Thành phố Hồ Chí Minh.*

TỪ KHÓA: Dạy học định hướng hành động, sản phẩm học tập, hành động toàn diện, tâm lí học hành động, năng lực.

→ Nhận bài 09/4/2024 → Nhận bài đã chỉnh sửa 14/5/2024 → Duyệt đăng 10/8/2024.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12420218>

1. Đặt vấn đề

Dạy học định hướng hành động là một khái niệm bắt nguồn từ lĩnh vực sư phạm dạy nghề của phong trào cải cách giáo dục ở Châu Âu. Nó đã có những khái niệm tiền thân bắt nguồn từ khá lâu trước đây [1]. Pestalozzi (1746-1827), nhà sư phạm nổi tiếng người Thụy Sĩ, đã đưa ra quan niệm: “Học bằng cái đầu, trái tim và bàn tay” nhấn mạnh học lí thuyết phải áp dụng vào thực tế, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất. Diesterweg (1790-1866) hoặc Froebel (1782-1852) - những học trò của Pestalozzi - tiếp tục phát triển lí thuyết của Pestalozzi với quan điểm giáo dục thông qua việc cho người học quan sát và tự hoạt động, thúc đẩy 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 [2]. Ngày nay, quan điểm dạy học định hướng hành động (nguyên văn tiếng Đức là Handlungsorientierter Unterricht) đã trở thành một quan điểm dạy học phổ biến tại các nước sử dụng ngôn ngữ Đức (Đức, Áo, Thụy Sĩ) cũng như nhiều nước khác tại Châu Âu, 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) [3]. Tại Việt Nam, môn Công nghệ 6 là môn học tiếp tục phát triển các năng lực công nghệ của học sinh với nội dung cơ bản thiết thực, gần gũi với cuộc sống, giúp học sinh vận dụng kiến thức đã học vào thực tế, có những hiểu biết ban đầu về các ngành nghề và có ý thức hướng

ngành, học nghề [4]. Việc áp dụng quan điểm dạy học định hướng hành động vào dạy môn Công nghệ 6 thúc đẩy sự phát triển các năng lực công nghệ và các năng lực chung cho học sinh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận về dạy học định hướng hành động môn Công nghệ 6

2.1.1. Khái niệm quan điểm dạy học định hướng hành động

Dạy học định hướng hành động là một quan điểm dạy học dòng Đức ngữ phổ biến tại các nước nói tiếng Đức cũng như một số nước khác tại Châu Âu. Theo tác giả Meyer (1987), dạy học định hướng hành động là dạy học một cách toàn diện, tích cực hóa người học, sản phẩm hoạt động được thỏa thuận giữa thầy và trò đóng vai trò dẫn dắt cho việc tổ chức quá trình dạy học. Theo đó, người học phải phối hợp nhịp nhàng giữa hoạt động trí óc và hoạt động chân tay [5].

Gudjons (2008) cho rằng, dạy học định hướng hành động là một hình thức rất mở của dạng thức học tập, nên được định nghĩa bằng cách chỉ ra những tính chất đặc thù của nó là: 1) Có mối quan hệ gắn với tình huống thực tiễn nghề nghiệp hoặc tình huống xã hội; 2) Định hướng hứng thú của người học; 3) Tính tự tổ chức và tự chịu trách nhiệm; 4) Định hướng mục tiêu; 5) Định hướng sản phẩm học tập; 6) Học tập kết hợp nhiều giác quan; 7) Thực hiện bằng nhiều phương pháp dạy học; 8) Học tập mang tính xã hội thông qua làm việc nhóm [6].

Theo hướng dẫn của Ủy ban Giáo dục Đức, dạy học định hướng hành động là một quan điểm dạy học, trong đó người học tham gia tự thực hiện các hành động toàn diện, đi từ lập kế hoạch, quyết định phương án, thực hiện, tự phản ánh (Kiểm soát, điều chỉnh nếu cần thiết) và đánh giá sản phẩm hành động. Người học “học thông qua hành động” (Các hành động chân tay lẫn thao tác trí tuệ) và các hành động này nên thúc đẩy sự hiểu biết về thực tiễn nghề nghiệp, gắn với thực tiễn xã hội và với kinh nghiệm của người học [7].

Nhiều tài liệu Đức ngữ khác nhau cho thấy, dạy học định hướng hành động là quan điểm dạy học mang tính định hướng sản phẩm. Người học thực hiện 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 được thỏa 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. Do đó, việc tổ chức dạy học mang tính mở và thực hiện sản phẩm được phân theo nhóm [8].

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

Dạy học định hướng hành động có các đặc điểm chính như sau [8]:

1/ Hiện thực hóa bằng nhiều phương pháp dạy học khác nhau, có cách tổ chức dạy học đa dạng. Ví dụ: Dạy học theo dự án, dạy học theo tình huống, thực nghiệm, tranh luận, trò chơi mô phỏng, đóng vai, tham quan và thảo luận ngoại khóa, hình thức “công ti học đường”, nhóm các phương pháp phân tích/ thực hiện những nhiệm vụ kỹ thuật/công việc...

2/ Học gắn với tình huống có giá trị thực tiễn với nghề nghiệp hoặc có giá trị thực tiễn mang tính xã hội giúp người học phát triển kiến thức lẫn kỹ năng, thái độ và thấy được kết quả của kiến thức trong thực tế xã hội.

3/ Dạy học thông qua hành động cụ thể tạo ra sản phẩm học tập (sản phẩm vật chất hoặc sản phẩm ngôn ngữ) được sử dụng/trình bày, giới thiệu trước toàn lớp và được đánh giá mở.

4/ Người học được tự tổ chức, tự chịu trách nhiệm và tự lập kế hoạch, thực hiện, kiểm soát, đánh giá, giáo viên đóng vai trò dẫn dắt, tư vấn, hỗ trợ. Thiết kế học tập mang tính tự phản ánh, tự điều khiển.

5/ Việc học mang tính mở về nơi học, cách thức tổ chức, phương pháp dạy học, nội dung dạy học và đánh giá sản phẩm học tập.

6/ Người học được học bằng nhiều giác quan, phối hợp làm việc trong một mối quan hệ cân bằng.

7/ Tổ chức dạy học kích thích hứng thú học tập của người học.

8/ Mục tiêu là phát triển năng lực toàn diện cho người học, bao gồm năng lực chuyên môn, năng lực xã hội,

năng lực cá nhân, năng lực phương pháp.

9/ Lấy các tình huống trong nghề nghiệp, trong thực tiễn cuộc sống, tình huống tại địa phương... làm xuất phát điểm để thiết kế các nhiệm vụ học tập (Gắn liền với việc người học phải tạo ra được sản phẩm học tập); Tạo tình huống cho người học áp dụng/liên hệ nhận diện/kiểm chứng... Nội dung kiến thức cần học trong thực tiễn nghề nghiệp hoặc cuộc sống; Tạo tình huống cho người học tự nghiên cứu/khám phá/tìm ra kiến thức cần học tập.

2.1.3. Dạy học định hướng hành động với môn Công nghệ 6

Công nghệ 6 là môn học giúp học sinh làm quen và tạo ra một số sản phẩm trong những lĩnh vực liên quan đến đời sống. Nội dung môn Công nghệ 6 bao gồm những chủ đề cơ bản trong cuộc sống hằng ngày của mỗi người ở gia đình như: nhà ở, thực phẩm và dinh dưỡng, trang phục và thời trang, đồ dùng điện [9]. Mục tiêu dạy học Công nghệ 6 là góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất, năng lực chung cốt lõi và năng lực công nghệ thông qua hoạt động dạy học trong mỗi chủ đề cụ thể [10]. Các năng lực chung bao gồm [10]:

Năng lực tự học và tự chủ: Tự lập và thực hiện kế hoạch học tập; chủ động và linh hoạt vận dụng kiến thức đã học vào thực tế.

Năng lực giao tiếp và hợp tác: Biết trình bày ý tưởng, thực hiện công việc có trách nhiệm và phối hợp với các thành viên trong nhóm.

Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: Phân tích được tình huống, đề xuất được giải pháp, đánh giá và thực hiện được kế hoạch đặt ra.

Các năng lực công nghệ bao gồm 5 năng lực thành phần có mối quan hệ, tương hỗ lẫn nhau là [10]:

Hiểu biết công nghệ: Nhận biết được môi trường công nghệ, tác động của nó đối với các hoạt động trong gia đình và các vấn đề cơ bản về vai trò, quá trình công nghệ.

Giao tiếp công nghệ: Đọc, trao đổi tài liệu về các sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ, thể hiện ý tưởng thiết kế đơn giản bằng bản vẽ kỹ thuật.

Sử dụng công nghệ: Đọc được tài liệu hướng dẫn sử dụng các sản phẩm công nghệ, vận hành đúng cách, hiệu quả sản phẩm công nghệ.

Đánh giá công nghệ: Đưa ra những nhận định về một sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ và mặt trái nếu có của kỹ thuật, công nghệ đó.

Thiết kế công nghệ: Phát hiện nhu cầu, vấn đề cần giải quyết, đổi mới trong thực tiễn; đề xuất giải pháp kỹ thuật, công nghệ đáp ứng nhu cầu, giải quyết vấn đề đặt ra; hiện thực hóa giải pháp kỹ thuật, công nghệ; thử nghiệm và đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu, vấn đề đặt ra.

Từ những phân tích trên, có thể xác định dạy học

định hướng hành động môn Công nghệ 6 trong phạm vi nghiên cứu này được hiểu là quan điểm dạy học công nghệ mang tính định hướng sản phẩm trong đó người học thực hiện các “Hành động toàn diện” để thực hiện các sản phẩm học tập được thỏa 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 công nghệ vào cuộc sống nhằm phát triển toàn diện năng lực công nghệ và các năng lực chung.

2.2. Đề xuất quy trình tổ chức dạy học định hướng hành động môn Công nghệ 6

Dựa trên các kết quả nghiên cứu cơ sở lý luận về dạy học định hướng hành động và môn Công nghệ 6, chúng tôi đề xuất quy trình thiết kế dạy học định hướng hành động môn Công nghệ 6 gồm ba giai đoạn với 10 bước, cụ thể như sau [11]:

Giai đoạn chuẩn bị:

Bước 1: Xác định điều kiện ban đầu: Xác định không gian, thời gian dạy học; Xác định cơ sở vật chất, kỹ thuật - công nghệ hỗ trợ việc dạy học; Xác định trình độ, kinh nghiệm học sinh.

Bước 2: Xác định mục tiêu, nội dung học tập, phẩm chất, năng lực chung và năng lực công nghệ cần đạt ở học sinh: Xác định mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ của học sinh; Xác định phẩm chất (chăm chỉ, trách nhiệm...) và năng lực chung (tự học và tự chủ, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo) mà học sinh cần đạt sau mỗi nội dung cụ thể; Xác định năng lực công nghệ (hiểu biết, giao tiếp, sử dụng, đánh giá, thiết kế công nghệ) mà học sinh cần đạt sau mỗi nội dung cụ thể.

Bước 3: Thiết kế nhiệm vụ học tập định hướng hành động, định hướng sản phẩm môn Công nghệ 6: Xác định phương pháp dạy học phù hợp nội dung bài học; Thiết kế nhiệm vụ học tập theo thứ tự, đảm bảo các tính chất sau: Tính định hướng hành động trọn vẹn của học sinh, tính định hướng sản phẩm học tập, tính liên kết với tình huống thực tế của cuộc sống, xã hội, coi trọng hứng thú, mối quan tâm của học sinh.

Bước 4: Thiết kế kế hoạch đánh giá và công cụ đánh giá: Thiết kế kế hoạch đánh giá theo tiến trình nội dung dạy học và các nhiệm vụ học tập (xác định nội dung đánh giá, thời điểm đánh giá); Thiết kế công cụ đánh giá sản phẩm học tập (rubrics, tiêu chí...); Thiết kế công cụ đánh giá môn học (rubrics, phiếu quan sát, câu hỏi kiểm tra tự luận, trắc nghiệm khách quan,...).

Giai đoạn triển khai:

Bước 5: Gây động cơ và đặt vấn đề: Giáo viên dẫn dắt tình huống, tạo động lực, hứng thú học tập cho học sinh, thỏa thuận các nhiệm vụ học tập. Học sinh trao đổi với giáo viên để xác định nhiệm vụ học tập (đi kèm với sản phẩm học tập cần thực hiện) đảm bảo vừa hướng

đến mục tiêu học tập vừa phù hợp với hứng thú và mối quan tâm của học sinh.

Bước 6: Cho học sinh triển khai các nhiệm vụ học tập: Sử dụng các phương pháp dạy học để hướng dẫn, gợi ý và định hướng cho học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập để tạo ra các sản phẩm học tập; Cung cấp tài liệu và phương tiện cho học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập (sách tham khảo, tranh ảnh, mô hình, video, giấy A3, chì màu, bút lông, băng con,...), tư vấn, giúp đỡ, hỗ trợ...

Bước 7: Trình bày sản phẩm học tập: Tổ chức cho học sinh trình bày và thảo luận về sản phẩm học tập.

Bước 8: Đánh giá sản phẩm học tập: Tổ chức cho học sinh tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau; Giáo viên quan sát, lắng nghe, ghi nhận và cùng đánh giá kết quả trình bày của học sinh một cách cởi mở.

Giai đoạn kết thúc:

Bước 9: Đánh giá nhiệm vụ học tập: Nhận xét và tổng kết nhiệm vụ học tập; Đánh giá sự phát triển năng lực của học sinh theo công cụ đã thiết kế; Phản hồi tích cực lại cho học sinh để các em tự điều chỉnh quá trình học tập của bản thân.

Bước 10: Củng cố kiến thức: Nhận xét, đánh giá và tổng kết các kiến thức khoa học cho học sinh.

2.3. Ví dụ về thiết kế nhiệm vụ học tập theo quan điểm dạy học định hướng hành động cho nội dung học tập bài Thời trang môn Công nghệ 6

Căn cứ vào đặc điểm của dạy học định hướng hành động, có thể cho ví dụ về thiết kế nhiệm vụ học tập cho một số nội dung bài Thời trang môn Công nghệ 6, thể hiện ở Bảng 1.

2.4. Kết quả thực nghiệm sư phạm

Đề tài tổ chức thực nghiệm bài Thời trang và đánh giá kết quả thực nghiệm sư phạm bằng các rubric đo lường năng lực. Lớp đối chứng được dạy theo các hướng dẫn trong sách giáo khoa và sách giáo viên, trong đó vẫn sử dụng nhiều cách tổ chức truyền thống (Giáo viên thuyết trình, đàm thoại, học sinh lắng nghe hoặc làm bài trên giấy) làm chủ đạo, lớp thực nghiệm áp dụng quan điểm dạy học định hướng hành động. Kết quả như sau [11]:

a. Năng lực công nghệ

Đề tài sử dụng rubric đánh giá năng lực công nghệ của học sinh được thiết kế với 05 nhóm tiêu chí đánh giá và 05 mức độ biểu hiện đi từ kém (từ 0 đến <3.5 điểm), yếu (từ 3.5 đến <5.0 điểm), trung bình (từ 5.0 đến <6.5 điểm), khá (từ 6.5 đến <8.0 điểm) và giỏi (từ 8.0 đến 10 điểm) ứng với từng tiêu chí. Kết quả đo lường năng lực công nghệ của học sinh được phân tích theo từng năng lực thành phần như sau (xem Bảng 2).

Thứ nhất: Năng lực hiểu biết công nghệ

Ở lớp thực nghiệm, tỉ lệ học sinh đạt mức độ Khá -

Bảng 1: Thiết kế nhiệm vụ học tập định hướng hành động cho một số nội dung bài Thời trang môn Công nghệ 6 [11]

Nhiệm vụ học tập	Tóm tắt cách thức tiến hành dạy học
<p>Nhiệm vụ học tập 1: Thực hiện dự án học tập: Tổ chức cuộc thi hùng biện theo nhóm về sự biến đổi của áo dài qua các thời kì lịch sử. Giáo viên nêu chủ đề dự án: Các em hãy tổ chức cuộc thi hùng biện Áo dài - Niềm tự hào văn hóa Việt để giao lưu với các trường bạn. Mỗi nhóm chuẩn bị một nội dung hùng biện và cử đại diện để tranh tài. Học sinh tìm hiểu thông tin trên sách, báo, mạng internet... về lịch sử phát triển của áo dài qua các thời kì, chuẩn bị một nội dung hùng biện ngắn khoảng 1000 từ và tổ chức cuộc thi với phần hùng biện đại diện từ các nhóm. Nhiệm vụ học tập giúp học sinh gắn kết nội dung kiến thức (nhận diện trang phục và sự biến đổi của trang phục) vào thực tiễn cuộc sống, tạo điều kiện cho học sinh nhúng kiến thức cần có vào tình huống thực tiễn của địa phương.</p>	<p>Bước 1: Xác định điều kiện ban đầu; Bước 2: Xác định mục tiêu học tập, các phẩm chất, các năng lực chung và năng lực công nghệ cần đạt (Ví dụ: Năng lực hiểu biết công nghệ: Nhận biết về thời trang và sự biến đổi của thời trang qua các thời kì...); Bước 3: Thiết kế nhiệm vụ học tập 1, ở đây gắn với hành động toàn diện của học sinh theo nhóm (học sinh thực hiện dự án tổ chức thi hùng biện - phương pháp dạy học theo dự án) từ đi tìm thông tin đến thực hiện và đánh giá, sản phẩm học tập là một cuộc thi hùng biện về lịch sử biến đổi của áo dài (sản phẩm ngôn ngữ); Bước 4: Thiết kế kế hoạch đánh giá và công cụ đánh giá (Ví dụ: Rubric/bảng tiêu chí đánh giá sản phẩm hùng biện); Bước 5: Gây động cơ và đặt vấn đề (giáo viên và học sinh thỏa thuận với nhau về nhiệm vụ học tập, tiêu chí đánh giá); Bước 6: Cho học sinh triển khai nhiệm vụ học tập (học sinh tìm hiểu thông tin, chuẩn bị tổ chức thi hùng biện); Bước 7: Trình bày sản phẩm học tập (học sinh tổ chức thi hùng biện); Bước 8: Đánh giá sản phẩm học tập (giáo viên và học sinh cùng tham gia nhận xét, đánh giá hiệu quả các bài hùng biện theo tiêu chí đánh giá đã công bố và các yếu tố mở khác); Bước 9: Giáo viên đánh giá lại nhiệm vụ học tập; Bước 10: Giáo viên khái quát hóa, củng cố lại kiến thức rút ra từ cuộc thi hùng biện.</p>
<p>Nhiệm vụ học tập 2: Em làm một Fashionista. Giáo viên hướng dẫn học sinh chuẩn bị những vật dụng cần thiết cho phần thực hành thiết kế thời trang (sử dụng những vật dụng tái chế như chai nhựa, túi nilon, thùng giấy, quần áo cũ đã qua sử dụng...). Trong vòng 30 phút, từ những vật liệu tái chế có sẵn, em hãy làm việc theo nhóm, thiết kế một bộ trang phục hoàn chỉnh, mặc, diễn bộ trang phục đó như Fashionista và thuyết trình về ý nghĩa của bộ trang phục này. Nhiệm vụ học tập này giúp học sinh có cơ hội vận dụng kiến thức thời trang vào thực tiễn cuộc sống, trải nghiệm và rèn luyện để trở thành một nhà thiết kế thời trang hoặc một Fashionista trong tương lai.</p>	<p>Bước 1: Xác định điều kiện ban đầu; Bước 2: Xác định mục tiêu học tập, các phẩm chất, các năng lực chung và năng lực công nghệ cần đạt (Ví dụ: Năng lực giao tiếp công nghệ: Sử dụng được các thuật ngữ để trình bày về thời trang; Năng lực thiết kế công nghệ: Bước đầu hình thành phong cách thời trang riêng, có ý tưởng thiết kế trang phục phù hợp...); Bước 3: Thiết kế nhiệm vụ học tập 2, ở đây gắn với hành động toàn diện theo nhóm (học sinh thực hành thiết kế và hoàn chỉnh một bộ trang phục, sau đó trình diễn như một Fashionista - Phương pháp trò chơi mô phỏng), sản phẩm học tập là bộ trang phục được thiết kế trên nguyên liệu tái chế có sẵn được trình diễn (sản phẩm vật chất); Bước 4: Thiết kế kế hoạch đánh giá và công cụ đánh giá (Ví dụ: Tiêu chí đánh giá sản phẩm trang phục); Bước 5: Gây động cơ và đặt vấn đề (giáo viên và học sinh thỏa thuận với nhau nhiệm vụ học tập và tiêu chí đánh giá); Bước 6: Cho học sinh triển khai nhiệm vụ học tập (học sinh tìm hiểu thông tin, lập kế hoạch, chọn phương án thiết kế, thực hiện thiết kế, tự kiểm soát, điều chỉnh sản phẩm); Bước 7: Trình bày sản phẩm học tập (học sinh tổ chức trình diễn các sản phẩm trang phục, làm các Fashionista); Bước 8: Đánh giá sản phẩm học tập (giáo viên và học sinh cùng tham gia nhận xét, đánh giá các sản phẩm trình diễn theo tiêu chí đánh giá đã công bố và các yếu tố mở khác); Bước 9: Giáo viên đánh giá lại nhiệm vụ học tập; Bước 10: Giáo viên khái quát hóa, củng cố lại kiến thức rút ra từ thực hành thiết kế và làm Fashionista của học sinh.</p>

Bảng 2: Kết quả đánh giá năng lực công nghệ bài Thời trang [11]

Tiêu chí đánh giá	Lớp thực nghiệm										Lớp đối chứng									
	Các mức độ biểu hiện										Các mức độ biểu hiện									
	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém		Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	
Năng lực hiểu biết công nghệ	21	50,0	18	42,9	3	7,2	0	0,0	0	0,0	13	31,0	11	26,2	13	31,0	5	11,9	0	0,0
Năng lực giao tiếp công nghệ	22	52,4	15	35,7	5	11,9	0	0,0	0	0,0	10	23,8	9	21,4	16	38,1	7	16,7	0	0,0
Năng lực sử dụng công nghệ	21	50,0	19	45,2	2	4,8	0	0,0	0	0,0	2	4,8	10	23,8	17	40,5	13	31,0	0	0,0
Năng lực đánh giá công nghệ	20	47,6	17	40,5	4	9,5	1	2,4	0	0,0	4	9,5	8	19,0	15	35,7	15	35,7	0	0,0
Năng lực thiết kế công nghệ	17	40,5	17	40,5	6	14,3	2	4,8	0	0,0	1	2,4	4	9,5	20	47,6	17	40,5	0	0,0
Tổng điểm A	25	59,5	12	28,6	3	7,1	2	4,8	0	0,0	4	9,5	11	26,2	18	42,9	9	21,4	0	0,0

(Ghi chú: SL: số lượng, TL: tỉ lệ)

Giỏi rất cao (chiếm 92,9%) và chỉ có 03 học sinh đạt mức độ Trung bình. Các em đều xác định đầy đủ và chính xác các kiến thức công nghệ liên quan đến bài tập, phân tích logic và thiết lập được mối quan hệ giữa kiến thức đó với yêu cầu bài tập. Về phần lớp đối chứng,

chỉ có 13 học sinh đạt mức độ Giỏi (chiếm 31,0%), 11 học sinh đạt mức độ Khá (chiếm 26,2%), 13 học sinh đạt mức độ Trung bình (chiếm 31%) và 05 học sinh ở mức độ Yếu (chiếm 11,9%). Gần như một nửa lớp đối chứng, học sinh rất hoang mang khi nghe giáo viên nêu

yêu cầu của bài tập. Các em không xác định được đầy đủ các kiến thức công nghệ có liên quan cũng như chưa dự tính được mình sẽ làm những gì.

Thứ hai: Năng lực giao tiếp công nghệ

Có 22 học sinh lớp thực nghiệm (chiếm 52,4%) và 10 học sinh lớp đối chứng (chiếm 23,8) đạt mức độ Giỏi.

Thứ ba: Năng lực sử dụng công nghệ

Ở lớp thực nghiệm, số lượng học sinh đạt mức độ Khá - Giỏi khá cao (chiếm 95,2%). Về phần lớp đối chứng, tỉ lệ học sinh đạt mức độ Trung bình - Yếu chiếm 71,5%.

Thứ tư: Năng lực đánh giá công nghệ

Lớp thực nghiệm có tỉ lệ học sinh đạt mức độ Khá - Giỏi cao hơn nhiều so với lớp đối chứng (88,1% > 28,5%).

Thứ năm: Năng lực thiết kế công nghệ

Ở cả hai lớp thực nghiệm và đối chứng, không có học sinh nào không hình thành được ý tưởng thiết kế bộ sưu tập cũng như không tạo được sản phẩm mới dựa trên kiến thức, kĩ năng về công nghệ. Tuy nhiên, ở lớp thực nghiệm, tỉ lệ học sinh ở mức độ Giỏi rất cao (chiếm 40,5%) và chỉ có 02 học sinh (chiếm 4,8%) ở mức độ Yếu. Ở lớp đối chứng, tỉ lệ học sinh ở mức độ Trung bình chiếm tỉ lệ cao nhất (47,6%), đứng thứ hai là mức độ Yếu (chiếm 40,5%).

Kết quả phân tích sản phẩm học tập của học sinh và quan sát lớp học cũng có sự khác biệt rõ rệt giữa lớp đối chứng và lớp thực nghiệm (xem Hình 1).

b. Năng lực chung

Đề tài sử dụng 03 rubric đánh giá năng lực chung của học sinh, bao gồm: (1) Rubric đánh giá năng lực tự học và tự chủ, (2) Rubric đánh giá năng lực giao tiếp và hợp tác, (3) Rubric đánh giá năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Mỗi rubric có các tiêu chí đánh giá cụ thể được thiết kế với 05 mức độ biểu hiện đi từ Kém (từ 0 đến <3.5 điểm), Yếu (từ 3.5 đến <5.0 điểm), trung bình (từ 5.0 đến < 6.5 điểm) đến Khá (từ 6.5 đến <8.0 điểm)



Hình 1: Sản phẩm học tập của học sinh lớp đối chứng và lớp thực nghiệm [11]

và Giỏi (từ 8.0 đến 10 điểm) ứng với từng tiêu chí. Kết quả được trình bày như sau:

Thứ nhất: Năng lực tự chủ và tự học, kết quả được trình bày ở Bảng 3.

Đối với lớp thực nghiệm, kết quả thống kê cho thấy tỉ lệ học sinh có năng lực tự học và tự chủ đạt mức Giỏi chiếm cao nhất (52,4%), mức Khá cao thứ hai (chiếm 35,7%), không có học sinh đạt mức độ Kém. Thông qua hoạt động thực hành, thiết kế và chế tạo bộ sưu tập thời trang, học sinh đã thể hiện sự tự tin, khả năng sử dụng hiệu quả các kiến thức công nghệ về trang phục và thời trang để giải quyết các vấn đề đặt ra; chủ động tham khảo các nguồn tài liệu; lập và thực hiện kế hoạch thực

Bảng 3: Kết quả đánh giá năng lực tự học và tự chủ bài Thời trang [11]

Tiêu chí đánh giá	Lớp thực nghiệm										Lớp đối chứng									
	Các mức độ biểu hiện																			
	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém		Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)
Tự lực	26	61,9	16	38,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	19,0	14	33,3	20	47,6	0	0,0	0	0,0
Tự khẳng định và bảo vệ quyền, nhu cầu chính đáng	21	50,0	15	35,7	5	11,9	1	2,4	0	0,0	5	11,9	9	21,4	16	38,1	12	28,6	0	0,0
Tự kiểm soát tình cảm, thái độ, hành vi của mình	25	59,2	15	35,7	2	4,8	0	0,0	0	0,0	10	23,8	15	35,7	15	35,7	2	4,8	0	0,0
Tự định hướng nghề nghiệp	20	47,6	17	40,5	3	7,2	2	4,8	0	0,0	3	7,2	7	16,7	13	31,0	19	45,2	0	0,0
Tự học, tự hoàn thiện	19	45,2	15	35,7	5	11,9	3	7,2	0	0,0	4	9,5	11	26,2	17	40,5	10	23,8	0	0,0
Tổng điểm A	22	52,4	15	35,7	4	9,5	1	2,4	0	0,0	4	9,5	12	28,6	16	38,1	10	23,8	0	0,0

(Ghi chú: SL: số lượng, TL: tỉ lệ)

hiện bộ sưu tập rất chi tiết. Đối với lớp đối chứng, mức độ Giỏi và Khá chiếm tỉ lệ thấp (9,5% và 28,6%).

Thứ hai: Năng lực giao tiếp và hợp tác, kết quả được phân tích như sau (xem Bảng 4).

Đối với lớp thực nghiệm: Tỉ lệ học sinh đạt mức Khá - Giỏi rất cao (chiếm 92,9%), chỉ có 03 học sinh đạt mức Trung bình (chiếm 7,2%) và không có học sinh nào ở mức Yếu - Kém. Đối với lớp đối chứng, tỉ lệ học sinh đạt mức Trung bình - Khá khá cao (chiếm 64,3%), mức Giỏi chiếm 28,6%, có 03 học sinh đạt mức Yếu (chiếm 7,2%), không có học sinh nào ở mức Kém.

Thứ ba: Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, kết quả ở Bảng 5.

Đối với lớp thực nghiệm: Tỉ lệ học sinh đạt mức Khá - Giỏi khá cao, cụ thể mức Giỏi chiếm từ 40,5% đến 50,0% và mức Khá chiếm từ 38,1% đến 47,6%. Bên cạnh đó, số lượng học sinh đạt mức Trung bình - Yếu ở các tiêu chí đánh giá rất thấp. Đối với lớp đối chứng: Tỉ lệ học sinh đạt mức Trung bình - Yếu ở các tiêu chí đánh giá năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cao hơn so với mức độ Khá - Giỏi. Cụ thể, học sinh có năng lực Trung bình chiếm tỉ lệ cao nhất (42,9%), mức độ Yếu chiếm tỉ lệ cao thứ hai với 23,8%, mức độ Khá chiếm 21,4% và mức độ Giỏi chiếm tỉ lệ thấp nhất. Một phần vì cách dạy truyền thống ở lớp đối chứng đã không tạo điều kiện cho học sinh có cơ hội bộc lộ khả năng sáng tạo của mình [11].

Bảng 4: Kết quả đánh giá năng lực giao tiếp và hợp tác bài Thời trang [11]

Tiêu chí đánh giá	Lớp thực nghiệm										Lớp đối chứng									
	Các mức độ biểu hiện										Các mức độ biểu hiện									
	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém		Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	
Xác định mục đích, nội dung, phương tiện và thái độ giao tiếp	22	52,4	16	38,1	4	9,5	0	0,0	0	0,0	15	35,7	19	45,2	7	16,7	1	2,4	0	0,0
Thiết lập, phát triển các quan hệ xã hội; điều chỉnh và hòa giải các mâu thuẫn	20	47,6	18	42,9	4	9,5	0	0,0	0	0,0	15	35,7	20	47,6	7	16,7	0	0,0	0	0,0
Xác định mục đích và phương thức hợp tác	21	50,0	14	33,3	6	14,3	1	2,4	0	0,0	11	26,2	16	38,1	10	23,8	5	11,9	0	0,0
Xác định trách nhiệm và hoạt động của bản thân	22	52,4	17	40,5	3	7,2	0	0,0	0	0,0	13	31,0	18	42,9	8	19,0	3	7,2	0	0,0
Xác định nhu cầu và khả năng của người hợp tác	19	45,2	14	33,3	7	16,7	1	2,4	0	0,0	10	23,8	15	35,7	14	33,3	3	7,2	0	0,0
Tổ chức và thuyết phục người khác	23	54,8	15	35,7	4	9,5	0	0,0	0	0,0	12	28,6	17	40,5	13	31,0	0	0,0	0	0,0
Đánh giá hoạt động hợp tác	21	50,0	15	35,7	6	14,3	0	0,0	0	0,0	14	33,3	15	35,7	9	21,4	4	9,5	0	0,0
Tổng điểm A	23	54,8	16	38,1	3	7,2	0	0,0	0	0,0	12	28,6	14	33,3	13	31,0	3	7,2	0	0,0

(Ghi chú: SL: số lượng, TL: tỉ lệ)

Bảng 5: Kết quả đánh giá năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo bài Thời trang [11]

Tiêu chí đánh giá	Lớp thực nghiệm										Lớp đối chứng									
	Các mức độ biểu hiện										Các mức độ biểu hiện									
	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém		Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	
Nhận ra ý tưởng mới	19	45,2	18	42,9	4	9,5	1	2,4	0	0,0	7	16,7	8	19,0	19	45,2	8	19,0	0	0,0
Phát hiện và làm rõ vấn đề	21	50,0	20	47,6	1	2,4	0	0,0	0	0,0	10	23,8	13	31,0	15	35,7	4	9,5	0	0,0
Hình thành và triển khai ý tưởng mới	17	40,5	18	42,9	5	11,9	2	4,8	0	0,0	5	11,9	5	11,9	16	38,1	16	38,1	0	0,0
Đề xuất, lựa chọn giải pháp	20	47,6	19	45,2	3	7,2	0	0,0	0	0,0	9	21,4	17	40,5	15	35,7	1	2,4	0	0,0
Thực hiện và đánh giá giải pháp giải quyết vấn đề	19	45,2	17	40,5	5	11,9	1	2,4	0	0,0	8	19,0	17	40,5	14	33,3	3	7,2	0	0,0
Tư duy độc lập	18	42,9	16	38,1	6	14,3	2	4,8	0	0,0	4	9,5	9	21,4	20	47,6	9	21,4	0	0,0
Tổng điểm A	20	47,6	20	47,6	1	2,4	1	2,4	0	0,0	5	11,9	9	21,4	18	42,9	10	23,8	0	0,0

(Ghi chú: SL: số lượng, TL: tỉ lệ)

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu sau khi thực nghiệm áp dụng dạy học định hướng hành động cho thấy học sinh có sự tham gia tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập khi áp dụng quan điểm dạy học này. Học sinh biết lập kế hoạch giải quyết các vấn đề, biết đánh giá và tự đánh giá sản phẩm học tập của bản thân và người khác, đặc biệt là biết nhận diện, kết nối giữa kiến thức với thực tiễn, áp dụng kiến

thức vào thực tiễn cuộc sống và xã hội. Các năng lực chung và năng lực công nghệ của học sinh phát triển hơn rất nhiều. Đây là dấu hiệu tích cực của việc áp dụng quan điểm dạy học định hướng hành động trong thực tiễn giảng dạy. Quan điểm dạy học này nên tiếp tục được nghiên cứu, áp dụng cho các môn học và lĩnh vực dạy học khác trong thực tiễn sư phạm.

Tài liệu tham khảo

- [1] Diệp Phương Chi, (2020), *Dạy học định hướng hành động - Cơ sở và áp dụng*, NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [2] Berger, M (2021), *Adolph Diesterweg (1790-1866)*, Niedersaechsisches Institut fuer fruehkindliche Bildung und Entwicklung, <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=968:adolph-diesterweg-1790-1866&catid=37> (retrieved: 19.2.2024).
- [3] Bünning, F, (2008), *Experimentierendes Lernen in der Bau- und Holztechnik- Entwicklung eines fachdidaktisch begründeten Experimentalkonzepts als Grundlage für die Realisierung eines handlungsorientierten Unterrichts für die Berufsfelder der Bau- und Holztechnik*, Habilitationsschrift, Universität Magdeburg.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (26/12/2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Công nghệ* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT).
- [5] Meyer, H, (1987), *Unterrichts Methoden I: Theorieband*, Frankfurt/Main.
- [6] Gudjons, H, (2008), *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Klinkhardt, Bad Heibrunn.
- [7] 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.
- [8] Diệp Phương Chi, (4/2022), *Dạy học định hướng hành động - Quan điểm dạy học trường phái Đức*. Tạp chí Giáo dục, tập 22, số 8, tr.1-6.
- [9] Bùi Văn Hồng (Tổng chủ biên), (2021), *Sách Công nghệ 6*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [10] Lê Huy Hoàng, (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Công nghệ Trung học cơ sở*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [11] Phan Thị Ngọc Nhuyên, (2023), *Tổ chức dạy học định hướng môn Công nghệ 6 tại Trường Trung học cơ sở Lê Anh Xuân, quận Tân Phú, Thành phố Hồ Chí Minh*, Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh.

ORGANIZING ACTION - ORIENTED TEACHING ACTIVITIES IN TECHNOLOGY SUBJECT IN GRADE 6

Diep Phuong Chi*¹, Phan Thi Ngoc Nhuyen²

* Corresponding author

¹ Email: chidp@hcmute.edu.vn

² Email: ngocnhuyen06@gmail.com

Ho Chi Minh City University of Technology and Education
No. 01 Vo Van Ngan, Thu Duc city,
Ho Chi Minh City, Vietnam

ABSTRACT: *Renewing teaching methods is an urgent requirement for teaching Technology in grade 6. Action-oriented teaching, a German teaching method, allows students to participate in comprehensive actions to create learning products and takes situations of applying theory into practice as a starting point to design learning tasks to develop their comprehensive competence. The experimental results proved the research hypothesis that this method can enhance students' technological competence and general competence at Le Anh Xuan Lower Secondary School, Ho Chi Minh City.*

KEYWORDS: *Action-oriented teaching, learning product, comprehensive action, action theory, competence.*