

MỤC LỤC

Báo cáo đề dẫn hội thảo	5
 PHẦN THỨ NHẤT	
CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DHTH & DPHP, KINH NGHIỆM MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI.....	11
1. Dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông	
<i>TS. Nguyễn Thị Kim Dung</i>	<i>13</i>
2. Tích hợp trong dạy học bộ môn ở trường phổ thông	
<i>TS. Võ Văn Duyên Em</i>	<i>19</i>
3. Tư tưởng sự phạm tích hợp: Từ ngữ nghĩa và triết lý	
<i>ThS. Hoàng Ngọc Hùng.....</i>	<i>26</i>
4. Tổng quan một số vấn đề cơ sở lý luận của Dạy học phân hóa	
<i>TS. Lê Thị Thu Hương.....</i>	<i>32</i>
5. Những cơ sở khoa học và các nguyên tắc dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa	
<i>TS. Lê Hoàng Hà</i>	<i>41</i>
6. Vài nét về cơ sở Tâm lý học của dạy học phân hóa	
<i>PGS.TS. Đào Thị Oanh</i>	<i>46</i>
7. Triển khai dạy học tự định hướng trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học phân hóa	
<i>ThS. Nguyễn Thị Cẩm Vân</i>	<i>57</i>
8. Sơ lược một số yêu cầu cơ bản về năng lực dạy học phân hóa nội tại của người giáo viên trung học	
<i>ThS. Nguyễn Đắc Thanh.....</i>	<i>63</i>
9. Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên như thế nào để đáp ứng yêu cầu dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015	
<i>TS Phạm Thị Kim Anh.....</i>	<i>69</i>
10. Một số năng lực chủ yếu giáo viên cần có trong dạy học tích hợp và dạy học phân hóa	
<i>Nguyễn Thị Ngọc Linh và TS.Trần Thị Nâu.....</i>	<i>73</i>
11. Học tập tổng hợp trong môn “Nghiên cứu xã hội” và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản sau Chiến tranh thế giới thứ hai	
<i>Nguyễn Quốc Vương</i>	<i>81</i>

12. Chủ quyền lãnh thổ trong sách giáo khoa lịch sử CHLB Đức – Một vài suy nghĩ cho đổi mới sách giáo khoa Việt Nam sau 2015	
<i>PGS.TS Văn Ngọc Thành và ThS. Hoàng Thị Nga</i>	94
13. Trường trung học cơ sở: ngôi nhà tự nhiên của chương trình học tích hợp	
<i>CN. Võ Thị Tích và TS. Phạm Thị Lan Phương dịch</i>	101
14. Các mô hình về chương trình tích hợp	
<i>ThS. Bùi Tiến Huân* dịch</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
15. Đáp ứng nhu cầu của tất cả học sinh thông qua dạy học phân hóa: giúp mọi trẻ em đạt và vượt chuẩn	
<i>TS. Phạm Thị Lan Phương dịch</i>	117

PHẦN THỨ HAI

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP ĐÁP ỨNG DHTH & DHPH123

16. Thực trạng dạy học tích hợp, phân hóa hiện nay và đề xuất phát triển chương trình, sách giáo khoa cho giáo dục phổ thông Việt Nam sau 2015	
<i>PGS.TS Ngô Minh Oanh, TS. Trương Công Thanh</i>	125
17. Mức độ sẵn sàng của giáo viên trung học cơ sở các môn Lý - Hóa - Sinh trên địa bàn thành phố Đà Nẵng đối với việc triển khai dạy học tích hợp	
<i>Trương Thị Thanh Mai và Thái Thị Thùy Trang</i>	133
18. Mức độ chuẩn bị thực hiện đổi mới chương trình, dạy học tích hợp và dạy học phân hóa của giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh	
<i>TS. Phạm Thị Lan Phương, ThS. Phạm Thị Thu Thủy</i> <i>CN. Võ Thị Tích, ThS. Bùi Tiến Huân, ThS. Hồ Sỹ Anh</i>	140
19. Đổi mới dạy và học ở trường trung học – Yêu cầu đặt ra đối với đào tạo, bồi dưỡng giáo viên	
<i>ThS. Hồ Sỹ Anh</i>	145
20. Tích hợp giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong dạy học tác phẩm văn học Việt Nam thời trung đại ở trường trung học phổ thông	
<i>TS. Dương Thu Hằng</i>	157
21. Giáo dục giá trị di sản văn hóa trong dạy học địa lý ở trường trung học phổ thông	
<i>TS. Nguyễn Phương Liên và CN. Trần Viết Tùng</i>	163
22. Phát triển năng lực tự học Toán cho học sinh lớp 12 với sự hỗ trợ của điện thoại di động	
<i>Trịnh Thị Phương Thảo</i>	168

23. Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa môn ngữ văn ở trường THPT: thực trạng và giải pháp	
ThS. Huỳnh Văn Thế.....	174
24. Dạy học tích hợp bảo vệ môi trường trong môn Sinh học 11	
Lâm Đặng Trúc Lâm	187
25. Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa đối với môn Giáo dục Quốc phòng An ninh ở trường THPT	
Nguyễn Hữu Minh	193
26. Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa ở trường trung học phổ thông ở trường THPT Nguyễn Thượng Hiền	
Trần Khôi Nguyên	198
27. Đề xuất một số giải pháp trong việc triển khai dạy học tích hợp chương trình vật lý phổ thông	
Tổ Vật lý - Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền.....	207
28. Dạy học tích hợp và Dạy học phân hóa môn Ngữ văn bậc THPT qua dự án	
Đoàn Thị Hải Lý.....	214
29. Biên soạn bài học lịch sử địa phương tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp	
TS. Hà Thị Lịch và TS. Trần Văn Anh	217
30. Ứng dụng lý thuyết liên văn bản trong việc dạy học ngữ văn	
ThS. Nguyễn Nhật Huy.....	225
31. Rèn luyện cho học sinh kĩ năng khai thác kênh hình trong dạy học lịch sử theo hướng phát triển năng lực người học	
TS. Nguyễn Mạnh Hưởng.....	231
32. Xây dựng một số bài học tích hợp về giáo dục môi trường an toàn - phòng tránh tai nạn thương tích ở trung học cơ sở	
TS. Tào Thị Hồng Vân.....	238
33. Tích hợp giáo dục kỹ năng sống trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THCS	
ThS. Võ Thị Thanh.....	247
34. Dạy học tích hợp môn Toán lớp 7 – Chủ đề tự chọn: “Các bài toán áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau”	
Phan Lê Đại Cát	254

Báo cáo đề dẫn hội thảo

Dạy học tích hợp, dạy học phân hóa ở trường trung học đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015

Ban Biên tập Hội thảo

Dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) không phải là những vấn đề mới. Bất cứ một người giáo viên (GV) phổ thông nào cũng đã từng sử dụng các kỹ thuật này ở một chừng mực nào đó trong quá trình dạy học để hoàn thành mục tiêu giúp cho HS biết được những điều hữu ích và thú vị của cuộc sống, chuẩn bị cho các em hành trang cần thiết để bước vào đời. Các ví dụ đơn giản nhất thường thấy là, khi GV liên hệ tới kiến thức môn học khác trong bài giảng môn của mình chính là DHTH và khi GV phụ đạo thêm cho HS chậm tiến trong lớp chính là DHPH.

Vấn đề DHTH và DHPH ở bậc phổ thông mà Việt Nam đang mong muốn thực hiện hiện nay đó là triển khai DHTH và DHPH một cách đồng bộ và có hệ thống thay vì dựa vào những lựa chọn linh động của GV về nội dung và phương pháp dạy học. Điều này có nghĩa cần phải có một khung chỉ dẫn để giúp GV và HS biết được họ cần phải làm gì và được phép làm gì để thực hiện DHTH và DHPH một cách có hệ thống. Hay nói một cách khác, vấn đề DHTH và DHPH mà được coi là trọng tâm của xây dựng chương trình phổ thông giai đoạn sau năm 2015 không những đòi hỏi một sự thay đổi về chương trình (CT) học và sách giáo khoa (SGK) mà còn đòi hỏi một sự thay đổi về quan niệm và về kỹ thuật dạy học. Đó cũng là những nội dung được quan tâm và bàn luận trong hội thảo "**Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa ở trường trung học đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015**" của Viện Nghiên cứu Giáo dục thuộc trường ĐH Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

Ban tổ chức hội thảo đã nhận được 130 bài báo cáo nghiên cứu lý luận và thực trạng, cùng các bài viết chia sẻ thực tiễn áp dụng DHTH và DHPH của các nhà nghiên cứu, giảng viên, GV phổ thông trên cả nước. Có nhiều trường phổ thông tại TP. Hồ Chí Minh đã gửi hàng chục bài viết của GV trường mình tới hội thảo. Có thể kể tên các trường tiêu biểu như trường THPT chuyên Trần Đại Nghĩa (Q.1), trường THPT Nguyễn Thượng Hiền (Q. Tân Bình), trường THPT Sương Nguyệt Anh (Q.10), trường THCS Lương Thế Vinh (Q.12), trường THCS Lạc Hồng (Q.10), trường THCS Tân An Hội (huyện Củ Chi). Chúng tôi thật sự cảm kích trước sự hưởng ứng nồng nhiệt của các tác giả!

Các bài viết gửi về hội thảo tập trung vào vấn đề DHTH và DHPH và bàn về các nội dung như cơ sở lý luận của DHTH và DHPH, thực trạng của DHTH và DHPH tại Việt

Nam và tại một số địa phương, giải pháp đáp ứng yêu cầu của DHTH và DHPH, kinh nghiệm tại một số nước trên thế giới,... Rất nhiều bài viết cùng chia sẻ các định nghĩa, cách tiếp cận và vận dụng giống nhau về DHTH và DHPH. Do giới hạn của Kỷ yếu hội thảo, chúng tôi chỉ chọn ra những bài viết thể hiện những quan điểm riêng, có tính nổi bật và thuyết phục. Ban tổ chức chọn được 34 bài viết và tài liệu dịch từ tiếng Anh đưa vào Kỷ yếu hội thảo. Các bài viết này tập trung vào 2 phần nội dung chính và chúng tôi bố cục Kỷ yếu hội thảo thành 2 phần như sau:

Phần thứ nhất: Cơ sở lý luận của DHTH và DHPH và kinh nghiệm một số nước trên thế giới

Trong phần này, hầu hết các tác giả đều đồng tình rằng DHTH và DHPH là một quan niệm, một cách tiếp cận chứ không phải là một kỹ thuật dạy học. TS. Võ Văn Duyên Em, TS. Phạm Thị Kim Anh và ThS. Hoàng Ngọc Hùng đều có cùng cách hiểu về DHTH giống như TS. Nguyễn Thị Kim Dung đã định nghĩa DHTH là "dạy học nhằm hình thành ở học sinh những năng lực giải quyết hiệu quả các tình huống thực tiễn dựa trên sự huy động nội dung, kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau". Điều này cũng có nghĩa là DHTH được thiết kế dựa vào các mục tiêu mong đợi về năng lực mà học sinh (HS) cần đạt được chứ không phải dựa vào kiến thức môn học. Tuy nhiên, trong thực tiễn thực hiện DHTH không phải GV nào cũng làm được điều này. Chúng tôi sẽ nói thêm về vấn đề này trong phần bình luận những bài viết thuộc phần nội dung thứ hai của Kỷ yếu.

Các bài viết cũng thảo luận về phân loại DHTH. TS. Nguyễn Thị Kim Dung sử dụng phân loại theo mức độ tích hợp kiến thức từ truyền thống tới xuyên môn, còn TS. Võ Văn Duyên Em chia DHTH thành 3 mô hình: liên môn, dựa vào vấn đề và dựa vào chủ đề. Cách phân loại của TS. Duyên Em cũng giống với cách phân loại ở Mỹ mà GS. Franzie Loepp (1999, do ThS. Bùi Tiến Huân dịch) sử dụng. Đặc điểm chung của lý luận về DHTH là nó không được xây dựng dựa những trên nghiên cứu hàn lâm mà nó dựa vào thực tiễn dạy học, vào mối quan tâm HS. Giáo sư James Beane (1991) trong bài viết (do CN. Võ Thị Tích và TS. Phạm Thị Lan Phương dịch) có tầm ảnh hưởng rất lớn đến các nhà GD ở Mỹ đã phân tích lý do và nguyên lý của DHTH, đó là phải dạy những gì xuất phát từ sự quan tâm và hữu ích đối với HS.

Khi bàn luận về cơ sở lý luận của DHPH, các tác giả cũng chia sẻ rất nhiều những điểm chung. Các tác giả như TS. Lê Thị Thu Hương, PGS. TS. Đào Thị Oanh, đã sử dụng các luận điểm của Vygotsky với lý thuyết Vùng phát triển gần nhất ((Zone of Proximal Development) và Howard Gardner với Thuyết đa trí tuệ (Theory of Multiple Intelligence) để khẳng định sự cần thiết và nguyên tắc tiến hành DHPH. Ngoài việc sử dụng các lý thuyết GD làm cơ sở lý luận cho DHPH, các tác giả như PGS. TS. Đào Thị Oanh, TS. Lê Hoàng Hà còn vận dụng đến lý luận của tâm lý học, triết học. Các tác giả gồm ThS. Nguyễn Đắc Thanh, Nguyễn Thị Ngọc Linh và TS. Trần Thị Nâu phân loại DHPH thành phân hóa ngoài (hay còn gọi là phân hóa vĩ mô/ phân hóa CT học tổng thể) và phân hóa nội tại (hay còn gọi là phân hóa vi mô/phân hóa dạy học nội môn). Khi phản ánh thực trạng toàn cảnh GD, các tác giả thường sử dụng khái niệm DHPH vĩ mô, còn khi phản ánh thực tiễn DHPH, các tác giả phần lớn minh họa quá trình thực hiện DHPH nội tại. Chúng tôi sẽ đề cập đến vấn đề này chi tiết hơn trong bình luận ở Phần thứ hai.

Một vấn đề lớn khác mà các tác giả rất quan tâm đó là sự cần thiết phải thay đổi đào tạo và bồi dưỡng GV cho phù hợp với mục tiêu DHTH và DHPH trong CT phổ thông sau năm 2015. TS. Phạm Thị Kim Anh, ThS. Nguyễn Đắc Thanh, GV. Nguyễn Thị Ngọc Linh và TS. Trần Thị Nâu, ThS. Nguyễn Thị Cẩm Vân đã thảo luận về vấn đề này. Các tác giả chỉ ra những tiêu chuẩn mới cần đặt ra về năng lực GV và nhận định cần nhiều thời gian để có thể đào tạo ra đội ngũ này. Trong các đề xuất về dạy học trong trường sư phạm cho giáo sinh, ThS. Nguyễn Thị Cẩm Vân đã sử dụng cách tiếp cận dạy học tự định hướng. Đây mới thực sự là ý nghĩa sâu xa và bản chất nhất của DHTH và DHPH, nhưng điều này hiếm khi được thực hiện và rất khó thực hiện được ở Việt Nam trong điều kiện hiện tại như tác giả đã chỉ ra.

Các bài viết chia sẻ kinh nghiệm của các nước của NCS. Nguyễn Quốc Vương, PGS. TS. Văn Ngọc Thành và ThS. Hoàng Thị Nga, CN. Võ Thị Tích và TS. Phạm Thị Lan Phương (dịch), ThS. Bùi Tiến Huân (dịch), TS. Phạm Thị Lan Phương (dịch) cung cấp những dữ liệu đa dạng và bổ ích về kinh nghiệm thực hiện DHTH và DHPH tại Nhật Bản, Đức, và Mỹ. Những nước phát triển này đã đi trước Việt Nam trong triển khai những quan niệm dạy học hiện đại. Họ có những nghiên cứu thấu đáo và cách nhìn toàn diện khi họ tiến hành đổi mới GD. Hi vọng rằng những tư liệu mà các tác giả bài viết và Ban tổ chức hội thảo đã chia sẻ tới đông đảo đối tượng quan tâm sẽ đóng góp tích cực vào vốn hiểu biết của toàn xã hội về DHTH và DHPH.

Dù là hai quan niệm về dạy học có vẻ trái ngược nhau, một bên là gộp lại và đối xử không phân biệt, một bên là chia ra và đối xử phân biệt, DHTH và DHPH có một điểm chung nhất và quan trọng nhất đó là *lấy học sinh làm trung tâm*. Đây cũng là thông điệp chính mà Ban tổ chức hội thảo muốn gửi đến Quý vị đại biểu tham dự Hội thảo và độc giả của cuốn Kỷ yếu. Chúng ta hãy góp sức triển khai xây dựng chương trình GD phổ thông sau năm 2015 trên một tinh thần coi trọng HS và vì HS. Hãy đi từng bước thận trọng, logic, bao quát, thực chất và hạn chế tối thiểu các sai lầm, tránh đưa trẻ em vào những cuộc thí nghiệm tốn kém mà không đánh giá được hiệu quả thực sự.

Phần thứ hai: Thực trạng và giải pháp đáp ứng DHTH và DHPH

Trong phần thực trạng, các bài viết không chỉ mô tả bức tranh toàn cảnh cả nước như bài của PGS. TS. Ngô Minh Oanh và TS. Trương Công Thanh, của ThS. Hồ Sỹ Anh, ThS. Huỳnh Văn Thế mà còn đưa ra các số liệu điều tra khảo sát tại TP. Đà Nẵng như trong bài của NCS. Trương Thị Thanh Mai và Thái Thùy Trang và tại TP. Hồ Chí Minh như trong bài của TS. Phạm Thị Lan Phương và các cộng sự. Đứng từ góc độ của nhà nghiên cứu, PGS. TS. Ngô Minh Oanh và TS. Trương Công Thanh đã đưa ra các đề xuất giải pháp có tính vĩ mô để thực hiện DHTH và DHPH; ThS. Hồ Sỹ Anh đề xuất các giải pháp về đào tạo và bồi dưỡng GV, còn NCS. Trương Thị Thanh Mai và Thái Thùy Trang đề xuất biện pháp nâng cao mức độ sẵn sàng của GV trong việc triển khai DHTH các môn Lý-Hóa-Sinh bậc THCS.

Số bài viết về thiết kế nội dung dạy học theo hướng DHTH là nhiều hơn cả và đề cập tới rất nhiều môn học và phân môn. Bất cứ môn học nào cũng có thể tích hợp theo kiểu lồng ghép. Có thể kể ra những tác giả sử dụng kiểu DHTH này như TS. Nguyễn

Mạnh Hương với chủ đề dạy kỹ năng khai thác hình ảnh qua môn lịch sử, TS. Dương Thu Hằng với chủ đề "giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong dạy học tác phẩm văn học Việt Nam thời trung đại", TS. Nguyễn Phương Liên và CN. Trần Viết Tùng với bài viết "Giáo dục giá trị di sản văn hóa trong dạy học địa lý ở trường THPT", GV. Lâm Đăng Trúc Lâm với bài viết "Dạy học tích hợp bảo vệ môi trường trong môn sinh học 11", GV. Trịnh Thị Phương Thảo với bài viết "Phát triển năng lực tự học Toán cho học sinh lớp 12 với sự hỗ trợ của điện thoại di động", GV. Phan Lê Đại Cát với bài viết "Dạy học tích hợp môn Toán lớp 7 - Chủ đề tự chọn: "Các bài toán áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau", Tô Lý - trường THPT Nguyễn Thượng Hiền với đề xuất về những nội dung trong môn Vật lý bậc THPT có thể dạy tích hợp lồng ghép.

Mức độ DHTH cao hơn dạy lồng ghép là tích hợp nội môn. Các tác giả đã áp dụng kiểu tích hợp này gồm có: TS. Hà Thị Lịch và TS. Trần Văn Anh với bài viết "Biên soạn bài học lịch sử địa phương tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp", ThS. Nguyễn Nhật Huy với đề tài liên kết các văn bản văn học khác nhau để giúp HS hiểu những ý nghĩa sâu sắc hơn của một bài học. Một số tác giả chia sẻ kinh nghiệm thiết kế DHTH đa môn như TS. Tào Thị Hồng Vân với bài viết "Xây dựng một số bài học tích hợp về giáo dục môi trường an toàn - phòng tránh tai nạn thương tích ở THCS" và ThS. Võ Thị Thanh với bài viết "Tích hợp giáo dục kỹ năng sống trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THCS". Đây là mức độ tích hợp cao nhất mà các tác giả viết về DHTH đã chia sẻ với Hội thảo.

Thêm vào đó, có những bài viết chia sẻ kinh nghiệm thực hiện kết hợp cả DHTH và DHPH là của các tác giả như GV. Nguyễn Hữu Minh, GV. Trần Khôi Nguyên, GV. Đoàn Thị Hải Lý. Trong những bài viết thuộc nhóm này, kinh nghiệm DHTH và DHPH của cô giáo Đoàn Thị Hải Lý đã thể hiện cách triển khai dạy học đổi mới sâu sắc. Cô Lý đã thiết kế các bài học trong môn Ngữ văn THPT không theo cấu trúc kiến thức trong CT học phổ thông mà theo chủ đề được HS quan tâm và căn cứ vào yêu cầu về nội dung CT học. Cụ thể ở đây, các chủ đề là các nhà thơ, nhà văn được HS yêu mến. Trong các dự án, cô Lý đã đặt ra các yêu cầu về năng lực tư duy, kiến thức môn học, các kỹ năng khác và đề xuất các hoạt động để HS tham gia tìm hiểu, đọc tài liệu, thu thập và xử lý thông tin và tạo ra sản phẩm. Chính trong quá trình tham gia dự án này, HS đã hình thành nên được năng lực giải quyết tình huống thực tế, chính là mục đích cuối cùng của quá trình dạy học. Đây chính là cách tiếp cận và thực hành dạy học mà CT phổ thông sau năm 2015 muốn nhắm tới. Chính vì thế mà cách dạy học như GV. Đoàn Thị Hải Lý đã thực hiện cần được phổ biến rộng rãi và nhân rộng.

Thật là mất cân đối, nhưng không có một bài viết nào tập trung chia sẻ kinh nghiệm DHPH. Phải chăng các nhà thực hành, các GV không hứng thú với DHPH. Theo khảo sát của nhóm nghiên cứu của TS. Phạm Thị Lan Phương và các cộng sự vào tháng 10 và tháng 11 năm 2014, 2,4% trong số 249 GV tại 6 trường THPT tại TP. Hồ Chí Minh không hiểu DHPH là gì. Kết quả cuộc khảo sát cũng cho thấy hiểu biết của số GV tham khảo sát về DHPH có một số điểm không đúng. Mặc dù các bài viết chia sẻ kinh nghiệm DHTH có nhiều hơn DHPH nhưng chúng ta chưa nên lạc quan về vốn hiểu biết của GV về DHTH. Khảo sát của nhóm nghiên cứu của NCS. Trương Thị Thanh Mai và Thái Thùy Trang từ

tháng 8 đến tháng 10 năm 2014 trên 252 GV môn Lý, Hóa, Sinh tại 18 trường THCS tại TP. Đà Nẵng cũng cho thấy 9% GV cho rằng bản thân chưa hiểu biết nhiều về DHTH.

Từ những vấn đề được bàn luận trong các bài viết gửi về hội thảo, Ban tổ chức chúng tôi nhận thấy các tác giả mong muốn chuyển tải tới những người tham gia vào đổi mới GD và xây dựng CT học phổ thông sau năm 2015, đặc biệt là những nhà làm chính sách, hai thông điệp chính sau:

- Chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo thông qua thực hiện DHTH và DHPH đã được thông suốt và triển khai tại một số địa phương. Tuy nhiên, việc áp dụng 2 quan niệm dạy học này mới chỉ dừng lại ở mức độ chuyên sâu trung bình. Việc sử dụng phương pháp điển hình của DHTH và DHPH là dạy học giải quyết vấn đề qua dự án còn rất hiếm. Thực tế áp dụng DHTH và DHPH còn hạn chế như vậy là do điều kiện hiện tại của nền GD nước nhà còn rất nhiều khó khăn. Chính vì vậy, việc đổi mới CT học và soạn lại SGK phổ thông sau năm 2015 cần phải thận trọng và tránh đổi mới cục bộ. Trong lúc chờ đợi có một phương án đổi mới được sự đồng tình cao của xã hội, bồi dưỡng cho GV đương chức về DHTH và DHPH, trao thêm quyền tự chủ dạy học cho GV để họ phát huy sáng kiến dạy học chính là những bước đi ban đầu khả thi và ít tốn kém.
- Hiểu biết của GV phổ thông về DHPH và DHTH còn có những hạn chế, điều này sẽ làm cản trở quá trình triển khai CT học phổ thông sau năm 2015. Vì thế song song với những đề án xây dựng CT học và viết SGK, việc đổi mới CT đào tạo tại các trường sư phạm cũng cần phải được quan tâm với mức độ tương đương.

Ban tổ chức hi vọng rằng những tham luận được trình bày tại Hội thảo cũng như những bài viết được đăng trong Kỷ yếu sẽ được Quý vị quan tâm chú ý và thảo luận trao đổi tại Hội thảo. Chúng tôi cũng hi vọng rằng Quý vị có thể tìm được tiếng nói chung để sau Hội thảo chúng ta có những tác động tích cực, làm tăng hiểu biết của xã hội và đặc biệt là của GV phổ thông về DHTH và DHPH, đồng thời đóng góp những ý kiến thiết thực về đổi mới GD và dạy học cho các nhà quản lý, các nhà làm chính sách.

Ban tổ chức Hội thảo xin trân trọng cảm ơn các nhà nghiên cứu, các giảng viên đại học, các GV phổ thông, và các nhà quản lý giáo dục đã gửi bài viết tới Hội thảo. Hội thảo này không thể diễn ra nếu không có sự hưởng ứng tham gia nhiệt tình của Quý vị. Ban tổ chức Hội thảo xin trân trọng cảm ơn những Quý vị tham dự buổi Hội thảo hôm nay. Những ý kiến đóng góp và trao đổi của các đại biểu tham dự sẽ góp phần quyết định vào sự thành công của Hội thảo.

PHẦN THỨ NHẤT
CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DHTH & DHPH,
KINH NGHIỆM MỘT SỐ NƯỚC
TRÊN THẾ GIỚI

Dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông

*TS. Nguyễn Thị Kim Dung **

Mở đầu

Dạy học tích hợp (DHTH) bắt đầu được đề cập đến vào cuối những năm 1980 - đầu những năm 1990. Vào giai đoạn này, giáo dục ở nhiều nước bị phê phán là đã không chuẩn bị học sinh trở thành những công dân hữu ích, đáp ứng được yêu cầu của thế kỉ 21. Một phần nguyên nhân người ta cho là chương trình dạy học chưa phù hợp. Học sinh không thích học do chúng không tìm thấy ý nghĩa cá nhân trong các môn học. Bên cạnh đó, các nghiên cứu về não bộ cho thấy, quá trình nhận thức có hiệu quả hơn khi có sự kết nối với nhau và cách tiếp cận tích hợp cho phép làm giảm đến mức thấp nhất những trùng lặp giữa các lĩnh vực bộ môn. Sự phát triển của Internet cũng là nguyên nhân dẫn đến dạy học tích hợp. Lượng kiến thức thông tin đa dạng, phong phú trên Internet và các phương tiện truyền thông khác sẽ không cho phép chúng ta có thể dạy mọi thứ được, mà thay vào đó là nghiên cứu các khái niệm theo chiều sâu, đa chiều thay cho theo chiều rộng.

Chính vì vậy, để đáp ứng yêu cầu chuẩn bị nguồn nhân lực, tăng cường khả năng hợp tác, cạnh tranh cho hội nhập quốc tế; phục vụ ngày càng tốt hơn sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, đòi hỏi phải đổi mới toàn diện và mạnh mẽ giáo dục và đào tạo nước ta. Vậy DHTH là gì và các mức độ thể hiện trong chương trình giáo dục phổ thông như thế nào?

1. Khái niệm Tích hợp và Dạy học tích hợp

1.1. Khái niệm Tích hợp

Tích hợp (tiếng Anh: Integration) có nguồn gốc từ tiếng La tinh: integration với nghĩa: xác lập lại cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất trên cơ sở những bộ phận riêng lẻ.

Theo từ điển Anh - Anh (Oxford Advanced Learner's Dictionary), từ integrate có nghĩa là kết hợp những phần, những bộ phận với nhau trong một tổng thể. Những phần, những bộ phận này có thể khác nhau nhưng thích hợp với nhau.

Theo Từ điển Bách khoa Khoa học Giáo dục của Cộng hòa Liên bang Đức (Enzyklopadie Erziehungswissenschaft, Bd.2, Stuttgart 1984), nghĩa chung của từ integration có hai khía cạnh:

- Quá trình xác lập lại cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất từ những cái riêng lẻ.

* Viện Nghiên cứu Sư phạm - Trường ĐHSP Hà Nội

- Trạng thái mà trong đó có cái chung, cái toàn thể được tạo ra từ những cái riêng lẻ.

Tích hợp có nghĩa là sự hợp nhất, sự kết hợp, sự hòa nhập.

Trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm tích hợp xuất hiện từ thời kỳ Khai sáng (thế kỷ XVIII) dùng để chỉ một quan niệm giáo dục toàn diện con người, chống lại hiện tượng làm cho con người phát triển thiếu hài hòa, cân đối. Trong dạy học các bộ môn, tích hợp được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung từ các môn học, lĩnh vực học tập khác nhau (theo cách hiểu truyền thống từ 400 năm nay) thành một “ môn học” mới. Ví dụ môn Khoa học (science) được hình thành từ sự tổ hợp, kết hợp của các môn thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên: Vật lý, Hóa học, Sinh học; môn Nghiên cứu xã hội được hình thành từ sự tổ hợp, kết hợp của các môn thuộc lĩnh vực Khoa học xã hội: Lịch sử, Địa lý, Xã hội học, Kinh tế học.

Tích hợp cũng có thể được hiểu là sự lồng ghép các nội dung cần thiết vào những nội dung vốn có của một môn học, thí dụ: lồng ghép nội dung giáo dục dân số, giáo dục môi trường.....vào nội dung các môn học: Địa lý, Sinh học, Giáo dục công dân....xây dựng môn học tích hợp từ các môn học truyền thống.

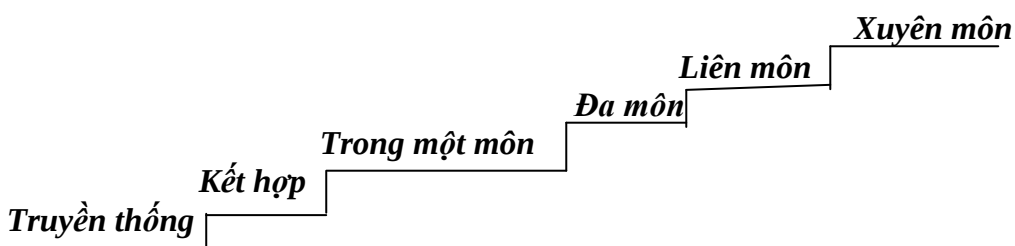
1.2. Dạy học tích hợp

Dạy học tích hợp là một quan niệm dạy học nhằm hình thành ở học sinh những năng lực giải quyết hiệu quả các tình huống thực tiễn dựa trên sự huy động nội dung, kiến thức, kĩ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau. Điều đó cũng có nghĩa là đảm bảo để mỗi học sinh *biết cách* vận dụng kiến thức học được trong nhà trường vào các hoàn cảnh mới lạ, khó khăn, bất ngờ, qua đó trở thành một người công dân có trách nhiệm, một người lao động có năng lực. Dạy học tích hợp đòi hỏi việc học tập trong nhà trường phải được gắn với các tình huống của cuộc sống mà sau này học sinh có thể đối mặt vì thế nó trở nên có ý nghĩa đối với học sinh. Với cách hiểu như vậy, DHTH phải được thể hiện ở cả nội dung chương trình, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá, hình thức tổ chức dạy học.

Như vậy, thực hiện DHTH sẽ phát huy tối đa sự trưởng thành và phát triển cá nhân mỗi học sinh, giúp các em thành công trong vai trò của người chủ gia đình, người công dân, người lao động tương lai.

2. Các mức độ tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông

Nhiều nhà khoa học đã phân chia các mức độ tích hợp theo thang tăng dần như sơ đồ dưới đây:



2.1. Truyền thống (traditional)

Từng môn học được giảng dạy, xem xét riêng rẽ, biệt lập, không có bất kì sự liên hệ, kết nối nào giống như chụp ảnh cận cảnh từng đoạn - một hướng, một cách nhìn, sự tập trung hạn hẹp vào một môn riêng rẽ. Ví dụ, GV áp dụng quan điểm này trong giảng dạy từng môn như Toán, Khoa học, nghiên cứu XH, nghệ thuật, ngôn ngữ... một cách riêng biệt, chỉ trong khuôn khổ kiến thức của môn học mình dạy. Các vấn đề được giải quyết chỉ trên cơ sở những kiến thức, kĩ năng của chính lĩnh vực bộ môn đó.

2.2. Kết hợp/lồng ghép (fusion)

Một nội dung nào đó được kết hợp vào chương trình đã có sẵn. Ví dụ, ở một trường THPT của bang Illinois (Mỹ) đã kết hợp các nghiên cứu về toàn cầu hóa vào trong chương trình của nhà trường. Điều này sẽ giúp cho HS hiểu sâu hơn các vấn đề của thế giới từ nhiều góc nhìn khác nhau. Hoặc ở một trường học khác của bang New Jersey, nhà trường cho rằng các yếu tố xã hội và xúc cảm là những yếu tố quan trọng nhất đối với đời sống của lứa trẻ. Chính vì thế, ở từng khía cạnh nhận thức của nhà trường được thiết kế để chỉ rõ cho HS biết là người lớn quan tâm đến chúng. Nhà trường đã sử dụng chương trình học về xã hội và xúc cảm để hướng dẫn sự kết hợp. Hiệu trưởng chỉ đạo các cuộc họp với cha mẹ, với HS và GV để thảo luận và cam kết thực hiện chương trình trên. Từng HS được cảm nhận và trải nghiệm chương trình đó hàng ngày. HS bắt đầu một ngày với công việc dành cho phát triển cộng đồng. Chúng thuộc về các tổ/nhóm và có cơ hội tiếp cận với tổ nhóm GV của mình càng nhiều càng tốt. Cha mẹ được khuyến khích tham gia càng nhiều càng tốt như là những đối tác, và có một Trung tâm cha mẹ trong nhà trường. Có chương trình truyền hình phục vụ cộng đồng là sản phẩm của HS lớp 8 được phát hàng ngày, trong đó nói về những tin tức của HS và những điểm nóng phục vụ cộng đồng. Những điểm nóng này được rút ra từ chính những nghiên cứu của HS và nội dung thường tác động đến những chủ đề hình thành nhân cách...

Hoặc như ở nước ta, trong nhiều năm qua đã kết hợp, lồng ghép các chủ đề về dân số, môi trường, an toàn giao thông, sức khỏe sinh sản, kĩ năng sống... vào các lĩnh vực môn học như Địa lý, Sinh học, GD đạo đức và công dân...

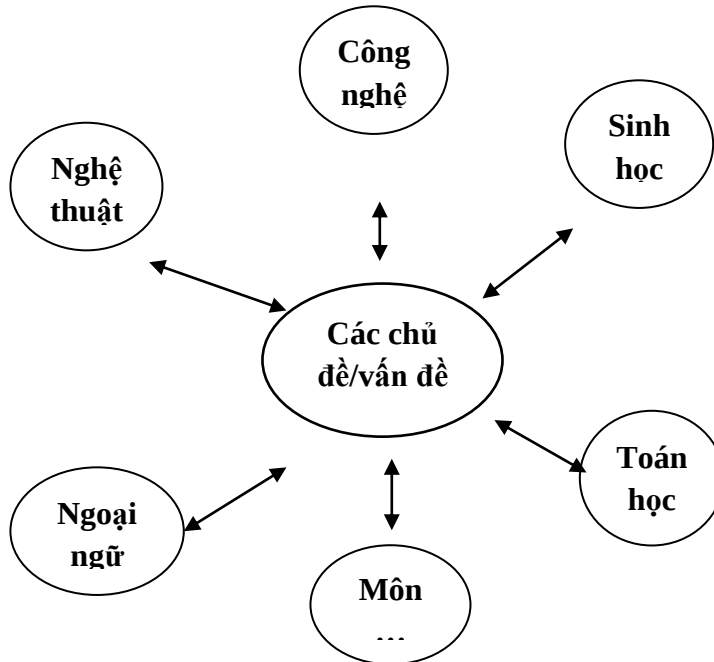
2.3. Tích hợp trong một môn học

Tích hợp trong nội bộ môn học. Tích hợp những nội dung của các phân môn, các lĩnh vực nội dung thuộc cùng một môn học theo những chủ đề, chương, bài cụ thể nhất định.

Ví dụ: Tích hợp nội dung của Hóa học vô cơ, Hóa học hữu cơ trong nội dung của chương Hóa học và các vấn đề kinh tế, xã hội và môi trường; Tích hợp giữa các phân môn Đại số, Hình học và Lượng giác trong môn Toán tại một số thời điểm. Chẳng hạn như: ứng dụng lượng giác trong hình học (khi tính diện tích, thể tích); ứng dụng lượng giác trong đại số, như biến đổi, chứng minh một số bất đẳng thức; ý nghĩa hình học và cơ học của đạo hàm.

2.4. Đa môn (multidisciplinary)

Ở đây các môn học là riêng biệt nhưng có những liên kết có chủ đích giữa các môn học và trong từng môn bởi các chủ đề hay các vấn đề chung. Có thể sơ đồ hóa như sau:



Khi HS học/nghiên cứu về một vấn đề nào đó các em đồng thời được tiếp cận từ nhiều bộ môn khác nhau. Ví dụ, khi HS học/nghiên cứu về cuộc Nội chiến của Mỹ ở môn Lịch sử và đồng thời các em được đọc câu chuyện về Biểu hiện của lòng dũng cảm ở môn Tiếng Anh. Chủ đề Nội chiến có thể có ở môn Nghệ thuật, âm nhạc và các môn học khác. Đôi khi được gọi là *Chương trình song song*. Cùng một vấn đề được dạy ở nhiều môn cùng một lúc.

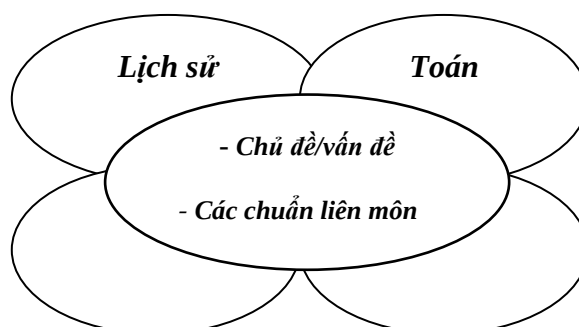
Từ cách tiếp cận đa môn này, GV không cần phải thay đổi nhiều lần nội dung giảng dạy bộ môn của mình. Nội dung và đánh giá vẫn nguyên theo bộ môn. Chỉ có HS được mong đợi là tạo ra những kết nối giữa các lĩnh vực bộ môn, tức là các em sẽ giải quyết vấn đề dựa trên kiến thức thu được ở nhiều bộ môn khác nhau.

Đôi khi các tiếp cận đa môn đã tạo ra những liên kết rất mạnh và khi đó thì những ngăn cách bộ môn bị mờ đi và chương trình chuyển sang lãnh địa liên môn (interdisciplinary).

2.5. Liên môn (interdisciplinary)

Các môn học được liên hợp với nhau và giữa chúng có những chủ đề, vấn đề, những khái niệm lớn và những ý tưởng lớn chung.

Chương trình liên môn tạo ra những kết nối rõ rệt giữa các môn học. Chương trình cũng xoay quanh các chủ đề/vấn đề chung, nhưng các khái niệm hoặc các kỹ năng liên môn được nhấn mạnh giữa các môn chứ không phải trong từng môn riêng biệt. Sơ đồ sau chỉ rõ tiếp cận liên môn:

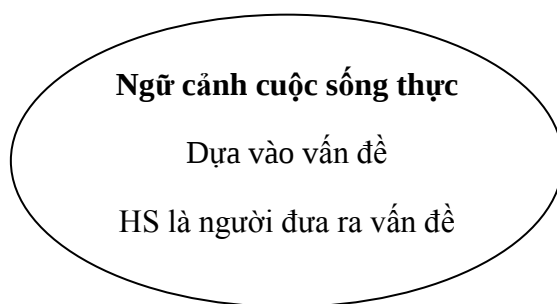


Xây dựng môn học mới bằng cách liên kết một số môn học với nhau thành môn học mới nhưng vẫn có những phần mang tên riêng của từng môn học. Thí dụ: môn Lí- Hoá, Sứ- Địa, Sinh- Địa chất, Hoá - Địa... Ví dụ: chương trình và sách giáo khoa các môn Khoa học của Pháp gồm: môn Lí - Hoá; môn Sinh - Địa chất (hoặc Khoa học về Trái đất).

(vi) Xuyên môn (transdisciplinary)

Cách tiếp cận những vấn đề từ cuộc sống thực và có ý nghĩa đối với HS mà không xuất phát từ các khoa học tương ứng với môn học, từ đó xây dựng thành các môn học mới khác với môn học truyền thống.

Cách tiếp cận này bắt đầu bằng ngữ cảnh cuộc sống thực (real-life context). Nó không bắt đầu bằng môn học hay bằng những khái niệm hoặc kỹ năng chung. Điều quan tâm nhất ở đây là sự phù hợp đối với HS. Điểm khác duy nhất so với liên môn là ở chỗ chúng bắt đầu bằng ngữ cảnh cuộc sống thực và sở thích của HS. Sơ đồ hóa như sau:



Ví dụ, một trường Quốc tế của Mỹ có 460 HS ở bang Texas có mục đích là cung cấp cho HS những kiến thức và kỹ năng khoa học để làm việc trong ngữ cảnh toàn cầu hóa và "làm thay đổi thế giới". Nhà trường đã đưa ra một chương trình học tích hợp phong phú. HS lựa chọn vấn đề quốc tế và tiến hành thu thập nghiên cứu, chuẩn bị trang web thông tin, thiết kế và thực hiện dự án nghiên cứu - phục vụ và trình bày kết quả của mình trước một Hội đồng những người am hiểu của cộng đồng. Các chủ đề đa dạng có thể là tình trạng vô gia cư hay lạm dụng chất gây nghiện ở trẻ vị thành niên... Một vài phương pháp giảng dạy mang tính truyền thống. Tuy nhiên, tất cả HS phải đi thám hiểm. Mỗi nhóm/lớp phải tham quan trực tiếp một nơi nào đó để học/nghiên cứu về vấn đề quốc tế. Ví dụ, như người mới vào nghề, các em đến Nhà ga Quốc tế Heifer ở Arkansas và sống ở đó 4 ngày để trải nghiệm những thách thức về nhu cầu kinh tế và học về sự phát triển bền vững.

Xây dựng môn học mới bằng cách kết hợp hai hay nhiều môn học với nhau thành những chủ đề chính hay nhánh chính và không còn mang tên của mỗi môn học. Thí dụ: Môn Khoa học (Science) của Vương Quốc Anh, Australia, Singapore. Môn Khoa học Tự nhiên (Physical Science) của Hoa Kỳ, Hàn Quốc, Canada... Môn Nghiên cứu xã hội (Social Studies) của Nhật Bản, môn Nghiên cứu xã hội và môi trường (Studies of Society and Environment) của Australia v.v...

Nói tóm lại, dạy học tích hợp là một khái niệm còn tương đối mới, đang được cụ thể hóa ở nhiều cấp độ khác nhau trong các chương trình giáo dục. Tùy theo vấn đề, nội dung cũng như nhu cầu thực tế và trình độ của GV mà mức độ tích hợp trong giảng dạy là khác nhau. Có những nội dung chỉ tích hợp trong một môn học như dạy học

theo chủ đề; có những nội dung được tích hợp đa môn hoặc xuyên môn như dạy học theo dự án chẳng hạn. Tích hợp như thế nào trong chương trình để tránh sự lồng ghép "cơ học", để tiếp cận vấn đề được tự nhiên đòi hỏi phải có sự nghiên cứu công phu và khoa học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Kathryn Paige (2008), *Moving towards transdisciplinarity: an ecological sustainable focus for science and mathematics pre-service education in the primary/middle years*, Asian-Pacific Journal of teacher education, 36:1, 19-33.
2. Susan M. Drake (2007), *Creating Standards - Based Intergrated curriculum*, Corwin Press, Inc., Pp. 25-42.
3. Svetlana Nikitina, *Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem - centing*, Jr. of Curriculum Studies, 38:3, 251-271.

Tích hợp trong dạy học bộ môn ở trường phổ thông

*TS. Võ Văn Duyên Em **

1. Đặt vấn đề

Mục tiêu giáo dục phổ thông là giúp học sinh (HS) phát triển toàn diện, chuẩn bị cho HS tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động. Để hiện thực mục tiêu đó, nội dung học vấn phổ thông thường bao gồm nhiều môn học khác nhau. Tuy nội dung các môn học và nhiệm vụ của chúng có thể khác nhau, song chúng vẫn có những mối quan hệ nhất định, nhiều khi là rất chặt chẽ. Chính đặc trưng này của học vấn phổ thông đã giúp phát triển toàn diện nhân cách của HS, cũng là biểu hiện quan trọng của chất lượng giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, trong thực tế dạy học các môn học nói chung, việc thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ của môn học, cũng như khai thác mối quan hệ giữa các môn học đã không được quan tâm đúng mức. Điều đó dẫn đến chất lượng giáo dục phổ thông, mà biểu hiện cụ thể thường là năng lực vận dụng kiến thức vào thực tế, cũng như năng lực giải quyết vấn đề của HS bị hạn chế. Góp phần khắc phục những hạn chế này của chất lượng giáo dục phổ thông, nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến đã nghiên cứu và vận dụng lý thuyết sư phạm tích hợp hay dạy học tích hợp (DHTH). Bài báo này mong muốn góp phần làm rõ các cơ sở lý luận về DHTH, vì sao phải thực hiện DHTH, các giải pháp thực hiện có hiệu quả khi triển khai DHTH và vận dụng DHTH trong dạy học bộ môn ở trường phổ thông Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Dạy học tích hợp

Trên thế giới và tại Việt Nam, DHTH đã trở thành một trào lưu sư phạm hiện đại. Tháng 9 năm 1968, “*Hội nghị tích hợp về việc giảng dạy các khoa học*” đã được Hội đồng Liên quốc gia về giảng dạy khoa học tổ chức tại Varna (Bungari), với sự bảo trợ của UNESCO. Hội nghị nêu ra hai vấn đề là vì sao phải DHTH và tích hợp các khoa học là gì [3]. Theo đó, DHTH được UNESCO định nghĩa như sau: “*Một cách trình bày các khái niệm và nguyên lý khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của tư tưởng khoa học, tránh nhấn quá mạnh hoặc quá sớm sự sai khác giữa các lĩnh vực khoa học khác nhau*” [3]. Định nghĩa của UNESCO cho thấy DHTH xuất phát từ quan niệm về quá trình học tập hình thành ở HS những năng lực ở trình độ cao, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Quá trình DHTH bao gồm những hoạt động tích hợp giúp HS biết cách phối hợp các kiến thức, kỹ năng và thao tác một cách có hệ thống. Như vậy, có thể hiểu tích hợp bao hàm cả nội dung và hoạt động.

* Khoa Hóa học - Trường Đại học Quy Nhơn

Nói một cách khác, DHTH là dạy cho HS cách sử dụng kiến thức và kỹ năng của mình để giải quyết và ứng dụng trong những tình huống cụ thể, với mục đích phát triển năng lực người học.

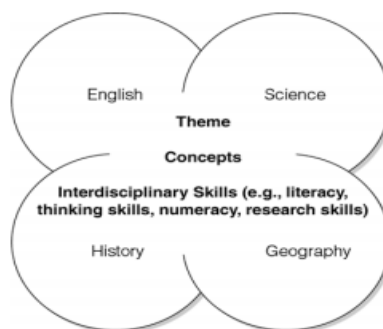
Ngoài ra, DHTH liên hệ giữa kiến thức và kỹ năng của các chuyên ngành hoặc các môn học khác nhau để bảo đảm cho HS phát huy có hiệu quả những kiến thức và năng lực của mình trong việc giải quyết các tình huống tích hợp cụ thể. Các nhà nghiên cứu đưa ra các tiêu chí quan trọng của DHTH, bao gồm: việc học và nghiên cứu các môn học khác nhau, có thời khóa biểu linh động, giáo viên (GV) giảng dạy theo nhóm, quá trình học lấy HS làm trung tâm, có sự tương tác về trình độ giữa HS với HS, giữa HS và GV, và giữa GV với nhau [5, tr.148].

Trong DHTH, các nhà giáo dục học phân chia ra tích hợp dọc (vertical integration) và tích hợp ngang (horizontal integration). Tích hợp dọc là “*tích hợp dựa trên cơ sở liên kết hai hoặc nhiều môn học thuộc cùng một lĩnh vực hoặc một số lĩnh vực gần nhau*”, còn tích hợp ngang là “*tích hợp dựa trên cơ sở liên kết các đối tượng học tập, nghiên cứu thuộc các lĩnh vực khoa học khác nhau*” xung quanh một chủ đề [2, tr.384-385].

2.2. Các mô hình chương trình DHTH

Hiện nay, trên thế giới, 3 mô hình chương trình DHTH phổ biến nhất, là: Mô hình đa môn (interdisciplinary model), mô hình dựa trên chuỗi vấn đề (problem-based model) và mô hình dựa trên các chủ đề (themebased model) [5].

2.2.1. Mô hình đa môn



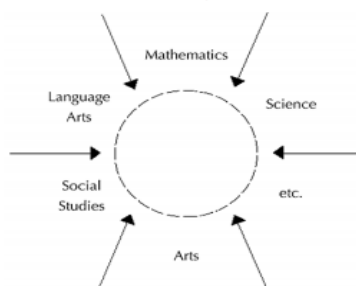
Hình 1. Mô hình đa môn [1]

Mô hình này xây dựng chương trình học tập theo những kiến thức, kỹ năng thuộc một số môn học khác nhau [1].

Hình 1 cho thấy sự tích hợp giữa kiến thức các môn học như tiếng Anh, Khoa học (Science), Lịch sử (History) và Địa lí (Geography) trong một môn học tại trường phổ thông.

Ví dụ tại một trường trung học của Mỹ, để giảng dạy chương trình tích hợp, thường có 4 GV phụ trách khoảng 110 HS. Những môn học chính, gồm: Ngôn ngữ, Toán, Khoa học, Xã hội. Mô hình này rất thích hợp cho bậc trung học phổ thông. Ưu điểm của mô hình này là GV có thời gian làm việc cùng nhau, số lượng HS vừa phải.

2.2.2. Mô hình dựa trên chuỗi vấn đề



Hình 2. Mô hình dựa trên chuỗi vấn đề [4]

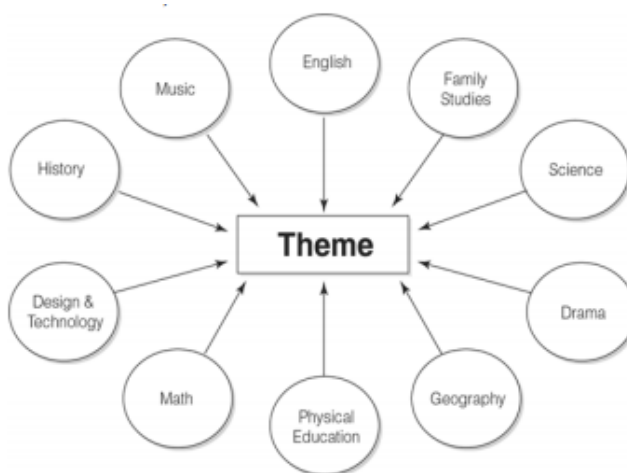
Mô hình này đòi hỏi nội dung học tập được thiết kế thành một chuỗi vấn đề, muốn giải quyết phải huy động tổng hợp kiến thức kỹ năng của những môn học khác nhau [4].

Một ví dụ cho mô hình này là dự án giảng dạy về Công nghệ, Khoa học và Toán của hai nhà giáo dục Laporte và Sanders vào năm 1996. Mục đích của dự án này là giúp các trường trung học tại Mỹ được học Toán và Khoa học thông qua các hoạt động công nghệ [4].

Hình 2 cho thấy một vấn đề có thể liên quan đến nhiều môn học khác nhau như Nghệ thuật (Arts), Xã hội (Social Studies), Ngôn ngữ (Language Arts), Toán (Mathematics) và Khoa học (Science), ...

Mô hình này cho thấy quá trình học tập xoay quanh những mục tiêu chung cho một nhóm môn, tạo thành môn học tích hợp. Mô hình này rất thích hợp đối với bậc trung học cơ sở.

2.2.3. Mô hình dựa trên chủ đề



Hình 3. Mô hình dựa trên chủ đề [1]

Mô hình này giảng dạy theo các chủ đề đòi hỏi GV và HS vận dụng kiến thức của nhiều môn học khác nhau [1]. Ưu điểm của mô hình này là GV vẫn dạy một môn học, nhưng trong quá trình dạy học, GV cần vận dụng và mở rộng kiến thức của nhiều môn học liên quan khác [4].

Mô hình này được áp dụng cho những môn học gần nhau về bản chất và mục tiêu. Trong trường hợp này, môn học tích hợp được cùng một GV giảng dạy [8]. Mô hình này

rất thích hợp đối với bậc tiểu học. Hình 3 cho thấy chủ đề trong một môn học có thể liên quan đến nhiều môn học khác nhau như: Toán, Giáo dục Thể chất, Địa lí,...

2.3. Vì sao phải thực hiện dạy học tích hợp

2.3.1. Dạy học tích hợp góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện của nhà trường phổ thông

Giáo dục toàn diện dựa trên việc đóng góp của nhiều môn học cũng như bằng việc thực hiện đầy đủ mục tiêu và nhiệm vụ của từng môn học.

Mặt khác, các tri thức khoa học và kinh nghiệm xã hội của loài người phát triển như vũ bão, trong khi quỹ thời gian cũng như kinh phí để HS ngồi trên ghế nhà trường là có hạn. Do vậy, không thể đưa nhiều môn học hơn nữa vào nhà trường, cho dù những tri thức này là rất cần thiết. Chẳng hạn, ngày nay cần thiết phải trang bị nhiều kĩ năng sống cho HS (về an toàn giao thông, giáo dục bảo vệ môi trường, an toàn lao động, sử dụng năng lượng tiết kiệm, định hướng nghề nghiệp,...) trong khi những tri thức này không thể tạo thành môn học mới để đưa vào nhà trường vì lí do phải đảm bảo tải học tập phù hợp với sự phát triển của HS. Mặc dù khi xây dựng chương trình sách giáo khoa nhiều tri thức đã được tích hợp để thực hiện các nhiệm vụ trên, song không thể đầy đủ và phù hợp với tất cả đối tượng HS. Vì vậy, trong quá trình dạy học GV phải nghiên cứu để tích hợp các nội dung này một cách cụ thể cho từng môn học và phù hợp với từng đối tượng HS ở các vùng miền khác nhau.

2.3.2. Do bản chất của mối liên hệ giữa các tri thức khoa học

Các nhà khoa học cho rằng khoa học từ thế kỷ XX đã chuyển dần từ phân tích cấu trúc lên tổng hợp hệ thống đã làm xuất hiện các liên ngành (như sinh thái học, tự động hóa,...). Vì vậy, xu thế dạy học trong nhà trường là phải làm sao cho tri thức của HS xác thực và toàn diện. Quá trình dạy học phải làm sao liên kết, tổng hợp hóa các tri thức, đồng thời thay thế “*tư duy cơ giới cổ điển*” bằng “*tư duy hệ thống*”. Theo Xaviers Roegirs [9], nếu nhà trường chỉ quan tâm dạy cho HS các khái niệm một cách rời rạc, thì nguy cơ sẽ hình thành ở HS các “*suy luận theo kiểu khép kín*”, sẽ hình thành những con người “*mù chức năng*”, nghĩa là những người đã lĩnh hội kiến thức nhưng không có khả năng sử dụng các kiến thức đó hàng ngày.

2.3.3. Góp phần giảm tải học tập cho học sinh

DHTH giúp phát triển các năng lực, đặc biệt là trí tưởng tượng khoa học và năng lực tư duy của HS, vì nó luôn tạo ra các tình huống để HS vận dụng kiến thức gần với cuộc sống. Nó cũng làm giảm sự trùng lặp các nội dung giữa các môn học, góp phần giảm tải nội dung học tập. Mặt khác, giảm tải học tập không chỉ là giảm thiểu khối lượng kiến thức môn học, hoặc thêm thời lượng cho việc dạy học một nội dung theo qui định. Phát triển hứng thú học tập cũng có thể được xem như một biện pháp giảm tải tâm lí học tập có hiệu quả và rất có ý nghĩa. Làm cho HS thấu hiểu ý nghĩa của các kiến thức cần tiếp thu, tích hợp một cách hợp lí, có ý nghĩa các nội dung gần với cuộc sống hàng ngày vào môn học, từ đó tạo sự xúc cảm nhận thức, cũng sẽ làm cho HS nhẹ nhàng vượt qua các khó khăn nhận thức và việc học tập khi đó mới trở thành niềm vui, hứng thú của HS.

2.4. So sánh giữa chương trình DHTH và chương trình dạy học truyền thống

Các tác giả Zhabanova, Rule, Montgomery và Nielsen [9] sau khi tiến hành khảo sát và nghiên cứu về DHTH đọc, đã đưa ra bảng so sánh - đối chiếu giữa DHTH đọc và dạy học theo kiểu truyền thống (dạy một môn học đơn thuần) như bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. So sánh giữa dạy học tích hợp và dạy học truyền thống

Đặc thù	Dạy học tích hợp	Dạy học truyền thống
Hoạt động trong giờ học	Làm việc theo nhóm	Làm việc cá nhân
Phương pháp giảng dạy	Nhiều phương pháp cải tiến giảng dạy thông qua phương tiện kĩ thuật	Giảng dạy trực tiếp, ít dùng phương tiện kĩ thuật
Phương pháp phản hồi	Nhiều phản hồi tích cực từ GV	Ít phản hồi tích cực từ GV
Câu hỏi	Dựa theo sự lựa chọn của HS	Chỉ tập trung vào sự kết nối từ kiến thức đã học
Vai trò của GV	Hoạt động theo nhóm, liên môn, và cải thiện các hoạt động của HS	Kết nối kiến thức mới với kiến thức trước đó
Vai trò của HS	Được lựa chọn, quyết định và học tập như là một thành viên trong nhóm	Theo hướng dẫn của GV, nhớ các kiến thức đã được học, làm việc một mình

Bảng 1 cho thấy, ưu thế nổi bật của chương trình DHTH so với dạy học truyền thống. Wraga [7] nhấn mạnh rằng DHTH làm cho việc học có nhiều ý nghĩa hơn khi xét theo góc độ liên kết HS và HS, HS và GV, liên kết các môn học, độ phức hợp và giải quyết vấn đề. Trên bình diện của HS, HS cảm thấy hứng thú hơn vì được thể hiện năng lực của chính mình.

Một ưu điểm khác của chương trình DHTH là khuyến khích HS có động cơ học tập (motivation). Marshall cho rằng chương trình tích hợp chú trọng nhu cầu tiếp thu kiến thức phù hợp với nhu cầu của HS; HS sẽ được học cái mình cần và yêu thích, người ta gọi đó là “*động cơ nội tại*” (intrinsic motivation). Chính vì có động cơ học tập mà việc học trở nên nhẹ nhàng và thích thú hơn.

Ngoài ra, chương trình DHTH có độ phức hợp cao hơn so với chương trình dạy học truyền thống. Cho nên, như đã phân tích ở trên, vai trò của GV trở nên năng động và quan trọng hơn. Trong dạy học truyền thống, vai trò người GV tương đối đơn giản với việc soạn giáo án. Còn đối với DHTH, vai trò của GV nặng nề hơn rất nhiều vì phải thực hiện nhiều công đoạn, không chỉ soạn giáo án mà còn phải thiết kế nội dung dạy học như thế nào để tạo sự liên kết các môn học một cách phù hợp theo nhu cầu của HS. Tuy nhiên, không phải GV nào cũng có thể làm được như vậy trong DHTH. Vậy thì phải làm sao để GV thích nghi với DHTH? Câu hỏi này được các nhà khoa học giáo dục như Virtue, Wilson, Ingram [6] nghiên cứu và đưa ra các giải pháp như sau: Nếu như GV chưa quen với DHTH, GV cần bắt đầu với những bài giảng ngắn, liên kết vài vấn đề đơn giản từ các môn học. Dựa trên đánh giá của HS, GV tiếp tục phát triển và hoàn thiện hơn chương

trình DHTH của mình với độ phức hợp cao hơn. Một ưu điểm khác của chương trình DHTH chính là để đáp ứng động cơ nội tại của HS, GV cần có những phản hồi tích cực (positive feedback) đối với HS, giúp HS có thêm nhiều trạng thái tích cực trong học tập. Chương trình DHTH giúp HS có nhiều cơ hội làm việc theo nhóm, việc học tập và làm việc theo nhóm tạo nên bầu không khí thân thiện, đoàn kết, học hỏi lẫn nhau (share-learning).

2.5. Giáo viên đáp ứng như thế nào đối với dạy học tích hợp

Như đã nêu ở phần so sánh giữa DHTH và dạy học truyền thống (bảng 1), vai trò của GV đóng yếu tố hết sức quan trọng trong DHTH. Dù DHTH dọc hay tích hợp ngang, GV cũng cần đáp ứng những yêu cầu sau:

- GV cần chuyển từ dạy học truyền thống sang DHTH, tức thay đổi phương pháp dạy học truyền thống sang DHTH, GV không chỉ làm việc với từng HS mà làm việc với từng nhóm HS.

- GV cần bồi dưỡng thêm kiến thức liên ngành, bổ sung kiến thức giao thoa giữa các môn học.

- GV cần nắm phương pháp học và dạy theo nhóm để truyền đạt kiến thức có hiệu quả.

- GV cần xác định việc chuyển đổi chiến lược đánh giá HS từ dạy học truyền thống sang DHTH như ra đề thi, chấm thi, đánh giá và kiểm tra sự tiến bộ của HS.

2.6. Vận dụng DHTH trong dạy học bộ môn ở trường phổ thông Việt Nam

Do nước ta có sự khác biệt lớn về vị trí địa lý và điều kiện kinh tế xã hội giữa các vùng miền nên khi áp dụng DHTH vào các trường phổ thông của Việt Nam cần phải chú ý các đặc điểm trên để cho phù hợp. Do đó cần quan tâm đến 4 loại trường phổ thông mang tính đặc thù đó là: các trường ở khu vực thành thị, thành phố; các trường ở khu vực nông thôn, xa thành thị; kể đến là các trường dành cho HS con em người dân tộc (các trường dân tộc nội trú) và các trường dành riêng cho HS khuyết tật.

Ở nước ta có khá nhiều trường phổ thông nằm trong khu vực nông thôn, đời sống còn nhiều khó khăn. Đối với các trường ở khu vực này, chương trình DHTH thật sự rất quan trọng, vì nó giúp cho HS tiếp thu một lượng kiến thức tổng hợp trong một thời gian nhất định; cũng như định hướng cho HS tiếp tục con đường của mình trong tương lai sau khi tốt nghiệp trung học cơ sở hoặc tốt nghiệp trung học phổ thông.

Hiện nay, hầu hết các tỉnh đều có trường dân tộc nội trú và nhiều địa phương ở các tỉnh miền núi phía Bắc và Tây nguyên con em người dân tộc thiểu số học tại các trường phổ thông ở địa phương rất lớn, các chính sách của Đảng và Nhà nước ta về giáo dục quy định khá nhiều ưu tiên đối với các trường dành cho con em người dân tộc thiểu số, chương trình DHTH cần đặc biệt chú trọng đến việc dạy học ngôn ngữ Tiếng Việt và khả năng tiếp nhận kiến thức, kĩ năng các môn học. Ngoài ra, DHTH còn nâng cao việc truyền đạt sự giao thoa văn hóa của người đồng bào với cộng đồng xã hội người Việt.

Đối với các trường dành cho HS khuyết tật, chương trình DHTH sẽ phát huy rất tốt việc tích lũy kiến thức cho HS, và đặc biệt chú trọng đến việc định hướng cho HS học tiếp một ngành nghề phù hợp sau khi tốt nghiệp. Với vốn kiến thức tích lũy được, HS khuyết tật có thể học tiếp ở các trường dạy nghề hoặc học tiếp ở đại học,...

3. Kết luận

DHTH là một trong những định hướng chính của đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nước ta sau năm 2015, nhằm hướng tới mục tiêu là chuyển nền giáo dục nước ta từ chủ yếu cung cấp kiến thức và kỹ năng sang nền giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. DHTH là tuân theo quy luật nhận thức của loài người và quy luật phát triển của khoa học, đáp ứng yêu cầu giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống, đòi hỏi HS phải vận dụng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm một cách linh hoạt, từ đó hình thành, phát triển đồng thời các năng lực chung và năng lực có tính chuyên biệt, đặc thù.

Giá trị về lý luận và thực tiễn của DHTH đã được nhiều nước trên thế giới áp dụng thành công và triển khai đại trà. Tuy nhiên ở Việt Nam vẫn chưa được áp dụng một cách phổ biến và có hệ thống, do vậy DHTH cần được nghiên cứu chuyên sâu để đáp ứng nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học hiện nay và đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Curriculum Council (2008), *Integrated approaches to teaching and learning in the senior secondary school*, WACE.

[2] Bùi Hiền (2001), *Từ điển giáo dục học*, Nxb Từ điển bách khoa, Hà Nội.

[3] Trần Bá Hoàn (2002), “DHTH”, <http://ioer.edu.vn>.

[4] Lake, K. (2004), “Integrated Curriculum”, *School Improvement Research Series Close up*, Vol 8, No 16, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html> Accessed 16/01/06.

[5] Todd, R. J. (1995), “Integrated information skills instruction: Does it make a difference”, *SLMW*. Vol 3, No 2.

[6] Venville, G & Dawson, V. (2004), “Integration of science with other learning areas”, *The Art of Teaching Science*, pp146-161. Crows Nest, New South Wales, Australia: Allen & Unwin.

[7] Virtue, D.C., Wilson, J. L. & Ingram, N. (2009), “In overcoming obstacles to curriculum integration, less can be more !”, *Middle school Journal*, 40 (3), 4-11.

[8] Wraga, W.G. (2009), Toward a connected core curriculum. *Educational Horizon*, 87(2), 88-96.

[9] Xaviers Roegirs (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, Nxb Giáo dục, (biên dịch: Đào Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Nhị).

Tư tưởng sư phạm tích hợp: Từ ngữ nghĩa và triết lý

*ThS. Hoàng Ngọc Hùng**

Từ một quy luật, triết lý, tư tưởng tích hợp được cụ thể hóa thành phương pháp, giải pháp, kỹ thuật, kỹ năng trong giáo dục, giảng dạy; vì vậy, cách giới thiệu về tích hợp là một trong các nguyên nhân làm cho nhà giáo thấy mông lung, nặng nề hay thấy nó quen đến mức không cần hiểu thêm để nâng hiệu quả hoạt động sư phạm.

Từ sự đồng tình về “tích hợp – thành phần quen thuộc trong triết lý về phương pháp giáo dục và dạy học ở Việt Nam”, sau đây là những thông tin bước đầu từ góc nhìn lịch sử và ngữ nghĩa về tích hợp, góp phần nâng hiệu quả giới thiệu “tích hợp – dưới dạng phương pháp”.

1. Lịch sử

1.1. Triết lý

Ở Việt Nam, từ thời Pháp thuộc, tư tưởng sư phạm tích hợp (về nội dung tri thức) đã được thể hiện rõ nhất ở môn Cách trí (dạy về cấu tạo cơ thể người + Vệ sinh cơ thể người + Môi trường và thiên nhiên); tên môn học là “Cách trí” xuất phát từ cụm từ “cách vật trí tri”. Việc nói gọn “cách vật trí tri” thành “cách trí” không chỉ là sự rút gọn ngôn từ mà còn thể hiện tư tưởng dạy (và) học, triết lý giáo dục, bấy giờ qua việc “phối hợp các hoạt động khác nhau, các thành phần khác nhau của một hệ thống để bảo đảm sự hài hòa chức năng và mục tiêu hoạt động của hệ thống ấy – tích hợp”.

Trong Triết sử Trung Hoa, cụm từ “cách vật trí tri” xuất hiện đầu tiên trong sách Đại học, thuộc Tứ Thư (Trung Dung, Đại Học, Luận Ngữ, Mạnh Tử) của phái Nho gia. Sách Đại học được Tăng Tử, cháu nội Khổng Tử trích từ bộ Lễ Ký, gồm 2 phần: phần I là những lời do Khổng Tử truyền cho Tăng Tử để dạy người phép tu tề; phần II là giảng giải của Tăng Tử về phần I.

Trong “8 điều mục” thuộc phần I, sách dạy: “Trí tri tại cách vật, vật cách nhi hậu tri chí” (trí thức biết được do tiếp xúc với sự vật, vật được tiếp xúc rồi sau đó tri thức mới đến).

- Trịnh Huyền đời Đông Hán giải: “Cách là đến cùng, vật như là sự vật”.

- Phái Trình – Chu đời Tống nhấn mạnh: Trí thức vốn có ở người, nhưng ảnh hưởng của vật dụng làm cho mất đi, cần phải “cách vật” hoặc “tức vật cùng lý” để lấy lại. Trình Di giải: “Cách như là xét đến cùng, vật như là lí. Như vậy là xét đến cùng lí vậy”

* Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng

(“Nhị Trình di thư”, Cuốn 18). Chu Hy giải: “Nói muốn đạt đến cái biết của ta thì căn cứ vào vật và xét đến cùng cái lý của nó” (“Tứ Thư”, chương cuối, tập chú).

- Trình Hạo và Lục Tượng Sơn (siêu hình): Vũ trụ chưa hề cách ly con người, nhưng con người tự cách ly vũ trụ. Việc học là nhằm bỏ che lấp ấy để trở về bản thể. Cái cần biết, cần đạt tới là cái tâm.

- Cách vật là khảo sát cái tâm. Cái thể của tâm rất lớn. Nếu có thể phát huy được cùng cực của tâm ta, thì sẽ hòa hợp với Trời.

- Vương Dương Minh kế thừa tư tưởng trên đây và đưa ra một số kiến giải khiến hệ tư tưởng siêu hình trở nên mạch lạc. Khi có người hỏi ông: “nếu bảo trong trời đất không có vật gì ở ngoài tâm, vậy hoa kia trong núi sâu, tự nở tự tàn, thì có liên quan gì tới tâm?” Vương Dương Minh giải thích: “Khi người chưa xem hoa, hoa kia và tâm người cùng là tĩnh mịch. Khi người đến xem hoa, thì sắc hoa kia phút chốc trở thành rõ ràng. Mới biết hoa kia không phải ở ngoài tâm người (Truyền Tập Lục, Quyển 3). Một đoạn khác của sách này chép lời Vương Dương Minh: “Minh linh (tâm) ta là chủ tể của Trời Đất, quỷ thần, muôn vật... Trời Đất, quỷ thần, muôn vật mà tách khỏi minh linh ta thì không còn có Trời Đất, quỷ thần, muôn vật nữa” (Quyển 3).

- Vũ trụ là một toàn thể tâm linh, trong đó chỉ có một thế giới là thế giới thực tại và hữu hình mà ta kinh nghiệm lấy. Vì thế, không có chỗ cho thế giới trừu tượng – như kiến giải về “lý” của Chu Hi (xét đến cùng cái lý của sự vật). Với Vương Dương Minh, “tâm” và “lý” là một)

- Theo Vương Dương Minh, “cách” (trong “cách vật”, “cải cách”) có nghĩa là sửa, hay chính (sửa cho đúng); vật có nghĩa là sự vật, và cũng có nghĩa là sự việc; sự việc không chỉ gọn trong sự kiện, mà còn bao hàm ý nghĩa đạo đức, luân lý; như hướng vào hiếu kính cha mẹ, thì hiếu kính cha mẹ là một “vật”. Như thế, “vật” có ý nghĩa trọn toàn bộ các khía cạnh liên quan và thuộc về đời sống con người.

- Theo nghĩa này, “cách vật” không có nghĩa là “tìm hiểu sự vật”, mà có nghĩa là “chính việc”, tức làm cho ngay chính sự vật, sự việc. Điều này đồng nghĩa với việc ta đạt tới cùng lương tri của tâm ta đối với sự vật; lúc đó, ở mỗi sự vật ta đều đạt được cái lý của nó.

- Cách vật là sự triển khai ý niệm “làm sáng đức sáng” (tại minh minh đức) nói đến trong sách Đại học. Tuy nhiên, phải dựa vào đâu để “cách vật - chính việc”? Theo Vương Dương Minh: “Bản thể của minh đức (tâm) là lương tri; cho nên làm sáng đức sáng và thân dân chính là trí lương tri (thực hành những gì lương tri dạy bảo); theo ông: ta tốt hay xấu, đều có cùng một tâm trong căn bản, nó không bị che bởi tư ý (ý riêng) và tự nó biểu hiện qua phản ứng mau chóng của ta đối với sự vật. Ví dụ, khi thấy đứa bé sắp rơi xuống giếng, phản ứng trực nhiên đầu tiên của ta là nổi lo sợ cho nó. Chính cái ánh sáng bên trong tâm ta đó mách bảo ta phải cứu đứa bé; và cái ánh sáng đó là cái nhất thể của vũ trụ.

- Mặt khác, cách vật như thế do kinh nghiệm quan sát và giải quyết vấn đề hằng ngày.

- Lương tri thuộc về “biết - tri”, còn “trí lương tri” thuộc về “hành - làm”. Muốn đạt cái trí lương tri, không chỉ chiêm nghiệm và trầm tư (theo lối Phật, Lão), mà phải làm, phải chấp nhận thực tại của sự vật.

- Tóm lại: khi đối diện với những vấn đề cần giải quyết, lương tri sẽ định cho ta biết tính chất của “vật” đó là tốt hay xấu, phải hay trái; khi biết “vật” là tốt, thì phải thi hành với lòng thành; khi lương tri biết đó là xấu, thì cũng phải dừng thi hành với lòng thành. Như gặp bé rơi giếng, nếu ta tìm có không theo lương tri do nghĩ tư thù hay phần thưởng, thì ta đã để cho tư ý (tư dục) che mờ bản tâm (cũng là bản thể của Trời); còn khi thuận theo lương tri là ta đã “chính việc” và đã “trí lương tri” - “lương tri” thuộc về “biết”, còn “trí lương tri” thuộc về “hành - làm”.

- Lương tri chỉ giúp nhận biết lẽ phải trái, nhưng cái biết ở trong ta là chưa hoàn thành – vì chưa tạo thành quả ở ngoài ta; chỉ khi thực hành lương tri (có sáng kiến kinh nghiệm về lương tri) thì cái biết của lương tri mới hoàn thành. Đây là lý do gộp 2 mục thành một: “cách vật + trí tri”, để giải thích cho câu nguyên văn trong Đại học: “cách vật ở tại trí tri.”

- Lương tri chỉ cho biết phải làm (hoặc không làm) điều gì, nhưng không chỉ dẫn cách làm thế nào (thiếu “kỹ năng chuyên môn”); muốn biết thì phải học những phương pháp thiết thực để hành động hợp hoàn cảnh.

- Nếu kiên trì tu dưỡng “cách vật trí tri”, thì dần xóa được các chương ngại ngăn trở bản thể của tâm; đến lúc nào đó sẽ đạt tận cùng của bản tâm, tức là trở về tình trạng thiên yên - nhất thể với trời đất vạn vật.

1.2. Môn học

- Tiểu học, môn Tự nhiên Xã hội (Việt Nam Dân chủ Cộng hòa, sau Cách mạng Tháng 8, có xuất xứ từ môn Cách trí trước CM tháng 8.

- Môn Vạn vật (ban A, Khoa học thực nghiệm - giáo dục miền Nam trước năm 1975) có dạy thêm Thổ nhưỡng, đất đá, hành tinh, thiên hà,...chứ không chỉ về dạy chất sống như môn Sinh học. Cụm từ “khoa học thực nghiệm” cũng góp phần nói lên mục tiêu giáo dục theo định hướng “học những phương pháp thiết thực để hành động hợp hoàn cảnh”

- Từ năm 1987, nước ta xây dựng môn “Tìm hiểu Tự nhiên và xã hội” theo quan điểm tích hợp - từ lớp 1 đến lớp 5.

- Chương trình năm 2000 được hoàn chỉnh thêm một bước, tuy nhiên khái niệm tích hợp vẫn còn xa lạ với không ít giáo viên; một số đã có nhận thức ban đầu nhưng còn hạn chế về kỹ năng vận dụng. Nói một số giáo viên đã có “nhận thức ban đầu” vì các vị ấy vẫn hiểu “tích hợp chỉ dùng trong dạy học” mà chưa thấy nó “được sử dụng trong nhiều lĩnh vực” mặc dù đã được giới thiệu về tích hợp:

▪ Qua các kiến thức lịch sử giáo dục: Thời kì Khai sáng - chỉ một quan niệm giáo dục toàn diện; thành lập một loại hình nhà trường có các thuộc tính trội của các loại hình nhà trường vốn có.

▪ Qua lý luận dạy học các bộ môn: Tích hợp được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung từ các môn học, lĩnh vực học tập khác nhau (theo cách hiểu truyền thống từ trước tới nay) thành một “môn học” mới hoặc lồng ghép các nội dung cần thiết vào các nội dung vốn có của môn học (như: lồng ghép nội dung giáo dục dân số, môi trường, an toàn giao thông trong các môn học Đạo đức, Tiếng Việt hay Tự nhiên và xã hội... xây dựng môn học tích hợp từ các môn truyền thống.

- Có thể thấy, lương tri về sự phạm tích hợp chỉ có thể cho nhà giáo biết phải làm (hoặc không làm) điều gì để tích hợp, nhưng chưa chỉ rõ cách làm thế nào để tích hợp trong dạy học (thiếu “kỹ năng chuyên môn về dạy học tích hợp”); vì vậy, cần phải học những phương pháp tích hợp thiết thực để hành động hợp hoàn cảnh.

- Đưa tư tưởng sự phạm tích hợp vào trong quá trình dạy học là cần thiết. dạy học tích hợp là một xu hướng của lí luận dạy học và được nhiều nước trên thế giới thực hiện.

2. Một số từ ngữ liên quan

2.1. Từ điển tiếng Việt, Viện Ngôn ngữ học (năm 2006)

Stt	Chữ	Giải nghĩa	
1)	hợp (tr 465)	động từ	gộp chung (cùng loại nhưng lớn hơn – hai con sông hợp thành một dòng sông)
		danh từ	tập hợp mọi phần tử của các tập hợp khác, trong quan hệ giữa chúng;
		tính từ	không mâu thuẫn; đúng với đòi hỏi
2)	tích (tr 981)	danh từ	kết quả của phép nhân
		động từ	đồn góp từng ít cho thành số lượng đáng kể

Tích hợp (tr.981): lắp ráp, nối kết các thành phần của một hệ thống theo quan điểm tạo nên một hệ thống toàn bộ

2.2. Theo Thiều Chửu: Hán Việt tự điển, TP Hồ Chí Minh, 1993.

2.2.1. Tích: có ít nhất 27 chữ (tích) viết khác (khác nghĩa), trong đó có 12 chữ đáng chú ý:

Stt	Trang	Giải nghĩa
3)	34	Những gì không do các vị chính đình (ngay thẳng, đứng đắn) báo cho biết. Ví dụ: quái tích là kiểu văn chương dùng điển tích ít người biết
4)	270	Xưa, lâu ngày
5)	274	Sáng, rõ
6)	288	(tách), chê. VD: Tích nghi là nói tách bạch mọi nghi ngờ
7)	357	Nhỏ giọt (còn đọc là “trích”)
8)	361	Đất mặn, đất có muối – 1 chữ “tích” khác (đất xấu, hại)
9)	495	Tích lũy đến thành công (công tích); khảo tích: xét khen thưởng
10)	606	Xấn tay, cởi áo (sẵn sàng chịu khổ nhọc)
11)	661	Phải khó nhọc lê chân mới bước được 1 bước ngắn
12)	675	Vua (duy tích tác phúc: chỉ vua mới tạo được phúc); tam chung thất

		tích: 3 lần cầu, 7 lần mòi; phép; sáng tỏ;
13)	680	Dấu vết; theo dấu;
14)	715	Tặng phẩm từ triều đình; cây trượng của cao tăng nhà Phật

2.2.2. Hợp

Stt	Trang	Giải nghĩa
1.	81	- Chữ “hợp” trong “đồng tâm hợp lực”. - Góp lại, đúng (hợp pháp = phải phép);
2.	442	- “hợp” trong “lục hợp”: 6 cõi = 4 phương + bên trên trời + bên dưới đất; - phù hợp: dùng tre khắc chữ lên, rồi chẻ đôi, mỗi bên giữ một nửa; khi có việc liên quan thì mỗi bên lấy nửa thẻ tre của mình để khớp lại, nếu đúng khớp (phù hợp) thì cùng làm theo; - tế hợp (“hợp” ở đây viết khác với chữ “hợp” nói trên): việc cúng (tế) chung (hợp) một ông tổ ở miếu thủy tổ.

2.3. Phương Tây

Tích hợp là một trong các quan điểm xác định nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông, xây dựng chương trình môn học ở nhiều nước. Tiếng Latinh: integer là “toàn bộ, toàn thể”

Tiếng Anh:

- Integration: sự phối hợp các hoạt động khác nhau, các thành phần khác nhau của một hệ thống để bảo đảm sự hài hòa chức năng và mục tiêu hoạt động của hệ thống ấy

- Integrated: tập hợp, tích hợp, một hoặc nhiều phần tử riêng lẻ vào cùng một diện tích

- Integrate: (từ điển Anh - Anh (Oxford Advanced Learner’s): kết hợp những phần, những bộ phận với nhau trong một tổng thể - chúng có thể khác nhau nhưng tích hợp với nhau.

3. Kết luận

Sẽ đầy đủ hơn nếu bổ sung việc tiếp cận tích hợp từ góc độ từ nguyên, tuy vậy, với ít nhiều thông tin trên đây có thể rút ra đôi điều suy gẫm:

3.1. Việc du nhập các tư tưởng sư phạm trong xu thế toàn cầu hóa, khi sự kết nối thế giới phẳng càng rộng sâu, giúp giáo giới Việt Nam tiếp nhận nhiều tư tưởng sư phạm và tích hợp là một trong số đó.

3.2. Tích hợp là tư tưởng, triết lý, nguyên tắc, quan điểm giáo dục;

3.3. Tích hợp mang những nghĩa ý thâm thúy cổ truyền;

3.4. Từ góc nhìn không gian cho thấy tích hợp cũng là sự kết nối, tương tác mọi “nguyên liệu” từ thế giới phẳng, từ các địa điểm trong một nước, một tỉnh, huyện, trường, khu lớp học, dãy phòng học, tầng, ... đến các vị trí trong một phòng học để tạo thành “sản phẩm” phù hợp cho các mục tiêu dạy học và giáo dục.

3.5. Từ góc nhìn thời gian cho thấy tích hợp đòi hỏi nhà giáo những kỹ năng cần thiết để huy động những tri thức, kinh nghiệm nhân loại từ quá khứ, hiện tại để phục vụ cho việc hình thành và phát triển nguồn nhân lực phù hợp cho tương lai.

3.6. Từ góc nhìn quá trình cho thấy, quá trình dạy học nói chung và quá trình tích hợp nói riêng cũng là quá trình xã hội. Quá trình tích hợp cũng gồm các nhân tố: mục đích, mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung, phương pháp, phương tiện, người phục vụ, người thụ hưởng, kết quả,...

3.7. Hiểu và làm (tri hành) theo triết lý tích hợp (cách vật trí tri) luôn đem lại những hiệu quả cụ thể cho hoạt động dạy học và giáo dục;

3.8. Dạy học tích hợp không chỉ để người học đạt cái biết (tri) mà phải giúp học phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề (hành), qua đó phát triển sức sáng tạo – nhiệm vụ phát triển nhận thức, phát triển cấp độ tư duy cho người học.



Tổng quan một số vấn đề cơ sở lí luận của Dạy học phân hóa

*TS. Lê Thị Thu Hương**

Tóm tắt

Dạy học phân hóa (DHPH) là một trong những định hướng cơ bản của giáo dục phổ thông sau 2015. Đây là vấn đề được quan tâm nghiên cứu, vận dụng từ lâu, ở nhiều quốc gia trên thế giới. Bài báo tập trung trình bày tổng quan một số vấn đề cơ sở lí luận của DHPH: lý thuyết xã hội học của quá trình dạy học; lý thuyết về vùng phát triển gần nhất; thuyết đa trí tuệ; trình độ nhận thức, sở thích, phong cách học của học sinh (HS), định hướng dạy học tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh. Từ đó đi đến cái nhìn rõ nét hơn về định hướng DHPH.

Từ khóa: dạy học phân hóa; cơ sở lí luận; thuyết đa trí tuệ, vùng phát triển gần nhất.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI nêu rõ định hướng: “Giáo dục Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và làm việc hiệu quả” [1]. Để thực hiện tốt nội dung đó, DHPH phải được xem như một trong những định hướng cơ bản của đổi mới giáo dục phổ thông Việt Nam sau 2015 nhằm phát triển nền giáo dục nước nhà theo định hướng tiếp cận năng lực người học.

DHPH được nghiên cứu và vận dụng ở rất nhiều nước trên thế giới, trong đó phát triển nhất là ở Mỹ. Gibson (2010) đã viết: “DHPH không phải là một xu hướng dạy học mới và cũng không phải là một quan niệm mới về dạy học” (theo [2]). Những nghiên cứu về DHPH được bắt đầu từ lâu trên cơ sở những thành tựu nghiên cứu trước đó và những kết quả nghiên cứu này được xem như nền tảng cơ sở lí luận vững chắc của định hướng DHPH.

2. Nội dung

2.1 Lý thuyết xã hội học của quá trình dạy học

Qua nghiên cứu, tìm hiểu các tài liệu chúng tôi nhận thấy một số nhà giáo dục và nghiên cứu giáo dục xem lí thuyết về mặt xã hội học được xây dựng bởi nhà tâm lí học Nga, Vygotsky (1896-1934) là cơ sở để nghiên cứu về quá trình giáo dục, sự thay đổi trong lớp học và tái phát triển (Blanton, 1998; Flem, Moen, và Gudmundsdottir, 2000;

* Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên

Goldfarb, 2000; Kearsley, 1996; Riddle và Dabbagh, 1999; Rueda, Goldenberg, và Gallimore năm 1992; Shambaugh và Magliaro năm 2001; Tharp và Gallimore, 1988) (theo [6]).

Lí thuyết về mặt văn hóa xã hội với những nghiên cứu của Vygotsky và sau đó là Wertsch đem lại nhiều ý nghĩa tích cực đối với quá trình dạy học và giáo dục trong nhà trường. Lí thuyết này dựa trên tiền đề cho rằng mỗi cá nhân HS phải được học tập trong một xã hội cụ thể và bối cảnh văn hóa nhất định (Blanton, 1998; Flem và cs, 2000; MacGillivray và Rueda, 2001; Patsula, 1999; Tharp và Gallimore, 1988). Những hoàn cảnh xác định như vậy là cần thiết cho sự phát triển các chức năng bậc cao hơn và các chức năng này chỉ có thể được hình thành và phát triển nhờ các nhân tố xã hội (Blanton, 1998; Riddle và Dabbagh, 1999; Rueda và cộng sự, 1992; Shambaugh và Magliaro, 2001). Do đó, nhân tố xã hội là cơ sở cho sự phát triển của nhận thức (Kearsley, 1996; Kearsley, 2005; MacGillivray và Rueda, năm 2001; Patsula năm 1999; Riddle và Dabbagh, 1999; Scherba, 2002). Hơn nữa, lí thuyết của Vygotsky cũng đưa ra quan điểm xem giáo dục là một quá trình diễn ra và phát triển liên tục chứ không phải là sản phẩm của một quá trình (Riddle và Dabbagh, 1999) (theo [6]).

Những nghiên cứu về DHPH phản ánh lí thuyết văn hóa - xã hội của Vygotsky, những nguyên lí chủ yếu của nó đều nằm trong mối quan hệ giữa các nhân tố xã hội, giữa GV và HS. Tomlinson (2010) chỉ ra rằng GV là người được đào tạo để hướng dẫn, điều khiển quá trình dạy học. Bằng cách sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học thích hợp, GV sẽ giúp mỗi người học đạt đến tiềm năng học tập của mình trong hoàn cảnh nhất định. HS, dưới sự hướng dẫn, điều khiển của GV sẽ độc lập, tự giác và tích cực nhận thức để chiếm lĩnh các kiến thức, kĩ năng và có thái độ học tập ngày càng tốt hơn. Mối quan hệ giữa HS và GV rõ ràng là mối quan hệ tương hỗ, tác động qua lại và phụ thuộc lẫn nhau, những nỗ lực chung của cả GV và HS sẽ nâng cao chất lượng dạy học. Ngược lại những hạn chế trong kĩ năng giảng dạy của GV cũng sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến HS trong phát triển vùng phát triển gần nhất của các em.

Thực tiễn dạy học hiện nay cho thấy, GV không còn là người đứng trước lớp để thuyết trình từ đầu đến cuối về những gì HS cần học nữa. Họ phải hướng dẫn cho HS phương pháp tự học. Giáo viên phải tìm ra con đường để làm cho việc học trở thành một phần trong cuộc sống hàng ngày của trẻ. “Phương pháp tiếp cận mới này cho rằng HS học bằng cách tham gia vào các hoạt động tìm hiểu, chiếm lĩnh kiến thức, kĩ năng mới dựa trên những gì các em đã biết” (Dennis, 2000) ([4]). HS tự chiếm lĩnh các tri thức này và sau đó sử dụng nó để tiếp tục chiếm lĩnh những tri thức mới. Các em biết biến quá trình học thành quá trình tự học theo cách phù hợp với mình. Để đáp ứng nhu cầu của tất cả HS và khuyến khích các em phát huy thế mạnh, ưu điểm của mình, GV cần tiến hành dạy học theo định hướng phân hóa.

2.2. Lý thuyết về vùng phát triển gần nhất

Nhìn chung, dạy học bằng cách này hay cách khác đều nhằm mục đích góp phần phát triển HS nhưng dạy học được coi là đúng đắn nhất nếu nó đem lại sự phát triển tốt nhất cho người học. Vygotsky (1896 - 1934), nhà tâm lí học Nga cho rằng: “Dạy học được

coi là tốt nhất nếu nó đi trước sự phát triển và kéo theo sự phát triển” (theo [2]). Cơ sở của quan điểm này là lí thuyết về vùng phát triển gần nhất - ZPD (Zone of Proximal Development). Khái niệm ZPD bắt nguồn ở chỗ với sự giúp đỡ của người khác, đứa trẻ có thể hoàn thành một nhiệm vụ học tập mà trước đó chính nó không thể tự hoàn thành được. Vygotsky mô tả ZPD là sự khác biệt giữa mức độ phát triển thực tế và mức độ phát triển có thể đạt được. Một mặt trí tuệ của HS chỉ có thể phát triển tốt trong quá trình dạy học khi thầy giáo phát huy tốt vai trò của người tổ chức, điều khiển, làm giảm nhẹ khó khăn cho HS trong quá trình nhận thức, biết cách khuyến khích HS tích cực tham gia vào hoạt động nhận thức. Mặt khác đối với HS để phát triển trí tuệ của mình không có cách nào khác là phải tự mình hoạt động, hoạt động một cách tích cực và tự giác. Đó chính là bản chất của của mối quan hệ biện chứng giữa dạy và học, giữa hoạt động và phát triển.

Thông qua hoạt động trí tuệ, HS phát triển dần từng bước từ thấp đến cao. Bởi vậy các biện pháp giáo dục của thầy cũng phải thay đổi cho phù hợp với từng bậc thang của sự phát triển. Theo lí thuyết của Vygotsky, trình độ ban đầu của HS tương ứng với “vùng phát triển hiện tại”. Trình độ này cho phép HS có thể thu được những kiến thức gần gũi nhất với kiến thức cũ để đạt được trình độ mới cao hơn. Vygotsky gọi đó là “vùng phát triển gần nhất”. Sau đó thầy giáo lại tiếp tục tổ chức và giúp đỡ HS đưa HS tới “vùng phát triển gần nhất” mới để sau đó nó lại trở về “vùng phát triển hiện tại”. Cứ tiếp tục như vậy sự phát triển của HS đi từ bậc thang này đến bậc thang khác cao hơn.

Vygotsky cũng chỉ ra rằng ở những trẻ em khác nhau có vùng phát triển gần nhất khác nhau và ZPD của mỗi đứa trẻ sẽ phát triển thế nào phụ thuộc rất nhiều vào trình độ, năng lực của người thầy. Do đó, có thể nói ZPD chính là nền tảng lí thuyết cụ thể để tiến hành DHPH. Nội dung dạy học, quy trình dạy học và cách HS thể hiện những gì được học khi tiến hành dạy học theo định hướng phân hóa cần phù hợp với vùng phát triển gần nhất của mỗi cá nhân.

Các nhà giáo dục cũng chỉ ra rằng một HS sẽ phát triển vùng phát triển gần nhất của mình và từ đó học tập độc lập được nếu người đó trước hết được hướng dẫn bởi một GV hoặc chuyên gia giáo dục (Blanton, 1998; Kearsley, 2005; Riddle và Dabbagh, 1999; Rueda và cộng sự, 1992). Theo đó, quá trình dạy học tích cực thừa nhận những gì mà người học đã biết trước khi một kĩ năng mới được dạy hoặc kiến thức mới được giới thiệu (MacGillivray và Rueda, 2001). Kĩ năng của người học chỉ có thể được mở rộng và phát triển phong phú thông qua các hướng dẫn có mục đích của GV hoặc người lớn (Blanton, 1998; Riddle và Dabbagh, 1999; Rueda và cộng sự, 1992). Vai trò của GV lúc này trở thành người hướng dẫn, điều khiển có mục đích quá trình dạy học nhằm giúp HS phát triển vùng phát triển gần nhất của mình (Blanton, 1998; Rueda và cộng sự, 1992) (theo [2]).

2.3. Thuyết đa trí tuệ

Nhà tâm lí học người Mỹ, Gardner phát triển Thuyết Đa Trí tuệ cũng nhận định rằng mỗi người có trí tuệ khác nhau và học hỏi bằng nhiều cách khác nhau. Lí thuyết của Gardner cho rằng nhà trường phải coi HS là trung tâm và có chương trình giảng dạy phù hợp với trí thông minh của trẻ.

Các lí thuyết về cách HS học, nội dung các em học và kế hoạch dạy học của GV đã được các nhà giáo dục học tập trung thảo luận rất nhiều (Burton, 2000; Guild năm 2001; McIlrath và Huitt, 1995). Những nghiên cứu này đã chứng minh rằng cá nhân HS không học theo cùng một cách (Fischer và Rose, năm 2001; Green, 1999; Guild năm 2001; Mulroy và Eddinger, 2003). Đồng thời, việc tăng cường cơ sở tri thức về tính đa dạng của người học đã mang lại những tác động tích cực đối với GV trong việc xem xét các hoạt động dạy học, thay đổi chương trình giảng dạy và các kỹ thuật đánh giá (Brooks, 2004; Cohen, McLaughlin, và Talbert, 1993; Davis và cộng sự, 2000; Fischer và Rose, năm 2001; Green, 1999; McIlrath và Huitt năm 1995; Mulroy và Eddinger, 2003) (theo [2]).

Thuyết Đa Trí tuệ của Gardner (1993) xuất phát từ quan điểm cho rằng, trí thông minh là một đơn vị có thể đo được [2]. Lí thuyết của Gardner tập trung vào 8 năng lực tư duy và nêu bật sự cần thiết phải đáp ứng tính đa dạng về trí tuệ của mỗi đứa trẻ. Một kĩ thuật dạy học hoặc chương trình phụ thuộc rất nhiều vào một trong những năng lực tư duy này (Amstrong, 2009) (theo [2]). Các năng lực tư duy khác nhau được xem như là công cụ để học tập và giải quyết vấn đề (Campbell và cộng sự, 1999; Green, 1999), tạo cơ hội cho tất cả HS bằng cách làm phong phú thêm lớp học thông qua nhiều kỹ thuật và các hình thức đánh giá, phát triển HS và phát huy điểm mạnh của chúng (Campbell và cộng sự., 1999; Gardner, 1999; Green, 1999) (theo [2]). Sở dĩ như vậy là bởi lý thuyết của Gardner khẳng định mỗi người trong chúng ta đều tồn tại ít nhất 8 năng lực tư duy. Và ngay từ tuổi bắt đầu đi học, mỗi đứa trẻ đã bộc lộ thiên hướng phát triển các trí tuệ đặc trưng nào đó của mình. Có em mạnh ở tư duy logic toán học, có em phát triển tư duy về ngôn ngữ,... DHPH thay vì “bỏ rớt” các em trong mỗi trí tuệ riêng lẻ sẽ tập trung vào việc tạo điều kiện cho các em được phát huy những “sở trường” của mình, giúp các em tìm được sự thành công nhất định ngay cả đối với những HS tưởng như yếu - kém nhất lớp. Đây chính là tính nhân văn của nguyên tắc DHPH mà các nhà giáo dục luôn hướng tới.

2.4. Nhu cầu nhận thức của người học

Các nhà nghiên cứu giáo dục đều có chung nhận định: HS ngày càng đa dạng hơn (Gable và cộng sự., 2000; Guild năm 2001; Hall, 2002; Hess, 1999; McAdamis năm 2001; McCoy và Ketterlin Geller năm 2004;Sizer năm 1999; Tomlinson, 2004; Moon, và Callahan, 1998). Thực tế trường học cho thấy một lớp học có thể có những HS khuyết tật, HS với ngôn ngữ mẹ đẻ khác nhau, một số HS bị bệnh tự kỉ, trong đó đáng chú ý là có những HS có năng khiếu. Điều này phản ánh sự đa dạng này ngày càng tăng (Mulroy và Eddinger, 2003 Tomlinson, 2001, 2004). Việc dạy học trên lớp chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố giới tính, văn hóa, kinh nghiệm, trình độ, năng khiếu, sở thích của HS và đặc biệt là cách tiếp cận dạy học cụ thể (Guild, năm 2001; Stronge, 2004; Tomlinson, 2000, 2010) (theo [2]). Hầu hết trẻ em trong một lớp đều cho rằng chúng không giống nhau ví như trong khi một số có thể mạnh trong thể thao thì những em khác có thể thích học văn hóa (Tomlinson, 2000 [0]). Điều này là cơ sở để các nhu cầu nhận thức khác nhau của người học cần được quan tâm và đáp ứng (Tomlinson, 2010 [8]). Tham gia vào quá trình DHPH, mỗi HS sẽ được trao thêm cơ hội để đạt được mục tiêu học tập trên cơ sở xem xét các em dưới góc độ cá nhân (Fischer và Rose, 2001; Mulroy và Eddinger, 2003; Stronge, 2004; Tomlinson, 2000) [7]. Vì thế vấn đề đặt ra là GV cần thiết phải tìm hiểu những khác biệt

giữa các cá nhân HS trong một lớp học (Guild, 2001; Mulroy và Eddinger, 2003 Tomlinson, 2001c, 2002). Brighton (2002); Fischer và Rose, (2001); Griggs (1991); Guild (2001); Tomlinson (2010) đều cho rằng: “Các lớp học ngày nay nên được xây dựng trên cơ sở những nhu cầu khác nhau của HS” [8].

Thực tiễn cho thấy không phải tất cả mọi HS đều có phong cách học giống nhau. Rõ ràng việc nhận thức về phong cách học khác nhau của HS là một phương tiện quan trọng để nắm được những yếu tố khác biệt và giúp các em tiến bộ (Strong, Silver, và Perini, 2001). Mô hình giáo dục dựa trên các phong cách học giúp GV lên kế hoạch bài dạy và chương trình giảng dạy với mục đích làm thế nào để HS có thể học tốt nhất (Strong và cộng sự, 2001). Nhờ khả năng xác định phong cách học của HS và có cách dạy phù hợp GV có thể hỗ trợ HS đạt được kết quả học tập tốt hơn và cải thiện thái độ của các em đối với việc học (Green, 1999). Xác định phong cách học cho phép một GV tận dụng điểm mạnh của HS và có thể đơn giản hóa một kiến thức mà ban đầu các em gặp khó khăn (Green, 1999). Fine (2003) đã đưa ra kết quả tích cực về mặt điểm số của HS khi các em được học theo phong cách phù hợp với mình. HS thể hiện kết quả học tập tốt hơn đáng kể khi các em được dạy học thông qua phương pháp tiếp cận phù hợp với phong cách học so với những phương pháp dạy học truyền thống. Hơn nữa, thái độ học tập của HS cũng được cải thiện đáng kể khi các em được khai thác điểm mạnh của mình trong quá trình dạy học (theo [5]).

Sở thích của HS thường khác nhau, những mối quan tâm này của HS có thể trở thành công cụ hiệu quả để hỗ trợ việc học trong lớp học phân hóa. Tomlinson, 2010 [8] nhận thấy: sở thích, mối quan tâm của HS được xem như một động lực mạnh mẽ mà một GV có thể tận dụng để tiến hành DHPH. GV nên tìm cách tích cực hóa hoạt động học tập của HS bằng cách khai thác những gì mà các em hứng thú, quan tâm và tạo mối liên hệ giữa những vấn đề đó với những gì diễn ra hàng ngày trên lớp. Các hoạt động và các cuộc thảo luận được xây dựng xung quanh mối quan tâm của HS và kinh nghiệm sống của các em sẽ làm cho nội dung dạy học trở nên gần gũi, có ý nghĩa hơn (Bosch, 2001; MacGillivray và Rueda, 2001; McBride, 2004; Tomlinson, 2010) [8]. Hầu hết HS, thậm chí cả những em yếu - kém đều có khả năng và niềm đam mê nào đó. Vì thế cần tạo cơ hội cho các em khám phá và thể hiện sở thích, mối quan tâm của mình mà nhờ đó sẽ vượt qua cảm giác thất bại đã diễn ra trước đây.

Theo [2], DHPH coi lớp học như một môi trường giao lưu, trong đó tồn tại cả những yếu tố giống và khác nhau (Bosch, 2001; Brimijoin, Marquissee, và Tomlinson, 2003; Lawrence, 2004; Tomlinson, 2003). DHPH cho phép tạo ra một môi trường mà ở đó tất cả HS đều có thể thành công (Lawrence, 2004; Tomlinson, 2000 [0]). HS khác nhau ở yếu tố cơ bản là trình độ nhận thức, sở thích và phong cách học. Trong lớp học phân hóa, GV có nghĩa vụ tìm hiểu những yếu tố khác biệt đó để tối đa hóa tiềm năng học tập của mỗi HS trong lớp.

DHPH còn chỉ ra rằng GV nên lên kế hoạch các nội dung dạy học và các hoạt động dạy học của mình cho phù hợp với phong cách học của HS. Hơn thế, DHPH có thể tạo cơ hội để thúc đẩy nhóm học tập và cung cấp các lựa chọn cho cá nhân học tập độc lập. Những GV nắm rõ nhu cầu học tập của HS sẽ giúp các em có được những lựa chọn hiệu

quả về phương pháp học tập tốt nhất, đồng thời, điều này cũng tạo điều kiện cho GV đưa ra những nhiệm vụ ưu tiên nhằm phát huy kinh nghiệm học tập của từng HS. Học sinh, với kế hoạch học tập của cá nhân mình, có thể được hướng dẫn hoàn thành nhiệm vụ đề thông qua đó, hình thành và rèn luyện những kỹ năng cần thiết trong khi đẩy nhanh chương trình học được đưa ra dưới dạng chương trình đóng kín hoặc nghiên cứu chủ đề độc lập (theo [2]). DHPH giúp GV có thể tiến hành dạy học dựa trên các chủ đề, đưa những kiến thức có liên quan và có ý nghĩa vào quá trình dạy học.

Bên cạnh đó, HS trong cùng một lớp thường có trình độ nhận thức không đồng đều, đặc biệt là trong bối cảnh hiện nay [0]. DHPH phát triển các cơ hội thành công trong học tập cho HS. GV cần có khả năng phân hóa trình độ nhận thức của HS để từ đó quan tâm và cung cấp những nhiệm vụ dạy học phù hợp, không quá khó hoặc quá dễ đối với từng đối tượng.

Tomlinson (2000) [7] xác định DHPH là một triết lý dạy học dựa trên tiền đề cho rằng HS học tốt nhất khi GV điều chỉnh quá trình dạy học cho phù hợp với trình độ, sở thích và phong cách học tập của các em. Mục tiêu chính của DHPH là nhằm “tối đa hóa khả năng học tập của HS”. Ngoài ra, Tomlinson cũng chỉ ra DHPH có thể được thực hiện theo nhiều cách khác nhau và nếu GV sẵn sàng sử dụng triết lý dạy học này trong quá trình dạy học thì nhu cầu học tập của HS sẽ được đáp ứng nhiều hơn. Tomlinson (2000) cho rằng "DHPH không chỉ là một chiến lược dạy học, cũng không phải là một công thức để dạy học mà là một cách tư duy mới về quá trình dạy và học" [7].

2.5. Những hạn chế khi dạy học đồng loạt

GV ngày nay cần phải biết làm thế nào để đáp ứng với sự đa dạng luôn được nảy sinh trong quá trình dạy học (Fischer và Rose, năm 2001; Flem và cộng sự., 2000; McCoy và Ketterlin Geller, 2004; Mulroy và Eddinger, 2003;Sizer, 1999 Tomlinson, 2004). Việc sử dụng một chương trình duy nhất và cách dạy chung cho tất cả HS sẽ không còn đáp ứng được nhu cầu của đại đa số HS nữa (Forsten, Grant và Hollas, 2002; McBride, 2004; McCoy và Ketterlin Geller, 2004; Tomlinson, 2000; Tomlinson và Kalbfleisch, 1998 (theo [2])). Việc tiến hành các bài giảng thông qua một cách tiếp cận dạy và học duy nhất, bỏ qua yếu tố khác nhau của HS về cách học, trình độ và sở thích sẽ đem lại những giờ học đơn điệu và nhàm chán (Fischer và Rose, 2001; Forsten và cộng sự., 2002; Guild 2001; Tomlinson và Kalbfleisch, 1998, Balliro 1997 (theo [2])).

Bên cạnh đó, việc đáp ứng những nhu cầu học tập của HS sẽ thúc đẩy động cơ học tập và phát huy được tính tích cực học tập của HS (Stronge, 2004; Tomlinson, 2004 (theo [2])). Bỏ qua những khác biệt cơ bản này có thể dẫn đến tình trạng một số HS trở nên nhàm chán, thờ ơ và bị bỏ lại đằng sau (Tomlinson và Kalbfleisch, 1998 (theo [2])). Những HS khá - giỏi và tích cực có thể sẽ trở nên quá tải khi GV cố nhồi nhét thêm kiến thức cho các em (Tomlinson và Kalbfleisch, 1998 [2]). Rõ ràng HS sẽ học tốt hơn, hiệu quả hơn khi các nhiệm vụ đưa ra phù hợp với các em, không quá dễ hoặc quá khó (Tomlinson, 2004 [2]).

DHPH xem những gì diễn ra trên lớp thuộc về trách nhiệm không chỉ của GV mà còn của HS. Dựa trên quan điểm này, Mulroy và Eddinger (2003) bổ sung rằng DHPH

ngày càng trở nên có ý nghĩa trong bối cảnh HS ngày càng đa dạng hơn. Trong môi trường học tập DPHP, GV và các lực lượng liên quan tạo ra những điều kiện dạy học tốt nhất cho HS. Các tài liệu đều có chung quan điểm cho rằng cũng trong môi trường này, mỗi HS đều có thể phát huy những điểm mạnh của riêng mình khi được cung cấp cơ hội thể hiện các kỹ năng thông qua những kỹ thuật đánh giá (Mulroy và Eddinger, 2003; Tomlinson, 2000; Tomlinson và Kalbfleisch năm 1998; Tuttle, 2000) (theo [2]).

DPHP đưa ra những biện pháp hiệu quả trong việc giải quyết tính đa dạng của HS, tránh những hạn chế của dạy học đồng loạt (McBride, 2004); trong phát triển những năng lực nhận thức và phong cách học khác nhau (Lawrence, 2004; Tuttle, 2000) (theo [2]). Nó cung cấp một nền tảng quan trọng cho tất cả GV và tạo nên cơ hội thành công cho mọi HS. Các lớp học phân hóa cần cân đối nhu cầu học tập chung của tất cả HS với nhu cầu cụ thể của từng đối tượng. DPHP có thể giải phóng các em khỏi việc bị “gắn nhãn”, cung cấp cho từng em cơ hội học tập tốt nhất.

Theo Tomlinson (2010) DPHP đòi hỏi GV phải thay đổi cách tư duy của mình trong hoàn thành chương trình giảng dạy và thúc đẩy họ hướng tới việc đáp ứng nhu cầu của cá nhân HS. Nó cho phép GV được tập trung vào những yếu tố cơ bản giống nhau của tất cả HS, tuy nhiên trong quá trình giảng dạy, tốc độ và khối lượng tri thức dành cho các em sẽ được phân hóa. Nó giúp cho HS có thể nhận thức nhanh nhất, nhớ lâu và hiểu sâu nhất có thể. GV thực hiện định hướng DPHP thường sẽ nhận thấy rằng họ có thể sử dụng thời gian và nguồn học liệu một cách linh hoạt và sáng tạo, hỗ trợ để tạo ra một bầu không khí hợp tác trong lớp học [8].

2.6. Định hướng dạy học tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh

Một nguyên lý cơ bản của DPHP là GV phải lôi cuốn tất cả HS tham gia vào quá trình dạy học. Subban (2005) chỉ ra các nghiên cứu của Coleman, 2001; Guild, 2001; Hall, 2002; Sizer, 1999; Strong và cộng sự, 2001 đều cho rằng thiết kế chương trình giảng dạy cần tích cực hóa hoạt động học tập của HS và có khả năng liên hệ kiến thức với thực tế cuộc sống của các em; có những ảnh hưởng tích cực để thúc đẩy HS tiến bộ [2]. Giáo viên cần phải có những hiểu biết nhất định về nền tảng văn hóa, kiến thức của HS (MacGillivray và Rueda, 2001). Điều này cho phép GV tìm ra điểm mạnh của HS mình và từ đó giúp các em tiến bộ.

Theo Jerome Bruner (được trích bởi Tomlinson, 2000), khi nhu cầu học tập và hứng thú học tập của HS được khai thác, khả năng tự học và tính chủ động của HS sẽ phát triển [0]. Trong một lớp, HS thường có sự khác biệt nhất định “về nền văn hóa, giai cấp, giới tính, trình độ nhận thức, khả năng linh hoạt và phong cách học tập” (Tomlinson và Imbeau, 2010) [7]. Vì thế, để quá trình dạy học đạt hiệu quả cao hơn và phát huy được tính tích cực học tập của HS, các nhà nghiên cứu đều cho rằng GV phải “tìm ra các giải pháp thiết thực trong hình thức tổ chức và quản lý lớp học để khuyến khích, thúc đẩy tất cả mọi HS học tập tốt hơn” [8].

Xét về góc độ giáo dục học, DPHP được xem như là một phương pháp tiếp cận dạy và học chủ động. Mô hình DPHP đòi hỏi GV phải thay đổi, điều chỉnh kế hoạch giảng

dạy, nội dung dạy học và các yếu tố khác cho phù hợp với nhu cầu HS thay vì trông chờ HS thay đổi cho phù hợp với nội dung dạy học.

DHPH gắn liền với đảm bảo thực hiện tốt các nguyên tắc giáo dục và nguyên tắc dạy học ở Tiểu học như: Nguyên tắc phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của HS; nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa đồng loạt và phân hóa; nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong dạy học; nguyên tắc đảm bảo chú ý đặc điểm tâm lí lứa tuổi và tính cá biệt trong quá trình giáo dục (theo [2]).

Khi tiến hành DHPH, ban đầu có vẻ như HS là người điều khiển quá trình dạy học (theo [2]). Tuy nhiên, thực tế là vai trò của GV trong lớp học phân hóa được xem như một người cố vấn nhiều kinh nghiệm. Sau khi đánh giá HS, GV xây dựng các bài tập, hoạt động, nội dung dạy học khác nhau tùy theo trình độ nhận thức của HS trong lớp. Như Tomlinson (2000) trong [7] đã nêu “những bài học này nên tạo hứng thú học tập và lôi cuốn tất cả HS tham gia tìm hiểu, chiếm lĩnh”. Sau đó, có thể cho HS được quyết định sẽ làm gì và bắt tay vào thực hiện. Điều này sẽ tạo cho các em ý thức và trách nhiệm hoàn thành công việc, sự tự tin mà những HS trong một lớp học thông thường có thể không có được.

DHPH cho phép tạo ra một môi trường mà ở đó HS là trung tâm của quá trình dạy học. Môi trường dạy học này sẽ khuyến khích tư duy độc lập và tính tích cực, chủ động ở các em. Trong môi trường đó, HS được yêu cầu hoàn thành một số nhiệm vụ hoặc hoạt động nhất định với nhịp độ của riêng mình và theo Michael (2007) “mỗi đứa trẻ hoạt động ở cấp độ cá nhân nên chúng cần được cung cấp không gian nhất định trong lớp học để hoàn thành hoạt động học tập của mình” (theo [2]). Điều này sẽ giúp cho việc học trở nên thú vị hơn và có ý nghĩa hơn đối với HS. Một điều quan trọng cần ghi nhớ là “bất cứ khi nào có thể, những ý tưởng của HS nên được bổ sung để làm nền tảng cho nội dung học tập” (theo [2]). HS càng nắm được nhiều tri thức về nội dung học tập thì các em càng có hứng thú nhận thức hơn. GV cần đề ra những mục tiêu cụ thể để tạo điều kiện cho HS cùng tham gia hợp tác và học tập nhưng chính HS mới là người thực hiện và phát triển các kết quả học tập này.

3. Kết luận

Nói tóm lại, “Dạy học hiệu quả là sự kết hợp linh hoạt, sáng tạo giữa hàng loạt các phương pháp dạy học với những hiểu biết phong phú về cá nhân người học và nhu cầu của các em tại mỗi thời điểm của quá trình dạy học” [3]. Lớp học phân hóa phải là một tổ chức mà ở đó việc dạy và việc học được tiến hành một cách linh hoạt nhằm đáp ứng nhu cầu của cá nhân HS và giúp các em đạt được kết quả học tập tốt nhất dựa trên khả năng của bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Khóa XI, (2014), Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8 về Đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục - Đào tạo.
2. Lê Thị Thu Hương (2012), *Dạy học phân hóa ở tiểu học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy và học môn Toán*, Luận án tiến sĩ., Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

3. Robert J. Marzano, Nguyễn Hữu Châu (dịch) (2010). *Nghệ thuật và khoa học dạy học*, NXB Giáo dục Việt Nam.
4. Dennis M.Mc. (2000), *Helping Kids Achieve Their Best: Understanding and using motivation in the classroom*, Allen & Unwin Publishers, Australia
5. Green F. R. (1999). *Brain and learning research: Implications for meeting the needs of diverse learners*, Education, 119(4), 682-688.
6. Kearsley, G. (1996). *Social Development Theory*,
<http://www.educationau.edu.au/archives/CP/041>
7. Tomlinson C.A. (2000), *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, ERIC Digest, University of Illinois, Chicago, US.
8. Tomlinson C.A., Imbeau M.B. (2010), *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Những cơ sở khoa học và các nguyên tắc dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

TS. Lê Hoàng Hà *

Nhằm thực hiện mục tiêu mà Đảng xác định tại Nghị quyết Hội nghị lần thứ Tám Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế là:

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện đảm bảo thực hiện....

Mục tiêu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là tạo chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả giáo dục, đào tạo; đáp ứng ngày càng tốt hơn công cuộc xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và nhu cầu học tập của nhân dân. Giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và làm việc hiệu quả. [3]

Nhà trường, gia đình và xã hội phải nhận thức rõ đổi mới dạy học là khách quan, ngày nay dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa trở thành xu thế chung của nhiều nước trên thế giới. Khi nói đến dạy học phân hóa, có một số vấn đề quan trọng được đặt ra, trong bài viết này chúng tôi xin trao đổi về những cơ sở khoa học và các nguyên tắc dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa.

1. Những cơ sở khoa học của dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

1. 1. Cơ sở triết học của dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

Xét từ các luận điểm của các nhà duy vật biện chứng về con người. Một vấn đề cơ bản của triết học Mácxit thì con người vừa là thực thể tự nhiên, vừa là một thực thể xã hội. Mặt tự nhiên được quy ước bởi các yếu tố sinh học, tạo nên các cấu trúc sinh thể đa dạng, không đồng nhất cho các cá thể người. Theo đó, mỗi con người là một thể giới tự nhiên khác biệt nhau về tổ chất: thể lực, trí tuệ, tính cách. Mặt xã hội, làm nên chất người, được tạo thành bởi hệ thống các mối quan hệ xã hội, các quan hệ đó được chế ước bởi những hoàn cảnh xã hội cụ thể. Mác nói, con người là tổng hòa các mối quan hệ xã hội. Mỗi cá nhân là chủ thể của một hệ thống các mối quan hệ xã hội phong phú và đa dạng, do đó có bộ mặt nhân cách riêng, có một thể giới tinh thần mang tính riêng độc đáo, không ai giống ai.

* Trường Cao đẳng Sư phạm Hưng Yên

Đi từ luận điểm cơ bản ấy, triết lý xã hội xã hội chủ nghĩa và cộng sản chủ nghĩa đã được những nhà sáng lập chủ nghĩa Mác nhấn mạnh trong Tuyên ngôn của Đảng Cộng sản (1848) “Phát huy cao nhất năng lực của mỗi cá nhân, rằng sự phát triển của từng người là điều kiện cho sự phát triển cho mọi người”.

Tư tưởng nhân văn trong những luận điểm triết học trên được phản ánh rõ nét vào giáo dục đào tạo. Một nền giáo dục nhân văn đòi hỏi mục tiêu giáo dục phải toàn diện, nội dung giáo dục phải thiết thực, đa dạng và tương thích đối với từng loại đối tượng, cấu trúc phải mềm dẻo, linh hoạt, phù hợp với yêu cầu và điều kiện của người học.[6]

1.2. Cơ sở tâm lý học của dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

Theo Eysenok nhân cách của con người được thể hiện phụ thuộc vào các loại thần kinh qua đặc tính của các thái độ hành vi. Căn cứ vào đó các nhà tâm lý chia thành hai loại nhân cách: hướng nội và hướng ngoại.

Hướng ngoại là nhân cách quan tâm chủ yếu về thế giới xung quanh, thường cởi mở, năng nổ, ưa hoạt động, dễ rung cảm với các thành công và thất bại, nhanh chóng tiếp nhận, dễ thích ứng với cái mới, nhiệt tình bên ngoài nhưng không bền, không sâu sắc.

Hướng nội là kiểu nhân cách tập trung ý nghĩa và cảm xúc vào nội tâm, ít quan tâm đến sự vật xung quanh, ít chú ý đến mọi người, thiên về phân tích tâm trạng, diễn biến đời sống tâm lý và đa cảm.

Những HS thuộc hai loại nhân cách hướng nội và hướng ngoại có kiểu phản ứng khác nhau về cường độ và tốc độ.

Về xúc cảm, những người hướng ngoại thường hào hứng, say mê quan hệ vui vẻ, dễ vui, dễ buồn, xúc cảm không ổn định, không bền, không sâu nhưng dễ thiết lập các mối quan hệ với mọi người. Loại nhân cách hướng nội, quan hệ đằm đằm, bình thản, sâu sắc, dễ đồng cảm. Xúc cảm chậm nhưng cường độ mạnh, sâu, bền, ít giao tiếp, giao tiếp không rộng, thường vụng về ứng phó trong hoàn cảnh mới.

Đó là một số đặc điểm cơ bản về các loại hình thần kinh có ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách, đến quá trình học của các loại đối tượng và do đó liên quan đến định hướng nghề nghiệp của HS. Sự phân định hai loại nhân cách chỉ mang tính tương đối. Trong quá trình giáo dục, tự giáo dục, các cá nhân có thể tự điều chỉnh, khắc phục các nhược điểm trong tính cách của mình. Đây là vấn đề mà các nhà giáo dục cần đặc biệt quan tâm.[2]

Sự phát triển trí tuệ của HS được nhiều nhà tâm lý học đi sâu nghiên cứu và đưa ra các chỉ số xem xét đánh giá tương đối thống nhất, đó là:

Một là, tốc độ định hướng trí tuệ (sự nhanh trí) thể hiện ra ở HS khi các em giải quyết các nhiệm vụ học tập (có em tìm được cách giải quyết nhanh chóng, có em phải loay hoay mãi mới tìm ra cách giải).

Hai là, tốc độ khái quát, được thể hiện bởi tần số luyện tập cần thiết theo cùng một kiểu (một loại) để hình thành một hành động khái quát (hình thành phương pháp chung)

Ba là, tính tiết kiệm của tư duy được xác định bởi số lần các lập luận cần và đủ để đi đến kết quả, đáp số, hay nói cách khác là để đạt mục đích.

Bốn là, tính mềm dẻo của trí tuệ, thể hiện ở sự dễ dàng hay khó khăn trong việc xây dựng lại hoạt động cho thích hợp với những biến đổi của điều kiện.[5]

Theo lý thuyết Đa thông minh của nhà tâm lý học người Mỹ Howard Gardner (1983) có tám loại hình thông minh cần được công nhận là có giá trị ngang nhau đó là thông minh về ngôn ngữ, thông minh về logic và toán học, thông minh về không gian, thông minh về âm nhạc, thông minh về vận động cơ thể, thông minh về giao tiếp, thông minh về nội tâm, thông minh về tự nhiên. Các dạng thông minh này là cơ sở ban đầu để tạo nên những năng lực đa dạng của các cá nhân khác nhau. [4]

Thuyết này đã mang lại cách nhìn nhân bản và cần thiết, nhằm kêu gọi nhà trường và giáo viên coi trọng sự đa dạng về sự thông minh ở mỗi HS. Nhà trường mà trực tiếp GV, cán bộ quản lý phải là những người phát hiện, giúp đỡ, khơi dậy tiềm năng, tạo điều kiện học tập và phát huy năng lực theo các hướng khác nhau của các em.

Theo lý thuyết Phong cách học tập, các nhà nghiên cứu đưa ra những nội dung cốt lõi về phong cách học tập như sau: Phong cách học tập bao gồm các đặc điểm về nhận thức, xúc cảm, sinh lý. Các nhà nghiên cứu cho rằng nguồn gốc của phong cách học tập xuất phát từ cấu tạo gen, kinh nghiệm học tập và ảnh hưởng của nền văn hóa - xã hội mà cá nhân sinh sống.

Theo quan điểm của Dunn và Dunn phong cách học tập phụ thuộc vào yếu tố gen, yếu tố di truyền và các giác quan.[9]

1.3. Cơ sở giáo dục học của dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

Xuất phát từ chức năng giáo dục, xét đến cùng, là chức năng phát triển. Cứu cánh của giáo dục là giúp mỗi cá nhân phát triển và trên cơ sở đó tạo ra động lực thúc đẩy xã hội phát triển. Mục tiêu mà sự nghiệp giáo dục và đào tạo hướng tới là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài trên nền xây dựng nhân cách. Theo đó, cá nhân chỉ có thể có sự phát triển tối đa khi nhà giáo dục và hệ thống giáo dục đáp ứng những khả năng, những nhu cầu, nguyện vọng bằng một chương trình nội dung và cách thức phù hợp. Tương tự như thế, xã hội sẽ có điều kiện phát triển tốt hơn nếu nguồn nhân lực được đào tạo theo định hướng phân hoá, phù hợp với cơ cấu lao động xã hội và định hướng phát triển của từng loại ngành nghề khác nhau, từ đó đáp ứng những yêu cầu phát triển của thời kỳ mới CNH-HĐH và hội nhập quốc tế.

Xuất phát từ mục tiêu của giáo dục: Lý luận giáo dục học, dù ở phương Đông hay phương Tây, dù ở thời đại nào cũng đều nhất quán nguyên tắc “tính phù hợp” đối tượng cho các hoạt động dạy học và giáo dục. Nguyên tắc này thể hiện rõ tư tưởng về dạy học phân hoá và được phát biểu khá nhất quán: đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong dạy học; đảm bảo tính vừa sức và tính cá biệt trong quá trình giáo dục. Sau này, trong các tài liệu giáo dục khác, nguyên tắc đó được khẳng định lại: Đảm bảo tính vừa sức, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi; đảm bảo sự thống nhất giữa đồng loạt và phân hoá...[6]

Khi phân tích người học, Burns đã đưa ra Định đề:

- Không có hai người học cùng một tốc độ tiến bộ.
- Không có hai người học sẵn sàng học cùng một lúc.
- Không có hai người học sử dụng những kĩ thuật giống nhau.
- Không có hai người học giải quyết vấn đề một cách thật giống nhau.
- Không có hai người học cùng chung một trình tự hành vi.
- Không có hai người học cùng chung một hứng thú.
- Không có hai người học đều có động cơ thúc đẩy đạt đến mục đích chung.[8]

Như vậy ta thấy rằng: Mỗi người học đều có phẩm chất tâm lý, có những ước mơ hoài bão, có hoàn cảnh sống, có sức khỏe, có trình độ xuất phát, có trí thông minh, có phong cách học tập, có mục đích học khác nhau...cho nên họ học khác nhau. Trong giảng dạy, nếu biết tôn trọng sự khác biệt đó và tiến hành dạy học theo năng lực của học sinh thì có thể thu hẹp sự khác biệt về năng lực tiếp thu và vận dụng tri thức mới. Bên cạnh đó, nếu chú ý đến tình cảm, ý chí và tính cách, biết phát huy tính tích cực tham gia học tập của từng học sinh thì chất lượng dạy học được nâng lên một cách thực chất, bền vững.

Dạy học phân hóa đó là chiến lược dạy học dựa vào sự khác biệt của nhóm hay cá nhân người học nhằm làm cho chương trình, bài giảng và quá trình dạy học nói chung thích ứng tốt hơn với những khác biệt này, với người học, nhờ vậy có thể đạt hiệu quả cao hơn.[7]

2. Các nguyên tắc dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa ở trường phổ thông

- (1) GV thừa nhận người học là khác nhau.
- (2) Chất lượng hơn số lượng. GV đánh giá thực chất của nhiệm vụ mà không phải số lượng.
- (3) Thay đổi các cách tiếp cận đa phương diện/ nhiều mặt đối với nội dung, quá trình và sản phẩm.
- (4) Tập trung vào người học. Học tập là sự phù hợp và hứng thú.
- (5) Hợp nhất dạy học toàn lớp, nhóm và cá nhân. Điều này giúp dạy học tạo ra mẫu hình nhịp độ giữa kinh nghiệm học tập cả lớp, nhóm và học tập cá nhân.
- (6) Là một tổ chức, là những người học có mục đích đơn giản và GV cùng học đồng thời.[1]

3. Kết luận

Dựa trên những căn cứ khoa học và các nguyên tắc dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa chúng ta thấy rằng dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa là hướng tới các giá trị riêng của mỗi học sinh trên cơ sở những giá trị chung về năng lực và các phẩm chất khác theo mục tiêu giáo dục của cấp học.

Dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa đòi hỏi giáo viên trong quá trình dạy học không tiến hành giảng dạy chung chung mà cần phải thay đổi và thích nghi với sự đa dạng của học sinh, tối ưu hoá sự trưởng thành của từng học sinh và giúp cho từng cá nhân người học thành công trong suốt quá trình học. Đó là dạy học tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để HS tự cập nhật và đổi mới tri thức dựa vào hoạt động học tập tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo của mình.

Dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa góp phần đáp ứng công cuộc tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học mà nghị quyết của Đảng đã đề ra./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1 Nguyễn Thanh Bình (2007), *Dạy học phân hóa nhìn từ góc độ của giáo dục học*, Kỷ yếu hội thảo khoa học phân hoá giáo dục phổ thông, Trường ĐHSP Hà Nội
- 2 Nguyễn Văn Dân (2007), *Quan niệm về phân hóa giáo dục và nguyên tắc phân hóa*, Kỷ yếu hội thảo khoa học phân hoá giáo dục phổ thông, Trường ĐHSP Hà Nội
- 3 Nghị quyết Hội nghị lần thứ Tám Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa XI (2013), Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- 4 Trần Khánh Đức (2010), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*, Nxb Giáo dục Việt Nam
- 5 Nguyễn Kế Hào (Chủ biên), Nguyễn Quang Uẩn (2004), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb Đại học Sư phạm.
- 6 Phạm Quang Huân (2007), *Những căn cứ khoa học và các phương thức thực hiện phân hóa giáo dục*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Phân hoá giáo dục phổ thông, Trường ĐHSP Hà Nội
- 7 Đặng Thành Hưng (2008), “Cơ sở sư phạm của dạy học phân hóa”, *Tạp chí Khoa học giáo dục* (38), tr 30-32.
- 8 Nguyễn Kỳ chủ biên (1996), *Mô hình dạy học tích cực LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM*, Trường CBQLGD &ĐT, Hà Nội

Internet:

- 9 www.academia.edu/5841227/phong_cach_hoc_tap

Vài nét về cơ sở Tâm lý học của dạy học phân hóa

PGS.TS. Đào Thị Oanh *

1. Vì sao phải thực hiện dạy học phân hoá ở trường trung học phổ thông?

Trong lịch sử giáo dục, vấn đề dạy học phân hoá đã có từ lâu. Tuy nhiên, vào những năm đầu thế kỷ 20 đã dấy lên phong trào giáo dục hiện đại nhằm khắc phục những hạn chế của giáo dục truyền thống là nền giáo dục đã cho ra những sản phẩm "tiêu chuẩn" mà không để ý đến sự khác biệt giữa các cá nhân (cao thấp, khoẻ yếu, giới tính, khí chất, tính cách, nhu cầu nguyện vọng...) do đó bị thiếu tính linh hoạt, khả năng ứng biến kém, xem nhẹ cá tính, bảo vệ sức ỳ và tính bảo thủ.

Ngày nay, học sinh đến trường quan tâm đến các cơ hội lựa chọn ngành nghề, khả năng phát huy được tính sáng tạo, mức độ độc lập trong học tập, khả năng cống hiến... Vì vậy, giáo dục nhà trường nhấn mạnh việc giúp học sinh nhận thức thế giới một cách sáng tạo, linh hoạt, tích cực, chú trọng phát triển cá tính, quan tâm phát huy sở trường của học sinh. Nhưng để làm được điều này, cần có những cơ sở khoa học về những khác biệt cá nhân người học, trong đó, kết quả nghiên cứu tâm lý học là một nguồn tư liệu quan trọng. Ở nhiều nơi trên thế giới, dạy học phân hoá từ lâu đã được quan tâm nghiên cứu, thực hiện và đạt được những kết quả rất đáng khích lệ.

Dạy học phân hoá có thể được xem xét trên hai cấp độ: Cấp độ xã hội và cấp độ cá nhân

* Ở *cấp độ xã hội*, thực hiện dạy học phân hoá là thực hiện *dân chủ hoá nền giáo dục*. Đây là xu thế rất được quan tâm ở nhiều nước trên thế giới nhằm phát huy hết nguồn lực của người học, tạo mọi điều kiện để người học khắc phục những trở ngại, tiếp tục học tập và phát triển không ngừng tùy theo sở trường, năng khiếu và điều kiện cụ thể của mình. Ở cấp độ này, thực hiện dạy học phân hoá là *thực hiện yêu cầu phân luồng sau THCS và THPT*. Đó là nhiệm vụ quan trọng và yêu cầu khách quan của hệ thống giáo dục quốc dân: Một mặt làm cho hệ thống giáo dục có cấu trúc hợp lý, phù hợp với yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội; mặt khác giúp học sinh có thể chủ động lựa chọn con đường tiếp tục học tập, phù hợp với năng lực, hứng thú, hoàn cảnh của các em và yêu cầu của sự phát triển – kinh tế – xã hội.

* Ở *cấp độ cá nhân*, thực hiện dạy học phân hoá sẽ phát huy tối đa sự trưởng thành và phát triển cá nhân của mỗi học sinh, giúp học sinh thành công thông qua việc đáp ứng

* Viện Nghiên cứu Sư phạm - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

một cách nhanh nhạy những nhu cầu, hứng thú học tập đa dạng, những khác biệt về trình độ nhận thức, ngôn ngữ... của học sinh. Đây cũng là cấp độ mà báo cáo này hướng đến khi phân tích cơ sở tâm lý học của dạy học phân hóa.

2. Vì sao việc dạy học phân hoá phải dựa vào cơ sở tâm, sinh lý học?

Hiểu một cách chung nhất, Tâm lý học là khoa học về các quy luật phát triển và vận hành của tâm lý với tư cách là một dạng đặc biệt của hoạt động sống. Đó là lĩnh vực kiến thức về thế giới nội tâm của con người. Tuy nhiên, Tâm lý học không chỉ là khoa học nhận thức về con người, mà còn là *khoa học xây dựng và sáng tạo con người*. Lí luận tâm lý học và thực tiễn xã hội cho thấy, con người rất khác nhau. Do đó, để “xây dựng và sáng tạo con người” theo mục tiêu đặt ra, nhất định phải hiểu được những sự khác biệt của con người nói chung, cũng như hiểu rõ từng cá thể người “có một không hai” đó. Tâm lý học cung cấp những cứ liệu về sự khác biệt cá nhân của con người, đồng thời cung cấp các phương pháp đo lường, đánh giá, xác định chính xác những khác biệt cá nhân của con người (trí tuệ, các phẩm chất nhân cách, sự khác biệt của nhóm học tập...) để cho các ngành khoa học khác sử dụng cũng với mục đích cuối cùng là phát triển con người, trong đó có Giáo dục học.

Trên thế giới, vào cuối thế kỉ 19, các nghiên cứu tâm lý học rất quan tâm và nhấn mạnh đến sự khác biệt cá nhân con người. Sự khác biệt được hiểu là một tập hợp những dấu hiệu di truyền, hình thái, giải phẫu sinh lí, đặc điểm tâm lí làm cho một người khác với những người khác. Đến những năm giữa thế kỉ 20, khi tâm lý học đang trong giai đoạn phát triển với những nghiên cứu về các giai đoạn phát triển tâm lí trẻ em và những phương pháp đo lường tâm lí, đã trở thành cơ sở lí luận quan trọng của các cải cách về kiểm tra, đánh giá, thi cử, đồng thời làm cơ sở cho việc biên soạn tài liệu học tập. Theo đó, trong biên soạn chương trình đào tạo, ngoài việc cần phải coi trọng logic môn khoa học, còn cần phải chú ý tới logic trong tâm lí của học sinh.

Tâm lý học nghiên cứu nhiều vấn đề khác nhau liên quan đến ý thức con người, trong đó có vấn đề trí tuệ và sự phát triển trí tuệ. Cho đến nay nền Tâm lý học thế giới đã gặt hái được nhiều thành tựu to lớn trên cả 2 phương diện vừa lí thuyết (lí luận về bản chất trí tuệ) vừa các phương pháp đo lường trí tuệ. Ngay từ khi xuất hiện những quan niệm đầu tiên về trí thông minh cho đến nay, có thể thấy các quan niệm không đồng nhất mà thậm chí còn trái ngược nhau nhưng điều đó không làm cho vấn đề trở nên rối rắm mà ngược lại đã trở nên thực sự hấp dẫn các nhà nghiên cứu nhiều hơn. Bởi vì tất cả đều hướng đến mục tiêu quan trọng là: tìm hiểu về trí tuệ con người còn nhằm để giáo dục con người. Chính việc hiểu trí tuệ con người mới có thể biết về con người để giáo dục con người một cách phù hợp nhất như Xukhômliński đã nói: Muốn giáo dục con người về mọi mặt thì trước tiên cần thiết phải biết con người về mọi mặt như thế.

Các nghiên cứu về trình độ phát triển trí tuệ của con người nói chung cho thấy đó là một đường cong hình chuông. Hay các nghiên cứu về sự phát triển nhận thức của Piaget cho thấy, các thao tác tư duy hình thức chỉ xuất hiện ở trẻ em sau tuổi lên 10. Rồi các nghiên cứu về trình độ phát triển nhận thức của Bloom, của Bruner với “Các mô hình của

người học” đều đã được các nhà giáo dục học nước ngoài nghiên cứu áp dụng vào việc biên soạn chương trình, xây dựng phương pháp và thiết kế cách tổ chức dạy học hiệu quả.

Thực tiễn cho thấy, mỗi học sinh bình thường, không có khuyết tật gì, đều có thể học được, nắm được chương trình phổ thông. Nhưng, giữa em này và em kia lại có sự khác biệt về đặc điểm tâm lí cá nhân khiến cho em này có khả năng, sở trường, hứng thú nhiều hơn về mặt này; còn em kia lại có khả năng, sở trường về mặt khác... Nhiều nghiên cứu cho thấy, trẻ em không học với tốc độ như nhau, đặc biệt, không học với cách thức như nhau: Nhiều em có khả năng khái quát hóa rất nhanh và ngược lại, những em khác lại có khuynh hướng tìm ra những khác biệt giữa các vật thể có nhiều tính chất giống nhau; có những học sinh thích học nhất các môn Khoa học, một số khác thích môn Âm nhạc, Thể dục...; có những học sinh học tốt nhất khi có một mình, trong khi một số khác lại thành công khi học tập theo nhóm...

Mọi giải thích của Tâm lí học phải dựa vào Sinh lí học và một số khoa học khác vì hiện tượng tâm lí không thể tự nhiên có được, mà phải có những cơ sở vật chất nhất định. Đó chính là cơ sở sinh lí học.

Lúc đầu, mối quan tâm của các nhà sinh lí học là nghiên cứu để giải thích cho câu hỏi: Cơ cấu của con người ảnh hưởng như thế nào đến việc quan sát của con người? Về sau, sự quan tâm này được đưa vào trong khoa học tâm lí. Phần lớn nội dung của tâm lí học sau này cũng như các phương pháp sử dụng để khai thác các nội dung ấy đều được cung cấp bởi chuyên ngành sinh lí học: Định luật Bell – Magendie về tính chất biệt lập của các thần kinh cảm giác và thần kinh vận động trong lĩnh vực giải phẫu sinh lí; Lí thuyết về các năng lượng thần kinh chuyên biệt; Lí thuyết Young – Helmholtz về thị giác màu sắc; Lí thuyết về tri giác âm thanh; Định luật Weber về cảm giác vận động, các nghiên cứu về hoạt động của não bộ... Để hiểu “Cái Tại sao” của các quá trình tâm lí thì phải hiểu các quá trình thần kinh dẫn trước các quá trình tâm lí. Điều này lí giải vì sao bên cạnh các nghiên cứu tâm lí học thì luôn có các nghiên cứu sinh lí học được triển khai. Theo Carol Ann Tomlinson - một chuyên gia về dạy học phân hóa, có 2 trong số 4 yếu tố quan trọng cần phải có để thực hiện dạy học phân hóa, là: a/ Giáo viên phải hiểu hết học sinh của lớp mình dạy ở cấp độ cá nhân và b/ Giáo viên phải hiểu biết não người phát triển như thế nào ở mỗi giai đoạn phát triển.

Kết quả các nghiên cứu tâm lí học trên học sinh trung học phổ thông Việt Nam cho thấy những khác biệt cá nhân là rất đa dạng, được thể hiện ở:

- Phương pháp học
- Trình độ/khả năng nhận thức
- Tốc độ, nhịp độ học tập
- Những khó khăn trong học tập
- Khả năng, mức độ phát triển ngôn ngữ
- Vốn kiến thức, kinh nghiệm, trải nghiệm
- Sự hứng thú/say mê/khát vọng thành tích

- Động cơ học tập cá nhân.
- Khả năng thực hiện ý tưởng hay khát vọng cá nhân
- Sự phát triển tình cảm – xã hội của cá nhân
- Sự đa dạng trí tuệ
- Sự phát triển về thể lực và điều kiện phát triển thể lực đáp ứng nhu cầu học tập...

3. Một số lí thuyết tâm lí học làm cơ sở cho dạy học phân hoá ở phổ thông

3.1. Lí thuyết Phát triển nhận thức của J. Piaget (Cognitive Development Theory)

Vốn là một nhà sinh học nên quan niệm của Piaget về sự phát triển trí tuệ mang hơi hướng sinh học riêng biệt, có nhiều sự giống nhau với phương pháp mà một nhà phôi học suy nghĩ về sự phát triển của các cấu trúc giải phẫu. Để mô tả sự phát sinh, phát triển trí tuệ của một cá nhân bình thường, J. Piaget đã dùng 4 khái niệm có gốc sinh học là: “Đồng hoá”; “Điều ứng”; “Sơ cấu” hay “Sơ đồ” và “Cân bằng”.

Theo Piaget, giống như cơ thể, trí tuệ được hình thành bắt đầu từ đồng hoá. Nếu dạ dày tiếp nhận thức ăn và đồng hoá chúng thành chất dinh dưỡng của cơ thể, thì tương tự như vậy, não tiếp nhận thông tin và “tiêu hoá” chúng, biến thành cái có nghĩa cho bản thân, cái đó được gọi là sơ cấu. Các sơ cấu này hướng dẫn và kiểm soát mọi hành động của cá nhân, tạo ra sự cân bằng nhất thời giữa chủ thể với môi trường. Khi có kích thích mới, tới mức các sơ cấu cũ (kinh nghiệm, tri thức...) không đủ đáp ứng, dẫn đến mất cân bằng, buộc cá nhân phải tiến hành điều ứng, tức là cấu trúc lại các sơ cấu đã có, tạo ra sơ cấu mới, nhờ đó chủ thể có sự cân bằng mới, bước phát triển mới. Quá trình phát triển trí tuệ đi từ các sơ cấu đơn giản nhất, mang tính phản xạ (sơ cấu giác - động), như sơ cấu bú, mút, cầm... nhờ đồng hoá và điều ứng liên tục, đã tạo ra sự tăng trưởng của mỗi sơ cấu đã có và tạo ra sơ cấu mới, hình thành mạng lưới sơ cấu có quy mô rộng lớn, đa dạng và sâu sắc, tới mức có thể sử dụng trong tư duy như là một hệ thống logic. Khi đó chủ thể xuất hiện các thao tác trí tuệ, với các đặc trưng: có tính đảo ngược, bảo tồn và tính liên kết. Thời kì đầu, trẻ em tiến hành các thao tác cụ thể. Sau đó, các vật liệu được thay bằng kí hiệu, khái niệm, mệnh đề... Trí tuệ được phát triển tới mức thao tác hình thức – là mức trưởng thành.

Như vậy, theo Piaget, sự phát triển trí tuệ thực chất là quá trình đồng hoá và điều ứng nhằm xây dựng và liên kết các sơ đồ thao tác, với chức năng tạo ra sự thích ứng tích cực của cơ thể với môi trường. Đồng hoá là tiếp nhận và cải biến thông tin vào sơ cấu đã có, làm cho nó tăng trưởng, hoàn thiện hơn. Điều ứng, ngược lại, phá vỡ các cấu trúc đã có, xây dựng các cơ cấu mới và chính các cấu trúc đã có, xây dựng các cơ cấu mới và chính các sơ cấu này lại được đồng hoá làm to ra, lớn lên và hoàn thiện bằng thống hợp sơ cấu mới vào sơ cấu đã có. Đồng hoá, điều ứng, cân bằng và mất cân bằng liên tục sẽ tạo ra sự phát triển không ngừng trong nhận thức của mỗi cá nhân.

Đối với Piaget, *mỗi một hiện thực tinh thần của đứa trẻ là một kiến tạo duy nhất của riêng nó*. Nhưng bởi vì tất cả chúng ta đều có một bộ máy sinh học như nhau để hành động và giải thích kinh nghiệm, cho nên tiến trình của sự phát triển đều giống nhau ở tất

cả mọi người. J.Piaget tin rằng, trong suốt thời kì thơ ấu, trẻ em vận động qua một chuỗi kế tiếp các giai đoạn – là những sự cải tổ tư duy một cách rõ rệt về chất lượng. Do đó các tư tưởng của ông khác với quan điểm trực nghiệm trí khôn đã thống trị lâu dài trong việc nghiên cứu trí thông minh của trẻ em ở Mỹ. Piaget tập trung vào mô tả các cấu trúc nhận thức làm cơ sở cho hành vi trí tuệ và xác định các giai đoạn riêng biệt mà qua đó các cấu trúc này được biến đổi. Như vậy, trong hệ thống của Piaget, các cấu trúc mô tả cái gì thay đổi, còn các chức năng cốt lõi sự thay đổi là như thế nào. Theo Piaget, có 4 giai đoạn chính của sự phát triển trí tuệ, là:

- Giai đoạn cảm giác – vận động (từ 0 đến 2 tuổi)
- Giai đoạn tiền thao tác (từ 2 đến 7 tuổi)
- Giai đoạn thao tác cụ thể (từ 7 đến 11 tuổi)
- Giai đoạn thao tác hình thức (từ 11 tuổi trở đi)

Các giai đoạn phát triển nhận thức của Piaget đã cung cấp một cái khung rõ ràng và tỉ mỉ để xem xét chi tiết quá trình, mà nhờ nó trẻ phát triển, bằng cách nhấn mạnh vào vai trò trung tâm của nhận thức. Như vậy, lí thuyết này cực kì có lợi cho các nhà giáo dục và những người làm việc với trẻ em. Đặc biệt trong việc định hướng xây dựng chương trình và trong việc giáo dục các bậc cha mẹ về sự tôn trọng hợp lí đối với con cái của họ. Lí thuyết của Piaget đã có tác động to lớn đến việc thiết kế các chương trình giáo dục cho trẻ em. Một số nguyên tắc giáo dục từ học thuyết của ông được dùng làm cơ sở cho việc đa dạng hoá chương trình đã được phát triển rộng khắp ở nhiều nước Tây Âu và Mỹ, trong đó có một nguyên tắc gắn với việc dạy học phân hoá là *“thừa nhận những khác biệt cá nhân trong sự phát triển”*. Lý thuyết của Piaget thừa nhận rằng mọi trẻ em đều trải qua một trình tự phát triển giống nhau, nhưng chúng có những tốc độ khác nhau. Do đó, giáo viên cần phải cố gắng để sắp xếp các hoạt động trong lớp học cho các cá nhân và nhóm nhỏ hơn là cho cả lớp. Ngoài ra, do những khác biệt cá nhân được coi trọng nên việc đánh giá sự tiến bộ của học sinh cần được thực hiện dựa trên chiều hướng phát triển trước đó của mỗi đứa trẻ hơn là dựa vào những tiêu chuẩn được đưa ra, hay dựa vào thành tích của các trẻ em cùng tuổi.

Các chương trình giáo dục dựa trên tư tưởng của Piaget đều thừa nhận vai trò quyết định của sự tham gia tích cực của trẻ vào các hoạt động học tập. Trong lớp học được tổ chức theo tư tưởng Piaget, việc giới thiệu các kiến thức cho sẵn không được coi trọng. Trẻ em được khuyến khích tự mình khám phá thông qua sự tương tác tự phát với môi trường. Do vậy, thay vì giảng dạy một cách sách vở, giáo viên cung cấp những hoạt động phong phú cho phép trẻ tác động trực tiếp vào thế giới đồ vật. Các chương trình đó cũng không chú trọng vào những thực hành nhằm cố gắng làm cho tư duy của trẻ giống như của người lớn, mà chấp nhận niềm tin vững chắc của ông rằng, việc dạy học sớm có thể xấu hơn là không dạy gì cả. Bởi vì như thế dễ dẫn đến sự chấp nhận hời hợt những công thức của người lớn hơn là sự hiểu biết mang tính nhận thức thực sự.

Một điều cần nói thêm là, trong khi J.Piaget chỉ chú tâm vào việc phát hiện các quy luật sinh thành trí tuệ của trẻ em, chỉ quan tâm chủ yếu đến việc mô tả nó nảy sinh và phát triển như thế nào, mà ít quan tâm đến việc làm thế nào để chủ động phát triển nó, thì các

nhà Tâm lý học Liên Xô, với những đại diện tiêu biểu là A.N.Leonchiev, P.Ia.Ganperin, Đ.B.Enconhin, V.V.Davydov... đã dày công tìm kiếm các cấu trúc của sự phát triển nằm bên ngoài đứa trẻ và xác lập cơ chế hình thành chúng, khả dĩ có thể kiểm soát và điều khiển được, chủ động tổ chức quá trình phát triển từ ngoài vào đứa trẻ. Đó là sự giải quyết triệt để những vấn đề mà Piaget và các nhà tâm lý học có cùng xu hướng chưa nghiên cứu. Điều này giải thích vì sao trong những năm cuối thế kỉ 20, nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam, Tâm lý học Phát sinh của Piaget và Tâm lý học Hoạt động đang trở thành cơ sở khoa học của các chiến lược dạy học và giáo dục trẻ em từ sơ sinh đến trưởng thành.

3.2. Lý thuyết về “Vùng phát triển gần nhất” của L.X.Vygotsky

Trong lịch sử phát triển giáo dục Xô viết, vấn đề về mối quan hệ giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ của học sinh đã được nêu ra từ những năm 20-30 của thế kỷ 20. Một trong những người có đóng góp to lớn là Vygotsky L. X. với học thuyết về *sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao*. Ông đã tiến hành phân tích lâm sàng tâm lý các hiện tượng bệnh lý do tổn thương các vùng trên não trẻ em và người lớn. Điều này có ý nghĩa to lớn bởi nó giúp cho các nhà nghiên cứu hiểu sâu sắc thêm bản chất phát triển tâm lý con người cũng như vai trò của việc dạy học đối với quá trình phát triển tâm lý. Ông gọi việc nghiên cứu sự phát triển và giáo dục trẻ em khuyết tật, chậm phát triển trí tuệ và các trẻ bị các bệnh tâm lý khác là “những thực nghiệm được sắp đặt bởi chính tự nhiên”.

Tư tưởng của Vygotsky L. X. đã được các nhà Tâm lý học thần kinh Xô viết tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện, phát triển và ứng dụng vào việc dạy học chỉnh trị (Remedial Teaching) cho những học sinh gặp khó khăn trong học tập do tổn thương ở não. Trên thế giới có khoảng 15-25% học sinh phổ thông học kém do các căn nguyên liên quan đến phát triển của bộ não. Đối với học sinh tiểu học thì con số này còn cao hơn. Các học sinh này hàng ngày vẫn cắp sách đến trường, có thể lực bình thường, hòa nhập bình thường với các bạn khác, không có khuyết tật về ngôn ngữ hay thính, thị giác nhưng khi đối mặt với việc học tập thì bộc lộ rõ những khó khăn về nhận thức và có những rối loạn hành vi tác phong học tập. Các học sinh này được xếp vào loại trẻ chậm phát triển ranh giới hay còn gọi là trẻ khó học. Những học sinh này vẫn có thể học tập bình thường trong nhà trường nếu được phát hiện sớm và được giúp đỡ kịp thời về mặt sư phạm. Như vậy, có thể nói, lý thuyết tâm lý học của Vygotsky L.X. là một trong những cơ sở của dạy học phân hoá trong nhà trường phổ thông đó là *Giáo dục Đặc biệt* (Special Education).

Một vấn đề khác đã được Vygotsky rất nhấn mạnh và có một ứng dụng rất lớn trong lĩnh vực dạy học và được xem là cơ sở tâm lý học của dạy học phân hóa là lý thuyết về “*vùng phát triển gần*” (Zone of proximal development). Ông thừa nhận rằng, dạy học, về mặt này hay mặt khác, phải phù hợp với trình độ phát triển của trẻ. Nhưng ông cũng cho rằng, muốn xác định mối quan hệ thực sự giữa quá trình phát triển và khả năng dạy học thì không bao giờ chỉ nên hạn chế ở việc xác định trình độ phát triển. Theo ông, ít nhất phải xác định hai trình độ phát triển của trẻ là: *trình độ phát triển hiện tại* và *vùng phát triển gần nhất*.

Cái mà đứa trẻ có thể làm được với sự giúp đỡ của người lớn cho ta thấy vùng phát triển gần của nó. Điều này có nghĩa là, với phương pháp này, chúng ta có thể tính đến không chỉ quá trình phát triển được kết thúc vào ngày hôm nay, không chỉ các chu kỳ đã được hoàn tất của nó, không chỉ những quá trình chín muồi đã có, mà cả những quá trình *hiện bây giờ đang trong trạng thái hình thành, chúng mới chỉ đang hình thành, đang phát triển*. Ông nhấn mạnh: Cái hôm nay trẻ làm được với sự giúp đỡ của người lớn, thì ngày mai nó có thể tự làm được một mình. Như vậy, vùng phát triển gần giúp xác định ngày mai của đứa trẻ, xác định được trạng thái động trong sự phát triển của trẻ. Ông khẳng định rằng, sự học ở vùng phát triển gần chỉ có thể là sự học tốt mà thôi, bởi vì nó kéo theo sự phát triển, đi trước sự phát triển.

Trên cơ sở lý thuyết của mình, Vygotsky đã phê phán quan điểm dạy học cũ được định hướng theo trình độ phát triển của trẻ và chỉ giới hạn ở đó, không tạo ra quá trình phát triển mà chỉ bám theo sự phát triển. Ông đã dẫn ra kinh nghiệm chua xót trong việc dạy học cho các trẻ chậm phát triển trước đây ở Liên Xô như sau: “Như chúng ta đã biết, trẻ chậm phát triển trí tuệ ít có khả năng tư duy trừu tượng. Từ đây khoa sư phạm của các trường dạy trẻ khuyết tật đã rút ra kết luận mà thoát nhìn thì có vẻ đúng: toàn bộ việc dạy học cho trẻ vào loại này phải dựa vào tính trực quan... Thành thử một hệ thống dạy học hoàn toàn dựa vào tính trực quan như vậy đã loại bỏ khỏi việc dạy học tất cả những gì liên quan tới tư duy trừu tượng, chẳng những đã không giúp trẻ khắc phục được những khuyết tật bẩm sinh, mà hơn thế, còn tăng cường khuyết tật ấy, làm cho trẻ hoàn toàn quen với tư duy trực quan và làm tắt mất những mầm mống yếu ớt của tư duy trừu tượng ít nhiều cũng có ở những đứa trẻ này”.

Ngày nay, những tư tưởng và lý thuyết của Vygotsky vẫn có ý nghĩa to lớn về mặt phương pháp luận giáo dục không chỉ ở Việt Nam mà cả trên thế giới. Trong những năm cuối của thế kỉ 20, một số chuyên gia giáo dục Nhật Bản đã nghiên cứu phát triển lý thuyết về “Vùng phát triển gần” của Vygotsky vận dụng vào dạy học phân hóa (cá nhân hóa) dưới tên gọi “Tên lửa 2 tầng”.

3.3. Lý thuyết “Phát huy bản ngã” hay “Tháp nhu cầu” của A.Maslow

Maslow là một trong những người sáng lập ra trường phái *Tâm lí học Nhân văn*, theo đó nhấn mạnh giá trị độc lập của mỗi cá thể, tự thể hiện mình là giá trị cao nhất của con người. Điểm chính của Tâm lí học Nhân văn là nó tập trung vào tính biệt loại của con người, vào cái phân biệt con người với các loài khác, coi con người như một nhân vị, như một hữu thể có tiềm năng phán đoán và hành động tự lập, có khả năng suy tư về hiện hữu của bản thân và tạo cho nó một ý nghĩa, một hướng đi. Tâm lí học Nhân văn đòi hỏi phải giúp đỡ con người tự nhận thức và tin tưởng vào chính bản thân mình. Vì thế, giáo dục theo chủ nghĩa nhân văn giúp con người trở thành chính mình.

Theo Maslow, con người có một hệ thống các nhu cầu vào chúng được sắp xếp theo một trật tự nhất định. Càng ở các thứ bậc thấp thì các nhu cầu càng là cơ bản, càng gần với các nhu cầu của loài vật. Các nhu cầu càng ở thứ bậc cao càng đặc trưng cho con người. Các nhu cầu được sắp đặt sao cho khi người ta thoả mãn một nhu cầu thấp hơn thì người ta có thể xử lí một nhu cầu cao hơn. Chẳng hạn, khi các nhu cầu cơ thể (ăn, uống,

mặc, ở) của một người được thỏa mãn, người ta có thể xử lý các nhu cầu an toàn (bảo vệ mình tránh khỏi các đau đớn, các nguy hiểm bất ngờ...); Khi các nhu cầu an toàn được thỏa mãn hợp lý, người ta có thể tự do xử lý các nhu cầu sở thuộc (yêu và được yêu, được chia sẻ...); Khi nhu cầu sở thuộc được thỏa mãn, người ta được tự do để nghĩ đến các nhu cầu được đánh giá, được tôn trọng (có một sự cống hiến cho lợi ích của động loại); Nếu nhu cầu về sự tôn trọng được thỏa mãn, người ta có thể đạt tới sự phát huy bản ngã. Như vậy, một cá nhân sẽ hành động khác nhau trong cùng một môi trường khi các nhu cầu của người đó thay đổi. Vì vậy, cần phải hiểu biết các nhu cầu này trước khi có thể hiểu biết hành vi của cá nhân đó.

Maslow cho rằng, trong quá trình phát triển, con người trải qua nhiều giai đoạn để hướng tới chỗ phát huy toàn bộ tiềm năng của bản thân. Có ít người đạt đến trình độ phát triển cao nhất. Những người này được gọi là phát huy bản ngã. Phần lớn mọi người dừng lại ở những trình độ thấp hơn. Theo Maslow, những người phát huy bản ngã là những người soi đường cho nhân loại để tiến tới sự phát huy toàn bộ tiềm năng của mình và họ được nhìn nhận như những ngọn hải đăng. Các cá nhân khác nhau ở vị trí mà họ đang có trong bậc thang nhu cầu, tức là ở trình độ phát triển trong sự phát huy bản ngã. Những người phát huy được bản ngã là những người phát huy được toàn bộ tiềm năng có một không hai của mình. Đó là những người nhìn nhận thế giới chính xác và phân biệt với những người khác ở tính sáng tạo. Điều này có thể đạt được bằng con đường giáo dục do đó cần tạo ra những thay đổi trong các cơ sở đào tạo, cơ sở sản xuất, tổ chức các trung tâm đào tạo nâng cao để kích thích sự phát triển của cá nhân. Nhu cầu phát huy bản ngã là nhu cầu phát triển đầy đủ và triệt để các tiềm năng cá nhân con người, ví như các nhạc sĩ phải sáng tác nhạc, các họa sĩ phải vẽ, các thi sĩ phải làm thơ nếu họ muốn cảm thấy hài lòng với chính mình. Con người có thể là gì thì họ phải là như thế. Họ phải là người đúng với bản tính của họ.

Vì rất ít người có thể đạt tới đầy đủ tiềm năng của mình, nên Maslow cho rằng, người phát huy được bản ngã là người đã thỏa mãn thích đáng bậc thang các nhu cầu. Và dựa trên việc nghiên cứu một số nhân vật nổi tiếng (Albert Einstein, Albert Schweitzer, Sigmund Freud, Jane Addams, William James, Abraham Lincoln), Maslow đã đưa ra một danh mục các đặc điểm của những người được coi là đã phát huy được bản ngã. Điều này có thể giáo viên có thể nhận diện và vận dụng vào quá trình giáo dục học sinh.

Chính lý thuyết của Maslow là cơ sở khoa học cho công cuộc cải cách giáo dục nói chung và giáo dục tài năng ở Hoa Kỳ vào năm 1972. Hiện nay nó vẫn có ảnh hưởng lớn đến dạy học phân hoá ở Mỹ và các nước Tây Âu, đặc biệt trong việc giáo dục và đào tạo tài năng.

3.4. Lý thuyết Đa trí tuệ của Howard Gardner

Từ thập niên 90 của thế kỷ 20, một lý thuyết tâm lý học khác có ảnh hưởng mạnh mẽ đến việc dạy học phân hoá ở Mỹ và Tây Âu là Lý thuyết Đa trí tuệ của Howard Gardner.

Lý thuyết đa trí tuệ (Theory of Multiple Intelligence) của Howard Gardner (1983) dựa trên quan điểm cho rằng: Não bộ đã tạo ra các hệ thống riêng biệt cho những năng lực tương ứng khác nhau và được H. Gardner gọi là “các trí tuệ”. Ông đã đề cập đến những cơ

sở sinh học của trí tuệ dựa trên những khám phá chung nhất về não và những khám phá trong sinh lí học. Có hai phương diện liên quan chặt chẽ giữa trí tuệ và các cơ sở sinh lí học là: a/ Sự phát triển con người bao hàm tính mềm dẻo, trong đó có trí tuệ ; b/ Bản sắc, bản chất của các năng lực trí tuệ của con người là có thể phát triển được. Howard Gardner còn xem xét những cơ sở sinh lí học của việc học tập. Theo ông, nếu thừa nhận học tập có ảnh hưởng chung đến sự phát triển trí tuệ thì cơ sở sinh lí học của việc dạy học cũng là một trong những yếu tố quan trọng khi xem xét cơ sở sinh lí học của trí tuệ.

Theo Howard Gardner, có 8 kiểu trí tuệ khác nhau và mỗi kiểu được phát triển đến một mức độ khác nhau trong mỗi một con người.

Trí tuệ ngôn ngữ (Linguistic Intelligence) là năng lực diễn tả ngôn ngữ dễ dàng bằng cách nói hay viết. Các nhà thơ, nhà văn, nhà báo là những thí dụ rõ nhất về loại trí tuệ này. Họ rất nhạy cảm với âm thanh, nhịp điệu và nghĩa của các từ, nhạy cảm với các chức năng khác nhau của ngôn ngữ. Trí tuệ ngôn ngữ nằm ở phần não trái: thùy trán trái kiểm soát các khả năng nói, còn thùy thái dương trái điều khiển sự hiểu biết ngôn ngữ. Trí tuệ ngôn ngữ là một tồn tại được đề cập trước hết vì ngôn ngữ là một trường hợp nổi trội nhất của trí tuệ con người.

Trí tuệ âm nhạc (Musical Intelligence) là năng lực tạo ra và thưởng thức các nhịp điệu, cung bậc (của nốt nhạc), âm sắc; năng lực biết thưởng thức các dạng biểu cảm của âm nhạc. Loại trí tuệ này độc lập rõ hơn các loại khác. Một người tầm thường về âm nhạc có thể đặc biệt xuất sắc ở các lĩnh vực khác. Một số trẻ tự kỷ lại có khả năng chơi tốt một nhạc cụ nào đó. Tiêu biểu cho loại trí tuệ này là các nhà soạn nhạc, các nghệ sĩ biểu diễn. Có lẽ đây là loại trí tuệ phát triển sớm nhất ở trẻ em. Theo H.Gardner, giữa âm nhạc và toán học có mối quan hệ nhất định, tức là trí tuệ âm nhạc có gắn bó mật thiết với trí tuệ toán học. Việc học âm nhạc một cách cẩn thận có nhiều nét giống như thực hành toán học. Việc đánh giá cấu trúc âm nhạc cơ bản và khám phá những yếu tố cấu trúc đặc biệt cũng cần tư duy toán học ở trình độ khá cao. Đặc điểm chung của nhiều nhà soạn nhạc là sự nhạy cảm với các mô hình.

Trí tuệ logic toán học (Logical Mathematical Intelligence) là năng lực tính toán phức hợp và lí luận sâu sắc. Tiêu biểu cho loại trí tuệ này là các nhà toán học và các nhà khoa học nói chung. Trí tuệ này nằm bán cầu não trái, nhưng không có liên hệ chuyên biệt với một vùng nào. Cho nên nó dễ bị ảnh hưởng do sự suy thoái toàn bộ hơn là do các tổn thương, tai biến của não. Trường hợp những người chậm phát triển trí tuệ lại có thể thực hiện các phép toán với tốc độ cực nhanh (Idiots Savants) đã chứng tỏ sự tự trị của loại trí tuệ này. Trí tuệ lôgic toán học có mối liên hệ rất gần gũi với trí tuệ không gian.

Trí tuệ không gian (Spatial Intelligence) bao gồm các khả năng tiếp nhận thể giới thị giác – không gian một cách chính xác và khả năng thực hiện những biến đổi đối với các sự tri giác ban đầu của mình. Nó cho phép tưởng tượng hình dạng của các sự vật với góc nhìn khác với người khác. Loại trí tuệ này cần thiết cho việc định hướng và trí nhớ thị giác của chúng ta, đặc biệt là sự định hướng trừu tượng trong không gian. Người có loại trí tuệ này có thể diễn tả tư tưởng và dự định của mình dưới dạng ký họa, mà điển hình cho loại trí tuệ này là các nhà hàng hải, các kỳ thủ, họa sỹ và điêu khắc. Xét trong sự tồn

tại và phát triển của mình, trí tuệ không gian có liên quan đến một dạng trí tuệ khác gắn liền với việc sử dụng cơ thể mình và từ những hành động của mình, tác động lên thế giới. Đó là trí tuệ cơ thể – vận động.

Trí tuệ vận động (Body – Kinesthetic Intelligence) gồm các thành tố cơ bản là các năng lực kiểm soát vận động của cơ thể và cảm, nắm, sử dụng các đồ vật một cách khéo léo. ở đây, cơ thể tham gia trực tiếp vào việc giải quyết các vấn đề thường nhanh hơn cả trí óc, nhất là trong các tình huống nguy hiểm và trong khi chơi thể thao. Điển hình cho loại trí tuệ này là các nghệ sỹ múa, các vận động viên thể dục dụng cụ, các nghệ sỹ kịch câm. Loại trí tuệ này nằm ở trung khu vận động của bán cầu não trái (đối với phần cơ thể bên phải) và bán cầu não phải (đối với phần cơ thể bên trái).

Trí tuệ về bản thân (Intrapersonal Intelligence) bao gồm các năng lực đánh giá các cảm xúc của bản thân mình, năng lực phân biệt giữa các cảm xúc ấy và đưa chúng vào hướng dẫn hành vi; sự hiểu biết về những điểm mạnh và điểm yếu của bản thân mình, về những ham muốn và về trí thông minh của mình. Người có trí tuệ kiểu này là người hiểu biết về bản thân mình một cách cặn kẽ và chính xác. Tuy nhiên, loại trí tuệ này có ở mọi người với các mức độ khác nhau. Thùy trán là trung tâm của loại trí tuệ này.

Trí tuệ về người khác (Interpersonal Intelligence) bao gồm các năng lực nhận thức rõ ràng và năng lực đáp ứng lại các tâm trạng, khí chất, động cơ, ham muốn của người khác một cách thích hợp. Người có trí tuệ loại này có khả năng xâm nhập vào tư tưởng của người khác, có khả năng khích lệ và nâng đỡ người khác. Tiêu biểu cho loại trí tuệ này là các nhà trị liệu, người bán hàng, các linh mục, nhà sư phạm. Thùy trán cũng có vai trò quan trọng đối với loại trí tuệ này. Các tổn thương ở thùy trán có thể làm mất khả năng thấu hiểu người khác và làm thay đổi hoàn toàn nhân cách.

Trí tuệ tự nhiên (Naturalist Intelligence) là năng lực phân biệt một cách tinh tế giữa hệ thực vật và hệ động vật của thế giới tự nhiên hoặc giữa các mẫu vật và những thiết kế do con người tạo ra. Tiêu biểu cho loại trí tuệ này là nhà thực vật, người đầu bếp...

Từ khi ra đời, Lý thuyết Đa trí tuệ của H. Gardner đã thu hút sự chú ý không chỉ của giới nghiên cứu tâm lý học mà cả những người làm công tác giáo dục, trong đó có các giáo viên. Vào cuối những năm 90, ở Mỹ đã có nhiều giáo viên nghiên cứu và áp dụng lý thuyết của Gardner vào quá trình dạy học ở tất cả các cấp học thuộc hệ chính quy và không chính quy (tiểu học, trung học, các chương trình dành cho người lớn). Một trong những nguyên nhân để các giáo viên ủng hộ cách tiếp cận này là vì quan niệm đa trí tuệ cho phép đa dạng hóa dạy học. Giáo viên có thể dễ dàng xây dựng các bài học thú vị, được phân hóa và cá biệt hóa một cách rõ rệt cho các đơn vị kiến thức tích hợp. Giáo viên còn có thể cập nhật và mở rộng cho các bài học và chương trình cũ mà không cần phải nỗ lực nhiều.

Giáo viên cần đảm bảo để tất cả học sinh học tập và trải nghiệm sự thành công. Muốn thế họ phải quan tâm đến nhu cầu của từng học sinh, cung cấp cho các em những kỹ năng cần thiết, tìm hiểu cách thức phát triển chương trình, lưu ý đến tất cả các loại trí tuệ khi lập kế hoạch và tổ chức bài học. Lý thuyết Đa trí tuệ giúp giáo viên đáp ứng nhu cầu của nhiều loại học sinh một cách dễ dàng thông qua hình thức dạy học kết hợp phân

hóa với tích hợp, đồng thời củng cố niềm tin cho giáo viên, học sinh và phụ huynh học sinh rằng, tất cả trẻ em đều có những năng lực khác nhau. Song, điều quan trọng nhất là lý thuyết này góp phần thúc đẩy sự phát triển của từng cá nhân học sinh một cách tích cực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Viên Quốc Chấn (2001). Luận về cải cách giáo dục. NXB Giáo dục. Hà Nội.
2. Hergenhahn B.R. (2003). Nhập môn Lịch sử Tâm lý học. NXB Thống kê. Hà Nội.
3. Howard Gardner (2011). Đa trí tuệ trong lớp học. NXB Giáo dục Việt Nam. Hà Nội.
4. Trần Trọng Thủy (Chủ biên)(2006). Các chỉ số cơ bản về sinh lý và tâm lý học sinh phổ thông hiện nay. NXB Giáo dục. Hà Nội.
7. Phạm Minh Hạc, Đặng Xuân Hoài, Trần Trọng Thủy (Đồng chủ biên)(2002). Hoạt động – Giao tiếp và Chất lượng giáo dục. NXB ĐHQG Hà Nội.

Triển khai dạy học tự định hướng trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học phân hóa

*ThS. Nguyễn Thị Cẩm Vân **

1. Đặt vấn đề

Định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam sau năm 2015 đã xác định: chương trình, sách giáo khoa được thiết kế theo hướng tăng cường tích hợp ở cấp Tiểu học và cấp Trung học cơ sở (THCS), phân hóa rõ dần từ Tiểu học đến THCS và sâu hơn ở THPT [1]. Từ đó, yêu cầu nội dung giáo dục phổ thông phải được thiết kế với các môn học tích hợp các lĩnh vực hoặc liên ngành theo hướng giảm tính hàn lâm, tăng tính thực hành và ứng dụng vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn. Yếu tố phân hóa được thể hiện ở việc giảm dần số lượng môn học bắt buộc trong mỗi lớp học, cấp học; tăng dần các môn học, các chuyên đề tự chọn đáp ứng năng lực, kỹ năng, năng khiếu của học sinh (HS). Chẳng những thể hiện tính phân hóa trong nội dung giáo dục, mà ngay cả phương pháp và hình thức giáo dục cũng phải cân đối giữa dạy học bắt buộc và dạy học tự chọn để vừa phát triển năng lực cá nhân vừa đảm bảo chất lượng giáo dục chung cho mọi HS. Do đó bên cạnh việc đổi mới trong xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tích hợp và phân hóa, bản thân mỗi GV cũng phải thay đổi phương pháp và cách tổ chức hoạt động dạy học: phân hóa theo từng đối tượng, phù hợp với tâm sinh lý, khả năng, nhu cầu và hứng thú để tạo điều kiện phát triển tối đa tiềm năng riêng của mỗi HS. Vấn đề đặt ra cho các trường sư phạm là phải đổi mới hoạt động đào tạo và bồi dưỡng GV; giảng dạy, hướng dẫn và tạo điều kiện cho sinh viên (SV) trải nghiệm những phương pháp dạy học linh hoạt theo hướng phân hóa: phù hợp với năng lực, điều kiện, mục tiêu, nhu cầu của cá nhân người học. Từ những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm về phương pháp dạy học đã được trang bị ở trường sư phạm, GV sẽ tiếp tục tự bồi dưỡng để vận dụng vào quá trình giảng dạy sau này.

Dạy học tự định hướng (DHTĐH) là hoạt động dạy học cá thể hóa, cho phép người học được học tập theo nhu cầu, sở thích, mục tiêu và năng lực của cá nhân. DHTĐH rất phù hợp để vận dụng trong quá trình đào tạo, bồi dưỡng GV cũng như vận dụng trong giảng dạy ở bậc phổ thông nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục theo hướng dạy học phân hóa (DHPH) và dạy học tích hợp (DHTH).

2. Bản chất của dạy học phân hóa

* Khoa Sư phạm kỹ thuật - Trường Đại học Sài Gòn

Theo tác giả Vương Dương Minh [3], DHPH hình thành dựa trên quan niệm:

- Nhu cầu của xã hội đối với nguồn nhân lực là vừa có những điểm giống nhau về phẩm chất của người lao động trong cùng một xã hội, vừa có sự khác nhau về năng lực, khả năng phát triển, khuynh hướng và tài năng của mỗi cá nhân.

- HS trong cùng độ tuổi vừa có sự giống nhau về tâm sinh lý lứa tuổi, vừa có sự khác nhau về khả năng tư duy, phong cách học tập, hoàn cảnh riêng của mỗi cá thể HS (hoàn cảnh gia đình, nề nếp gia đình, khả năng kinh tế, nhận thức của cha mẹ về giáo dục ...)

Trên cơ sở quan niệm này, DHPH thừa nhận sự khác biệt của người học về mức độ sẵn sàng học tập, sẵn sàng tiếp nhận tri thức. Do đó, GV không thể áp dụng đồng loạt một phương pháp dạy học hay một hình thức tổ chức dạy học duy nhất cho toàn bộ HS. DHPH là dạy học cá thể hóa theo từng loại đối tượng, phù hợp với tâm sinh lý, khả năng, nhu cầu và hứng thú của người học nhằm phát triển tối đa tiềm năng riêng vốn có của người học. Người học được chủ động lựa chọn các môn học hoặc chủ đề phù hợp với năng lực, sở thích, điều kiện của bản thân. DHPH giúp GV phát hiện những lỗ hổng kiến thức trong từng cá thể HS, để có biện pháp bổ sung, điều chỉnh hợp lý nhằm đạt được mục tiêu chung của quá trình dạy học.

Sự phân hóa trong dạy học có thể dựa trên các yếu tố như:

- *Nhịp độ nhận thức*: hay là nhịp độ tiếp nhận và xử lý thông tin. Nhịp độ tiếp nhận xử lý thông tin thể hiện bằng lượng thời gian chuyển từ hoạt động này sang hoạt động khác, từ nhiệm vụ này sang nhiệm vụ khác. Trong lớp học có thể có nhiều nhịp độ nhận thức: nhóm có nhịp độ nhận thức nhanh, nhóm có nhịp độ nhận thức trung bình, nhóm có nhịp độ nhận thức chậm.

- *Trình độ nhận thức*: trong lớp học có các nhóm HS có trình độ nhận thức khác nhau: giỏi, khá, trung bình, yếu. Dựa trên trình độ nhận thức của người học mà GV giao nhiệm vụ với mức độ khó hay dễ tương ứng.

- *Hứng thú nhận thức*: tùy thuộc vào từng lĩnh vực kiến thức, người học sẽ có hứng thú khác nhau về lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, những vấn đề về lịch sử, văn hóa hay những vấn đề trong thực tiễn cuộc sống, ...

- *Nhu cầu nhận thức*: mỗi cá nhân có nhu cầu nhận thức khác nhau: tìm tòi khám phá, nâng cao năng lực bản thân, rèn luyện kỹ năng,...

Căn cứ vào đặc điểm nhận thức của từng nhóm đối tượng HS, GV giao nhiệm vụ học tập phù hợp để đảm bảo cho HS lĩnh hội được kiến thức, kỹ năng theo mục tiêu dạy học đồng thời cũng được phát huy được sở trường và năng khiếu của bản thân.

3. Dạy học tự định hướng là gì?

Thuật ngữ *Dạy học tự định hướng* xuất phát từ khái niệm Học tập tự định hướng (HTTĐH) đã được các nhà nghiên cứu giáo dục đưa ra và xây dựng cơ sở lý luận từ khoảng 50 năm trước. Các tác giả như: Cyril Houle, Allen Tough, Malcolm Knowles đã góp phần xây dựng nền tảng lý luận ban đầu cho HTTĐH. Cho đến nay với sự phát triển

nhiều ý tưởng mới, HTTĐH đã được quan tâm nghiên cứu và ứng dụng rộng rãi trên thế giới, đặc biệt là tại Mỹ [5].

HTTĐH là *quá trình học tập theo phương hướng do người học tự xác định từ mục tiêu học tập của chính mình*. Theo đó, từ nhu cầu, hứng thú, năng lực và điều kiện học tập của bản thân, người học chủ động xác định phương hướng học tập, xây dựng kế hoạch học tập, thực hiện kế hoạch và đánh giá kết quả học tập với sự trợ giúp của GV. Nói cách khác, quá trình HTTĐH là quá trình học tập chủ động ở mức độ cao của người học ngay từ giai đoạn đầu xác định phương hướng, chiến lược cho việc học tập.

Thuật ngữ *Dạy học tự định hướng* được sử dụng để phân biệt với hoạt động dạy học theo sự định hướng của GV. Trong DHTĐH, GV không quy định một phương hướng chung cho toàn thể HS mà dạy học theo phương hướng do mỗi HS tự xác lập từ nhu cầu, năng lực và điều kiện riêng của bản thân. Bản chất của hoạt động DHTĐH là tổ chức cho người học thực hiện HTTĐH. Từ ý nghĩa của khái niệm HTTĐH, có thể hiểu:

Dạy học tự định hướng là hoạt động dạy học theo phương hướng do người học tự xác định từ nhu cầu, năng lực và điều kiện học tập của chính mình. Trong đó người học chủ động xác định mục tiêu học tập, xây dựng kế hoạch học tập và tự lực thực hiện các nhiệm vụ học tập dưới sự điều phối của giáo viên để lĩnh hội tri thức.

Trong DHTĐH, người học trao đổi với GV để thiết kế chương trình học tập nhằm đạt mục tiêu học tập của chính mình và đạt mục tiêu đào tạo của nhà trường.

Trong dạy học giáo viên định hướng, giáo viên:	Trong dạy học tự định hướng, giáo viên:
Quyết định mục tiêu và nội dung bài học sẽ giảng dạy.	Yêu cầu người học lập mục tiêu của chính mình và thậm chí là lựa chọn nội dung sẽ học để đạt mục tiêu đó.
Trình bày nội dung môn học trong từng bài học.	Dạy người học những kỹ năng và quy trình lập kế hoạch, thực hiện nhiệm vụ học tập.
Thiết lập các bài tập và các dự án học tập	Thỏa thuận với người học về những đề xuất cho các bài tập và dự án học tập.
Giám sát quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập của người học	Hướng dẫn người học thực hiện các hoạt động học tập tự định hướng, tự quản lý quá trình học tập của chính mình
Kiểm tra và đánh giá kết quả thực hiện của người học	Nhận xét sự tự đánh giá của người học về kết quả thực hiện của họ. Đánh giá quá trình và kết quả của người học.

4. Triển khai dạy học tự định hướng trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Trong quá trình đào tạo và bồi dưỡng GV, hoạt động DHTĐH có thể được áp dụng để giảng dạy những môn học chuyên ngành cũng như trong các môn học nghiệp vụ sư phạm.

4.1. Nội dung dạy học

Nội dung dạy học trong DHTĐH là những nội dung tích hợp kiến thức kỹ năng của nhiều phần, nhiều chương, nhiều môn học thành các chủ đề, các dự án học tập cụ thể để SV có thể vận dụng những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm vào giải quyết vấn đề. Trên

cơ sở xem xét mức độ hứng thú đối với bài học, trình độ nhận thức, phong cách học tập của SV, GV dự kiến trước các ý tưởng chủ đề hay các đề tài phù hợp cho SV chọn lựa.

a) Theo mức độ hứng thú

– Đối với SV có mức độ hứng thú mạnh: dự kiến các chủ đề yêu cầu sự tìm tòi và độc lập sáng tạo.

– Đối với SV có mức độ hứng thú trung bình: dự kiến các chủ đề thực hiện theo mẫu và có nội dung yêu cầu phần sáng tạo của SV.

– Đối với SV có mức độ hứng thú thấp: dự kiến các chủ đề yêu cầu quan sát mẫu và thực hiện theo mẫu từ đó tìm ra nguyên tắc, nguyên lý.

b) Theo trình độ nhận thức

– Đối với SV có kiến thức/kỹ năng thực hành và kinh nghiệm về vấn đề còn hạn chế: các chủ đề giúp hình thành kinh nghiệm ban đầu, yêu cầu SV quan sát mẫu để nắm vững quy trình.

– Đối với SV đã tích lũy vốn kiến thức và kỹ năng thực hành nhưng chưa có kinh nghiệm về vấn đề: các chủ đề cho phép SV vận dụng kiến thức và thực hành rèn luyện để củng cố vững chắc kiến thức đã có và phát triển kỹ năng để từ đó hình thành kinh nghiệm mới.

– Đối với SV đã tích lũy vốn kiến thức/kỹ năng thực hành và kinh nghiệm thực tế về vấn đề: các chủ đề cho phép SV được độc lập sáng tạo, tìm ra cách thức mới.

c) Theo phong cách học tập

Tùy theo cách thức tiếp nhận, xử lý và lưu giữ thông tin của SV mà GV dự kiến các biện pháp thực hiện chủ đề với các yêu cầu khác nhau. Trong lớp có thể có nhiều SV với phong cách học tập khác nhau, tuy nhiên GV có thể phân loại thành những nhóm điển hình để triển khai DHTĐH. Có nhiều cách phân loại phong cách học tập của nhiều tác giả, trong đó với sự phân loại phong cách học tập theo những hành động tư duy của Witkin, GV có thể thực hiện như sau:

– Đối với SV ‘sáng tạo’, khi học tập thường tìm kiếm những lợi ích bản thân, rút ra những giá trị mà họ có thể ứng dụng được: GV dự kiến các nhiệm vụ trong đó yêu cầu SV phải gọi lại kinh nghiệm, tạo ra kinh nghiệm, phải thực hiện đánh giá giá trị, hoặc phải thảo luận, trình bày các ý kiến bảo vệ quan điểm.

– Đối với SV ‘phân tích’, khi học tập thường thích phát triển trí tuệ của bản thân, tìm hiểu sự kiện: GV dự kiến các nhiệm vụ trong đó yêu cầu SV phải trình bày và phát triển các lý thuyết và khái niệm mới.

– Đối với SV ‘thực tế’, khi học tập thường thích tìm tòi giải pháp, thích vận động, mong muốn mọi việc trở thành hiện thực: GV dự kiến các nhiệm vụ trong đó yêu cầu SV phải luyện tập và củng cố khái niệm mới, các hoạt động giải quyết vấn đề.

– Đối với SV ‘năng động’, khi học tập thường thích tìm kiếm những khả năng tiềm ẩn, thích đánh giá sự việc, thích thu thập thông tin từ nhiều nguồn khác nhau: GV dự kiến

các nhiệm vụ trong đó yêu cầu SV phải ứng dụng các kế hoạch mới, thực hiện các hoạt động mang tính thử thách.

SV có thể chọn lựa chủ đề do GV gợi ý hoặc chủ động đề xuất những đề tài theo sở thích và điều kiện của bản thân. Vai trò của GV là thảo luận với SV để các đề tài, các nhiệm vụ học tập đáp ứng được hứng thú, điều kiện của SV và phải đáp ứng được mục tiêu của môn học, ngành học, hay mục tiêu của quá trình đào tạo.

4.2. Tiến trình dạy học

Tiến trình DHTĐH diễn ra qua các giai đoạn sau:

a) *Chuẩn bị*: lựa chọn nội dung dạy học, dự kiến các chủ đề theo từng đối tượng SV.

b) *Tìm hiểu phương hướng học tập*: trao đổi với SV để tìm hiểu nhu cầu, năng lực, điều kiện của SV. Trên cơ sở đó thống nhất các chủ đề, các nhiệm vụ học tập mà SV phải thực hiện.

c) *Lập phương án dạy học*: lập phương án dạy học theo phương hướng học tập, thảo luận với SV để thống nhất kế hoạch và các điều kiện thực hiện nhiệm vụ học tập.

d) *Triển khai kế hoạch dạy học*: hướng dẫn SV thực hiện theo kế hoạch đã xác định.

e) *Đánh giá*: đánh giá quá trình thực hiện nhiệm vụ và kết quả thực hiện.

4.3. Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học

Trong DHTĐH, tùy theo đặc điểm nhận thức của SV, GV có thể phối hợp các SV thành nhóm nhỏ để cùng thực hiện một chủ đề. Tùy theo chủ đề mà SV lựa chọn, GV xác định các kiến thức kỹ năng cơ bản cần hướng dẫn chung, các kiến thức kỹ năng chuyên biệt theo từng chủ đề..., để sử dụng linh hoạt các hình thức dạy học toàn lớp, dạy học nhóm hay dạy học cá nhân. Giáo viên cũng cần vận dụng phối hợp nhiều phương pháp dạy học tích cực, các kỹ thuật dạy học, thủ thuật dạy học phù hợp để hướng dẫn, hỗ trợ SV thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Để có thể tổ chức DHTĐH hiệu quả, GV cần điều tra, khảo sát để có hiểu biết về đối tượng HS trước khi giảng dạy. Trong quá trình giảng dạy, GV phải thường xuyên theo dõi quá trình thực hiện của HS để điều chỉnh phương pháp dạy học và tổ chức dạy học cho hợp lý.

4.4. Điều kiện tổ chức dạy học

Hoạt động DHTĐH rất thích hợp vận dụng trong quá trình đổi mới hoạt động đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, đáp ứng yêu cầu DHTH và DHPH ở trường phổ thông. Tuy nhiên trong điều kiện thực tế hiện nay ở các trường sư phạm đang đào tạo theo hệ thống tín chỉ, DHTĐH không phải là lựa chọn tối ưu cho mọi tình huống giảng dạy. Mỗi phương pháp dạy học hay hình thức dạy học chỉ phù hợp với những mục tiêu và nội dung giảng dạy khác nhau. Do đó việc triển khai DHTH cần được lựa chọn những trường hợp sau:

a) Chỉ vận dụng DHTĐH trong những lớp có số lượng SV vừa phải (tùy theo điều kiện có thể từ 15 – 20 SV). DHTĐH dựa trên nguyên tắc cá thể hóa việc dạy học, GV phải làm việc với từng SV để đảm bảo phương hướng học tập của SV phù hợp với mục tiêu và

nội dung đào tạo. Trong quá trình thực hiện kế hoạch dạy học, GV phải theo dõi và đánh giá hoạt động của từng SV. Do đó để đảm bảo hiệu quả đào tạo thì không vận dụng DHTĐH đối với những lớp có số lượng SV quá đông.

b) Trong quá trình tổ chức DHTĐH, SV được tạo điều kiện để lựa chọn các chủ đề, các dự án để lập kế hoạch thực hiện nhằm lĩnh hội tri thức. Vì thế, DHTĐH không phù hợp khi GV muốn truyền đạt những kiến thức cơ sở hay các kỹ năng cơ bản.

c) Vận dụng DHTĐH cho các chủ đề hay bài tập có thời lượng lớn. Trong DHTĐH, SV phải giải quyết các vấn đề, nhiệm vụ học tập là những nhiệm vụ phức hợp, thể hiện dưới dạng các đề tài nghiên cứu, các dự án học tập. SV phải có đủ thời gian để thực hiện đầy đủ các giai đoạn của quá trình học tập từ đánh giá năng lực, điều kiện bản thân (đánh giá ban đầu), xác định phương hướng học tập, đến lên kế hoạch, thực hiện kế hoạch và đánh giá kết quả thực hiện. Do đó hoạt động DHTĐH cần có quỹ thời gian tương đối lớn, có thể kéo dài trong một số giờ học, trong một hay một số ngày, một hay một số tuần.

5. Kết luận

DHTĐH cũng là một loại hoạt động DPHP và tích hợp: GV lựa chọn những nội dung tích hợp từ nhiều lĩnh vực và xây dựng các phương án dạy học theo phương hướng học tập của mỗi SV. Triển khai DHTĐH trong đào tạo và bồi dưỡng GV giúp SV sự phạm được trải nghiệm về hoạt động dạy và học theo hướng phân hóa. Đồng thời DHTĐH còn tạo điều kiện để SV được học tập theo mục đích, điều kiện, khả năng và nhu cầu của chính họ giúp gia tăng sự hứng thú, say mê đối với môn học. Trong quá trình DHTĐH, mỗi SV có phương hướng, chiến lược cũng như có khả năng và điều kiện học tập khác nhau. Do đó đòi hỏi GV phải có hiểu biết sâu rộng về lĩnh vực khoa học chuyên ngành, thường xuyên cập nhật kiến thức, tự nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm để có thể làm tốt nhiệm vụ hỗ trợ, hướng dẫn SV thực hiện nhiều chủ đề khác nhau của một nội dung học tập. Đồng thời GV cũng phải có năng lực tổ chức để có thể quản lý, giám sát hoạt động học tập của lớp học trong điều kiện nhiều SV cùng triển khai kế hoạch thực hiện những chủ đề riêng.

Nhiệm vụ của GV khi vận dụng DHTĐH là làm sao để hoạt động học tập của SV đáp ứng được mục tiêu của chương trình đào tạo, của môn học, của bài học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Đề án đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông sau năm 2015. (Dự thảo).
2. Nguyễn Thị Cẩm Vân (2014). Vận dụng dạy học tự định hướng trong đào tạo giáo viên THCS trong Kỷ yếu hội thảo khoa học *Đổi mới nội dung chương trình và phương pháp đào tạo giáo viên trung học cơ sở*. TP HCM.
3. PGS.TS Vương Dương Minh. (2005). Phân hóa trong giáo dục phổ thông. Đăng trên trang web <http://www.hanoi.edu.vn/newsdetail.asp?NewsId=3128&CatId=46>
4. Gibbons M. (2002). The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
5. Guglielmino L.M., Long H.B., Hiemstra R. (2004). Historical Perspectives Series: Self-Direction in Learning in the United States. *International Journal of Self-directed Learning*, volume 1, number 1 (p.1).

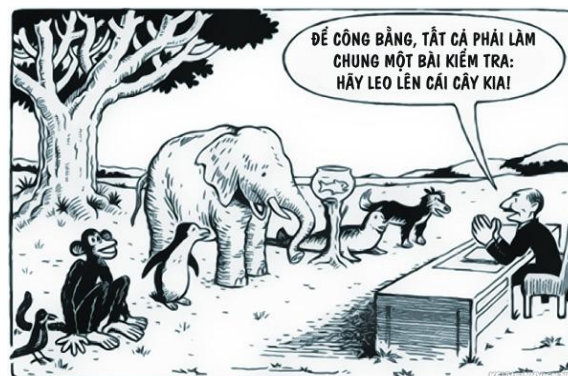
Sơ lược một số yêu cầu cơ bản về năng lực dạy học phân hóa nội tại của người giáo viên trung học

ThS. Nguyễn Đắc Thanh *

“Ngôi trường mà ta hình dung tự đảm nhiệm việc bồi dưỡng cho học sinh một sự hiểu biết sâu sắc về nhiều môn cốt lõi. Nó khuyến khích học sinh (HS) sử dụng vốn kiến thức đó để giải quyết các vấn đề và hoàn thành những nhiệm vụ mà các em có thể sẽ phải đối mặt trong một cộng đồng rộng lớn hơn. Đồng thời, nhà trường tìm cách khuyến khích sự hòa hợp thành một tổng thể duy nhất của các dạng trí tuệ ở mỗi học sinh và khẳng định sự phát triển đều đặn của các em theo những đường lối thông minh nhất” Howard Gardner [6; 137].

1. Khái niệm về dạy học phân hóa

Dạy học phân hoá (DHPH) là dạy học theo từng loại đối tượng, phù hợp với tâm - sinh lí, khả năng, nhu cầu và hứng thú của người học nhằm phát triển tối đa tiềm năng riêng vốn có của mỗi người học; người học được chủ động lựa chọn các môn học hoặc chủ đề phù hợp với năng lực và sở thích của mình.



(Nguồn: Báo điện tử Giáo dục và Thời đại)

DHPH là một chiến lược dạy học được phân chia thành hai cấp độ: vĩ mô và vi mô.

- Cấp độ vĩ mô (phân hóa ngoài) là sự tổ chức quá trình dạy học thông qua các loại hình nhà trường, các lớp khác nhau, xây dựng các chương trình dạy học khác nhau.

- Cấp độ vi mô (phân hóa nội tại) là sự tổ chức hoạt động dạy học trong một tiết học, bài học, một lớp học, từng môn học có tính đến các đặc điểm cá nhân của HS, là sử dụng các biện pháp thích hợp trong một lớp thống nhất với cùng một kế hoạch, một chương trình và sách giáo khoa. Trong tham luận này, chúng tôi phân tích những yêu cầu về năng lực DHPH của người giáo viên ở mức độ vi mô (nội tại).

2. Cơ sở sư phạm của dạy học phân hóa nội tại

* Khoa Tâm lý Giáo dục – Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

Mỗi học sinh có đặc điểm tâm sinh lý hoàn toàn khác nhau, vì vậy không có một hình thức, phương pháp, kỹ thuật dạy học nào là tốt cho mọi đối tượng. Khi nghiên cứu về dạy học đồng loạt, nhiều tác giả cho rằng đây là hình thức “dạy học cưỡng bức” hay “dạy học cảm đoán”, bắt HS phải theo những khuôn mẫu như nhau, làm thui chột năng lực, giảm hứng thú, tích cực học tập và hoàn toàn không phát triển được thể mạnh của bản thân. DHPH là hướng đến hình thức dạy học bám sát đối tượng, phát huy tối đa năng lực, hứng thú, sở trường của học sinh. Chúng tôi sơ lược cơ sở sự phạm của DHPH nội tại xuất phát từ các quan điểm sau:

- Mỗi HS có nhu cầu, hứng thú, động cơ học tập đối với từng môn học là khác nhau.

- Lý thuyết về vùng phát triển gần nhất của Vygotsky chỉ rõ mỗi một HS riêng biệt có vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development) là khác nhau khi tiếp nhận nội dung học tập, dù chúng cùng một lớp học (Subban, P. 2006).

- Theo Howard Gardner mỗi học sinh có đặc điểm trí tuệ khác nhau và học bằng nhiều cách khác nhau theo 8 dạng: ngôn ngữ, logic – toán học, không gian, hình thể - động năng, âm nhạc, giao tiếp, nội tâm và tự nhiên học [4].

- Mỗi một học sinh có xuất phát nền văn hóa, giai cấp, dân tộc, tôn giáo, định hướng giá trị... khác nhau.

DHPH là chiến lược dạy học thực hiện tốt nhất nguyên tắc dạy học đảm bảo tính vừa sức chung và vừa sức riêng trong hoạt động dạy học. Vì vậy, đổi mới dạy học theo hướng phân hóa là một định hướng phù hợp với quy luật dạy học.

3. Một số yêu cầu cơ bản về năng lực dạy học phân hóa của người giáo viên

Như đã trình bày DHPH là một chiến lược dạy học nhằm thực hiện nguyên tắc “đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và vừa sức riêng trong hoạt động dạy học”. Người giáo viên đã được trang bị các năng lực DHPH qua quá trình đào tạo ở các trường sư phạm cũng như trong hoạt động dạy học thực tiễn. Tuy nhiên, việc thực hiện hoàn hảo DHPH đòi hỏi người giáo viên phải có đầy đủ các năng lực tương ứng với trình tự các khâu của hoạt động dạy học sau:

3.1. Năng lực đánh giá, phân loại học sinh học sinh

Bản chất và tính ưu việt của DHPH là dựa vào đặc điểm riêng biệt trong học tập của học sinh (phong cách học tập, năng lực học tập, nhu cầu, hứng thú, động cơ học tập, định hướng giá trị, đặc điểm văn hóa cá nhân...) để người giáo viên lựa chọn mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện... dạy học thích hợp với từng nhóm đối tượng. Công việc đánh giá, phân loại học sinh đầu vào này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng và là khâu định hướng, chỉ đạo cả chiến lược DHPH. Từ đó, giáo viên là phải có năng lực để xác định chính xác các đặc điểm riêng biệt của HS sau:

- Phân loại đặc điểm về phong cách học tập của học sinh tuy còn nhiều tranh cãi nhưng nói chung giảng dạy dựa trên phong cách học tập chính là nhận định đúng khí chất của học sinh (hăng hái, bình thản, nóng nảy, ưu tư), phân loại đặc điểm trí tuệ nổi bật của học sinh gồm: ngôn ngữ, logic – toán học, không gian, hình thể - động năng, âm nhạc,

giao tiếp, nội tâm và tự nhiên học (Howard Gardner, 1983). Dù biết chắc rằng xây dựng môi trường dạy học dựa vào phong cách học tập phát huy được thế mạnh của từng HS nhưng đây không phải là công việc dễ dàng. Giáo viên phải biết sử dụng các trắc nghiệm tâm lý, sử dụng các kỹ thuật quan sát, điều tra, phỏng vấn... mới phân loại được HS.

- Phân loại nhịp độ nhận thức trong học tập từng môn cụ thể của mỗi HS nhanh chậm khác nhau ở từng lĩnh vực trí tuệ. Khi giáo viên đã có cơ hội làm việc với lớp nhiều lần, phải ghi chú nhịp độ này ở từng học sinh, phân thành từng nhóm nhanh chậm khác nhau để có thực hiện quá trình dạy học cho vừa sức từng nhóm, tránh tình trạng những học sinh nhịp độ tiếp nhận nhanh phải chờ đợi, học sinh chậm cảm thấy giáo viên lướt nhanh vấn đề. Hiện nay, để đánh giá nhịp độ nhận thức ở từng lĩnh vực trí tuệ các nhà nghiên cứu khuyên giáo viên nên sử dụng các trắc nghiệm CAT (Cognitiv Ablities Test), trắc nghiệm IQ (Intelligence Quotient), trắc nghiệm Golomxtoc đã được các tác giả Việt Nam chuẩn hóa để đánh giá học sinh [2].

- Phân loại năng lực học tập từng môn của học sinh là cách phổ biến nhất trong rà soát đầu vào mà giáo viên đang thực hiện. Thông thường trong giảng dạy một lớp giáo viên chia lớp thành ba nhóm: giỏi, khá – trung bình – yếu kém. Dựa vào kết quả phân loại này giáo viên mới đầu tư xây dựng mục tiêu chung và riêng cho lớp học, lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức (bồi dưỡng, phụ đạo) cho từng nhóm. Căn cứ trên chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của môn học, người giáo viên thiết kế các bài tập, tình huống, yêu cầu, vấn đáp... để kiểm tra học sinh qua đó phân loại năng lực học tập riêng.

- Ngoài các căn cứ trên, lý luận DPHP đòi hỏi giáo viên phải phân loại học sinh trên cơ sở đánh giá nhu cầu, hứng thú, động cơ học tập, thậm chí ở cả đặc điểm văn hóa, tôn giáo, môi trường sống... của HS.

Như vậy, phân loại HS để DPHP đòi hỏi người giáo viên phải được đào tạo, bồi dưỡng về việc sử dụng trắc nghiệm tâm lý, thiết kế bảng khảo sát, thiết kế bài tập... để đánh giá và phân loại học sinh chính xác nhất.

3.2. Năng lực lựa chọn và thiết kế mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức dạy học phù hợp với từng nhóm học sinh

DPHP không chấp nhận giáo viên thực hiện một giáo án cho tất cả các HS trong cùng một lớp. Thực hiện khâu này, giáo viên phải giải đáp câu hỏi: Mục tiêu học tập của từng nhóm là gì? Phân hóa nội dung nào? Dạy như thế nào?

Về thiết kế mục tiêu: Trước hết giáo viên phải xây dựng mục tiêu trên nguyên tắc đảm bảo tất cả HS trong một lớp đều đạt được yêu cầu cơ bản. Dựa vào đánh giá, phân loại đầu vào, giáo viên xác định mục tiêu cho nhóm HS có năng lực học tập khá giỏi để bồi dưỡng, phát triển các em. Đối với HS yếu kém, để đạt được mục tiêu cơ bản giáo viên phải chia mục tiêu thành các mục tiêu giai đoạn nhỏ để phụ đạo, giúp đỡ từng bước một.

Về thiết kế nội dung: Trên cơ sở chuẩn kiến thức, kỹ năng của môn học, bài học, giáo viên phân chia ra ba nhóm gồm những học sinh: đã hiểu biết, hiểu biết mức độ, hoàn toàn chưa có hiểu biết về nội dung. Mặt khác, phải xác định được mức độ tiếp nhận và giải quyết vấn đề để lựa chọn nội dung cho từng nhóm theo năng lực học tập. Bên cạnh

đó, từ phong cách học tập, nhịp độ học tập, nhu cầu hứng thú học tập của học sinh khác nhau, giáo viên phải tỉ mỉ xây dựng chiến lược khai thác nội dung cho từng nhóm theo các hướng qua hình ảnh, âm thanh, ngôn ngữ, vận động, logic, thực hành....

Về thiết kế quy trình dạy học: Xuất phát từ tính đa dạng của mục tiêu, người giáo viên phải lên kịch bản cho hoạt động dạy học của mình cho phù hợp với từng nhóm đối tượng. DHPH có khi giáo viên lúc phải làm việc với toàn lớp, lúc lại làm việc với từng nhóm học sinh nên phải linh hoạt trong việc xác định phối hợp các hình thức và phương pháp dạy học. Dù thiết kế ý tưởng dạy học như thế nào đều phải đảm bảo tất cả các học sinh tích cực học tập theo mức độ mục tiêu của mình. Thiết kế quy trình DHPH bắt buộc giáo viên phải có hiểu biết sâu sắc và phối hợp linh hoạt các phương pháp dạy học truyền thống và không truyền thống. Tính toán kỹ lưỡng sử dụng phương pháp nào? Thời gian nào? Cho nhóm nào?...

3.3. Năng lực tổ chức thực hiện dạy học phân hóa trên lớp

Nhìn chung tổ chức thực hiện DHPH trên lớp yêu cầu giáo viên phải thực hiện thành thạo, có hiệu quả ba hình thức cơ bản sau:

Tổ chức dạy học toàn lớp: Thế mạnh của hình thức dạy học này là tạo ra môi trường tương tác giữa các học sinh với nhau và với giáo viên. Thông thường giáo viên đưa ra yêu cầu chung cho mọi thành viên giải quyết. Ở hình thức này, HS đều cùng suy nghĩ hoặc trao đổi, hỗ trợ, hợp tác với bạn bè để tìm ra cách giải quyết. Sử dụng những HS khá giỏi để giúp đỡ học sinh trung bình, yếu kém đạt đến mục tiêu chung.

Tổ chức dạy học theo nhóm phân hóa: điều đầu tiên giáo viên phải lưu tâm là chia nhóm phân hóa luôn dựa trên phân loại năng lực ở từng bài học cụ thể. Ở bài học đầu HS này có thể xếp trong nhóm yếu kém, nhưng đến bài n thì HS đó có thể thuộc nhóm trung bình thậm chí nhóm khá giỏi. Vì vậy, khi sắp xếp nhóm luôn luôn phải khảo sát và thay đổi thành viên. Thực hiện DHPH nhóm giáo viên phải tìm hiểu và sử dụng các kỹ thuật dạy học sau: kỹ thuật vòng tròn xoay (Carousel); kỹ thuật hòn tuyết (Snowball); kỹ thuật lắp ghép (Jigsaw); kỹ thuật cầu vồng (Rainbow); kỹ thuật bể cá (Fishbow)...là chiếm ưu thế nhất. Trong giới hạn bài viết chúng tôi không có điều kiện để phân tích sâu các kỹ thuật trên trong DHPH.

Nếu sắp xếp nhóm DHPH theo phong cách học tập, yêu cầu giáo viên phải có năng lực thiết kế và tổ chức nhóm theo hình thức hoạt động. Cùng một nội dung như nhau nhưng thiết kế các con đường chiếm lĩnh khác nhau. Giáo viên đưa ra yêu cầu trước, HS có thể giải quyết vấn đề qua từng nhóm vui chơi, hoạt động, cũng có thể qua xem videos, tranh ảnh, có thể qua làm việc độc lập, có thể qua âm nhạc, tranh luận...với nhau. Giáo viên cho phép học sinh lựa chọn hình thức tiếp nhận và ghép nhóm theo hứng thú và sở thích của mình. Vấn đề mong đợi là tất cả phải đạt được mục tiêu một cách tích cực và thoải mái nhất.

Tổ chức dạy học cá nhân: DHPH là dạy học bám sát đối tượng. Ngoài hình thức dạy học toàn lớp, hình thức nhóm, giáo viên phải có sự giúp đỡ riêng. Phổ biến của hình thức dạy học cá nhân là phụ đạo HS yếu kém và bồi dưỡng HS khá giỏi. Hình thức này đảm bảo cho các học sinh đều tiến bộ và đạt được mục tiêu riêng của mình.

3.4. Năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh theo hướng phân hóa

Để đảm bảo công bằng trong đánh giá DPHP đòi hỏi giáo viên phải có năng lực đánh thường xuyên, liên tục theo từng giai đoạn nhỏ. Nếu căn cứ vào năng lực học tập đòi hỏi phải thực hiện các bài kiểm tra phân hóa độ khó trong yêu cầu của đề thi. Nếu căn cứ phong cách, hứng thú học tập phải thiết kế các kiểu bài kiểm tra đa dạng hình thức cho từng nhóm. Đối với những HS có đặc điểm trí tuệ học tập hướng nội nhưng giáo viên lại yêu cầu đánh giá tương tác nhóm thì sẽ thiệt thòi cho em.

Ngược lại, những em có xu hướng thích vận động, thực hành thì sẽ rất thiệt thòi khi phải cặm cụi làm một kiểm tra viết... Đây là một yêu cầu không phải dễ dàng với giáo viên, nhưng đã xác định DPHP thì phải tính toán đến khâu đặc biệt quan trọng này.

3.5. Năng lực điều chỉnh và hoàn thiện hoạt động dạy học phân hóa

Khâu này được xem là khâu cuối cùng của hoạt động DPHP, đồng thời cũng là bước chuẩn bị cho chiến lược DPHP tiếp theo. Khi có được kết quả từ kiểm tra, đánh giá giáo viên phải phân tích những nguyên nhân của thành quả và thất bại trong kết quả dạy học phân hóa. Phải nghiên cứu lại các khâu của hoạt động DPHP và điều chỉnh, hoàn thiện dần ý tưởng DPHP của bản thân.

Tóm lại, để thực hiện DPHP giáo viên phải đầu tư rất nhiều về công sức và thời gian, phải am hiểu tường tận và vận dụng linh hoạt các kỹ thuật, phương pháp, hình thức dạy học và đánh giá kết quả dạy học. Đây là một yêu cầu không phải dễ dàng thực hiện ngày một ngày hai mà cần một sự đầu tư lâu dài, thường xuyên, liên tục. Mặt khác, không phải bất kỳ lớp nào cũng dễ dàng tiến hành DPHP mà giáo viên phải chú ý đến các yếu tố: phân phối chương trình, số lượng học sinh trong một lớp, không gian phòng học, cơ sở vật chất, thiết bị của nhà trường, đặc biệt là năng lực sư phạm và năng lực chuyên môn của bản thân... mới đưa được ý tưởng DPHP vào thực tiễn. Để có được những năng lực cơ bản trên đòi hỏi giáo viên phải vượt qua vô vàn khó khăn, thách thức mới đáp ứng được yêu cầu, mới thực hiện được một quan điểm dạy học dù không mới mẻ nhưng đầy ưu việt mà định hướng phát triển giáo dục Việt Nam sau 2015 quyết tâm thực hiện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Ban chấp hành TW Đảng (2013), *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành TW Đảng (Khoá XI) về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục- đào tạo*, Nxb Chính trị Quốc Gia, Hà Nội.
2. Võ Thị Minh Chí (2009), *Nhịp độ nhận thức và tự đánh giá khuynh hướng chọn nghề của học sinh – Một sơ sở khoa học để dạy học phân hóa có kết quả*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 50
3. Lê Hoàng (2012), *Quản lý dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa ở trường trung học phổ thông Việt Nam hiện nay*, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Howard Gardner (1995), *Cơ cấu trí khôn: lý thuyết về nhiều dạng trí khôn*, NXB Giáo dục, Hà Nội, Người dịch: Phạm Toàn

5. Lê Thị Thu Hương (2012), *Dạy học phân hóa ở tiểu học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy và học môn toán*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

6. Thomas Armstrong (2011), *Đa trí tuệ trong lớp học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, Người dịch: Lê Quang Long, Hiệu đính: Lê Thị Kim Dung.

Tiếng Anh

7. Tomlinson, C.A (1998), *Teach Me Teach My Brain – A Call For Differenced Classrooms. Educational Leadership – How the Brain Works Educational Leadership Index The Brain and Learning*.

8. Tomlinson, C.A and Eidson C.C (2003), *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5 – 9*.

9. Subban, P. (2006), *Differentiated instruction: A research basis*, International Education Journal, 2006, 7(7), 935-947.

Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên như thế nào để đáp ứng yêu cầu dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015

*TS. Phạm Thị Kim Anh**

Chương trình GDPT sau 2015 triển khai theo tư tưởng tích hợp và phân hóa. Điều này buộc chúng ta phải tính đến những phương án, điều kiện để thực hiện chương trình mà trước hết là chuẩn bị đội ngũ GV như thế nào để đủ năng lực dạy được chương trình như thế. Đây là một bài toán đầy khó khăn, thách thức đặt ra cho ngành GD cũng như các trường ĐHSP trong việc đào tạo, đào tạo lại và bồi dưỡng đội ngũ GV các cấp. Để giải quyết vấn đề này, trước hết chúng ta phải trả lời được những câu hỏi sau đây: Bản chất của dạy học tích hợp là gì? những năng lực (hay hệ thống kỹ năng) nào cần có của người GV để dạy tích hợp? Chúng ta sẽ đào tạo, bồi dưỡng GV như thế nào để đáp ứng yêu cầu của việc dạy học tích hợp?

1) Dạy học tích hợp là gì?

Về phương diện lí luận dạy học, *tích hợp (Integration) được hiểu là sự kết hợp một cách hữu cơ, có hệ thống các kiến thức trong một môn học hoặc giữa các môn học thành một nội dung thống nhất.*

Đây là một tư tưởng, một xu hướng dạy học được đưa vào nhà trường từ những năm 60 của thế kỉ XX và ngày càng được áp dụng rộng rãi trên thế giới. Hầu hết các nước ở khu vực Đông Nam Á cũng đã sử dụng các chương trình khoa học tích hợp để dạy các kiến thức về tự nhiên và xã hội ở trường tiểu học và THCS.

Ở Việt Nam, trong quá trình đổi mới CT-SGK từ những năm 90 và sau năm 2000, các kiến thức về địa lí, lịch sử, khoa học tự nhiên đã được tích hợp trong môn Tự nhiên-Xã hội (ở bậc tiểu học). Riêng bậc THCS, THPT việc dạy học tích hợp các môn KHXH, KHTN vẫn chưa áp dụng được. Tâm thế của HS, GV, nhà trường và toàn xã hội đối với việc dạy học tích hợp cũng chưa sẵn sàng. Bởi vậy, thuật ngữ dạy học tích hợp còn là mới mẻ với khá đông những người làm công tác dạy học và giáo dục.

Theo cách hiểu của chúng tôi, *DHTH là một cách thức dạy học chú trọng đến việc hình thành, phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng tổng hợp thông qua việc gắn kết, phối hợp các nội dung gần gũi liên quan, nhằm hình thành ở HS những năng lực giải quyết vấn đề, đặc biệt là các vấn đề đa dạng của các tình huống thực tiễn. ...Do đó, DHTH đòi hỏi*

* Viện Nghiên cứu Sư phạm - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

chương trình phải được biên soạn theo logic tích hợp các kiến thức liên quan với nhau. Nội dung kiến thức phải được gắn với các tình huống của cuộc sống sau này mà HS có thể đối mặt.

Về mặt phương pháp, dạy tích hợp còn được hiểu là sự kết hợp giữa giảng dạy lý thuyết và thực hành trong cùng một bài dạy, kết hợp được nhiều phương pháp, hình thức tổ chức dạy học trên lớp.

Tóm lại, DHTH phải được thể hiện ở cả mục tiêu, nội dung kiến thức, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá.

2. Giáo viên cần có những năng lực hay hệ thống kỹ năng gì để dạy học tích hợp?

Trước hết phải khẳng định rằng, những năng lực mà người GV cần có để dạy tích hợp sẽ không nằm ngoài những năng lực đã được qui định trong chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học và THCS đã được ban hành. Song có sự bổ sung những năng lực sau đây:

a) *Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng và một sự hiểu biết xã hội (văn hóa đại chúng) sâu sắc.* Đây là yếu tố nền tảng rất quan trọng, bởi thiếu nó GV sẽ không liên kết được những kiến thức có liên quan đến nội dung dạy học.

b) *Có hiểu biết sâu về dạy học tích hợp:* Thể hiện ở việc:

+ Hiểu rõ bản chất DHTH; các cách tích hợp, các mức độ tích hợp (dọc, ngang; theo nội dung/ chủ đề; liên môn, xuyên môn, đa môn...)

+ Biết xây dựng chủ đề/ hoặc nội dung tích hợp; biết khai thác những nội dung, yếu tố có mối liên hệ gắn kết gần gũi với nội dung bài học.

+ Thiết kế được các kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp (về nội dung, về hoạt động...)

+ Biết phương pháp, cách thức dạy học tích hợp;

+ Thực hiện tốt quá trình dạy học tích hợp ở trên lớp với những phương pháp, kỹ thuật, phương tiện dạy học và hình thức tổ chức dạy học đa dạng phong phú...

c) *Có năng lực khai thác, sử dụng thông tin một cách hiệu quả để làm cho nội dung bài giảng phong phú, đa dạng.*

d) *Có năng lực giải quyết vấn đề.*

e) *Có năng lực về gắn lý thuyết với thực hành.* Bản chất của dạy tích hợp là tổ chức dạy học kết hợp giữa dạy lý thuyết và thực hành trong một nội dung bài học. Do đó GV phải có được năng lực cần thiết này.

3. Đào tạo, bồi dưỡng GV như thế nào?

Chương trình đào tạo giáo viên phổ thông hiện nay chỉ nhằm đào tạo giáo viên dạy một hoặc hai môn, không có khả năng dạy tích hợp cho một số môn cùng lĩnh vực; mới chú trọng kiến thức và kỹ năng, chưa coi trọng đào tạo năng lực. Chính điều này đã làm

giảm khả năng phát triển và thích ứng của giáo viên trong thực tiễn hoạt động dạy học khi chương trình GD thay đổi.

3.1. Trong đào tạo giáo viên

Giải pháp khả thi có thể giải quyết những bất cập trên là các trường DHSP nhanh chóng sắp xếp, thiết kế lại chương trình ĐT GV theo hướng tích hợp; tổ chức đào tạo SV theo chương trình đó để họ có khả năng dạy tích hợp một số môn học cùng lĩnh vực như: các môn khoa học tự nhiên; các môn khoa học xã hội nhân văn và các môn ngoại ngữ, tin học và công nghệ. Các giáo viên đào tạo theo một trong các chương trình cử nhân trên có thể làm giáo viên đứng lớp cho tất cả các lớp của chương trình phổ thông.

Chương trình cử nhân đào tạo giáo viên dạy tích hợp là chương trình đào tạo 4 năm gồm 210 đơn vị học trình (hoặc 140 tín chỉ). Các khối kiến thức sẽ được phân thành khối kiến thức chung, khối kiến thức cơ bản, khối kiến thức cơ sở cốt lõi và khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm. Trong đó, đặc biệt coi trọng kiến thức nghiệp vụ sư phạm.

Nguyên tắc chung của việc thiết kế chương trình đào tạo theo hướng tích hợp nên theo là: các môn học được modul hóa thành các học phần gần gũi nhau để có thể dùng chung cho nhiều chương trình và dễ dàng tổ chức đào tạo theo học chế tín chỉ. Theo đó, các mô đun được tích hợp kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành và thái độ nghề nghiệp. Đây là sự thay đổi căn bản về chương trình đào tạo so với cách dạy truyền thống trước đây và điều này tất yếu đòi hỏi giảng viên sư phạm phải đổi mới, lựa chọn phương pháp sư phạm phù hợp, cách thức tổ chức dạy học để nhằm đạt được mục tiêu đào tạo.

Trong các modul, kiến thức cần rộng, cốt lõi sâu vừa đủ để tạo cho SV có tiềm năng tự học, tự phát triển. Các môn học cần có chương trình chi tiết được soạn kỹ và ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm, bài tập để đảm bảo chất lượng và hiệu quả cao trong dạy và học.

Trong thực hiện chương trình đào tạo, bản thân giảng viên phải là người tích hợp được các lĩnh vực kiến thức liên quan đến nội dung trong cùng một bài học, một môn học; tích hợp giữa dạy lý thuyết với thực hành, tích hợp được các phương pháp, hình thức tổ chức, phương tiện dạy học. Chính cách dạy tích hợp của người giảng viên sư phạm sẽ trực tiếp là phương tiện, là khuôn mẫu để rèn kỹ năng dạy tích hợp cho SV - người GV tương lai sau này.

3.2. Trong bồi dưỡng giáo viên

+ Trước hết, cần biên soạn các tài liệu về dạy học tích hợp để phổ biến, trang bị cho đội ngũ GV phổ thông những lý luận và thực tiễn về dạy học tích hợp. Những tài liệu này cần được viết dưới dạng như những cảm nang để GV dễ vận dụng, tránh hàn lâm, lý thuyết.

+ Thiết kế một số giáo án mẫu, các tiết dạy minh họa thể hiện cách thức dạy học tích hợp để GV học tập, vận dụng.

+ Tổ chức các khóa bồi dưỡng, tập huấn cho tất cả GV các cấp và đội ngũ cán bộ quản lý GD về DHTH. Việc tổ chức bồi dưỡng cần đi vào cái cụ thể, thiết thực, đáp ứng yêu cầu của GV, tránh tình trạng lý luận chung chung hoặc theo kiểu “*đi biển mùa hè nghe báo cáo*” trong vài ba buổi.

+ Chú trọng việc bồi dưỡng GV tại đơn vị cơ sở, trong đó hướng GV đi vào con đường tự học, tự nghiên cứu để có thể vận dụng dạy học tích hợp trong bộ môn của mình. Đây là một trong những biện pháp quan trọng, có tác dụng quyết định trực tiếp đến năng lực dạy học của GV.

+ Phát huy chức năng của các trường sư phạm trong công tác bồi dưỡng GV và phải coi đây là lực lượng nòng cốt, chủ yếu trong công tác bồi dưỡng GV. Vì hiện nay có một thực trạng là, Trường sư phạm vẫn đứng ngoài cuộc trong việc bồi dưỡng GV. TS Vũ Văn Dụ -Nguyễn Vũ trưởng Vụ giáo viên đã ví von một cách hình ảnh rằng, từ việc nghiên cứu đến chỉ đạo thực hiện giáo dục phổ thông đều từ các cấp Bộ/Sở, Sư phạm đứng bên ngoài “nhìn vào”, hoặc đóng vai trò tham gia. Do đó, chưa phát huy được vai trò và lợi thế của các trường sư phạm. Nếu không khắc phục được tình trạng này, thì việc bồi dưỡng GV vẫn chỉ do đội quân “không chuyên” hoặc một nhóm người tiến hành.

3. Những điều kiện cơ bản để thực hiện dạy học tích hợp trong trường phổ thông theo chương trình mới sau 2015

Việc DHTH không đơn giản, vì từ lâu các trường sư phạm chỉ quen đào tạo GV dạy các môn học riêng rẽ. Để thực hiện dạy học tích hợp đòi hỏi những điều kiện sau:

1) *Phải thiết kế lại chương trình ĐT, bồi dưỡng GV theo hướng tích hợp.* Chương trình được cấu trúc theo các nhóm bài học, các mô đun có nội dung gần gũi. Việc sắp xếp như vậy sẽ giúp người học nhanh chóng hình thành kỹ xảo nhờ việc sớm được tái hiện lại kỹ năng mới được hình thành ở các mô đun, bài học trước đó.

2) *Phải chuẩn bị chu đáo về đội ngũ GV giảng dạy theo hướng tích hợp.* Muốn vậy, phải nhanh chóng tổ chức các khóa đào tạo, đào tạo lại và bồi dưỡng cho các giáo viên, cán bộ quản lý GD về DHTH.

3) *Biên soạn tài liệu, giáo án mẫu về cách thức tổ chức dạy học tích hợp để GV tham khảo.*

4) *Tạo dựng môi trường dạy học tích hợp, đảm bảo cơ sở vật chất, trang thiết bị để dạy tích hợp*

5) Việc DHTH ở các trường PT không chỉ liên quan với việc thiết kế nội dung chương trình mà còn đòi hỏi sự thay đổi đồng bộ về cách tổ chức dạy học, phương pháp dạy học, thay đổi việc đánh giá, kiểm tra, thi. Nếu không thay đổi đồng bộ các yếu tố này thì DHTH khó thực hiện được một cách có hiệu quả.

6) Các điều kiện này sẽ là chưa đủ nếu trường sư phạm chưa đi trước một bước trong việc chuẩn bị đội ngũ GV và xây dựng được đội ngũ giảng viên cốt cán trong việc bồi dưỡng, đào tạo lại GV phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dạy học tích hợp và khả năng áp dụng vào thực tiễn giáo dục Việt Nam-Kỷ yếu Hội thảo khoa học-Viện nghiên cứu sư phạm tháng 12/2008.

2. Dạy học tích hợp, phương pháp nâng cao chất lượng giảng dạy- www.hvct.edu.vn

3. Đào tạo giáo viên: Mô hình nào thích hợp. GD&TĐ online ngày 2/12/2009

Một số năng lực chủ yếu giáo viên cần có trong dạy học tích hợp và dạy học phân hóa

Nguyễn Thị Ngọc Linh và TS. Trần Thị Nâu***

Tóm tắt

Một trong những định hướng chính mang tính chiến lược của đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nước ta sau năm 2015 là dạy học tích hợp và dạy học phân hóa. Bên cạnh các khâu như chương trình học, giải pháp triển khai, cơ sở vật chất... năng lực của giáo viên là một trong những nhân tố quan trọng quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực cho đất nước. Ngoài những năng lực chung, giáo viên cần phải rèn luyện và phát triển một số năng lực riêng cần thiết để thực hiện tốt vai trò của mình trong dạy học tích hợp và dạy học phân hóa đạt hiệu quả cao đáp ứng yêu cầu của giáo dục trong thời đại mới.

Từ khóa: năng lực giáo viên, dạy học tích hợp, dạy học phân hóa.

1. Đặt vấn đề

Công cụ lao động quyết định hiệu quả lao động. Công cụ lao động của giáo viên (GV) chính là tổng hợp hệ thống năng lực cá nhân phức tạp và đa dạng gồm tri thức, kỹ năng, thái độ... tác động đến học sinh (HS) một cách có ý thức, có mục đích, có hệ thống, có phương pháp. Như vậy, công cụ lao động đặc biệt này vô hình và nằm bên trong chủ thể cho nên nó sẽ sớm bị lạc hậu trong thời đại bùng nổ thông tin, khoa học, kỹ thuật. Bồi dưỡng thường xuyên chuyên môn, nghiệp vụ cho GV nhằm giúp GV phát triển năng lực trong giảng dạy và quản lý giáo dục là một trong những vấn đề mà Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm. Trong xu hướng đổi mới chung của nền giáo dục Việt Nam và cụ thể là thực hiện hai định hướng dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH), GV cần có những năng lực nào để thực hiện tốt nhiệm vụ này? Đó là vấn đề mà chúng tôi đề cập đến trong bài viết này.

2. Một số năng lực sư phạm cần có ở giáo viên

Đa số GV phổ thông hiện nay đều được đào tạo khá bài bản, đạt chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ; yêu nghề, là những người có hoài bão, có nguyện vọng đem tri thức của mình phục vụ cho sự nghiệp giáo dục. Để đáp ứng được những yêu cầu của thời đại công nghệ hóa, thương mại hóa, quốc tế hóa, cùng những biến động về xã hội, sự giao lưu văn hóa và yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học... GV cần nỗ lực học tập không ngừng nâng

* Trường THPT Phan Văn Trị - Huyện Giồng Trôm – Tỉnh Bến Tre

** Khoa Sư Phạm – Trường Đại học Cần Thơ

cao tri thức khoa học, tu dưỡng đạo đức nghề nghiệp và đạt được những năng lực quan trọng sau:

2.1. Những năng lực chung

Sự thành công của giáo dục phụ thuộc phần lớn vào năng lực của GV – “người cầm cân, nẩy mực”. GV vừa là một “nhà giáo dục” vừa là một “nghệ sĩ đại tài” trên “sân khấu bục giảng”. Do đó, GV phải nắm vững và sâu kiến thức chuyên môn và các tri thức khoa học có liên quan đến môn học mà mình phụ trách; đồng thời phải thường xuyên cập nhật thông tin, tri thức hiện đại, để hoàn thiện tri thức của bản thân. Cụ thể, GV phải nắm vững hệ thống tri thức tâm lý học, các tư tưởng giáo dục tiến bộ, những thành tựu mới trong khoa học giáo dục và kiến thức chuyên ngành, phương pháp dạy học bộ môn và vận dụng có kết quả vào việc thiết kế, tổ chức quá trình dạy học. Để thực hiện những điều trên, GV phải có hệ thống kiến thức công cụ để chiếm lĩnh tri thức như: triết học, ngoại ngữ, tin học...

Học, học nữa, học mãi! (Lê-nin) là phương châm mà người GV phải thực hành để làm tấm gương sáng cho HS. Trước thời đại bùng nổ công nghệ thông tin và sự mở rộng không ngừng của tri thức khoa học, tất cả mọi người (đặc biệt là GV) cần phải có ý thức chiếm lĩnh tri thức khoa học để có thể tự tin truyền thụ và định hướng cho HS những kiến thức mới và phương pháp học tập phù hợp. Chất lượng giáo dục quốc dân được quyết định bởi nhân tố rất quan trọng: nhân tố con người. Người GV là một trong những mắt xích quan trọng và thực hiện sứ mệnh lớn lao: đào tạo con người. Do vậy, muốn hoàn thành sứ mệnh của mình, GV cần phải luôn học tập và rèn luyện suốt đời không chỉ tri thức mà năng lực sư phạm để đáp ứng yêu cầu của nền giáo dục của mỗi giai đoạn khác nhau. Sau đây là những năng lực sư phạm cần thiết mà mỗi GV cần có:

Năng lực *chẩn đoán nhu cầu và đặc điểm của đối tượng dạy học, giáo dục*. Đây là năng lực phát hiện và nhận biết kịp thời, đầy đủ và chính xác sự phát triển của HS, những nhu cầu cần được giáo dục của từng HS. Để có năng lực chẩn đoán chính xác, GV phải thực hiện một khâu quan trọng đó là tìm hiểu đối tượng giáo dục, hiểu biết về môi trường giáo dục. GV cần nắm rõ một số vấn đề về đối tượng giáo dục của mình như: nhận thức, trí tuệ, đời sống tình cảm, ý chí, đặc điểm tính cách, khả năng, nhu cầu, sở thích ... GV cần có thái độ khách quan và khoa học trong việc nhìn nhận, đánh giá đối tượng dạy học, giáo dục thì sự chẩn đoán mới đạt được độ chính xác cao. Trong trường hợp này, năng lực, đạo đức nghề nghiệp, tình yêu nghề và tình yêu trẻ là những nhân tố quyết định. Người Thầy chỉ có thể hiểu, chẩn đoán chính xác nhu cầu và đặc điểm của HS khi biết quan sát, lắng nghe và thấu hiểu bằng cả trái tim của mình.

Năng lực *xây dựng mục tiêu, kế hoạch, thiết kế các hoạt động dạy học, giáo dục*. Năng lực này là năng lực biết dựa vào điểm mạnh, điểm yếu của HS, mục tiêu giáo dục (những phẩm chất, kiến thức, kỹ năng cần hình thành cho HS), hình dung được hiệu quả của các tác động giáo dục thông qua việc tổ chức các hoạt động. Từ đó, GV xác định mục tiêu bài học/giáo dục, nội dung bài học/giáo dục, xác định khối lượng kiến thức, kỹ năng, thiết kế các hoạt động và dự kiến mức độ tham gia của HS trong bài học, dự kiến kết quả đạt được ...

Năng lực *triển khai chương trình dạy học*: Đó là năng lực tiến hành dạy học và giáo dục. GV căn cứ vào mục đích và nội dung dạy học và giáo dục đã được quy định tiến hành dạy học, giáo dục theo chương trình chung nhưng lại phù hợp với đặc điểm riêng của đối tượng. Trong quá trình dạy học, đánh giá GV phải chú trọng đến vai trò trung tâm của HS và giúp họ phát huy năng lực. Với mục tiêu đáp ứng yêu cầu tích hợp và phân hóa trong dạy học, GV cần phải biết những bài học nào thì chú trọng theo hướng phân hóa, bài học nào cần sẽ phải cần vận dụng tích hợp những kiến thức khoa học liên môn để đạt được mục tiêu bài học. Từ đó, GV sẽ chủ động phác thảo nguồn kiến thức, lựa chọn tư liệu và phương pháp dạy, thiết kế câu hỏi, công cụ kiểm tra đánh giá và cách thức sử dụng phù hợp...

Năng lực *tổ chức, thực hiện kế hoạch hoạt động dạy học, giáo dục*. Năng lực này được GV thể hiện qua việc giao nhiệm vụ học tập, hướng dẫn HS thực hiện, theo dõi, điều chỉnh và hỗ trợ hoạt động của HS khi cần thiết, lưu tâm tới sự tiến bộ của HS. Để thực hiện được điều này, GV phải có vốn kiến thức chuyên môn chắc chắn, kết hợp với bản lĩnh và kỹ năng sư phạm của bản thân. Chẳng hạn, năng lực tổ chức dạy học hợp tác cho HS và xử lý những tình huống phát sinh trong dạy học hợp tác đó sẽ được GV hình thành, đúc kết trong quá trình dạy học. Tổ chức thực hiện các hoạt động học tập cho HS, GV phải hướng đến mục tiêu chính là tăng cường phát huy tính tự tin, tích cực, chủ động, sáng tạo và tăng cường khả năng, kỹ năng vận dụng vào thực tế của HS. Phải làm sao cho HS yêu thích môn học, tự khám phá để kiến thức các em tiếp thu được một cách tự nhiên không gò ép. Có như vậy, kiến thức đó sẽ bền vững và hữu dụng.

Năng lực *giải quyết những tình huống có vấn đề nảy sinh trong thực tiễn dạy học, giáo dục*. Năng lực này đòi hỏi GV phải có kiến thức tâm lý học vững chắc, sự nhạy bén và một kinh nghiệm sống phong phú. Những cách ứng xử, giải quyết vấn đề một cách thông minh, hợp lý sẽ tác động tích cực đến việc hoàn thiện nhân cách của HS. Ngược lại, những cách ứng xử tiêu cực sẽ để lại những ấn tượng, ký ức không tốt trong tâm hồn các em. Trong thực tế dạy học, GV nào ít nhiều cũng trải nghiệm những tình huống sư phạm đòi hỏi GV phải có cách giao tiếp, ứng xử sư phạm thật khéo léo. Ví dụ, khi trong giờ học bất ngờ có HS đặt những câu hỏi khó, thuộc phạm vi rộng mà có thể GV chưa thông hiểu để giải đáp cho HS thì GV cần ứng phó nhanh tránh việc các em mất lòng tin và sự tôn kính đối với người Thầy. Trong trường hợp đó, GV có thể khen HS có câu hỏi hay, đồng thời yêu cầu tập thể lớp thảo luận hoặc biến câu hỏi đó thành bài tập về nhà để đến buổi học sau thầy và trò sẽ cùng nhau thảo luận và giải quyết. GV cũng có thể chân thành khuyến khích các em tìm tòi những tri thức mới, và giúp các em hiểu rằng tri thức khoa học là vô tận mà không ai có thể tinh thông mọi thứ. Chỉ có con đường tự trau dồi kiến thức để tìm chân lý khoa học là cách tốt nhất. Hoặc một tình huống sư phạm thường gặp khác là khi GV tổ chức cho HS thảo luận bằng phương pháp dạy học nêu vấn đề thảo luận nhóm, có thể sẽ phát sinh những tình huống gay gắt, bất đồng quan điểm giữa các thành viên. Khi đó, GV phải khéo léo dẫn dắt để các em hiểu những ý kiến nào phù hợp và những điều cần phải nghiên cứu thêm. Trong trường hợp này, GV cần một chút năng khiếu hài hước nhưng không quá đà để xóa tan bầu không khí căng thẳng. GV dạy cho HS cách phản biện, rèn luyện tư duy phê phán và học thái độ bày tỏ sự phản biện một cách có

văn hóa. Ngoài ra, GV cần phải có khả năng tham vấn, hướng dẫn và tư vấn đối tượng giáo dục, giúp các em không chỉ học tốt mà còn phải có cách sống đúng đắn.

Năng lực *kiểm tra, đánh giá kết quả của các hoạt động dạy học, giáo dục*. Đó là năng lực nhìn thấy được sự thay đổi về nhận thức, kỹ năng thái độ và tình cảm của HS thông qua những tác động giáo dục. Nó không chỉ nhằm mục đích xác nhận kết quả học tập của người học mà còn là nguồn thông tin phản hồi giúp người dạy nắm bắt chất lượng, phương pháp dạy để từ đó có những điều chỉnh thích hợp trong công việc giảng dạy của mình. Ngoài ra, kết quả của hoạt động đánh giá còn giúp các cơ quan giáo dục, các nhà quản lý và hoạch định chính sách có những số liệu, thông tin về chất lượng và trình độ của hệ thống giáo dục các cấp để có những điều chỉnh, bổ sung và chỉ đạo kịp thời. Năng lực này giúp nhìn nhận tính đúng đắn của các năng lực nói trên.

Năng lực *sử dụng thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học*. Khoa học kỹ thuật ngày càng hiện đại vì vậy đòi hỏi GV phải có khả năng áp dụng những tiến bộ của khoa học vào giảng dạy. Phương tiện dạy học của GV ngày nay không chỉ là “phấn trắng, bảng đen” mà còn có các thiết bị dạy học riêng cho từng bộ môn và việc sử dụng giáo án điện tử với máy vi tính, máy chiếu ... giúp cho tiết học thêm cụ thể, sinh động. Vì thế, GV sẽ trở nên lạc hậu nếu không biết sử dụng những phương tiện dạy học hiện đại này. Tuy nhiên, GV phải biết lựa chọn thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin một cách phù hợp với yêu cầu và phương pháp của từng bài học, đảm bảo tính khoa học và tính sư phạm.

Năng lực *tự học, tự nghiên cứu, tự giáo dục, đào tạo, bồi dưỡng* để không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ và những phẩm chất của nhân cách. GV cần phải luôn tự đặt câu hỏi về việc mình làm, đánh giá chất lượng công việc của bản thân để từ đó rút ra ưu, khuyết điểm để có hướng khắc phục, học tập và phát triển. Trong những năng lực này thì năng lực *nghiên cứu khoa học* của GV là một năng lực cần thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Bởi vì, GV có năng lực nghiên cứu khoa học tốt thì mới có thể hướng dẫn HS thực hiện nghiên cứu khoa học. Trước đây, yêu cầu này dành cho GV các trường đại học, cao đẳng nhưng xu thế phát triển giáo dục hiện nay là gắn kết chặt chẽ giữa trường, khoa sư phạm và trường phổ thông, giữa lý thuyết phương pháp và thực tiễn dạy học, giữa kiến thức khoa học và kinh nghiệm thực tiễn. Một số kết quả nghiên cứu của GV và HS mà chúng ta đã được biết như: Vào tháng 6 năm 2011, thầy Nguyễn Ngọc Hải – GV Trường THPT An Lạc Thôn (Kế Sách, Sóc Trăng) đã hướng dẫn nhóm HS của trường thực hiện nghiên cứu khoa học và đã đạt giải nhất cuộc thi về “*Cải thiện việc sử dụng và bảo vệ nguồn nước*” lần thứ 8 (2010 - 2011) do Hội Bảo vệ Thiên nhiên và Môi trường, Tổng cục Môi trường, Bộ GD-ĐT, Báo *Khoa học và Đời sống* đồng tổ chức. Và đề tài này đã được chọn đại diện cho Việt Nam dự thi cuộc thi về nguồn nước tổ chức tại thủ đô Stockholm của Thụy Điển vào tháng 8/2011(dantri.com.vn) ; Hay vừa qua 12/10/2014, sản phẩm “*Hệ thống quản lý nhà thông minh*” của nhóm tân sinh viên khóa 40 Trường Đại học Cần Thơ gồm Trần Võ Khánh Ngân (lớp Khoa học Máy tính), Trần Thị Nguyễn Nhật (lớp Kỹ thuật Phần mềm) và Quan Thanh Hải (lớp Sư phạm Toán-Tin) là cựu HS Trường THPT Châu Văn Liêm đã vinh dự nhận được giải Ba tại Cuộc thi Sáng tạo Thanh-Thiếu niên và Nhi đồng toàn quốc năm 2014. Ngân-Nhật-Hải đã cùng lên kế

hoạch bắt tay vào xây dựng ý tưởng này với sự hỗ trợ của quý Thầy, Cô Trường THPT Châu Văn Liêm [8].

Như vậy, để giúp HS ứng dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn, đòi hỏi GV phải có năng lực và kinh nghiệm nghiên cứu. Sáng kiến kinh nghiệm cũng là một sản phẩm của nghiên cứu khoa học giáo dục mang tính ứng dụng cao đang được thực hiện rộng rãi ở trường phổ thông. Trên đây chỉ là những ví dụ cụ thể về những thành tích nghiên cứu khoa học của GV và HS ở trường phổ thông. Điều đó là một minh chứng cho sự cần thiết và tính khả thi của hoạt động nghiên cứu khoa học của GV, vai trò và ý nghĩa của việc GV hướng dẫn HS nghiên cứu khoa học. Người thầy giáo có thể hướng dẫn HS bắt đầu nghiên cứu bằng một việc rất nhỏ, gần gũi với đời sống nhưng sẽ ươm mầm cho những tài năng trong tương lai.

Năng lực *thiết lập mối quan hệ với người khác*: như quan hệ đồng nghiệp, quan hệ với phụ huynh HS và nhất là quan hệ với HS. Tất cả những điều này nhằm mục đích giúp GV có được nhiều “kênh thông tin” về đối tượng giáo dục của mình. Từ đó, GV sẽ hiểu hơn về đối tượng giáo dục và một phần biết được những kết quả giáo dục mà bản thân đạt được. Trong xu thế hội nhập và phát triển, kết hợp DHTH và DPHP thì việc tạo ra một cộng đồng học tập, liên kết hợp tác trong lĩnh vực đào tạo và nghiên cứu giữa những GV cùng chuyên môn, chuyên môn gần để trao đổi kinh nghiệm là nhu cầu thiết yếu.

Trên đây là một số năng lực chung mà mỗi GV cần có trong hoạt động dạy học, giáo dục của mình. Tùy theo trình độ, khả năng và mức độ nhận thức riêng của bản thân, mỗi GV sẽ vận dụng nó vào trong quá trình dạy học một cách hợp lý nhất. Tất cả vì một mục đích chung là đào tạo ra nguồn lực vững mạnh cho đất nước.

2.2. Những năng lực riêng

2.2.1. Đối với dạy học tích hợp

Tiến tới thực hiện hương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh và tích hợp liên môn, GV cần phải hiểu, cụ thể hóa những yêu cầu cơ bản của DHTH và DPHP đối với mỗi đơn vị bài học, mỗi môn học.

Dạy học tích hợp là dạy học, trong đó GV tổ chức, hướng dẫn để HS biết huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều khía cạnh, lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết có hiệu quả các nhiệm vụ học tập. Mục đích của DHTH là nhằm hình thành kiến thức, kỹ năng và phát triển được những năng lực cần thiết cho HS trong học tập cũng như trong thực tiễn đời sống. Đồng thời, DHTH sẽ giúp cho việc giảm số môn học và lồng ghép được các vấn đề thời sự của cuộc sống vào các môn học và hoạt động giáo dục. DHTH “làm cho các quá trình học tập có ý nghĩa, bằng cách gắn quá trình học tập với cuộc sống hằng ngày,... sử dụng kiến thức của nhiều môn học và không chỉ dừng lại ở nội dung các môn học” [3;tr.60]. Nếu thành công, DHTH sẽ giúp người dạy và người học tiết kiệm thời gian, biết cách tổng hợp nhiều mảng kiến thức liên môn, xuyên môn, đa môn để khái quát kiến thức và giúp hình thành nhiều kỹ năng khác nhau. Tuy nhiên, DHTH như thế nào cho đạt hiệu quả là một câu hỏi mà GV cần phải tìm giải pháp trong quá trình dạy học và bản thân GV phải có những năng lực cần thiết.

Năng lực đầu tiên GV cần có là năng lực *phân tích chương trình học*. Sách giáo khoa các cấp được biên soạn theo hướng tích hợp. Ví dụ, đối với môn Ngữ văn, *Văn học dân gian* ở cấp Tiểu học được đưa vào ở bài học *Tập đọc, Kể chuyện* với mục đích giúp HS nhận ra được bài học đạo đức; ở chương trình THCS,..., chương trình THPT thì việc dạy tác phẩm *Văn học dân gian* đòi hỏi người GV phải giúp HS hiểu nội dung và nghệ thuật, chú trọng đến đặc trưng thi pháp thể loại,... *Văn nghị luận* được đưa vào chương trình cấp THCS và THPT, ở mỗi cấp có sự yêu cầu phát triển năng lực và kĩ năng ở những mức độ khác nhau như thế nào? Kiến thức liên môn giữa lịch sử, văn học hỗ trợ nhau như thế nào? Do vậy, người GV cần phải hiểu không chỉ bài học mình dạy mà còn phải biết ở cấp dưới HS đã học gì, các môn khác gần gũi đã cung cấp cho các em kiến thức gì để lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp.

Trong DHTH, năng lực cần thiết thứ hai GV cần có là *phát hiện, tổng hợp và liên hệ vấn đề*. DHTH gồm tích hợp ngang và tích hợp dọc. Nó đòi hỏi GV phải thấy mối quan hệ và sự nằm cùng một hệ thống của các kiến thức trong cùng môn học hoặc giữa các phân môn, giữa các môn học, giữa lí thuyết và thực tiễn. Ví dụ, trong môn Ngữ văn khi dạy một văn bản nghị luận trong phần Đọc văn, GV có thể rèn luyện cho HS nhận biết kết cấu, lập luận của của một văn bản nghị luận. Từ đó giúp cho HS rèn luyện kĩ năng lập luận trong viết văn nghị luận. Đây là *kiểu tích hợp giữa các phân môn trong cùng một bộ môn* (Văn – Làm văn). Một kiểu tích hợp khác là *tích hợp liên môn*. Đây là quan điểm tích hợp mở rộng kiến thức trong bài học với các kiến thức của các bộ môn khác, các ngành khoa học, nghệ thuật khác, cũng như các kiến thức đời sống, qua đó làm giàu thêm vốn hiểu biết và phát triển nhân cách cho HS. Chẳng hạn, khi dạy bài *Phú sông Bạch Đằng* của Trương Hán Siêu, GV phải sử dụng kiến thức lịch sử, địa lý liên quan đến sông Bạch Đằng để giảng dạy cho HS. Hay khi dạy *Chiếc thuyền ngoài xa* của Nguyễn Minh Châu, GV phải có nhiều kiến thức đời sống xã hội, cho HS thấy được nạn bạo lực gia đình vẫn còn tồn tại trong xã hội đương thời. Từ đó, GV hướng các em đến cách sống lành mạnh, có văn hóa. Hay khi dạy môn Giáo dục công dân về Tình cảm gia đình, tình yêu ... GV có thể yêu cầu HS tìm các câu ca dao, tục ngữ Việt Nam nói về nội dung này. Từ đó, giúp cho HS vừa học lí thuyết vừa rèn luyện khả năng thực hành, sưu tầm.

Như vậy, để DHTH đạt hiệu quả cao, GV cần có năng lực phát hiện, tổng hợp và liên hệ vấn đề một cách đúng đắn và sâu sắc. Bên cạnh đó, GV cũng cần có năng lực *lựa chọn* kiến thức, vấn đề. Bởi vì không phải tất cả các bài học, các nội dung đều có thể tích hợp. Nếu tích hợp không hợp lí sẽ tạo nên sự “khập khiễng” hoặc sẽ mang nặng tính hình thức. Chẳng hạn khi dạy đoạn trích *Trao duyên* (Trích *Truyện Kiều* của Nguyễn Du), GV không nên hỏi câu hỏi liên hệ cuộc sống như: “Nếu là Thúy Kiều, em sẽ làm gì?”. Bởi vì câu trả lời của HS có khi đi ngược lại điều chúng ta mong muốn hướng đến. Hay khi dạy môn Toán thì GV không thể tích hợp với môn Địa hay Sinh học ...

Nhìn chung, để DHTH thành công, với các năng lực chung và năng lực riêng trên, GV cần phải có kiến thức chuyên môn chắc chắn, kiến thức liên ngành rộng mở, kiến thức đời sống – xã hội phong phú và kinh nghiệm bản thân thì sự tích hợp sẽ phong phú và hợp lí hơn.

2.2.2 Đối với dạy học phân hóa

Dạy học phân hoá là dạy học theo từng loại đối tượng, phù hợp với tâm sinh lí, khả năng, nhu cầu và hứng thú của người học nhằm phát triển tối đa tiềm năng riêng vốn có của mỗi người học. Đặc điểm của DHPH là phát hiện và bù đắp lỗ hổng kiến thức, tạo động lực thúc đẩy học tập. DHPH có thể thực hiện ở 2 cấp độ: *Phân hóa ở cấp vĩ mô* (phân hóa ngoài), là sự tổ chức quá trình dạy học thông qua cách tổ chức các loại hình trường, lớp khác nhau cho các đối tượng HS khác nhau, xây dựng các chương trình giáo dục khác nhau (trường chuyên, lớp chọn); *phân hóa ở cấp vi mô* (phân hóa trong), là tổ chức quá trình dạy học trong một tiết học, một lớp học có tính đến đặc điểm cá nhân HS, là việc sử dụng những biện pháp phân hóa thích hợp trong một lớp học, cùng một chương trình và sách giáo khoa. Trong bài viết này, chúng tôi chủ yếu đề cập đến phân hóa ở cấp vi mô.

DHPH được tổ chức dưới các hình thức như: *phân hóa theo hứng thú, phân hóa theo sự nhận thức, phân hóa giờ học theo học lực, phân hóa giờ học theo động cơ, lợi ích học tập của người học*. Vì vậy, DHPH phải tạo dựng môi trường từ lớp dưới để những HS có năng khiếu nào thì có cơ hội phát triển năng khiếu, sở trường đó.

Cũng như DHTH, đối với DHPH, GV cần hiểu rõ đối tượng giáo dục. Từ năng lực hiểu đối tượng giáo dục, GV cần có một năng lực quan trọng là *thiết kế công cụ dạy học*. Đó là hệ thống câu hỏi, phiếu bài tập, bài kiểm tra ... phù hợp với từng đối tượng HS và thể hiện được sự phân hóa. Những công cụ ấy phải vừa đảm bảo được mục đích chung là giúp HS nắm vững những kiến thức cơ bản vừa phù hợp với nhận thức và học lực của từng đối tượng HS để góp phần phân hóa được đối tượng HS. Năng lực thiết kế công cụ dạy học đòi hỏi GV phải có kiến thức chuyên môn vững, hiểu sâu đối tượng HS. Đồng thời, GV cần dành nhiều thời gian, công sức đầu tư trong việc lựa chọn và thiết kế công cụ dạy học.

Năng lực thứ hai GV cần có trong DHPH là *năng lực sáng tạo*. Sáng tạo trong cách dạy, sáng tạo trong lựa chọn phương pháp, công cụ, tổ chức hoạt động, sáng tạo trong cách đánh giá ... là một trong những năng lực quan trọng của người GV. Cùng một phương pháp dạy học, nội dung dạy học nhưng GV cần có sự tổ chức hợp lí để đạt được mục đích phân hóa đối tượng HS mà không làm HS yếu kém phải tự ti, mặc cảm hay HS khá giỏi trở nên tự cao, tự đại. Đó là nghệ thuật giảng dạy của GV.

Như vậy, DHPH đòi hỏi GV phải có tâm và phải phát hiện được năng khiếu của mọi HS. Để tổ chức DHPH thành công, GV cần tạo mối quan hệ dân chủ giữa thầy và trò, giữa trò và trò để giúp HS cởi mở, tự tin hơn.

3. Kết luận

Trong mọi lĩnh vực, mọi ngành nghề, đặc biệt là giáo dục, con người là yếu tố quan trọng nhất quyết định kết quả đạt được. Vì vậy, để hai định hướng DHTH và DHPH đạt hiệu quả cao, GV cần phải nhạy bén, năng động, sáng tạo, có ý chí, nghị lực và không ngừng phấn đấu học tập để nâng cao trình độ chuyên môn, năng lực bản thân đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học mà ngành giáo dục đặt ra. Năng lực của GV phải phát

triển tỉ lệ thuận với quá trình phát triển của xã hội, có như thế chất lượng của nền giáo dục nước ta mới ngày càng nâng cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Văn Hoan, 2013. *Tăng cường năng lực kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của học sinh*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

2. Phạm Thị Thu Hương, 2014. “Các năng lực đặc thù của giáo viên Ngữ văn phổ thông”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học - Dạy học Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.

3. Nguyễn Văn Lũy, Nguyễn Văn Tịnh, Nguyễn Sỹ Đức, Kiều Thị Bích Thủy, Nguyễn Trọng Sửu, 2013. *Nâng cao năng lực lập kế hoạch dạy học của giáo viên*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

4. Ngô Quang Sơn, Trần Trung, 2013. *Tăng cường năng lực sử dụng thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

5. Nguyễn Đức Sơn, Trần Quốc Thành, Nguyễn Thanh Bình, 2013. *Nâng cao năng lực hiểu biết về đối tượng giáo dục*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

6. Lê Thanh Sử, Nguyễn Thanh Bình, Phạm Quỳnh, 2013. *Phát triển năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục của giáo viên*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

7. Phạm Viết Vượng, Vũ Lệ Hoa, Nguyễn Lăng Bình, 2013. *Tăng cường năng lực nghiên cứu khoa học của giáo viên*, NXB Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.

8. Các trang web:

- <http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/tri-an-nhung-tam-long-doi-voi-thay-tro-an-lac-thon-514683.htm>

- http://www.ctu.edu.vn/news_det.php?mn=4&id=1222

Học tập tổng hợp trong môn “Nghiên cứu xã hội” và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản sau Chiến tranh thế giới thứ hai

*NCS. Nguyễn Quốc Vương**

Tóm tắt

Bài viết này sẽ khái quát lại những nét cơ bản nhất về học tập tổng hợp trong môn “Nghiên cứu Xã hội” và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản từ sau Chiến tranh thế giới thứ hai đến nay. Mặc dù có sự dao động giữa “học tập tổng hợp” và “học tập phân hóa” nhưng “học tập tổng hợp” với triết lý giáo dục nên người công dân dân chủ vẫn là dòng chảy xuyên suốt trong giáo dục Nhật Bản từ 1945 đến nay. Những thành quả đạt được và những vấn đề đang đặt ra đối với giáo dục Nhật Bản sẽ là những thông tin tham khảo hữu ích cho những người làm cải cách giáo dục ở Việt Nam.

Từ khóa: *học tập tổng hợp, học tập phân hóa, Nghiên cứu xã hội, Thời gian học tập tổng hợp, cải cách giáo dục thời hậu chiến....*

1. Dẫn nhập

Ở Việt Nam, “Đề án đổi mới giáo dục căn bản toàn diện” hiện đang được các cơ quan có liên quan xúc tiến triển khai. Có thể coi việc thực hiện đề án này như là cuộc cải cách giáo dục lần thứ tư trong lịch sử giáo dục Việt Nam tính từ năm 1945. Trong đề án này, đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 là một nội dung quan trọng và định hướng “dạy học tích hợp”, “dạy học phân hóa” được coi là một trong những định hướng cơ bản. Tuy nhiên, xét ở cả phương diện lý luận và thực tiễn, “dạy học tích hợp” và “dạy học phân hóa” ở Việt Nam vẫn còn ở mức độ sơ khai.

Cải cách giáo dục là công việc hệ trọng có quan hệ mật thiết đến sự thịnh suy của quốc gia-dân tộc và tương lai của nhiều thế hệ vì vậy nó cần phải được tiến hành dựa trên các nghiên cứu khoa học, có cơ sở lý luận và thực tiễn thuyết phục thay vì tiến hành theo kinh nghiệm, ý chí chủ quan hoặc chỉ chú trọng du nhập phần “kỹ thuật” thuần túy từ thành tựu giáo dục của thế giới. Từ quan điểm này, tôi muốn phác thảo ở đây một vài nét có tính chất khái quát về sự tồn tại và những biểu hiện của “học tập tổng hợp”² trong môn “Nghiên cứu Xã hội” và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản sau năm 1945. Hy vọng

* Giảng viên Khoa Lịch sử - Trường ĐHSP Hà Nội -Nghiên cứu sinh Đại học Kanazawa (Nhật Bản)

² Cho đến thời điểm hiện tại (2014) tôi chưa tìm thấy thuật ngữ “tích hợp” trong giáo dục Nhật Bản mà chỉ thấy “học tập tổng hợp” vì vậy ở đây tôi sẽ sử dụng thuật ngữ “tổng hợp” thay cho “tích hợp”. Mặt khác, theo tôi bản thân thuật ngữ “dạy học tích hợp” trong tiếng Việt cũng cần được tiếp tục bàn luận kĩ thêm.

những thông tin về chúng sẽ có giá trị tham khảo hữu ích cho những người có liên quan tới công cuộc cải cách giáo dục ở Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Học tập tổng hợp trong môn “Nghiên cứu Xã hội”

2.1.1. Sự ra đời, mục tiêu - triết lý của môn “Nghiên cứu Xã hội”

Môn “*Nghiên cứu Xã hội*” (Social Studies) là môn học hoàn toàn mới lần đầu tiên xuất hiện ở Nhật Bản năm 1947 trong cuộc cải cách giáo dục toàn diện nhằm xây dựng nước Nhật “*hòa bình - dân chủ - tôn trọng nhân quyền*”³. Có thể nói sự ra đời của môn học này là kết quả của sự phản tỉnh về nền giáo dục quân phiệt tước đoạt quyền tự do của con người tồn tại suốt một thời gian dài trước đó và việc tiếp nhận thành tựu giáo dục Mỹ. Cả chính quyền và những người làm giáo dục ở Nhật Bản khi ấy đều kỳ vọng vào môn học được coi là hạt nhân của công cuộc cải cách giáo dục nhằm xây dựng nền giáo dục dân chủ này. Thực tế lịch sử sau đó đã chứng minh “*Nghiên cứu Xã hội*”⁴ (gọi tắt là môn *Xã hội*) - môn học tổng hợp 3 môn “*Địa lý*”, “*Lịch sử*”, “*Công dân*” đã đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc giáo dục nên những người công dân mới.

Sau năm 1945, giáo dục Nhật Bản có sự chuyển đổi 180 độ về mục tiêu - triết lý giáo dục. Triết lý giáo dục mới được xây dựng dựa trên 3 nguyên lý trụ cột của bản Hiến pháp 1946. Quốc gia mà quốc dân Nhật Bản mong ước và cam kết xây dựng giờ đây là quốc gia “*hòa bình - dân chủ - tôn trọng nhân quyền*” vì vậy mục tiêu giáo dục không còn là những thần dân “*trung quân ái quốc*” mà là những người CÔNG DÂN có khả năng xây dựng và bảo vệ xã hội dân chủ.

Môn “*Xã hội*” ra đời năm 1947 trong khóa trình giáo dục mới là sản phẩm của sự hợp tác giữa ba bên: Sứ đoàn giáo dục đến từ Mỹ⁵, Ủy ban cải cách giáo dục Nhật Bản và những người làm giáo dục ở Nhật Bản. Môn “*Xã hội*” là nơi thể hiện tập trung nhất triết lý của nền giáo dục mới⁶. Về mặt hình thức - cấu tạo, môn “*Xã hội*” là sự kết hợp giữa “*Lịch sử*”, “*Địa lý*”, “*Công dân*” - nhưng nó không đơn thuần chỉ là phép cộng cơ học các môn học ấy mà là môn giáo khoa hoàn toàn mới, mang trong mình triết lý giáo dục hoàn toàn khác biệt. Triết lý-mục tiêu giáo dục của môn “*Xã hội*” chịu ảnh hưởng sâu đậm từ môn “*Social Studies*” của Mỹ. Về điều này, “*Từ điển giáo dục môn Xã hội*” viết: “*Social Studies là môn giáo khoa về Xã hội ở Hợp chúng quốc Hoa Kỳ. Mục tiêu của nó là thông qua hiểu biết về xã hội, giáo dục cho học sinh phẩm chất với tư cách là thành viên của xã hội dân chủ hay nói cách khác là phẩm chất công dân*” [5;56].

Ở Mỹ, triết lý của môn “*Social Studies*” được đề cập rất rõ ràng trong Thông cáo của Ủy ban phụ trách môn “*Xã hội*” trực thuộc Ủy ban cải cách giáo dục trung học Mỹ năm 1916: “*Môn Nghiên cứu Xã hội của Hợp chúng quốc cần có mục tiêu thống nhất một cách*

³ “*hòa bình*”, “*dân chủ*”, “*tôn trọng nhân quyền*” là ba nguyên lý trụ cột của Hiến pháp nước Nhật Bản công bố ngày 3 tháng 11 năm 1946 và có hiệu lực từ 3 tháng 5 năm 1947.

⁴ Từ đây trở đi trong bài viết sẽ gọi vắn tắt là môn *Xã hội*.

⁵ Sứ đoàn giáo dục Mỹ đến Nhật Bản vào tháng 3 năm 1946 (Sứ đoàn giáo dục lần thứ nhất)

⁶ Người Nhật quen gọi là giáo dục dân chủ.

có ý thức là giáo dục nên những phẩm chất công dân tốt đẹp”; “Môn Nghiên cứu Xã hội phải làm cho học sinh lý giải bản chất của xã hội và các nguyên tắc của đời sống xã hội, giáo dục tinh thần trách nhiệm với tư cách là thành viên của nhóm xã hội, phát triển ý chí tham gia vào việc làm tăng tiến phúc lợi xã hội” [5;56]. Như vậy, “Phẩm chất công dân” trong bản thông cáo nói trên có thể tóm tắt lại ở ba điểm chủ yếu: (1) *Hiểu biết về đời sống xã hội*, (2) *Tinh thần trách nhiệm với tư cách là thành viên*, (3) *Ý chí làm tham gia làm tăng phúc lợi của xã hội*.

Mục tiêu nói trên đã được đưa vào trong môn “Xã hội” của Nhật Bản. Mục tiêu này mặc dù có điều chỉnh đôi chút trải qua các giai đoạn lịch sử tuy nhiên về cơ bản không thay đổi. Lý luận về mục tiêu của nó cơ bản được hình thành chủ yếu trong giai đoạn sơ kì (1947-1951). Mục tiêu này được văn bản hóa chính thức trong “**Hướng dẫn học tập môn Xã hội I, II**” được phát hành vào tháng 5, tháng 6 năm 1947⁷.

Cơ sở xây dựng lý luận của môn “Xã hội sơ kì” (1947-1951) có thể tóm tắt gọn lại ở một điểm căn bản: “*Sự giác ngộ về nhân quyền cơ bản*”. Sự giác ngộ về các quyền con người đó có được là nhờ vào sự “phản tỉnh” về quá khứ 15 năm chiến tranh đau thương (1931-1945) và tác động của những trào lưu tư tưởng mới bên ngoài dội vào trong bối cảnh cải cách chính trị-xã hội đang được xúc tiến mạnh mẽ. Từ chỗ coi trọng nhân quyền, lý luận này nhấn mạnh tính chủ thể và tư duy độc lập của học sinh. “**Hướng dẫn học tập môn Xã hội**”⁸ năm 1947 nhấn mạnh: “*nếu như biết duy trì sự độc lập của bản thân, biết hưởng thụ cuộc sống thực sự là người... thì có thể lý giải được mối quan hệ cùng tồn tại của cuộc sống người khác và có thể có được ý chí mãnh liệt muốn làm cho cuộc sống của mình trở nên tốt đẹp hơn*” [5;58]. Mục tiêu của giáo dục giờ đây là những công dân có tư duy độc lập, có tinh thần phê phán. Đó là những “*con người không bị đánh lừa bởi đám đông thời thế*”, “*con người không bị mê hoặc bởi sự tuyên truyền dối trá*”. Những con người ấy “*không những không xâm phạm người khác mà còn chủ động mở rộng một cách tích cực những điều mình nghĩ tốt đẹp ra xung quanh*” [5;58].

Để đạt được mục tiêu giáo dục nói trên, nội dung và phương pháp giáo dục môn “Xã hội” được nghiên cứu rất kĩ. Nội dung và phương pháp giáo dục này nhấn mạnh tính chủ thể của học sinh, coi trọng “*trải nghiệm*” trong cuộc sống của học sinh và đặt trọng tâm vào học tập giải quyết các vấn đề thiết thực đối với các em. Trong “*học tập giải quyết vấn đề*” này sự “*nhồi nhét*” tri thức, “*truyền đạt tri thức*” bị loại trừ. Ở đó, học sinh không tiếp nhận thụ động, vô điều kiện các tri thức mà giáo viên đưa ra, coi nó là chân lý tuyệt đối mà học sinh dưới sự trợ giúp, hướng dẫn của giáo viên sẽ phải tìm kiếm các tri thức từ nhiều nguồn khác nhau và biến nó thành tư duy của mình. Có thể nói giáo dục môn “Xã hội” trong giai đoạn này đã chuyển từ “*truyền đạt tri thức*” sang hình thành và phát triển năng lực nhận thức khoa học cho học sinh.

⁷ Bản *Hướng dẫn học tập* dành cho các môn giáo khoa tự chọn của môn Xã hội THPT được phát hành vào tháng 7 và tháng 10 năm 1947

⁸ “**Hướng dẫn học tập**” là văn bản thể hiện chỉ đạo của Bộ giáo dục đối với hệ thống các trường phổ thông về mục tiêu, nội dung và phương pháp giáo dục. Văn bản này lần đầu tiên ra đời năm 1947 và cứ khoảng 10 năm lại sửa đổi một lần.

2.1.2. Học tập tổng hợp trong môn “Nghiên cứu Xã hội”

Theo các nhà giáo dục Nhật Bản, tính chất tổng hợp của môn “Xã hội” được thể hiện ở 6 điểm: (1) *Tôn trọng yêu cầu thiết thực (ý thức vấn đề) của học sinh*; (2) *Tính tổng hợp trong việc làm mềm dẻo cái khung giáo khoa để đảm bảo sự truy tìm của học sinh*; (3) *Được tiến hành bằng kế hoạch chỉ đạo (giáo án) mềm dẻo*; (4) *Giáo dục năng lực giải quyết và sự quan tâm đối với các vấn đề xã hội tương ứng với tư duy của học sinh*; (5) *Hỗ trợ phát triển toàn diện nhân cách từng cá nhân học sinh*; (6) *Là môn nhắm tới giáo dục năng lực của người làm chủ và triết lý giờ học làm nền tảng cho nó chính là “tính tổng hợp”* [5;52].

Nói một cách khái quát nhất, học tập tổng hợp trong môn “Xã hội” thể hiện ở chỗ học sinh sẽ không tiếp nhận những tri thức được sắp xếp, bố trí trong “cái khung” là các môn giáo khoa theo cung cách truyền thống mà tự bản thân sẽ lựa chọn, chiếm lĩnh, tổng hợp chúng để giúp ích cho việc giải quyết vấn đề của bản thân, cuộc sống.

Như vậy, điểm xuất phát của học tập trong môn “Xã hội” không phải là các đơn vị kiến thức như trong môn “Địa lý”, “Lịch sử” truyền thống mà điểm xuất phát của nó là các vấn đề mà xã hội hiện tại đang phải đối mặt và ý thức về vấn đề đó của học sinh. Những vấn đề này thường là giao điểm của các môn “Địa lý”, “Lịch sử”, “Công dân” truyền thống.

Mặc dù lý luận học tập tổng hợp trong môn “Xã hội” chỉ được thực hiện một cách có quy củ và hệ thống kể từ cuộc cải cách giáo dục thời hậu chiến nhưng trước Chiến tranh thế giới thứ hai, những mầm mống của nó đã xuất hiện.

Higuchi Kanjiro⁹ trong tác phẩm “**Phương pháp giảng dạy tân tổng hợp chủ nghĩa**” xuất bản năm 1899 đã đề xướng việc học tập một cách tổng hợp thông qua các trò chơi dựa trên mối quan tâm, hứng thú của học sinh.

Đến đầu thời Taisho¹⁰ Sawayanagi Masataro¹¹, hiệu trưởng Trường tiểu học Seijo đã chủ trương chế tạo giáo án (kế hoạch chỉ đạo học tập) một cách mềm dẻo dựa trên yêu cầu thực tiễn và tình hình học sinh. Từ hạt nhân là các ngôi trường tiên tiến, phương pháp giảng dạy nhắm đến sự tổng hợp các môn giáo khoa nhằm mục tiêu phát triển toàn diện trẻ em đã được tiến hành trên toàn quốc với vai trò trung tâm của các trường trực thuộc các trường sư phạm như Trường tiểu học trực thuộc Đại học nữ sinh Nara, các trung tâm, viện nghiên cứu.

Trong bối cảnh chủ nghĩa quân phiệt bao trùm nước Nhật, trào lưu tư tưởng giáo dục tổng hợp đã trở thành phong trào giáo dục phê phán chính sách quân phiệt chủ nghĩa, đề cập sâu sắc đến các vấn đề xã hội đương thời trong sự cân nhắc tới mức độ phù hợp với tư duy của học sinh. Những thành tựu về lý luận của phong trào đã tác động vào thực tế tạo nên hàng loạt các phong trào giáo dục cụ thể, có tác động lớn đến xã hội như “phong trào giáo dục quê hương”, “phong trào viết văn về đời sống”.....

⁹ Nhà giáo dục người Nhật (1872-1917)

¹⁰ Thời kỳ lịch sử được đặt tên theo niên hiệu Thiên hoàng (1912-1926)

¹¹ Nhà giáo dục người Nhật (1865-1937)

Học tập tổng hợp như trên bị chủ nghĩa quân phiệt đàn áp và chỉ thực sự bùng nổ khi môn “*Xã hội*” ra đời. Như ở trên đã trình bày, học tập tổng hợp thể hiện rất rõ ở môn “*Xã hội sơ kì*” với hình thức học tập giải quyết vấn đề. Sau đó do sự biến động của xã hội và sự điều chỉnh chính sách giáo dục của chính phủ Nhật Bản, môn “*Xã hội*” đã có sự thay đổi về cơ cấu nhưng tính chất học tập tổng hợp vẫn được duy trì liên tục.

Tính chất tổng hợp trong môn “*Xã hội*” còn được thể hiện rõ trong nguyên lý chỉ đạo và hình thức tổ chức học tập. “*Xã hội*” là môn học hoàn toàn mới nhắm đến việc giáo dục nên những CÔNG DÂN dân chủ vì vậy thay vì truyền đạt các tri thức nó nhắm tới việc tổ chức, hướng dẫn học sinh nghiên cứu các vấn đề hiện thực, các điểm tranh luận, tình huống xảy ra trong đời sống thực hàng ngày ở các lĩnh vực như xã hội học, chính trị học, kinh tế học...

Nội dung học tập không được trình bày theo kiểu “la liệt” như từng thấy trong các sách giáo khoa “quốc định”¹² vốn tồn tại trước đó mà được cơ cấu, sắp xếp theo từng chủ đề (tangen) hoặc vấn đề. Các chủ đề được lựa chọn phải thỏa mãn điều kiện “*gắn bó trực tiếp với hứng thú của học sinh*”. Trong quá trình học tập, tính chủ thể, tư duy độc lập và sự sáng tạo của học sinh được tôn trọng tuyệt đối. Các biện pháp tổ chức học tập lấy học sinh làm chủ thể như: điều tra thông tin, khảo sát điền dã, phỏng vấn, làm báo, tạp chí... được sử dụng nhằm phát huy tới mức cao nhất năng lực sáng tạo của học sinh.

Dưới đây, tôi sẽ phân tích sâu hơn về nguyên lý chỉ đạo và cách thức tiến hành những nội dung liên quan tới giáo dục lịch sử trong môn “*Xã hội*” để minh họa. Trong môn “*Quốc sử*” vốn tồn tại trước 1945, nội dung học tập thông sử trong sách giáo khoa quốc định được trình bày la liệt với các sự kiện được sắp xếp theo thứ tự thời gian. Nội dung “*thông sử*” này lấy lịch sử chính trị làm trung tâm. Tuy nhiên, nguyên lý giáo dục lịch sử trong môn “*Xã hội*” lại có điểm khác biệt. Trong môn “*Xã hội*”, nội dung lịch sử không phải chỉ được trình bày dưới dạng “*thông sử*” mà còn được thể hiện ở hai dạng khác là “*lịch sử theo chuyên đề*” và “*lịch sử lợi ngược dòng*”. Nhà giáo dục lịch sử Usui Yoshikazu gọi đây là “*giáo dục lịch sử kiểu nghiên cứu xã hội*” [4;9-41]. Usui cho rằng, “*thông sử*” vốn là thứ “*trình bày la liệt*” các sự kiện, hiện tượng theo thứ tự thời gian được phân chia làm lịch sử thế giới và lịch sử Nhật Bản. “*Lịch sử theo chuyên đề*” là hình thái ở đó người giáo viên bằng việc thiết lập các chủ đề nhất định có thể phân chia nhỏ hơn thành “*lịch sử phụ nữ*”, “*lịch sử trường học*”, “*lịch sử địa phương*”... Hình thái thứ ba là “*lịch sử lợi ngược dòng*”. Hình thái này cũng có thể được coi như nằm trong “*lịch sử theo chuyên đề*”. “*Lịch sử lợi ngược dòng*” lấy điểm xuất phát là các chủ đề (vấn đề) hiện tại và giáo viên cùng học sinh sẽ tiến hành lợi ngược dòng thời gian để phân tích, lý giải nó. Đây là một bộ phận quan trọng cấu thành việc học tập lịch sử đa chiều, đa diện trong môn “*Xã hội*”. Trong “*Hướng dẫn học tập môn Xã hội*” lần đầu tiên được công bố ngay khi môn “*Xã hội*” ra đời năm 1947, sự hiện diện ba hình thái giáo dục lịch sử này được thể hiện như sau:

Ở tiểu học, “*Xã hội đại cương*” được thiết lập bao gồm “*thông sử*” và “*lịch sử lợi ngược dòng*”.

¹² Cả nước dùng chung một chương trình, một bộ sách giáo khoa do Bộ giáo dục ban hành.

Ở cấp trung học cơ sở (THCS), thiết lập “Xã hội đại cương” với “thông sử” và “lịch sử lợi ngược dòng” đồng thời “Quốc sử” cũng được đưa vào chương trình học tập.

Ở cấp trung học phổ thông (THPT), thiết lập “Xã hội đại cương” với “thông sử” và “lịch sử lợi ngược dòng”. “Thông sử” gồm hai bộ phận là “Lịch sử phương Đông” và “Lịch sử phương Tây”.

Cụ thể, trong khoảng 10 năm đầu sau năm 1945, ở cấp tiểu học giáo dục lịch sử trong “Xã hội đại cương” có cấu trúc như sau[4;25]:

Lớp 4: “*Đời sống của chúng ta trong quá khứ và hiện tại - sự phát triển của quê hương, sự phát triển của làng và phố, giao thông trong quá khứ và hiện tại*”.

Lớp 5: “*Sự phát triển của công nghiệp và cuộc sống hiện đại - từ thủ công nghiệp tới sản xuất cơ giới, sự phát triển của thương nghiệp và đời sống tiêu dùng*”

Lớp 6: “*Nhật Bản trong lòng thế giới - Sự phát triển của các cơ quan truyền thông và cuộc sống hiện đại, cuộc sống của chúng ta và chính trị*”.

Ở cấp THCS, giáo dục lịch sử nhắm tới: “*Nhìn nhận xã hội Nhật Bản một cách tổng quát, hiểu được sự phát triển của xã hội qua xã hội nguyên thủy, xã hội cổ đại, xã hội phong kiến và sự khác nhau về bản chất của từng xã hội đó*” [5;26].

Ở cấp THPT, giáo dục lịch sử có hai bộ phận là lịch sử thế giới và lịch sử Nhật Bản. Trong đó, giáo dục lịch sử Nhật Bản tập trung vào “*lý giải một cách hợp lý, khoa học sự phát triển của lịch sử Nhật Bản, giáo dục năng lực làm rõ quan niệm về từng thời đại*”. Trong khi giáo dục lịch sử thế giới chú trọng việc “*đứng trên quan điểm rộng rãi mang tính thế giới, giáo dục tình thần xây dựng hợp tác quốc tế, giáo dục tình yêu nhân loại và nỗ lực không ngừng vì hòa bình thế giới*”. Ở Nhật Bản, cứ khoảng 10 năm “**Hướng dẫn học tập**” lại được sửa đổi một lần và mỗi lần sửa đổi nội dung chương trình lại có những điều chỉnh quan trọng. Nhìn vào bản “**Hướng dẫn học tập**” mới nhất hiện nay (ban hành tháng 3 năm 2008) ta thấy cả ba hình thái giáo dục lịch sử vẫn tồn tại và tiếp tục phát huy vai trò. Theo bản “**Hướng dẫn học tập**” này thì mục tiêu của giáo dục lịch sử cấp tiểu học là: “*làm cho học sinh lý giải được cuộc sống xã hội, giáo dục cho học sinh sự hiểu biết và tình yêu đối với lãnh thổ và lịch sử nước ta, giáo dục nền tảng phẩm chất công dân cần thiết với tư cách là người xây dựng quốc gia - xã hội dân chủ, hòa bình và sống trong cộng đồng quốc tế*” [2;17]. Ở cấp học này giáo dục lịch sử gồm hai bộ phận: lịch sử địa phương (lớp 3, 4) và lịch sử dân tộc (lớp 6). Lịch sử lớp 3, 4 lấy tiêu điểm là các công cụ của con người trong quá khứ, các vĩ nhân của địa phương và các di sản lịch sử. Hình thức học tập theo kiểu “lịch sử theo chuyên đề” và “lịch sử lợi ngược dòng” thường được áp dụng rộng rãi.

Ở cấp THCS, giáo dục lịch sử đặt ra mục tiêu: “*Đứng trên tầm nhìn rộng lớn, nâng cao mối quan tâm đối với xã hội, khảo sát đa diện, đa góc độ dựa trên nhiều nguồn tư liệu, làm sâu sắc sự hiểu biết và tình yêu đối với lịch sử và lãnh thổ của đất nước chúng ta, giáo dục văn hóa cơ bản với tư cách là công dân, giáo dục nền tảng các phẩm chất công dân cần thiết với tư cách là người xây dựng quốc gia - xã hội dân chủ, hòa bình và sinh sống trong cộng đồng quốc tế*” [3;34]. Lịch sử ở cấp học này là một phân môn nằm

trong môn “Xã hội” và được học chủ yếu ở năm thứ nhất và năm thứ hai (tương đương với lớp 7, lớp 8 ở Việt Nam).

Ở cấp THPT, môn học Lịch sử được chia ra làm lịch sử thế giới và lịch sử Nhật Bản. Ở đó, cả ba hình thái giáo dục lịch sử nói trên đều được vận dụng. Sự vận dụng 3 hình thái giáo dục lịch sử đó đã thể hiện rất rõ tính chất tổng hợp trong học tập lịch sử.

Ngoài ra, học tập tổng hợp trong môn *Xã hội* còn thể hiện ở hai phân môn tồn tại trong một thời gian ngắn là “*Nghiên cứu tự do*” và “*Các vấn đề thời sự*”.

“*Nghiên cứu tự do*” ra đời trong bản “***Hướng dẫn học tập môn Xã hội***” năm 1947 và biến mất kể từ bản “***Hướng dẫn học tập***” năm 1951. “*Các vấn đề thời sự*” ra đời cùng với “*Nghiên cứu tự do*” và bị đình chỉ khi bản “***Hướng dẫn học tập***” năm 1955 được công bố. Các nhà nghiên cứu cho rằng “*Các vấn đề thời sự*” là môn tự chọn có tính chất tổng hợp nhất trong số các phân môn thuộc môn *Xã hội* ở trường THPT.

“***Hướng dẫn học tập môn Xã hội***” năm 1947 quy định thời lượng dành cho “*Nghiên cứu tự do*” ở các trường tiểu học là 2 - 4 giờ (tiết)/tuần, ở THCS là từ 1 - 4 giờ (tiết)/tuần. Mục đích của nó là tạo điều kiện cho học sinh nghiên cứu, đi sâu tìm hiểu, truy tìm những vấn đề mà học sinh có mối quan tâm, hứng thú trong quá trình học tập các môn giáo khoa ở trường. Năm 1950, trong tác phẩm “***Kết quả thực hiện Nghiên cứu tự do***”, Bộ giáo dục Nhật Bản đã tổng kết tình hình thực hiện “*Nghiên cứu tự do*” ở toàn quốc ở 3 điểm: (1) *Rất nhiều trường học bố trí 2 giờ/tuần*; (2) *Các trường tiến hành dưới hình thức câu lạc bộ chiếm đa số*; (3) *Các môn giáo khoa liên quan đến nghiên cứu nhiều nhất là Toán, Khoa học, Quốc ngữ, Thể dục. Thực chất hoạt động này là hoạt động học phụ đạo* [5;18].

Từ kết quả khảo sát thực tế nói trên Bộ giáo dục Nhật Bản nhận định “*Nghiên cứu tự do*” không đáp ứng được kỳ vọng phát triển cá tính sáng tạo của học sinh. Kết quả là “*Nghiên cứu tự do*” bị đình chỉ ở cấp THCS năm 1949 cũng như loại bỏ nó khỏi hoạt động ngoại khóa. “*Nghiên cứu tự do*” không được thiết lập ở bậc THPT nhưng trên thực tế nhiều trường có thực hiện và về sau chuyển nó thành “*Luận văn tốt nghiệp*”.

“*Các vấn đề thời sự*” xuất hiện năm 1947 trong bản “***Hướng dẫn học tập***”. Tuy nhiên, khác với các môn học khác nó không hề có sách giáo khoa. Tài liệu học tập được biên soạn từ các “chủ đề” hiện thực và nó có tính chất tổng hợp rất cao. Đến năm 1950, Bộ giáo dục Nhật Bản công bố bản hướng dẫn đại cương về thiết kế bài học “*Các vấn đề thời sự*”. Từ năm 1952, sách giáo khoa dành cho môn học này được phát hành. Chương trình của môn học này được xây dựng theo hướng mở. Từng tình tạo ra chương trình riêng căn cứ vào tình hình thực tiễn của địa phương. Khi tiến hành học tập, học sinh thường sử dụng báo chí, tiến hành nghiên cứu theo nhóm và phát biểu, tranh luận sôi nổi. Kết quả điều tra thực tế thông qua bảng hỏi do Wakana Toshiyuki tiến hành cho thấy, đối với “*Các vấn đề thời sự*” đa phần học sinh cho rằng nó “rất thú vị” trong khi giáo viên nhận định rằng nó “rất khó tiến hành” [5;19]. Ở đây có một sự trái ngược giữa người “dạy” và người “học” về “*Các vấn đề thời sự*”. Có lẽ giờ học đưa ra các vấn đề hiện thực là điều khó khăn đối với các giáo viên nhưng học sinh lại thích thú và đánh giá cao. Tính phức tạp của các vấn đề thời sự trong xã hội hiện tại với thuộc tính đa giá trị đã làm cho các giáo viên lúng

túng. Đến năm 1955, “*Các vấn đề thời sự*” không thấy xuất hiện trong bản “***Hướng dẫn học tập***” nữa.

Gần đây, khi xu hướng học sinh xa rời chính trị và tỉ lệ bỏ phiếu suy giảm, những tiếng nói đề nghị đưa “*Các vấn đề thời sự*” trở lại trường học đang thu hút được sự chú ý của công luận.

2.2. Sự dao động giữa học tập “tổng hợp” và học tập “phân hóa” trong môn “Nghiên cứu Xã hội”

Nhìn tổng thể, tính chất tổng hợp của môn “*Xã hội*” với triết lý giáo dục nên người công dân dân chủ thể hiện xuyên suốt trong giáo dục Nhật Bản từ sau 1945 đến nay. Tuy nhiên, từ 1955 trở đi trên thực tế cũng diễn ra quá trình “phân hóa” môn “*Xã hội*” với biểu hiện là sự tái cơ cấu môn “*Xã hội*”, thiết lập các phân môn mới. Sự đấu tranh giữa hai xu hướng “tổng hợp” và “phân hóa” cũng được thể hiện bằng cuộc đấu tranh bảo vệ triết lý dân chủ của môn “*Xã hội*”, sự tranh luận về “học tập theo chủ nghĩa kinh nghiệm”- “học tập giải quyết vấn đề” hay “học tập hệ thống” ở Nhật Bản suốt từ sau chiến tranh thế giới thứ hai đến nay. Dưới đây xin được điểm qua về sự thay đổi cơ cấu các môn học xung quanh môn “*Xã hội*” phân theo ba cấp tiểu học, trung học cơ sở (THCS) và trung học phổ thông (THPT)

2.2.1. Bậc tiểu học

Năm 1947 lần đầu tiên môn “*Xã hội*” được thiết lập với tư cách là môn học mới đảm nhận vai trò hạt nhân của công cuộc cải cách giáo dục thời hậu chiến. Môn “*Xã hội*” tồn tại trong giai đoạn 1947-1951 được gọi là môn “*Xã hội sơ kì*”. Môn “*Xã hội*” trong thời kỳ này chịu ảnh hưởng lớn từ học thuyết của J.Dewey¹³ vì vậy nó còn được gọi là “*môn Xã hội theo chủ nghĩa kinh nghiệm*”. Mặt khác, do môn học nhắm tới việc giáo dục cho học sinh sự hiểu biết về đời sống xã hội (tri thức) và năng lực, thái độ công dân (thực tiễn) một cách thống nhất thông qua học tập giải quyết vấn đề cho nên người ta cũng gọi nó là “*môn Xã hội giải quyết vấn đề*”. Trong thời kỳ này, bản “***Hướng dẫn học tập***” của Bộ giáo dục được đưa ra với tư cách là đề án tham khảo, các kế hoạch giáo dục cụ thể (chương trình giáo dục) được trao cho các trường học và các địa phương. Phong trào biên soạn chương trình, kế hoạch giáo dục diễn ra sôi nổi ở khắp các trường và địa phương trên toàn quốc. Một số ví dụ tiêu biểu về biên soạn chương trình môn “*Xã hội*” trong giai đoạn này là chương trình kiểu “Core-Curriculum” của Trường Akashi, chương trình của Sakurada, chương trình tổng hợp các môn của Nara.... Hoặc các thực tiễn giáo dục tiêu biểu như “Ga Fukuoka” của Tanigawa Tamako, “Trường học Yamabiko” của Muchaku Seikyo...

Trong giai đoạn sơ kỳ này, mặc dù môn “*Xã hội*” tồn tại từ tiểu học đến THPT nhưng đồng thời ở năm thứ nhất và năm thứ hai cấp THCS, giờ học lịch sử Nhật Bản vẫn tồn tại độc lập với thời lượng 1 giờ (tiết)/tuần (*Quốc sử*). Tức là xét ở phạm vi tổng thể trong giáo dục phổ thông, giáo dục lịch sử đã không nằm hoàn toàn trong khóa trình môn

¹³ John Dewey, nhà giáo dục người Mỹ (1859-1952)

“Xã hội”. Chính sự “mập mờ” này về sau đã gây ra sự tranh luận gay gắt về mối quan hệ giữa môn “Xã hội” và môn “Lịch sử” với tư cách là một môn giáo khoa độc lập.

Bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1989 tạo ra sự thay đổi lớn đối với môn “Xã hội”. Theo đó, môn “Xã hội” ở lớp 1 và lớp 2 bậc tiểu học bị đình chỉ và được thay thế bởi môn “Đời sống”.

2.2.2. Bậc trung học cơ sở

Khi thiết lập môn “Xã hội” năm 1947 ở bậc THCS tồn tại cả môn “Xã hội” và “Quốc sử” với thời lượng hạn chế.

“**Hướng dẫn học tập**” năm 1955 ra đời đánh dấu bước chuyển từ học tập coi trọng tính hệ thống của tư duy học sinh sang coi trọng tính hệ thống của nội dung giáo dục. Nói một cách khác đó là sự di động từ học tập giải quyết vấn đề dựa trên chủ nghĩa kinh nghiệm sang học tập hệ thống tri thức.

Theo quy định của bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1955, môn “Xã hội” ở cấp THCS được chia thành 3 lĩnh vực¹⁴ là “*Lĩnh vực Địa lý*”, “*Lĩnh vực Lịch sử*”, “*Lĩnh vực Chính trị-Kinh tế - Xã hội*”. Tức là môn “Xã hội” giờ đây đã trở thành môn phân khoa thay vì tổng hợp.

Bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1958 giữ nguyên tình trạng này nhưng đến bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1969, cơ cấu các phân môn trong môn “Xã hội” đã được sắp xếp theo mô hình chữ Pi (π). Theo đó, ở năm thứ nhất (lớp 7) và thứ hai (lớp 8) học sinh sẽ học hai lĩnh vực “*Địa lý*” và “*Lịch sử*” song song và đến năm thứ 3 (lớp 9) sẽ học lĩnh vực “*Công dân*” (tên gọi mới thay cho “*Kinh tế-chính trị*”). Ý đồ của mô hình này là muốn làm sâu sắc nhận thức xã hội, hình thành phẩm chất công dân của học sinh ở năm thứ ba trên cơ sở những gì đã học được ở năm thứ nhất và thứ hai.

Từ năm 1998, nhu cầu tìm kiếm một phương thức hiện tồn mới cho môn “Xã hội” (*Lịch sử-Địa lý-Công dân*) lại được đặt ra khi trên thực tế xuất hiện các trường liên thông từ THCS tới THPT. Mặt khác các môn “Tự chọn” cũng được đưa vào. Cũng trong năm này “*Thời gian học tập tổng hợp*” xuất hiện.

2.2.3. Bậc trung học phổ thông

Ban đầu khi chế độ trường THPT mới ra đời¹⁵, ở lớp 10 (THPT năm thứ nhất) môn “Xã hội đại cương” là môn bắt buộc và từ năm thứ hai (lớp 11) trở đi thì có các môn tự chọn (“*Lịch sử phương Đông*”, “*Lịch sử phương Tây*”, “*Địa lý nhân văn*”, “*Các vấn đề thời sự*”). Tuy nhiên đến bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1956 thì nó trở thành môn “Xã hội” với sự hợp nhất của “Xã hội đại cương” và “*Các vấn đề thời sự*” đồng thời kèm theo nội dung về luân lý, tạo nên cơ cấu 4 môn.

¹⁴ “Lĩnh vực” (bunya) một khái niệm mới khác với “môn” (kamoku) và môn Xã hội giờ đây có tư cách là môn học tổng hợp 3 “lĩnh vực”: “*Địa lý*”, “*Lịch sử*”, “*Kinh tế - chính trị-Xã hội*”.

¹⁵ Cuộc cải cách giáo dục thời hậu chiến ở Nhật Bản sau 1945 đã xác lập hệ thống trường học 6-3-3 (6 năm tiểu học, 3 năm THCS và 3 năm THPT)

Trong bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1960, “*Xã hội*” phân chia thành “*Kinh tế - chính trị*” và “*Luân lý xã hội*”. Môn “*Xã hội*” ở trường THPT giờ đây đã có tính chất như là môn phân khoa. Bối cảnh đằng sau là sự coi trọng nội dung khoa học.

Đến năm 1978, môn “*Xã hội hiện đại*” với tư cách là môn học mới ra đời và từ năm 1982 trở đi nó trở thành môn học bắt buộc đối với học sinh THPT năm thứ nhất trở đi gồm 4 đơn vị học trình. Đằng sau sự thay đổi đó là sự coi trọng nội dung cơ bản, nền tảng, tương ứng với năng lực, cá tính và sự đa dạng của học sinh do tỉ lệ vào học THPT tăng lên.

Năm 1989, môn học có tên “*Xã hội*” ở cấp THPT chấm dứt thay vào đó là “*Địa lý-Lịch sử*”, “*Công dân*”. Trong “*Công dân*” có phân môn “*Xã hội hiện đại*”. Sự thay đổi này là một bước tiến của môn “*Xã hội*” phân hóa và triết lý của môn “*Xã hội*” tổng hợp đã được chuyển sang cho từng môn giáo khoa đảm nhận.

Trước sự thay đổi nói trên của môn “*Xã hội*”, trong giới học thuật Nhật Bản tồn tại hai trường phái. Một trường phái tán thành môn “*Xã hội*” phân khoa với sự độc lập của các môn khoa học: “*Xã hội*”, “*Lịch sử*”, “*Địa lý*”, “*Công dân*”, “*Luân lý*”.... Một trường phái phản đối và cố gắng bảo vệ triết lý ban đầu của môn “*Xã hội*” hướng đến giáo dục những phẩm chất của người công dân dân chủ. Cuộc tranh luận đó diễn ra đồng thời và có mối quan hệ mật thiết với cuộc tranh luận về vấn đề lựa chọn học tập giải quyết vấn đề, học tập theo chủ đề hay học tập một cách hệ thống; coi trọng năng lực, phẩm chất, thái độ của học sinh hay coi trọng hình thành tri thức. Cuộc tranh luận này hiện nay vẫn còn tiếp diễn.

2.3. Sự ra đời, nội dung của “Thời gian học tập tổng hợp” và mối quan hệ của nó với môn “Nghiên cứu xã hội”

2.3.1. Sự ra đời và nội dung của “Thời gian học tập tổng hợp”

“*Thời gian học tập tổng hợp*” là tên gọi khoảng thời gian dành cho học sinh tự chủ tiến hành học tập các vấn đề tổng hợp, phổ quát ở trường học Nhật Bản. “*Thời gian học tập tổng hợp*” chính thức được đưa ra lần đầu tiên trong bản “**Hướng dẫn học tập**” năm 1998. Tuy nhiên, mầm mống của việc thiết lập “*Thời gian học tập tổng hợp*” đã có từ bản báo cáo lần thứ nhất của Hội đồng thẩm định giáo dục trung ương (7/1996). Bản báo cáo nhấn mạnh trường học cần giáo dục cho học sinh “*năng lực sống*” để có thể đối phó với sự biến chuyển ngày một nhanh mà mạnh mẽ của xã hội hiện đại. Về phương pháp chỉ đạo học tập, báo cáo cho rằng sự “*chỉ đạo tổng hợp và theo chiều ngang*” là cần thiết. Như vậy, ở đây học tập tổng hợp theo chủ đề được coi trọng.

Tháng 7 năm 1998, Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục đưa ra đề án thiết lập “*Thời gian học tập tổng hợp*”. Trong phần “*Quy tắc tổng hợp*” của bản “**Hướng dẫn học tập**” công bố tháng 12 năm 1990 ghi rõ “*Thời gian học tập tổng hợp*” được đặt ra ở cấp THCS và THPT. Trong mục 3 của “*Quy tắc tổng quát*”, bản “**Hướng dẫn học tập**” này nêu rõ: “*từng trường tùy theo tình hình thực tế của địa phương, trường học và học sinh mà tiến hành các hoạt động giáo dục phát huy sáng tạo với việc học tập dựa trên mối quan tâm, hứng thú của học sinh*”.

Bên cạnh đó, mục tiêu của “*Thời gian học tập tổng hợp*” được xác định là: (1) Giáo dục cho học sinh phẩm chất và năng lực phát hiện vấn đề, tự mình học tập, tự mình suy nghĩ, tự chủ phê phán và giải quyết vấn đề; (2) Giáo dục cho học sinh cách học, cách tư duy, thái độ tiến hành một cách sáng tạo các hoạt động giải quyết vấn đề, nghiên cứu và có thể suy ngẫm về cách sống (triết lý sống) của bản thân.

Bản “*Hướng dẫn học tập*” cũng gợi ý các chủ đề có thể tiến hành ở trường học nhằm đạt mục tiêu trên: (1) Chủ đề có tính tổng hợp, theo chiều ngang (của xã hội hiện đại) như lý giải quốc tế, thông tin, môi trường, phúc lợi-sức khỏe; (2) Chủ đề học sinh có mối quan tâm, hứng thú; (3) Chủ đề tương ứng với đặc trưng của trường học, địa phương.

Văn bản hướng dẫn này của Bộ giáo dục cũng khẳng định việc đặt tên cho “*Thời gian học tập tổng hợp*” có thể thay đổi tùy theo nội dung, hoạt động học tập, đặc trưng của từng địa phương, trường học.

Đến bản “*Hướng dẫn học tập*” năm 2008, một lần nữa “*Thời gian học tập tổng hợp*” lại được khẳng định và mục tiêu được xác định như sau: “*Thông qua học tập các nội dung có tính chất chung, tổng hợp và học tập tìm kiếm mà giáo dục cho học sinh phẩm chất và năng lực tự mình phát hiện vấn đề, tự mình học tập, suy nghĩ, phán đoán một cách chủ thể và giải quyết vấn đề một cách tốt hơn; đồng thời trang bị cho học sinh cách học, cách tư duy, giáo dục thái độ giải quyết vấn đề và hoạt động tìm kiếm một cách chủ thể, sáng tạo và hợp tác, làm cho học sinh có thể suy ngẫm về cách sống của bản thân mình.*”

Bản “***Hướng dẫn học tập***” năm 2008 cũng nhấn mạnh cần phải chú ý đến sự độc lập, tự chủ, linh hoạt của các trường trong việc bố trí thời gian, thiết lập chủ đề học tập và các hình thức học tập điều tra, trải nghiệm, khám phá của học sinh.

2.3.2. Mối quan hệ giữa “*Thời gian học tập tổng hợp*” và môn Xã hội

Môn “*Xã hội*” với tư cách là môn giáo khoa mới hoàn toàn ngay khi ra đời năm 1947 đã thể hiện rõ tính chất tổng hợp. Tuy nhiên cùng với thời gian, đặc biệt là từ năm 1955 trở đi xu hướng “phân hóa” trong môn giáo khoa này ngày càng rõ. Khi môn “*Đời sống*” ra đời thay thế cho môn “*Xã hội*” ở lớp 1 và lớp 2 bậc tiểu học, các nhà nghiên cứu đã gọi hiện tượng đó là “*giải thể môn Xã hội*”. Trong quá trình “phân hóa” của môn “*Xã hội*” như trên, “*Thời gian học tập tổng hợp*” đã xuất hiện (1998) với mục tiêu, nguyên lý và nội dung hoạt động có nhiều điểm tương đồng với môn “*Xã hội sơ kỳ*”. Vậy thì giữa chúng có mối quan hệ như thế nào? Có phải “*Thời gian học tập tổng hợp ra đời*” là nhằm thay thế cho môn “*Xã hội*”?

Theo các nhà nghiên cứu Nhật Bản, mặc dù chia sẻ nhiều điểm chung, “*Thời gian học tập tổng hợp*” và môn “*Xã hội*” vẫn có những điểm khác biệt dưới đây [5;325]:

“(1) Học tập của môn giáo khoa giống như môn Xã hội được tiến hành với nội dung giáo dục được quyết định bởi bản *Hướng dẫn học tập* nhưng trong “*Thời gian học tập tổng hợp*” thì nội dung giáo dục không được quy định cụ thể mà giao cho từng trường. Cũng có trường hợp nội dung được xác định dần dần trong quá trình triển khai hoạt động. Có thể thấy sự khác biệt trong hoạt động giáo dục và phương thức xác lập nội dung giáo dục của chúng.

(2) Trong bản báo cáo của Hội đồng thẩm định khóa trình giáo dục có đưa ra mục tiêu của “Thời gian học tập tổng hợp” trong đó có nêu rõ “liên kết tương hỗ và làm sâu sắc các tri thức và kỹ năng học được từ các môn học khác ở học sinh làm cho các em tự duy về sự vật một cách tổng hợp”. Từ sự thuyết minh này có thể thấy trong thời gian học tập tổng hợp, việc tiếp cận từ góc độ ứng dụng, phát triển các môn giáo khoa khác là cơ bản. Tức là thông qua từng môn giáo khoa, thời gian học tập tổng hợp nhắm đến mục tiêu tổng hợp hóa các tri thức và tạo ra mối liên kết tương hỗ giữa các tri thức, kỹ năng học sinh đã học được.

(3) Cho dù vậy, cả hai có mối quan hệ hỗ trợ lẫn nhau, sự khăng khít giữa chúng là điều mong ước. Việc tiếp cận chúng ở tư thế đối lập hoặc bỏ qua vai trò, sự liên kết giữa chúng sẽ trở thành vấn đề rắc rối. Do sự cắt giảm giờ học dành cho môn Xã hội, cần phải chú ý với cách tiếp cận cho rằng nó chỉ giới hạn trong việc học tập thu nhận kiến thức dựa trên nền tảng môn Xã hội. Cần phải coi trọng một cách tích cực mối quan hệ đóng góp cho sự phát triển, làm sâu sắc học tập của môn Xã hội trong thời gian học tập tổng hợp.”

Như vậy có thể thấy môn “Xã hội” và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản là hai thực thể độc lập tồn tại song song nhưng có mối quan hệ qua lại với nhau. Trên thực tế có rất nhiều giáo viên đã lấy các chủ đề học tập trong môn “Xã hội” đưa vào trong “Thời gian học tập tổng hợp”.

3. Kết luận

Trong bài viết này, tôi đã trình bày một cách khái quát về sự tồn tại và những biểu hiện của học tập mang tính tổng hợp trong môn “Nghiên cứu Xã hội” (Xã hội) và “Thời gian học tập tổng hợp” ở Nhật Bản cùng những dao động của nó xung quanh hai xu hướng “tổng hợp” và “phân hóa”. Sự khảo sát này chủ yếu lấy các biểu hiện trong lý luận, cơ cấu các môn giáo khoa và bản “**Hướng dẫn học tập**” (văn bản chỉ đạo của Bộ giáo dục) làm trung tâm. Sự khảo sát những biểu hiện của học tập tổng hợp trong các thực tiễn giáo dục¹⁶ đã được tiến hành ở Nhật Bản là vô cùng cần thiết. Chủ đề này xin được bàn ở một bài viết khác. Quá trình Nhật Bản chuyển mình từ một nước quân phiệt và đồ nát bởi chiến tranh thành một quốc gia hòa bình, dân chủ và giàu mạnh có sự đóng góp lớn lao của giáo dục. Môn “Xã hội”-môn giáo khoa thể hiện tập trung triết lý giáo dục mới, với vai trò là hạt nhân của công cuộc cải cách giáo dục thời hậu chiến đã có vị trí đáng kể trong sự đóng góp đó. Trong môn “Xã hội”, “Học tập tổng hợp” hướng đến mục tiêu giáo dục người công dân dân chủ là dòng chảy xuyên suốt từ hậu chiến đến hiện tại. Có thể dễ dàng liệt kê ra đây những trụ cột nâng đỡ “học tập tổng hợp” trong môn “Xã hội”: (1) Học tập lấy học sinh làm trung tâm, coi trọng mối quan tâm, hứng thú và trải nghiệm của học sinh; (2) Đảm bảo tự do biên soạn chương trình, sách giáo khoa và thực tiễn giáo dục của giáo viên thông qua cơ chế “kiểm định sách giáo khoa”¹⁷; (3) Hành chính giáo dục phân

¹⁶ Thực tiễn giáo dục không phải đơn thuần chỉ là giáo án hay nội dung bài giảng của giáo viên mà còn là toàn bộ những hoạt động dạy-học diễn ra trên lớp, những tài liệu, dụng cụ họ sử dụng trong giờ học, những lời phát biểu, các câu hỏi đưa ra và phản hồi của học sinh trong và sau bài giảng.

¹⁷ Nhà nước công nhận sự tồn tại của nhiều bộ sách giáo khoa do các nhà xuất bản tư nhân tham gia biên soạn.

quyền và đảm bảo tự trị trường học. Ba trụ cột này đồng thời cũng là những nhân tố tạo nên thành công của giáo dục Nhật Bản. Bởi thế cũng có thể nói đây là những bài học kinh nghiệm quý giá cho những nước châu Á đang phát triển khác muốn tiến hành cải cách giáo dục để hòa nhập với thế giới văn minh trong thời đại toàn cầu hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục Nhật Bản, *Hướng dẫn học tập môn Xã hội* (tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông từ năm 1947 đến nay)
2. Bộ giáo dục Nhật Bản, *Hướng dẫn học tập môn Xã hội tiểu học*, 2008.
3. Bộ giáo dục Nhật Bản, *Hướng dẫn học tập môn Xã hội trung học cơ sở*, 2008.
4. Hiệp hội các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản, *Tân giáo dục lịch sử tập 6*, Otsuki Shoten, 1994
5. Hội giáo dục môn Xã hội Nhật Bản, *Từ điển giáo dục môn Xã hội*, Gyosei, 2000
6. Kaigo Tokiomi (chủ biên), *Cải cách giáo dục Nhật Bản thời hậu chiến-Cải cách giáo dục I*, Nhà xuất bản Đại học Tokyo, 1975.
7. Kato Kimiaki, *Phương pháp tiến hành giờ học thảo luận lịch sử Nhật Bản*, Nihon Shoseiki, 2000.

Chủ quyền lãnh thổ trong sách giáo khoa lịch sử CHLB Đức – Một vài suy nghĩ cho đổi mới sách giáo khoa Việt Nam sau 2015

PGS.TS Văn Ngọc Thành () và ThS. Hoàng Thị Nga (**)*

Chủ quyền và toàn vẹn lãnh thổ là vấn đề thiêng liêng đối với mỗi dân tộc, do đó, pháp luật quốc tế hiện đại và tập quán quốc tế đều thừa nhận tính bất khả xâm phạm của lãnh thổ quốc gia và biên giới quốc gia⁽¹⁾. Đức là nước chủ trương hai cuộc chiến tranh thế giới xâm lược lãnh thổ trên phạm vi rộng, nước Đức cũng chịu những thiệt hại nhất định về mặt lãnh thổ sau các cuộc chiến tranh này và ở đây họ cũng bị chia cắt Đông Đức – Tây Đức suốt gần 50 năm nên ở Cộng hòa Liên bang (CHLB) Đức, vấn đề chủ quyền lãnh thổ là chủ đề vừa quan trọng, vừa có tính tế nhị. Nhận thức được điều đó, vấn đề chủ quyền lãnh thổ và biên giới quốc gia được đưa vào chương trình học từ rất sớm và có một số điểm độc đáo. Nội dung vấn đề chủ quyền quốc gia, dung lượng và hình thức thể hiện nó trong sách giáo khoa lịch sử (SGKLS) ở CHLB Đức được chúng tôi đề dưới đây có thể là một vài gợi ý tham khảo cho việc đổi mới nội dung chương trình SGKLS Việt Nam sau 2015, mà cụ thể là việc cân nhắc đưa nội dung chủ quyền lãnh thổ và thể hiện nội dung này.

1. Vấn đề chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia được quy định trong Khung chương trình bộ môn Lịch sử

Vấn đề chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia đều được đưa vào Khung chương trình Lịch sử cho học sinh Sekundarstufe 1 (tương đương THCS ở Việt Nam) và Sekundarstufe 2 (tương đương THPT)⁽²⁾ ở tất cả 16 bang ở CHLB Đức. Từ khung chương trình chung này, các tác giả, các nhà xuất bản sẽ hoàn toàn được tự do biên soạn nội dung cụ thể cho từng đề mục, từng bài học và trình bày, thể hiện với các dạng thức khác nhau. Các trường, các giáo viên dạy học Lịch sử cũng dựa trên tình hình của bang, của vùng để chọn lựa những cuốn sách cần thiết và phù hợp cho quá trình học tập bộ môn này của học sinh.

(*) Giảng viên Khoa Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

(**) Giảng viên Khoa Lịch sử, Trường DHSP Xuân Hòa, Ph.D. Student in Didactic of History, Faculty 1, University of Siegen, Germany

⁽¹⁾ Lê Minh Nghĩa, Những vấn đề về chủ quyền lãnh thổ giữa Việt Nam và các nước láng giềng, Hội thảo về phát triển châu Á Thái Bình Dương và tranh chấp biển Đông, thành phố New York, ngày 15 - 16.8.1998

⁽²⁾ Xem thêm về hệ thống giáo dục Cộng hòa Liên bang Đức trong “*Khái quát sách giáo khoa Lịch sử THPT hiện hành ở bang Nordrhein Westfalen*”, Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm Hà Nội, ISSN 0868 - 3719, Vol 57, No.4/2012

Khảo sát Khung chương trình môn Lịch sử cho học sinh tương đương trung học phổ thông (THPT) ở bang Nordrhein Westfalen – một bang phía Tây nước Đức có đường biên giới giáp hai nước Hà Lan, Bỉ, cho thấy nội dung chủ quyền lãnh thổ Đức, quốc gia Đức và bản sắc Đức tập trung trong nội dung lớn thứ 6 trong 7 nội dung lớn được quy định: 1. Trải nghiệm những nền văn minh xa lạ theo quan điểm lịch sử thế giới; 2. Thế giới Ki tô giáo và thế giới Hồi giáo – cuộc gặp gỡ của hai văn hóa trong thời Trung đại và cận đại; 3. Quyền con người theo quan điểm lịch sử; 4. Xã hội công nghiệp hiện đại – giữa tiến bộ và khủng hoảng; 5. Giai đoạn Chủ nghĩa xã hội quốc gia – Điều kiện, quyền lực, ảnh hưởng và ý nghĩa; 6. *Chủ nghĩa dân tộc, quốc gia dân tộc và bản sắc dân tộc Đức trong các thế kỉ XIX – XX*; 7. Chìa khóa hòa bình và trật tự hòa bình trong thời hiện đại⁽³⁾. Ngoài ra, ở một số nội dung khác, vấn đề biên giới lãnh thổ cũng được nhắc đến không nhiều, nhưng trong sự liên quan nhất định như trong nội dung lớn thứ 5 và thứ 7.

2. Nội dung chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia của Đức được thể hiện thông qua các Hiệp ước và các cuộc chiến tranh

Nước Đức có phía Bắc và Đông Bắc giáp biển nên có một số lượng đảo đáng kể. Các đảo này trong biển Bắc phần lớn nằm trong dạng hình chuỗi trước đất liền. Chúng được chia ra thành các đảo bắc Friesen và đông Friesen, là một phần của bãi bồi Wattenmeer Đức. Các đảo bắc Friesen của Đức thuộc bang Schleswig-Holstein và bao gồm các đảo lớn Sylt, Föhr, Amrum và Pellworm cũng như là các đảo Hallig nhỏ hơn rất nhiều. Các đảo đông Friesen thuộc bang Niedersachsen có độ lớn tương tự. Các đảo này hình thành từ những bãi cát bồi do tác động của sóng biển. Lớn nhất trong các đảo này là Borkum. Một trường hợp ngoại lệ là đảo Helgoland nằm ngoài khơi xa của biển Bắc. Các đảo này vốn thuộc các công quốc Bắc Đức từ thời cận đại nên chủ động sáp nhập hòa bình vào các công quốc phía Nam do Phổ khởi xướng nên có thể khẳng định vấn đề biển đảo ở Đức không có tranh chấp. Vì vậy, nội dung chủ quyền biển đảo chủ yếu thể hiện trong SGK Địa lí đơn thuần. Vấn đề chủ quyền, biên giới lãnh thổ của Đức thể hiện trong SGKLS chủ yếu đều liên quan đến biên giới trên đất liền.

Trong giai đoạn 1866 - 1871, Otto von Bismarck chấm dứt tình trạng chia rẽ giữa các lãnh thổ do người Đức cai trị, vốn đã hiện diện gần một nghìn năm, thay vào đây là nước Đức - Phổ. Bismarck đã tạo dựng nên một Đế quốc Đức quy tụ dân tộc có thiên bẩm, năng động. Với các cuộc chiến tranh với Đan Mạch, nước Phổ sáp nhập được mọi công quốc của người Đức nằm về phía bắc sông Main như: Hanover, Hesse, Nassau, Frankfurt và Elbe. Đỉnh cao là cuộc chiến tranh Pháp – Phổ, với sự thất bại của Napoleon III, vùng Alsace-Lorraine của Pháp bị nước Phổ chiếm lấy và hợp thành một phần của nước Đức. Nội dung này được thể hiện trong các sách giáo khoa như: Trong cuốn *Lịch sử và Sự kiện*⁽⁴⁾ (tập 3) (Geschichte und Geschehen 3) dùng cho học sinh tương đương THCS

⁽³⁾ Định hướng chương trình cho bộ môn lịch sử cho THPT ở bang Nordrhein Westfalen (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/geschichte/geschichte-klp/kompetenzen/kompetenzen.html>)

⁽⁴⁾ Tên các cuốn sách giáo khoa Lịch sử ở CHLB Đức không được gọi chung là Lịch sử như SGK ở Việt Nam, mà nó được gọi bằng các tên khác nhau như: Lịch sử và sự kiện, Thời gian và con người, Du lịch thời gian...

ở bang Nordrhein Westfalen đã dành 5 trang để nói về cuộc chiến tranh Pháp – Phổ và hệ quả của nó. Các tác giả cũng thừa nhận thực tế “*Để quốc Đức được mở rộng với một phần lãnh thổ quan trọng của Pháp, mở đầu cho quá trình suy yếu của Pháp*”⁽⁵⁾. Trong cuốn *Thời gian và Con người* (Zeit und Menschen), ở chương *Để quốc Đức – một quốc gia dân tộc đã trở thành sự thật*, các tác giả thể hiện sự thay đổi trong đường biên giới của đế quốc Đức qua 15 trang nội dung với việc trình bày từ việc chia rẽ các công quốc Bắc – Nam đến việc Phổ thống nhất qua các cuộc chiến tranh và lấy được vùng Alsace - Lorraine của Pháp. Họ gọi nước Pháp là “kẻ thù”, vua Napolaon III là “tên Vua ngạo mạn” và đánh giá việc “chiếm được vùng đất quan trọng của Pháp như là cách đánh bại sự ngạo mạn của Đế nhị đế chế Pháp”⁽⁶⁾. Hai ví dụ cụ thể trên cho thấy *quan điểm biên soạn SGKLS ở CHLB Đức là họ thừa nhận và không né tránh việc chiếm được một phần lãnh thổ của Pháp trong việc thống nhất và mở rộng lãnh thổ của mình*.

Một nội dung khác liên quan đến chủ quyền quốc gia, biên giới lãnh thổ của Đức liên quan đến cuộc Chiến tranh thế giới thứ nhất và Hiệp ước Versailles. Hòa ước Versailles năm 1919 là hòa ước chính thức chấm dứt cuộc Chiến tranh thế giới thứ nhất (1914 – 1918) giữa nước Đức và các quốc gia thuộc phe Hiệp ước. Nội dung Hòa ước được soạn thảo bởi Georges Clemenceau, Thủ tướng nước Pháp, cùng với Hoa Kỳ và Vương quốc Anh – là ba nước thắng trận. Hòa ước quy định Đức phải trả lại cho Pháp miền Alsace-Lorraine, một mảnh đất cho Bỉ, một mảnh tương tự ở Schleswig cho Đan Mạch – tùy kết quả một cuộc trưng cầu ý dân. Hòa ước cũng trả lại một số mảnh đất cho Ba Lan, vài nơi tùy kết quả cuộc trưng cầu ý dân, mà Đức đã chiếm trong sự phân chia của Ba Lan. Đây là một trong những điều khoản khiến dân Đức tức giận nhất, không chỉ vì họ bất mãn thấy tách rời miền Đông Phổ khỏi nước Đức bằng một hành lang cho Ba Lan đường thông ra biển, mà còn vì họ ghét bỏ người Ba Lan mà họ xem như giống người hạ cấp. Trong các SGKLS của Đức, nội dung Hòa ước Versailles được trình bày với dung lượng lớn, từ 7 đến 14 trang, trong đó nó được nhấn mạnh với các ngôn ngữ chứa đựng cảm xúc cao độ như “*vô lý*”, “*chỉ một chữ kí chúng ta mất đến 10% dân số và 13% lãnh thổ*”⁽⁷⁾ hay “*Hôm nay tại Phòng gương ở Versailles một Hòa ước đáng hổ thẹn đã được ký kết... hôm nay danh dự của nước Đức đã bị chôn xuống mồ. Không bao giờ tha thứ cho nó! Sẽ có sự báo thù cho nỗi nhục năm 1919*”⁽⁸⁾.

Các nội dung khác liên quan đến biên giới lãnh thổ, chủ quyền quốc gia của Đức còn được thể hiện trong các chương, bài liên quan đến Chiến tranh thế giới thứ hai, Chiến tranh Lạnh với sự chia cắt Đông Đức – Tây Đức... trong các cuốn SGKLS ở Đức mà trong phạm vi một bài nghiên cứu có giới hạn, chúng tôi không thể trình bày hết. *Qua một vài khảo sát ở trên chúng ta thấy quan điểm lịch sử của các tác giả khi đưa vấn đề chủ quyền vào Chương trình và nội dung học cho học sinh các cấp là khá rõ ràng, chân thực, tôn trọng sự thật lịch sử nhưng cũng bị chủ nghĩa dân tộc chi phối khá rõ, dù các sự kiện có thể hiện việc nước Đức mở rộng lãnh thổ bằng việc xâm chiếm, sáp nhập một số vùng*

⁽⁵⁾ Geschichte und Geschehen 3, Ernst Klett Schulbuchverlage, Leipzig, 2011, p. 176

⁽⁶⁾ Zeit und Menschen, Schöningh Verlag, 2008, p.171

⁽⁷⁾ Geschichte und Geschehen in Neuzeit, Ernst Klett Schulbuchverlage, Leipzig, 2005, p. 162

⁽⁸⁾ Louis Leo Snyder, The Weimar Republic: a history of Germany from Ebert to Hitler, p.138

đất của quốc gia khác. Bài học rất to lớn của nước Đức trong hai cuộc Thế chiến cho thấy: "yếu tố dân tộc quốc gia là có động lực rất lớn và các quyền lợi chính đáng của nó phải được tôn trọng". Tình hình quốc tế không thể yên nếu dựa trên cơ sở không tôn trọng tình cảm, quyền lợi chính đáng của quốc gia, dân tộc. Một dân tộc bị dồn vào thế cùng đường sẽ phản ứng rất mãnh liệt gây hậu họa cho hoà bình thế giới. Một ví dụ rất điển hình: sự kiềm chế kìm hãm càng chặt chẽ đối với Đức sau Chiến tranh thế giới thứ nhất (qua Hòa ước Versailles) chỉ càng thúc đẩy chủ nghĩa phục thù với sự tìm kiếm các phương sách càng quyết liệt, cực đoan hơn của Hitler và cuối cùng là với các kết quả thảm khốc đối với người kìm hãm. Sau Thế chiến II, Hoa Kỳ như một thế lực lãnh đạo thế giới đã nhận thức được vấn đề này nên trong chương trình tái thiết sau chiến tranh đã giúp đỡ cả các nước kẻ thù thua trận: Đức, Italia, Nhật Bản để các nước này vươn lên không ở vị thế buộc phải lao tiếp vào chủ nghĩa phục thù.

3. Nội dung chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia của Đức được thể hiện trong các cuốn SGKLS chung Đức – Pháp và Đức – Ba Lan

Ở châu Âu, việc các nhà xuất bản, các nhóm nghiên cứu bắt tay hợp tác để phát hành một cuốn SGKLS nói chung đã có từ rất sớm, vào đầu những năm 30 của thế kỉ XX. Đặc biệt, với các nước có nhiều sự kiện lịch sử liên quan đến nhau như: Anh – Pháp, Pháp – Đức, Đức – Ba Lan, các nước Đông Âu... Nghiên cứu về các cuộc chiến tranh và vấn đề biên giới lãnh thổ trong việc viết chung SGKLS, chúng tôi nhận thấy nổi bật là cuộc đối thoại để viết SGKLS của Pháp - Đức đã được bắt đầu trong những năm 50. Năm 2003, ý tưởng về một cuốn sách lịch sử Pháp-Đức bắt đầu được thực hiện, sau khi các sinh viên Pháp và Đức có mong muốn ra mắt nhân dịp kỷ niệm 40 năm ký kết Hiệp ước Elysee. Cuốn sách đầu tiên xuất hiện vào năm 2006 trong phiên bản song ngữ. Cuốn thứ hai bao gồm các sự kiện lịch sử trong giai đoạn từ Đại hội Vienna đến năm 1945, đã được công bố vào ngày 09 Tháng Tư năm 2008 tại Berlin. Tập thứ ba đang trong quá trình sẵn sàng ra mắt⁽⁹⁾. Vấn đề biên giới, việc xâm chiếm, tranh chấp biên giới giữa Pháp và Đức từ thế kỉ 18 đã được thể hiện đầy đủ trong tập 2 của cuốn SGKLS chung Pháp – Đức, nơi mà các nhà biên soạn đã tìm được tiếng nói chung trong việc đánh giá các sự kiện lịch sử theo quan điểm tôn trọng sự thật, gạt bỏ quan điểm dân tộc chủ nghĩa trong đó.

Việc xuất bản sách giáo khoa Đức - Pháp đã đưa ra một động lực mạnh mẽ để tranh luận về một dự án tương tự giữa hai nước Đức - Ba Lan, vốn là hai nước có nhiều xung đột, tranh cãi trong lịch sử về vấn đề chủ quyền... Những người khởi xướng đã thành lập Ủy ban sách giáo khoa chung vào năm 1972. Tuy nhiên vì một số sự nhiễu loạn Đức - Ba Lan trong những năm đầu thế kỷ 21, ý tưởng này mới được đưa lên một lần nữa sau khi chính phủ ở Ba Lan thay đổi vào năm 2007. Ấn phẩm SGKLS chung của Đức - Ba Lan đầu tiên xuất hiện vào năm 2011. Các phản ứng ở Ba Lan là khá khác nhau, có cả tích cực và tiêu cực. Những người ủng hộ đã thấy trong dự án này là một cơ hội để giới thiệu quan điểm của Ba Lan trong lịch sử nước láng giềng, còn các nhà phê bình, đặc biệt là đại diện của chủ nghĩa quốc gia bảo thủ, bày tỏ nỗi lo sợ và cáo buộc người Đức về việc áp

⁽⁹⁾ Krzysztof Ruchniewicz, Verständigung über die Grenzen hinaus. Das deutsch-französische und das deutsch-polnische Geschichtsschulbuch, Histoire/Geschichte - Europa und die Welt seit 1945, ISBN-10: 3-12-416510-1, Klett-Verlag, Stuttgart 2006, p.43

đặt quan điểm lịch sử của Đức lên Ba Lan. Hai dự án viết SGKLS chung, trong đó có những nội dung gây tranh cãi về biên giới lãnh thổ cho thấy thiện chí của các nước trong đó có nước Đức trong vấn đề nhìn nhận lại lịch sử quốc gia theo quan điểm thế giới, bỏt quan điểm dân tộc. Điều này cũng là minh chứng cho sự gặp gỡ, bắt tay, giảng hòa trong khoa lịch sử nói riêng, khoa học xã hội nói chung là có thể có được khi mà các nước tôn trọng lịch sử, tôn trọng sự thật, không bóp méo lịch sử nhằm mục đích khác.

4. Hình thức thể hiện vấn đề chủ quyền quốc gia, biên giới lãnh thổ trong SGKLS ở CHLB Đức

Như đã trình bày ở trên, nội dung chủ quyền, biên giới lãnh thổ của Đức chủ yếu thể hiện qua các cuộc chiến tranh và các Hiệp ước nên hình thức thể hiện truyền thống vẫn là qua kênh chữ, kênh hình.

Kênh chữ trong SGKLS Đức được trình bày qua 2 dạng: Phần kênh chữ thể hiện nội dung tri thức lịch sử của các tác giả biên soạn sách (được in thẳng, phông chữ to) và phần kênh chữ thể hiện những quan điểm dưới dạng nhận xét, đưa ý kiến về sự kiện lịch sử của các nhà nghiên cứu cùng thời với sự kiện lịch sử, hoặc của các nhà sử học, các nhà nghiên cứu sau này. Phần này được in nghiêng với phông chữ bé hơn. Chẳng hạn, để làm rõ nội dung Hòa ước Versailles, trong cuốn Lịch sử và sự kiện thời hiện đại, ngoài phần kênh chữ trình bày các tri thức lịch sử như: hoàn cảnh hội nghị, địa điểm, thời gian, điều khoản của Hòa ước và hậu quả của nó với nước Đức và châu Âu trong ba trang 162,163 và 164 thì trong hai trang 165 và 167, các tác giả đã trích dẫn rất nhiều đánh giá khác nhau về Hòa ước này theo quan điểm của một viên lính thời đó, một nhà báo, một nhà sử học và một trích dẫn trên tờ báo Pháp sau khi Hòa ước được kí. Như vậy, cùng một sự kiện lịch sử, học sinh và giáo viên sẽ được tìm hiểu qua các góc độ, các lăng kính khác nhau để từ đó học sinh sẽ có đánh giá của riêng mình.

Về kênh hình, các tác giả sử dụng để minh họa cho nội dung chủ quyền, biên giới chủ yếu là các bản đồ với các khoảng thời gian khác nhau như: Bản đồ nước Đức trước khi thống nhất, sau khi thống nhất 1871⁽¹⁰⁾, Bản đồ nước Đức trước và sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất⁽¹¹⁾, Bản đồ “sự cắt xẻo nước Đức của Hòa ước Versailles”⁽¹²⁾(hình trên)...



5. Một vài suy nghĩ cho việc cập nhật nội dung chủ quyền trong SGKLS ở Việt Nam sau 2015

⁽¹⁰⁾ Geschichte und Geschehen 3, Ernst Klett Schulbuchverlage, Leipzig, 2011, p. 177

⁽¹¹⁾ Geschichte und Geschehen in Neuzeit, Ernst Klett Schulbuchverlage, Leipzig, 2005, p. 125

⁽¹²⁾ Geschichte und Geschehen in Neuzeit, Ernst Klett Schulbuchverlage, Leipzig, 2005, p. 162

Vấn đề đưa chủ quyền quốc gia, biên giới lãnh thổ vào SGKLS ở nước ta không phải là mới. Ý thức về biên giới, chủ quyền biển đảo đã được Nhà nước phong kiến Việt Nam rất quan tâm và đã đưa kiến thức về quần đảo Hoàng Sa, Trường Sa vào sách dạy cho học trò. *Khải đồng thuyết ước* là sách giáo khoa dạy trẻ học võ lòng bằng chữ Hán thời vua Tự Đức, có vẽ về Hoàng Sa. Bản đồ Hoàng Sa trong *Khải đồng thuyết ước* có tên là *Bản quốc địa đồ* thuộc các trang 15 - 16 của sách. Trên bản đồ ghi vị trí các tỉnh, ngọn núi lớn từ cửa Nam Quan đến Biên Hòa, Vĩnh Long và những ghi chú số phủ, huyện, tổng, xã, phường, ấp, giáp, thuộc từng tỉnh. Sách do nhà nho Phạm Vọng (hiệu Trúc Đường), Ngô Thế Vinh (hiệu Khúc Giang) biên soạn. Sách được khắc in lần đầu vào năm Quý Sửu Tự Đức thứ 6 (1853) và được sử dụng trong tất cả trường học ngay từ đầu đời Tự Đức cũng giống như sách giáo khoa ngày nay. Vì là sách giáo khoa nên đã được khắc nhiều lần trải qua các triều vua⁽¹³⁾.

Ở các nước trong khu vực châu Á như Nhật Bản, Trung Quốc cũng đã cân nhắc và nhất trí việc đưa các nội dung nhạy cảm về chủ quyền lãnh thổ vào SGKLS. Ngày 28/1/2014 Nhật Bản cho biết họ đang sửa đổi lại sách giáo khoa để khẳng định chủ quyền đối với các quần đảo đang tranh chấp là Takeshima/Dokko và Senkaku/Điếu Ngư mà Nhật đang tranh chấp chủ quyền với Hàn Quốc và Trung Quốc. Bộ trưởng Bộ Giáo dục Nhật Bản Hakubun Shimomura cho biết cơ quan này đang chỉnh sửa lại sách giáo khoa để có thể "*giáo dục đúng đắn về lịch sử Nhật Bản*". Ngoài ra, Bộ Giáo dục Nhật cũng sẽ tăng thêm các thông tin hướng dẫn về quần đảo Senkaku/Điếu Ngư, coi đây là một phần lãnh thổ không thể tranh cãi của Tokyo. Họ khẳng định: "*Việc trẻ con, những người sẽ gánh vác tương lai đất nước, có thể hiểu đúng đắn về lãnh thổ đất nước, là điều hết sức quan trọng*" đồng thời nhấn mạnh rằng các quần đảo nói trên, về mặt lịch sử, là một phần của Nhật Bản. "*Chúng tôi phải nỗ lực giải thích một cách lịch sự vị thế của chúng tôi với hai nước Hàn Quốc, Trung Quốc và mong họ hiểu*".⁽¹⁴⁾

Các chuyên gia Trung Quốc cũng đề xuất nên đưa vào SGK những bằng chứng được ghi trong văn chương dưới thời nhà Thanh (1644-1911) về việc Trung Quốc phát hiện quần đảo Điếu Ngư (Tokyo gọi là Senkaku). Peng Ling, một chuyên gia về sách cổ thuộc Hiệp hội những người sưu tầm Trung Quốc khẳng định: "*Chính phủ Nhật Bản luôn phớt lờ sự thật và cơ sở luật pháp, thậm chí họ còn có xu hướng áp đặt những sự thật sai trái lên các thế hệ tương lai của họ*". Đề xuất trên được đưa ra sau khi chính phủ Nhật Bản hôm 4/4 đã phê chuẩn nội dung sách giáo khoa, trong đó khẳng định chủ quyền của Nhật Bản đối với hòn đảo tranh chấp này⁽¹⁵⁾.

Thực tế trên cho thấy, vấn đề giáo dục ý thức chủ quyền lãnh thổ trong SGKLS luôn được các nước trên thế giới quan tâm. Qua việc khảo sát vấn đề chủ quyền lãnh thổ trong

⁽¹³⁾ Nhà nước Phong kiến VN đã sớm đưa Hoàng Sa vào SGK dạy cho trẻ nhỏ, báo điện tử VOV, ngày 4.6.2014, <http://vov.vn/van-hoa/nha-nuoc-phong-kien-vn-da-som-dua-hoang-sa-vao-sgk-day-cho-tre-nho-330300.vov>

⁽¹⁴⁾ Nhật đưa hòn đảo tranh chấp vào sách giáo khoa, Thanh niên online, ngày 28.1.2014, <http://www.thanhnienvietnam.com.vn/pages/20140128/nhat-dua-quan-dao-tranh-chap-vao-sach-giao-khoa.aspx>

⁽¹⁵⁾ Trung Quốc đề xuất đưa đảo tranh chấp vào sách giáo khoa, Vietnamplus, ngày 6.4.2014, <http://www.vietnamplus.vn/trung-quoc-de-xuat-dua-dao-tranh-chap-vao-sach-giao-khoa/252925.vnp>

SGKLS Cộng hòa Liên bang Đức, thiết nghĩ SGKLS của Việt Nam sau năm 2015 nên chú ý các vấn đề cơ bản sau:

- Cần thể hiện vấn đề chủ quyền trên Khung chương trình và áp dụng cho tất cả các SGKLS sau 2015. Điều này đặc biệt quan trọng, có tính pháp lý, chỉ đạo cho các tổ chức, cá nhân tham gia biên soạn SGKLS.

- Cần tìm đến nhiều cách thể hiện phong phú nội dung chủ quyền lãnh thổ, đưa nhiều quan điểm nhận xét đánh giá khác nhau về các sự kiện lịch sử. Có thể xây dựng hệ thống bản đồ minh họa cho sự biến đổi lãnh thổ, chủ quyền của Việt Nam qua mỗi sự kiện lịch sử cũng như sự tranh chấp giữa các bên liên quan.

- Nội dung chủ quyền, cả trên đất liền, trên biển cần thể hiện đầy đủ, chân thực, khách quan. Không chỉ những nội dung liên quan đến vấn đề tranh chấp trên biển, hải đảo giữa Việt Nam và Trung Quốc mà cả quá trình cha ông ta “đi mở cõi” cũng nên tôn trọng tính chính xác, khoa học. Về lâu dài, Việt Nam có thể cùng các nước trong khu vực Đông Nam Á xuất bản SGK chung về LS, trong đó có nội dung chủ quyền, lãnh thổ.

Trường trung học cơ sở: ngôi nhà tự nhiên của chương trình học tích hợp

Từ hai thập kỷ qua, các nhà giáo dục trung học cơ sở đã có những nỗ lực cải cách, nhưng chương trình học tích hợp liên môn học vẫn còn hiếm.

James Beane*

CN. Võ Thị Tích và TS. Phạm Thị Lan Phương dịch**

Với các miếng ghép đã cho của trò chơi ghép hình và ghép chúng lại với nhau, không nghĩ ngờ gì nữa, chúng ta sẽ thấy được hình ảnh mà chúng tạo nên. Xét cho cùng, đó không chỉ là bức hình mà còn nói lên ý nghĩa của trò chơi và đảm bảo cho chúng ta biết chắc rằng tất các miếng ghép đã được ghép lại với nhau, không thừa không thiếu. Nếu không có hình ảnh này, có lẽ chúng sẽ không bận tâm gì đến trò chơi ghép hình cả.

Trở trêu thay tình huống này lại rất giống với việc ta yêu cầu trẻ em học toàn thời gian ở trường. Đối với học sinh (HS), một chương trình học điển hình trình bày một dãy dài vô tận những sự việc, những kỹ năng lẻ tẻ, rời rạc và không liên quan. Những điều này có thể kết nối với nhau hoặc hướng đến một bức tranh tổng thể là vấn đề phải được chấp nhận bởi những người trẻ, hoặc chính xác hơn là dựa trên thẩm quyền của người trưởng thành. Giống như khi chơi trò ghép hình mà không có hình hướng dẫn, người ta chỉ có thể dựa vào niềm tin rằng những mảnh ghép ghép lại thành một tổng thể, và có một con số đúng đắn và một sự kết hợp của những mảnh ghép.

Những lĩnh vực kiến thức

Đây là thời điểm ta phải đối diện với sự thật là những môn học hoặc các lĩnh vực kiến thức mà chương trình học kiểu truyền thống được thiết kế dựa vào đó đã bị các chuyên gia chia cắt theo những mục đích riêng của họ. Những môn học này hàm chứa nhiều kiến thức nhưng không phải tất cả. Những ranh giới của chúng hạn chế chúng ta tiếp cận những ý nghĩa rộng hơn.

Đối với nhiều người không phải là những học giả chuyên ngành môn học, các môn học như thế chỉ là các phạm trù trừu tượng. Khi chúng ta đương đầu với những tình huống hóc búa, hay những vấn đề thực tế hấp dẫn trong cuộc sống, chúng ta không đặt câu hỏi phần nào dùng đến kiến thức toán học, khoa học, lịch sử,.. Thay vào đó, chúng ta dựa vào hoặc tìm kiếm những kiến thức, kỹ năng từ một vài hoặc tất cả các nguồn mà có thể giúp

* Bản quyền tài liệu nguyên văn: Beane, James A. (1991). The middle school: Natural home of integrated curriculum. Educational Leadership 49, 9-13.

** Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm TP. HCM

ích. Tóm lại, các trường học xây dựng và tổ chức một chương trình học mà đó chỉ là một sáng chế tinh xảo của cuộc sống, và do đó gây cản trở cho giáo dục vốn có tính thống nhất và đầy ý nghĩa.

Trong khi việc suy luận từ trò chơi ghép hình giúp ta hiểu được nhược điểm của một chương trình học với các môn học riêng rẽ, nó chỉ tiết lộ phần nào một vấn đề sâu hơn của cách tiếp cận này. Việc học tập thật sự bao gồm sự tương tác với môi trường như cách mà chúng ta đã trải nghiệm để biến chúng trở thành một phần trong hệ thống ý nghĩa của chúng ta. Tích hợp là một thứ gì đó ta làm cho chính bản thân mình; điều này không được thực hiện bởi người khác. Điều này có nghĩa là toàn bộ bức tranh mà chúng ta bắt đầu (tình huống, vấn đề hóc búa) là cái mà chúng ta sáng tạo hoặc tưởng tượng ra. Điều này rất quan trọng với chúng ta, và sự quan trọng này buộc chúng ta thực hiện nó.

Do đó, chúng ta thấy được sự cần thiết của việc tích hợp trong chương trình học. Nhưng chúng ta phải cẩn thận nhận thức rằng chương trình học tích hợp có hai khía cạnh quan trọng. Đầu tiên, tích hợp hàm ý một sự toàn thể và thống nhất hơn là sự riêng biệt và rời rạc. Thứ hai, một chương trình học tích hợp thực thụ xảy ra khi cá nhân người trẻ đương đầu với những câu hỏi có ý nghĩa và dần dần thâm nhập trong những trải nghiệm liên quan đến những câu hỏi đó, những trải nghiệm họ có thể tích hợp vào trong hệ thống ý nghĩa của mình. Khi chúng ta tìm kiếm để tích hợp chương trình học, chúng ta cần tìm hiểu những câu hỏi và ý nghĩa mà người trẻ sáng tạo hơn là những môn học mang tính học thuật đã được thiết kế sẵn.

Vấn đề chương trình học ở trường trung học cơ sở

Hơn hai thập kỷ qua, các nhà giáo dục ở cấp trung học cơ sở (THCS) đã có những nỗ lực nghiêm túc để cải cách trường học của họ. Trọng tâm của sự biến chuyển này là những mỹ từ về sự cần thiết phải suy nghĩ về những đặc tính của đầu giai đoạn vị thành niên. Nhiều trường THCS (middle school) đã có những bước tiến ấn tượng trong việc hướng đến một môi trường học đường tích cực và tái cấu trúc sự sắp xếp tổ chức như xếp lịch học theo khối kiến thức và cộng tác liên môn giữa các giáo viên. Tuy có nhiều bước biến chuyển đáng kể, nó vẫn không trả lời được câu hỏi cơ bản quan trọng là: *Chương trình học THCS nên như thế nào?*

Để hiểu vì đâu mà câu hỏi quan trọng này lại bị bỏ quên, chúng ta phải nhìn lại một chút thời điểm bắt đầu của xu hướng trường THCS kiểu cũ (junior high school). Trường THCS kiểu cũ bắt đầu xuất hiện ở Mỹ vào khoảng năm 1910 để đáp lại quan niệm cho rằng chương trình sơ cấp mở rộng của học sinh lứa tuổi từ nhà trẻ tới lớp 8 không phù hợp với giai đoạn đầu vị thành niên. Những người biện hộ cho cách tổ chức mới này cho rằng cách mới có thể mang lại những chương trình hỗ trợ cho các trường đại học, cũng như định hướng nghề nghiệp và những môn học kinh điển nhập môn cho số HS bỏ học vào cuối khối lớp 8 đang gia tăng. Nói cách khác, trường THCS kiểu cũ được dự định là một phiên bản cấp dưới của trường trung học phổ thông (high school), một chương trình tương tự được chỉnh sửa để trở nên thích hợp hơn cho giai đoạn đầu vị thành niên.

Trong những năm 1930, những bộ luật giới hạn lao động trẻ em và việc mở rộng giáo dục bắt buộc về lý thuyết đã làm cho những lập luận như thế này lỗi thời. Cho đến

lúc đó, các nhà giáo dục THCS kiểu cũ đã không nhanh chóng suy tính lại những mục đích của trường học của họ hoặc chương trình học mà những mục đích này phải gắn vào. Tuy nhiên, như một phần của một sự vận động rộng lớn hơn, một vài đề xuất cho sự thay đổi đã xuất hiện. Một chủ đề kiên định là ý tưởng về việc phát triển một chương trình bao gồm các kiến thức chung cho tất cả các HS giai đoạn đầu vị thành niên mà sẽ lấy trải nghiệm làm trung tâm và được tổ chức xung quanh các vấn đề cá nhân và xã hội. Do đó, nhiều trường THCS kiểu cũ đã tạo ra cái gọi là giờ học khối hay các chương trình cốt lõi lấy vấn đề làm trung tâm.

Mặc dù đã có các báo cáo về sự thành công, những chương trình này chỉ được áp dụng cho khoảng 12% các trường THCS kiểu cũ cho tới những năm 1950, những bằng chứng dùng để kim hãm được duy trì bởi quan điểm GD hàn lâm, lấy môn học làm trung tâm. Trong bối cảnh đó, việc phải thay mới lại sức mạnh sau sự kiện phóng tên lửa *Sputnik* giúp giải thích tại sao sự tiến triển của trường THCS có thể đã bỏ sót vấn đề về chương trình học như nó đã được tiến hành vào đầu năm 1960. Trong khi một vài đề xuất cho việc cải tổ chương trình học một cách nghiêm túc đã xuất hiện trong những năm gần đây, trường "trung học"(secondary), một cách tổ chức lấy môn học làm trung tâm vẫn tiếp tục chiếm ưu thế ở các trường THCS.

Thậm chí những bài báo cáo được phổ biến một cách rộng rãi về bài học liên ngành giữa các nhóm ngành điển hình chỉ có rất ít kết hợp giữa các môn học, chẳng hạn như những câu hỏi như “từng môn học có thể đóng góp vào chủ đề này”, những điều này duy trì đặc tính chia cắt, vị trí, và sức mạnh của những môn học riêng lẻ liên quan. Theo cách hiểu này, cái gì được cho là liên môn học thì thực sự đa môn học và đương nhiên không hợp thành một thể thống nhất. Hơn nữa, những hội viên thường xuyên của những nhóm này (nghệ thuật ngôn ngữ, toán học, khoa học, nghiên cứu xã hội) tiếp tục phân biệt dai dẳng vị trí giữa bốn môn khoa học lớn này và những môn học khác như kinh tế, mỹ thuật công nghiệp, nghệ thuật, âm nhạc. Ngay cả khi các chương trình học cải tiến ở các trường trung học phổ thông được sửa lại cho hợp với các phiên bản của trường trung học phổ thông.

Tầm nhìn của chương trình học tích hợp

Một vài nhà giáo dục gần đây đã xem xét vấn đề chương trình học THCS một cách nghiêm túc. Nội dung của các cuộc đối thoại của họ có sự khác biệt rõ rệt so với các cuộc tranh luận về tính ưu việt của một hoặc một lĩnh vực bộ môn nào đó hay các cuộc thảo luận về các liên kết giữa các chủ đề này. Quả thực là, điểm khởi đầu của những cuộc đối thoại mới là hoàn toàn khác so với những cuộc tranh luận kia.

Điểm khởi đầu bao gồm 3 khái niệm then chốt. Đầu tiên là những trường THCS nên là trường giáo dục tổng quát, nơi mà các chương trình học tập trung vào việc chia sẻ rộng rãi các mối quan tâm của trẻ giai đoạn đầu vị thành niên hơn là gia tăng sự chuyên biệt và khác biệt giữa những môn học. Khái niệm thứ hai là trong khi chương trình học THCS bị ràng buộc bởi nhiều yêu cầu và áp lực, mục đích cơ bản và rõ ràng của nó là phục vụ cho trẻ đầu giai đoạn vị thành niên, những người đang học ở cấp học này.

Khái niệm thứ ba bao gồm việc xem xét lại quan điểm đang ngày càng phổ biến trong việc mô tả những người đầu giai đoạn vị thành niên, coi họ gần như là nạn nhân của giai đoạn phát triển của họ, ví dụ giai đoạn “dở hơi”, “não chết”,... Trong khi những dân nhân này có thể xem như hài hước, chúng hạ thấp giá trị của người giai đoạn đầu vị thành niên, khuyến khích các mong đợi thấp và những mảnh thổi phồng như các hệ thống khẩu hiệu, các phiếu quà tặng... để chỉ việc “giữ hormones cân bằng”. Cuộc đối thoại mới về chương trình học nhìn nhận người giai đoạn đầu vị thành niên như là con người thực thụ, những người cũng tham dự vào thế giới rộng lớn và có những câu hỏi nghiêm túc và những mối bận tâm về cả hai điều này.

Ba câu hỏi này cùng với ý niệm về quan điểm tích hợp dẫn tới một phương án thuyết phục trả lời cho câu hỏi về chương trình học THCS. Quan điểm mới này bắt đầu với hai loại câu hỏi và mối quan tâm: những người ở đầu giai đoạn vị thành niên biết gì về bản thân họ cũng như về thế giới của họ và những người trong thế giới xung quanh chia sẻ những điều đó như thế nào.

Việc nhận diện ra những câu hỏi này là vấn đề được trẻ đầu giai đoạn vị thành niên và người trưởng thành ở các trường học địa phương quan tâm. Có thể minh họa ý tưởng này bằng một vài ví dụ. Những trẻ ở giai đoạn này thường có thắc mắc về những thay đổi về mặt cơ thể mà họ đang trải nghiệm, sự nhận dạng bản ngã, mối quan hệ với những người bạn cùng trang lứa, với người lớn và suy nghĩ về viễn cảnh tương lai của mình. Cùng thời gian này, họ chia sẻ toàn bộ những mối bận tâm về việc sống trong một thế giới thay đổi, về môi trường, sự giàu nghèo, chiến tranh và hòa bình, tự do và lệ thuộc,...

Do đó, những người trong giai đoạn đầu vị thành niên cũng có những mối quan tâm tương tự những người bình thường, bất kể giai đoạn phát triển của họ. Hơn nữa, những câu hỏi của họ về bản thân thường là những phiên bản cá nhân của những câu hỏi rộng lớn hơn, ví dụ như mối liên quan giữa sự thay đổi cá nhân và cuộc sống trong một thế giới thay đổi, sự tìm kiếm tự trọng cá nhân và tự trọng của nhóm trong thế giới đa dạng về văn hóa, xung đột với người lớn và bạn cùng trang lứa, và xung đột trên phạm vi toàn cầu. Nói cách khác, ở điểm giao nhau giữa các câu hỏi và mối bận tâm từ những người đầu vị thành niên và từ thế giới rộng lớn bên ngoài, chúng ta có thể tưởng tượng đến những chủ đề mạnh mẽ kết nối cả hai lại và do vậy đưa ra một khả năng hứa hẹn cho việc tổ chức chương trình dạy học tích hợp.

Một viễn cảnh về chương trình học THCS đang hiện ra là nó được tổ chức xung quanh những chủ đề phong phú và đầy sáng tạo từ hai nguồn câu hỏi và mối bận tâm trên hơn là những môn học trừu tượng nhân tạo. Hãy tưởng tượng xem một bài học về Đặc tính, trong đó học sinh tìm hiểu nhận thức bản thân được hình thành như thế nào, văn hóa ảnh hưởng đến sự tự nhận thức của họ ra sao, làm thế nào các nền văn hóa khác nhau thể hiện đặc tính của chúng, và làm thế nào sự khác biệt văn hóa đang gia tăng hứa hẹn định hình lại chính trị và kinh tế. Tưởng tượng xem một bài học về Sống trong tương lai, trong đó học sinh xây dựng những mô hình cộng đồng theo mong đợi, phân tích suy diễn những xu hướng hiện tại, và khám phá các khát vọng cá nhân, hãy tưởng tượng xem những phát minh mới ra đời để phục vụ chất lượng cuộc sống ngày một tốt hơn.. Tưởng tượng một bài học về Phúc lợi, trong đó học sinh khám phá đời sống cá nhân của họ và thế giới rộng lớn

khi họ học các vấn đề về môi trường, dinh dưỡng, bệnh tật, sự căng thẳng, những nguyên tắc về sức khỏe.

Những ví dụ như thế đã chỉ ra một trong những điểm quan trọng nhất của tầm nhìn chương trình học THCS đang nổi lên là chúng ta có nhiều cơ hội hùng mạnh để thúc đẩy kiến thức và kỹ năng của HS trong việc tìm hiểu ý nghĩa của bản thân và xã hội. Chúng ta có thể hình dung những người trong giai đoạn đầu vị thành niên phát triển và áp dụng những kỹ năng liên quan đến giao tiếp, đặt câu hỏi, giải quyết vấn đề, tính toán, nghiên cứu, đánh giá, và hành động xã hội. Hơn nữa, họ có thể mở rộng thêm các kỹ năng tư duy phê phán, sáng tạo và suy ngẫm và trở nên quen thuộc với một dãy các sự việc, nguyên lý, và khái niệm từ rất nhiều nguồn đa dạng. Trong việc thiết kế và thực hiện những bài học có tính chủ đề cho người trẻ, chúng ta cũng có cơ hội bàn luận đến những ý tưởng luôn được quan tâm nhưng khó nắm bắt như dân chủ, phẩm giá con người, và sự khác biệt văn hóa.

Đây không phải là một viễn cảnh suông của chương trình học. Ví dụ dưới đây là về một nhóm giáo viên khối lớp 8 ở trường THCS Cross Keys tại Florissant, Missouri đang làm việc với những bài học có thể dùng để minh họa cho cách tư duy này:

“Giáo viên cùng đồng ý về một ý tưởng kết nối việc học tập của học sinh và không có ranh giới về lĩnh vực nội dung. Giáo viên bỏ những phân cá biệt hóa nội dung và bắt đầu phác thảo các mục tiêu và hoạt động căn cứ vào các năng lực và kinh nghiệm đa dạng của con người cả trong đào tạo chính quy và phi chính quy và các lĩnh vực được xác nhận. Một lần nữa, họ trở nên là con người, có năng lực và trải nghiệm trong chính cuộc sống của họ và các lĩnh vực nội dung chỉ ngẫu nhiên”.

Tại trường THCS Marquette ở Madison, Wisconsin, một nhóm các giáo viên đã thực hiện một chuyên đề bài học (thematic unit) gần như theo nguyên văn của tầm nhìn của chương trình học mới. Bài học bắt đầu với việc các HS sẽ liệt kê các câu hỏi về bản thân và thế giới quan của chúng và sau đó sẽ xác định một số chủ đề dựa trên những câu hỏi đã đưa ra. Sau đó các HS chọn một chủ đề, Sống trong tương lai, và liệt kê ra các hoạt động khả dĩ mà HS có thể sử dụng để trả lời các câu hỏi liên quan đến chủ đề đã chọn. Các HS phải đặt tên cho kiến thức và kỹ năng mà HS sẽ cần để trả lời các câu hỏi như kế hoạch đặt ra.

Các hoạt động thực tế cho thấy một chương trình học hoạt động như thế nào. Một hoạt động liên quan đến việc thiết kế mô hình cho thành phố Madison trong năm 2020 và đòi hỏi sự tích hợp công việc của các ủy ban về môi trường, giao thông, chính phủ, giáo dục, và y tế. Một hoạt động khác đòi hỏi việc tiến hành điều tra lịch sử sức khỏe gia đình để xác định các yếu tố rủi ro của mỗi cá nhân trong tương lai. Hoạt động thứ ba là mời một họa sĩ tới trường phác họa hình ảnh của những đứa trẻ trong 30 năm tới để thảo luận về những ảnh hưởng đến cơ thể của sự lão hóa. Hoạt động thứ tư bao gồm thiết kế, phân phát, lập bảng, và phân tích các phiếu điều tra đã gửi đến một vài trường THCS để tìm ra những dự đoán của các đồng nghiệp về tương lai. Vẫn còn một hoạt động khác trong đó HS thẩm tra về tính chính xác của các dự đoán cách đây 100 năm cho thập kỷ này.

Cần một chút trí tưởng tượng để hình dung các HS sẽ tranh luận về các vấn đề khác nhau, lập đồ thị các câu trả lời trong cuộc điều tra, trình bày báo cáo miệng về các kết quả theo từng buổi hoặc theo nhóm, tiếp xúc với các phương tiện truyền thông, và đưa ra các câu hỏi liên tục về công việc của chúng. Điều này cũng không tốn nhiều trí tưởng tượng để xem xét các mảng kiến thức và kỹ năng đáng kinh ngạc đã được tạo ra bởi bài học.

Ví dụ này chỉ ra một số đặc điểm chính của tầm nhìn chương trình học mới. Một là chương trình học này buộc chúng ta phải làm việc với những người trẻ tuổi theo cách mà họ sẽ có tiếng nói mạnh mẽ trong việc lập kế hoạch chương trình học. Điều này khá là khác so với việc chỉnh sửa một chương trình được định sẵn cho phù hợp với các nhu cầu hoặc các đặc tính giả định của người học. Chắc chắn nhiều giáo viên đã dạy các bài học thú vị như một trong những điều đã mô tả, thậm chí có lẽ cùng với một tiêu đề nhưng có thể trong một môn học hoặc thông qua kết hợp kiến thức từ một vài môn học. Thay vào đó, ở đây, chủ đề và các hoạt động nối tiếp nhau được xây dựng từ những câu hỏi và mối quan tâm nguyên bản của HS sinh viên hơn là từ mong muốn của giáo viên hoặc yêu cầu của các môn học.

Một đặc tính khác của cách nhìn này của chương trình học là nó đi từ quan điểm của những người theo chủ nghĩa xây dựng. Bởi vì các ý nghĩa được HS tạo ra chứ không phải bị áp đặt bởi người lớn, HS sử dụng kiến thức và kỹ năng của họ để tìm kiếm câu trả lời cho các câu hỏi và mối quan tâm riêng của chính họ chứ không phải là tập trung vào việc chuẩn bị cho khóa học kế tiếp hoặc điểm số, thi đậu, hay chuẩn bị cho công việc tương lai, hoặc đạt được một số vốn văn hóa hạn hẹp. Rõ ràng sự thay đổi này sẽ định nghĩa lại vai trò của giáo viên từ một người gác cánh cổng kiến thức và tạo ra các ý nghĩa thành người hướng dẫn và hỗ trợ. Và vì người lớn có nhiều những mối quan tâm giống như trẻ vị thành niên, một chương trình học tích hợp giống loại này cũng tạo ra các cơ hội cho giáo viên để xây dựng những điều mới có ý nghĩa và sâu sắc cho bản thân họ.

Một đặc điểm thứ ba của tầm nhìn mới của chương trình học này là kiến thức của nó phong phú. Không có gì là hời hợt hoặc phản trí tuệ ở đây. Không phải tất cả HS sẽ cùng học các nội dung thông tin cụ thể giống nhau, nhưng họ cùng được trải qua những kinh nghiệm chung về các chủ đề quan trọng đòi hỏi phải nghiên cứu chuyên sâu và sử dụng các khái niệm quan trọng. Kiến thức và kỹ năng như vậy được tách khỏi các danh mục môn học trừu tượng và được định vị lại trong bối cảnh của các bài học chuyên đề mà chúng có nhiều khả năng để phát triển. Trong thời đại bùng nổ kiến thức nhanh chóng, loại chương trình học như thế này là vừa phù hợp và vừa thực tế.

Đặc tính thứ tư là chương trình này thể hiện một sự hòa nhập đích thực của sự yêu thích và nhận thức. Các câu hỏi và mối quan tâm quan trọng nhất của con người nói chung, và trẻ giai đoạn đầu vị thành niên nói riêng, là phải làm gì với vấn đề xã hội (hoặc tình cảm). Những vấn đề như thế không đơn giản chỉ là vấn đề của cảm xúc; chúng ta suy nghĩ và hành động theo chúng trong bối cảnh về giá trị, đạo đức,... Tuy nhiên, các trường THCS vẫn tiếp tục coi tình cảm và nhận thức như thể chúng là những sự phân biệt tri thức phản ánh cuộc sống thực. Chương trình học mà tôi hình dung công nhận tính phi tự nhiên của tính phân biệt này và nghi ngờ tính ứng dụng của chúng trong các sắp đặt tình cảm giống như các chương trình tư vấn.

Cuối cùng, tầm nhìn này của chương trình học từ bỏ các sắp xếp như các chương trình cốt lõi có thời gian học theo khối kiến thức, được lên kế hoạch cùng với các môn học truyền thống, mà được đề xuất cho gần như toàn bộ chương trình học THCS. Một lý giải cho điều này là các chương trình đó thường biến mất khi những nhu cầu học thuật mới tìm được chỗ đứng trong tiến trình. Quan trọng hơn, các chương trình học mới gắn với một lý thuyết về chương trình học và học tập hoàn toàn khác so với cách tiếp cận lĩnh vực môn học. Chương trình học mới tạo điều kiện hội nhập và lấy người học làm trung tâm, có tính tạo dựng, và đưa ra chủ đề có ý nghĩa, do đó, nên được áp dụng cho toàn bộ các trường.

Tái cấu trúc chương trình học

Phạm vi chung của việc tái cấu trúc trường học, giống như sự vận động của trường THCS, được xem xét gần như cùng với những đặc điểm của xu thế thời đại và thể chế. Đây là những chủ đề rất quan trọng. Có vẻ như là cho dù tiếng nói về tái cấu trúc có cấp tiến đến đâu đi chăng nữa, nó hầu như chưa bao giờ chạm đến chính chương trình học. Cho dù việc tái cấu trúc nhận được nhiều sự đồng tình, theo ý nghĩa này, bình mới nhưng rượu cũ thì qua thời gian vẫn không ngon hơn được. Làm sao chúng ta có tuyên bố ủng hộ cải cách khi chưa chú tâm đến điều trọng tâm của các trường học, chương trình học?

Một thực tế là cách tiếp cận môn học đã tồn tại với chúng ta rất lâu và bám chặt sâu đến mức nó gần như làm tê liệt khả năng của chúng ta để hình dung ra điều đó gì khác biệt. Mạng lưới lực lượng nhà giáo dục ưu tú, những học giả hàn lâm, sở giáo dục, những cơ quan cấp văn bằng chứng chỉ, những nhà xuất bản sách giáo khoa và in bài kiểm tra – hình thành nên một lực lượng gần như không khoan nhượng mà làm cho việc cải cách chương trình học một cách nghiêm túc dường như là không thể thực hiện. Chỉ có một ngôn ngữ còn sót lại dùng để mô tả những khả năng khác cho chương trình học.

Nhiều nhà giáo dục THCS muốn biết phiên bản mới của chương trình học liên quan thế nào đến cấu trúc ở các trường THCS kiểu cũ vẫn còn tồn tại, cũng như đối với những thứ có nhiều tính cách tân như tạo nhóm, chương trình tư vấn, và những tổ chức khác (một số số tái cấu trúc ở các bậc học chỉ vừa bắt đầu được tìm hiểu). Họ thấy lo lắng rằng, hiện nay ngay cả những thay đổi gần đây đối với một chương trình học được thiết kế theo môn học và quan điểm học tập kiểu cũ vẫn có những bất cập.

Từ khi các luận điểm về chương trình tích hợp có ảnh hưởng tới tất cả các cấp học, tôi thường được hỏi tại sao đề xuất của chính tôi lại tập trung vào cấp THCS. Lý do thật đơn giản. Từ ba thập kỷ nay, những nhà giáo dục ở cấp THCS đã tích cực tham gia vào những nỗ lực để suy xét về công việc của họ và để cải cách trường học của họ hơn bất cứ các cấp học nào. Khi mà hầu hết các nỗ lực tập trung vào các đặc điểm thể chế và phương pháp dạy học, rất nhiều trường học đạt được những tiến bộ ấn tượng. Vì thế, những người ở cấp THCS có lẽ sẵn sàng tiếp nhận những khả năng rộng mở hơn, thậm chí một vài trong số đó bao gồm đổi mới chương trình học.

Sự tiếp cận ngôn ngữ tổng thể hiện nay đang nổi lên ở cấp tiểu học rõ ràng hứa hẹn về một chương trình tích hợp ở đây. Và có thể là cuộc kêu gọi hiện nay cho việc tích hợp nảy sinh từ các liên kết lĩnh vực môn học, có thể cuối cùng làm rạn nứt ngay cả những phạm trù môn học cứng ở trường cấp 3. Nhưng giáo dục ở bậc THCS không thể chờ đợi

những phát triển như vậy được. Nếu đợi, một thế hệ của trẻ giai đoạn đầu vị thành niên có thể bỏ lỡ cơ hội có được nền giáo dục có ý nghĩa thực sự. Có lẽ những hành động thực hiện ở bậc THCS sẽ trở thành lực lượng ủng hộ cho những nỗ lực ở cấp học khác.

Trong tất cả các điều này, câu hỏi được đặt ra trong việc cải cách lại chương trình học là liệu các nhà giáo dục có sẵn lòng tạo nên một bước nhảy vọt về lòng tin thay mặt HS là đối tượng thụ hưởng dự tính. Chính bằng bước nhảy vọt niềm tin, tôi hàm ý một sự sẵn lòng để chuyển giao chính họ cho những người trẻ chứ không phải là những môn học trừu tượng và những mục đích nhân tạo những thứ mà đã gây hại cho trường học quá lâu. May mắn thay, đây không phải là một bước nhảy mù quáng kể từ khi chúng ta biết rất lâu rồi rằng những chuyển biến theo hướng này đã mang lại lợi ích trực tiếp cho cả HS lẫn giáo viên.

Nếu chúng ta thực sự muốn tích hợp chương trình học, thì chúng ta phải suy nghĩ phù hợp với tầm nhìn được trình bày ở đây và chấp nhận cuộc đấu tranh lâu dài để làm cho những mối bận tâm của chúng ta về các mối bận tâm cho người trẻ trở thành một chương trình học thực sự. Thật khó để tin rằng chúng ta sẽ muốn mọi thứ ít đi cho những HS ở giai đoạn đầu vị thành niên, những người mà chúng ta đang sống và làm việc với họ.

Các mô hình về chương trình tích hợp

Franzie L. Loepp*

ThS. Bùi Tiến Huân** dịch

Khái niệm chương trình tích hợp không phải là mới. Dewey và Kilpatrick đã chủ trương các hình thức tích hợp vào đầu thế kỷ (Vars, 1991). Tuy nhiên, gần đây hơn, các nhà lý luận giáo dục đã và đang ủng hộ mô hình chương trình tích hợp vì nhiều lý do. Đây là thách thức **đối với** những người cố gắng đưa lý thuyết vào thực hành. Mục đích của bài viết này là nhằm định nghĩa chương trình tích hợp, thảo luận về các nghiên cứu được lựa chọn mà có liên quan đến chương trình tích hợp, giới thiệu một số mô hình chương trình tích hợp, và thảo luận về các tác động của chương trình tích hợp đến giáo dục

Định nghĩa Chương trình tích hợp

"Khái niệm thật sự về 'tích hợp' bao hàm ý tưởng về sự thống nhất giữa các loại hình kiến thức và các môn học khoa học tương ứng" (Pring, 1973, p. 135). Trong thực tế điều này có thể có nhiều hình thức. Những người xem thiên văn học, sinh học, hóa học, địa chất và vật lý như các môn khoa học riêng biệt cho rằng một khóa học khoa học tổng quát là một bước hướng đến tích hợp. Họ sử dụng phép ẩn dụ về một chiếc bánh thập cẩm so với một chiếc bánh có nhiều lớp để biểu thị các mức độ khác nhau của tích hợp. Chiếc bánh nhiều lớp biểu thị mỗi môn khoa học duy trì một đặc tính trong một khóa học tổng quát, trong khi chiếc bánh thập cẩm là dựa vào vấn đề mà các ngành khoa học khác nhau cùng góp phần vào giải quyết vấn đề đó. Họ cho rằng chiếc bánh có lớp là thiên về phương pháp tiếp cận liên ngành đối với chương trình giảng dạy bởi vì ranh giới giữa các ngành vẫn đang được duy trì. Do đó, trong những thảo luận về tích hợp chương trình với một nhà giáo dục khoa học, đầu tiên người ta phải xác định bối cảnh bởi vì tích hợp có thể là tích hợp trong các ngành khoa học chứ không phải tích hợp giữa rất nhiều các ngành khoa học để người học trải nghiệm rất nhiều các mối liên kết giữa các ngành.

Một chương trình liên ngành có thể liên quan chặt chẽ đến một chương trình tích hợp. Hầu hết các nhà giáo dục có chung quan điểm là kiến thức trong nghiên cứu liên ngành là một sự gói gọn lại và có lẽ, là một sự nâng cao kiến thức của khoa học chuyên ngành (Kain, 1993). Trong định nghĩa của Jacobs (1989), liên ngành nghĩa là áp dụng một cách có chủ đích phương pháp và ngôn ngữ của nhiều môn học đối với một đề tài, chủ đề, hay một vấn đề.

Một chương trình là liên ngành hay tích hợp không phải là vấn đề chính. Thay vào đó, nên tập trung vào thiết kế một chương trình thích hợp, dựa vào tiêu chuẩn và có ý

* Nguồn tài liệu: *Journal of Technology Studies*, v25 n2 p21-25 Sum-Fall 1999

** Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

nghĩa đối với người học. Đồng thời, chương trình học cần thách thức người học giải quyết các vấn đề thực tế.

Các nghiên cứu cổ vũ tích hợp chương trình

Trong thập kỷ này, các nhà khoa học nhận thức đã có thể sử dụng các công nghệ hình ảnh tiên tiến để nghiên cứu hoạt động của não bộ.

Phần lớn các nghiên cứu này vẫn chưa được ứng dụng trực tiếp vào chương trình học và phương pháp sư phạm. Những nghiên cứu thể này đang tạo ra một triết lý giáo dục năng động, gọi là "thuyết kiến tạo" trong đó đề cập đến sự tham gia của người học trong việc xây dựng kiến thức cho riêng mình. "Cách tốt nhất để phát triển não bộ là thông qua giải quyết các vấn đề có tính thách thức. Điều này tạo ra các kết nối dạng nhánh mới cho phép chúng ta tạo ra nhiều kết nối hơn" (Jenson, 1998, p. 35).

Và một trong những cách tốt nhất để thúc đẩy việc giải quyết vấn đề là thông qua một môi trường phong phú mà ở đó người ta có thể tạo ra các kết nối giữa các môn học khác nhau (Wolf & Brandt, 1998).

Các nhà nghiên cứu giáo dục đã phát hiện ra rằng một chương trình tích hợp có thể dẫn đến sự tò mò trí tuệ nhiều hơn, cải thiện thái độ đối với việc học, nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề, và gắn bó được thành tích học tập ở trường đại học cao hơn (Austin, Hirstein, & Walen, 1997; Kain, 1993). Barab và Landa (1997) đã chỉ ra rằng khi người học tập trung vào việc giải quyết các vấn đề hữu ích thì động lực và việc học tập sẽ gia tăng.

Một số trường học đã sử dụng chương trình tích hợp như là một cách để làm cho giáo dục trở nên phù hợp và do đó là một cách để giữ HS thích thú với việc học (Kain, 1993). Trong một chương trình học truyền thống, tính thích hợp có thể là một vấn đề. Một trong những câu hỏi phổ biến nhất trong một lớp học toán là "*Tại sao chúng ta học phép toán này?*" Và câu trả lời phổ biến là, "*Bởi vì bạn sẽ cần tới nó trong lớp học toán của bạn vào năm tới*". Câu trả lời này hiếm khi làm thỏa mãn người học. Các trường báo cáo rằng tỷ lệ HS đi học cao hơn khi các em tham gia vào một chương trình tích hợp (Meier & Dossey, bản thảo chưa xuất bản). Có cơ hội để sử dụng kiến thức và kỹ năng từ một số môn học tạo ra nhiều cơ hội để làm cho chương trình trở nên phù hợp. Tuy nhiên, một lời cảnh báo ở đây là một chương trình được tích hợp không có nghĩa là tự nó có tính phù hợp.

Rất nhiều các tổ chức cổ vũ cho học tập tích hợp. Tiêu chuẩn về trình độ khoa học đặt ra trong dự án 2061 kêu gọi một sự phát triển kiến thức liên ngành và tích hợp được tổ chức quanh các chủ đề xuyên qua nhiều các ngành khoa học khác nhau như: toán học, xã hội học, và công nghệ (Hiệp hội Phát triển Khoa học Hoa Kỳ, 1993). Các tiêu chuẩn Giáo dục Khoa học Quốc gia (Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia, 1996) và các tiêu chuẩn Toán học (Hội đồng Giáo viên Toán học Quốc gia, 1989) cũng thúc đẩy học tập tích hợp. Tiêu chuẩn Giáo dục Công nghệ (Hiệp hội Quốc tế về Giáo dục Công nghệ, 1998) đang chờ thông qua thực sự bao gồm một đề mục về việc tạo ra "các kết nối công nghệ." Phần này đề cập đến các cách thức mà giáo dục công nghệ liên quan đến các ngành khác.

Một tiên đề khác cổ vũ cho thay đổi theo hướng chương trình tích hợp là hệ thống giáo dục dựa vào ngành học hiện tại là không hiệu quả như nó cần phải có. Giả định ở đây là hầu hết các vấn đề trong thế giới thực có bản chất là đa môn và rằng chương trình hiện nay là không thể lôi cuốn HS vào trong những tình huống thế giới thực. Do đó, một chương trình dựa vào môn học nên được thay thế bằng một chương trình học tích hợp (Kain, 1993).

Mô hình tích hợp chương trình

Trong thập kỷ qua, một số mô hình tích hợp chương trình đã thu hút sự chú ý. Các tài liệu nghiên cứu thấy rằng tích hợp chương trình được thực hiện ở các cấp thấp (K-8) nhiều hơn rất nhiều so với ở cấp độ cao (trung học, đại học). Một xu hướng đang nổi lên là các trường tiểu học xây dựng các chương trình liên ngành xoay xung quanh các chủ đề, trong khi ở trường trung học và cao đẳng chương trình tích hợp dựa vào các vấn đề. Ví dụ một chủ đề ở cấp tiểu học có thể là "Cộng đồng của chúng ta" cung cấp một bối cảnh phù hợp để xác định khoảng cách, diện tích và số lượng dân cư của cộng đồng; để đọc các mô tả về sự phát triển và tăng trưởng của cộng đồng; để phỏng vấn và viết về người cao tuổi sống trong cộng đồng; để chú trọng tới các nguồn lực cần thiết để duy trì một cộng đồng; để nhận ra sự pha trộn ảnh hưởng của vấn đề sắc tộc trong cuộc sống cộng đồng; để điều tra các lễ hội cộng đồng và các hoạt động văn hoá khác; và sử dụng một số công nghệ quan trọng giúp cho sự tăng trưởng cá nhân và cộng đồng. Ở phía thái cực đầu bên kia, một khóa học trình độ đại học có thể bao gồm yêu cầu sinh viên giải quyết một vấn đề thực tế như thiết kế, phát triển và lắp đặt các công cụ tự động trong một nhà máy sản xuất. Giải pháp của vấn đề này sẽ một cách tự nhiên dẫn dắt người học đến các vấn đề toán học, khoa học và công nghệ mà cần phải dùng đến.

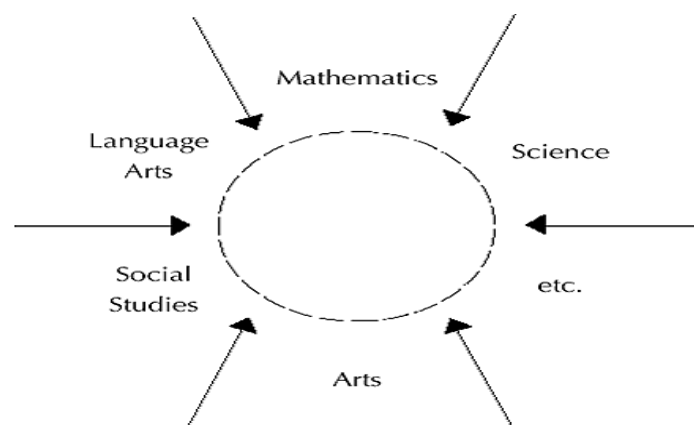
Các mô hình chương trình học tích hợp sau đây được thể hiện một định dạng chung.

Khoa học	Môn học cốt lõi, Ngôn ngữ, Toán, Khoa học, Nghiên cứu xã hội
Ngôn ngữ	
Nghiên cứu xã hội	
Toán học	
Ngoại ngữ	Ngoại ngữ
Giáo dục thể chất	Môn lựa chọn Nghệ thuật Giáo dục công nghệ Kinh tế gia đình
Nghệ thuật	
Kinh tế gia đình	
Giáo dục công nghệ	
Âm nhạc	Giáo dục thể chất, Nghệ thuật, Âm nhạc

Hình 1. Mô hình liên ngành.

Trong mô hình liên ngành, trường học nhóm các môn học truyền thống thành các khối thời gian học tập, phân công một số lượng nhất định sinh viên cho một nhóm giáo viên và mong muốn các giáo viên truyền đạt một chương trình liên ngành hoặc tích hợp. Ví dụ trong Hình 1, một nhóm GV nòng cốt bao gồm bốn người với khoảng 110 HS một khối kiến thức trong 4 tiết học một ngày. Họ có một khoảng thời gian một giờ để lập kế hoạch chung và một giờ để tự học. Người quản lý trao quyền cho họ sử dụng khối thời gian (khoảng 175 phút) theo cách bất kỳ nào họ muốn. Lịch trình hàng ngày tiêu biểu nhất là các nhóm khoảng 30 sinh viên học luân phiên bốn môn. Thỉnh thoảng, các giáo viên có thể quyết định giới thiệu một chủ đề mới cho toàn bộ nhóm cùng một lúc. Hoặc, họ có thể dẫn tất cả các HS đi thực địa. Trong thực tế, mô hình này đang được sử dụng với tần suất ngày càng nhiều ở cấp trung học. Mô hình này có một số lợi thế: Giáo viên được làm việc cùng nhau, họ dạy một số lượng HS nhất định, và mô hình này có thể hỗ trợ chương trình học truyền thống trong khi vẫn có sự linh hoạt về lịch trình cho các đội. Một bất lợi là giáo viên rất dễ thực hiện theo cách chỉ đơn giản là tiếp tục làm những gì họ đã luôn luôn thực hiện mà ít hoặc không hề quan tâm tới chương trình học liên ngành hoặc tích hợp. Nhược điểm lớn nhất là rất hiếm các chương trình học tích hợp được chuẩn hóa cho các ngành học, điều này có nghĩa là giáo viên phải tự phát triển chương trình học. Vì quá trình phát triển chương trình mất nhiều thời gian nên có rất ít thời gian để áp dụng chương trình tích hợp trong năm học.

Mô hình chương trình tích hợp có thể được coi là mô hình dựa vào vấn đề. Lý tưởng nhất, mô hình này đặt giáo dục công nghệ là cốt lõi của chương trình. Kể từ khi chúng ta sống trong một xã hội công nghệ cao và công nghệ là một nỗ lực hướng tới của con người, nó là một cách tự nhiên để thiết kế chương trình học. Với vấn đề công nghệ được đặt ở trọng tâm, các khoa học chuyên ngành hỗ trợ việc giải quyết vấn đề. Một vấn đề ví dụ có thể là tìm cách nào đó để có thể biến các chất thải ra vào cộng đồng thành một vật có giá trị. Trong trường hợp này, các ngành nghiên cứu xã hội có thể nêu ra các vấn đề về vai trò của chính quyền địa phương trong việc thu thập và xử lý chất thải; mỗi quan tâm trong khoa học có thể là việc giảm vật liệu đến các yếu tố cơ bản của họ và kết hợp chúng lại; và trong toán học người ta có thể nghiên cứu đo lường, diện tích, khối lượng, và vv. Trong giáo dục công nghệ, trọng tâm có thể là các công nghệ khác nhau được sử dụng để phân loại chất thải cũng như sự chuyển đổi chất thải thành vật liệu có thể sử dụng.



Hình 2. Mô hình dựa trên vấn đề.

Một lợi thế của mô hình tích hợp này là nó cung cấp tiềm năng lớn cho việc nhận diện các vấn đề khơi gợi hứng thú và có tính thích hợp. Mặt khác, một bất lợi của mô hình này là nó gây khó khăn trong việc đảm bảo chương trình khung của bang và/hoặc các tiêu chuẩn quốc gia được đề cập đầy đủ ở một cấp/lớp học nhất định.

Một ví dụ về ứng dụng của mô hình này là Dự án Công nghệ, Khoa học và Toán học (TSM) được điều hành bởi LaPorte và Sanders (1996). Dự án đã tạo ra 17 hoạt động kết nối khuyến khích học sinh trung học học về các khái niệm khoa học và toán học bằng cách thúc đẩy chúng với những tình huống thế giới thực quan tâm đến họ. Các hoạt động sử dụng phương pháp thiết kế sáng tạo trong giới hạn cho phép và ứng dụng công nghệ thực tiễn (thay vì khoa học thực tiễn) để thúc đẩy việc học tập các môn KHTN và toán học. Các mục tiêu là tăng cường khả năng áp dụng các khái niệm của khoa học và toán học của các sinh viên vào các tình huống thực tế; tăng cường kênh liên lạc giữa các giáo viên dạy KHTN, toán học, và công nghệ; và tìm hiểu vai trò và hiệu quả các hoạt động dựa trên công nghệ.

Mô hình thứ ba của chương trình giảng dạy tích hợp được gọi là giáo dục dựa trên chủ đề. Ưu điểm của mô hình này là các giáo viên vẫn có thể gắn với một môn học nhất định, trong khi dễ dàng kết nối các chương trình đào tạo với các tiêu chuẩn quốc gia và các chương trình khung tiểu bang, và người học có thể thực hiện kết nối các mục tiêu từ các ngành học khác nhau. Tuy nhiên có thể tồn tại một khuynh hướng là , một chủ đề và / hoặc một khái niệm cốt lõi liên quan rất ít với một chuyên ngành cụ thể, gây ra các tình trạng giáo viên dẫn học sinh vào những bài học tập hời hợt hoặc không phù hợp.

Một ví dụ về việc sử dụng các mô hình này là Chương trình tích hợp Toán học, Khoa học và Công nghệ (IMaST). IMaST là một chương trình tích hợp toán học, khoa học và công nghệ hai năm cho các lớp THCS. Chương trình bao gồm 10 modules, trong đó cung cấp chương trình trọn gói cho mỗi môn học. Chương trình được thiết kế cho một nhóm 3 giáo viên cho khoảng thời gian là 120 phút mỗi ngày cho cả năm.

Chương trình IMaST tích hợp toán học, khoa học và công nghệ vào một chương trình giảng dạy dựa trên chủ đề mạch lạc; thúc đẩy dựa trên kinh nghiệm, thiết lập việc học thực tế trong một chu kỳ học tập; thúc đẩy hợp tác giữa các giáo viên từ ba ngành hoặc nhiều hơn; cung cấp một cơ hội cho sinh viên áp dụng các khái niệm và kỹ năng cho các tình huống mới sử dụng chiến lược giải quyết vấn đề; sử dụng đánh giá xác thực; làm cho sử dụng thường xuyên làm việc theo nhóm học sinh; đáp ứng các tiêu chuẩn, khung tiêu chuẩn tiểu bang trong toán học, khoa học và công nghệ; kết nối với các ngành khác, chẳng hạn như nghiên cứu xã hội và nghệ thuật ngôn ngữ; và đáp ứng các nghiên cứu mới nhất trong giảng dạy / học tập cũng như các sáng kiến cải cách hệ thống. Dự án này được tài trợ bởi Quỹ Khoa học Quốc gia có trụ sở chính tại Đại học tiểu bang Illinois.

Sau khi xem xét các mô hình chung nói trên của chương trình học tích hợp, một trong những điều có thể dễ dàng thấy đó là các nhà nghiên cứu và các học viên phải có một hệ thống niềm tin mạnh mẽ ủng hộ các chương trình học tích hợp nếu trong thực tế, họ muốn thành công một cách bền vững.

Chủ đề
3-5 khái niệm then chốt

Toán	KHTN	Công nghệ	Ngôn ngữ	KHXH
Mục tiêu				
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Hình 3. Mô hình dựa vào chủ đề.

Gợi ý về viễn cảnh một chương trình tích hợp

Mô hình nào được lựa chọn không thành vấn đề, có một số yếu tố phổ biến có xu hướng xuất hiện. **Đầu tiên, giáo viên cần thay đổi hệ thống quan niệm, chuyển từ niềm tin vào phương pháp sư phạm đơn thuần sang niềm tin vào chủ nghĩa kiến tạo..** Thay vì yêu cầu học sinh đi theo trình tự thực hiện, ghi nhớ sự kiện, hoặc xác minh nguyên tắc hay luật lệ nhất định, HS làm việc cùng nhau để khám phá kiến thức, áp dụng kiến thức của họ khi giải quyết các vấn đề thực.

Thứ hai, cần phải bồi dưỡng rất nhiều cho giáo viên về chuyên môn nghiệp vụ. Điều này có nghĩa là giáo viên cần trải qua hai hoặc ba tuần bồi dưỡng kiến thức về các lĩnh vực trong chương trình học chứ không phải một lĩnh vực duy nhất mà họ được cấp giấy phép dạy học. Ngoài ra, phát triển chuyên môn phải bao gồm cả việc thường xuyên thực hành sử dụng phương pháp sư phạm theo định hướng kiến tạo.

Thứ ba, giáo viên cần phải trở thành thành viên của cộng đồng học tập. Ở một mức độ nào đó điều này có nghĩa là làm việc với các đồng nghiệp để cải thiện giáo dục. Ở một cấp độ khác giáo viên làm việc với học sinh của mình trong việc giải quyết các vấn đề có nhiều câu trả lời khác nhau.

Thứ tư, giáo viên cần phải có kỹ năng trong việc hỗ trợ nhóm nhỏ học tập. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng học tập là một quá trình xã hội và rằng người học học rất nhiều bằng cách tương tác với nhau.

Thứ năm, giáo viên cần phải quản lý bài giảng theo kinh nghiệm - định hướng. Điều này bao gồm kiểm kê và các tài liệu lưu trữ; hoạt động an toàn của dụng cụ, máy móc, và thiết bị; và dẫn sinh viên hướng tới sự tiến bộ hiệu quả.

Thứ sáu, giáo viên cần phải học cách sử dụng chiến lược đánh giá xác thực như danh mục đầu tư, kỳ thi hiệu quả, và phiếu đánh giá tài liệu tiến bộ của học sinh.

Thứ bảy, các nhà quản trị và hội đồng nhà trường cần phải định hướng để các nguồn lực cần thiết và hỗ trợ liên tục có thể được cung cấp cho các giáo viên.

Thứ tám, chiến lược thông tin công cộng cần phải được thực hiện để thông báo cho cộng đồng và phụ huynh rằng một mô hình giáo dục mới đang được sử dụng. Sự mong đợi đối với giáo dục được cung cấp như nó luôn là, và trừ khi công chúng đã được thông báo về những thay đổi được thực hiện, điều này giống như là sức đề kháng.

Cuối cùng, thay đổi một chương trình học tích hợp đòi hỏi phải cải cách cả hệ thống. Điều đó bao gồm cách thức giáo viên được chuẩn bị, được chứng nhận và được đánh giá. Sự chú ý cũng phải được đánh giá trên toàn khu vực tiểu bang của người học và quá trình theo đó các chứng nhận giáo viên được đổi mới.

Kết luận

Với một loạt những gợi ý nêu ra ở trên, triển vọng chuyển sang áp dụng chương trình học tích hợp/liên ngành trên toàn quốc khá là ảm đạm. Mặt khác, nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục cũng như trong khoa học nhận thức cho thấy rằng một số hình thức chương trình học tích hợp là khả năng thúc đẩy học tập nhiều hơn. Điều này là hiện thực, chủ đề chương trình học tích hợp đã được trù định để sớm nhận được rất nhiều sự quan tâm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Hiệp hội Phát triển Khoa học Hoa Kỳ. (1993). *Dự án 2061: Tiêu chí trong kỹ năng khoa học*. New York: Nhà xuất bản Đại học Oxford.

Austin, J. D., Hirstein, J., & Walen, S. (1997). Toán học tích hợp kết hợp với khoa học. *Khoa học và toán học trong nhà trường*, 97(1), 45–49.

Barab, S. A., & Landa, A. (1997). Thiết kế mô neo liên ngành hiệu quả. *Lãnh đạo trong giáo dục*, 54(6), 52–58.

Hiệp hội Quốc tế về Giáo dục Công nghệ. (1998). *Tiêu chí trong giáo dục công nghệ: Nội dung của nghiên cứu công nghệ*. Blacksburg, VA: Author.

Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Chương trình giảng dạy liên ngành: thiết kế và tiến hành*. Alexandria, VA: Hội Thanh tra và Phát triển Chương trình Giảng dạy.

Jensen, E. (1998). *Chương trình giảng dạy tập trung vào trí não*. Alexandria, VA: Hội Thanh tra và Phát triển Chương trình Giảng dạy.

Kain, D. L. (1993). Dân đen và vua chúa: Những định hướng trong nghiên cứu về chương trình giảng dạy tích hợp/liên ngành. *Tập san Suy ngẫm về giáo dục*, 27(3), 312–331.

LaPorte, J., & Sanders, M. (1996). *Công nghệ khoa học toán học*. New York: Glenco/McGraw-Hill.

Meier, & Dossey, tài liệu chưa công bố, Trường Đại học Bang Illinois.

Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia. (1996). *Tiêu chí trong giáo dục khoa học tự nhiên*. Washington, DC: Nhà Xuất bản Hàn lâm Quốc gia.

Hội đồng Giáo viên Toán học Quốc gia. (1989). *Chương trình giảng dạy và chỉ tiêu đánh giá cho môn toán trong nhà*. Reston, VA: Tác giả tự xuất bản.

Pring, R. (1973). Chương trình giảng dạy tích hợp. Trong tái bản của R. S. Peters, *Triết lí trong giáo dục* (pp. 123–149). London: Nhà xuất bản Đại học Oxford.

Vars, G. F. (1991). Chương trình giảng dạy tích hợp qua cái nhìn lịch sử. *Lãnh đạo trong giáo dục*, 49(2), 14–15.

Wolf, P., & Brandt, R. (1998). Chúng ta biết được gì từ nghiên cứu não bộ? *Lãnh đạo trong giáo dục*, 56(3), 8–13.

Đáp ứng nhu cầu của tất cả học sinh thông qua dạy học phân hóa: giúp mọi trẻ em đạt và vượt chuẩn

Holli M. Levy^{*}

TS. Phạm Thị Lan Phương dịch^{**}

Tóm tắt: Học sinh (HS) trong một lớp học có năng lực, phong cách học tập và tính cách khác nhau. Nhà giáo dục được ủy quyền để giúp tất cả HS đáp ứng các chuẩn mực của quận và bang của chúng ta. Thông qua việc sử dụng các phương pháp dạy học phân hóa (DHPH), giáo viên (GV) có thể đáp ứng nhu cầu của tất cả các HS, giúp các em đạt và vượt các tiêu chuẩn đã được đề ra. Trong bài viết này, tác giả đưa ra các ví dụ thực tế về cách phân loại nội dung, quá trình và sản phẩm học tập cho phù hợp với HS. Bài viết cũng đề cập đến các kỹ thuật phân nhóm, phương pháp đánh giá và bài học phân theo trình độ.

Từ khóa: Dạy học phân hóa, phong cách học tập, tiêu chuẩn

Cô giáo Johnson bước vào lớp gặp 25 HS lớp 5 mà cô sẽ dạy trong 10 tháng tới vào ngày đầu tiên của năm học. Cô đã đọc học bạ của HS, xem điểm các bài kiểm tra, và gặp GV lớp 4 của các em. Tuy nhiên, chỉ khi cô gặp các HS cô mới hiểu các em với tư cách là trẻ em và người học. Một HS thích chuốt đồng, một em khác khao khát trở thành người đánh cá. Một HS đã là người viết văn chững chạc hơn cả số tuổi của bé, một bé khác gặp khó khăn khi ghép 2 câu văn thành một nhưng có thể giải những bài toán phức tạp. Một HS không thích mọi người chú ý đến mình, nhưng một đứa khác lại muốn được chú ý đến từng giây phút trong ngày. Một số HS tranh đua với nhau khi làm bài tập để trở thành đứa đầu tiên làm xong, nhưng có một đứa mài miết cục gôm để làm cho mỗi chữ viết ra đẹp hoàn hảo và cần thêm thời gian để làm xong bài. Bốn HS cần phụ đạo vì có khuyết tật học tập, 3 HS cần phụ đạo thêm tiếng Anh, một đứa có triệu chứng Asperger, và một đứa bị rối loạn thiếu hụt tập trung.

Lớp của cô Johnson không có gì là bất thường cả, và ngọn núi mà cô phải chinh phục không phải là không thể vượt qua. Nhiệm vụ của cô Johnson là giảng dạy nhóm HS đa dạng này để mỗi HS đều đạt chuẩn đặt ra bởi chính phủ của bang. Điều quan trọng hơn, nhiệm vụ khó khăn hơn chính là hiểu từng HS xem các em đang mức nào và thúc đẩy từng em tiến tới một trình độ xa nhất có thể theo đặc điểm học tập của từng em.

^{*} Thạc sĩ Hollis M. Levy là GV lớp 5 của trường tiểu học Veterans Park, Ridgefield, Connecticut, và đang làm nghiên cứu sinh chương trình đào tạo tiến sĩ quản lý dạy học tại trường đại học bang Tây Connecticut, Danbury. Bản quyền © 2008 Hieldref Publications.

^{**} Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm TP. HCM

Tập trung vào các tiêu chuẩn: tại sao lại bây giờ?

Phong trào hướng đến các tiêu chuẩn có liên quan đến nỗ lực đảm bảo rằng tất cả trẻ em được hưởng cùng một mức giáo dục (GD). Mô hình giảng dạy trước cuộc cải cách dựa vào các nguyên tắc cho phép mỗi GV có rất nhiều tự chủ trong việc lựa chọn dạy cái gì, thời lượng là bao nhiêu, và cách thức đánh giá học tập của HS. HS ở các lớp khác nhau của cùng một trường học có thể được dạy rất khác nhau. Người ta có thể thấy khoảng cách khác biệt thậm chí còn nhiều hơn tại các trường không được ban những đặc ân. Điều này diễn ra không phải vì mức độ thông minh của HS khác nhau mà do GV đặt kỳ vọng khác nhau vào HS do nhu cầu và kinh nghiệm cuộc sống của các em khác nhau. Có những nhóm HS được GV kỳ vọng ít hơn. Những HS bị trục trặc về mặt thể chất, cảm xúc, trí tuệ, hoặc học tập phải học ít hơn vì người ta ít kỳ vọng vào những em này. Trong một hệ thống GD dựa vào tiêu chuẩn, cơ quan quản lý GD tại các quận, bang và liên bang đặt ra các tiêu chuẩn mà tất cả các HS phải đạt được bất kể thực trạng đội ngũ GV và điều kiện kinh tế - xã hội của trường học hay trục trặc hoặc khác biệt giữa các HS.

Dạy học phân hóa

Dạy học phân hóa là một thuật ngữ đã được thảo luận trong lĩnh vực GD từ khá lâu nay. Nếu chúng ta nhìn vào lớp học của cô Johnson chúng ta sẽ thấy một khối lượng công việc khổng lồ đang đặt ra cho cô. Mọi HS trong lớp cô phải đạt một tập hợp các chuẩn mực đặt ra. HS sẽ được đánh giá qua một bài kiểm tra chuẩn hóa, kết quả bài kiểm tra sẽ được phòng GD quận, chính phủ bang và liên bang xem xét một cách kỹ lưỡng. Cô Johnson có thể làm gì cho những HS ở những ngày đầu tiên của năm học yếu hơn so với mục tiêu đặt ra. Cô ấy có thể làm gì cho những HS trong lớp đã có đủ những kỹ năng cần thiết để đạt được những yêu cầu đặt ra trong bài kiểm tra.

Mỗi GV của một lớp học có cách giảng dạy khác nhau về một phương diện nào đó. GV có quyết định khác nhau về các vấn đề như cho phép 1 HS thêm thời gian làm bài, cho phép HS lựa chọn đọc cái gì, giao các loại bài tập khác nhau, và còn vô vàn những sự khác biệt nữa. Mặc dù tất cả cách thức như vậy đều có tác dụng, chúng ta có thể tạo ra một lớp học đáp ứng nhanh nhạy các nhu cầu của HS bằng cách sử dụng một cách tiếp cận có hệ thống hơn trong phân hóa. Dạy học phân hóa là một tập hợp các cách thức nhằm giúp GV hiểu từng HS trong lớp xem các em đang mức nào và thúc đẩy từng em tiến tới một trình độ xa nhất có thể theo đặc điểm học tập của từng em.

Nội dung, quá trình và sản phẩm

Phòng GD quận, chính phủ bang và liên bang đã đặt ra các tiêu chuẩn cho chúng ta và truyền chương trình xuống cho chúng ta. Các tiêu chuẩn này tạo thành các mục tiêu đặt ra cho tất cả HS của chúng ta. Để đạt mục tiêu chúng ta có thể đi bằng nhiều con đường khác nhau. Cốt lõi của dạy học phân hóa là sự linh động trong nội dung, quá trình và sản phẩm học tập dựa vào điểm mạnh, nhu cầu và phong cách học tập của HS.

Nội dung

Nội dung học tập là cái chúng ta dạy. Mỗi đứa trẻ được dạy cùng một chương trình học nhưng nội dung có thể khác nhau về khối lượng và chất lượng. Có những HS đọc và

viết vượt trên cả trình độ chuẩn của lớp. Tại sao chúng ta lại muốn hạn chế các em trong giới hạn của chương trình và tiêu chuẩn khi chúng có thể tiến xa hơn? HS dưới trình độ chuẩn của lớp sẽ thành công với thời lượng nội dung ít hơn hoặc nội dung có độ khó phù hợp với các em. HS mà vẫn chưa thành thạo phép nhân và phép chia thì chưa thể học về phân số. Chúng ta phải chắc chắn HS đã nắm được nội dung cần thiết trước khi yêu cầu các em chuyển sang nhiệm vụ tiếp theo. Dạy học phân hóa cho phép có một sự dao động trong nội dung mà không bỏ qua chương trình học.

Quá trình

Quá trình bao gồm cách thức chúng ta giảng dạy và cách thức HS học tập. Các hoạt động chúng ta thiết kế cho HS học tập phải tính toán đến sự khác biệt trong năng lực, phong cách học tập và hứng thú của HS. Cô Johnson có thể bắt đầu một bài học về các chiến lược giải quyết vấn đề trong môn Toán với những bài học nhỏ phác thảo việc phân tích một đề bài. Từ đó, cô có thể chia HS thành những nhóm nhỏ hơn theo khả năng của HS, giao cho mỗi nhóm một bài toán có độ khó vừa tầm với sự sẵn sàng của HS. Khi cả lớp cùng tiến bộ qua bài học này cô Johnson tạo điều kiện cho HS thể hiện những cách giải đa dạng của cùng một bài toán bằng cách phân nhóm HS tùy vào phong cách học tập của các em. Để nắm được phong cách học tập của HS, GV có thể cho HS trả lời các câu hỏi khảo sát phong cách học tập ngay từ đầu năm học hoặc xem học bạ của các em. Thông qua việc phân chia những HS có thiên hướng vận động, ngôn ngữ, và nghệ thuật vào thành ba nhóm khác nhau, HS có thể thể hiện 3 cách hoàn toàn khác nhau để giải bài toán và cách thức các em đi đến kết luận về đáp số.

Không phải tất cả HS có cùng cách học, vì vậy chúng ta không thể dạy chúng cùng một cách. Chúng ta phải điều chỉnh cách của chúng ta cho tương ứng với nhu cầu của HS. Để làm điều này, chúng ta phải tìm hiểu đặc điểm của từng HS khi các em tham gia lớp học và củng cố kiến thức đã được học của HS để giúp các em có thể hiểu những gì chúng ta dạy và giúp các em tiến bộ xa hơn. Từ bài kiểm tra quá trình, GV có thể biết được HS cần các mức độ phụ đạo nào. Tất nhiên, để việc học tập có ý nghĩa và diễn ra lâu dài, HS phải nhận thức được tầm quan trọng của nó. Cô Johnson phải chỉ rõ mục đích và ứng dụng của kiến thức được dạy trong bài học.

Sản phẩm

Sản phẩm là cách thức HS bộc lộ và thể hiện cái mà các em đã học được. Sản phẩm học tập thể hiện ra khi đánh giá tổng kết. Tôi sẽ đề cập đến nó một cách chi tiết hơn trong phần đánh giá tổng kết. Sản phẩm của việc học tập phản ánh phong cách và khả năng học tập của HS.

Đánh giá là một công cụ hơn là một bài kiểm tra

Tiền đánh giá

Nếu chúng ta không biết chúng ta đang ở đâu, làm thế nào ta có thể đi được đến được chỗ chúng ta sắp đi đến? HS trong lớp chúng ta đang dạy có năng lực và kinh nghiệm rất khác nhau. Chỗ để chúng ta bắt đầu chính là thực hiện tiền đánh giá. Tiền đánh giá có thể là lập một biểu đồ KWL (K: what I know - tôi biết gì, W: what I want to know -

tôi muốn biết cái gì, L: what I learned - tôi đã biết cái gì) tới một bài trắc nghiệm chuẩn bị cho GV. Ý tưởng của việc này là tìm ra một công cụ để cung cấp cho bạn một bản mô tả vắn tắt về sự sẵn sàng của HS đối với những thứ mà bạn dự định dạy các em. Việc sử dụng các công cụ tiền đánh giá giúp cô Johnson tìm hiểu về HS của cô một cách khách quan hơn. Cô phải dạy các phép chia có nhiều chữ số, nhưng điều gì sẽ diễn ra với những HS đã có kỹ năng này rồi? Điều gì sẽ diễn ra với những HS đáng lẽ ra đã phải nắm bắt được những nguyên tắc cơ bản của phép nhân và phép chia nhưng vẫn còn đếm các ngón tay và làm phép cộng trên vở bài làm? Bạn không thể xây tầng thượng của một ngôi nhà mà không gia cố các tầng dưới nó. Để trở thành một GV hiệu quả, chúng ta phải bắt đầu ở trình độ cá nhân của mỗi HS.

Đánh giá quá trình

Khi chúng ta giảng dạy, chúng ta phải định kì kiểm tra HS. Cô Johnson kết thúc bài giảng bằng câu hỏi "Các em có câu hỏi gì không?" Cô ấy luôn ngạc nhiên khi thấy bọn trẻ hiểu chắc chắn cô đang nói về cái gì, và khi cô đi một phòng quanh lớp học cô thấy rất nhiều HS có câu hỏi; chúng đã không nhận ra những câu hỏi này cho đến khi chúng phải tự làm bài tập. Đánh giá quá trình có thể thực hiện bằng nhiều cách và kết quả là giúp cho GV tìm ra hướng đi của bài giảng sau này.

Đánh giá tổng kết

Đánh giá tổng kết dùng để tìm hiểu xem HS có học được những điều chúng đã được dạy không? Hình thức đánh giá này có thể thực hiện theo nhiều cách rất đa dạng. Đánh giá tổng kết bao gồm các bài kiểm tra chuẩn hóa, các bài kiểm tra do GV thiết kế, kiểm tra vấn đáp, bài tập dự án, đánh giá hoạt động, và bất cứ cái gì khác mà người ta cho rằng nó được cho điểm một cách khách quan và dựa vào chương trình học. Không nhất thiết phải dùng một loại bài kiểm tra cho tất cả các HS. Bởi vì HS khác biệt về khả năng nhận thức, phong cách học tập và hứng thú, hình thức để các em thể hiện ra cái các em hiểu vì thế cũng nên đa dạng.

Khả năng nhận thức, phong cách học tập và hứng thú

Thời đại thực hiện việc phân chia HS một cách ngẫu nhiên thành các nhóm chim sơn ca, chim két, chim ó đã qua rồi. Sử dụng mô hình DHPH, việc phân nhóm nên được thực hiện dựa vào các tiêu chí khác nhau liên quan đến nhu cầu của HS và mục tiêu ngắn hạn của GV nhằm để đạt được tiêu chuẩn mong muốn.

Phân nhóm theo nhu cầu của HS

Cách học của HS cũng đa dạng như tính cách của HS vậy. Chúng ta có thể tìm hiểu về phong cách học tập của HS qua lăng kính của thuyết Đa trí tuệ của Gardner, chỉ số kiểu loại Myers-Briggs, mô hình phong cách học tập Dun và Dun, và rất nhiều công trình của các nhà lý thuyết khác. Điểm chung của các lý thuyết này là quan niệm cho rằng mỗi đứa trẻ học tập theo một cách riêng. Một số HS chỉ chú ý tới những thứ mà GV nói (người học qua nghe), một vài không quan tâm đến những điều mà GV nói nhưng nhìn GV và đọc hết những gì GV viết trên bảng (người học qua nhìn). Một số HS không học bất cứ thứ gì cho tới khi các em các làm được thực hành nó (người học qua thực hành) và một vài phải thảo

luận đề thực sự hiểu cái gì đã được dạy (người học qua ngôn ngữ lời nói). Bạn biết được các HS trong lớp bạn, ai cần những màn trình diễn, ai cần những lời thuyết giảng, ai cần phải viết ra những gì đã tiếp thu. Cần có những lúc mỗi HS trong một nhóm phải làm việc cùng nhau để có thể học hỏi từ nhau. Cũng cần có những lúc những người thợ xây dựng làm việc chung một nhóm và những nhà văn nhà thơ làm việc ở nhóm khác để mỗi nhóm làm việc hướng về một mục tiêu chung. Cách chúng ta phân nhóm có thể nhầm lẫn, nhưng khi chúng ta bắt đầu tập trung vào một tiêu chuẩn chúng ta muốn HS đạt được, hình dung về mỗi nhóm sẽ trở nên rõ ràng hơn.

Phân nhóm theo hứng thú của HS

Khi dạy một bài học về đọc tác phẩm phi văn chương, phân nhóm theo hứng thú của HS là một lựa chọn thường thấy. HS bất kể ở trình độ nào nếu có hứng thú đối với động vật sẽ làm việc cùng với nhau và hỗ trợ nhau, trong khi những em không có hứng với động vật có thể chọn một chủ đề mà chúng có hứng thú.

Phân nhóm hỗn tạp

Thỉnh thoảng bài học cho toàn thể lớp là phù hợp. Trong nhóm hỗn tạp này, chúng ta đang dạy ở một trình độ đáp ứng nhu cầu của tất cả các HS trong lớp với một chủ đích rằng nhu cầu của từng cá thể HS sẽ được xem xét tới ở một lúc khác, thời điểm khác. Giảng một nhóm hỗn tạp lớn có thể ví với việc vẽ một bức tranh với một cây cọ to. Sau khi toàn bộ bài học cho lớp kết thúc và HS bắt đầu tự học GV có thể tạo ra các nhóm nhỏ dựa vào nhu cầu và phong cách học tập. HS của các chương trình GD cá thể hóa có thể cần sự hỗ trợ thêm của GV GD đặc biệt. Đây là thời điểm thích hợp để sử dụng những chiếc cọ nhỏ. Như đã nói ở trên, đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết là chìa khóa để nắm bắt được nhu cầu HS.

Phân hóa cho tất cả HS: bài học phân theo trình độ

Làm thế nào cô Johnson có thể thực hiện phân hóa cho tất cả các phong cách học tập và khả năng của HS trong lớp. Thiết kế các bài học phân theo trình độ là một cách để tập trung vào các tiêu chuẩn và chương trình học trong khi vẫn duy trì sự linh động trong nội dung, quá trình và sản phẩm. Với một sự chú tâm vào tiêu chuẩn và chương trình học, cô Johnson có thể phân theo mức độ sẵn sàng (trên, đúng và dưới trình độ của lớp), hứng thú và phong cách học tập. Cô ấy có thể phân chia bài học theo nội dung, quá trình và sản phẩm.

Trở lại ví dụ về bài học đọc tác phẩm phi văn chương, trọng tâm của chương trình học có thể quy định thông tin quan trọng (các ý chính) của bài đọc. Ở đây, bắt đầu với bài học nhỏ cho toàn bộ nhóm hỗn tạp là phù hợp. Sau đó GV sẽ lập các nhóm nhỏ hơn dựa vào hứng thú. Bài học có thể phân tầng theo nhiệm vụ học tập, bài tập về nhà, bài đọc, chuẩn bị tài liệu tương ứng với trình độ nhận thức, phong cách học tập và hứng thú của HS. GV có thể tìm kiếm rất nhiều mô hình về bài học phân tầng.

Phân hóa để nâng thành tích học tập của HS: tập trung vào và vượt qua các tiêu chuẩn

Phong trào tiêu chuẩn có rất nhiều điểm tích cực. Nó là một cách để thu hẹp khoảng cách trình độ GD bằng cách xác định rõ ràng GV phải dạy gì cho HS. Nguy cơ ở đây là nếu GV chỉ dừng lại ở đó, ở những điều đã được quy định. Nếu GV và HS được đánh giá dựa vào mức độ thành công của họ trong việc thực hiện các bài kiểm tra chuẩn hóa, nhiều người e ngại rằng GV sẽ chỉ dừng lại ở đó. Các nhà GD phải biết được tiêu chuẩn đặt ra ở mức nào và trình độ của HS đang đâu khi họ nhận lớp. Một vài HS cần sự giám hộ suốt năm học và hầu như chưa đạt được mức yêu cầu, một vài em vượt qua mức yêu cầu một cách dễ dàng, và một vài em đã đạt được mức yêu cầu ngay từ đầu năm học. Nếu chúng ta sử dụng tiêu chuẩn như là một điều chỉ dẫn, chúng ta có thể dạy HS một cách công bằng và không thiên vị. Sự rủi ro là chúng ta đã dịch chuyển trọng tâm của chúng ta vào các tiêu chuẩn và rời xa các HS. Với các công cụ của dạy học phân hóa, chúng ta có thể giữ trọng tâm khi cần thiết thúc đẩy HS tiến xa hơn tùy khả năng của các em.

PHẦN THỨ HAI

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP ĐÁP ỨNG DHTH & DHPH

Thực trạng dạy học tích hợp, phân hóa hiện nay và đề xuất phát triển chương trình, sách giáo khoa cho giáo dục phổ thông Việt Nam sau 2015

*PGS.TS Ngô Minh Oanh, TS. Trương Công Thanh **

Dạy học tích hợp và phân hóa trong phát triển chương trình giáo dục phổ thông đã được các nước trên thế giới thực hiện từ lâu. Ở Việt Nam trong xu thế hội nhập và phát triển, đã có nhiều công trình nghiên cứu, qua các lần thay đổi chương trình cũng đã được đặt ra và thực hiện trong thực tế. tuy nhiên bên cạnh những thành công, việc xây dựng chương trình, sách giáo khoa theo hướng tích hợp và phân hóa cũng còn nhiều bất cập. Nhận diện được thực trạng và đề xuất phát triển chương trình, biên soạn sách giáo khoa cho giai đoạn sau năm 2015 là rất cần thiết.

1. Thực trạng dạy học tích hợp và phân hóa ở Việt Nam

Trong thời gian qua nhất là khi Luật Giáo dục được thông qua, vấn đề giáo dục tích hợp và phân hóa được thể hiện trên những mục tiêu, nội dung, hệ thống giáo dục quốc dân. Mục tiêu giáo dục khẳng định “đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp”. Nội dung và phương pháp giáo dục “phải đảm bảo tính cơ bản, toàn diện, thiết thực, hiện đại, và có hệ thống,... phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi người học.”¹⁸

Từ những tư tưởng thể hiện trong luật Giáo dục và các văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục – Đào tạo vấn đề tích hợp và phân hóa đã được cụ thể hóa trong chương trình và sách giáo khoa, trong cơ cấu hệ thống cấp học, bậc học ở trường phổ thông.

Vấn đề tích hợp đã được tiến hành từ những năm 1998 ở trong chương trình trung học cơ sở. Chương trình tích hợp đã được thực hiện theo các cấp độ tích hợp khác nhau như tích hợp hoàn toàn bằng việc tổ chức theo các chủ đề được cấu trúc lại thành một môn học mới; tích hợp trong nội bộ các môn học bằng việc đưa các nội dung thuộc cùng một môn học theo những chủ đề, chương, bài cụ thể; tích hợp các nội dung của nhiều môn học có giao thoa về kiến thức vào trong các môn học độc lập... Kết quả của quá trình thực hiện tích hợp đó là ra đời các môn học ở cấp tiểu học như môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1,2,3; môn Khoa học lớp 4,5; môn Lịch sử và Địa lý lớp 4, 5... Ở tiểu học việc tích hợp liên môn và xuyên môn như trên được tiến hành khá thuận lợi. Tuy nhiên ở cấp THCS và

* Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

¹⁸ Luật Giáo Dục (2003), NXB Chính trị Quốc gia, HN, Tr. 8-9.

THPT việc tích hợp để tạo ra môn mới không khả thi vì khối lượng và yêu cầu kiến thức các môn học độc lập yêu cầu ngày càng cao. Việc tổ chức tích hợp các kiến thức, kỹ năng trong cùng môn học được tiến hành và trong điều kiện có thể, tiến hành tích hợp liên môn và đa môn. Trong thực tế, do nhiều nguyên nhân, vấn đề tích hợp trong phát triển chương trình và sách giáo khoa cũng còn nhiều hạn chế. Các cấp học THCS và THPT, số lượng môn học còn nhiều, đội ngũ giáo viên chưa được đào tạo chuẩn bị cho dạy học tích hợp, công tác tập huấn, bồi dưỡng giáo viên chưa đáp ứng được yêu cầu, việc tiến hành dạy học tích hợp chủ yếu phụ thuộc vào năng lực và ý thức tự giác của giáo viên nên hiệu quả dạy học tích hợp chưa mang lại hiệu quả cao.

Còn về vấn đề phân hóa trong giáo dục phổ thông Việt Nam, để nhằm đáp ứng được năng lực các nhân của người học và phân luồng, hướng nghiệp học sinh lựa chọn nghề nghiệp tương lai, vấn đề phân hóa cũng đã được thực hiện xuyên suốt từ tiểu học đến trung học phổ thông. Ở tiểu học việc phân hóa được thực hiện thông qua các môn học và hoạt động tự chọn, còn ở THCS việc phân hóa được thực hiện bằng các môn học tự chọn bắt buộc. Ở cấp THPT, việc phân hóa được thực hiện thông qua việc phân ban kết hợp tự chọn với các môn học và chủ đề tự chọn khác nhau. Như vậy việc phân hóa được thực hiện qua “hai lần chọn: 1. Chọn một trong ba ban Khoa học tự nhiên (KHTN), khoa học xã hội và nhân văn (KHXH – NV), Cơ bản; 2. Chọn học môn nâng cao hay chủ đề tự chọn,”¹⁹ Việc phân hóa còn được thể hiện trong cơ cấu hệ thống nhà trường phổ thông Việt Nam. Chúng ta có các loại hình trường lớp, nhất là ở THPT có các loại trường THPT, THPT chuyên, THPT kỹ thuật; có trường công lập và trường tư thục; các loại trường dành riêng cho trẻ khuyết tật như trường mù, trường dân tộc nội trú... tuy nhiên việc thực hiện phân hóa còn nhiều bất cập cũng cần phải giải quyết. Việc phân ban ở THPT thành ba ban nhưng thực tế học sinh chỉ tập trung học ban cơ bản là chủ yếu, hai ban còn lại, ban khoa học tự nhiên còn có học sinh, còn ban khoa học xã hội và nhân văn thì chỉ lèo tèo ít học sinh, thậm chí nhiều trường THPT không tồn tại ban này. Việc phân luồng và hướng nghiệp cho học sinh sau THCS và sau THPT cũng còn nhiều bất cập. Có thể nói việc phân hóa của chúng ta không được như mong muốn.

2. Định hướng dạy học tích hợp và phân hóa trong giáo dục phổ thông sau 2015.

Dạy học tích hợp và phân hóa đã có nhiều công trình cấp Bộ, các bài nghiên cứu, đặc biệt là các đề tài của các nhà khoa học ở Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, vì thế sau đây chúng tôi muốn điếm qua các ý kiến của các nhà khoa học rút ra từ kết quả nghiên cứu.

Dự thảo đề án “Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015”²⁰ đã đưa ra những định hướng xây dựng chương trình mới, theo đó:

¹⁹ Nguyễn Thị Minh Phương – Nguyễn Thị Lan Phương (2011), Về phân hóa trong giáo dục phổ thông Việt Nam giai đoạn sau năm 2015, Kỷ yếu Hội thảo Quốc gia về Khoa học Giáo dục Việt Nam, tập II, tr. 232.

²⁰ Đề án “Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015” (dự thảo), 2011, tr.14-16

- Xây dựng chương trình giáo dục theo tiếp cận phát triển năng lực: chương trình được xây dựng theo cách xuất phát từ các năng lực mà mỗi HS cần có trong cuộc sống và kết quả cuối cùng phải đạt các năng lực ấy. Muốn vậy, trước hết cần xác định các năng lực này (ví dụ, năng lực nhận thức, năng lực lao động, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực sáng tạo, năng lực làm việc nhóm, năng lực xã hội, năng lực thích ứng với môi trường...). Chú trọng xây dựng các mức độ khác nhau của mỗi năng lực tương thích với từng cấp học, môn học. Khi xây dựng các thành tố chương trình (phạm vi và nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, phương pháp đánh giá kết quả giáo dục) đều phải xuất phát và hướng tới các năng lực

- Đổi mới cấu trúc chương trình, đảm bảo tính chỉnh thể của chương trình và SGK phổ thông:

+ Phải đảm bảo tiếp nối từ chương trình GDMN đến chương trình GDPT và chương trình giáo dục nghề nghiệp, đại học. Đảm bảo liên thông giữa chương trình, SGK cấp học, lớp học, giữa các môn và mỗi môn học

+ Chương trình, SGK được xây dựng là một chỉnh thể nhất quán từ lớp 1 đến lớp 12, từ cấp học đến các môn học và hoạt động giáo dục nhằm đảm bảo tính thống nhất, hệ thống. Chương trình được thiết kế theo hai giai đoạn, giáo dục tiểu học và THCS là cấp học phổ cập (cơ bản), giáo dục THPT là cấp học nâng cao và định hướng nghề nghiệp (sau giáo dục cơ bản)

+ Chương trình được xây dựng theo hướng tích hợp cao ở các lớp dưới, phân hóa rõ dần từ tiểu học đến THCS và sâu hơn ở THPT. Giảm số lượng môn học bắt buộc trong mỗi cấp học, lớp học và tăng các môn học tự chọn đáp ứng nhu cầu năng khiếu và định hướng nghề nghiệp của học sinh.

Để đi theo các định hướng trên, có rất nhiều việc phải làm. Một số trong đó là:

Trước hết, phải xác định các năng lực cần hình thành, đây là một vấn đề rất phức tạp. Chương trình thiết kế theo hướng tiếp cận năng lực của các nước thể hiện hai loại chính²¹: (1) Năng lực chung - là năng lực cơ bản, thiết yếu để con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội. Năng lực này được hình thành và phát triển do nhiều môn học, liên quan đến nhiều môn học. Theo quan niệm của EU, mỗi năng lực chung cần: a. góp phần tạo nên kết quả có giá trị cho xã hội và cộng đồng; b. giúp cho các cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của một bối cảnh rộng lớn và phức tạp; c. chúng có thể không quan trọng với các chuyên gia, nhưng rất quan trọng với tất cả mọi người. (2) Năng lực chuyên biệt - là năng lực riêng được hình thành và phát triển do một lĩnh vực/môn học nào đó.

Để xác định năng lực chung, như Hội đồng châu Âu đưa ra 3 tiêu chí: 1. khả năng hữu ích của năng lực ấy đối với tất cả các thành viên cộng đồng. Chúng phải liên quan đến tất cả mọi người, bất chấp giới tính, giai cấp, nòi giống, văn hóa, ngôn ngữ và hoàn cảnh

²¹ Đỗ Ngọc Thống (2011): Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực, Tạp chí KHGD, số 68, tháng 5/2011, tr.20-26

gia đình; 2. Nó phải phù hợp với các giá trị đạo đức, kinh tế, văn hóa và các quy ước xã hội; 3. Nhân tố quyết định là bối cảnh, trong đó các năng lực cơ bản sẽ được ứng dụng

Thông kê chương trình gần đây của 11 nước theo hướng tiếp cận năng lực cho thấy có 35 năng lực khác nhau. Tuy nhiên có một số năng lực chung được khá nhiều nước đề xuất/lựa chọn. Cụ thể là 8 năng lực sau đây: 1. tư duy phê phán, tư duy logic; 2. giao tiếp, làm chủ ngôn ngữ; 3. tính toán, ứng dụng số; 4. đọc-viết; 5. làm việc nhóm-quan hệ với người khác; 6. công nghệ thông tin-truyền thông; 7. sáng tạo, tự chủ; 8. giải quyết vấn đề

Có nhiều năng lực chỉ riêng cho một nước: những hiểu biết liên văn hóa (Úc); trực giác (Nhật); tham gia và đóng góp (Niu-zi-lân); nhận thức toàn cầu (Singapore); hiểu biết văn hóa, nghệ thuật (Tây Ban Nha); học độc lập (Đức); năng lực xã hội (Úc, Singapore)

Số lượng năng lực do mỗi nước đề xuất cũng khác nhau: 10 (Úc); 9 (Canada); 8 (Tây Ban Nha, Singapore); 7 (Pháp); 6 (Anh, Scotlen); 5 (Niu-zi-lân); 4 (Nam Phi)

Phần lớn các nước trong khối EU căn cứ vào 8 lĩnh vực năng lực chính mà Hội đồng châu Âu đã thống nhất đề đề xuất hệ thống năng lực cho chương trình giáo dục mỗi nước, đó là: 1. giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ; 2. giao tiếp bằng tiếng nước ngoài; 3. công nghệ thông tin và truyền thông; 4. tính toán và năng lực toán, khoa học, công nghệ; 5. Doanh nghiệp, kinh doanh; 6. năng lực liên cá nhân và năng lực công dân; 7. hiểu biết về học (learning to learn); 8. văn hóa chung.

Vấn đề tiếp theo là cần xây dựng các mức độ khác nhau của mỗi năng lực tương thích với từng cấp học, môn học. Đây là một trong những nhiệm vụ cơ bản của công tác xây dựng chương trình đòi hỏi tiến hành những nghiên cứu rất sâu với sự tham gia của các nhà khoa học thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau.²²

Vấn đề kế tiếp là xác định các nguyên tắc và tiêu chí lựa chọn nội dung học vấn cho trường phổ thông. Dưới đây là một quan điểm về vấn đề này²³:

Các nguyên tắc:

- Nguyên tắc đảm bảo sự phù hợp giữa nội dung học vấn với các yêu cầu của xã hội phát triển. Theo đó, phải đưa vào nội dung học vấn những tri thức, kỹ năng phản ánh những thành tựu của khoa học công nghệ thế giới và sự phát triển kinh tế-xã hội của Việt Nam, thực hiện đồng thời các chức năng giáo dục và phát triển của dạy học

- Nguyên tắc tính đến mặt nội dung và mặt quá trình, gạt bỏ sự định hướng phiến diện của nội dung học vấn và xem xét nội dung tách rời thực tiễn sư phạm, nghĩa là tách rời khỏi quá trình dạy học cụ thể mà ngoài quá trình đó nội dung học vấn không thể thực hiện được. Như vậy, khi thiết kế nội dung học vấn môn học cần phải tính đến các phương pháp, quy luật, nguyên tắc dạy học nói chung

²² Jon Wiles, Joseph Bondi: Xây dựng chương trình học (tài liệu dịch), NXBGD, 2005, tr.142-144

²³ Vũ Trọng Rỹ (2010): Định hướng phát triển nội dung học vấn trong trường phổ thông sau 2015, Tạp chí KHGD, số 63, tháng 12/2010, tr.1-5

- Nguyên tắc về sự thống nhất cấu trúc của nội dung học vẫn ở những cấp độ khác nhau: cấp độ khái niệm, lý thuyết, cấp độ môn học, cấp độ nhân cách học sinh, có sự kế thừa từ cấp học này đến cấp học khác

Các tiêu chí:

- Phản ánh trọn vẹn vào nội dung học vẫn các nhiệm vụ hình thành nhân cách phát triển hài hòa

- Các nội dung của cơ sở khoa học đưa vào nội dung học vẫn phải có giá trị thực tiễn và khoa học cao

- Tính phức tạp của nội dung phải tương ứng với khả năng học tập hiện thực của học sinh ở tuổi nhất định

- Khối lượng nội dung phải tương ứng với thời gian dành cho việc nghiên cứu môn học hoặc tổ chức hoạt động giáo dục đó

Vấn đề phương án thực hiện dạy học tích hợp và phân hóa. Chúng tôi thấy hiện nay đã có nhiều nhà khoa học đưa ra những đề xuất mô hình tổ chức dạy học tích hợp và dạy học phân hóa ở trường phổ thông sau đây²⁴:

- CTGDPT được thiết kế tương ứng với hai giai đoạn: GD cơ bản và GD sau cơ bản. GD cơ bản (gồm GD tiểu học và GD THCS) nhằm hình thành những phẩm chất, năng lực cơ bản, tối thiểu, có tính chất cốt lõi mà mỗi HS cần phải có trong xã hội hiện đại. GD sau cơ bản (GD THPT) tập trung vào phân luồng, hướng nghiệp cho HS sau khi tốt nghiệp phổ thông

- CT GDPT mới được thiết kế theo hướng tích hợp cao ở các lớp dưới (từ lớp 1-7), phân hóa từ cuối THCS (lớp 8-9) và phân hóa sâu ở THPT bằng tự chọn dựa trên một mặt bằng kiến thức chung

- Đề xuất và thiết kế các lĩnh vực/môn học, các hoạt động GD cần thiết cho mỗi giai đoạn một cách hợp lý nhằm giảm số lượng đầu môn học trong một thời điểm (cấp/lớp học). Theo tinh thần này, giai đoạn GD cơ bản bao gồm các hoạt động GD và các lĩnh vực/môn học như: Tiếng Việt - Ngữ văn, Toán, GD xã hội - nhân văn (Lịch sử, Địa lí, GD lối sống, GD công dân), GD thể chất (Thể thao, Sức khỏe), Khoa học tự nhiên (Vật lí, Hóa học, Sinh học), GD nghệ thuật (Mỹ thuật, Âm nhạc, Khiêu vũ, Kịch ...), GD công nghệ thông tin-truyền thông và GD ngoại ngữ. CT GD sau cơ bản được cấu trúc theo hướng chỉ có một số môn bắt buộc (Toán, Tiếng Việt, Ngoại ngữ), còn lại là hệ thống các môn học tự chọn bắt buộc và tự chọn không bắt buộc bao gồm các lĩnh vực xã hội nhân văn, tự nhiên, thể chất, nghệ thuật và nghệ.

- Hệ thống môn học cho cả giai đoạn GDPT và ở mỗi cấp học được xác định lại theo tính chất và các mức độ khác nhau

+ Môn học nền tảng là các môn học có mặt ở cả ba cấp: Toán, Tiếng Việt ...

²⁴ Đỗ Ngọc Thống (2010): Đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông, Tạp chí KHGD, số 62, tháng 11/2010, tr.7-12

+ Môn học cốt lõi là các môn học bắt buộc phải học nhưng quy định theo từng cấp, tối đa là 8 môn học/cấp (có môn học chỉ có ở một hoặc hai cấp). Trong mỗi cấp, số môn học không nhất thiết phải xuất hiện đều ở tất cả các lớp

+ Môn học tích hợp và các chủ đề tích hợp: Khoa học tự nhiên bao gồm: Vật lí, Hóa học, Sinh học và Khoa học xã hội bao gồm: Lịch sử, Địa lí, Đạo đức-GD công dân, ... Chủ đề tích hợp là các nội dung chưa thành môn học nhưng cần tích hợp vào nhà trường như biến đổi khí hậu, môi trường GD giao thông, GD giới ...

+ Môn học tự chọn và nội dung tự chọn: môn học tự chọn là môn học không bắt buộc ở mỗi cấp, còn nội dung tự chọn là nội dung chưa thành môn học nhưng cần thiết đưa vào nhà trường để học sinh làm quen, hướng nghiệp, như các nội dung kinh tế, dịch vụ xã hội, các nghề thủ công ...

3. Những đề xuất có tính vĩ mô dạy học tích hợp và phân hóa cho giáo dục phổ thông sau năm 2015

Trên cơ sở kinh nghiệm giáo dục các nước và giáo dục Việt Nam, trong đó có giáo dục miền Nam năm 1954 – 1975, chúng tôi có một số đề xuất sau đây:

3.1. Về cơ cấu cấp học và bậc học phổ thông: hệ thống giáo dục phổ thông vẫn duy trì 12 năm như hiện nay. Ở bậc tiểu học vẫn duy trì thời lượng 5 năm, THCS 4 năm, THPT 3 năm. Chú trọng tích hợp tối đa ở các cấp học dưới và phân hóa ở các cấp học trên và các lớp cuối cấp nhất là ở THCS và THPT.

3.2. Cần đa dạng hóa hơn nữa các loại hình trường lớp để học sinh có thể lựa chọn theo năng lực và sở thích nghề nghiệp tương lai. Ngoài các loại trường hiện có như các trường trung học phổ thông, trung học chuyên, trung học kỹ thuật, các trường khuyết tật, các trường dân tộc nội trú... có thể phát triển thêm loại trường trung học tổng hợp theo kiểu giáo dục của Mỹ với nhiều phân ban không chỉ các ban khoa học cơ bản mà còn có các ban gắn với các nghề nghiệp và kỹ thuật.

3.3. Việc thực hiện quá trình tích hợp và phân hóa ở các cấp học, bậc học tiếp tục duy trì và phát huy những thành công đã đạt được bằng việc tích hợp liên môn và xuyên môn như các môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1,2,3, môn Khoa học lớp 4,5, môn Lịch sử và Địa lý lớp 4, 5... Ở cấp THCS và THPT việc tích hợp tích hợp các kiến thức, kỹ năng trong cùng môn học, liên môn và đa môn với các môn khác theo nhóm môn, hay giữa các môn có kiến thức giao thoa với nhau. Tăng cường các môn học và chủ đề tự chọn để học sinh có thể học theo khả năng và xu hướng của mình.

3.4. Việc thực hiện phân hóa ở THPT có thể phân chia thành hai giai đoạn theo kiểu “tú tài bán phần” và “tú tài toàn phần” trong giáo dục ở Việt Nam thời Pháp và Mỹ. Hai năm lớp 10 và 11 vẫn học theo chương trình chung của giáo dục phổ thông, có thể vẫn thực hiện theo hướng thực hiện tích hợp tối đa, nhưng đến năm lớp 12 thì thực hiện phân ban (phân hóa) triệt để giống như dự bị đại học. Những thiên hướng nghề nghiệp và sự chuẩn bị cho ngành nghề tương lai được khẳng định một cách triệt để. Các ban khoa học tự nhiên có thể không phải học văn, sử nữa, còn các ban khoa học xã hội sẽ không học toán, lý, hóa nữa...

3.5. Cần có một kế hoạch đồng bộ về đào tạo và bồi dưỡng giáo viên cho dạy học phân hóa và tích hợp, để giáo viên có thể đảm nhận một cách chủ động trong thực hiện chương trình và sách giáo khoa khai thác một cách tốt nhất cho yêu cầu dạy học phân hóa và tích hợp. Sách giáo khoa cũng phải quán triệt tinh thần phục vụ cho chương trình phân hóa và tích hợp do các nhà giáo đại học và phổ thông giỏi về chuyên môn, am hiểu về yêu cầu của chương trình biên soạn.

Tóm lại, vấn đề tích hợp và phân hóa trong giáo dục phổ thông là một vấn đề rất quan trọng nó quyết định đến chất lượng giáo dục phổ thông. Tiến hành dạy học tích hợp và phân hóa vừa giúp phát triển những năng lực giải quyết vấn đề của người học, giúp đào tạo những con người có đầy đủ phẩm chất và năng lực để giải quyết được những vấn đề trong bối cảnh hội nhập quốc tế; mặt khác nó còn giúp cho việc dạy học theo năng lực học sinh nhằm phát huy tối đa sở trường, khả năng của từng các thể học sinh, giúp định hướng nghề nghiệp, phân luồng sau THCS và THPT. Đây là một vấn đề cần phải tiếp tục nghiên cứu sâu, học hỏi kinh nghiệm thế giới và Việt Nam và đòi hỏi sự nỗ lực cao của các nhà quản lý, các nhà giáo và các nhà khoa học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo: Đề án “Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015” (dự thảo), 2011
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo: Hỏi đáp về phân ban Trung học phổ thông, NXBGD, 2007
3. Vũ Trọng Rỹ (2010): Định hướng phát triển nội dung học vấn trong trường phổ thông sau 2015, Tạp chí KHGD, số 63, tháng 12/2010, tr. 1-5
4. Đỗ Ngọc Thống (2010): Đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông, Tạp chí KHGD, số 62, tháng 11/2010, tr. 7-12
5. Đỗ Ngọc Thống (2011): Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực, Tạp chí KHGD, số 68, tháng 5/2011, tr. 20-26
6. Xavier Roegiers: Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường (tài liệu dịch), NXBGD, 1996
7. Jon Wiles, Joseph Bondi: Xây dựng chương trình học (tài liệu dịch), NXBGD, 2005
8. Cao Thị Thặng – Lương Việt Thái (2011), Vấn đề tích hợp trong phát triển chương trình giáo dục phổ thông các môn học ở trường phổ thông Việt Nam, Kỷ yếu hội thảo Quốc gia về Giáo dục Việt Nam, Tập II, tr. 318 – 332.
9. Nguyễn Thị Minh Phương – Nguyễn Thị Lan Phương (2011), Về phân hóa trong giáo dục phổ thông Việt Nam giai đoạn sau 2015, Kỷ yếu hội thảo Quốc gia về Giáo dục Việt Nam, Tập II, tr. 232 – 239.

Mức độ sẵn sàng của giáo viên trung học cơ sở các môn Lý - Hóa - Sinh trên địa bàn thành phố Đà Nẵng đối với việc triển khai dạy học tích hợp

*NCS. Trương Thị Thanh Mai và Thái Thị Thùy Trang**

Tóm tắt

Dạy học tích hợp là một trong những quan điểm dạy học nhằm nâng cao năng lực cho học sinh thông qua việc vận dụng các lĩnh vực kiến thức khác nhau để giải quyết các vấn đề học tập hoặc vấn đề thực tiễn. Tuy nhiên, để việc triển khai dạy học tích hợp ở cấp Trung học cơ sở đạt hiệu quả cao nhất thì sự chuẩn bị về con người, đặc biệt là đội ngũ giáo viên – những người trực tiếp thực thi định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015 là hết sức quan trọng. Việc tìm hiểu thực trạng hiểu biết và mức độ sẵn sàng của giáo viên THCS về dạy học tích hợp là hết sức cần thiết. Trong báo cáo này, chúng tôi tiến hành phân tích kết quả khảo sát về những vấn đề nói trên đối với giáo viên các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học bậc THCS trên địa bàn thành phố Đà Nẵng.

1. Đặt vấn đề

Trong xã hội ngày nay, sự toàn cầu hóa của công nghệ thông tin đã tạo điều kiện tối ưu cho mỗi người dễ dàng tiếp cận với những thông tin mới nhất về sự phát triển của Khoa học, Kỹ thuật và Công nghệ. Sự gia tăng nhanh chóng của nền tri thức nhân loại cùng với những vấn đề phát sinh trong thực tiễn đòi hỏi học sinh (HS) phải có những năng lực cần thiết để giải quyết vấn đề. Điều này đòi hỏi ngành Giáo dục và Đào tạo (GD-ĐT) phải có chương trình và phương pháp dạy học thích hợp, trong đó dạy học tích hợp (DHTH) là một hướng tiếp cận đang được quan tâm và từng bước triển khai. Phương thức dạy học này góp phần tăng tính hiệu quả của hoạt động giáo dục phù hợp với mục tiêu đổi mới giáo dục, có vai trò nâng cao năng lực cho HS; làm cho quá trình học tập của học sinh trở nên phong phú hơn, vận dụng được nhiều lĩnh vực kiến thức để giải quyết các tình huống cụ thể một cách hiệu quả hơn; giúp HS phân biệt giữa cái cốt lõi với cái ít quan trọng hơn từ đó HS có thể hình thành, rèn luyện và phát triển những kỹ năng thiết yếu trong cuộc sống và học tập. Chính từ những lý do đó, trong đề án đổi mới chương trình và sách giáo khoa (SGK) phổ thông sau 2015, Bộ giáo dục và Đào tạo đã chỉ rõ con đường tất yếu của DHTH trong chương trình khối THCS. Để thực hiện tốt điều này, Bộ GD-ĐT đã triển khai nhiều công trình nghiên cứu, phát động nhiều cuộc thi liên quan đến vấn đề

* Khoa Sinh – Môi trường, Trường ĐHSP – ĐH Đà Nẵng

DHTH. Đây chính là những bước chuẩn bị rất chu đáo và dài hơi cho công cuộc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông.

Trong quá trình nghiên cứu đề tài “*Xây dựng một số chủ đề tích hợp trong dạy học kiến thức Khoa học tự nhiên – Chương trình THCS*” do trường Đại học Sư phạm – ĐHQĐN chủ trì, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực trạng triển khai và mức độ sẵn sàng của đội ngũ giáo viên Lý – Hóa – Sinh cấp Trung học cơ sở (THCS) trên địa bàn thành phố Đà Nẵng đối với định hướng tích hợp các môn Sinh học, Vật lý, Hóa học trong môn Khoa học tự nhiên. Kết quả khảo sát sẽ góp phần cung cấp thông tin và làm nền tảng cho việc xây dựng chủ đề và đề xuất giải pháp thực thi việc DHTH sau năm 2015.

Việc khảo sát được tiến hành dựa trên Phiếu điều tra. Phiếu điều tra được thiết kế dựa trên việc tham khảo các tài liệu của Cao Thị Thặng [4], Dương Quang Ngọc [3]. Quá trình khảo sát được tiến hành từ tháng 8 đến tháng 10 năm 2014 trên hơn 250 giáo viên bộ môn Lý, Hóa, Sinh tại 18 trường THCS trên địa bàn thành phố Đà Nẵng. Cụ thể về việc phân phối mẫu điều tra được thể hiện trong bảng 1.

Bảng 1. Phân phối mẫu điều tra về thực trạng hiểu biết và mức độ sẵn sàng của đội ngũ GV Lý – Hóa – Sinh, THCS, thành phố Đà Nẵng

Quận/Huyện	Trường THCS	Số phiếu			
		Sinh	Lý	Hóa	Tổng
Liên Chiểu	Nguyễn Lương Bằng	4	3	3	10
	Nguyễn Bình Khiêm	6 (2*)	4	2	12
Ngũ Hành Sơn	Huỳnh Bá Chánh	7	7	5	19
	Lê Lợi	4	3	4	11
	Trần Đại Nghĩa	5	2	4	11
Hải Châu	Sào Nam	5 (2*)	3	3	11
	Tây Sơn	7	6	5	18
	Trung Vương	8 (3*)	8	7	23
Thanh Khê	Chu Văn An	4 (1*)	3	3	10
	Huỳnh Thúc Kháng	4	5	3	12
Sơn Trà	Lý Tự Trọng	6 (2*)	6	4	16
	Nguyễn Chí Thanh	7 (2*)	7	4	18
	Phạm Ngọc Thạch	5	5	4	14
Hoà Vang	Ông Ích Đường	5	4	4	13
	Đỗ Thúc Tịnh	6	3	4	13
Cẩm Lệ	Nguyễn Văn Linh	4 (2*)	4	3	13
	Nguyễn Công Trứ	6 (3*)	5	3	14
	Nguyễn Khuyến	5	5	4	14
Tổng		100 (17*)	83	69	252

(*: GV môn Sinh dạy kiêm nhiệm môn Hóa)

Ngoài ra, chúng tôi tiến hành phân tích 73 chủ đề đạt giải cấp thành phố tại cuộc thi “*Vận dụng kiến thức liên môn để giải quyết các tình huống thực tiễn và dạy học các chủ đề tích hợp*” của các GV bộ môn Vật lý, Hóa học, Sinh học cấp THCS. Đồng thời, chúng tôi tiến hành phỏng vấn một số GV để phân tích các chủ đề GV biên soạn tham dự cuộc thi nhằm cung cấp thêm nguồn tư liệu cho việc nghiên cứu đề tài.

2. Thực trạng hiểu biết và mức độ sẵn sàng của giáo viên THCS về dạy học tích hợp

2.1. Thực trạng hiểu biết của GV về DHTH

Kết quả khảo sát cho thấy, 91% giáo viên đã được tiếp cận với cơ sở lý thuyết liên quan đến dạy học tích hợp. 9% còn lại cho rằng bản thân chưa hiểu biết nhiều về DHTH, con số này chủ yếu liên quan đến các giáo viên trẻ mới ra trường nhận nhiệm sở. Kết quả tìm hiểu về nguồn trang bị những thông tin và kiến thức DHTH cho GV được thể hiện trong bảng 2.

Bảng 2. Nguồn trang bị những kiến thức cơ bản về lý thuyết dạy học tích hợp

Nguồn trang bị		Số phiếu	Tỉ lệ %
Tại cơ sở đào tạo nơi GV học Cao đẳng hoặc Đại học		9	3,57
Từ chương trình tập huấn, bồi dưỡng GV THCS	Bộ giáo dục tổ chức	24	9,52
	Sở giáo dục tổ chức	81	32,10
	Phòng giáo dục tổ chức	121	48,01
	Trường sở tại tổ chức	7	2,77
Hoàn toàn do tự tìm hiểu		10	3,97
Tổng số		252	100%

Nhìn vào bảng 2, có thể nhận thấy các kiến thức cơ bản về DHTH chủ yếu được trang bị từ các chương trình bồi dưỡng và tập huấn do Bộ, Sở và Phòng GD-ĐT (92,4%) tổ chức. Trong đó Phòng GD đóng vai trò quan trọng, trực tiếp trong việc triển khai các qui chế, văn bản, thông tư...cho GV THCS, do đó, trong việc triển khai DHTH và trang bị kiến thức cho GV cũng đóng vai trò then chốt (chiếm 48,01%). Mức độ thụ hưởng từ các chương trình tập huấn, bồi dưỡng GV do Bộ, Sở, Phòng GD – ĐT tổ chức có xu hướng thấp dần do việc cử cán bộ chủ chốt đi tập huấn theo các chương trình khác nhau, và từ đó, số cán bộ chủ chốt này lại tiếp tục triển khai lại cho các cấp tổ chức khác.

Đề án “Đổi mới chương trình và Sách giáo khoa Giáo dục Phổ thông sau năm 2015” được Chính phủ giao cho Bộ GD – ĐT xây dựng từ ngày 19/01/2010 (theo công văn số 71/VPCP-TH) và bản dự thảo của đề án chỉ mới được công bố vào tháng 11/2013 [1]. Tính đến thời điểm hiện nay, định hướng đổi mới này mới chỉ được đưa ra và từng bước chuẩn bị, triển khai được gần 5 năm. Đây chính là lí do lí giải vì sao các trường Cao đẳng, Đại học Sư phạm đóng vai trò rất thấp trong việc đào tạo GV theo định hướng tích hợp (chỉ 3,57% - thể hiện trong bảng 2). Trước đây, các trường Cao Đẳng và ĐHSP không có môn học nào liên quan đến DHTH, một số trường hiện nay vẫn không hoặc chưa kịp điều chỉnh, bổ sung môn học liên quan vào chương trình đào tạo.

Bên cạnh những nguồn trang bị kiến thức nói trên, 46,03% ý kiến cho rằng để hiểu biết nhiều hơn về DHTH, các GV phải tự tìm hiểu thêm từ nhiều nguồn thông tin khác nhau. Đây là

một con số khả quan cho thấy việc quan tâm tích cực của GV đối với vấn đề đổi mới trong công tác giáo dục.

Tuy nhiên, phần lớn GV hiểu về vấn đề DHTH còn khá chung chung, chưa rõ ràng, cụ thể. Trong kết quả điều tra của chúng tôi, chỉ 44,3% GV định nghĩa đúng khái niệm tích hợp liên môn và có đến 40% GV nhầm lẫn khái niệm tích hợp liên môn với tích hợp đa môn. Theo kết quả khảo sát của PGS.TS Nguyễn Phúc Chính vào năm 2010-2012 đối với 21 trường THPT thuộc 16 tỉnh, thành phố với hơn 400 GV tham gia, có đến 90% GV không định nghĩa được khái niệm DHTH [1]. So với con số hiện tại do chúng tôi khảo sát, mức độ hiểu biết của GV về DHTH có nâng cao, điều này cho thấy tính hiệu quả của các chương trình bồi dưỡng, tập huấn GV do các cấp tổ chức và GV đã ý thức, quan tâm nhiều hơn về DHTH. Tuy nhiên, các khái niệm liên quan đến DHTH như hình thức, mức độ tích hợp chưa được làm sáng tỏ.

2.2. Thực trạng về việc vận dụng quan điểm tích hợp trong quá trình dạy học

Khi được hỏi về vấn đề vận dụng DHTH trong quá trình dạy học, 74,8% GV cho biết họ đã từng thực hiện các bài giảng trên lớp theo hình thức này, chủ yếu ở mức độ liên hệ (63,5%) hoặc tích hợp bộ phận (38,3%). 13% GV nhận thấy có thể đã thực hiện DHTH nhưng chỉ mang tính chất ngẫu nhiên, tự phát, không có chủ đích dưới hình thức liên hệ thực tiễn hoặc dùng kiến thức liên quan để giải thích vấn đề thực tiễn. Chỉ có 12,2% GV (chủ yếu là GV bộ môn Lý, Hóa) cho biết chưa từng tiến hành lồng ghép giáo dục các vấn đề khác ngoài phạm vi nội dung bài học do SGK thiết kế.

Các lĩnh vực được GV tích hợp trong quá trình giảng dạy được thể hiện trong bảng 3.

Bảng 3. Các lĩnh vực kiến thức được GV tích hợp trong chương trình dạy học

STT	Lĩnh vực tích hợp	Lý		Hóa		Sinh		Tổng	
		Số lượng	(%)	Số lượng	(%)	Số lượng	(%)	Số lượng	(%)
1	Giáo dục môi trường và Biến đổi khí hậu	24	9,52	10	3,96	153	60,71	187	74,20
2	Năng lượng	77	30,55	0	0	25	9,92	102	40,47
3	Dân số-kế hoạch hóa gia đình	0	0	0	0	69	27,38	69	27,38
4	Đào tạo nghề	19	7,54	0	0	14	5,55	33	13,09
5	Kỹ năng sống	34	13,49	45	17,86	57	22,62	136	53,97
6	Giáo dục giới tính- Sức khỏe sinh sản	0	0	0	0	85	33,73	125	33,73

Lĩnh vực được các GV tích hợp nhiều nhất trong quá trình dạy học là Giáo dục môi trường và Biến đổi khí hậu (74,20%), trong đó đặc biệt được tích hợp nhiều trong môn Sinh học (60,71%). Đối với giáo viên Vật lý, lĩnh vực được tích hợp nhiều nhất là vấn đề Năng lượng (30,55%) trong tổng số 40,47% GV tiến hành tích hợp chủ đề này. Đa số GV cho rằng, hầu hết các môn học trong nhà trường phổ thông đều phù hợp với việc tích hợp giáo dục kỹ năng sống cho HS (53,97%). Việc lồng ghép đào tạo nghề chủ yếu được GV bộ môn Vật lý, Sinh học thực hiện trong quá trình dạy học chính khóa (13,09%). Ngoài ra một số giáo viên còn cho rằng bản

thân đã từng vận dụng kiến thức trong chương trình chính khóa để liên hệ với thực tiễn nhằm giáo dục cho HS biết cách bảo vệ sức khỏe của bản thân và cộng đồng. Lý giải cho kết quả khả quan nói trên là do Sở GD-ĐT thành phố Đà Nẵng đã phối hợp với nhiều tổ chức trong nước và quốc tế như SEED ASIA, JICA, ISET (là những tổ chức giáo dục và truyền thông về Môi trường), WPF (tổ chức tài trợ dự án Giáo dục giới tính -SKSS)... thực hiện các dự án về dạy học tích hợp biến đổi khí hậu, giảm nhẹ rủi ro thiên tai, giáo dục giới tính và sức khỏe sinh sản... trong chương trình giáo dục phổ thông. Qua đó tổ chức các buổi tập huấn, dạy học thử nghiệm nhằm góp phần hình thành và rèn luyện kỹ năng dạy học tích hợp các chủ đề nói trên cho GV, từ đó từng bước tạo điều kiện cho GV tiếp cận và triển khai các bài giảng tích hợp thông qua việc xác định địa chỉ tích hợp, soạn giáo án và dạy học thử nghiệm.

Hưởng ứng cuộc thi “*Vận dụng kiến thức liên môn để giải quyết các tình huống thực tiễn và dạy học các chủ đề tích hợp*”, 87,6% GV trong phạm vi khảo sát đã nhiệt tình tham gia với rất nhiều chủ đề tích hợp khác nhau, một số chủ đề đã được giải cấp thành phố và cấp quốc gia. Tuy nhiên, đa số các GV có sự nhầm lẫn nhất định giữa DHTH liên môn với dạy học theo định hướng phát triển năng lực cho người học, do đó trong nhiều chủ đề, GV đã tích hợp khoảng 5-6 lĩnh vực kiến thức khác nhau như Toán – Hóa – Sinh – Văn – Tin học – Giáo dục công dân... Khi được phỏng vấn về định hướng tích hợp khi xây dựng chủ đề “*Ảnh hưởng của thuốc lá đối với sức khỏe con người*”, GV chia sẻ: Để thực hiện dạy học chủ đề nói trên, GV sử dụng Dạy học dự án để thiết kế hoạt động học tập. Trong đó HS phải tiến hành tìm hiểu về số lượng người nhiễm thuốc lá nên tích hợp được môn Toán (thực chất là năng lực tính toán); xác định thành phần hóa học của cây thuốc lá (tích hợp Hóa học); ảnh hưởng của thuốc lá đối với hệ hô hấp (tích hợp Sinh học), hình thành thái độ tích cực đối với việc không hút thuốc lá nên đã tích hợp môn GDCC (thực chất là đạt được mục tiêu về thái độ); đồng thời do HS phải viết và trình bày báo cáo nên có thể tích hợp Văn học (thực chất là năng lực sử dụng ngôn ngữ); phải sử dụng công nghệ thông tin trong việc tìm kiếm tài liệu và thiết kế bài trình bày bằng powerpoint nên đã tích hợp cả Tin học (thực chất là năng lực sử dụng CNTT-truyền thông). Ngoài ra, qua việc phân tích các chủ đề tích hợp do GV biên soạn, chúng tôi nhận thấy GV tuy đã tiếp cận với định hướng DHTH nhưng vẫn còn mơ hồ, chưa nắm bắt được việc tích hợp liên môn Vật lí – Hóa học – Sinh học trong chương trình THCS sau năm 2015. Do đó đại đa số các chủ đề mà GV biên soạn có sự tích hợp chông chéo giữa Khoa học Tự nhiên và Khoa học Xã hội.

2.3. Thực trạng về thái độ của GV đối với định hướng tích hợp liên môn Lý- Hóa-Sinh

Từ việc tìm hiểu về những ưu điểm và tính tất yếu của DHTH, kết hợp với từng bước thực hiện dạy học lồng ghép và tham dự các cuộc thi do các cấp tổ chức, 80,9% GV nhận thấy việc tích hợp liên môn Vật lí, Hóa học, Sinh học trong chương trình THCS là cần thiết, và 77,4% cho rằng định hướng này hoàn toàn khả thi trong thực tiễn dạy học ở trường phổ thông.

Mặc dù đã bước đầu có sự trang bị kiến thức và kỹ năng DHTH nhưng 37% GV cho rằng vẫn còn tâm lý hoang mang trước định hướng đổi mới này. Nguyên nhân chủ yếu là do chưa có sách giáo khoa cụ thể nên khó hình dung chương trình dạy học (71,3%). Điều này cho thấy, SGK vẫn được coi là “*chìa khóa vạn năng*” của GV trong công tác giảng dạy. Tất cả nội dung dạy học đều được GV bám sát nội dung SGK và chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ do Bộ GD – ĐT ban hành. Từ đó dẫn đến sự thụ động và giảm tính sáng tạo của GV. Ngoài ra, 20% GV cho rằng định hướng đổi mới không rõ ràng, còn chung chung cũng là một lí do quan trọng. Sự

“chung chung” này thể hiện ở việc: những thông tin về việc đổi mới chương trình, SGK sau năm 2015 theo hướng sử dụng nhiều bộ SGK; SGK thiết kế “mở” và chỉ mang tính chất gợi ý; phân phối chương trình linh hoạt do chính GV quyết định và xây dựng ... vẫn còn mơ hồ và hoàn toàn khác so với “thói quen” dạy học của GV.

Ngoài ra, một số nguyên nhân khác làm cho GV chưa cảm thấy thật sự tự tin trong việc thực hiện dạy học tích hợp là do bản thân GV không được đào tạo theo định hướng DHTH (49,6%) nên rất lo ngại về việc sẽ dạy những lĩnh vực khoa học khác (như GV Sinh dạy cả Hóa hoặc GV Lý dạy cả một số nội dung kiến thức liên quan đến Sinh...); cơ sở vật chất, trang thiết bị chưa đảm bảo (29,6%).

Vì vậy, để mang đến hiệu quả thực thi DHTH cao nhất, 49,6% GV cho rằng họ cần phải được tập huấn, rèn luyện các kỹ năng DHTH; có sự hỗ trợ về mặt chuyên môn của GV thuộc các lĩnh vực khác trong nhóm Lí, Hóa, Sinh (44,3%) và được tạo điều kiện tổ chức các buổi dạy học thử nghiệm các chủ đề tích hợp liên môn dưới sự tham gia, góp ý của chuyên gia (29,6%). Có như vậy thì GV mới có thể thật sự đủ năng lực triển khai việc DHTH.

3. Đề xuất một số biện pháp nâng cao mức độ sẵn sàng của GV trong việc triển khai DHTH

Qua quá trình tìm hiểu thực trạng, chúng tôi xin đề xuất một số ý kiến nhằm góp phần gia tăng mức độ sẵn sàng và nâng cao năng lực DHTH theo hướng liên môn Vật lí, Hóa học, Sinh học cho GV THCS như sau:

- Cần tiến hành rà soát và phân tích chương trình SGK hiện hành các môn Vật lí, Hóa học, Sinh học nhằm giúp GV nhận thấy những điểm tương đồng và mối quan hệ mật thiết về mặt kiến thức giữa 3 lĩnh vực nói trên. VD: Phương trình hóa học trong Hóa học 8 chính là phương trình tổng hợp chất hữu cơ qua quá trình Quang hợp - Sinh học 6; các bài liên quan đến Cơ quan phân tích thị giác có sự trùng lặp với các bài liên quan đến Khúc xạ ánh sáng – Vật lí 9, Cả chương trình Vật lý và Sinh học đều có bài Kính Lúp, Kính Hiển vi (Sinh học 6 và Vật lý 9); Các bệnh của mắt (Sinh học 8 và Vật lý 9)... Từ sự phân tích đó, có thể giúp GV phần nào hiểu được sự tất yếu của DHTH theo hướng liên môn nhằm tránh đi sự khập khiễng và trùng lặp trong chương trình giáo dục cấp THCS.

- Tổ chức các khóa tập huấn, bồi dưỡng về DHTH một cách qui mô, hiệu quả, tránh việc làm qua loa, đại khái. Ngoài việc làm rõ những vấn đề lí thuyết, cần tạo điều kiện cho GV được thực hành soạn giáo án và dạy học thử nghiệm. Phát huy tối đa sự tập trung của GV trong các buổi tập huấn, bồi dưỡng.

- Các nhà nghiên cứu và biên soạn SGK cần nhanh chóng đưa ra một số chủ đề tích hợp liên môn cốt lõi; đồng thời tiến hành triển khai tập huấn, rèn luyện kỹ năng và tổ chức dạy học thử nghiệm các chủ đề đó để giúp GV có cơ sở và định hướng rõ ràng hơn nữa về DHTH.

- Đưa vấn đề DHTH vào các buổi sinh hoạt chuyên môn để tạo điều kiện cho GV được trao đổi kiến thức, kinh nghiệm dạy học, tìm điểm chung giữa các lĩnh vực kiến thức để thiết kế các chủ đề tích hợp liên môn Vật lí, Hóa học, Sinh học một cách cụ thể và đúng hướng.

- Các trường Đại học, Cao đẳng Sư phạm cần nhanh chóng rà soát chương trình, thiết kế môn học, chuyên đề hoặc tổ chức các buổi seminar, workshop về DHTH nhằm cập nhật các

kiến thức, kĩ năng DHTH, từ đó góp phần hình thành và phát triển năng lực DHTH cho sinh viên, tạo điều kiện tối ưu cho SV có thể thực thi nghề nghiệp ngay sau khi ra trường, nhằm tránh lãng phí kinh phí và thời gian đào tạo lại.

- Công bố các chủ đề tích hợp liên môn có chất lượng, các kết quả nghiên cứu cũng như các thông tin liên quan đến DHTH lên mạng internet để GV có thể tiếp cận và tham khảo, từ đó tăng cường sự hiểu biết và mức độ sẵn sàng của GV trong việc triển khai định hướng đổi mới này.

4. Kết luận

Nhìn chung, đứng trước yêu cầu cấp thiết của thực tiễn giáo dục Việt Nam, việc đổi mới là vấn đề tất yếu. Đội ngũ giáo viên THCS – những người trực tiếp thực thi những định hướng đổi mới nói trên đã bước đầu có sự chuẩn bị về mặt tâm lí, trang bị kiến thức và từng bước hình thành năng lực DHTH. Tuy nhiên, để làm tốt hơn nữa và đảm bảo đạt được mục tiêu đề ra của đề án đổi mới chương trình, SGK sau năm 2015, ngành GD-ĐT cần nghiên cứu các biện pháp nâng cao sự hiểu biết, khả năng và mức độ sẵn sàng của GV. Một khi GV đã thực sự sẵn sàng, việc triển khai DHTH sau năm 2015 chắc chắn sẽ thành công.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. 2013. *Đổi mới chương trình và Sách giáo khoa Giáo dục Phổ thông sau năm 2015 (Bản dự thảo)*. Hà Nội.
2. Nguyễn Phúc Chính. 2013. *Vận dụng quan điểm tích hợp trong dạy học ở trường Trung học Phổ thông*. Tạp chí Giáo dục. Số 296, trang 51-52.
3. Dương Quang Ngọc. 2013. *Tích hợp các môn Vật lí, Hóa học, Sinh học ở cấp Trung học cơ sở chuẩn bị cho việc xây dựng chương trình mới sau năm 2015*. Tạp chí Giáo dục. Số 297, trang 45-46.
4. Cao Thị Thặng, Lương Việt Thái. 2011. *Vấn đề tích hợp trong việc phát triển chương trình giáo dục phổ thông các môn học ở trường phổ thông Việt Nam*. Kỷ yếu Khoa học Giáo dục Việt Nam đổi mới và phát triển, tập 2.

Mức độ chuẩn bị thực hiện đổi mới chương trình, dạy học tích hợp và dạy học phân hóa của giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh

*TS. Phạm Thị Lan Phương, ThS. Phạm Thị Thu Thủy
CN. Võ Thị Tích, ThS. Bùi Tiến Huân, ThS. Hồ Sỹ Anh**

1. Giới thiệu

Giáo viên (GV) là một trong những nhân tố quan trọng hàng đầu của một nền giáo dục (GD). Đó là nhận định thường được các nhà GD và các nhà nghiên cứu đồng tình cao độ. Chính vì vậy, sự thành bại của một chương trình đổi mới GD thường phụ thuộc rất nhiều vào mức độ chuẩn bị thực hiện của đội ngũ giáo viên. Nguyễn Thị Bình và các cộng sự (2012) dựa vào kết quả đề tài nghiên cứu cấp Bộ trên quy mô toàn quốc đã có kết luận rằng sức ỳ của GV còn lớn, vẫn giữ thói quen dạy học cũ; "so với các yêu cầu đối với người giáo viên sau 10-15 năm tới, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của đội ngũ GV hiện nay còn có một khoảng cách đáng kể" (tr. 35). Kết quả nghiên cứu này cho thấy, việc chuẩn bị cho đội ngũ GV có những hiểu biết và năng lực nghề nghiệp phù hợp với mục tiêu của đổi mới giáo dục là một công việc tất yếu phải làm trước khi thực hiện đổi mới chương trình học phổ thông.

Thêm vào đó, trước những bàn luận sôi nổi của xã hội về sự thành công của đổi mới giáo dục phổ thông thông qua việc biên soạn lại chương trình (CT) giáo dục phổ thông giai đoạn sau năm 2015, trước những băn khoăn của GV về đổi mới giáo dục phổ thông trong thời gian vừa qua cũng như hiện nay, việc tìm kiếm một cách thức tiến hành đổi mới đạt được sự đồng thuận cao là rất cần thiết. Để tìm hiểu về 2 vấn đề trên, chúng tôi đã thực hiện một nghiên cứu để tìm hiểu về mức độ sẵn sàng về tư tưởng cũng như năng lực nghề nghiệp của đội ngũ GV để thực hiện đổi mới. Bài viết này trình bày sơ bộ về kết quả khảo sát đối với GV trung học phổ thông tại TP. Hồ Chí Minh. Bài viết tập trung phân tích các yếu tố như sự tán thành của GV đối với cách làm đổi mới GD và mức độ hiểu biết, thực trạng tiến hành dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) của GV.

* Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh

2. Kết quả nghiên cứu***2.1. Mô tả dự án nghiên cứu***

Để tìm hiểu về năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên nhằm thực hiện đổi mới giáo dục phổ thông, Viện Nghiên cứu Giáo dục đã phân công cho chúng tôi thực hiện đề tài nghiên cứu "Khả năng đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa của đội ngũ giáo viên trung học phổ thông theo tinh thần đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục". Một phần công việc trong dự án nghiên cứu này là tìm hiểu về mức độ chuẩn bị thực hiện đổi mới của đội ngũ GV. Trong bài viết này chúng tôi trích một phần kết quả nghiên cứu tại 6 trường THPT tại TP. Hồ Chí Minh, bao gồm: Trần Đại Nghĩa (Q.1), Lê Quý Đôn (Q. 3), Võ Thị Sáu (Q. Bình Thạnh), Nguyễn Hiền (Q. 11), Vĩnh Lộc (Q. Bình Tân), Thủ Đức (Q. Thủ Đức). Tổng số phiếu khảo sát thu về là 249 phiếu.

2.2. Một số kết quả nghiên cứu nổi bật***a. Hiểu biết và mức độ đồng tình của GV về chủ trương đổi mới GD***

Số liệu trong Bảng 1 cho thấy, mặc dù tỷ lệ GV đồng tình với "nghị quyết 29 về đổi mới toàn diện giáo dục" và "chủ trương đổi mới CT và SGK sau 2015" luôn chiếm hơn 50%, số GV không muốn bàn luận về vấn đề lớn trong đổi mới GD cũng khá đáng kể. Tỷ lệ GV không có ý kiến về các vấn đề này chiếm tương ứng là 14,9% và 13,2%. Qua tiếp xúc với GV, chúng tôi ghi nhận một số ý kiến cho rằng đổi mới CT và sách giáo khoa (SGK) đã thay đổi một số lần rồi nhưng không phải cứ lần sau là tốt hơn lần trước. Thực trạng về tâm tư của đội ngũ GV gợi ra những băn khoăn về kế hoạch đổi mới CT và SGK. Kế hoạch này cần phải được hoàn thiện hơn để làm tăng tính thuyết phục của nó đối với đội ngũ GV.

Bảng 1. Hiểu biết và mức độ đồng tình của GV về chủ trương đổi mới GD

<i>TT</i>	<i>Nội dung</i>	<i>Đồng ý (%)</i>	<i>Không đồng ý (%)</i>	<i>Không có ý kiến (%)</i>	<i>Số người trả lời</i>
1	Thầy/Cô biết về Nghị quyết 29 về đổi mới toàn diện giáo dục.	71,9	13,2	14,9	249
2	Thầy/Cô hiểu rõ chủ trương đổi mới CT và SGK sau 2015.	63,9	22,9	13,2	249
3	Thầy/Cô cho rằng cần dạy học sinh để hình thành năng lực.	91,6	4,0	4,4	249
4	Thầy/Cô cần được trao thêm quyền tự chủ trong việc dạy học.	94,0	2,8	3,2	249

Đối với những vấn đề cụ thể được đề cập trong chủ trương đổi mới GD thì GV lại rất quan tâm với đồng tình cao độ. Tỷ lệ GV đồng tình về mục tiêu và công cụ thực hiện đổi mới GD như "dạy HS để hình thành năng lực", "trao thêm quyền tự chủ cho GV trong dạy

học" là rất cao, chiếm trên 90%; tỷ lệ không đồng tình rất thấp, chiếm dưới 4,0%. DHTH và DHPH chính là những cách tiếp cận được sử dụng phổ biến để dạy HS hình thành năng lực, phát triển những phẩm chất phù hợp cho mỗi HS. Từ đó có thể suy ra là GV đồng tình với chủ trương xây dựng chương trình học phổ thông theo hướng tiếp cận của DHTH và DHPH.

b. Mức độ chuẩn bị thực hiện DHTH và DHPH theo chủ trương đổi mới

Thành phố Hồ Chí Minh đã tổ chức tập huấn cho GV cốt cán tại các trường phổ thông những kiến thức cơ bản về DHTH và DHPH. Từ đội ngũ này các trường phổ thông đã phổ biến rộng hơn cho GV trong trường. Vì thế tỷ lệ GV cho rằng họ thường xuyên áp dụng DHTH và DHPH là khá cao, chiếm trên 50% (Bảng 2). Điều này cho thấy, đại bộ phận GV THPT tại TP. Hồ Chí Minh đã sẵn sàng để thực hiện DHTH và DHPH. Mặc dù nhiều GV cho rằng họ đang thực hiện DHTH và DHPH, không nên lạc quan cho rằng GV THPT tại TP. Hồ Chí Minh đang đi trước trong đổi mới GD. DHTH và DHPH dựa vào sáng kiến cá nhân hoàn toàn khác với dạy học theo hướng tiếp cận DHTH và DHPH. Khi Bộ GD-ĐT chưa ban hành khung chương trình học theo hướng tiếp cận DHTH và DHPH thì có nghĩa là chưa có hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học một cách toàn diện và có hệ thống.

Bảng 2. Mức độ áp dụng DHTH và DHPH

<i>Phương pháp</i>	<i>Mức độ</i>				<i>Số người trả lời</i>
	<i>Rất thường xuyên (%)</i>	<i>Thường xuyên (%)</i>	<i>Không thường xuyên (%)</i>	<i>Chưa bao giờ (%)</i>	
Dạy học tích hợp	4,4	48,6	36,9	10,0	249
Dạy học phân hóa	6,0	49,4	39,0	5,6	249

Bảng 3. Các phương pháp dạy học thường được GV sử dụng

<i>Phương pháp dạy học</i>	<i>Thường xuyên (%)</i>	<i>Không thường xuyên (%)</i>	<i>Số người trả lời</i>
Thuyết trình	67,1	32,9	249
Dạy học nêu vấn đề	81,1	18,9	249
Dạy học theo dự án	43,4	56,6	249
Dạy học thông qua trải nghiệm	50,2	49,8	249

Số liệu trong Bảng 3 cho ta hiểu biết sâu hơn về thực chất của việc áp dụng DHTH và DHPH. GV vẫn thường xuyên sử dụng những phương pháp dạy học truyền thống cho lớp đông như thuyết trình, dạy học nêu vấn đề, chiếm lần lượt là 67,1% và 81,1%. Những phương pháp dạy học cho nhóm nhỏ thường được vận dụng trong DHTH và DHPH như dạy học theo dự án và dạy học thông qua trải nghiệm ít được sử dụng hơn, chiếm lần lượt

là 43,4% và 50,2%. Các số liệu trong Bảng 3 thể hiện một thực trạng khá lạc quan về mức độ đổi mới GD của GV; tuy nhiên, đây là con số về thực trạng tại TP. Hồ Chí Minh, một trong những địa phương mà cư dân có trình độ văn hóa và giáo dục cao nhất cả nước. Và đây là những con số tự đánh giá đưa ra bởi GV chứ không phải đánh giá của chuyên gia thông qua dự giờ.

Một điều lưu ý nữa là, những con số này chưa phản ánh được thực chất của những cái được cho là thực hiện DHTH và DPHP. Dạy học dự án và dạy học thông qua trải nghiệm là những phương pháp giảng dạy lấy HS làm trung tâm. Nội dung của những bài học được thiết kế dựa trên nhu cầu, hứng thú và trình độ tiếp thu của từng HS hoặc từng nhóm HS. Với tình trạng sĩ số HS mỗi lớp rất đông và chương trình học được cấu trúc dựa vào nội dung từng bộ môn như tại Việt Nam, GV khó mà áp dụng được các phương pháp dạy học của theo hướng tiếp cận DHTH và DPHP. Số liệu khảo sát trong nghiên cứu này cho thấy, khó khăn mà GV thường gặp phải nhất khi thực hiện DHTH và DPHP là phải dạy cho xong chương trình được quy định trong SGK. 44% GV cho rằng "không đủ thời gian hoàn thành bài dạy" gây khó khăn trong DHTH và 53% GV chọn yếu tố này là khó khăn cho DPHP. Thêm vào đó, áp dụng DPHP khó khăn hơn DHTH vì còn gặp những hạn chế về cơ sở vật chất (34,9% GV chọn), sĩ số lớp (29,3%), tài liệu hướng dẫn (22,1%).

c. Yếu tố giúp thúc đẩy thực hiện DHTH và DPHP

Bảng 4. Yếu tố thúc đẩy thực hiện DHTH - DPHP

<i>Các yếu tố</i>	<i>Tỷ lệ chọn (%) trên tổng số 249 GV</i>	
	<i>DHTH</i>	<i>DPHP</i>
Thay chương trình, SGK	28,1	24,1
Thay đổi cách kiểm tra đánh giá HS	36,1	61,0
Bồi dưỡng nâng cao năng lực HS	15,7	
Bồi dưỡng GV và cung cấp tài liệu cần thiết	59,4	33,3
Thay đổi đào tạo tại trường SP	26,1	23,7
Khác	0,8	2,4

Trong phiếu khảo sát chúng tôi có yêu cầu GV lựa chọn các cách thức thúc đẩy DHTH và DPHP được thực hiện thường xuyên hơn (Bảng 4). Chúng tôi chưa chờ trống để GV đề xuất các cách thức khác nhưng rất ít GV đưa ra ý kiến khác. Kết quả khảo sát ở phần nội dung này cho thấy một số hiện tượng rất đáng chú ý. Thứ nhất là, tỷ lệ GV chọn thúc đẩy DHTH và DPHP thông qua "thay chương trình, SGK" là thấp, chưa đến 30% GV chọn yếu tố này. Đây là một kết quả đáng để cho Bộ GD-ĐT và Ban chỉ đạo đổi mới CT, SGK phổ thông sau năm 2015 quan tâm.

Thứ hai là, để có thể thực hiện đổi mới chương trình học phổ thông một cách có hệ thống thì đào tạo tại trường SP phải thay đổi để tạo ra một đội ngũ GV có thể triển khai thành công chương trình học phổ thông mới. Tuy nhiên, GV ít coi trọng yếu tố này, tỷ lệ

đồng tình của GV chiếm 26,1% đối với DHTH và 23,7% đối với DHPH. Những hiểu biết về DHTH và DHPH như vậy sẽ là yếu tố góp phần cổ vũ cho những quan điểm thiếu đồng bộ trong đổi mới chương trình học phổ thông.

Thứ ba là, tỷ lệ GV cho rằng "thay đổi cách kiểm tra đánh giá HS" sẽ thúc đẩy DHPH chiếm tỷ lệ cao bất thường với con số 61,0%. Về lý thuyết, kiểm tra đánh giá là công cụ để phân loại HS theo nhóm trước khi quyết định sử dụng nội dung và phương pháp dạy-học riêng cho từng nhóm. Vì thế kiểm tra đánh giá ít có quan hệ trực tiếp tới DHPH. Hiện nay, các GV ở Việt Nam thường sử dụng kiểm tra và đánh giá để đánh giá học lực của HS, việc thiết kế các phiếu khảo sát nhu cầu học tập của HS rất hiếm khi được thực hiện. Vì thế "kiểm tra đánh giá HS" tại Việt Nam vẫn chưa thực sự là bước công việc được thực hiện trước DHPH. Do vậy, GV coi "thay đổi cách kiểm tra đánh giá HS" sẽ thúc đẩy DHPH là nhầm lẫn. Thêm vào đó, 2,4% GV chọn mục yếu tố khác trong DHPH có ghi chú là họ không thực sự hiểu DHPH là gì. Sự thiếu hiểu biết của GV về DHPH như trên cho thấy việc tập huấn thêm cho GV về DHTH và DHPH, việc thiết kế chương trình đào tạo tại các trường sư phạm nhằm chuẩn bị cho GV về DHTH và DHPH cũng cần thiết như là xây dựng chương trình học phổ thông theo hướng DHTH và DHPH.

3. Kết luận

Chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI được cả xã hội đồng tình ủng hộ. Việc xây dựng lại chương trình học giáo dục phổ thông cho giai đoạn sau năm 2015 theo hướng tiếp cận DHTH và DHPH để hình thành năng lực cho HS đã được khẳng định trong nghị quyết 29-NQ/TW, nhưng kế hoạch triển nội dung vẫn còn rất nhiều phải bàn.

Kết quả khảo sát ý kiến của đội ngũ GV THPT tại TP. Hồ Chí Minh gợi ra một số vấn đề cần phải được cân nhắc và xem xét kỹ lưỡng khi xây dựng lại chương trình học giáo dục phổ thông. Thứ nhất là, Ban chỉ đạo đổi mới CT-SGK phải lên kế hoạch thực hiện cụ thể với những mục tiêu, cách tiến hành, kết quả mong đợi, và hướng dẫn rõ ràng cho đội ngũ GV để có thể thuyết phục họ tham gia nhiệt tình vào quá trình đổi mới. Thứ hai là, việc viết lại CT-SGK không nên tách biệt khỏi quá trình đổi mới đào tạo tại trường sư phạm. Rất mong, Bộ GD-ĐT chú ý tới các vấn đề này để đảm bảo cho việc xây dựng chương trình học giáo dục phổ thông cho giai đoạn sau năm 2015 tạo ra một cuộc cải cách lớn và có ý nghĩa thiết thực và và lâu dài cho nền giáo dục phổ thông nước nhà.

Tài liệu tham khảo

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI

Nguyễn Thị Bình và cộng sự (2012). Báo cáo tổng kết đề tài B01-2010 "Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông"

Đổi mới dạy và học ở trường trung học – Yêu cầu đặt ra đối với đào tạo, bồi dưỡng giáo viên

*ThS. Hồ Sỹ Anh**

Định hướng xây dựng chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015 theo hướng tiếp cận năng lực học sinh (HS), trong đó, dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) là những giải pháp cơ bản để phát triển năng lực và phẩm chất người học. Từ định hướng này, một số tác giả đã đề xuất đổi mới đào tạo giáo viên (ĐTGV) trên cơ sở tiếp cận lý luận về DHTH và DHPH. Bài viết này, đề xuất đổi mới ĐTGV, đáp ứng yêu cầu DHTH và DHPH trên cơ sở tiếp cận thực tiễn đã và đang diễn ra ở trường trung học Việt Nam trong thời gian gần đây.

1. Những đổi mới về dạy và học ở trường phổ thông

Thực hiện chủ trương "Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo" của Đảng và Nhà nước, ngành giáo dục và đào tạo nói chung, các trường phổ thông nói riêng đã và đang có nhiều chuyển động, với nhiều góc độ và cấp độ khác nhau, từ đổi mới về phương pháp, phương thức dạy và học, cách thức kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục đến đổi mới công tác quản lý, sinh hoạt chuyên môn, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên (GV) v.v. Những đổi mới về dạy và học ở trường trung học, đã và đang mang lại hiệu quả trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, đồng thời tạo ra những chuyển biến mạnh mẽ cả chiều sâu lẫn chiều rộng đối với giáo dục phổ thông nước ta.

1.1. Thi nghiên cứu khoa học, kỹ thuật đối với học sinh trung học

Việc nghiên cứu khoa học (NCKH) đối với HS trung học đã được một số nhà giáo dục đề xuất khá sớm, từ những năm 80 của thế kỷ XX. Tiêu biểu là đề xuất của Giáo sư, Viện sĩ Nguyễn Cảnh Toàn, ông là người đầu tiên đưa nghiên cứu khoa học vào cấp thấp (HS phổ thông), trong khi thời đó, có nhiều quan điểm cho rằng, chỉ nên NCKH từ cấp học cao (đại học). Một trong những thành công mà ông tâm đắc nhất là "phương pháp sư phạm" và "khoa học sư phạm" của mình, chính là biết khơi gợi cho HS tính tò mò khoa học, tính chủ động tìm học, qua đó mà rèn luyện tư duy ngày càng thêm sắc sảo. Tuy nhiên, ý tưởng triển khai cho HS phổ thông NCKH chưa được ủng hộ ở Việt Nam vào thời đó. Trong khi, một số nước trên thế giới, nhất là Hoa Kỳ đã tổ chức cuộc thi nghiên cứu khoa học, kỹ thuật (NCKH-KT) đối với HS trung học, từ năm 1950 và duy trì cuộc thi

* Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

cho đến nay. Cuộc thi này sau đó, được Intel chính thức tài trợ và gọi là Intel ISEF (Intel International Science and Engineering Fair).

Đến năm 2006, Bộ GD&ĐT, Intel Việt Nam và Vifotec²⁵ đã có những bước chuẩn bị đầu tiên để triển khai hội thi Intel ISEF tại Việt Nam. Năm 2007, Vifotec làm thủ tục đăng ký thành viên cho Việt Nam với Intel ISEF.

Từ năm 2008, Việt Nam đã chính thức tổ chức hội thi Intel ISEF. Lần đầu tiên Hội thi này được tổ chức tại Lâm Đồng. Năm 2009, HS Lâm Đồng đại diện cho Việt Nam dự thi Intel ISEF tại Hoa Kỳ. Những năm sau, Việt Nam liên tục tổ chức hội thi NCKH-KT cấp quốc gia, gọi tắt là VISEF và cử đoàn HS dự thi Intel ISEF quốc tế. Tuy nhiên, các đề tài/dự án của HS Việt Nam chưa đủ để đoạt giải trong hội thi quốc tế.

Năm 2012, đề tài *"Xử lý nước mặn thành nước ngọt bằng kỹ thuật chân không và năng lượng mặt trời phục vụ cho sinh hoạt"* của nhóm tác giả: Trần Bách Trung, Vũ Anh Vinh và Bùi Thị Quỳnh Trang, HS trường chuyên Hà Nội - Amsterdam thực hiện, đoạt giải Nhất quốc gia và tham gia dự thi Intel ISEF tại Hoa Kỳ. Đề tài này đã đoạt giải Nhất trong lĩnh vực Điện và Cơ khí, đây là lần đầu tiên HS Việt Nam được vinh danh tại một hội thi NCKH-KT quốc tế lớn nhất và lâu đời nhất đối với HS trung học. Phát biểu khi đón đoàn HS Việt Nam trở về, Thứ trưởng Bộ GD&ĐT Nguyễn Vinh Hiển khẳng định: *"Kết quả kỳ thi ISEF năm nay là một tin rất vui, thành tích này không chỉ dành cho các em mà nó còn mở ra một hướng mới về hình thức, phương thức dạy học phối hợp giữa các trường phổ thông với các trường đại học, cao đẳng, các viện nghiên cứu. Giữa các thầy cô giáo phổ thông với các nhà khoa học"*.

Năm 2013 và năm 2014, HS Việt Nam dự thi Intel ISEF quốc tế đã đoạt 4 giải Tư. Các đề tài dự thi thuộc về HS trường THPT chuyên Lê Hồng Phong (TP.HCM) và trường THPT chuyên Hà Nội – Amsterdam (Hà Nội). Đặc biệt, hai em Nguyễn Nam Du và Trần Thị Diệu Liên của trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong xuất sắc nhận giải Nhì từ Quỹ Từ Thiện Open Hearts của Ukraine và giải Tư của Hội thi Intel ISEF cho dự án *"Bảng điện tử Chữ Braille cho người khiếm thị"*, thuộc lĩnh vực Kỹ thuật.

Bộ GD&ĐT đã ban hành Quy chế thi NCKH-KT cấp quốc gia đối với HS trung học cơ sở, trung học phổ thông tại Thông tư số 38/2012/TT-BGD&ĐT ngày 2/11/2012. Theo thông tư này, các đề tài nghiên cứu liên quan đến 17 lĩnh vực, bao gồm: Khoa học động vật; Khoa học xã hội và hành vi; Hóa sinh; Sinh học tế bào và Phân tử; Khoa học máy tính; Khoa học trái đất; Kỹ thuật Vật liệu và Công nghệ sinh học; Kỹ thuật Điện và Cơ khí; Năng lượng và vận tải; Khoa học môi trường; Toán học; Y khoa và khoa học sức khỏe; Vật lý và thiên văn học và Khoa học thực vật. Những quy định của cuộc thi này gần giống với hội thi Intel ISEF, do đó, về lĩnh vực NCKH-KT HS Việt Nam đã hội nhập nhanh với thế giới.

Như vậy, từ chỗ nhiều người chưa tin khả năng NCKH-KT của HS, đến nay ngành giáo dục đã tổ chức kỳ thi quốc gia về NCKH-KT đối với HS trung học, có tầm ảnh hưởng sâu rộng, tạo ra một cách thức học tập mới, không chỉ "Khơi gợi cho HS tò mò

²⁵ Quỹ Hỗ trợ sáng tạo Việt Nam

khoa học" mà tạo ra một môi trường cho các em sáng tạo thực sự. Đến nay, hầu hết các tỉnh, thành trong cả nước đã tổ chức hội thi NCKH-KT cấp tỉnh, và đây cũng là nhiệm vụ hằng năm của các trường trung học và trung tâm GDTX. Tiềm năng NCKH-KT của HS là rất lớn, nhưng để khơi dậy tiềm năng này không phải dễ dàng, do không những thiếu thiết bị thực hành, thí nghiệm; thiếu nhà khoa học hướng dẫn, thiếu kinh phí đầu tư, mà cái chính là hạn chế trong PPDH của GV, chưa kích thích để bật ra những ý tưởng sáng tạo nơi HS²⁶.

Việc NCKH-KT đối với HS là một hình thức học tập mang tính tích hợp rất cao. Trong đó, các em phải vận dụng kiến thức của nhiều môn vào giải quyết vấn đề. Và qua đó, hình thành năng lực tự học, tự nghiên cứu và các năng lực khác, như hợp tác, thuyết trình, làm thí nghiệm, điều tra, giao tiếp và trình bày báo cáo bằng tiếng Anh... Các em tự đặt ra bài toán và tự mình hay hợp tác với người khác để giải quyết bài toán đó một cách hiệu quả. Như vậy, việc giải quyết vấn đề đặt ra ở đây không phải đơn thuần là làm một bài thi với một đề thi (bài toán đúng) cho trước, mà phải trải qua một quá trình gồm nhiều bước. Theo (Phan Dũng, 2010), quá trình đặt và giải quyết vấn đề gồm 6 bước, đó là: *Xác định tình huống xuất phát vấn đề ưu tiên cần giải; Xác định cách tiếp cận tình huống vấn đề xuất phát ưu tiên; Tìm thông tin giải bài toán; Tìm ý tưởng giải bài toán; Phát triển ý tưởng thành thành phẩm; Áp dụng thành phẩm vào hệ thực tế.*

Mặt khác, NCKH-KT cũng tạo điều kiện để HS sớm bộc lộ thiên hướng nghề nghiệp, khả năng, sở thích của mình, từ đó, nhà trường, thầy cô giáo tạo điều kiện cho các em phát huy cao nhất năng lực sáng tạo đang tiềm ẩn trong của mỗi HS. Đây chính là điều kiện để thực hiện DHPH một cách hiệu quả nhất và cũng là giải pháp để tìm kiếm, phát hiện mầm móng tài năng mà bồi dưỡng để các em trở thành những nhà khoa học, những nhân tài cho đất nước.

Một hạn chế mà ngành giáo dục đã chỉ ra trong những năm qua cho thấy, đó là thầy cô ở trường trung học chưa có kinh nghiệm hoặc chưa biết triển khai nghiên cứu đề tài khoa học một cách bài bản, do đó, việc hướng dẫn cũng như đánh giá đề tài NCKH-KT gặp rất nhiều khó khăn.

Vì vậy, để đáp ứng yêu cầu thực tiễn đặt ra, sinh viên sư phạm không chỉ biết NCKH mà còn phải có phương pháp để khơi gợi và nâng cao năng lực sáng tạo khoa học, kỹ thuật cho HS thông qua hoạt động dạy học. Trong một khảo sát mới đây, thuộc đề tài cấp trường năm 2013²⁷, trong số 550 sinh viên sư phạm thuộc trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh, có 100 em đã từng tham gia NCKH (chiếm 22,0%). Tỷ lệ này là thấp so với yêu cầu, vì sẽ có gần 80% sinh viên tốt nghiệp cử nhân sư phạm nhưng chưa hề tham gia NCKH.

²⁶ Một số Sở GD&ĐT đặt hàng cho các trường ĐHSP chuyên đề bồi dưỡng GV: nâng cao năng lực sáng tạo khoa học, kỹ thuật cho HS thông qua giảng dạy và nghiên cứu khoa học

²⁷ Đề tài: "Khảo sát, đánh giá chất lượng phục vụ của một số khoa, phòng thuộc trường ĐHSP TP.HCM", tác giả Hồ Sỹ Anh

1.2. Triển khai phương pháp "Bàn tay nặn bột" ở trường trung học.

Phương pháp dạy học (PPDH) "Bàn tay nặn bột"- BTNB, tiếng Pháp là La main à la pâte- viết tắt là LAMAP; tiếng Anh là Hands-on, là PPDH khoa học dựa trên cơ sở của sự tìm tòi - nghiên cứu, áp dụng cho việc dạy học các môn khoa học tự nhiên. Phương pháp này được khởi xướng tại Pháp bởi Giáo sư Georges Chapak từ năm 1995. Cho đến nay, PPDH này không chỉ triển khai ở Pháp mà đã áp dụng cho nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam.

Phương pháp BTNB được đưa vào Việt Nam là một nỗ lực to lớn của Hội gặp gỡ Việt Nam²⁸. Phương pháp này được giới thiệu tại Việt Nam cùng với thời điểm mà nó mới ra đời và thử nghiệm ứng dụng trong dạy học ở Pháp.

Tháng 10/1995, Giáo sư Gerges Charpak (cha đẻ của phương pháp BTNB), đã đến Việt Nam dự Hội thảo Vật lý năng lượng cao, tại thành phố Hồ Chí Minh. Trong dịp này, Giáo sư đã hứa giúp Việt Nam đưa phương pháp BTNB vào trường học.

Từ đó đến nay, phương pháp BTNB đã được áp dụng ở các trường tiểu học Việt Nam. Một số tỉnh, thành đã triển khai phương pháp này mạnh mẽ như Hà Nội, thành phố Hồ Chí Minh, Đà Nẵng. Có nhiều GV và cán bộ quản lý được tập huấn về soạn, giảng theo phương pháp này và họ đã nhận thấy phương pháp BTNB góp phần rất lớn hình thành ý thức, niềm say mê khoa học cho HS ngay từ bậc tiểu học.

Năm 2013, Bộ GD&ĐT đã ban hành văn bản số 3535/BGDĐT-GDTrH, hướng dẫn triển khai thực hiện phương pháp BTNB, theo đó, phương pháp này chính thức triển khai ở các trường THCS để dạy các môn khoa học (Vật lý, Hóa học, Sinh học).

Cơ sở khoa học của phương pháp BTNB là dạy học khoa học dựa trên tìm tòi, nghiên cứu. Dạy học dựa trên tìm tòi nghiên cứu là một PPDH xuất phát từ sự hiểu biết cách thức học tập của HS, bản chất của NCKH-KT và sự xác định các kiến thức khoa học và kỹ năng mà HS cần nắm vững. Có 3 vấn đề rất quan trọng liên quan đến phương pháp này, mà tổ chuyên môn và GV cần phải thực hiện, đó là:

- **Xây dựng kế hoạch dạy học:** Trên nguyên tắc đảm bảo chuẩn kiến thức, kỹ năng được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông, các tổ/nhóm chuyên môn, GV được chủ động lựa chọn nội dung, xây dựng các chủ đề dạy học trong mỗi môn học hoặc các chủ đề tích hợp, liên môn, đồng thời xây dựng kế hoạch dạy học các chủ đề đã xác định và được nhà trường phê duyệt theo phương pháp BTNB.

- **Tổ chức hoạt động dạy học:** Trên cơ sở kế hoạch dạy học đã được phê duyệt, tổ/nhóm chuyên môn, GV có thể thiết kế tiến trình dạy học cụ thể cho mỗi chủ đề mà không nhất thiết phải theo bài/tiết trong sách giáo khoa (SGK). Mỗi chủ đề có thể được thực hiện ở nhiều tiết học, mỗi tiết có thể chỉ thực hiện một hoặc một số bước trong tiến trình sư phạm của phương pháp BTNB. Các nhiệm vụ học tập có thể được thực hiện ở trong hoặc ngoài giờ trên lớp hoặc giao nhiệm vụ học tập về nhà.

- **Phát triển thiết bị dạy học và học liệu:** Các nhà trường chủ động sửa chữa, mua sắm bổ sung thiết bị dạy học, khuyến khích, hỗ trợ kinh phí và tạo các điều kiện thuận lợi cho GV tự làm thiết bị dạy học và học liệu phục vụ dạy học.

²⁸ Hội Gặp gỡ Việt Nam, tên tiếng Pháp là Recontres du Vietnam, được thành lập năm 1993, do Giáo sư Jean Trần Thanh Vân (một Việt Kiều ở Pháp) làm chủ tịch.

Khi dạy học theo phương pháp BTNB, GV phải sử dụng tích hợp nhiều phương pháp, như dạy học nêu vấn đề, dạy học gắn với tình huống, dạy học thông qua thảo luận, dạy học theo nhóm,... Đồng thời, việc học tập của học sinh không chỉ lĩnh hội các kiến thức khoa học một cách chắc chắn (thông qua quan sát, làm thí nghiệm, thảo luận, trao đổi...) mà còn phát triển nhiều kỹ năng khác như: kỹ năng đặt câu hỏi, đề xuất các dự đoán, giả thiết, phương án thí nghiệm, phân tích dữ liệu, giải thích và bảo vệ các kết luận của mình... Rõ ràng, việc học tập của HS theo phương pháp BTNB là tích hợp giữa lý thuyết với thực hành, thí nghiệm. Con đường mà HS tìm ra kiến thức được đi lại gần giống với quá trình tìm ra kiến thức mới của các nhà khoa học đã thực hiện trước đó.

Song song với việc đưa phương pháp BTNB ở cấp THCS, Bộ GD&ĐT khuyến khích các PPDH tích cực khác nhau như dạy học giải quyết vấn đề, dạy học theo dự án, mở rộng hình thức dạy học trực tuyến, trường học ảo.... Quán triệt quan điểm giáo dục tích hợp khoa học - công nghệ - kỹ thuật - toán (Science - Technology - Engineering - Mathematic: STEM) trong quá trình thực hiện chương trình phổ thông hiện hành. Đồng thời thực hiện tích hợp một số chủ đề như: giáo dục dân số, môi trường; giáo dục an toàn phòng chống tai nạn thương tích, an toàn giao thông... vào các môn học thích hợp.

Việc triển khai phương pháp BTNB ở trường THCS chưa thực hiện đại trà, song nó đã tạo ra một thay đổi lớn trong dạy và học các môn khoa học, đồng thời tạo điều kiện cho GV chủ động biên soạn các chủ đề/chuyên đề và lựa chọn các PPDH thích hợp, mà không phụ thuộc hoàn toàn vào bài/tiết ở SGK hiện hành.

1.3. Triển khai chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học

Trải qua cả một quá trình chuẩn bị, nhiều hội thảo, hội nghị và một số công trình/dự án nghiên cứu xây dựng Chuẩn nghề nghiệp của GV tiểu học, THCS, THPT, Bộ GD&ĐT cũng đã ban hành văn bản quan trọng quy định về Chuẩn nghề nghiệp đối với GV trung học, đó là: Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22/9/2009 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT, về ban hành Chuẩn nghề nghiệp GV trung học cơ sở, trung học phổ thông. Thông tư này đã đưa ra 6 tiêu chuẩn và 25 tiêu chí, quy định về năng lực nghề nghiệp của người GV. Căn cứ vào thông tư này, một số trường ĐTGV đã xây dựng chuẩn đầu ra cho các ngành sư phạm.

Có thể khẳng định chuẩn nghề nghiệp đối với GV là một bước tiến quan trọng trong việc định hướng đào tạo và bồi dưỡng GV theo tiếp cận năng lực. Trên cơ sở quy định Chuẩn nghề nghiệp của Bộ GD&ĐT, Trường Đại học Giáo dục (Đại học quốc gia Hà Nội), đã đề xuất xây dựng Chuẩn đầu ra trong ĐTGV, với 8 tiêu chuẩn, thể hiện 8 năng lực của người GV, đó là: (1) Phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống của người GV; (2) Năng lực tìm hiểu đối tượng và môi trường xung quanh; (3) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục; (4) Năng lực thực hiện kế hoạch dạy học; (5) Năng lực thực hiện kế hoạch giáo dục; (6) Năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và rèn luyện đạo đức; (7) Năng lực hoạt động chính trị xã hội; và (8) Năng lực phát triển nghề nghiệp. Theo đó, chuẩn đầu ra này sẽ là cơ sở quan trọng để thiết kế chương trình đào tạo và bồi dưỡng GV cũng như tổ chức thi và đánh giá kết quả đào tạo, bồi dưỡng (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2011).

Việc xếp loại, đánh giá chuẩn nghề nghiệp của GV được thực hiện vào cuối năm, với 4 mức độ: xuất sắc, khá, trung bình, chưa đạt chuẩn - loại kém. Việc đánh giá GV theo chuẩn nghề nghiệp ở các trường phổ thông, những năm đầu đã gây ra nhiều lúng túng và có sự khác nhau giữa các trường; chưa có tác dụng thúc đẩy nâng cao năng lực đối với GV. Chẳng hạn, trường chất lượng cao có xu hướng đánh giá GV một cách nghiêm túc, chặt chẽ, nên tỷ lệ xếp loại Xuất sắc lại thấp, trong khi những trường có chất lượng thấp, có xu hướng nới lỏng trong đánh giá GV, theo cách "hòa cả làng".

Tuy nhiên, việc đánh giá này cho đến nay đã từng bước đi vào thực chất. Một số Sở GD&ĐT đã công khai kết quả đánh giá theo chuẩn nghề nghiệp giữa các trường, để các trường tự so sánh với nhau, từ đó, triển khai đánh giá đảm bảo dân chủ và thực chất.

Qua nghiên cứu 25 tiêu chí quy định chuẩn nghề nghiệp thấy rằng, đây là những năng lực chung mà người GV cần có. Để đáp ứng yêu cầu DHTH và DHPH, ngoài những năng lực chung như trên, theo chúng tôi, GV cần bổ sung thêm một số năng lực sau:

i. *Năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng và một sự hiểu biết văn hóa, xã hội sâu rộng*; Chẳng hạn, một GV dạy Địa lý mà am hiểu lịch sử và văn hóa nhiều nước, chắc chắn sẽ có những bài giảng hấp dẫn hơn.

ii. *Có hiểu biết sâu sắc về DHTH, DHPH*: hiểu rõ bản chất của DHTH, DHPH; biết xây dựng chủ đề/nội dung tích hợp; thiết kế các kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp nội dung, kiến thức, nhưng đồng thời phải biết hướng đến từng đối tượng HS, như Bộ trưởng Bộ GD&ĐT Phạm Vũ Luận đã phát biểu: *GV trước đây dạy một lớp 40 em, nay dạy 40 em trong một lớp*.

iii. *Có năng lực khai thác thiết bị dạy học và sử dụng thông tin một cách hiệu quả*;

iv. *Có năng lực đặt giải quyết vấn đề*;

v. *Có năng lực gắn lý thuyết với thực tiễn, tự làm thiết bị dạy học, khơi gợi cho HS tính tò mò, sáng tạo khoa học*;

vi. *Có năng lực tìm hiểu học sinh, năng lực tư vấn hướng nghiệp; năng lực biên soạn tài liệu để dạy cho những đối tượng HS khác nhau (học sinh giỏi, học sinh yếu...)*

1.4. Đổi mới sinh hoạt chuyên môn với quan điểm, cách thức phi truyền thống

Liên tiếp từ đầu năm học 2014 - 2015 đến nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành 3 văn bản liên quan đến sinh hoạt chuyên môn (SHCM), công tác bồi dưỡng và tự bồi dưỡng đối với GV trung học, đó là các văn bản số 80/KH-BGDĐT ngày 25/02/2014 ban hành kế hoạch Tổ chức thực hiện đổi mới SHCM trong trường phổ thông và trung tâm GDTX; Văn bản số 4188/BGDĐT-GDTrH ngày 7/8/2014 về việc hướng dẫn cuộc thi Vận dụng các kiến thức liên môn để giải quyết các vấn đề thực tiễn và cuộc thi Dạy học theo chủ đề tự chọn và văn bản số 5555/BGDĐT-GDTrH, hướng dẫn SHCM về đổi mới PPDH và kiểm tra đánh giá (KTĐG); tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm GDTX qua mạng.

Có thể nói những văn bản chỉ đạo trên của Bộ GD&ĐT, đã thể hiện sự đổi mới mạnh mẽ về dạy và học ở trường trung học/trung tâm GDTX, trong đó có một số quan điểm và

cách thức tiến hành khác hẳn với truyền thống. Mục tiêu của những thay đổi này là: (1) Nâng cao chất lượng SHCM, tập trung đổi mới PPDH và KTĐG theo định hướng phát triển năng lực HS; (2) Giúp cán bộ quản lý, GV bước đầu chủ động xây dựng các chuyên đề dạy học trong mỗi môn học và chuyên đề tích hợp, liên môn phù hợp với việc tổ chức các hoạt động tích cực, tự lực, sáng tạo của HS, và qua đó, phát triển năng lực và phẩm chất cho các em; (3) Thống nhất phương thức và quản lý các hoạt động chuyên môn của nhà trường, học tập, bồi dưỡng của GV qua mạng Internet, tạo tiền đề tích cực cho đổi mới chương trình và SGK sau năm 2015.

1.4.1. Đổi mới SHCM theo quan điểm sách giáo khoa không còn là pháp lệnh

Từ quan điểm coi SGK là pháp lệnh, tất cả GV, người quản lý, thanh tra đều nhất nhất phải theo SGK và phân phối chương trình của Bộ. Do đó, GV lệ thuộc vào SGK và sách GV được biên soạn theo thể thức tuyến tính với SGK. Điều này đã làm giảm khả năng sáng tạo, tính chủ động của GV.

Quan điểm của Bộ GD&ĐT là thay cho việc dạy theo từng bài/tiết trong SGK, các tổ/nhóm chuyên môn căn cứ vào chương trình giáo dục phổ thông hiện hành, lựa chọn nội dung để xây dựng các chuyên đề dạy học phù hợp với việc sử dụng PPDH tích cực trong điều kiện thực tế của nhà trường. Trên cơ sở chuẩn kiến thức, kỹ năng của chương trình hiện hành, cần xác định các năng lực và phẩm chất có thể hình thành cho HS trong mỗi chuyên đề đã xây dựng. Các chuyên đề này phải được nhà trường phê duyệt, và đây là căn cứ để tiến hành thanh tra, kiểm tra, dự giờ đối với GV.

Quan điểm trên là rất mới đối với nhà trường Việt Nam, phù hợp với xu hướng xây dựng chương trình giáo dục phổ thông ở các nước có nền giáo dục tiên tiến và cũng là những bước chuẩn bị để hiện thực hóa chủ trương "một chương trình nhiều bộ SGK" sau năm 2015. Tuy nhiên, đây là một nội dung không dễ dàng đối với GV, bởi lẽ: (1) Hầu hết GV chưa được học, tập huấn về xây dựng chương trình và biên soạn tài liệu; (2) Làm thế nào để xác định các năng lực cần phát triển cho HS thông qua chuyên đề, vì thói quen đã ăn sâu đối với GV là dạy học để cung cấp kiến thức và kỹ năng; (3) Người làm công tác thanh tra, kiểm tra, dự giờ của GV đa số là những thầy, cô công tác lâu năm có kinh nghiệm sư phạm, nhưng lại phụ thuộc cứng nhắc vào SGK; (4) Nội dung kiểm tra, thi cử hiện nay vẫn chủ yếu là kiến thức ở SGK, nên GV không an tâm khi sử dụng nguồn tài liệu khác.

1.4.2. Đổi mới SHCM thay đổi tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá học sinh

Việc đổi mới PPDH và KTĐG đã làm thay đổi cách thức tổ chức dạy học, đó là không tập trung vào hoạt động của thầy mà chủ yếu tập trung vào *hoạt động học của học sinh*. Trước đây, khi soạn bài, GV thường soạn 2 cột là Hoạt động của thầy và Hoạt động của trò. Trong một bài giảng, theo phương pháp thuyết trình+phát vấn, hoạt động học tập của trò chủ yếu là trả lời các câu hỏi do thầy đặt ra. Và qua hệ thống câu hỏi đó, HS lĩnh hội được kiến thức. Nhưng lần này không chỉ chú ý đến hoạt động trả lời của trò, mà GV phải *giao nhiệm vụ học tập* cho HS. Các nhiệm vụ học tập này có thể thực hiện trên lớp, ngoài giờ lên lớp hay ở nhà. Việc giao nhiệm vụ học tập cho HS không còn chung chung, mà rất rõ ràng, cụ thể với các yêu cầu như sau:

- *Chuyển giao nhiệm vụ học tập*: nhiệm vụ học tập rõ ràng, phù hợp khả năng của HS, thể hiện ở yêu cầu về sản phẩm mà HS phải hoàn thành khi thực hiện nhiệm vụ.
- *Thực hiện nhiệm vụ học tập*: Khuyến khích HS hợp tác với nhau khi thực hiện nhiệm vụ học tập; phát hiện kịp thời những khó khăn của HS và có biện pháp hỗ trợ phù hợp, hiệu quả; không có HS bị "bỏ quên".
- *Báo cáo kết quả và thảo luận*: Hình thức báo cáo phù hợp với nội dung học tập và kỹ thuật dạy học tích cực; khuyến khích HS trao đổi, thảo luận với nhau và xử lý những tình huống sư phạm nảy sinh một cách phù hợp.
- *Đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập*: Nhận xét về quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập của HS...

Qua đây, chúng ta nhận thấy quan điểm dạy học "Lấy HS làm trung tâm" đã được cụ thể hóa, chứ không chỉ nói suông. Bên cạnh đó, Bộ GD&ĐT cũng đã đưa ra cách thức phân tích bài học dựa trên những tiêu chí cụ thể, với 3 nội dung, mà dựa vào đó để đánh giá giờ dạy, đó là: Kế hoạch và tài liệu dạy học; Tổ chức hoạt động cho HS; Và Hoạt động của HS. Mỗi nội dung có 4 tiêu chí cụ thể để đánh giá.

Một trong những nội dung SHCM được nhấn mạnh, đó là đổi mới KT&DG theo hướng tiếp cận năng lực HS. Vấn đề này đã được Bộ GD&ĐT hướng dẫn khá cụ thể tại Công văn số 8773/BGDĐT-GDTrH ngày 30/12/2010, về hướng dẫn soạn đề kiểm tra. Theo đó, đề kiểm tra tăng cường câu hỏi thông hiểu, vận dụng và câu hỏi mở dựa trên chuẩn kiến thức, kỹ năng của chương trình; áp dụng kỹ thuật lập ma trận kiến thức hay xây dựng đáp án đề thi thông qua kỹ thuật Rubric. Với mỗi chuyên đề, đã được tổ chuyên môn xây dựng, cần xác định và mô tả 4 mức độ yêu cầu (nhận biết, thông hiểu, vận dụng, vận dụng cao) của mỗi loại câu hỏi/ bài tập được sử dụng để KT&DG năng lực và phẩm chất của HS. Việc KT&DG chất lượng giáo dục ở trường phổ thông, đã có nhiều tiến bộ trong những năm gần đây, tuy nhiên, theo đánh giá của nhiều nhà khoa học giáo dục, lĩnh vực này Việt Nam còn nhiều yếu kém: "*Từ mấy chục năm nay, quan niệm, hiểu biết, cách làm đánh giá của cán bộ quản lý giáo dục cũng như của các GV ít thay đổi, còn thiên về kinh nghiệm*" (Trần Kiều, 2011).

Để khắc phục tình trạng yếu kém nêu trên, Bộ GD&ĐT xác định hướng đổi mới KT&DG theo các quan điểm cơ bản sau: (1) Chỉ đạo và tổ chức chặt chẽ, nghiêm túc, đúng quy chế ở tất cả các khâu ra đề, coi, chấm và đánh giá HS trong việc thi và kiểm tra; đảm bảo thực chất, khách quan, trung thực, công bằng, coi trọng sự tiến bộ của HS; (2) Đổi mới KT&DG chú trọng đánh giá quá trình: đánh giá trên lớp; đánh giá bằng hồ sơ; đánh giá bằng nhận xét; đánh giá thông qua sản phẩm, dự án; kết hợp đánh giá quá trình và đánh giá cuối kỳ, cuối năm; KT&DG hướng đến phát triển năng lực, coi trọng đánh giá để giúp đỡ HS về phương pháp học tập, hứng thú học tập; (3) Chủ động kết hợp một cách hợp lý, phù hợp giữa hình thức trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan, giữa kiểm tra lý thuyết và kiểm tra thực hành; tiếp tục ra đề thi dạng mở đối với các môn xã hội; kiểm tra tiếng Anh đầy đủ 4 kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết; thi học sinh giỏi quốc gia môn ngoại ngữ kết hợp cả Viết và Nói; Đối với các môn Lý, Hóa, Sinh, HS không chỉ làm bài thi lý thuyết mà cả bài thực hành.

1.4.3. Đổi mới SHCM thay đổi cách thức học tập, bồi dưỡng trao đổi chuyên môn

Đây là cách thức SHCM khác với truyền thống, đó là việc bồi dưỡng GV không chú trọng vào hình thức tập trung theo kiểu "đi biển mùa hè nghe báo cáo" trong vài ba buổi, mà chú trọng chuyển qua hình thức tự học, tự bồi dưỡng thông qua nghiên cứu tài liệu hoặc tham gia các lớp học trực tuyến qua mạng Internet.

Bộ GD&ĐT đã kết hợp với một số doanh nghiệp công nghệ thông tin xây hệ thống **"Trường học kết nối"** trên mạng tại địa chỉ Website: <http://truongtructuyen.edu.vn>, nhằm tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn trong các trường học; tạo môi trường chia sẻ, thảo luận, hỗ trợ lẫn nhau giữa các trường phổ thông, trung tâm GDTX trên phạm vi toàn quốc; tổ chức hoạt động học tập cũng như hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho HS trên mạng.

Mỗi Sở GD&ĐT được cấp một tài khoản quản trị cấp sở. Sở GD&ĐT cấp tài khoản quản trị cho các trường trung học/trung tâm GDTX, để qua đó, cấp tài khoản cho cán bộ quản lý, GV và HS tham gia các hoạt động chuyên môn qua mạng. GV là người trực tiếp thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn trong các khóa học/bài học/chuyên đề. GV có thể được giao quyền cấp tài khoản cho HS; xây dựng các khóa học/bài giảng trên mạng...

Và mới đây, Bộ GD&ĐT tổ chức cuộc thi *Vận dụng kiến thức liên môn để giải quyết các tình huống thực tiễn* và cuộc thi *Dạy học theo chủ đề tích hợp*. Việc đăng ký và nộp bài dự thi, yêu cầu thực hiện trực tiếp tại Website: <http://giaoducphothong.edu.vn>.

Tóm lại, qua tìm hiểu và nghiên cứu thực tiễn một số hoạt động đã và đang diễn ra ở trường phổ thông/trung tâm GDTX, cho thấy: thực tiễn đổi mới PPDH, kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục đã diễn ra rất nhanh chóng, và nhiều vấn đề đi trước các trường sư phạm. Trong những lần cải cách, đổi mới chương trình và SGK trước đây, các trường Sư phạm chỉ tham gia một số khâu như thẩm định chương trình, bồi dưỡng GV hay chỉ "đứng ngoài nhìn vào", chưa thực sự là "người đi trước" hay là "người đồng hành" cùng với quá trình đổi mới. Như vậy, vẫn còn khoảng cách khá xa giữa thực tiễn đang diễn ra ở trường phổ thông với công tác ĐTGV ở các trường sư phạm..

Có thể nói, con tàu Giáo dục Việt Nam đang chuyển động về phía trước một cách nhanh chóng, thì các trường sư phạm đang là những "toa cuối" của đoàn tàu khi chuyển động đổi mới ĐTGV chạy theo sau các trường phổ thông. Cần phải có sự thay đổi trong tư duy và hành động, các trường sư phạm phải là những "toa đầu" của đoàn tàu Giáo dục. ĐTGV phải đi trước đổi mới giáo dục 5 năm hoặc 10 năm.

Thực tiễn đang diễn ra ở các trường phổ thông cho thấy, có những vấn đề mà các trường phổ thông đã triển khai trước, sau đó trường sư phạm mới giới thiệu hay giảng dạy cho sinh viên. Chẳng hạn, một số PPDH theo dự án, dạy học theo phương pháp BTNB, triển khai dạy học theo mô hình trường học Việt Nam mới (VNEN),... đã được các trường trường phổ thông triển khai trước rồi sau đó mới vận dụng hay triển khai cho trường sư phạm; Hoặc có những việc các trường phổ thông triển khai rất mạnh và hiệu quả nhưng ở các trường sư phạm đang gặp khó khăn. Chẳng hạn, hệ thống **"Trường học kết nối"**, dự kiến cuối năm nay sẽ kết nối hàng trăm ngàn GV trên toàn quốc, để cùng trao đổi chuyên

môn hay tham gia các khóa học trực tuyến...trong khi, ở các trường sư phạm, việc tổ chức cho sinh viên học trực tuyến một số môn chung vẫn đang là khó khăn.

2. Những yêu cầu đặt ra đối với đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Từ thực tế đã và đang diễn ra ở trường phổ thông và yêu cầu đòi hỏi của công cuộc "Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục", cần phải đổi mới mạnh mẽ đào tạo và bồi dưỡng GV:

2.1. Đối với đào tạo giáo viên

Một là, chuyển ĐTGV theo chuẩn kiến thức, kỹ năng sang ĐTGV theo hướng phát triển năng lực. Căn cứ vào Chuẩn năng lực nghề nghiệp đối với GV tiểu học, trung học, bổ sung thêm một số năng lực cần thiết cho DHTH, DHPH đã được đề cập mục 1.3 ở trên, để xây dựng các chuẩn đầu ra đối với đào tạo cử nhân sư phạm; Trên cơ sở chuẩn đầu ra để xây dựng các chương trình đào tạo thích hợp. Có thể tham khảo ĐTGV theo năng lực của một số nước như Đức, Anh, Pháp, Hoa Kỳ, các nước Châu Á như Nhật Bản, Hàn Quốc,...

Hai là, xây dựng chương trình đào tạo theo hướng tích hợp, để SV sau khi ra trường có thể dạy học tích hợp một số môn cùng lĩnh vực như: các môn khoa học tự nhiên, các môn khoa học xã hội và nhân văn; các môn ngoại ngữ, tin học, công nghệ; các môn nghệ thuật (Âm nhạc, Mỹ thuật, kiến trúc, thiết kế, đồ họa, in ấn...). GV đào tạo cử nhân sư phạm có thể đứng lớp dạy nhiều lớp ở phổ thông. Chẳng hạn có người dạy được từ lớp 1 đến lớp 9, hoặc có người dạy được từ lớp 6 đến lớp 12; Thực tế nhiều sinh viên tốt nghiệp đại học sư phạm về giảng dạy ở trường THCS, khi đó, sinh viên rất lúng túng trong việc phải dạy môn khác ngoài chuyên môn được học ở trường.

Nếu đào tạo theo hướng này, các kiến thức sẽ phân ra theo khối, như: khối kiến thức chung, khối kiến thức cơ bản, khối kiến thức tâm lý, tư duy sáng tạo, và khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm; cần chú trọng các PPDH và KTĐG phát triển năng lực và phẩm chất học sinh; Cần thiết trang bị về phương pháp luận sáng tạo và đổi mới cho SV sư phạm, để sau này họ truyền lại tư duy sáng tạo cho HS.

Ba là, việc ĐTGV gắn với thực tiễn ở các trường ở phổ thông. Trường sư phạm phải kết nghĩa với một số trường phổ thông; sinh viên năm thứ ba, thứ tư phải tham gia SHCM với một tổ chuyên môn thuộc một trường phổ thông bằng hình thức trao đổi trực tiếp hoặc thông qua hệ thống "Trường học kết nối". Các nhóm sinh viên, khi đó có thể trao đổi, học tập, tập huấn chuyên môn thông qua tài khoản được trường kết nghĩa cung cấp; Việc kiến tập và thực tập nghiệp vụ sư phạm không chỉ ở trường THPT mà cả ở trường THCS cho sinh viên sư phạm các môn.

Bốn là, trong xu thế đa dạng và giao quyền chủ động hơn cho GV như: một chương trình có nhiều bộ sách giáo khoa, xây dựng chương trình gắn với đặc điểm địa phương... thì việc giảng dạy về Phát triển chương trình cho sinh viên là rất cần thiết.

Trường sư phạm phải triển khai mạnh mẽ về E-learning, thông qua việc hợp tác với một số doanh nghiệp CNTT để triển khai các hoạt động trao đổi chuyên môn giữa các

giảng viên và sinh viên trong trường, và sinh viên các trường sư phạm trong toàn quốc, như cách làm của Bộ GD&ĐT.

Năm là, mặc dù trường phổ thông triển khai nhiều vấn đề nhanh hơn, nhưng thiếu một lý luận vững chắc, nhiều khi triển khai theo kiểu "phong trào". Bởi vậy, trường sư phạm phải đóng vai trò dẫn dắt và cùng với trường phổ thông triển khai các vấn đề giáo dục với một cơ sở lý luận vững chắc.

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo không phải là nhân rộng một mô hình, mà trên thế giới cũng như Việt Nam đang phát triển những mô hình giáo dục tốt. Vì vậy, các trường sư phạm cần mạnh dạn xây dựng những mô hình giáo dục hay phương pháp sư phạm mới trên cơ sở định hướng giáo dục của Đảng và Nhà nước. Trong Đề tài nghiên cứu "Giáo dục phổ thông miền Nam giai đoạn 1954 -1975", PGS.TS. Ngô Minh Oanh và nhóm nghiên cứu thuộc Viện Nghiên cứu giáo dục cho biết: bắt đầu từ năm 1966, trường Trung học Kiểu mẫu Thủ Đức, thuộc Đại học Sư phạm Sài Gòn đã xây dựng và thử nghiệm giảng dạy chương trình "Trung học tổng hợp". Chương trình này được thử nghiệm đến năm 1973, Bộ Quốc gia giáo dục thông qua và triển khai cho hàng trăm trường. Như vậy, trường sư phạm trong trường hợp này lại đóng vai trò đi đầu trong đổi mới giáo dục.

2.2. Đối với bồi dưỡng giáo viên

Trên cơ sở chương trình giáo dục phổ thông do Bộ GD&ĐT ban hành, các trường sư phạm cần biên soạn tài liệu bồi dưỡng giáo viên dựa vào chương trình, chứ không dựa vào SGK. Từ đó, chủ động và phối hợp với các sở GD&ĐT trong vùng để bồi dưỡng GV về cách xây dựng các chuyên đề, chuyên đề hay tài liệu giảng dạy dựa vào chương trình có tham khảo tài liệu khác nhau, không phụ thuộc vào bộ SGK.

Biên soạn các tài liệu về DHTH và DHPH để phổ biến, trang bị cho đội ngũ GV phổ thông lý luận và thực tiễn DHTH và DHPH. Những tài liệu này cần viết dưới dạng cẩm nang, thực hành để GV dễ vận dụng, tránh hàn lâm, lý thuyết. Đẩy mạnh hình thức E-Learning, xây dựng thành các bài giảng đưa lên mạng Internet (giống như Trung tâm học liệu thuộc Trường ĐHSP Hà Nội đang làm hiện nay), để phục vụ việc tự học, tự bồi dưỡng của GV.

3. Kết luận

Việc đổi mới dạy và học ở trường trung học trong thời gian qua theo hướng DHTH và DHPH, mặc dù gặp rất nhiều khó khăn, như: chương trình hiện hành theo định hướng nội dung, chủ yếu là cung cấp kiến thức và kỹ năng, nhưng yêu cầu đổi mới phải hướng đến phát triển năng lực HS; GV chưa được học/tập huấn về chương trình, nhưng đổi mới yêu cầu GV phải xây dựng các chủ đề và chuyên đề; Đổi mới yêu cầu GV tham khảo nhiều nguồn tài liệu ngoài SGK để bổ sung cho bài dạy, trong khi thi cử vẫn chú trọng chủ yếu vào các kiến thức ở SGK,... nhưng quá trình đổi mới trên cũng đã mang lại kết quả bước đầu đáng trân trọng, đó là: (1) Kết quả đánh giá PISA năm 2012 của Tổ chức OECD cho thấy, học sinh phổ thông Việt Nam đứng ở vị trí cao trong bảng xếp hạng của chương trình với 65 nước và vùng lãnh thổ tham gia; (2) Thành tích các kỳ thi Olympic quốc tế và khu vực, thi Intel ISEF năm 2014 của HS Việt Nam đạt cao nhất từ trước đến nay kể cả số

lượng và chất lượng giải... Những điểm sáng này mang lại niềm tin cho chúng ta trong công cuộc đổi mới giáo dục.

Tuy nhiên, chất lượng của một nền giáo dục trước hết phụ thuộc vào chất lượng của đội ngũ GV và các cuộc cải cách giáo dục luôn phụ thuộc vào ý chí muốn thay đổi của người GV. Raja Roy Singh, một nhà canh tân giáo dục Ấn Độ nhấn mạnh “*Không một hệ thống giáo dục nào có thể vươn cao quá tầm những giáo viên làm việc cho nó*”. Vì vậy, đào tạo và bồi dưỡng GV phải trở thành chiến lược của quốc gia để đào tạo nguồn lực cho nền giáo dục, trong đó, trường sư phạm phải là những “đầu tàu” của chiến lược này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Thị Kim Anh (2012). *Đào tạo và bồi dưỡng GV như thế nào để đáp ứng yêu cầu dạy học tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Dạy học tích hợp - dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo, TP.HCM, tháng 11/2012;

2. Hồ Sỹ Anh (2013). *Tìm hiểu kiểm tra đánh giá học sinh và đổi mới kiểm tra, đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực*. TC khoa học ĐHSP TP.HCM, số 50, 9/2013

3. Bộ GD&ĐT (2012). *Thông tư số 38/2012/TT-BGD&ĐT ngày 2/11/2012 về ban hành Quy chế thi nghiên cứu khoa học, kỹ thuật cấp quốc gia HS trung học cơ sở, trung học phổ thông*. Hà Nội, 2012;

4. Bộ GD&ĐT (2013). *Công văn số 3535 /BGDĐT-GDTrH, hướng dẫn triển khai thực hiện phương pháp “Bàn tay nặn bột” và các PPDH tích cực khác*. Hà Nội.

5. Bộ GD&ĐT (2014). *Công văn số 80/KH-BGDĐT ngày 25/02/2014 ban hành kế hoạch Tổ chức thực hiện đổi mới sinh hoạt chuyên môn (SHCM) trong trường phổ thông và trung tâm GDTX; Công văn số 4188/BGDĐT-GDTrH ngày 7/8/2014 về việc hướng dẫn cuộc thi Vận dụng các kiến thức liên môn để giải quyết các vấn đề thực tiễn và cuộc thi Dạy học theo chủ đề tự chọn; Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn SHCM về đổi mới PPDH và kiểm tra đánh giá (KTĐG); tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm GDTX qua mạng*.

6. Bộ GD&ĐT (2013). *Công văn số 3535 /BGDĐT-GDTrH, hướng dẫn triển khai thực hiện phương pháp “Bàn tay nặn bột” và các PPDH tích cực khác*.

7. Vũ Đình Chuẩn (2012). *Báo cáo tình hình và tổ chức kết quả Hội thi sáng tạo khoa học, kỹ thuật dành cho học sinh trung học*. Tài liệu hội thảo: Tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học và kỹ thuật cho học sinh trung học. Bộ GD&ĐT, Hải Phòng, 2012;

8. Phan Dũng (2010). *Phương pháp luận sáng tạo và đổi mới*. NXB Trẻ, 2010.

9. Trần Kiều (2012). *Một số nhận xét về quá trình phát triển chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam từ năm 1945 đến nay*. Kỷ yếu Hội thảo: "Tổng kết nghiên cứu giáo dục phổ thông của Việt Nam và một số nước trên thế giới, đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo để đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015 của Việt Nam". Bộ GD&ĐT, Hà Nội, tháng 11/2012.

10. Ngô Minh Oanh & cộng sự (2012). *Giáo dục phổ thông miền Nam giai đoạn 1954-1975*. Kỷ yếu Hội thảo: "Tổng kết nghiên cứu giáo dục phổ thông của Việt Nam và một số nước trên thế giới, đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo để đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015 của Việt Nam". Bộ GD&ĐT, Hà Nội, tháng 11/2012

Tích hợp giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong dạy học tác phẩm văn học Việt Nam thời trung đại ở trường trung học phổ thông

*TS. Dương Thu Hằng **

1. Tầm quan trọng của dạy học tích hợp trong dạy học tác phẩm văn học Việt Nam thời trung đại

Hiện nay trên thế giới, bên cạnh các trào lưu dạy học (DH) hiện đại như DH theo mục tiêu, DH phân hoá, DH tương tác...; DH tích hợp đang dần trở thành một trào lưu sư phạm chiếm nhiều ưu thế... Ở Việt Nam, bản dự thảo *Chương trình THPT, môn Ngữ văn*, năm 2002 do Bộ GD&ĐT biên soạn đã xác định: “*Lấy quan điểm tích hợp làm nguyên tắc chỉ đạo để tổ chức nội dung chương trình, biên soạn SGK và lựa chọn các phương pháp giảng dạy*” (1). Hơn nữa, “*Nguyên tắc tích hợp phải được quán triệt trong toàn bộ môn học, từ Đọc văn, Tiếng Việt đến Làm văn; quán triệt trong mọi khâu của quá trình dạy học; quán triệt trong mọi yếu tố của hoạt động học tập; tích hợp trong chương trình; tích hợp trong SGK; tích hợp trong phương pháp dạy học của GV và tích hợp trong hoạt động học tập của HS; tích hợp trong các sách đọc thêm, tham khảo*” (2). Như vậy, vấn đề cấp thiết đang đặt ra là phải tiếp cận, nghiên cứu và vận dụng DH tích hợp vào chương trình ngữ văn ở nhà trường PT nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới.

Bản chất của mỗi tác phẩm văn học chân chính xét đến cùng là những vấn đề của cuộc sống và con người bởi “văn học là nhân học”, “văn học là cuộc sống”... Vì vậy, so với các môn khác, môn Văn rất thuận lợi cho việc lồng ghép giáo dục giá trị văn hóa truyền thống cho học sinh trong từng giờ học. Trong khi đó, chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy môn Văn hiện nay về cơ bản còn nhiều hạn chế như: nặng về lí thuyết, chưa gắn văn chương với cuộc sống, không phát huy được tính tích cực chủ động của sinh viên, hiệu quả giáo dục chưa cao... Đặc biệt, chiếm một dung lượng khá lớn và là bộ phận rất quan trọng trong chương trình Ngữ Văn THPT nhưng phần văn học Việt Nam trung đại xuyên suốt 10 thế kỷ với nhiều thành tựu rực rỡ chưa thực sự phát huy được tầm quan trọng của nó. Thực tế cho thấy, việc giảng dạy các tác phẩm văn học Việt Nam trung đại ở trường THPT gặp không ít khó khăn. Về phía giáo viên, do tuổi đời và vốn kiến thức, vốn văn hóa, văn học thời trung đại hạn chế dẫn đến tình trạng không ít

* Khoa Ngữ văn Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên

giáo viên đã “hiện đại hóa” tác phẩm, áp đặt cách cảm cách hiểu của người hiện đại vào tác phẩm của một thời đã xa, hoặc qui tất cả nội dung tư tưởng vào các giá trị yêu nước, nhân đạo một cách chung chung, không thuyết phục. Về phía học sinh, do tác động của đời sống văn hóa xã hội đa phương tiện, phần lớn học sinh không hứng thú khi học các tác phẩm cổ xưa với hàng loạt từ ngữ khó hiểu, hệ tâm lý, thẩm mỹ, văn hóa xa lạ với hiện thực... Vì vậy, câu hỏi làm thế nào để một giờ dạy học văn trung đại trở nên sinh động, thú vị và có ý nghĩa thiết thực với cuộc sống thực tại hôm nay vẫn chưa có lời đáp.

Trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, thế giới đã và đang trở thành một cái làng toàn cầu global village về mọi phương diện (3). Riêng bình diện văn hóa, toàn cầu hóa làm cho nhân loại trên khắp thế giới trở nên giống nhau hay khác nhau hơn, là câu hỏi thường được đặt ra trong các cuộc trao đổi về toàn cầu hóa văn hóa. Không thể phủ nhận một sự thật trong thực tế hội nhập ngày nay, một số giá trị văn hóa truyền thống đang dần bị mai một và mất đi. Trong khi đó, với đặc trưng tâm sinh lí lứa tuổi, học sinh PT có xu hướng chạy theo cái mới, rất dễ bị kích động đến tư tưởng, tình cảm cũng như hành vi. Trên thực tế, không ít học sinh đang lãng quên các giá trị văn hóa truyền thống, có lối sống tiêu cực, sùng bái văn hóa ngoại lai... Vì vậy, việc giáo dục giá trị văn hóa truyền thống được các nhà văn gửi gắm trong các tác phẩm văn học thời trung đại là việc làm quan thiết, giúp cho thế hệ trẻ - những chủ nhân của tương lai đất nước có đủ tâm, đủ tài tiếp bước cha ông. Đây chính là cội nguồn sức mạnh của dân tộc ta trong bối cảnh “chiến tranh văn hóa”, “xung đột văn minh”, “vấn đề sắc tộc và tôn giáo” hiện nay.

Mặt khác, đây cũng là một phương án tích cực nhằm đổi mới chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy môn Văn trong trường PT. Với mỗi giờ học văn trung đại, học sinh không chỉ tiếp cận được cái hay cái đẹp của hệ thống ngôn ngữ, nhân vật, cấu trúc tác phẩm... mà còn thấm thía sức sống/giá trị lâu bền và thiết thực của các giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc; góp phần đưa văn chương về gần cuộc sống và góp phần đổi mới giáo dục căn bản và toàn diện theo nghị quyết TW8.

2. Một số chủ đề văn học trung đại mang đậm giá trị văn hóa truyền thống

2.1. Yêu nước, yêu độc lập tự do

Do hoàn cảnh lịch sử đặc biệt, văn học thời trung đại luôn gắn bó máu thịt với vận mệnh đất nước, đặc biệt là gắn với các cuộc chiến tranh vệ quốc ngay từ khi mới ra đời. Đây là nguyên nhân chính tạo nên chủ nghĩa yêu nước – một nội dung lớn, xuyên suốt quá trình tồn tại và phát triển của văn học trung đại Việt Nam. Nó gắn liền với tư tưởng trung quân ái quốc và không tách rời truyền thống yêu nước của dân tộc ta. Biểu hiện của chủ nghĩa yêu nước trong văn học trung đại rất phong phú, đa dạng, có thể nhận diện qua một số phương diện cụ thể: Ý thức độc lập tự chủ, tự cường, tự hào dân tộc, lòng căm thù giặc, tinh thần quyết chiến quyết thắng kẻ thù xâm lược, tự hào trước chiến công thời đại, trước truyền thống lịch sử, biết ơn, ca ngợi những người hi sinh vì đất nước, tình yêu thiên nhiên đất nước...

Vấn đề quan trọng trong dạy học chủ đề yêu nước, yêu độc lập tự do nói trên trước hết là việc giúp học sinh đồng cảm được với tác phẩm, thấm thía được thông điệp mà cha ông gửi lại cho thế hệ sau. Từ đó có ý thức kế thừa và phát huy giá trị truyền thống yêu

nước trong bảo vệ độc lập chủ quyền cũng như trong các hoạt động xây dựng và phát triển tương lai đất nước một cách thiết thực, hiệu quả, phù hợp với cuộc sống đương đại. Chẳng hạn, trong văn học trung đại, có khá nhiều những tác phẩm viết về sông Bạch Đằng – một dòng sông hùng danh với những trận thủy chiến lớn nhất trong lịch sử chống giặc ngoại xâm của dân tộc như *Bạch Đằng giang phú* (Trương Hán Siêu), *Bạch Đằng hải khẩu* (Nguyễn Trãi), *Bạch Đằng giang* (Nguyễn Sừng), *Bạch Đằng giang* (Trần Minh Tông), *Hậu Bạch Đằng giang phú* (Nguyễn Mộng Tuân), ... Đây chính là nguồn tư liệu quý để giáo viên văn khơi dậy tinh thần yêu nước, tinh thần dân tộc, niềm tự hào và ý chí bảo vệ chủ quyền, lãnh thổ thiêng liêng của Tổ quốc cho học sinh trước hiện tượng giàn khoan Trung Quốc xâm phạm trái phép vừa qua. Khắc ghi lại quá khứ hào hùng của dân tộc, khẳng định tinh thần yêu nước truyền thống trong thời đại mới là những kiến thức tích hợp thiết thực, hiệu quả trong dạy học văn trung đại theo định hướng đổi mới hiện nay.

2.2. Nhân ái, khoan dung

Bên cạnh chủ đề yêu nước, các tác phẩm văn học thời trung đại thường toát lên chủ đề về tình nhân ái và lòng khoan dung của người Việt. Biểu hiện của chủ đề này rất phong phú, đa dạng: Đó là lòng thương người; lên án, tố cáo những thế lực bạo tàn chà đạp lên con người; khẳng định, đề cao con người (phẩm chất, tài năng, khát vọng chân chính về quyền sống, quyền hưởng hạnh phúc, tự do, khát vọng về công lí, chính nghĩa...); đề cao những quan hệ đạo đức, đạo lí tốt đẹp giữa người với người... Ở phương diện này, có thể nói, chủ nghĩa nhân đạo của người Việt đã tích hợp được những giá trị nhân văn tích cực từ Nho, Phật, Đạo từ nước ngoài và xác lập được diện mạo riêng đó là yêu điều thiện, ghét điều ác, yêu bạn, ghét thù ... mà không khước từ đấu tranh.

Gần đây, những thay đổi về mọi lĩnh vực trong thời kỳ hội nhập của nước ta đã và đang hé cửa cho cái ác, cái xấu, sự tha hóa, sự thấp hèn... len lỏi vào mọi ngõ ngách cuộc sống. Tích hợp giáo dục lòng nhân ái, khoan dung trong giờ dạy học văn trung đại góp phần xác lập và khẳng định các bậc thang giá trị nhân văn truyền thống của dân tộc. Trên cơ sở đó, học sinh có thể nâng cao nhận thức, rèn luyện lối sống lành mạnh, giàu tình cảm, biết sẻ chia và sẵn sàng tham gia vào các hoạt động tình nguyện vì một xã hội văn minh, nhân ái.

2.3. Hiếu học và tôn sư trọng đạo

Dân tộc Việt Nam vốn coi trọng sự học, lấy sự học làm điều căn bản để thực hiện đạo lý làm người (*nhân bất học bất tri lý, người không học như ngọc không mài*). Trải qua mấy ngàn năm dựng nước và giữ nước với nhiều thăng trầm của lịch sử, hiếu học là một truyền thống, là nguồn sức mạnh tinh thần luôn được đề cao. Trong văn học trung đại, từ hình ảnh danh nhân văn hóa Nguyễn Trãi “*tay đeo gươm tay mềm mại bút hoa*”, hay vua Lê Thánh Tông “*Trống đời canh còn đọc sách/ Chiêng xế bóng chùa thôi chầu*”..., cho đến Tam Nguyên Yên Đỗ với 9 kỳ thi... chính là những chứng tích sinh động của tinh thần hiếu học truyền thống.

Truyền thống hiếu học cần được tích hợp trong dạy học văn học trung đại bởi nó có một ý nghĩa hết sức lớn lao. Người xưa đã khẳng định mọi sự thành công chính đáng đều phải nhờ học hành: *Phi trí bất hưng* (Không có trí tuệ thì không hưng thịnh - không phát

triển bền vững), *Phi công bắt tài* (không nghề nghiệp thì không có tài/ không có cơ hội thể hiện được tài năng). Nếu không có tinh thần ham học hỏi, thích hiểu biết một cách tự nguyện với ý thức: “*Học nhi bất yếm, Hối nhân bất quyện*” (Học không biết chán, dạy người không biết mỏi) và có thái độ luôn coi trọng sự học, coi trọng người có học: “*kính thầy mới được làm thầy*” “*Nhất tự vi sư, bán tự vi sư*”... thì học sinh sẽ không thể có đủ tài trí và phẩm chất để đáp ứng yêu cầu hiện đại hóa đất nước trong xu thế hội nhập sôi động ngày nay.

2.4. Yêu lao động, sáng tạo

Là một nền văn học “trẻ”, ra đời sau, văn học trung đại Việt Nam không phát triển tự thân, tự nhiên mà bị nền văn học “già” tác động, chi phối dường như toàn diện và quyết định. Ngoài giá trị nội dung tư tưởng, học văn thời trung đại đồng thời hiểu được hành trình gian nan mà các thế hệ tác giả văn học trung đại đã từng như việc lựa chọn, tiếp biến văn tự, ngôn ngữ, thể loại, thi liệu, văn liệu... từ nền văn học già để có được những mùa vàng bội thu. Quá trình lao động gian khổ và đầy sáng tạo của cha ông ta trong việc xây dựng nền văn học trung đại Việt Nam đậm đà bản sắc dân tộc cần được trân trọng, yêu quý và truyền lại cho các thế hệ học sinh ngay trong các giờ học trong nhà trường PT.

2.5. Lạc quan, yêu đời

Nói đến những giá trị văn hóa truyền thống không thể không kể đến tinh thần lạc quan, yêu đời của người Việt. Từ xưa, ông cha ta sống rất cực khổ, gặp muôn vàn gian truân, thử thách nhiều khi tưởng như không thể vượt qua nổi, vậy mà lại rất lạc quan, yêu đời, tin tưởng vào tương lai và luôn hi vọng sẽ có một cuộc sống tốt đẹp hơn. Lời khuyên của Lục Vân Tiên với Hớn Minh sau khi chính bản thân gặp rất nhiều trắc trở “*Lúc hư còn có lúc nên/Khuyên người hãy giữ cho bền thảo ngay*” chính là bài ca không ngã lòng của người Việt. Điều này còn thể hiện rõ trong kết cấu ba phần Gặp gỡ - Tai biến – Đoàn viên của thể loại truyện thơ Nôm dân tộc... Tinh thần lạc quan, yêu đời còn giúp cho ông cha ta rèn luyện ý chí kiên cường trong lao động, trong chiến đấu chống thiên nhiên và kẻ thù, có ý chí vươn lên trong mọi hoàn cảnh. Đó quả là những giá trị tinh thần đáng quý của cha ông đã truyền lại cho thế hệ sau.

Tóm lại, dân tộc Việt Nam có những giá trị đạo đức truyền thống đáng trân trọng và tự hào như vậy. Nó là cội nguồn sức mạnh của dân tộc ta. Tuy nhiên, phải thừa nhận rằng những giá trị đạo đức ấy không phải là hằng số bất biến trong suốt tiến trình lịch sử, nhất là vào thế kỷ hội nhập và phát triển hiện nay. Làm thế nào để phát huy được các giá trị đạo đức đáng quý đó trong thời đại mới nhiều cơ hội nhưng cũng đứng trước nguy cơ mai một và biến đổi văn hoá đang là vấn đề đặt ra cấp thiết hôm nay.

3. Một số đề xuất

3.1. Về phát triển chương trình DH văn học trung đại theo hướng tích hợp:

Để có thể tích hợp giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong DH tác phẩm văn học thời trung đại, chương trình SGK cần thiết kế theo hệ chủ đề nêu trên. Mỗi chủ đề có phần khái quát, giới thiệu chung và có những điểm nhấn cần thiết bằng một số tác phẩm tiêu

biểu theo tiến trình phát triển để người học dễ hình dung và có thể liên hệ, so sánh khi đi sâu vào vấn đề cụ thể ở các giai đoạn văn học khác nhau.

Là một bộ phận quan trọng của văn học Việt Nam, văn học thời trung đại có mối liên hệ chặt chẽ với văn học dân gian và văn học hiện đương đại. Phát triển chương trình phần văn học trung đại cần chú ý đến tính liên thông, tương tác với các yếu tố cùng hệ thống để có được cái nhìn xuyên suốt cả tiến trình lịch sử văn học dân tộc.

3.2. Về quan điểm tích hợp

Tích hợp được hiểu là *“sự phối hợp các tri thức gần gũi, có quan hệ mật thiết với nhau trong thực tiễn, để chúng hỗ trợ và tác động vào nhau, phối hợp với nhau nhằm tạo nên kết quả tổng hợp nhanh chóng và vững chắc”* (4). Nhằm làm sáng lên những giá trị văn hóa truyền thống trong dạy học tác phẩm văn học Việt Nam thời trung đại, giáo viên phải vận dụng một cách tổng hợp, nhuần nhuyễn nhiều tri thức liên quan như lịch sử, văn hóa, tư tưởng, ... (yếu tố ngoài văn bản) để soi sáng cho các kết quả phân tích từ bên trong văn bản.

Dạy học tích hợp cần khai thác triệt để quan điểm “lấy HS làm trung tâm”, tích cực hoá hoạt động học tập của HS trong mọi mặt, mọi khâu của quá trình dạy học; tìm mọi cách phát huy năng lực tự học, năng lực sáng tạo của HS. Tuy nhiên, ý nghĩa của tác phẩm văn học không chỉ phụ thuộc vào ý đồ sáng tạo của nhà văn, mà còn phụ thuộc vào người tiếp nhận. Vì vậy, cần có định hướng đúng để người học có thể tìm ra các giá trị văn hóa truyền thống bao chứa trong các tác phẩm và hơn thế là biết vận dụng các giá trị đó cho phù hợp với bản thân trong những hoàn cảnh cụ thể.

3.3. Về phương pháp tích hợp

Dạy văn là cả một nghệ thuật. Dạy văn theo hướng tích hợp đòi hỏi phải nhuần nhuyễn, công phu và sáng tạo hơn tránh tình trạng lắp ghép cơ học, phản tác dụng giáo dục. Dưới đây là 3 phương pháp cơ bản có thể vận dụng trong tích hợp giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong giờ văn trung đại ở nhà trường PT.

Phương pháp nêu vấn đề: Trên cơ sở vận dụng kiến thức liên ngành, đa ngành, người dạy phải nêu được vấn đề nhằm khơi dậy trong tâm trí người những liên hệ, liên tưởng, so sánh giữa giá trị văn hóa truyền thống trong tác phẩm với vốn sống, vốn văn hoá và sự từng trải của cá nhân mình. Từ đó, người học có được nhận thức, sự cộng hưởng, cộng cảm giữa thông điệp mà nhà văn gửi gắm với tâm hồn, tình cảm cá nhân. Sự cộng hưởng và tác động qua lại sẽ tạo nên những lớp nghĩa mới cho văn bản nghệ thuật. Qua đó, phát triển được tư duy biện chứng và hình thành năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh.

Phương pháp đối thoại: Chúng tôi tán thành ý kiến của GS. Trần Đình Sử: *“Đối thoại không chỉ là một tư tưởng triết học mà còn là một sách lược trong giáo dục. Thầy không được dùng quyền uy để áp đặt cho học trò mà nên thu hút sự hợp tác* (5) bởi *“Chân lí không nảy sinh và không nằm trong đầu một con người riêng lẻ, nó nảy sinh giữa những con người đang cùng nhau đi tìm chân lí và trong quá trình giao tiếp ĐT giữa họ với nhau”* (6). Trong đối thoại, trên cơ sở khái quát, kết hợp quan niệm/ý kiến của mình với

của người khác về một vấn đề nào đó, chủ thể đối thoại phát triển được các kỹ năng chứng minh, luận giải, thuyết trình một cách cởi mở, dân chủ. Đồng thời, được lắng nghe những quan niệm, những điểm nhìn, cách lí giải và giọng điệu khác về vấn đề mình đã tư duy sâu, học sinh sẽ được phát triển đồng thời nhiều năng lực và kỹ năng sống bên cạnh những tri thức cần đạt.

Các giá trị văn hóa truyền thống với nhiều khía cạnh đa dạng, phong phú và khá phức tạp trong thế đối sánh với văn hóa hiện đại, với văn hóa ngoại lai... rất cần được đặt trong các cuộc đối thoại trực tiếp, nhiều chiều. Chỉ khi đó, mọi tri thức cũng như nhận thức của người học mới đầy đủ hơn, chính xác hơn, phù hợp hơn, tránh được sự ngộ nhận và độc đoán. Bằng cách đó, người học được phát huy tính chủ động, sáng tạo một cách tối đa và toàn diện.

Phương pháp sắm vai/đồng sáng tạo với tác giả: Đây là phương pháp phát huy tính tích cực chủ động và sáng tạo của người học; chú trọng khai thác mối quan hệ giữa người học với SGK nói riêng các phương tiện truyền thông hiện đại nói chung. Ví dụ, để giáo dục giá trị yêu nước, yêu độc lập tự do, người dạy có thể gợi ý cho lớp biên kịch và công diễn “*Hào khí Đông A*”. Để làm được việc đó, học sinh buộc phải chủ động tìm đọc tư liệu để tham khảo, học hỏi cách chuyển thể kịch bản từ văn bản văn học; phải chủ động xem phim, xem kịch liên quan để học cách phục trang, diễn xuất...

4. Kết luận

Những giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc được kết tinh trong các tác phẩm văn học thời trung đại là một nhân tố quan trọng trong tiến trình lịch sử xây dựng và phát triển đất nước bao đời nay. Tích hợp nội dung giáo dục giá trị văn hóa truyền thống trong dạy học vẫn là một việc làm thiết thực góp phần đổi mới giáo dục nói riêng, thực hiện chiến lược xây dựng con người mới, duy trì mục tiêu phát triển ổn định và bền vững cho đất nước trong kỷ nguyên hội nhập.

Tuy nhiên, do trình độ có hạn, tất cả những ý kiến đề xuất của cá nhân như nêu trên không tránh khỏi sự chủ quan, hạn chế. Rất mong nhận được góp ý và trao đổi của các chuyên gia giáo dục và những người có cùng tâm huyết đổi mới giáo dục, nhất là ở phần văn học trung đại trong trường PT. Trân trọng cảm ơn!

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- (1), (2), (4). Bộ GD&ĐT (2002), *Chương trình THPT, môn Ngữ văn*, Tr.27, 40, 27.
- (3). Jurgen Osterhammel & Niels P. Petersson (2003), *Globalization: A Short History*, translated by Dona Geyer, Princeton University Press, USA
- (5). Trần Đình Sử (2009), *Con đường đổi mới căn bản phương pháp dạy học văn*, Báo Văn nghệ số ra ngày 07/3.
- (6). Trần Đình Sử (2008), *Lí luận và phê bình văn học*, Nxb Giáo dục, H.

Giáo dục giá trị di sản văn hóa trong dạy học địa lý ở trường trung học phổ thông

*TS. Nguyễn Phương Liên * và CN. Trần Việt Tùng ***

Tóm tắt

Giáo dục di sản văn hóa là một cách nhắc nhở về quá khứ để những giá trị của di sản văn hóa thấm sâu vào tâm khảm từng con người và toàn cộng đồng. Trong dạy học Địa lý, di sản văn hóa có ý nghĩa quan trọng và là một trong những phương tiện dạy học đa dạng sống động. Ẩn chứa trong di sản là những giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học, được lưu truyền từ thế hệ này qua thế hệ khác nên nó có khả năng tác động mạnh tới tình cảm, đạo đức, tới việc hình thành nhân cách của học sinh. Nội dung bài báo đề cập tới giá trị di sản và việc giáo dục giá trị di sản văn hóa trong dạy học địa lý ở trường Trung học phổ thông.

Từ khóa: Di sản văn hóa, Giáo dục di sản văn hóa, Địa lý, Hình thức tổ chức dạy học di sản.

1. Đặt vấn đề

Bất kỳ dân tộc nào cũng có quá trình lịch sử phát triển riêng của mình, đồng thời sản sinh ra giá trị văn hóa dân tộc và chính giá trị văn hóa đó đã làm nên diện mạo, cốt cách riêng của mỗi dân tộc để tạo nên sự phong phú đa dạng cho nền văn hóa chung của nhân loại. Thực tế ngày càng khẳng định vai trò to lớn của di sản văn hóa dân tộc đối với quá trình phát triển của xã hội. Một quốc gia không thể phát triển bền vững nếu thiếu một nền tảng văn hóa nội sinh, nếu các giá trị di sản văn hóa bị mai một hoặc không được giữ gìn, phát huy đúng đắn, có hiệu quả.

Giá trị của di sản văn hóa nói chung, di tích và danh thắng nói riêng là vô cùng to lớn, song điều quan trọng hơn cả là việc bảo tồn và phát huy những giá trị của nó như thế nào để phát triển mang tính bền vững trong giai đoạn hiện nay mới chính là vấn đề cần được đặc biệt quan tâm đúng mức của các ngành, các cấp, nhất là những người làm công tác quản lý và giáo dục văn hóa hiện nay.

Vấn đề bảo tồn các di sản văn hoá của dân tộc luôn đi cùng với giáo dục, trong đó giáo dục di sản văn hoá là một phần không thể thiếu trong chương trình giáo dục phổ thông. Môn Địa lý là môn học có nội dung phong phú cả về tự nhiên, dân cư và xã hội, thông qua nội dung môn địa lý giáo dục cho học sinh tình yêu quê hương đất nước, trong đó đặc biệt chú ý đến giáo dục giá trị di sản. Tình yêu quê hương đất nước phải được bắt nguồn từ tình yêu đối với sự vật, hiện tượng gần gũi, thân quen nơi xóm, làng của mình và chúng ta chỉ thực sự yêu chúng khi hiểu biết sâu sắc về chúng. Chính vì vậy, việc giáo dục

* Khoa Địa lý - Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

** Học viên cao học Địa lý K21

di sản văn hóa tạo điều kiện cho thế hệ trẻ tìm hiểu và đánh giá đúng tiềm năng của các điều kiện tự nhiên, tài nguyên thiên nhiên của đất nước, từ đó giúp học sinh hiểu đúng giá trị của di sản.

Hiện nay, việc giáo dục di sản văn hóa trong môn Địa lý ngày càng được áp dụng rộng rãi dưới nhiều hình thức tổ chức và phương pháp dạy học khác nhau. Để việc giáo dục di sản cho học sinh đạt được hiệu quả, đòi hỏi người giáo viên phải xây dựng được các chương trình, kế hoạch giáo dục sinh động với những mục tiêu cụ thể thì nội dung và hình thức hoạt động sẽ bổ ích và phù hợp với nhu cầu của học sinh.

2. Ý nghĩa của di sản văn hóa đối với dạy – học Địa lý cho học sinh THPT

Trong Điều 1 của luật Di sản văn hóa: “Di sản văn hóa gồm di sản văn hóa vật thể và di sản văn hóa phi vật thể, là sản phẩm tinh thần, vật chất có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học được lưu truyền từ thế hệ này qua thế hệ khác ở nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam” [3, 12].

Di sản văn hóa được chia thành: Di sản văn hóa vật thể và di sản văn hóa phi vật thể.

Di sản văn hóa vật thể là: “Di sản văn hóa vật thể là những sản phẩm vật chất có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học được lưu truyền lâu đời trong đời sống của các dân tộc, bao gồm các di tích lịch sử - văn hóa, các công trình xây dựng kiến trúc, mỹ thuật, các danh lam thắng cảnh, các di vật, cổ vật, bảo vật quốc gia” [3, 13].

DSVH phi vật thể là sản phẩm tinh thần gắn với cộng đồng hoặc cá nhân, vật thể và không gian văn hóa liên quan, có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học, thể hiện bản sắc của cộng đồng, không ngừng được tái tạo và được lưu truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác bằng truyền miệng, truyền nghề, trình diễn và các hình thức khác [3, 14].

Di sản văn hóa, dù dưới dạng vật thể hoặc phi vật thể đều có thể sử dụng trong quá trình giáo dục, dạy học dưới hình thức tạo môi trường; tạo công cụ hoặc là nguồn cung cấp chất liệu để xây dựng nội dung dạy học, giáo dục.

Hệ thống các di sản văn hóa đóng vai trò như là nguồn tri thức, là phương tiện dạy học. Tuy nhiên, quá trình dạy học các di sản này còn chưa được quan tâm hoặc nếu có thường mang tính tự phát. Vì vậy, vai trò và thế mạnh của những di sản văn hóa chưa được khai thác đúng mức để sử dụng trong dạy học và các hoạt động giáo dục của nhà trường.

Dưới dạng công cụ, thiết bị dạy học, di sản văn hóa giúp cho quá trình học tập của học sinh trở nên hấp dẫn hơn, học sinh hứng thú học tập và hiểu bài sâu sắc hơn, phát triển tư duy độc lập sáng tạo, giáo dục tư tưởng, đạo đức cho học sinh. Di sản là một nguồn nhận thức, một phương tiện trực quan quý giá trong dạy học nói riêng, giáo dục nói chung. Vì vậy, sử dụng di sản trong dạy học ở trường phổ thông có ý nghĩa toàn diện:

Việc sử dụng di sản trong dạy học tác động lớn đến tư tưởng tình cảm của học sinh. Khi được tìm hiểu, tiếp cận và trải nghiệm thực tế, các em sẽ được nâng cao hiểu biết với những di tích đồng thời có thái độ và hành vi đúng đắn có ý thức gìn giữ, bảo tồn và phát huy những di sản văn hóa của quê hương. Việc sử dụng di sản trong dạy học góp phần đầy

manh, hướng dẫn hoạt động nhận thức, kích thích hứng thú, giúp học sinh phát triển kỹ năng học tập, tự chiếm lĩnh kiến thức.

Các di sản văn hóa, dù là vật thật hay qua phim, ảnh, tranh vẽ... được sử dụng trong dạy học, giáo dục đều góp phần nâng cao tính trực quan, giúp người học mở rộng khả năng tiếp cận với đối tượng, hiện tượng liên quan đến bài học tồn tại trong di sản. Bên cạnh đó, di sản văn hóa cũng là phương tiện quan trọng giúp học sinh rèn một số kỹ năng học tập như kỹ năng quan sát, thu thập, xử lý thông tin qua đó tự chiếm lĩnh kiến thức cần thiết thu được trong quá trình tiếp cận với di sản; kỹ năng vận dụng kiến thức liên môn đã học để giải thích những hiện tượng, sự vật có trong các di sản văn hóa.

3. Vai trò của nhà trường phổ thông đối với việc giáo dục di sản văn hóa

Giáo dục được coi là giải pháp mang tính lâu dài và bền vững để tôn vinh và lưu truyền những giá trị vô giá của những di sản, di tích văn hóa, lịch sử, là kênh truyền thống có tính hiệu quả cao nhất. Thông qua những hoạt động ngoại khóa, những chương trình lồng ghép trong các môn học, dần dần đưa những giá trị cốt lõi, hồn dân tộc đến từng người chủ tương lai của đất nước.

Nhà trường phổ thông vừa có trách nhiệm giáo dục nâng cao nhận thức cho học sinh về di sản văn hoá, góp phần bảo vệ di sản văn hoá, vừa có trách nhiệm sử dụng di sản văn hoá để dạy học. Việc sử dụng di sản văn hoá để dạy học vừa mang lại những kết quả tích cực, vừa có giá trị ở phương pháp giáo dục kiến thức phổ thông theo quy định của chương trình, vừa nâng cao nhận thức và trách nhiệm của học sinh đối với di sản văn hoá.

Khái niệm giáo dục di sản có hàm nghĩa rộng hơn, gồm giáo dục di sản văn hóa (vật thể và phi vật thể), di sản thiên nhiên; giáo dục di sản văn hóa còn bao hàm cả giáo dục truyền thống. Chẳng hạn, giáo dục di sản vật thể là làm cho học sinh nhận diện và thực hành trong và về các di tích, các công trình kiến trúc, tòa nhà lịch sử, bảo tàng, các phòng trưng bày, các nơi thờ tự (đình chùa, miếu mạo, nhà thờ họ, nhà thờ các tôn giáo), công viên, các cảnh quan và các hiện vật lịch sử hay hiện vật văn hóa. Tất cả đều là những điểm di tích lịch sử rất quý để học sinh trải nghiệm. Nhưng vấn đề chính là cung cấp chất lượng tiếp cận giáo dục như thế nào về các di tích lịch sử này mà thông qua đó giáo dục được những giá trị truyền thống lịch sử.

Việc giáo dục di sản văn hóa cho học sinh có ảnh hưởng trực tiếp tới sự hình thành nhân cách, sự phát triển toàn diện của người học. Giáo dục trong nhà trường là một hoạt động mang tính sư phạm, có tính chuyên môn cao. Các nội dung giáo dục di sản trong nhà trường cần phải chú ý đến từng lứa tuổi của học sinh. Từ đó có những hoạt động giáo dục phù hợp nhằm phát huy tính chủ động, sáng tạo của các em, tổ chức các hoạt động hấp dẫn, sinh động, phù hợp với tâm lý, sức khỏe và hứng thú của học sinh, như: xây dựng các chương trình giáo dục giúp các em tìm hiểu về các giá trị của di sản thông qua việc làm và trình chiếu các bộ phim khoa học, tài liệu về di sản văn hóa, giúp cho các em có một cái nhìn đa chiều trong việc gìn giữ và bảo vệ di sản.

4. Một số hình thức tổ chức dạy học giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh trong dạy học Địa lý ở trường THPT

Trong thời đại ngày nay, sự phát triển nhanh chóng, mạnh mẽ của các phương tiện thông tin đại chúng đã mang lại nhiều hình thức truyền tin, phổ biến tri thức hết sức nhanh nhạy, tiện ích và đầy hấp dẫn, nhưng nhà trường với vai trò giáo dục đặc biệt vẫn không hề suy giảm khả năng mang lại cho học sinh những thông tin, những tri thức chân thực, đáng tin cậy và lý thú thông qua các phương pháp, các hình thức dạy học tích cực.

Việc đổi mới phương pháp tiếp cận di sản thông qua các hoạt động trong và ngoài giờ lên lớp đã góp phần giúp cho học sinh tự chủ, năng động, sáng tạo, khám phá - không theo mô hình học thuộc lòng, hỏi đáp, thi chấm điểm.

Để đảm bảo việc sử dụng di sản trong dạy học Địa lý ở trường phổ thông phù hợp, khả thi và bền vững thì nội dung lựa chọn sử dụng trong dạy học và các hoạt động giáo dục cần có sự linh hoạt và phải phù hợp với văn hóa địa phương và dân tộc, phù hợp với mọi điều kiện của nhà trường và mọi đối tượng học sinh. Quan niệm dạy học là lấy học sinh và hoạt động học làm trung tâm, tận dụng khai thác nguồn học liệu tại chỗ là những di sản văn hóa gần gũi, xung quanh môi trường sống, dễ hiểu với học sinh và sử dụng những kinh nghiệm và tri thức của người địa phương.

- ***Câu lạc bộ yêu Địa lí:*** vừa tạo ra một sân chơi lành mạnh cho học sinh, vừa cung cấp cho học sinh những kiến thức lý thú về Địa lí. Đồng thời giáo dục cho các em tình yêu thiên nhiên, yêu quê hương đất nước, gìn giữ và phát huy các giá trị văn hóa của dân tộc.

- ***Tổ chức triển lãm địa lí:*** Đây là hình thức tổ chức trưng bày các sự vật, hiện tượng địa lí hay các sản phẩm khác nhau trong hoạt động xã hội của học sinh; tại một địa điểm nhất định, nhằm mục đích giới thiệu, quảng bá đến tất cả các học sinh trong nhà trường và cộng đồng. Việc gìn giữ, bảo tồn và phát huy các giá trị di sản văn hóa, không chỉ là hoạt động cất giữ, bảo vệ cho khỏi thất lạc, mai một tài sản, nhằm mục đích giữ gìn bản sắc dân tộc hoặc tự tôn vinh dân tộc, mà còn cần phải làm cho các di sản văn hóa sống lại, làm cho các giá trị đó tồn tại trong đời sống xã hội hiện đại.

Hình thức hoạt động này giúp các em tiếp cận với di sản văn hoá qua các tranh ảnh, mẫu vật. Qua đây, các em sẽ có dịp trao đổi những hiểu biết của mình về di sản.

- Tổ chức tham quan địa lí - trải nghiệm di sản:

Tham quan địa lí là một hình thức tổ chức dạy học ngoài lớp giúp học sinh được học ngoài hiện trường, thực tế như Nhà bảo tàng, các di tích lịch sử văn hóa, làng nghề truyền thống... Theo các tác giả Nguyễn Đức Vũ và Phạm Thị Sen “Tham quan có tác dụng nhiều mặt đối với sự phát triển của học sinh, các em có điều kiện tiếp xúc trực tiếp với các nội dung đã được học ở trên lớp nắm bài học cụ thể hơn, liên hệ thực tế với bài học, phát triển các kĩ năng, bồi dưỡng hứng thú học tập...” [5, tr.97].

Khuyến khích các hoạt động trải nghiệm của học sinh là đặc điểm nổi bật của phương pháp giáo dục trải nghiệm di sản. Phương pháp này chủ yếu tạo ra nhiều hoạt động liên tiếp cho học sinh khám phá từng bước, từng bước một di sản. Học sinh không phải học thuộc lòng ý nghĩa hay giá trị của mỗi di sản mà các em được rèn luyện óc quan sát, cách miêu tả hay cách phỏng vấn các chủ thể văn hóa về di sản mà các em đang quan tâm. Các em làm quen với các phương pháp nghiên cứu, thu thập, thảo luận và xử lý

thông tin, trình bày bằng phương thức đa dạng như triển lãm, thuyết trình, báo tường, kịch nói... các kết quả tìm hiểu của mình hay nhóm mình. Sự đam mê, chủ động khám phá sẽ dẫn các em đến sự sáng tạo. Thông qua hoạt động trải nghiệm di sản, các em học sinh sẽ được rèn luyện nhiều kỹ năng sống. Đây là một môi trường rèn luyện kỹ năng sống một cách bổ ích, thiết thực, hấp dẫn và sinh động nhất.

- **Tiến hành bài học tại nơi có di sản:** Bài học là hình thức tổ chức cơ bản của việc dạy học ở trường phổ thông. Bài học không chỉ tiến hành ở trên lớp mà còn có thể tiến hành ở nơi có di sản (thực địa). Bài học tại thực địa có ý nghĩa rất lớn đối với HS. Bởi vì thực địa – nơi có di sản là những dấu vết, mảnh vụn của quá khứ còn sót lại nên khi tiến hành bài học nội khoá tại đây tức là HS đã được quan sát các dấu vết, mảnh vụn của quá khứ để bổ sung, cụ thể hoá những kiến thức các em đang nghiên cứu. Nó giúp các em phát triển trí tưởng tượng, đa dạng hoá hoạt động nhận thức, gây hứng thú học tập bộ môn. Tiến hành học tại thực địa là phương thức dạy học gắn với đời sống có tác dụng nâng cao hiểu biết về kiến thức môn học, về văn hoá – giáo dục, lòng yêu quê hương, đất nước, óc thẩm mỹ cho các em.

- **Tổ chức thi tìm hiểu về di sản:** Đây là một hoạt động ngoại khoá rất quan trọng, một biện pháp để thực hiện gắn nhà trường với đời sống xã hội, giúp HS được quan sát trực tiếp, “sinh động” cuộc sống xung quanh như là một nguồn kiến thức “ngoài sách vở”. Hình thức thực hiện là các cuộc thi theo nhiều cách khác nhau: Thi dưới dạng sân khấu hóa, thi viết bài, thi hùng biện...

4. Kết luận:

Các di sản văn nói chung, di sản văn hóa nói riêng có vai trò vô cùng quan trọng trong sự phát triển của xã hội hiện đại. Tuy nhiên, để các di sản thực sự có ý nghĩa thì việc giữ gìn, bảo tồn cần được đặt lên hàng đầu, các di sản sẽ được bảo vệ tốt nhất khi mọi tầng lớp nhân dân đều hiểu được giá trị lịch sử, giá trị văn hóa... của nó. Vì vậy, giáo dục giá trị di sản trong nhà trường phổ thông thông qua giảng dạy các môn văn hóa (trong đó có môn địa lí) trong nhà trường là việc làm thực sự cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn. Trong quá trình dạy học địa lí, việc lồng ghép nội dung kiến thức giáo dục di sản vào trong mỗi bài học, hoặc tổ chức các buổi tham quan - ngoại khoá sẽ giúp học sinh được tiếp cận một cách gần hơn với di sản. Qua đó, giúp phát triển ở học sinh kỹ năng tự học tập, tự chiếm lĩnh kiến thức và kích thích hứng thú học tập, để từ đó biết giữ gìn, bảo tồn và phát huy bản sắc văn hoá dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ giáo dục và đào tạo (2012) di sản trong dạy học địa lí, UNESCO.
- [2]. Đặng Văn Đức, Nguyễn Thu Hằng (2006), Phương pháp dạy học Địa lí theo hướng tích cực, NXB Đại học sư phạm..
- [3] Luật Di sản Văn hóa và văn bản hướng dẫn thi hành (2003), Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [4]. Nguyễn Dược, Nguyễn Trọng Phúc (2010), Lí luận dạy học địa lí, NXB ĐHSP.
- [5]. Nguyễn Đức Vũ, Phạm Thị Sen (2004), Đổi mới phương pháp dạy học Địa lí ở trường Trung học phổ thông, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [6]. Thái Duy Tuyên (2012), Phương pháp dạy học – Truyền thống và hiện đại.

Phát triển năng lực tự học Toán cho học sinh lớp 12 với sự hỗ trợ của điện thoại di động

*Trịnh Thị Phương Thảo**

Tóm tắt

Nội dung bài báo trình bày một số kết quả nghiên cứu ban đầu về việc khai thác một số ứng dụng trên điện thoại di động giúp phát triển năng lực tự học cho học sinh lớp 12 trong môn Toán.

Từ khóa: Học tập di động; M-Learning; Năng lực tự học; Tự học Toán.

1. Đặt vấn đề

Quan điểm dạy học tích hợp là một định hướng trong đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, là một bước chuyển từ cách tiếp cận nội dung giáo dục sang tiếp cận năng lực nhằm đào tạo con người có tri thức mới, năng động, sáng tạo khi giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống. Mục đích của dạy học tích hợp là hình thành và phát triển năng lực của người học. Các thành phần tham gia tích hợp là loại tri thức hoặc các thành tố của quá trình dạy học. Nội dung dạy học theo quan điểm phát triển năng lực không chỉ giới hạn trong tri thức và kỹ năng chuyên môn mà gồm những nhóm nội dung nhằm phát triển các lĩnh vực năng lực như năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội...

Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT&TT), đã có một số nghiên cứu ứng dụng CNTT&TT trong dạy học nói chung và tự học riêng trong đó máy tính điện tử được sử dụng như một công cụ hữu ích. Ngày nay, với sự phát triển của công nghệ, các thiết bị kỹ thuật số cầm tay với đặc tính nổi trội là tính di động ngày càng trở nên tinh xảo. Việc khai thác các thiết bị kỹ thuật số cầm tay trong giáo dục đào tạo đã mở ra một hình thức học tập mới: Học tập di động.

Sử dụng MTĐT trong tự học không cho phép việc tự học được diễn ra mọi lúc, mọi nơi, thậm chí diễn ra ngay cả khi người học di chuyển như việc sử dụng ĐTDD. Mặt khác nếu sử dụng ĐTDD thì việc tương tác giữa GV với HS, giữa các HS với nhau sẽ phong phú, đa dạng và thân thiện hơn vì ĐTDD nhỏ gọn dễ dàng cho việc mang theo khi di chuyển.

* Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

Do đó việc khai thác một số chức năng của điện thoại di động (ĐTDD)- một thiết bị số cầm tay hết sức phổ biến trong việc phát triển năng lực tự học Toán cho HS lớp 12 THPT là cần thiết. Nội dung của bài báo sẽ đề cập đến vấn đề này.

2. Nội dung nghiên cứu.

2.1. Năng lực tự học Toán và vấn đề bồi dưỡng năng lực tự học Toán cho học sinh lớp 12 THPT

2.1.1 Năng lực tự học toán

Năng lực là một thuộc tính quan trọng của nhân cách. Hiện nay, khái niệm năng lực được các nhà tâm lý học đưa ra theo nhiều hướng tiếp cận khác nhau. Tuy nhiên có thể nhận thấy một điểm chung ở các hướng tiếp cận đó là: Năng lực là khả năng thực hiện một loại hoạt động nhất định nào đó của con người và năng lực được hình thành, phát triển và có thể quan sát được trong quá trình con người giải quyết các yêu cầu đặt ra.

Với cách quan niệm như trên thì ta có thể quan niệm năng lực tự học là những thuộc tính tâm lý đảm bảo thành công cho việc tự học của mỗi cá nhân.

Theo các chuyên gia, năng lực tự học được thể hiện qua việc chủ thể tự xác định đúng đắn động cơ học tập cho mình, có khả năng tự quản lý việc học của mình, có thái độ tích cực trong các hoạt động để có thể tự làm việc, điều chỉnh hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của chính mình để có thể độc lập làm việc và làm việc hợp tác với người khác [2].

Trong đó năng lực tự học Toán là điều kiện tâm lý để hoạt động tự học Toán diễn ra. Nếu HS không có năng lực tự học Toán thì không thể có hoạt động tự học Toán. Tuy nhiên, nếu chỉ có năng lực tự học Toán mà thiếu các yếu tố khác như động cơ, mục đích, ý chí, hứng thú tự học thì hoạt động tự học Toán sẽ không diễn ra hoặc có diễn ra nhưng không đạt được hiệu quả mong muốn. Như vậy, năng lực tự học Toán không chỉ là điều kiện tâm lý để có hoạt động tự học Toán mà còn là mục đích của hoạt động tự học Toán. Điều cần lưu ý là năng lực tự học Toán được hình thành và phát triển thông qua các hoạt động tự học Toán.

Thực tế tổ chức hoạt động tự học Toán cho thấy: kết quả tự học phụ thuộc vào năng lực tự học của mỗi HS. Để hoạt động tự học của HS đạt được mục đích, GV cần chú trọng bồi dưỡng phát triển năng lực tự học cho HS, chẳng hạn có thể sử dụng đồng bộ các biện pháp sư phạm sau: Động cơ hóa hoạt động học tập của HS; phát triển các kỹ năng, thao tác và hoạt động trí tuệ phù hợp với năng lực tự học Toán của HS; rèn luyện những kỹ năng học tập cơ bản phù hợp với nhiệm vụ tự học của HS; tổ chức hoạt động tự học hợp lý [1]

2.1.2. Vấn đề bồi dưỡng năng lực tự học Toán cho học sinh

Theo Nguyễn Cảnh Toàn, Thái Duy Tuyên ([3], [4]), để bồi dưỡng năng lực tự học Toán cho HS, GV có thể thực hiện các biện pháp sau:

(1) Khuyến khích HS chủ động trong việc xây dựng kế hoạch tự học: GV yêu cầu HS đối chiếu vốn kiến thức, kỹ năng mà bản thân đã tích lũy được với chuẩn kiến thức kỹ năng môn Toán để từ đó HS tự xác định mục tiêu cũng như nhiệm vụ tự học một cách cụ

thể cho bản thân. Tiếp theo căn cứ vào quỹ thời gian và khả năng của bản thân, HS sẽ xây dựng kế hoạch tự học một cách phù hợp.

(2) Đánh giá cao kết quả làm việc độc lập của HS: Năng lực làm việc độc lập của HS trong quá trình tự học được thể hiện qua nhiều góc độ, ví dụ: HS mở hướng dẫn và cố gắng hoàn thành bài tập; HS chỉ xem lời giải hoặc “cầu cứu” sự giúp đỡ của GV và các bạn sau khi đã cố gắng hết sức. HS không phụ thuộc một cách máy móc vào cách giải quyết vấn đề được giới thiệu trong HLĐT... Thực tế cho thấy, khi HS độc lập tự học thì thường có xu hướng mong muốn được kiểm tra kết quả, cách giải quyết vấn đề của mình là chính xác hay không? Trong giờ giảng, GV cần khuyến khích HS đưa ra nhận xét kết quả của mình và đánh giá cao cả về ý thức lẫn kết quả tự học của HS trước lớp để tăng thêm động lực tự học cho HS.

(3) Yêu cầu HS phải thực hiện các thao tác phân tích, tổng hợp, so sánh: GV cần cài đặt trong nhiệm vụ tự học Toán các yêu cầu đòi hỏi HS khi làm việc phải thực hiện các hoạt động tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh... Mặt khác, do HS được tiếp cận với nhiều nguồn thông tin khác nhau nên HS phải thực hiện việc so sánh, tổng hợp... để lựa chọn được các cách giải quyết vấn đề một cách hợp lý nhất.

(4) Yêu cầu HS thường xuyên đánh giá sự tiến bộ của bản thân: Ngoài đánh giá của GV, HS cần phải thường xuyên thực hiện việc tự đánh giá kết quả tự học của mình một cách tự giác bằng các hình thức:

- Thực hiện các bài tập, đề kiểm tra;

- Sau khi hoàn thành các bài tập có trợ giúp, HS phải tiếp tục giải quyết các bài tập trong SGK, SBT để tự kiểm tra thực chất việc nắm và vận dụng kiến thức vào giải bài tập của mình.

(5). Khuyến khích HS tranh luận và trình bày quan điểm của mình: Ngoài hình thức tổ chức cho HS tranh luận, trình bày quan điểm cá nhân trên cơ sở kết quả tự học trong các giờ lên lớp, GV cần khuyến khích HS tham gia tranh luận, bảo vệ quan điểm của mình.

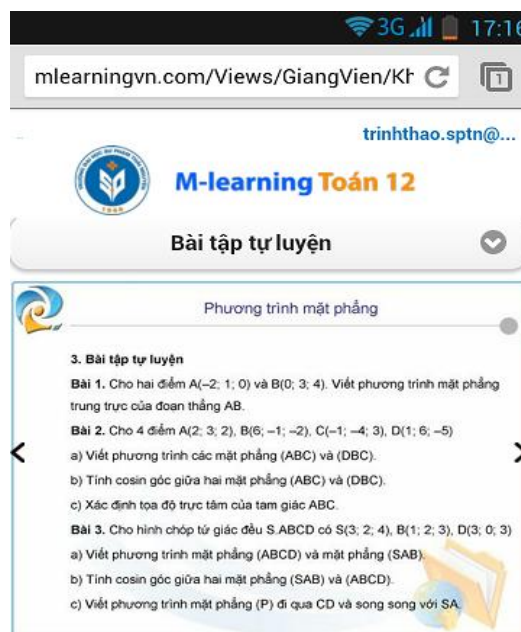
2.2. Phát triển năng lực tự học Toán cho HS lớp 12 THPT với sự hỗ trợ của ĐTDD.

2.2.1. Góp phần tạo động cơ tự học cho học sinh:

Với sự hỗ trợ hệ thống học liệu trên ĐTDD, nhiệm vụ tự học của HS được thiết kế và ủy thác một cách linh hoạt dưới các hiệu ứng đa phương tiện có tác dụng như đòn bẩy, làm nảy sinh động cơ tự học. Trong quá trình tự học, HS liên tục được tiếp cận với nguồn tài nguyên, thông tin hỗ trợ đúng lúc, đúng chỗ giúp HS lần lượt hoàn thành từng nhiệm vụ một, điều này làm tăng khả năng tự tin cho HS để HS tiếp tục xuất hiện động cơ, mong muốn tiếp tục được kết nối, nhận nhiệm vụ mới. HS không còn những “khoảng thời gian nhàn rỗi” với những nhiệm vụ học tập dở dang mà say mê, khám phá từ vấn đề này sang vấn đề khác và tiếp tục chiếm lĩnh tri thức mới với sự hỗ trợ của người Thầy “ảo” ẩn mình dưới các trang web.

Ví dụ nội dung của mô đun Bài tập có hướng dẫn (trong hệ thống M-learning hỗ trợ HS lớp 12 tự học toán trên trang web mlearningvn.com) bao gồm các bài tập được thiết kế theo cấu trúc phân nhánh. Lời giải mỗi bài tập được chia thành các ý nhỏ (mỗi ý nhỏ là một “thách thức” về kiến thức, kỹ năng đối với HS).

Để vượt qua “thách thức” này và chuyển đến chinh phục “thách thức” kế tiếp bắt buộc HS phải trả lời đúng toàn bộ một số câu hỏi trắc nghiệm. Trong quá trình hoàn thành nhiệm vụ được quy định trong “thách thức”, nếu HS gặp khó khăn ở bước nào thì có thể kích chuột để xem lại lý thuyết, tham khảo các gợi ý, hướng dẫn (hình 1). Các bài tập ở mô đun này không có lời giải trọn vẹn, đầy đủ. Ít nhất HS cũng phải biết làm theo các gợi ý, hướng dẫn chi tiết để hoàn thiện lời giải.



Hình 1

2.2.2. Tạo điều kiện giúp HS thường xuyên đánh giá sự tiến bộ của bản thân

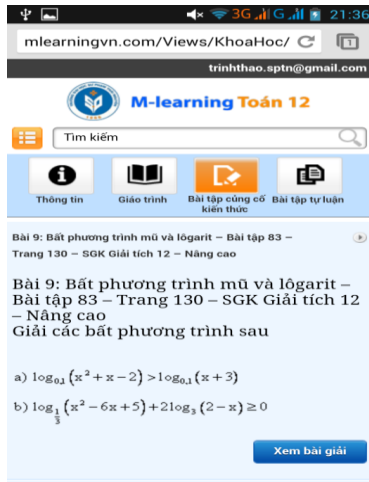
Việc đánh giá kết quả tự học của HS có thể triển khai với các hình thức quen thuộc vẫn được sử dụng trong dạy học Toán, tuy nhiên điểm khác biệt trong kiểm tra đánh giá kết quả tự học của HS với sự hỗ trợ của ĐTDD là:

- Việc đánh giá kết quả tự học xảy ra song song với quá trình tự học của HS, cụ thể: Vừa tự học, HS vừa tự trả lời các câu hỏi trắc nghiệm để tự mình đánh giá và điều chỉnh phương án tự học. Mặt khác, kết quả tự học của mỗi HS sẽ được kiểm định thông qua quá trình trao đổi, tương tác giữa HS với HS trong quá trình tự học.

- Việc đánh giá được thực hiện từ nhiều phía vào nhiều thời điểm kể cả việc đánh giá trực tuyến do GV, các HS tham gia tự học và bản thân HS.

Trong quá trình HS tự học, căn cứ vào mục tiêu tự học, GV có thể tiếp tục giao bổ sung nhiệm vụ tự học cho HS qua phiếu học tập hoặc qua hệ thống theo định hướng phân hóa, nâng cao dần yêu cầu.

Ví dụ: Sau khi đã nắm được lý thuyết và tìm hiểu việc vận dụng lý thuyết vào giải bài tập qua các ví dụ đi kèm, HS bắt đầu thử sức mình với các bài tập có hướng dẫn, gợi ý cách giải quyết (hình 2).



Hình 2



Hình 3

Sau khi tiếp tục củng cố hoàn thiện hệ thống tri thức phương pháp và nâng cao các kỹ năng vận dụng kiến thức vào giải bài tập, HS sẽ tự kiểm tra đánh giá kết quả tự học của mình bằng việc đăng nhập hệ thống câu hỏi trắc nghiệm. Với mỗi câu hỏi trắc nghiệm, HS phải giải quyết vấn đề, bài tập ra giấy nháp để có cơ sở chọn phương án trả lời.

Nếu trả lời đúng, HS sẽ tiếp tục được nhận một yêu cầu mới, thường là mức độ khó và yêu cầu cao dần (hình 3).

Nếu trả lời không đúng, HS sẽ nhờ vào sự trợ giúp của “GV ảo”. Tuy nhiên, trong trường hợp này, hệ thống không đưa ra lời giải như các bài tập có hướng dẫn ở phần trên mà chỉ đưa ra các gợi ý cho HS cần phải đọc lại phần nào, nên xem lại ví dụ nào... Như vậy, HS sẽ phải tự mình nỗ lực hoàn thành nhiệm vụ giải bài tập.

Để nâng cao năng lực giải bài tập, sau khi hoàn thành tất cả các bài tập dưới dạng bài tập có hướng dẫn và trắc nghiệm, HS sẽ tiếp tục nghiên cứu để hoàn thành các bài tập đã được GV chọn lọc đưa vào (hình 4).

2.2.3. Khuyến khích HS tranh luận và trình bày quan điểm của mình

Với sự hỗ trợ của M-learning, khái niệm nhóm HS cùng nhau tự học được mở rộng: Các HS này không nhất thiết phải cùng một lớp, một trường THPT mà sẽ là tập hợp các HS đang có cùng một quan tâm và động cơ muốn tìm hiểu một vấn đề, cùng tìm cách giải một bài tập... Các HS này không nhất thiết phải có mặt ở cùng một địa điểm cố định mà mỗi HS ở một địa điểm khác nhau, thậm chí cũng không nhất thiết phải truy cập mạng cùng một thời điểm.

Trong quá trình tự học HS có thể sử dụng diễn đàn để tìm bạn chia sẻ, trao đổi những vướng mắc trong học tập. Với hình thức này đôi khi người GV có



Hình 4

thể đóng vai trò là một HS để chiêm ngẫm cho một cuộc tranh luận, giúp HS có thể thể hiện quan điểm của mình (hình 5).

Hình ảnh chụp màn hình các bài thảo luận trên diễn đàn mlearningvn.com. Các bài thảo luận liên quan đến việc tìm cực trị của hàm số $y = 3^2/4 \cdot x$. Các bài thảo luận của người dùng như namanh@gmail.com, nguyenhung@gmail.com, và ngodinh@gmail.com thể hiện quá trình tranh luận và giải quyết vấn đề.

Hình 5

3. Kết luận.

Điều kiện thực tiễn Việt Nam hiện nay hoàn toàn có thể đảm bảo cho việc khai thác một số ứng dụng trên ĐTDD để hỗ trợ HS tự học Toán và phát triển năng lực tự học Toán cho HS, đồng thời GV và HS về cơ bản có đủ kĩ năng khai thác các ứng dụng trên ĐTDD để hỗ trợ cho việc dạy học và tự học.

Chúng tôi đã thử nghiệm sự phạm việc thiết kế, biên tập nguồn HLĐT (được đăng tải tại địa chỉ mlearningvn.com) và sử dụng một số chức năng của ĐTDD hỗ trợ HS lớp 12 tự học toán. Bước đầu mang lại kết quả rất khả quan cho thấy việc sử dụng một số chức năng của ĐTDD hỗ trợ HS tự học Toán đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về tự học góp phần nâng cao chất lượng tự học Toán cho HS. Trên cơ sở đó chúng tôi đang tiếp tục thử nghiệm trên diện rộng để khắc phục một số hạn chế về độ lớn màn hình hiển thị, bộ nhớ... của ĐTDD qua đó phát huy được hết các yếu tố tích cực của mô hình M-Learning.

Mặt khác, việc sử dụng một số chức năng của ĐTDD hỗ trợ HS tự học Toán còn góp phần bồi dưỡng việc ứng dụng CNTT vào học tập, cuộc sống cho HS (đây là một trong những kỹ năng không thể thiếu được của con người lao động trong thế kỷ 21).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Phạm Đình Khương (2006), *Một số giải pháp nhằm phát triển năng lực tự học toán của HS THPT*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học.
- [2]. Trịnh Quốc Lập (2010), *Phát Triển năng lực tự học trong hoàn cảnh Việt Nam*, Website Trường ĐHKHXH&NV-ĐHQG Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo, Bùi Tường (1998), *Quá trình dạy tự học*, NXB Giáo dục Hà Nội.
- [4]. Thái Duy Tuyên (2003), *Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh*, Tạp chí Giáo dục, số 73.

Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa môn ngữ văn ở trường THPT: thực trạng và giải pháp

*ThS. Huỳnh Văn Thế**

1. Thực trạng

Dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) ở trường THPT nói chung và môn Ngữ Văn nói riêng được xem là xu thế phát triển của giáo dục Việt Nam sau 2015. Tuy nhiên, DHTH và DHPH ở trường THPT vẫn chưa được quan tâm, ứng dụng đúng mức.

Cách hiểu phổ biến của cụm từ DHTH là DHTH chung môn và DHTH liên môn. Trước nay, nhiều giáo viên (GV) nghĩ dạy bài A, liên hệ một vài đơn vị kiến thức ở bài B hay C, cùng môn học, là DHTH chung môn. Sách giáo khoa (SGK) Ngữ Văn THPT hiện hành cũng được biên soạn theo kiểu “*tích hợp*” các phân môn Văn học, Tiếng Việt và Làm Văn. Ở một số bài Tiếng Việt và Làm Văn, các ngữ liệu được trích dẫn từ các bài Văn học. Bên cạnh đó, khi tạo lập một văn bản, đương nhiên học sinh (HS) phải vận dụng kiến thức “*tích hợp*” của Tiếng Việt và Đọc Văn.

DHTH liên môn có thể được hiểu là dạy học có sự kết hợp của nhiều môn học. Nhiều GV nghĩ tích hợp liên môn chính là khi triển khai dạy bài học A, GV liên hệ các kiến thức từ các môn học khác, những vấn đề ngoài nội dung SGK. Chẳng hạn, dạy học Ngữ Văn, GV có thể liên hệ kiến thức lịch sử, địa lí, tư tưởng Hồ Chí Minh, bảo vệ môi trường, dân số... Tuy nhiên, DHTH lâu nay vẫn là sự liên hệ, chấp vá tạm thời.

Việc vận dụng DHTH chưa mang lại hiệu quả là do:

- Nhiều GV THPT thường biết rất ít về môn Tiếng Việt ở chương trình Tiểu học và môn Ngữ Văn ở THCS. Vì thế, họ không hiểu những kiến thức liên quan và những năng lực cần phát triển ở người học từ Tiểu học, THCS rồi đến THPT. Vì vậy, GV THPT cũng không nắm được nội dung HS đã học phần cơ bản ở bậc học dưới để lên bậc THPT học sâu hơn. Thành ra, nội dung bài học thường bị lặp lại kiến thức cũ, không khơi gợi, liên kết những kiến thức đã học, làm HS cảm giác nặng nề, chán nản.

- GV bậc THPT thường chỉ được đào tạo một môn, hoặc hai môn như Toán – Tin, Lí – Tin. Ở bậc THCS, GV có một số môn liên quan như Văn – Sử – Giáo dục công dân, Sinh – Thể dục... Còn ở bậc Tiểu học, GV được đào tạo đa môn hơn để dạy cho một lớp học. Cũng vì thế, DHTH ở bậc Tiểu học có vẻ thuận lợi hơn bậc THPT.

* Trường THPT Mang Thít – Vĩnh Long

- Các bài học bậc THPT, các môn học được biên soạn riêng lẻ và ở một số môn học, nội dung được biên soạn theo từng bài. Chẳng hạn, ở môn Ngữ Văn, chương trình được biên soạn theo từng bài riêng biệt. Mặc dù, Bộ GD-ĐT đã cho các trường tổ chức dạy học theo chủ đề nhưng ở các trường vẫn chưa mạnh dạn, vẫn dạy theo từng bài. Còn DHTH theo hướng liên môn càng ít được quan tâm.

- Lâu nay, quan điểm ra các đề kiểm tra định kì của GV, các bài thi của Sở, Bộ GD-ĐT vẫn là học bài nào thi bài nấy và HS học thuộc bài thì điểm cao.

- Môi trường học tập vẫn chưa được chú ý: lớp học đông đúc (trung bình trên 40 HS), phòng học nhỏ, bàn ghế cố định, thư viện thiếu sách cần thiết cho DHTH, quá trình học tập chủ yếu vẫn quanh quẩn trong phòng học...

Còn DPHP thiên về phương pháp tổ chức giúp HS chiếm lĩnh kiến thức và rèn luyện kĩ năng. Nhìn từ góc độ chiếm lĩnh kiến thức, DPHP giúp cho HS trung bình trong lớp cũng nhận được kiến thức mức độ trung bình. Còn HS khá giỏi sẽ thu nhận nhiều kiến thức hơn. Nhìn từ góc độ kĩ năng, phương pháp, DPHP là các cách thức, con đường để đi đến được kiến thức đó. Tóm lại, DPHP là dạy theo năng lực người học. Có thể lấy ví dụ, để đi từ điểm A đến điểm B, con chim có thể bay trên trời, con cá có thể lội dưới nước, con khỉ có thể chèo thuyền cảnh.

Từ lâu, Bộ GD-ĐT cũng đã định hướng DPHP bằng các loại hình trường: trường THPT chuyên, THPT, trung tâm giáo dục thường xuyên. Sau, Bộ GD-ĐT phân hóa bằng chương trình phân ban: nâng cao tự nhiên, nâng cao xã hội, cơ bản, tự chọn; là chương trình nâng cao và chương trình chuẩn. HS học chương trình chuẩn thì cộng với những môn “tự chọn – bắt buộc”. Trong lớp học, nhà trường có thể xếp HS từ học lực giỏi đến trung bình yếu hay lớp giỏi, lớp khá, lớp trung bình yếu và nhà trường yêu cầu bài dạy phù hợp với các đối tượng. Cách GV thường làm là sử dụng câu hỏi phân hóa, bài tập phân hóa. Nghĩa là hệ thống câu hỏi tìm hiểu bài, bài tập rèn luyện sẽ được phân chia từ theo độ khó mức độ thấp đến cao.

Việc vận dụng DPHP vẫn còn bị hạn chế bởi:

- Một số GV và nhà trường vẫn chưa chấp nhận, con người có một số năng lực, thiên hướng nhất định. GV mong muốn tạo ra một sản phẩm “toàn diện”. Toàn diện ở đây có thể hiểu là giỏi tất cả các môn học.

- Nhiều môn phổ thông bắt buộc, thiếu môn năng khiếu để HS phát triển.

- Nội dung môn học nhiều, tổng số môn nhiều, GV và HS rất ít có thời gian để tìm hiểu giải quyết vấn đề để hình thành phương pháp, kĩ năng ở người học.

- GV nào cũng cho môn học mình quan trọng và muốn rót thật đầy kiến thức vào người học. Theo họ, đó là sự thành công của quá trình đào tạo. Cách thức thường làm là kiểm tra bài cũ. HS trình bày nội dung bài đã học nhưng lại thiếu bài tập, thiếu phương pháp khắc sâu và chưa hình thành kĩ năng giải quyết một vấn đề. Nói chung, GV chưa chú ý đến con đường hình thành kiến thức và rèn luyện kĩ năng cho người học.

- Do ảnh hưởng bởi “*lễ giáo phong kiến*”, một số GV chưa tôn trọng “*tinh thần khoa học*”. GV chưa chấp nhận những ý kiến trái chiều, tư duy phản biện của HS. Còn HS không tự tin, sợ nói sai và ý lại người thầy.

- GV chưa chỉ HS thấy, cùng cách thức, phương pháp, HS có thể vận dụng ở nhiều môn học, kết hợp nhiều môn học để cho ra sản phẩm.

- Theo tôi, điều quan trọng của DHPH là năng lực tự học cho người học. Thế nhưng, đa số HS vẫn chưa có phương pháp học tập phù hợp và năng lực tự học suốt đời.

2. Giải pháp

Đầu tiên GV phải hiểu đúng quan niệm: “*Lấy người học làm trung tâm*”. Quan niệm ấy có nguồn gốc từ Dewey – nhà sư phạm Mỹ nổi tiếng. Nguyễn Trọng Hoàn hiểu đó là: “*Học sinh là mặt trời quy tụ xung quanh nó mọi phương tiện giáo dục*”. Nghĩa là GV dùng tất cả các phương pháp, các phương tiện để hướng dẫn HS tự chiếm lĩnh kiến thức, dần hình thành các kĩ năng, hình thành các năng lực cần thiết. Quá trình giáo dục giúp “*người học ban đầu*” thành “*người học có năng lực*” để giải quyết các vấn đề được đặt ra trong cuộc sống. Vậy, sản phẩm của giáo dục là con người. Con người ấy phải có năng lực để tư duy, hành động và sáng tạo. Thế kỉ trước, cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng cũng đã nói: “*Cái quan trọng nhất trong giảng dạy nói chung, và giảng dạy văn nói riêng là rèn luyện bộ óc, là rèn luyện phương pháp suy nghĩ, phương pháp nghiên cứu, phương pháp tìm tòi, phương pháp vận dụng kiến thức*” [1,392].

Mà đối tượng người học thì rất đa dạng. Nhiều nhà nghiên cứu tâm lí – giáo dục đưa ra nhiều thuyết để phân hóa đối tượng người học: Vygotsky với thuyết “*vùng phát triển gần nhất*”, A.Maslow với thuyết nhu cầu, Dewey với thuyết về kinh nghiệm, Anthony Gregore với thuyết về phong cách tư duy. Còn Gardner thì trình bày thuyết đa trí thông minh. Theo ông, có ít nhất 8 kiểu trí thông minh và các kiểu trí thông minh này đều ảnh hưởng đến sự thành công của người học [7,21]. Vậy người GV phải thiết kế các chiến lược dạy học phù hợp nhu cầu, năng lực và phong cách học khác nhau của HS trong lớp học

Sau đó, người dạy xây dựng các bài học, các chủ đề tích hợp phù hợp. Hiện nay, GV cần chú ý nhiều đến là các bài học tích hợp. Bởi hiện nay, SGK vẫn được biên soạn theo từng bài riêng lẻ. Và việc xây dựng chủ đề tích hợp không phải một hay một nhóm GV có thể làm được ngay.

Khi thiết kế tiến trình dạy học, GV chú ý đến hệ thống kĩ năng cần sử dụng để hình thành những năng lực cho người học: năng lực cá nhân, năng lực chuyên môn, năng lực xã hội.

Sở GD-ĐT, nhà trường tạo môi trường học tập tốt nhất có thể: lớp học vừa phải (trung bình 25 đến 30 HS), phòng học rộng rãi, được trang bị các vật dụng, thiết bị, phương tiện kĩ thuật cần thiết, bàn ghế linh hoạt; xây dựng thư viện tiên tiến, nối kết tài liệu mở của các trung tâm học liệu; mạnh dạn tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài trời, tham quan nghiên cứu thực tế.

Tóm lại, người GV phải luôn đặt câu hỏi: Đối tượng dạy học của chúng ta là ai? Chúng ta sẽ dạy cái gì cho họ? Chúng ta sẽ dạy như thế nào? Dạy như thế nhằm mục tiêu giáo dục nào? Người học đã hình thành được năng lực ấy chưa?

Do đặc thù ở trường học Việt Nam, lớp đông HS, trường có nhiều lớp nên muốn có lớp học lí tưởng: theo năng lực người học, theo môn tự chọn,... là chưa thể. Nên chúng tôi tạm thời chia 2 đối tượng HS giỏi và HS THPT đại trà.

2.1. Dạy học sinh giỏi

- Đối tượng này có năng lực: đọc tài liệu, diễn đạt (bằng ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết), năng lực thẩm mĩ.

- Xây dựng các chủ đề.

- Xác định năng lực cần hình thành ở người học: Kỹ năng đọc đề, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng diễn đạt, kỹ năng sáng tạo...

- Xác định phương pháp, cách thức, thời gian thực hiện: HS tài liệu, HS báo cáo thuyết trình, HS thảo luận...

Giả sử chủ đề “*Đất nước Việt Nam*” và vấn đề nhỏ cần tìm hiểu: *Lá cờ Việt Nam*. Lúc bấy giờ, HS có thể đặt những câu hỏi: Lá cờ có từ bao giờ, gắn bó với danh tướng, chiến công (lịch sử), lá cờ xuất hiện ở đâu, dấu ấn vùng đất (địa lí), lá cờ xuất hiện trong những tác phẩm văn học (văn học), vai trò lá cờ trong cuộc sống con người, những dịp xuất hiện của lá cờ (xã hội)... HS sẽ tìm hiểu ở nhà bảo tàng, sách, tài liệu, mạng internet, hỏi người khác, phát phiếu điều tra... HS tổng hợp từ nhiều nguồn tài liệu, tổng hợp các kiến thức về ngôn ngữ (tiếng Việt...), về quy tắc viết (phương thức biểu đạt...), HS tạo lập văn bản. Sau này, khi gặp vấn đề khác, như *Chiếc áo dài*, *chiếc võng Trường Sơn*... HS có thể tự tìm hiểu.

2.2. Một số biện pháp ứng dụng DHTH và DPHH cho học sinh THPT

Năng lực của đối tượng này rất đa dạng. Thông thường, lớp học được chia thành HS khá giỏi, HS trung bình yếu. Giải pháp tình thế là khi triển khai, bài học hay các chủ đề, GV chú ý phân hóa câu hỏi, mức độ dễ và khó của bài tập để yêu cầu HS phát biểu phù hợp. HS yếu không cảm giác nặng nề hay bị bỏ rơi. HS khá giỏi vẫn có thể phát huy năng lực bản thân.

Một số biện pháp ứng dụng DHTH và DPHH

2.1. HS trình chiếu bài học (Có thể xem đây là một dạng phương pháp thuyết trình)

Các bước thực hiện

+ Bước 1. Giới thiệu chương trình học, mục đích, yêu cầu cần đạt;

+ Bước 2. Giới thiệu các chủ đề, nội dung cơ bản của môn học và yêu cầu HS chuẩn bị;

+ Bước 3. Phân nhóm HS thực hiện, thời gian chuẩn bị (quy định về trình chiếu, diễn giảng, thuyết minh...);

+ Bước 4. Thực hiện.

+ Bước 5. Nhận xét, đánh giá

Chẳng hạn, tại trường THPT Mang Thít, chúng tôi đã thực hiện sử dụng phương pháp này từ năm 2009 đến nay. Nhiều HS nghiên cứu, thuyết minh, giảng giải bằng trình chiếu rất tốt vấn đề. Khi chúng tôi giới thiệu cách thức thực hiện cho nhiều đồng nghiệp, nhiều người vẫn cho rằng, cách thức này chỉ phù hợp với HS giỏi, HS trường chuyên. Hoàn toàn ngược lại, tất cả các HS đều có thể thực hiện. Nhiều HS từng thuyết trình tại lớp, khi bước vào giảng đường cao đẳng, đại học, đã rất tự tin với việc trình chiếu, thuyết giảng vấn đề.

2.3. HS viết theo chủ đề

Các bước thực hiện

+ Bước 1. Xác định đối tượng viết: HS lớp chủ nhiệm, lớp thực dạy, HS giỏi, HS ở câu lạc bộ văn học.

+ Bước 2. Xác định chủ đề cho từng tháng, từng học kì cho từng loại đối tượng

+ Bước 3. Học sinh viết và chia sẻ

Thông thường, GV chỉ yêu cầu HS viết các bài kiểm tra định kì. Nhưng những đề bài ấy thường mang cảm giác bắt buộc thực hiện. Vì vậy, hướng dẫn HS viết theo chủ đề vừa gợi đề tài gần gũi, vừa gợi nên sở thích, sáng tạo của HS. Năm học 2013-2014, chúng tôi hướng dẫn HS viết theo đề tài: Nói lời yêu thương. Các em có thể trình bày tình cảm của mình dành cho con người và cuộc sống xung quanh theo lối diễn đạt riêng. Hay khi ra đề, GV có thể gợi HS viết từ một bức ảnh ý nghĩa, một câu chuyện “quà tặng cuộc sống”, một bài báo... Ví dụ, Sau khi cho HS xem clip “*Hạ thấp tiêu chuẩn*” trên trang youtube.com, GV có thể ra đề: Bài học của anh/chị từ câu chuyện “*Hạ thấp tiêu chuẩn*”. Sau khi HS đọc câu chuyện về Thượng tá Lê Đức Đoàn, GV có thể ra đề: Bài học từ người cảnh sát giao thông ấy. HS vận dụng các kĩ năng để tạo lập văn bản.

2.4. Chương trình đọc sách

Các bước thực hiện

+ Bước 1. Giới thiệu các quyển sách cần đọc trong từng tháng, từng học kì (chủ đề sách, loại sách)

+ Bước 2. Giới thiệu thư viện, tài nguyên qua mạng, HS mua sách để đọc.

+ Bước 3. Giới thiệu chủ đề cho từng quyển sách, HS đọc và viết về bài luận

+ Bước 4. Tổ chức chương trình giới thiệu sách toàn trường, tổ chức buổi chia sẻ sách.



Ảnh 1,2. Giờ đọc sách, chia sẻ sách lớp 12.3 năm học 2013-2014 Trường THPT Mang Thít (Vĩnh Long)

Yêu cầu khi đọc sách, HS có thể đọc những tác phẩm phù hợp lứa tuổi, những quyển sách giới thiệu về các tác phẩm trong nhà trường... Những quyển sách phát triển năng lực cảm thụ, tư duy, kĩ năng sống luôn cần thiết.

Giải quyết vấn đề không đủ sách, không có sách bằng cách đọc sách qua internet, thư viện và mua sách. Năm 2013-2014 và năm nay, chúng tôi đã hướng dẫn HS đọc các quyển: Một lít nước mắt (Kyto Aya), Nhật kí Đặng Thùy Trâm, Mãi mãi tuổi hai mươi, John đi tìm Hùng, Nhật kí Anne Frank, Tôi tài giỏi bạn cũng thế, Những tấm lòng cao cả...

2.5. Thiết kế bài học theo hướng đọc hiểu, tích hợp cùng môn, tích hợp liên môn

Các bước thực hiện

- + Bước 1. Hướng dẫn hệ thống câu hỏi cụ thể, chi tiết cho HS.
- + Bước 2. Triển khai bài dạy theo hướng đọc hiểu
- + Bước 3. Luyện tập

Dưới đây là tiến trình dạy học bài “Chữ người tử tù” theo hướng đọc hiểu:

Giai đoạn	Nội dung chính	Hệ thống câu hỏi	Kĩ năng	Năng lực
Chuẩn bị	Thực hiện Hệ thống câu hỏi đọc hiểu		Đọc hiểu văn bản	Tự học, tự nghiên cứu
Diễn biến	Nội dung 1:	- Giới thiệu những nét chính về tác giả	Tìm hiểu	

tiết học	Đọc hiểu tiểu dẫn	(phong cách...) - Giới thiệu tác phẩm (xuất xứ, nhan đề...)	một tác giả văn học	
	Nội dung 2. Đọc hiểu văn bản “Chữ người tử tù”	- Kể tên các nhân vật chính trong tác phẩm? - Bằng 1 câu/cụm từ, anh/chị thu tóm tính cách/tài năng/số phận... của từng nhân vật đó? - Mối quan hệ giữa các nhân vật đó? - Chia bố cục văn bản? Lí giải, tại sao chia theo bố cục ấy?	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực khái quát vấn đề
		- Ông Huân là người viết chữ “rất nhanh và rất đẹp” + Ai nói câu ấy? Nói với ai? + Thái độ? Tình cảm? Quyết tâm của người nói? (nếu bỏ tính từ chỉ mức độ “rất”, liên từ “và”) + Trong tác phẩm còn lời đánh giá nào là tương đồng? + Người được đánh giá? + Thái độ của tác giả?	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực sử dụng ngôn ngữ
		- Trước thái độ “xác xược” của Huân Cao, viên quản ngục + Ra lệnh đánh 100 hèo + Bật khóc và lui ra + Không đãi rượu thịt nữa + Cách đối xử khác.	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực lí giải vấn đề
		- Bức ảnh đã gợi được những chi tiết nào trong tác phẩm? 	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực liên tưởng, tưởng tượng
		- “Kẻ mê muội này xin bái lĩnh” + Ai nói? Nói với ai (người đó có vị thế như thế nào)? Nói lúc nào (trước đó có sự việc gì xảy ra)? Câu nói ấy nghĩa là gì? + Từ hành động cúi đầu của quản ngục, liên tưởng cúi đầu trước hoa mai	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực liên tưởng, tưởng tượng

		của của Cao Bá Quát - Viết tiếp câu chuyện: Hôm sau...		
		Nối kết cột A và B sao cho hợp lí:	Tìm hiểu nhân vật	Năng lực khái quát
		A	B	
		Tính cách/phẩm chất	Biểu hiện	
		1. Tài hoa	a. Viết chữ rất nhanh rất đẹp	
		2. Khí phách của trang anh hùng dũng liệt	b. Thiếu chút nữa ta đã phụ một tấm lòng trong thiên hạ	
		3. Nhân cách cao cả, thiên lương trong sáng	c. Chữ ông Huân đẹp lắm, vuông lắm	
			d. Ta chỉ muốn có một điều là nhà người đừng đặt chân vào đây	
			e. Người chọc trời khuấy nước...	
			f. Ta nhất sinh không vì vàng ngọc hay quyền thế mà ép mình viết câu đối bao giờ	
			g. Ta khuyên thầy quản nên thay chốn ở đi	
		- Thảo luận Sự giống và khác nhau giữa nhan đề “Dòng chữ cuối cùng” và “Chữ người tử tù”? Có thể đặt nhan đề: “Người tử tù và người tù chung thân” không? Tại sao? Cái đẹp trong tác phẩm “Chữ người tử tù”?	Tìm hiểu nhan đề	Năng lực giải quyết vấn đề
Luyện tập	Nội dung 3	Viết đoạn cảm nhận về đẹp Huân Cao. Viết đoạn cảm nhận về dòng chữ cuối cùng.	Viết đoạn	Năng lực sử dụng ngôn ngữ

Dưới đây là hướng triển khai dạy học bài “Đất Nước” theo hướng liên môn:

Đất Nước – Nguyễn Khoa Điềm		
Đơn vị kiến thức	Vận dụng kiến thức liên môn	
- Quê hương của Nguyễn Khoa Điềm	Lịch sử: Cổ đô Văn hóa: Bề dày Địa lí: Miền Trung Âm nhạc: Nhạc về Huế	- Huế - mảnh đất cổ đô, có bề dày văn hóa dân gian - Chất Huế qua bài hát.
- Hồn thơ Nguyễn Khoa Điềm	Văn hóa: Điệu hò mái nhì mái đẩy	Hồn thơ mang âm hưởng dân ca
- Hoàn cảnh ra đời của “Mặt đường khát vọng”	Lịch sử: Chiến khu Bình Trị Thiên; thanh niên ở đô thị tạm chiếm miền Nam; chống Mỹ	- Cảnh tình thanh niên ở đô thị tạm chiếm, nhiều người muốn quên đi quê hương đất nước, mê đắm những đồng đô la xanh đến từ bên kia đại dương - Khơi lên lòng yêu nước mạnh mẽ và con đường đấu tranh giải phóng dân tộc
- Đề tài Đất Nước	Lịch sử Âm nhạc Văn hóa	- Bài hát “Đất nước” của Phạm Minh Tuấn - Thời đại Hùng Vương lập quốc đến thời đại Hồ Chí Minh. - Nhiều văn thơ về đất nước: Quê hương – Bài học đầu đời cho em; Đoạn trích “Lòng yêu nước” của E-ren-bua.
Đọc hiểu nội dung 1: Đất nước hình thành từ những gì gần gũi, thiêng liêng; từ huyền thoại cao quý; từ mối quan hệ giữa cá nhân và cộng đồng.	Lịch sử Văn hóa Xã hội Văn học dân gian Hội họa/nhiếp ảnh	* “Đất Nước bắt đầu với miếng trầu bây giờ bà ăn/ Đất Nước lớn lên khi dân mình bắt đầu trồng tre mà đánh giặc” - Lịch sử: Triều đại, chống giặc... - Văn hóa: Miếng trầu đầu câu chuyện, hỏi cưới, ruộng đồng... - Văn học dân gian: truyền thuyết, cổ tích, ca dao... → Diễn đạt: Đất Nước có từ rất lâu đời. Tác giả không diễn đạt bằng cách gọi lên các vương triều Đinh, Lý, Trần Lê như trang sử. Tác giả diễn đạt bằng câu chuyện “miếng trầu”, “trồng tre đánh giặc”. Miếng trầu gợi phong tục “miếng trầu đầu câu chuyện”, còn nhắc đến truyện cổ giàu lòng thương yêu Sự tích Trầu Cau... * “Em ơi em Đất Nước là máu xương của mình/ Phải biết gắn bó và san sẻ...”

		- Xã hội: Thanh niên sẵn sàng hi sinh vì đất nước → Diễn đạt: Đất nước là máu xương nên chúng ta phải biết gìn giữ. Biết bao người đã “hóa thân” cho đất nước.
Đọc hiểu nội dung 2: Đất nước của nhân dân	Lịch sử Địa lí Văn hóa Xã hội Văn học dân gian Hội họa/nhiếp ảnh	* “Em ơi hãy nhìn rất xa/ Vào bốn nghìn năm Đất Nước” - Lịch sử: 4000 năm dựng nước → Diễn đạt: Từ thuở Hùng Vương lập quốc đến nay là 4000 năm. Con số 4000 gợi niềm tự hào dân tộc. * “Những người vợ nhớ chồng còn góp cho Đất Nước những núi Vọng Phu” - Địa lí: Hòn Vọng Phu,... → Diễn đạt: Câu chuyện kể về người vợ chờ chồng hóa đá không chỉ ở Đồng Đăng, mà còn ở Bình Định... Những ngọn núi chờ dọc chiều dài đất nước... * “Họ giữ và truyền cho ta hạt lúa ta trồng/ Họ chuyền lửa qua mỗi nhà từ hòn than qua con cúi” - Văn hóa: phong tục tập quán → Diễn đạt: Họ là tiền nhân. Họ đi mở cõi. Họ lưu truyền văn hóa có bề dày 4000 năm. * “Dạy anh biết yêu em từ thuở trong nôi/ Biết quý công cầm vàng những ngày lặn lội” - Văn học dân gian: ca dao “Cầm vàng...” → Diễn đạt: Dân tộc có một lòng yêu thương nồng nàn. Nó phát triển thành tình yêu đất nước. * “Ôi những dòng sông bắt nước từ đâu...” - Hội họa: Vẽ đẹp đồng quê... → Diễn đạt: Bức tranh về dòng sông bến nước con đò... gợi nên tình yêu quê hương trong lòng dân tộc.
Phản kết	Âm nhạc	Bài hát về đất nước, quê hương... miền Tây → Diễn đạt: Hãy cảm nhận về đất nước, từ một bài hát, từ một làn dân ca, từ câu thơ giản dị...

Nhiều năm đổi mới phương pháp dạy học theo hướng đọc hiểu cho môn Ngữ Văn nhưng môn Ngữ Văn vẫn là phân tích, giảng văn mang cái vỏ đọc hiểu. Dưới đây là bảng so sánh tiết học hiện nay và tiết học đọc hiểu

Giai đoạn	Tiến trình dạy học	Tiết học hiện nay	Tiết học đọc hiểu
Chuẩn bị		Ít tốn thời gian Chưa hiểu kiến thức mới	Tốn nhiều thời gian Hiểu được kiến thức mới qua hoạt động tìm hiểu Bồi dưỡng năng lực tự học
Diễn biến tiết học (Thời gian 45 phút)	Kiểm tra bài cũ	Tái hiện lại kiến thức đã học buổi trước	Kiểm tra hệ thống câu hỏi đọc hiểu, bài tập thực hành, sản phẩm nghiên cứu của người học
	Bài mới	Kết hợp nhiều phương pháp để phân tích một bài học	GV-HS cùng chiếm lĩnh kiến thức qua hệ thống câu hỏi, bài tập... để hình thành kỹ năng cho người học
	Củng cố, dặn dò	Tái hiện lại kiến thức vừa học Soạn bài cho tiết học sau (câu hỏi theo SGK)	Hệ thống bài tập nâng cao, nghiên cứu cho người học (mở rộng vấn đề sang nhiều lĩnh vực...) Hệ thống câu hỏi đọc hiểu, bài tập thực hành, bài tập nghiên cứu cho người học

Thật ra dạy học theo hướng tích hợp cùng môn thì không phải là vấn đề mới, nhưng GV bậc THPT chưa thực hiện, hay chưa thực hiện thấu đáo. Chẳng hạn ở môn Ngữ Văn, khi dạy bài “*Vào phủ chúa Trịnh*”, thông thường, GV chỉ hỏi thể nào là y đức, có GV còn cho HS viết lên suy nghĩ về y đức ngày nay. Nếu GV có thể gợi các văn bản đã học: *Tuệ Tĩnh* (Những vì sao đất nước) – Ngữ Văn 6 tập 1, trang 44, *Thầy thuốc giỏi cốt nhất ở tấm lòng* (Hồ Nguyên Trừng) – Ngữ Văn 6, tập 1, trang 162. Hai văn bản này sẽ giúp HS lớp 11 nhanh chóng hình thành nội dung từ “*luong y*”, “*y đức*”, điều này giúp các em dễ dàng hơn trong việc tiếp nhận nhân vật Lê Hữu Trác – Hải Thượng Lãn Ông. Nếu GV gợi thêm văn bản: “*Vũ trung tùy bút*” của Phạm Đình Hổ - Ngữ Văn 9, tập 1, trang 60 thì HS nhanh chóng định hình thể loại: kí (tùy bút, bút kí...) cho văn bản “*Vào phủ chúa Trịnh*” (trích “*Thượng kinh ký sự*”)

Còn tích hợp theo hướng liên môn thì trước nay GV cũng chỉ dừng lại ở xem nó như một phương pháp trực quan. Chẳng hạn, khi triển khai dạy học bài “*Ai đã đặt tên cho*

dòng sông?” thì GV cho HS nghe một đoạn nhạc về Huế, bản đồ xứ Huế, về dòng sông Hương, sau đó thì cả thầy và trò cùng tập trung vào bài. Với bài này, GV có thể tích hợp cùng môn như “*Ca Huế trên sông Hương*”, Ngữ Văn 8, tập 1. Các nhà thơ viết về xứ Huế: Hàn Mặc Tử với “*Đây thôn Vĩ Dạ*”, Ngữ Văn 11, tập 2. Tích hợp liên môn như lịch sử: Chiến dịch Huế - Đà Nẵng (Tổng tiến công và nổi dậy Mùa xuân 1975), địa lí: Duyên hải miền Trung, âm nhạc: Nhã nhạc cung đình Huế, nhạc về Huế.

2.5. Xây dựng câu hỏi kiểm tra đánh giá năng lực người học.

Kiểm tra đánh giá theo năng lực cũng không phải là vấn đề mới. Điều quan trọng là dùng phương thức gì và đánh giá những năng lực gì ở người học. Các năng lực được chú ý trong thời gian gần đây là đọc hiểu, viết.

Câu hỏi kiểm tra đánh giá năng lực người học theo hướng liên môn. Tháng 4/2014, PGS Đỗ Ngọc Thống - Phó Vụ trưởng vụ THPT của Bộ GD đã đưa ra đề thi đề nghị, trong đó có nội dung: *Cho tình huống sau: Giả sử trong những ngày tháng 5 lịch sử, tại mảnh đất Điện Biên hôm nay anh, chị được gặp một người anh hùng trong chiến dịch Điện Biên năm xưa... Anh, chị và người ấy sẽ nói với nhau chuyện gì? Đi thăm những nơi nào? Hãy ghi lại điều đó và phát biểu những suy nghĩ, cảm xúc của mình sau cuộc gặp gỡ ấy.*

Điều đầu tiên đối với GV bậc THPT là “sốc”. Cuộc đổi mới vội vàng ở thời điểm cuối năm làm GV lo lắng cho HS của mình. Rõ ràng, với đề văn này, HS không chỉ vận dụng kiến thức và kĩ năng môn Ngữ Văn để làm bài. Muốn làm tốt, người học phải nắm vững kĩ năng làm văn kể chuyện, phỏng vấn và trả lời phỏng vấn, phát biểu cảm nghĩ. Đồng thời các em phải vận dụng kiến thức lịch sử, địa lí về Tây Bắc, về Điện Biên Phủ. HS phải vận dụng năng lực liên tưởng, tưởng tượng nữa. Thật ra, chương trình Ngữ Văn 9 cũng có một đề văn rèn luyện năng lực kể chuyện, tưởng tượng: “*Kể về một cuộc gặp gỡ với các anh bộ đội nhân Ngày thành lập Quân đội nhân dân Việt Nam (22-12). Trong buổi gặp đó, em được thay mặt các bạn phát biểu những suy nghĩ của thế hệ mình về thế hệ cha anh đã chiến đấu, hi sinh để bảo vệ Tổ quốc*” tập 1, trang 191.

3. Lời kết

DHTH và DPHP cần phải được nghiên cứu kĩ, sâu và áp dụng rộng rãi. Điều này cần phải có thời gian, tâm huyết và sự đồng lòng của cả một hệ thống. Khi Bộ GD-ĐT xây dựng khung chương trình linh hoạt, GV chủ động trong việc chọn nội dung, chọn chủ đề phù hợp để dạy cho HS.

Bên cạnh đó, một số GV cần thay đổi tư duy: phải có niềm tin vào bản thân mình, dám nghĩ đúng, làm đúng; có năng lực nghiên cứu và trở thành nhà nghiên cứu; không phải chỉ sản phẩm nghiên cứu của ai đó rồi mới thực hiện một cách thụ động. GV có năng lực sáng tạo. Khi dạy học phải sáng tạo, nên giáo dục tạo ra những con người sáng tạo. Tóm lại, GV chuyển từ dạy “*cái*” sang dạy “*cách*” cho người học.

Khi xác định quá trình dạy học “*lấy học sinh làm trung tâm*” thì càng phải đề cao vai trò của người thầy.

Chúng ta tự hào về truyền thống hiếu học và nền văn hóa 4000 năm. Và người Việt Nam học rất giỏi. Phải chăng việc làm quan trọng của nền giáo dục Việt Nam là “*Xây dựng nền Giáo dục Việt Nam*”. Đó phải là nền giáo dục tiên tiến cho con người Việt Nam phát triển. Những gì tiếp thu từ nền giáo dục nước ngoài, những nghiên cứu mới về giáo dục để hoàn thiện hơn nền giáo dục Việt Nam. Nhà giáo dục tránh vội vàng, choáng ngợp mà biến nền giáo dục thành nôi lầy lội thập cẩm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Văn Đồng (1996), Tuyển tập văn học, Nxb Văn học.
2. Nguyễn Trọng Hoàn (2002), Tiếp cận văn học, Nxb Khoa học xã hội.
3. Nguyễn Kim Hồng, Huỳnh Công Minh Hùng (2013), Dạy học tích hợp trong trường phổ thông Australia, Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM, số 43.
4. Nguyễn Thanh Hùng (2002), Đọc và tiếp nhận văn chương, Nxb Giáo dục.
5. T.A. Ilina (1978), Giáo dục học (tập 1, tập 2), Nxb Giáo dục
6. Phan Trọng Luận (1978), Con đường nâng cao hiệu quả dạy Văn, Nxb Giáo dục.
7. Nguyễn Tuyết Nga, Leen Pil (2011), Mô-đun phương pháp học theo hợp đồng (Tài liệu tập huấn của VVOB, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

Dạy học tích hợp bảo vệ môi trường trong môn Sinh học 11

*Lâm Đặng Trúc Lâm**

PHẦN 1: ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay, vấn đề ô nhiễm môi trường do sản xuất nông nghiệp gây ra đã và đang ngày càng trở nên nghiêm trọng hơn ở Việt Nam. Việt Nam là một nước nông nghiệp, với 75% số dân và nguồn lực lao động xã hội đang sinh sống và làm việc ở khu vực nông thôn, với hơn 13 triệu hộ nông dân, lực lượng sản xuất này chiếm vị trí quan trọng trong sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Song, vấn nạn môi trường đất, môi trường nước, môi trường không khí đang bị ô nhiễm, suy thoái và giảm sự đa dạng sinh học do việc sử dụng phân bón, thuốc bảo vệ thực vật thiếu bền vững trong sản xuất nông nghiệp. Nguyên nhân cơ bản gây suy thoái môi trường là do sự thiếu hiểu biết, thiếu ý thức của con người.

Vì vậy việc bảo vệ môi trường là nhiệm vụ của tất cả mọi người trong đó giáo dục ý thức bảo vệ môi trường cho học sinh là vấn đề quan trọng nhất vì các em đang ngồi trên ghế nhà trường hôm nay sẽ tiếp tục có trách nhiệm bảo vệ môi trường sống cho chính bản thân mình và cho thế hệ mai sau.

Trong chương trình Sinh học 11, học sinh được nghiên cứu, tìm hiểu về các quá trình sinh lí ở cơ thể thực vật và động vật. Các quá trình đó có liên quan trực tiếp đến mối quan hệ giữa sinh vật và môi trường, qua đó giáo viên có thể vừa thông qua việc cung cấp kiến thức trong sách giáo khoa kết hợp dạy học tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường để nâng cao hiểu biết và ý thức của học sinh trong bảo vệ môi trường.

PHẦN 2: THỰC TRẠNG VẤN ĐỀ

1. Thuận lợi:

- Kiến thức trong chương trình sinh học 11 rất thuận lợi cho việc dạy học tích hợp bảo vệ môi trường

- Địa phương khoảng 90% gia đình các em kinh tế chủ yếu là sản xuất nông nghiệp nên các em có điều kiện tham gia vào việc sản xuất nông nghiệp của gia đình kiến thức bảo vệ môi trường sẽ được lan rộng trong địa phương

* Trường THPT Mỹ Hương, tỉnh Sóc Trăng

- Công nghệ thông tin phát triển nên ta có thể nghiên cứu tài liệu thu thập thông tin, số liệu, sưu tầm tranh ảnh từ internet về vấn nạn ô nhiễm môi trường để cung cấp tư liệu hình ảnh trực quan cho học sinh.

2. Khó khăn:

- Do điều kiện phục vụ dạy học, cơ sở vật chất trang thiết bị còn thiếu. Tài liệu, sách báo cho học sinh tham khảo chưa được phong phú, chưa đáp ứng được nhu cầu và chưa hấp dẫn được học sinh.

- Thời lượng của một tiết học hạn chế (45 phút) do đó giáo viên giảng dạy không đủ thời gian đi sâu vào việc dạy học tích hợp nội dung bảo vệ môi trường.

- Phân mở rộng liên hệ bảo vệ môi trường luôn được coi là phần phụ nên dễ bị bỏ qua.

- Học sinh ít có kiến thức thực tế dẫn đến việc liên hệ cho các em là rất khó khăn...

PHẦN III: GIẢI PHÁP

Dạy học tích hợp giáo dục môi trường trong môn sinh học 11.

Chương I

Phần A: Chuyển hóa vật chất và năng lượng ở thực vật ban cơ bản

Bài 1, 2, 3: Quá trình trao đổi nước ở thực vật

Cụ thể:

- Khi dạy bài 1 mục I. 2: Rễ cây phát triển nhanh bề mặt hấp phụ hoặc mục III: Ảnh hưởng của các tác nhân môi trường đối với quá trình hấp thụ nước và ion khoáng ở rễ cây. Học sinh nắm được kiến thức dễ bị tổn thương khi môi trường quá ưu trương, quá axit (PH), thiếu ôxi, nước bị nhiễm độc...

+ Sử dụng phương pháp vấn đáp để tích hợp giáo dục học sinh bảo vệ nguồn nước

* Những yếu tố nào gây tổn thương lông hút?

* Khi lông hút bị tổn thương rễ cây có hút được nước và các ion khoáng được không?

* Thực trạng nguồn nước ở địa phương em như thế nào?

* Nguyên nhân nào làm cho nguồn nước ở địa phương em bị ô nhiễm?

* Hãy đưa ra những giải pháp nhằm bảo vệ nguồn nước ở địa phương em.

+ Cung cấp cho học sinh thông tin bằng hình ảnh kết hợp phương pháp thuyết trình về thực trạng ô nhiễm nguồn nước ở Việt Nam và trên thế giới. Tình hình khan hiếm nước sạch...

+ Hiện nay có khoảng 500 km³ nước thải sau khi dùng xong đổ ra sông, hồ, biển lượng nước thải này chứa chất độc hại và vi khuẩn gây bệnh

- Khi dạy bài 3 mục I: Vai trò của quá trình thoát hơi nước

Sử dụng phương pháp diễn giảng cung cấp thông tin cho học sinh ích lợi của quá trình thoát hơi nước như: Lượng nước bay hơi chiếm 99,2 – 99,9 % tổng lượng nước hút vào. Sự thoát hơi nước giải phóng vào khí quyển một lượng nước khổng lồ qua đó góp phần điều hòa khí hậu qua đó nâng cao ý thức bảo vệ cây xanh, trồng và chăm sóc cây xanh.

Mục IV: Cân bằng nước và tưới tiêu hợp lý cho cây trồng

Sử dụng phương pháp đặt vấn đề kết hợp vấn đáp

(A) lượng nước hút vào (B) lượng nước thoát ra.

* Khi (A) < (B) cây sẽ như thế nào?

* Chúng ta phải làm thế nào để khắc phục hiện tượng trên?

*** Qua quá trình trao đổi nước ở thực vật giáo dục cho học sinh ý thức bảo vệ nguồn nước, cung cấp đủ nước cho cây

Bài 4, 5, 6, 7: Quá trình trao đổi khoáng ở thực vật

Cụ thể:

Khi dạy bài 4 mục III. 2 Phân bón cho cây trồng hoặc bài 6 mục V. 3 phân bón với môi trường

Sử dụng phương pháp vấn đáp để dạy học tích hợp giáo dục môi trường

Học sinh nắm được kiến thức khi lượng phân bón vượt quá mức tối ưu, cây sẽ không hấp thụ. Dư lượng phân bón sẽ làm xấu tính chất lí, hóa của đất, gây ô nhiễm nguồn nước....

* Yêu cầu học sinh liên hệ thực tế tình hình sử dụng phân hóa học hiện nay ở địa phương như thế nào? Bón phân cho cây trồng có hợp lí không?

* Hậu quả của việc bón phân không hợp lí? Đề xuất phương pháp khắc phục

Cung cấp thêm thông tin cho học sinh nắm: Theo tính toán của các chuyên gia trong lĩnh vực nông hoá học ở Việt Nam, hằng năm có khoảng 1,77 triệu tấn urê, 2,07 triệu tấn supe lân và 344 nghìn tấn Kali Clorua (KCl) được bón vào đất nhưng chưa được cây trồng sử dụng. Một phần còn lại ở trong đất, một phần bị rửa trôi theo nước mặt do mưa, theo các công trình thủy lợi ra các ao, hồ, sông suối gây ô nhiễm nguồn nước mặt. Một phần bị rửa trôi theo chiều dọc xuống tầng nước ngầm và một phần bị bay hơi do tác động của nhiệt độ hay quá trình phản nitrat hoá gây ô nhiễm không khí

Xét về mặt kinh tế thì với tổng thất thoát lên tới khoảng 30 nghìn tỷ đồng tính theo giá phân bón hiện nay.

Tác động đến môi trường và sức khỏe người. Đạm dư thừa bị chuyển thành dạng Nitrat (NO_3^-) hoặc Nitrit (NO_2^-) là những dạng gây độc trực tiếp cho các động vật thủy sinh, gián tiếp cho các động vật trên cạn do sử dụng nguồn nước. Gây nên hiện tượng mưa axit. Y học đã xác định NO_2^- ảnh hưởng đến sức khỏe gây nên chứng máu Methaemoglobin và ung thư tiềm tàng. Thừa Phospho trong các sản phẩm trồng trọt hoặc

nguồn nước làm giảm khả năng hấp thu Canxi vì chất này lắng đọng với Canxi tạo thành muối triphosphat canxi không hòa tan và tạo thuận lợi cho quá trình sản xuất parathormon, điều này đã huy động nhiều Canxi của xương, và nguy cơ gây loãng xương ngày một tăng, đặc biệt ở phụ nữ.

Hàng năm có gần 70.000km² đất canh tác bị hoang hóa

Toàn thế giới có khoảng 25 tỷ tấn đất bị cuốn trôi ra biển cả hàng năm

Trồng cây trong dung dịch hướng tới nền nông nghiệp sạch giảm thiểu ô nhiễm môi trường đất, nước...

Bài 8: Quang hợp ở thực vật

Từ kiến thức quang hợp đặc biệt là khái niệm quang hợp

Học sinh nắm kiến thức: Nguyên liệu quang hợp (H_2O , CO_2). Sản phẩm quang hợp (Chất hữu cơ, O_2) thực vật hấp thụ CO_2 thải ra O_2 qua đó góp phần điều hòa không khí góp phần ngăn chặn hiệu ứng nhà kính mặt khác góp phần giữ cân bằng sinh thái

* Thực trạng tài nguyên rừng ở nước ta hiện nay như thế nào? Nguyên nhân dẫn đến suy giảm tài nguyên rừng

Giáo dục học sinh phải có ý thức bảo vệ rừng

Bài 10: Ảnh hưởng của các nhân tố ngoại cảnh đến quang hợp

Ta có thể lồng ghép vấn đề giáo dục môi trường vào mục II, III, VI

Sử dụng phương pháp vấn đáp kết hợp hình ảnh trực quan để tích hợp giáo dục môi trường

- Nồng độ CO_2 trong không khí hiện nay như thế nào?
- Những nguyên nhân nào làm tăng lượng khí CO_2
- Hậu quả của việc nồng độ khí CO_2 tăng lên.
- Giải pháp khắc phục

Cung cấp thông tin: Tổ chức khí tượng thế giới hôm 6/11 cho biết, lượng khí thải gây hiệu ứng nhà kính trong không khí đạt mức kỷ lục mới trong năm 2012. Theo báo cáo hàng năm của tổ chức này, khối lượng khí thải carbonic (CO_2) trong không khí tăng nhanh hơn trong năm 2012, cao hơn 41% so với mức thời kì tiền công nghiệp. Lượng khí thải gây hiệu ứng nhà kính năm 2020 dự kiến cao hơn từ 8 đến 12 tỉ tấn so với mức cần thiết để duy trì mức tăng nhiệt độ toàn cầu dưới 2 độ C vào năm 2020. Mức phát tán CO_2 hàng năm hoạt động của công nghiệp khoảng 5 tỷ tấn vào khí quyển

Trồng cây dưới ánh sáng nhân tạo được ứng dụng để sản xuất rau sạch

Bài 11: Quang hợp và năng suất cây trồng

Thông qua các giải pháp nhằm tăng năng suất cây trồng trong đó có giải pháp dùng thuốc hóa học để phòng trừ sâu, bệnh hại cây trồng góp phần tăng năng suất cây trồng

Sử dụng phương pháp vấn đáp kết hợp hình ảnh trực quan

* Tình hình sử dụng thuốc bảo vệ thực vật trong sản xuất nông nghiệp ở địa phương diễn ra như thế nào?

* Khi sử dụng thuốc bảo vệ thực vật đem lại những hậu quả gì cho môi trường?

* Nêu những giải pháp khắc phục cho hiện trạng trên.

Cung cấp thêm cho học sinh thông tin:

+ Mỗi năm, nước ta nhập khẩu 130.000 - 150.000 tấn thuốc bảo vệ thực vật. Trong đó hằng năm sử dụng trung bình 15.000 - 25.000 tấn, tuy nhiên có đến 90% không đạt mục đích là tiêu diệt sâu hại mà gây nhiễm độc nước, đất, không khí và nông sản. Ngoài ra, cả nước còn khoảng 50 tấn thuốc bảo vệ thực vật tồn lưu tại hàng chục kho bãi và 37.000 tấn hóa chất dùng trong nông nghiệp bị tịch thu đang được lưu giữ chờ xử lý.

+ Rác thải nông nghiệp với tỷ lệ vỏ bao bì 15% thì hàng năm thải ra môi trường 19.000 tấn bao bì, đây là loại rác thải nguy hại. Mỗi năm tại khu vực nông thôn ở nước ta phát sinh trên 6,6 triệu tấn rác thải sinh hoạt, 76 triệu tấn rơm rạ.....

+ Theo Pemelet (1971) để chống lại 1000 loài sâu hại thuốc bảo vệ thực vật đã tác động đến 100.000 động vật, thực vật khác nhau không thuộc đối tượng phòng trừ mà lại rất cần cho con người

PHẦN IV. KẾT QUẢ

Qua những nội dung đã lồng ghép dạy học tích hợp giáo dục môi trường cho học sinh liên quan đến kiến thức chương **“Chuyển hóa vật chất và năng lượng ở thực vật”** đa số học sinh đều thấy được thực trạng môi trường nông thôn hiện nay, biết được những nguyên nhân gây ra sự ô nhiễm, các em cũng đưa ra được những giải pháp khắc phục hậu quả ô nhiễm đồng thời định hướng được trong tương lai phải cần thiết xây dựng một nền nông nghiệp sạch phát triển an toàn và bền vững

PHẦN V. BÀI HỌC KINH NGHIỆM

Để việc dạy học tích hợp giáo dục môi trường đem lại hiệu quả chúng ta cần nắm vững các yêu cầu sau đây:

1. Cơ sở để tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường

- Những kiến thức giáo dục môi trường đã có trong chương trình sách giáo khoa sinh học 11.

- Những kiến thức giáo dục môi trường không được đưa vào chương trình sách giáo khoa, nhưng dựa vào nội dung bài học, ta có thể bổ sung kiến thức giáo dục môi trường có liên quan với bài học qua giờ giảng trên lớp.

2. Mức độ tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường trong dạy học Sinh học 11

Có thể tích hợp giáo dục môi trường qua từng phần của bài học hoặc toàn bài hoặc toàn chương. Đồng thời liên hệ thực tế những kiến thức giáo dục môi trường không được đưa vào chương trình sách giáo khoa nhưng dựa vào nội dung bài học, ta có thể bổ sung kiến thức giáo dục môi trường một cách logic liên quan với bài học qua giờ giảng trên lớp theo phương pháp đàm thoại và cung cấp thông tin

3. Nguyên tắc tích hợp.

Nội dung tích hợp phải liên quan đến kiến thức môn học, không nên gượng ép làm nặng nề thêm kiến thức. Phải vận động được nhiều học sinh cùng tham gia. Kiến thức tích hợp phải thực tế phù hợp với địa phương

4. Các hình thức tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường qua môn Sinh học 11.

Gồm nhiều hình thức tổ chức như: nội khóa, ngoại khóa....Ở đây thông thường tôi chỉ áp dụng hình thức nội khóa là chủ yếu, trong tiết học môn sinh ngoài việc cung cấp cho học sinh những kiến thức trọng tâm mà sách giáo khoa yêu cầu tôi tiến hành lồng ghép giáo dục môi trường liên quan trực tiếp đến kiến thức mà các em được học

5. Phương pháp tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường trong môn Sinh học 11.

Chúng ta có thể sử dụng nhiều phương pháp thuyết trình, giảng giải kết hợp cung cấp thông tin mang tính thời sự, vấn đáp, sử dụng phương tiện trực quan, đặt vấn đề và giải quyết vấn đề...

PHẦN VI. KẾT LUẬN VẤN ĐỀ

Chúng ta đã biết nguyên nhân cơ bản gây suy thoái môi trường là do sự thiếu hiểu biết, thiếu ý thức của con người. Để nâng cao dần ý thức bảo vệ môi trường cho mọi người đặc biệt là học sinh là công việc cấp bách phải làm thường xuyên và lâu dài, vì lực lượng này rất năng động, nó có hai mặt: Xấu: Tự tàn phá thiên nhiên, gây ô nhiễm môi trường mất cân bằng sinh thái. Tốt: Nếu nhận thức của mỗi thành viên có ý thức, thực hiện tốt đó cũng là lực lượng tốt bảo vệ, khôi phục thiên nhiên, cải thiện môi trường.

Để công việc giáo dục môi trường đem lại kết quả cao chúng ta cần giáo dục kiến thức bảo vệ môi trường cho học sinh ở mọi lứa tuổi, mọi cấp học, đồng thời phải có sự tham gia của nhiều bộ môn, nhiều bộ phận đoàn thể.

Tăng cường bồi dưỡng kiến thức bảo vệ môi trường cho giáo viên ở mọi cấp học để giáo viên có được những kỹ năng dạy học tích hợp giáo dục môi trường cho học sinh một cách hiệu quả nhất

Phải trang bị đủ cơ sở vật chất, trang thiết bị để việc dạy học tích hợp giáo dục môi trường đem lại hiệu quả cao hơn đặc biệt là tài liệu liên quan đến vấn đề môi trường hiện nay./.

Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa đối với môn Giáo dục Quốc phòng An ninh ở trường THPT

*Nguyễn Hữu Minh**

1. Cơ sở lý luận và thực tiễn dạy học tích hợp và dạy học phân hóa

Giáo dục quốc phòng - An ninh (GDQP-AN) là một môn học chính trong các loại trường lớp từ bậc trung học phổ thông (THPT). Cũng như các môn học khác, Giáo dục quốc phòng - AN đang ngày càng phát huy vai trò và ý nghĩa của nó trong việc giáo dục và đào tạo thế hệ trẻ. Những chuyển biến to lớn, sâu sắc trong thời đại ngày nay càng chứng tỏ sự cần thiết, phải có nội dung và phương pháp dạy học GDQP-AN cho phù hợp nhằm góp phần nâng cao chất lượng hiệu quả của công tác giáo dục đào tạo.

Tổng kết công tác GDQP- AN thời gian qua cho thấy, việc triển khai dạy học môn học này trong các trường trung học phổ thông còn gặp nhiều khó khăn. Một trong những vấn đề đặt ra cho các trường này phải giải quyết để hoàn thành nhiệm vụ GDQP-AN và có giáo viên trực tiếp tham gia quản lý và giảng dạy môn học. Theo ý kiến chung (*đã có môn học là phải có giáo viên*) thì mới có thể nói đến chất lượng, hiệu quả của môn học cũng như việc chủ động thực hiện chương trình kế hoạch đào tạo của trường ...

Cho đến nay đội ngũ giáo viên dạy học GDQP-AN trong các trường thường có nhiều nguồn. Nhưng dạy học GDQP-AN có chất lượng và hiệu quả nhất vẫn là số giáo viên đã qua các khóa đào tạo ngắn hạn hoặc đào tạo dạy 2 môn Thể dục – GDQP, Sử - GDQP bởi đây là những người được trang bị đầy đủ những kiến thức cơ bản về quân sự phổ thông về Quốc phòng - AN và lý luận dạy học, hiện nay theo đề án 472 của bộ giáo dục và đào tạo đã có được lớp GDQP - AN chính quy nhưng đang đào tạo theo chương trình của bộ để bổ sung kiến thức về lý luận GDQP - AN.

Với sự nỗ lực và cố gắng khắc phục mọi khó khăn, thiếu thốn cho đến nay công tác GDQP-AN trong các nhà trường cũng đã thu được những thành tích đáng kể. Song, so với yêu cầu, nhiệm vụ của sự nghiệp đổi mới giáo dục đào tạo thì chúng ta vẫn thấy rằng chưa thể thỏa mãn với những gì đã đạt được. Công cuộc cải cách giáo dục đào tạo đang diễn ra khắp cả nước, đòi hỏi đồng thời cải cách về hệ thống giáo dục, về nội dung và phương pháp dạy học nói chung đối với tất cả các môn học, trong đó có môn GDQP-AN.

Vì vậy, để đạt được kết quả cao đòi hỏi giáo viên phải biết kết hợp dạy học tích hợp (DHTH) và Dạy học phân hóa (DHPH) đưa vào trong nội dung của bài học để môn học GDQP-AN ngày càng được hiệu quả hơn.

* Trường THPT Phạm Văn Sáng, TP.HCM

GDQP-AN là một môn học mang đầy đủ tính chất đặc thù của khoa học xã hội, khoa học nhân văn và khoa học tự nhiên, cho nên lý luận dạy học của một số bộ môn khác cũng là những vấn đề đặt cơ sở ban đầu, quan trọng cho cả học sinh tham khảo vận dụng để nghiên cứu phương pháp học GDQP-AN.

Hiện nay nội dung dạy học trong nhà trường nói chung và GDQP-AN nói riêng luôn có sự biến đổi và phát triển. Vì vậy đòi hỏi phải biết kết hợp phương pháp dạy học: Dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) các môn trong đó có GDQP-AN cũng phải có những thay đổi và phát triển.

Sau đây là tổng kết một số phương pháp DHTH và dạy học DHPH đối với môn GDQP-AN ở Trường THPT Phạm Văn Sáng

Để dạy được những bài lý thuyết đạt được kết quả cao đòi hỏi giáo viên phải vận dụng tìm hiểu thêm về kiến thức lịch sử, thường xuyên cập nhập thông tin thời sự, báo chí... về tình hình hiện nay, ngoài ra còn phải biết tích hợp: sử dụng công nghệ thông tin, bảng tương tác, để đưa những hình ảnh, những đoạn phim liên quan đối nội dung của bài học. **Ví dụ:** lớp 10

Bài 1: Truyền thống đánh giặc giữ nước của dân tộc Việt Nam

Bài 2: Lịch sử truyền thống của quân đội và công an nhân dân Việt Nam

Vậy chúng ta phải biết vận dụng dạy học tích hợp (DHTH) và dạy học phân hóa (DHPH) vào nội dung bài dạy:

2. Một số bài học vận dụng dạy học phân hóa

BÀI 2: LỊCH SỬ, TRUYỀN THỐNG CỦA QUÂN ĐỘI VÀ CÔNG AN NHÂN DÂN (5 TIẾT)

TIẾT 2: TRUYỀN THỐNG QUÂN ĐỘI NHÂN DÂN VIỆT NAM

I. MỤC TIÊU

1. Kiến thức: Học sinh nắm được các truyền thống của Quân đội nhân dân: Trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng; Quyết chiến, quyết thắng, biết đánh, biết thắng; Gắn bó máu thịt với nhân dân.

2. Thái độ: Có ý thức tu dưỡng, rèn luyện tốt, sẵn sàng tham gia vào lực lượng Quân đội.

II. TIẾN TRÌNH TỔ CHỨC DẠY HỌC: (10P)

1. Tổ chức lớp học:

- Ôn định lớp học:

- Kiểm tra bài cũ:

+ Trình bày thời kỳ hình thành của Quân đội Nhân dân Việt Nam?

+ Thời kỳ xây dựng, trưởng thành trong cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp?

- **Giới thiệu bài:** Trong quá trình xây dựng và trưởng thành quân đội nhân dân Việt Nam đã viết nên những truyền thống vẻ vang, những truyền thống đó là: Trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng; Quyết chiến, quyết thắng, biết đánh, biết thắng; gắn bó máu thịt với nhân dân...

2. Nội dung và trọng tâm:

a. Nội dung: 1. Trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng.

2. Quyết chiến, quyết thắng, biết đánh, biết thắng.

3. Gắn bó với máu thịt nhân dân.

b. Trọng tâm: thể hiện sự trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng.

3. Tổ chức và Phương pháp:

a. Tổ chức: theo đơn vị lớp học.

b. Phương pháp: dùng phương pháp diễn giải, trực quan, kể chuyện truyền thống, kết hợp với công nghệ thông tin như: phim ảnh..., củng cố bài sau mỗi tiết học.

4. Địa điểm: tại phòng học trường THPT Phạm Văn Sáng.

5. Vật chất: Giáo án, SGK, máy chiếu, tranh ảnh minh họa...

III. TỔ CHỨC CÁC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC: (30P)

HOẠT ĐỘNG 1: Trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng.

PHƯƠNG PHÁP HOẠT ĐỘNG		NỘI DUNG
GIÁO VIÊN	HỌC SINH	
Giáo viên cho các em xem đoạn phim, sau đó cho các em nhận xét về đoạn phim. Câu hỏi: - Em nào cho Thầy và các bạn biết trong “thời chiến” có những vị anh hùng nào trung thành với sự nghiệp CM được thể hiện qua các cuộc CT? Sau khi học sinh trả lời GV nên nhấn mạnh và làm rõ nội dung để học sinh hiểu. - Trong “thời bình” hiện nay QĐND thể hiện sự trung thành ở đâu và như thế nào? - Làm rõ tình hình biển đông thể hiện sự trung thành của cảnh sát	Học sinh quan sát nghe, để trả lời? Học sinh dựa vào SGK và vận dụng vào nội dung đã học và sự hiểu biết để trả lời câu hỏi của Giáo viên. - Học sinh dựa vào những kiến thức cũ để trả lời: Phan Đình Giót lấy thân mình lấp lỗ châu mai, Tô Vĩnh Diện lấy thân mình chèn pháo... - Học sinh dựa vào những kiến thức đã học, và sự hiểu biết của	- Thể hiện trong chiến đấu vì mục tiêu, lí tưởng của Đảng trở thành niềm tin, lẽ sống của Quân đội nhân dân (QĐND). - Đảng lãnh đạo QĐND theo nguyên tắc “tuyệt đối trực tiếp về mọi mặt”. - Khái quát và khen ngợi Quân đội ta, Bác Hồ nói: “Quân đội ta trung với Đảng, hiếu với dân, sẵn sàng chiến đấu hi sinh vì độc lập tự do của tổ quốc, vì chủ nghĩa xã hội, nhiệm vụ nào cũng hoàn thành, khó khăn nào cũng vượt qua, kẻ thù nào cũng đánh thắng”.

biển Việt Nam! Về sự trung thành của bộ đội và Sĩ Quan và Công An khi canh gác cửa khẩu bị bọn buôn lậu chống đối. - Gv kể một câu chuyện ở thời Bình về sự trung thành với Đảng... * Tóm lại: GV nên nhấn mạnh trách nhiệm của các em là một học sinh phải học tập cho thật tốt để xây và bảo vệ Tổ Quốc hiện nay. (Quý Thầy, Cô cũng không ngừng nâng cao học hỏi kinh nghiệm để đáp ứng được nhu cầu CNH-HDH Đất nước.	mình để trả lời! -Yêu cầu: học sinh vận dụng vào trong cuộc sống và trong học tập để đáp ứng được yêu cầu trong xã hội hiện nay.	
--	---	--

HOẠT ĐỘNG 2: Quyết chiến, quyết thắng, biết đánh, biết thắng.

--	--	--

IV. PHẦN KẾT THÚC: (5P)

*** CỦNG CỐ:**

- Quân đội nhân dân Việt Nam hơn 60 năm xây dựng và trưởng thành đã viết nên những truyền thống vẻ vang nào?	- Học sinh lắng nghe, và trả lời câu hỏi dựa vào những nội dung vừa đã học.	- Quân đội nhân dân Việt Nam hơn 60 năm xây dựng và trưởng thành đã viết nên những truyền thống vẻ vang đó như: Trung thành vô hạn với sự nghiệp cách mạng của Đảng; Quyết chiến, quyết thắng, biết đánh, biết thắng; gắn bó máu thịt với nhân dân.
---	--	--

*** DẶN DÒ:**

- Về nhà xem lại nội dung đã học.

- Xem nội dung mới trong SGK:

4. Nội bộ đoàn kết thống nhất, kỷ luật tự giác, nghiêm minh (SGK 19).

5. Độc lập, tự chủ, tự cường, cần kiệm xây dựng Quân đội, xây dựng đất nước (SGK 19).

6. Nêu cao tinh thần Quốc Tế vô sản trong sáng đoàn kết thủy chung với bạn Quốc tế (SGK 19)

*** RÚT KINH NGHIỆM**

Vì vậy để đạt được kết quả cao đòi hỏi giáo viên phải biết kết hợp dạy học tích hợp (DHTH) và Dạy học phân hóa (DHPH) đưa vào trong nội dung của bài học để môn học GDQP - AN ngày càng được hiệu quả hơn.

Dạy học tích hợp và dạy học phân hóa ở trường trung học phổ thông

Nguyễn Thượng Hiền

*Trần Khôi Nguyễn**

I. Đặt vấn đề:

Xây dựng kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp đó là một trong những nội dung trọng tâm Bộ GD-ĐT yêu cầu trong hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học cơ sở năm học 2012-2013. Dạy học theo hướng tích hợp là một trong những quan điểm giáo dục đã trở thành xu thế trong việc xác định nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông và trong chương trình xây dựng môn học. Quan điểm tích hợp được xây dựng trên cơ sở những quan niệm tích cực về quá trình học tập và quá trình dạy học.

Thực tiễn đã chứng tỏ rằng, việc thực hiện quan điểm tích hợp trong giáo dục và dạy học sẽ giúp phát triển những năng lực giải quyết những vấn đề phức tạp và làm cho việc học tập trở nên có ý nghĩa hơn đối với học sinh so với việc các môn học, các mặt giáo dục được thực hiện riêng lẻ. Tích hợp là một trong những quan điểm giáo dục nhằm nâng cao năng lực của người học, giúp đào tạo những người có đầy đủ phẩm chất và năng lực để giải quyết các vấn đề của cuộc sống hiện đại.

II. Nội dung:

1. Các yêu cầu của một kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp.

- Trang bị cho học sinh hiểu biết những kiến thức cần thiết, cơ bản về những nội dung cần được tích hợp để từ đó giáo dục các em có những cử chỉ, việc làm, hành vi đúng đắn.

- Phát triển các kĩ năng thực hành, kĩ năng phát hiện và ứng xử tích cực trong học tập cũng như trong thực tiễn cuộc sống.

- Giúp học sinh hứng thú học tập, từ đó khắc sâu được kiến thức đã học.

- Nội dung tích hợp phải phù hợp với từng đối tượng học sinh ở các khối lớp thông qua các môn học và hoạt động giáo dục khác nhau.

- Tránh áp đặt, giúp học sinh phát triển năng lực

2. Mục tiêu, phương pháp, nội dung của kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp.

a. Mục tiêu

* Tổ Hóa học, Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền - TP.HCM

- Hiểu được bản chất của kế hoạch dạy học tích hợp.
- Làm cho quá trình học tập có ý nghĩa bằng cách gắn học tập với cuộc sống hàng ngày, trong quan hệ với các tình huống cụ thể mà học sinh sẽ gặp sau này, hòa nhập thế giới học đường với thế giới cuộc sống.
- Phân biệt cái cốt yếu với cái ít quan trọng hơn. Cái cốt yếu là những năng lực cơ bản cần cho học sinh vận dụng vào xử lý những tình huống có ý nghĩa trong cuộc sống, hoặc đặt cơ sở không thể thiếu cho quá trình học tập tiếp theo.
- Dạy sử dụng kiến thức trong tình huống cụ thể. Thay vì tham nhồi nhét cho học sinh nhiều kiến thức lí thuyết đủ loại, dạy học tích hợp chú trọng tập dượt cho học sinh vận dụng các kiến thức kĩ năng học được vào các tình huống thực tế, có ích cho cuộc sống sau này làm công dân, làm người lao động, làm cha mẹ, có năng lực sống tự lập.
- Xác lập mối quan hệ giữa các khái niệm đã học. Trong quá trình học tập, học sinh có thể lần lượt học những môn học khác nhau, những phần khác nhau trong mỗi môn học nhưng học sinh phải biết đặt các khái niệm đã học trong những mối quan hệ hệ thống trong phạm vi từng môn học cũng như giữa các môn học khác nhau. Thông tin càng đa dạng, phong phú thì tính hệ thống phải càng cao, có như vậy thì các em mới thực sự làm chủ được kiến thức và mới vận dụng được kiến thức đã học khi phải đương đầu với một tình huống thách thức, bất ngờ, chưa từng gặp.

b. Phương pháp

Phương pháp dạy học theo hướng tích hợp là lồng ghép nội dung tích hợp vào các bài dạy, tùy theo từng môn học mà lồng ghép tích hợp ở các mức độ như liên hệ, lồng ghép bộ phận hay là toàn phần (Phần nội dung bài học, phần bài tập hay là tổng kết toàn bài...) Khi tích hợp giáo viên cần sử dụng ngôn từ kết nối sao cho lô gic và hài hòa....từ đó giáo dục và rèn kĩ năng sống, giá trị sống cho học sinh.

c. Nội dung

Để đáp ứng nhu cầu dạy học ngày nay, Bộ GD-ĐT đã yêu cầu giáo viên trung học phải đáp ứng được 8 tiêu chuẩn, theo đó tiêu chí 8 – Xây dựng kế hoạch, chỉ rõ:”Các kế hoạch dạy học được xây dựng theo hướng tích hợp dạy học với giáo dục thể hiện rõ mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học phù hợp với đặc thù môn học, đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục, phối hợp hoạt động học với hoạt động dạy theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh”

Hoạt động 1: Nhận biết đặc điểm dạy học tích hợp

- Dạy học tích hợp được hiểu là quá trình dạy học sao cho trong đó toàn bộ các hoạt động học tập góp phần hình thành ở HS những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho HS, nhằm phục vụ các quá trình học tập tiếp theo và chuẩn bị cho HS bước vào cuộc sống lao động.
- Dạy học tích hợp hướng tới việc tổ chức các hoạt động học tập, trong đó HS học cách sử dụng phối hợp các kiến thức và kĩ năng trong các tình huống có ý nghĩa gần với cuộc sống.

- Dạy học tích hợp chú trọng tới chương trình, kế hoạch để nâng cao năng lực, tập trung vào năng lực chứ không đơn thuần chỉ là kiến thức.

- Dạy học tích hợp có các đặc trưng chủ yếu sau: làm cho các quá trình học tập có ý nghĩa, bằng cách gắn quá trình học tập với cuộc sống hàng ngày, làm cho quá trình học tập mang tính mục đích rõ rệt, sử dụng kiến thức của nhiều môn học và không chỉ dừng lại ở nội dung các môn học.

Hoạt động 2: Xác định sự cần thiết cần phải xây dựng kế hoạch dạy học tích hợp

Hiện nay chúng ta sống trong thế giới các bộ môn càng ăn nhập vào nhau, vì vậy ngày càng cần những nhóm làm việc đa môn và đòi hỏi con người cần phải đa năng.

Việc dạy học tích hợp sẽ đáp ứng những thách thức và yêu cầu dạy học trong xã hội ngày nay, mang lại những ảnh hưởng tích cực

- Dạy học tích hợp góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện của nhà trường phổ thông.

- Dạy học tích hợp các môn khoa học trong nhà trường phải đáp ứng yêu cầu phát triển của khoa học.

- Dạy học tích hợp góp phần giảm tải học tập cho học sinh.

Hoạt động 3: Xác định mục tiêu của dạy học tích hợp

Có 4 mục tiêu lớn

- Làm cho quá trình học tập có ý nghĩa hơn bằng cách đặt các quá trình học tập và nhận thức trong hoàn cảnh có ý nghĩa đối với HS.

- Phân biệt cái cốt yếu với cái thứ yếu.

- Dạy sử dụng kiến thức trong tình huống.

- Lập mối liên hệ giữa các khái niệm đã học.

Hoạt động 4: Lập kế hoạch dạy học

Một trong những khâu chuẩn bị quan trọng là lập kế hoạch cho việc dạy học, cho từng bài dạy, trong đó dự kiến được một cách khá chắc chắn tiết học sẽ bắt đầu ra sao, diễn biến và kết quả thế nào. Công tác chuẩn bị cho việc dạy học gọi là lập kế hoạch dạy học.

Phân thành 2 loại: kế hoạch năm học và kế hoạch bài học (còn gọi là giáo án hay bài soạn)

Hoạt động 5: Lập kế hoạch năm học

- Kế hoạch giảng dạy cho năm học, một học kì, một chương là những nét lớn khái quát có nội dung quan trọng, giúp cho giáo viên xác định phương hướng phấn đấu nâng cao chất lượng dạy học.

- Kế hoạch năm học không nên quá chi tiết nhưng phải dự kiến đủ những công việc định làm trong thời gian giảng dạy.

Hoạt động 6: Tìm hiểu cấu trúc một kế hoạch bài học

Để xây dựng một bài soạn, người thầy cần phải lĩnh hội mục tiêu và nội dung dạy học quy định trong chương trình và được cụ thể hóa trong SGK, nghiên cứu phương pháp dạy học dựa vào SGK và SGV, vận dụng vào điều kiện, hoàn cảnh cụ thể của lớp học.

- a. Các kiểu bài soạn
- b. Các bước xây dựng bài soạn
- c. Cấu trúc của một kế hoạch bài học

Hoạt động 7: Tìm hiểu sự cần thiết của lập kế hoạch dạy học, các yêu cầu cơ bản đối với một kế hoạch bài học

* Việc lập kế hoạch dạy học là rất cần thiết vì:

- Chương trình sách giáo khoa hàng năm có thể thay đổi.
- Tình hình học sinh có thể thay đổi.
- Tình hình địa phương, trường lớp có thể thay đổi.
- Tình hình thiết bị của nhà trường có thể bị thay đổi.
- Trình độ của giáo viên có thay đổi.
- Qua kế hoạch giảng dạy có thể đánh giá được bản thân người dạy.

* Yêu cầu đối với kế hoạch bài học gồm:

- Cấu trúc bài soạn phải bao quát được tổng thể các phương pháp dạy học.
- Bài soạn phải nêu được các mục tiêu của tiết học.
- Bài soạn phải nêu được kết cấu và tiến trình của tiết học.
- Bài soạn phải xác định được nội dung, phương pháp làm việc của thầy và trò trong tiết học.

Hoạt động 8: Tìm hiểu quan điểm tích hợp các môn học

Có 4 quan điểm khác nhau trong việc liên kết, tích hợp các môn học

- Quan điểm nội bộ môn học.
- Quan điểm đa môn.
- Quan điểm liên môn.
- Quan điểm xuyên môn.

Hoạt động 9: Tìm hiểu các phương thức tích hợp

* Dạng tích hợp thứ nhất: đưa ra những ứng dụng chung cho nhiều môn học

- Cách 1: được thực hiện ở cuối năm học hay cuối cấp học trong một bài học hoặc một bài tập tích hợp.

- Cách 2: được thực hiện tương đối đều đặn trong suốt năm học trong các tình huống thích hợp.

* Dạng tích hợp thứ hai: phối hợp các quá trình học tập của nhiều môn học khác nhau

- Cách 1: bằng đề tài tích hợp.

- Cách 2: bằng tình huống tích hợp

Các nội dung giáo dục cần tích hợp có thể tích hợp vào các môn học ở các mức độ khác nhau, cụ thể:

- Tích hợp toàn phần.

- Tích hợp bộ phận.

- Hình thức liên hệ.

Việc đưa các nội dung giáo dục tích hợp vào các môn học có thể thực hiện theo 2 kiểu tổ chức học tập như sau:

- Kiểu 1: thông qua các bài học trên lớp.

- Kiểu 2: giáo dục các nội dung cần tích hợp có thể được triển khai như một hoạt động độc lập song vẫn gắn liền với việc vận dụng kiến thức các môn học.

Hoạt động 10: Những lưu ý khi dạy học tích hợp

- Các giáo viên bộ môn và nhà trường cần có sự trao đổi, thống nhất về kế hoạch.

- Phải xác định được mục tiêu tích hợp để làm gì, qua đó sẽ đạt được mục tiêu gì và đó có phải là cách tốt nhất, hiệu quả nhất hay không.

- GV phải xác định được nội dung cần tích hợp trong kiến thức môn học, biết cách lựa chọn, phân loại các kiến thức tương ứng, phù hợp với các mức độ khác nhau để đưa vào bài giảng.

* Cần dựa vào các nguyên tắc sư phạm sau:

- Không làm thay đổi tính đặc trưng của môn học.

- Khai thác nội dung cần tích hợp một cách có chọn lọc, có tính hệ thống, đặc trưng.

- Đảm bảo tính vừa sức.

Hoạt động 11: Xác định các tiêu chí để lựa chọn cách tích hợp

	<i>Các môn học riêng biệt</i>	<i>Làm việc theo đề tài tích hợp</i>	<i>Tích hợp hoàn toàn các môn học (mục tiêu tích hợp)</i>
<i>Mức độ</i>		Chủ yếu ở dạy học tiểu học	Chủ yếu ở kì cuối tiểu học và trung học
<i>Mục tiêu</i>	Mục tiêu các môn học thể hiện kiến thức.	Mục tiêu các môn học thể hiện ở tìm hiểu, khảo sát.	Mục tiêu các môn học thể hiện ở thái độ hoặc tích hợp các kiến thức đã lĩnh hội.

<i>Giáo viên</i>	Các môn học do các GV khác nhau giảng dạy (cụ thể là các GV chuyên môn hóa)	Các môn học được dự kiến tích hợp trong chương trình hoặc ít nhất có thể do cùng 1 GV giảng dạy)	Các môn học dự kiến tích hợp trong chương trình hoặc tích hợp các kiến thức đã lĩnh hội.
<i>Nội dung học tập</i>	Các nội dung bao hàm rất nhiều các mối liên hệ logic hoặc dựa trên một ngôn ngữ kí hiệu.	Môn học duy nhất là môn học “công cụ” (tiếng mẹ đẻ, toán học), các môn học khác gồm những nội dung không có nhiều liên hệ với nhau	Các môn học gần nhau trong bản chất và trong những loại kĩ năng được phát triển (Lịch sử - Địa lý), (Vật lí – Hóa học – Sinh học) ...
<i>Kĩ năng</i>	Kĩ năng bộ môn được ưu tiên	Quan tâm phát triển những kĩ năng xuyên môn.	Quan tâm phát triển những kĩ năng chuyên môn.

Ngoài ra, một số hình thức khác cũng có thể sử dụng:

- Sử dụng giáo trình/ SGK riêng biệt, nhưng có lựa chọn một số nội dung để tích hợp các hoạt động liên môn.
- Xây dựng một số giáo trình theo đề tài tích hợp trong một học kì.
- Xây dựng một tài liệu tham khảo theo dạng “ngân hàng dữ liệu” cho nhiều môn học.

MINH HỌA: Phiếu mô tả hồ sơ dạy học dự thi của giáo viên năm 2013- 2014

1. Tên hồ sơ dạy học: “CLO – NHỮNG ĐIỀU BẠN CHƯA BIẾT”

2. Mục tiêu dạy học

Học sinh biết:

- Một số tính chất vật lí, phương pháp điều chế Clo trong phòng thí nghiệm và trong công nghiệp (MÔN HÓA)
- Cuộc chiến tranh thế giới thứ nhất và chiến tranh của Mỹ tại Việt Nam (MÔN SỬ)
- Các đồng muối tại Việt Nam (MÔN ĐỊA)

Học sinh hiểu:

- Tính chất hoá học cơ bản của Clo là tính oxi hoá mạnh. Ngoài ra Clo còn thể hiện tính khử trong một số phản ứng. (MÔN HÓA)
- Tác hại nghiêm trọng của chất độc dioxin mà nhân dân Việt Nam phải gánh chịu trong chiến tranh (MÔN HÓA)

Học sinh vận dụng: (MÔN HÓA)

- Dự đoán, kiểm tra và kết luận được về tính chất hóa học cơ bản của Clo
- Quan sát các thí nghiệm hoặc hình ảnh thí nghiệm rút ra nhận xét về tính chất, điều chế Clo

- Viết các phương trình phản ứng minh họa cho tính oxi hoá, tính khử của Clo
phương trình điều chế Clo trong phòng thí nghiệm.

- Giải bài tập: Tính khối lượng nguyên liệu cần thiết điều chế thể tích khí Clo ở đkc
cần dùng, các bài tập có nội dung liên quan.

3. Đối tượng dạy học của bài học

Học sinh khối 10.

4. Ý nghĩa của bài học

Clo là nguyên tố tiêu biểu và quan trọng nhất trong nhóm halogen. Trong chiến tranh thế giới lần thứ hai, phát xít Đức đã dùng khí clo để giết người hàng loạt. Tuy nhiên những hợp chất của clo rất quen thuộc và vô cùng quan trọng đối với cuộc sống của chúng ta như muối ăn NaCl, axit clohidric có trong dịch vị dạ dày, một số thuốc trừ sâu, phân bón hoá học, dược phẩm, thuốc tẩy.... Vậy tại sao phát xít Đức lại sử dụng clo làm vũ khí hoá học? Clo có tính chất vật lí, tính chất hoá học gì? Clo có những ứng dụng gì và điều chế clo như thế nào?

5. Thiết bị dạy học, học liệu

- Hóa chất, dụng cụ thí nghiệm bài “Clo”
- Phim thí nghiệm minh họa.
- Phim tư liệu “ Mỹ rải chất độc màu da cam xuống Việt Nam”; “Người Việt Nam ở Đức và nỗi đau da cam”; “Nghề làm muối biển”
- Hình ảnh minh họa ứng dụng của clo.

6. Hoạt động dạy học và tiến trình dạy học

Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh	Nội dung
<u>Hoạt động 1: Tổ chức tình huống học tập</u>		
Cho tìm hiểu lịch sử tìm ra nguyên tố clo.		
		
<u>Hoạt động 2: Tính chất vật lí</u>		
<u>TÍCH HỢP MÔN LỊCH SỬ:</u>		
Trận chiến vũ khí hóa học toàn diện và lớn nhất của Đức giai đoạn này là trận chiến Ypres thứ hai, tại đây quân Đức đã tung ra hàng nghìn xylanh khí chlorine vàng-xanh trên		

khắp chiến trường. Khí chlorine, một chất cơ bản của dòng vũ khí hóa học gây ngạt đã khiến hàng trăm binh sĩ Pháp thiệt mạng nhưng không mang lại cho người Đức lợi thế ngay lập tức. Có ý kiến cho rằng chính lính Đức cũng bị choáng váng vì tác dụng của chlorine nên không tiến lên được.



Hoạt động 3: Tính chất hóa học/ Tác dụng với kim loại

Hoạt động 4: Tác dụng với hidro

Hoạt động 5: Tác dụng với nước và với dung dịch kiềm

Hoạt động 6: Tác dụng với muối của các halogen khác

Hoạt động 7: Tác dụng với các chất khử khác

Hoạt động 8: Ứng dụng

Qua kiến thức đã học và kinh nghiệm thực tiễn cuộc sống, GV gợi ý HS rút ra một số ứng dụng của clo trong các lĩnh vực: đời sống, công nghiệp, nông nghiệp...

GV có thể cung cấp thêm một số thông tin về sản xuất clo ở nước ta

HS thảo luận, kết hợp với kiến thức trong SGK để nêu một số ứng dụng của clo

III. Ứng dụng

- Sát trùng nước trong hệ thống cung cấp nước sạch, khi xử lí nước thải.
- Là nguyên liệu để sản xuất nhiều hợp chất hữu cơ và vô cơ
- Được xếp vào những sản phẩm quan trọng nhất do công nghiệp hóa chất sản xuất.

TÍCH HỢP MÔN LỊCH SỬ:

Phim “ Mỹ rải chất độc màu da cam xuống Việt Nam”; “Người Việt Nam ở Đức và nỗi đau da cam”



Hoạt động 9: Trạng thái tự nhiên

Hoạt động 10: Điều chế

GV: để sản xuất clo trong công nghiệp với lượng lớn, giá thành rẻ ta cần lấy nguyên liệu nào để điều chế clo?

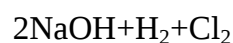
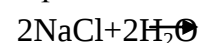
- Nêu phương pháp điều chế clo trong công nghiệp và viết ptpư.

HS phải thấy ngay được nguồn nguyên liệu phải có sẵn trong tự nhiên.

HS tham khảo SGK trả lời: điện phân dd NaCl có màng ngăn.

2. Trong công nghiệp

đpdd



Có mn

TÍCH HỢP MÔN ĐỊA LÝ:

Phim “Nghề làm muối” và các hình ảnh minh họa



Hoạt động 11: Củng cố

- Tính chất hóa học đặc trưng của Clo là tính oxi hóa mạnh. Viết các ptpư minh họa.

- Điều chế clo trong phòng thí nghiệm: cho HCl tác dụng với các chất oxi hóa mạnh như MnO_2 , KMnO_4

- Điều chế clo trong công nghiệp: điện phân dd NaCl có màng ngăn.

7. Kiểm tra đánh giá kết quả học tập: Đánh giá thông qua các câu hỏi trắc nghiệm

khách quan.

Đề xuất một số giải pháp trong việc triển khai dạy học tích hợp chương trình vật lý phổ thông

Tổ Vật lý - Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền

1. Mở đầu

Hiện nay tích hợp là một trong những xu thế dạy học hiện đại đang được áp dụng ở nhiều nước trên thế giới. “Dạy học tích hợp tạo ra các tình huống liên kết tri thức các môn học và xây dựng các tình huống vận dụng kiến thức, tạo điều kiện phát huy năng lực tư duy sáng tạo của học sinh (HS)”³¹. Ngoài ra, dạy học tích hợp sẽ làm giảm trùng lặp nội dung các môn học từ đó góp phần làm giảm tình trạng quá tải của nội dung học tập, đồng thời nâng cao hiệu quả dạy và học. Tuy nhiên, nước ta chỉ mới quan tâm nghiên cứu, thử nghiệm và áp dụng vào nhà trường phổ thông trong những năm gần đây, và chủ yếu là ở bậc Tiểu học. Riêng bậc trung học thì dạy học tích hợp vẫn chưa được áp dụng một cách phổ biến và hệ thống. Chính vì vậy, việc đề xuất những giải pháp triển khai dạy học tích hợp ở bậc trung học phổ thông là hết sức cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Nhận thức rõ vai trò và hiệu quả của việc đưa tích hợp vào dạy học, chúng tôi đã triển khai thí điểm dạy học tích hợp một số nội dung chương trình vật lý 12 và bước đầu thu được một số kết quả nhất định. Trong bài viết này, chúng tôi đề xuất một số giải pháp cụ thể, đồng thời chia sẻ một số kinh nghiệm thực tiễn trong quá trình thực hiện.

2. Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc dạy học tích hợp trong môn vật lý

2.1 Vai trò và đặc thù của môn vật lý trong chương trình phổ thông

Đầu tiên, để xác định được nội dung cần tích hợp khi dạy học vật lý chúng ta cần hiểu rõ “Tại sao cần đưa dạy học tích hợp vào môn vật lý?” và “Những kiến thức nào có thể được tích hợp vào nội dung chương trình giảng dạy vật lý?”. Điều này xuất phát từ chính vai trò cũng như đặc thù của môn vật lý trong chương trình phổ thông³².

– Vật lý học nghiên cứu cấu trúc và các hình thức vận động của vật chất. Đây là cơ sở của nhiều ngành khoa học tự nhiên, đặc biệt là hoá học và sinh học. Chính vì vậy nhiều kiến thức liên môn có thể tích hợp vào kiến thức vật lý.

³¹ Nguyễn Văn Khải, Vận dụng tư tưởng sư phạm tích hợp vào dạy học vật lý ở trường trung học phổ thông để nâng cao chất lượng giáo dục học sinh, Đề tài khoa học cấp bộ, 2008.

³² Vũ Văn Tảo, Những yêu cầu mới đối với chất lượng giáo dục theo quan điểm chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu “Chất lượng giáo dục và vấn đề đào tạo giáo viên” - ĐHQG Hà Nội, 2004.

– Vật lý học nghiên cứu các dạng vận động cơ bản nhất của vật chất nên nhiều kiến thức vật lý có liên quan chặt chẽ với các vấn đề cơ bản của triết học, tạo điều kiện phát triển thế giới quan duy vật biện chứng ở HS.

– Kiến thức Vật lý là cơ sở lý thuyết của việc chế tạo máy móc thiết bị dùng trong đời sống và sản xuất. Do đó việc dạy học vật lý góp phần giáo dục kỹ thuật tổng hợp và hướng nghiệp cho HS.

– Ở phổ thông, Vật lý chủ yếu dựa trên phương pháp thực nghiệm, điều này đòi hỏi kỹ năng quan sát tinh tế và tư duy logic chặt chẽ, biện chứng. Do đó đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tư duy và năng lực sáng tạo của HS.

2.2. Những nội dung có thể tích hợp trong quá trình dạy học vật lý

Như vậy, trên cơ sở đặc thù của môn vật lý, chúng ta có thể thấy rằng bên cạnh việc trang bị những kiến thức và kỹ năng vật lý, giáo viên (GV) cần phải:

- **Phát triển tư duy khoa học ở HS:** Rèn luyện những hành động, phương pháp chiếm lĩnh tri thức, vận dụng sáng tạo để giải quyết vấn đề trong học tập và hoạt động thực tiễn sau này.

- **Góp phần giáo dục kỹ thuật tổng hợp, giáo dục môi trường và giáo dục hướng nghiệp** cho học sinh, giúp HS nắm được những nguyên lý cơ bản về cấu tạo và hoạt động của các máy móc được dùng đời sống sản xuất.

- Trên cơ sở kiến thức vật lý vững chắc và có hệ thống, **bồi dưỡng cho HS thế giới quan duy vật biện chứng và những đức tính khác của người lao động.**

Chính vì vậy, việc tích hợp dạy học các kiến thức vật lý đồng thời giáo dục kỹ thuật tổng hợp, hướng nghiệp và rèn luyện tư duy, thế giới quan duy vật biện chứng cho học sinh là rất cần thiết và là một trong những nhiệm vụ của người giáo viên vật lý.

2.3. Thực trạng và khó khăn của việc tích hợp trong dạy học vật lý hiện nay

- **Day học tích hợp chưa được quan tâm đúng mức:** Như đã đề cập, mặc dù dạy học tích hợp đã được áp dụng và trở thành xu thế ở nhiều nước trên thế giới nhưng ở Việt Nam vẫn còn khá mới mẻ. Theo đánh giá của nhiều chuyên gia, tuy nước ta đã xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo quan điểm tích hợp nhưng chậm và chưa hiệu quả. Chủ yếu là tích hợp chương trình ở bậc Tiểu học vì sự phân hóa kiến thức ở cấp bậc học này chưa cao, còn ở Bậc trung học phổ thông chỉ dừng lại ở mức độ nghiên cứu và thí điểm.

- **Khối lượng kiến thức của mỗi môn học khá lớn và áp lực thời gian:** điều này dẫn đến tình trạng nhiều GV chỉ tập trung truyền đạt các kiến thức và kỹ năng vật lý mà chưa chú ý đến việc tích hợp giáo dục kỹ thuật tổng hợp – hướng nghiệp, phát triển tư duy khoa học cũng như hình thành thế giới quan duy vật biện chứng cho HS. Theo thống kê từ trường Đại học Thái nguyên,³³ số GV quan tâm đến việc giáo dục kỹ thuật tổng hợp

³³ Vũ Thị Thanh Hà, Vận dụng tư tưởng sự phạm tích hợp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục học sinh, Luận văn Thạc sĩ, 2008. Bảo vệ tại Cơ sở giáo dục...?

và hướng nghiệp cho HS chỉ chiếm 25% và giáo dục môi trường và thể giới quan của HS chỉ có 12%. Ngoài ra, 25% GV chưa hiểu rõ khái niệm tích hợp và dạy học tích hợp.

- **Việc giảng dạy Vật lý vẫn mang nặng tính lý thuyết:** thực trạng này xuất phát từ nhiều nguyên nhân như thiếu trang thiết bị thí nghiệm, thời gian hạn hẹp dẫn đến nhiều giáo viên chưa quan tâm đến việc giảng dạy vật lý theo phương pháp thực nghiệm, điều này làm hạn chế sự phát triển tư duy khoa học, năng lực sáng tạo của HS.

- Hệ quả của những vấn đề nêu trên là kiến thức không gắn với thực tiễn, nhiều HS học vẹt một cách máy móc, không hệ thống được kiến thức dẫn đến mau quên, hoặc chỉ lĩnh hội kiến thức mà không có khả năng vận dụng vào cuộc sống hàng ngày.

2.4. Những giải pháp

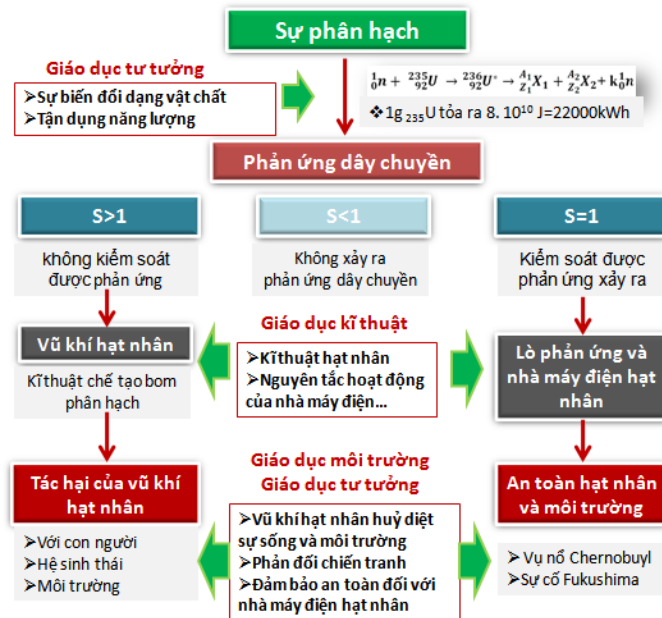
Nhằm triển khai việc dạy học tích hợp hiệu quả và khắc phục những khó khăn nêu trên, chúng tôi đề xuất ba giải pháp tóm tắt theo sơ đồ như hình 1 nhằm đổi mới cả về nội dung, phương pháp và phương tiện dạy học so với cách dạy truyền thống:



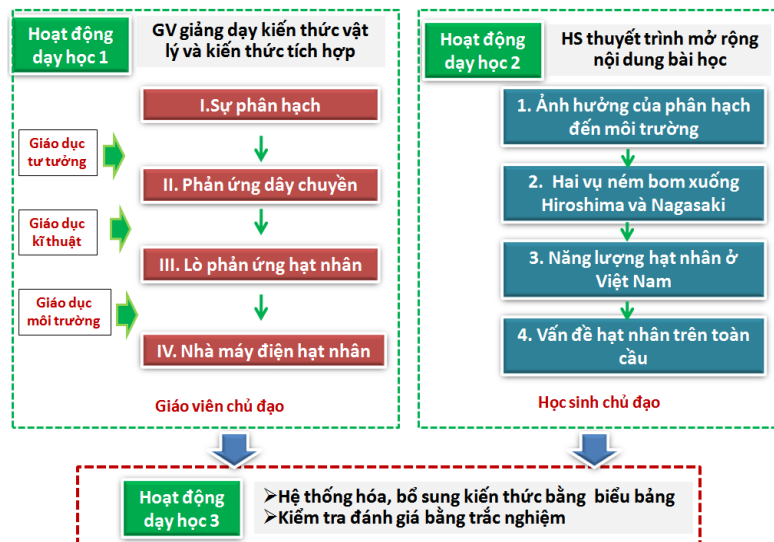
Hình 1: Những giải pháp nhằm triển khai dạy học tích hợp hiệu quả đối với môn vật lý.

Giải pháp 1: Xây dựng nội dung, kế hoạch giảng dạy hợp lý cân đối giữa nội dung môn học và nội dung tích hợp, tích hợp có chọn lọc.

- Đầu tiên, GV cần **xác định nội dung cơ bản** của bài học vật lý: việc làm này nhằm đảm bảo mục tiêu của môn học. Sau đó, **xác định và phân loại nội dung cần tích hợp** vào trong bài dạy: điều này giúp GV xác định đâu là nội dung cốt yếu và đâu là nội dung ít quan trọng. Nhằm tránh sự lan man, lạc đề trong quá trình giảng dạy. Cuối cùng, **xây dựng tiến trình dạy học chi tiết và phù hợp** với nội dung bài học. Để minh họa, chúng tôi giới thiệu nội dung và tiến trình dạy học của một bài dạy (bài sự phân hạch) trong chương trình vật lý lớp 12 nâng cao. (hình 2 và 3)



Hình 2: Phân bố kiến thức vật lý và nội dung tích hợp trong bài sự phân hạch.



Hình 3: Tiến trình giảng dạy bài sự phân hạch.

- Như minh họa trong hình 2, thì trong bài này bên cạnh các kiến thức vật lý cơ bản như phản ứng hạt nhân dây chuyền và nguyên tắc lò phản ứng hạt nhân thì GV có thể tích hợp giáo dục tư tưởng, giáo dục kỹ thuật tổng hợp và giáo dục môi trường cho HS. Trên cơ sở xây dựng nội dung bài học nêu trên tiến trình dạy học như mô tả ở hình 3, GV sẽ chủ động truyền đạt những kiến thức vật lý cơ bản và những nội dung tích hợp quan trọng nhất như phần kiến thức về kỹ thuật trong phần lò phản ứng hạt nhân và nhà máy điện nguyên tử. Trong khi các nội dung tích hợp ít quan trọng hơn như vấn đề môi trường, giáo dục thể giới quan... sẽ được lồng ghép khéo léo qua các câu hỏi nêu vấn đề hoặc để HS tự tìm hiểu trong phần làm việc nhóm. Cuối cùng HS sẽ ôn tập, hệ thống kiến thức bằng biểu bảng do GV xây dựng.

Giải pháp 2: Sử dụng phương pháp dạy học “lấy người học làm trung tâm” nhằm tích cực hóa hoạt động của học sinh.

- Thứ nhất, sử dụng phương pháp đàm thoại- dạy học nêu vấn đề: GV đưa ra hệ thống những câu hỏi và tình huống thực tiễn để HS giải quyết. Từ đó liên kết kiến thức với thực tiễn và tích hợp các nội dung khác. Chẳng hạn trong bài dạy sự phân hạch nêu trên, việc giải quyết câu hỏi “Trong thực tế, điều gì xảy ra khi hệ số nhân neutron (s) của phản ứng dây chuyền vượt quá 1?” sẽ giúp HS hiểu được nguyên lý cơ bản của việc chế tạo bom nguyên tử cũng như sự cố ở các nhà máy điện hạt nhân. Bằng phương pháp này, GV có thể tích hợp việc rèn luyện tư duy khoa học cho học sinh, đồng thời tạo hứng thú học tập cho HS.



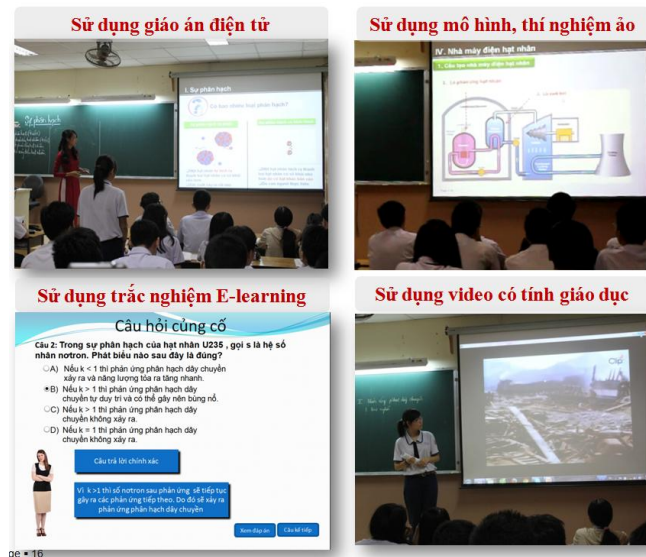
Hình 4: Một số hoạt động dạy và học dựa trên phương pháp lấy người học làm trung tâm.

- Thứ hai, dạy và học hợp tác theo nhóm nhỏ: GV xây dựng các chủ đề liên quan bài dạy và giao cho từng nhóm HS thảo luận và chuẩn bị, sau đó trình bày kết quả thu được. Mỗi chủ đề sẽ tích hợp những kiến thức khác nhau. Ví dụ, trong bài sự phân hạch việc tìm hiểu chủ đề “hai quả bom nguyên tử ném xuống Nhật” giúp HS nhận thức được tác hại của vũ khí hạt nhân, hình thành thái độ phản đối chiến tranh. Việc sử dụng phương pháp này đòi hỏi có sự cố gắng, nỗ lực của tất cả HS trong lớp. Nhờ đó GV tích hợp việc phát triển năng lực diễn đạt cho HS, khả năng làm việc độc lập, vận dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề, tạo môi trường giao tiếp giữa Thầy và Trò cũng như giữa Trò và Trò trong quá trình tự lực chiếm lĩnh kiến thức mới.

- Thứ ba, tạo điều kiện để HS tự đánh giá kết quả học tập và tự rèn luyện: HS có thể sử dụng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm ôn tập được thiết kế bằng chương trình E-learning để tự đánh giá khả năng tiếp thu bài của bản thân. Ngoài ra HS có thể tự ôn lại hoặc bổ sung kiến thức dựa trên biểu bảng đã được giáo viên hệ thống hóa. Điều này giúp GV có thể tích hợp thêm những kiến thức chưa kịp chuyển tải trên lớp và giúp HS hệ thống hóa kiến thức.

Giải pháp 3: Tích cực ứng dụng công nghệ thông tin vào trong dạy học

- Sử dụng giáo án điện tử để giảng dạy: phương án này nhằm tăng tính trực quan sinh động của bài giảng, tạo hứng thú học tập cho HS từ đó giúp HS tiếp thu nội dung kiến thức môn học và kiến thức tích hợp một cách nhẹ nhàng hơn, góp phần giải quyết được vấn đề thiếu thời gian. Ngoài ra, việc sử dụng các mô hình, thí nghiệm ảo có thể giúp GV giải quyết vấn đề thiếu trang thiết bị thí nghiệm.



Hình 4: Một số hoạt động đã thực hiện với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin

- Sử dụng các video, hình ảnh minh họa: điều này giúp HS dễ tiếp thu, dễ hiểu những kiến thức khó của môn học. Ví dụ, cho HS xem một mô hình cấu tạo và hoạt động của lò phản ứng hạt nhân thì sẽ giúp HS dễ tiếp thu hơn là mô tả chỉ mô tả bằng lời nói hay sách vở. Ngoài ra thì việc sử dụng những video, hình ảnh có tính giáo dục cao còn giúp giáo dục đạo đức và hình thành thế giới quan tốt cho HS. Chẳng hạn, việc cho HS xem một đoạn video về tác hại của bom nguyên tử sẽ mang lại hiệu quả trong việc hình thành thái độ phản đối chiến tranh hơn là sử dụng những lời kể bằng văn nói.

- Tạo hệ thống câu hỏi kiểm tra đánh giá bằng e-learning: phương pháp này giúp HS có thể tự kiểm tra đánh giá kết quả học tập của mình đồng thời phát huy tính tự lực của HS và giải quyết được vấn đề thiếu thời gian.

3. Đánh giá kết quả quá trình triển khai dạy học tích hợp

Để đánh giá sự hiệu quả của các giải pháp nêu trên, chúng tôi đã dựa trên các cơ sở như sau:

+ Khả năng tiếp thu của học sinh ngay tại lớp: thông qua các câu hỏi pháp vấn và cách HS giải quyết những tình huống có vấn đề, kết quả cho thấy HS tiếp thu nhanh vấn đề và tích cực trả lời các câu hỏi của giáo viên. Việc sử dụng những câu hỏi nêu vấn đề đã kích thích tư duy sáng tạo, tinh thần ham học hỏi của học sinh, giúp học sinh tích cực chủ động tham gia vào quá trình tìm hiểu tri thức mới

+ Kết quả thu được của HS thông qua làm việc nhóm và bài báo cáo: trên cơ sở những bài thuyết trình của HS, cho thấy HS không những nắm vững kiến thức được học sau tiết dạy của giáo viên mà còn có thể tiếp tục đào sâu mở rộng tìm hiểu thêm các kiến thức liên quan. Kỹ năng làm việc nhóm cũng như kỹ năng trình bày của HS được cải thiện. Ngoài ra phần lớn các bài thuyết trình có chất lượng tốt và hình ảnh, video minh họa sinh động. Điều đó cho thấy HS có ý thức tích cực, chủ động trong việc tìm hiểu tri thức

+ Kết quả bài trắc nghiệm của HS: bài trắc nghiệm được soạn thảo với 70% câu hỏi kiểm tra về kiến thức vật lý và 30% câu về những kiến thức tích hợp trong bài. Kết quả cho thấy học sinh nắm bài tương đối vững: 100% học sinh đạt điểm khá giỏi trong đó gần 70% học sinh đạt điểm giỏi trở lên, điểm trung bình tất cả học sinh là 8.44đ. Điều này cho thấy HS không những nắm vững những kiến thức và kỹ năng vật lý mà còn tiếp thu tốt các kiến thức tích hợp trong bài.

+ Ngoài ra chúng tôi cũng đã chọn ra một bộ hồ sơ giáo án dạy học tích hợp để gửi tham gia cuộc thi “*Dạy học theo chủ đề tích hợp*” của Bộ giáo dục và đào tạo phát động trong năm học 2013-2014 đã được đánh giá cao với giải II toàn quốc về lĩnh vực vật lý.

4. Kết luận

Qua quá trình triển khai dạy học tích hợp cho một số nội dung chương trình vật lý 12, kết quả cho thấy như sau:

- Những giải pháp mà chúng tôi đã đề xuất là tương đối khả thi và mang lại một số hiệu quả nhất định giúp nâng cao chất lượng dạy và học.

+*Một là*, việc xây dựng nội dung và kế hoạch giảng dạy tốt giúp HS không cảm thấy quá tải, phân biệt được nội dung trọng tâm và nội dung ít quan trọng; các kiến thức gắn liền với kinh nghiệm sống của HS.

+*Hai là*, việc lấy người học làm trung tâm, dạy học nêu vấn đề giúp HS cảm thấy quá trình học tập có ý nghĩa vì nó giải quyết được một vấn đề trong thực tiễn cuộc sống từ đó có điều kiện phát triển tư duy và khả năng sáng tạo.

+*Ba là*, việc ứng dụng công nghệ thông tin giúp bài giảng trực quan sinh động tạo hứng thú học tập cho HS đồng thời giải quyết được vấn đề thời gian và thiếu trang thiết bị thí nghiệm.

- Để tiến hành những giải pháp nêu trên và triển khai việc dạy học tích hợp một cách hiệu quả thì người GV cần nâng cao năng lực bản thân cho phù hợp với yêu cầu đổi mới, cụ thể như:

+ *Một là*, GV cần quan tâm nghiên cứu lý luận về phương pháp dạy học tích hợp và vận dụng quan điểm tích hợp vào quá trình giảng dạy.

+ *Hai là*, GV cần phải bồi dưỡng thêm kiến thức liên ngành, bổ sung kiến thức giao thoa giữa các môn học.

+ *Ba là*, GV cần thay đổi phương pháp dạy học và cách thức kiểm tra đánh giá ra đề thi, chấm thi, đánh giá sự tiến bộ của HS... cho phù hợp với yêu cầu mới (ví dụ như dạy học theo nhóm, theo dự án, hay dạy học bằng E-learning...)

Ngoài ra qua quá trình nghiên cứu và thực hiện, chúng tôi thấy rằng dạy học tích hợp hiện đang là xu thế trên thế giới và là phương pháp dạy học hiệu quả cần được nghiên cứu và vận dụng trong chương trình vật lý phổ thông nói riêng cũng như các môn học nói chung nhằm đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục. Đồng thời các ngành quản lý cần soạn thảo các tài liệu hướng dẫn, tổ chức các lớp bồi dưỡng phương pháp để giúp GV nắm vững lý luận cũng như phương pháp thực hành dạy học tích hợp cho phù hợp với chuyên môn và điều kiện khách quan.

Dạy học tích hợp và Dạy học phân hóa môn Ngữ văn bậc THPT qua dự án

*Đoàn Thị Hải Lý**

1. DỰ ÁN XUÂN QUỲNH

Xuân Quỳnh là tác giả một bài thơ học sinh được học trong chương trình Ngữ văn 12 – bài thơ “Sóng”.

Năm 2011, tôi tổ chức cho học sinh lớp 12 Chuyên văn trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa *Dự án Xuân Quỳnh*. Dự án được chia thành 3 dự án cụ thể:

+ Phóng sự: *Xuân Quỳnh – cuộc đời và thơ*.

+ *Đêm thơ Xuân Quỳnh*

+ *Đêm thơ phổ nhạc của Xuân Quỳnh*

Để thực hiện được dự án, giáo viên giảng dạy phải hướng dẫn học sinh tổng hợp, tích hợp nhiều kiến thức:

+ Kiến thức về môn học: đọc thơ, bình thơ, cảm nhận về thơ...

+ Kiến thức liên môn:

❖ Kỹ năng CNTT: xử lý hình ảnh, âm thanh, hiệu ứng...trong bài powpoint báo cáo sản phẩm.

❖ Kỹ năng sống: giao tiếp trong nhóm, lớp; xử lý các tình huống...

❖ Kỹ năng tư duy: phân tích, tổng hợp,...

❖ Kỹ năng khác: tổ chức một chương trình nghệ thuật (đêm thơ, đêm nhạc...), phỏng vấn, xây dựng phóng sự, trình bày một vấn đề....

Ngoài ra, thực hiện dự án, giáo viên hướng dẫn còn giáo dục cho học sinh thái độ dám chịu trách nhiệm về những gì mình đã khám phá, trình bày; Chủ động tổ chức kế hoạch cho bản thân, nhóm.

Để thực hiện các dự án nhỏ trong dự án Xuân Quỳnh, giáo viên phải nhận biết, phát hiện được NĂNG LỰC của học sinh mình giảng dạy. Năm học 2010- 2011, tôi đã sớm nhận ra năng lực của học sinh lớp mình phụ trách từ các buổi sinh hoạt lớp. Các em có khả năng tổ chức hoạt động rất tốt, một số em hát rất hay, rất nhiều học sinh có khả năng sử dụng công nghệ thông tin thành thạo, nhiều học sinh có năng lực cảm thụ văn học rất tốt.

³⁴ Tổ Ngữ văn - Trường Chuyên THPT Trần Đại Nghĩa, TP.HCM

Khơi lửa cho các em từ bài thơ “Sóng” của Xuân Quỳnh trên lớp, giới thiệu tài liệu để các em tham khảo, hướng dẫn các em làm quen với bài học dự án, giáo viên cho các em được LỰA CHỌN những dự án mình có khả năng. Tùy vào năng lực cá nhân, đam mê và yêu thích, các em sẽ đăng kí dự án. Những học sinh có năng lực cảm thụ văn học tốt có thể đăng kí viết lời bình, cảm nhận về các bài thơ của Xuân Quỳnh ở dự án “Đêm thơ Xuân Quỳnh”, những em có giọng đọc tốt, giọng ngâm hay...cũng sẽ phát huy năng lực của mình ở dự án này. Những học sinh có khả năng văn nghệ, hát hay, biểu diễn ấn tượng...sẽ có cơ hội phát huy năng lực cá nhân khi đăng kí tham gia dự án “Đêm thơ phổ nhạc Xuân Quỳnh”. Ở dự án này, các em kết hợp phỏng vấn nhạc sĩ Phan Huỳnh Điểu, người phổ nhạc rất hay thơ Xuân Quỳnh. Đó cũng “đất” cho những em có năng lực giao tiếp, tổ chức sự kiện...Những em có khả năng tổng hợp tài liệu từ sách báo, tranh ảnh, ...có thể tham gia dự án “Phóng sự “Xuân Quỳnh – cuộc đời và thơ ca”. Ở dự án này, các em đóng vai của đạo diễn một chương trình truyền hình, một phóng viên, một kĩ thuật viên truyền hình...đã thực hiện một phóng sự về cuộc đời và sự nghiệp thơ ca của một nhà thơ. Thực hiện dự án này, các em cũng phải có kiến thức liên môn. Đó là những hiểu biết về phóng sự truyền hình, địa lý, lịch sử (liên quan đến cuộc đời nhà thơ), về các sự kiện trong cuộc đời nhà thơ Xuân Quỳnh...và phải có kiến thức về thơ Xuân Quỳnh.

Tóm lại, thực hiện **dự án Xuân Quỳnh**, giáo viên đã thực hiện kết hợp giữa dạy học tích hợp và dạy học phân hóa (dành cho học sinh lớp Chuyên) để phát triển, nâng cao, mở rộng kiến thức môn học của học sinh lớp chuyên văn về thơ Xuân Quỳnh, thấp sáng, tạo điều kiện để học sinh tiếp cận, phát huy những năng lực riêng của từng cá nhân đồng thời giúp các em được học hỏi, mở rộng hiểu biết trên nhiều lĩnh vực khác để hoàn thành tốt nhất dự án.

2. DỰ ÁN NGUYỄN MINH CHÂU

Nguyễn Minh Châu là một tác gia lớn của văn học Việt Nam hiện đại. Chương trình Ngữ văn 12, học sinh được học một tác phẩm của ông – truyện ngắn “Chiếc thuyền ngoài xa”.

Sau một thời gian giảng dạy, sau khi khơi lửa cho học sinh từ truyện ngắn “Chiếc thuyền ngoài xa” và chuyên đề về nhà văn Nguyễn Minh Châu, nhận ra năng lực của học sinh có thể thực hiện tốt dự án về Nguyễn Minh Châu, giáo viên đã gợi ý cho học sinh 4 dự án nhỏ:

Mỗi tuần một cuốn sách; Giao lưu diễn viên điện ảnh Xuân 2005;Hộp báo ra mắt phim “Chiếc thuyền ngoài xa”; Mỗi tuần một nhân vật; Kỉ niệm 20 năm ra mắt phim “Cỏ lau”

Nguyễn Minh Châu là một nhà văn nổi tiếng. Tác phẩm của ông được đưa vào chương trình Ngữ văn lớp 9 và Ngữ văn lớp 12. Nhiều truyện ngắn của ông được dựng phim. Nhiều nhà phê bình, nghiên cứu đã bàn luận về giá trị văn chương của Nguyễn Minh Châu. Thực hiện dự án Nguyễn Minh Châu, giáo viên hướng dẫn phải TÍCH HỢP nhiều kiến thức:

+ Kiến thức về môn học: kiến thức về truyện ngắn “Chiếc thuyền ngoài xa” trong chương trình Ngữ văn 12, kiến thức về các tác phẩm khác của Nguyễn Minh Châu, kiến

thức về giá trị tác phẩm của Nguyễn Minh Châu giai đoạn trước và sau 1975, kiến thức về thể loại (truyện, tiểu thuyết)...

+ Kiến thức liên môn:

❖ Kỹ năng CNTT: xử lý hình ảnh, âm thanh, hiệu ứng...trong bài powpoint báo cáo sản phẩm, trong phóng sự về cuộc đời và sự nghiệp sáng tác của Nguyễn Minh Châu.

❖ Kỹ năng sống: giao tiếp trong nhóm, lớp; xử lý các tình huống...

❖ Kỹ năng tư duy: phân tích, tổng hợp,...

❖ Kỹ năng khác: tổ chức một chương trình ra mắt một bộ phim mới trên truyền hình, kỹ năng phỏng vấn, kỹ năng tổ chức một sự kiện (*Mỗi tuần một nhân vật*)...

Cũng như *dự án Xuân Quỳnh*, đến với dự án Nguyễn Minh Châu, học sinh được thấp sáng năng lực, khơi thêm những đam mê của mình qua những dự án mà các em tự nguyện đăng kí và thực hiện. Trong quá trình thực hiện dự án, các em có điều kiện mở rộng kiến thức môn học và kiến thức của các ngành liên môn như: điện ảnh, công nghệ thông tin, truyền hình ...

3. DỰ ÁN QUANG DŨNG

Quang Dũng là tác giả nổi tiếng với bài thơ “Tây Tiến”. Bài thơ đã được đưa vào chương trình Ngữ văn 12 nhiều năm nay. Quang Dũng và Xuân Quỳnh đều là nhà thơ. Nhưng *dự án Xuân Quỳnh* và *dự án Quang Dũng* không giống nhau. Bởi mỗi dự án đòi hỏi người giáo viên tích hợp những kiến thức khác nhau và phát huy năng lực khác nhau của học sinh.

Quang Dũng là một nghệ sĩ đa tài. Ông không chỉ làm thơ mà còn viết văn, vẽ tranh, sáng tác nhạc. Ông nổi tiếng với bài thơ “Tây Tiến” nhưng không phải là nhà thơ một bài.

Năm 2014, tôi hướng dẫn học sinh thực hiện *dự án Quang Dũng* với 4 dự án nhỏ:

❖ Phóng sự: *Quang Dũng – một thời để nhớ*.

❖ Câu lạc bộ Văn học – *Chuyên đề Quang Dũng*.

❖ Mỗi ngày một cuốn sách: *Mắt người Sơn Tây – Quang Dũng*.

❖ *Đêm thơ – nhạc Quang Dũng*

Cũng là một nhà thơ nhưng nhà thơ Quang Dũng khác nhà thơ Xuân Quỳnh. Ngoài kiến thức liên môn như ở dự án Xuân Quỳnh, thực hiện *dự án Quang Dũng*, giáo viên không chỉ cần có kiến thức về THƠ của Quang Dũng mà còn phải có hiểu biết về Văn xuôi của ông, về nhạc và cả tranh của Quang Dũng nữa. Bản thân những kiến thức mà giáo viên hướng dẫn cho học sinh đã là sự tích hợp kiến thức về môn học.

Lời kết

Từ kinh nghiệm của bản thân, tôi nhận thấy dạy học dự án là hướng dạy học tích cực ở trường THPT, không chỉ đối với môn Ngữ văn. Bởi dạy học theo dự án đã kết hợp được dạy học tích hợp và dạy học phân hóa đem đến nhiều hiệu quả và ý nghĩa trong đổi mới phương pháp dạy học. Đó cũng là hướng dạy học phù hợp với đối tượng học sinh Chuyên ở trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa của chúng tôi.

Biên soạn bài học lịch sử địa phương tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp

TS. Hà Thị Lịch và TS. Trần Văn Anh***

Tóm tắt

Tích hợp là một trong những quan điểm đã trở thành xu thế phát triển chương trình giáo dục phổ thông ở nhiều nước trên thế giới. Thực tiễn đã chứng tỏ việc thực hiện quan điểm tích hợp sẽ làm tăng tính hiệu quả của các hoạt động giáo dục. Vì thế, việc vận dụng dạy học tích hợp trong dạy học lịch sử địa phương sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học lịch sử địa phương vốn là một yêu cầu cấp thiết đối với việc giáo dục toàn diện học sinh THPT hiện nay. Để hướng tới việc tiếp cận dần với dạy học tích hợp trong môn Lịch sử ở trường THPT, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm biên soạn bài học lịch sử địa phương theo các chuyên đề trong đó đặc biệt chú trọng đến sử dụng kết hợp kiến thức của nhiều môn học khác nhau. Các bài học LSDP tỉnh Phú Thọ được đề xuất trên được biên soạn theo tinh thần đổi mới.

1. Đặt vấn đề

Trong trường phổ thông, bộ môn Lịch sử có ưu thế trong việc thực hiện những nhiệm vụ và mục tiêu cơ bản của giáo dục mà Đảng đã đề ra. Ngoài phần lịch sử thế giới và lịch sử dân tộc, lịch sử địa phương có một vị trí quan trọng. Trước hết, việc dạy học lịch sử địa phương chính là cơ sở để giáo dục tình yêu quê hương đất nước, niềm tự hào về truyền thống và những nét đẹp địa phương mình đang sống, từ đó có trách nhiệm công dân với làng quê, với mảnh đất mình sinh ra và lớn lên. Mặt khác, dạy học Lịch sử địa phương còn có tác dụng quan trọng đối với việc rèn luyện các năng lực nhận thức, đặc biệt là năng lực tư duy và các kĩ năng vận dụng kiến thức vào thực tế, thực hành các công tác xã hội ... Để nâng cao chất lượng biên soạn và dạy học lịch sử địa phương, GV có thể vận dụng một phương pháp dạy học có ưu thế trong dạy học lịch sử địa phương đó là dạy học tích hợp.

2. Nội dung

Hầu hết các nhà nghiên cứu giáo dục hiện nay đều đồng thuận cho rằng tích hợp là một trong những xu thế dạy học hiện đại đang được quan tâm nghiên cứu và áp dụng vào nhà trường ở nhiều nước trên thế giới. Ở nước ta, từ thập niên 90 của thế kỉ XX trở lại

* Đại học Hùng Vương, Phú Thọ

** Cao đẳng sư phạm Hà Nội

đây, vấn đề xây dựng môn học tích hợp với những mức độ khác nhau mới thực sự được tập trung nghiên cứu, thử nghiệm và áp dụng ở nhà trường phổ thông.

Đối với chương trình PTTH, môn Lịch sử đã và đang lấy quan điểm tích hợp làm nguyên tắc chỉ đạo để tổ chức nội dung chương trình, biên soạn sách giáo khoa và lựa chọn các phương pháp giảng dạy.

Trong khuôn khổ nghiên cứu này, chúng tôi không đi sâu vào trình bày phần lý luận về dạy học tích hợp mà trực tiếp trình bày việc biên soạn và giảng dạy lịch sử địa phương tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp.

2.1. Biên soạn bài học lịch sử địa phương dùng cho THPT tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp

*** Các căn cứ biên soạn**

Để biên soạn các bài học về LSĐP tỉnh Phú Thọ phục vụ dạy học trong trường THPT, chúng tôi dựa trên các căn cứ sau:

Thứ nhất, căn cứ vào mục tiêu bộ môn Lịch sử và nội dung kiến thức cơ bản của LSDT trong khóa trình lịch sử ở trường THPT, chúng tôi xác định nội dung LSĐP tỉnh Phú Thọ để lựa chọn kiến thức xây dựng bài học, đảm bảo được tính toàn diện, tính cơ bản, tính hệ thống của kiến thức LSĐP, góp phần đạt mục tiêu của bộ môn Lịch sử ở trường THPT.

Thứ hai, căn cứ vào các tài liệu hướng dẫn dạy học môn Lịch sử ở trường THPT và tài liệu phục vụ giảng dạy LSĐP ở THCS do Sở Giáo dục và đào tạo Phú Thọ ban hành, trên cơ sở kiến thức đồng tâm ở THCS và THPT, chúng tôi xây dựng nội dung bài học LSĐP ở trường THPT đảm bảo tính kế thừa, phát triển.

Thứ ba, trên cơ sở định hướng đổi mới dạy học lịch sử, xuất phát từ phương châm giáo dục “gắn lý thuyết với thực hành”, “gắn nhà trường với đời sống xã hội”, chúng tôi chú ý tới đổi mới cách biên soạn và thể hiện mỗi bài học theo hướng tinh giản cung cấp nội dung kiến thức, tăng cường kênh hình với tư cách là nguồn kiến thức, bổ sung câu hỏi, bài tập vận dụng kiến thức và liên hệ với địa phương (nghĩa hẹp) HS đang sống. Cơ chế sư phạm của mỗi bài học gồm phần dẫn nhập bài học, nội dung chính, kênh hình, câu hỏi, bài tập và tài liệu tham khảo.

Thứ tư, bên cạnh kiến thức cơ bản, chính xác, nội dung mỗi bài học còn thể hiện tính “mở”: không áp đặt nhận định, GV và HS có thể bổ sung kiến thức từ tài liệu sưu tầm và từ thực tiễn, GV và HS có thể liên hệ thực tế cuộc sống địa phương...Điều này, tạo điều kiện cho GV tổ chức các hoạt động dạy – học, nhằm giúp HS phát triển một cách toàn diện. Chính vì vậy, GV và HS hoàn toàn thể hiện được tính sáng tạo, năng động và linh hoạt trong quá trình sử dụng tài liệu vào dạy học LSĐP ở trường THPT tỉnh Phú Thọ.

Đặc biệt chúng tôi đã hướng tới dạy học tích hợp trong khi biên soạn lịch sử địa phương theo chuyên đề để dễ dàng thuận lợi hơn trong việc huy động các kiến thức liên ngành như: văn học, địa lí, âm nhạc, nghệ thuật,...

*** Ví dụ minh họa:**

Biên soạn bài học lịch sử địa phương ở trường THPT tỉnh Phú Thọ dựa trên định hướng tích hợp liên môn (Interdisciplinary Integration)

PHÚ THỌ - MIỀN ĐẤT CỦA DI SẢN VĂN HÓA

Phú Thọ là nơi sinh tụ và phát triển trong buổi đầu của dân tộc Việt Nam. Qua hàng ngàn năm lịch sử, miền đất Phú Thọ đã chứa đựng những di sản văn hóa vật thể và phi vật thể phong phú và quý giá. Giá trị của những di sản văn hóa ở “vùng đất Tổ” đã tạo nên nét đặc sắc trong truyền thống văn hóa của nhân dân Phú Thọ và góp phần làm phong phú kho tàng di sản văn hóa Việt Nam và nhân loại.

1. Di sản văn hóa vật thể ở Phú Thọ

a. Khái quát về di sản văn hóa vật thể ở tỉnh Phú Thọ

Phú Thọ là vùng đất còn lưu giữ nhiều di tích lịch sử - văn hóa, cổ vật, di vật... tiêu biểu như di tích kiến trúc tín ngưỡng (đình, chùa, đền, miếu...); các di tích khảo cổ học, di tích lịch sử cách mạng.

Tính đến năm 2012, ở Phú Thọ có 1.372 di tích lịch sử văn hóa (trong đó 161 di tích khảo cổ học, 262 chùa, còn lại là di tích kiến trúc hoặc dấu vết kiến trúc và các di tích lịch sử cách mạng kháng chiến), trong đó có 73 di tích được xếp hạng quốc gia; di tích Đền Hùng được xếp hạng Quốc gia đặc biệt, 12 di tích lịch sử, 207 di tích kiến trúc nghệ thuật được xếp hạng cấp tỉnh.

b. Một số di tích lịch sử - văn hóa tiêu biểu ở tỉnh Phú Thọ

Khu di tích Đền Hùng

Đền Hùng là nơi thờ các vua Hùng – Tổ tiên của dân tộc Việt Nam, là nơi thực hành nghi lễ cao nhất của Tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương. Đền Hùng được nhà nước các thời kì quan tâm, tu bổ, đặc biệt từ thế kỉ XV đến nay.



Sử dụng kiến thức về văn hóa:

Di sản văn hóa là sản phẩm tinh thần, vật chất có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học, được lưu truyền từ thế hệ này qua thế hệ khác.

Di sản văn hóa vật thể là sản phẩm vật chất có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học, bao gồm di tích lịch sử - văn hóa, danh lam thắng cảnh, di vật, cổ vật, bảo vật quốc gia.

Di tích lịch sử - văn hóa là công trình xây dựng, địa điểm và các di vật, cổ vật, bảo vật quốc gia thuộc công trình, địa điểm đó có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học.

(Luật Di sản văn hóa)



Em biết những di sản văn hóa vật thể nào ở tỉnh Phú Thọ?



Khu di tích đền Hùng là một quần thể di tích thuộc địa bàn Việt Trì, Lâm Thao, Phù Ninh, bao gồm: đền Hạ, chùa Thiên Quang, đền Trung, đền Thượng, lăng mộ Hùng Vương, đền Giếng, đền Quốc mẫu Âu Cơ, Quốc Tổ Lạc Long Quân.

Năm 2009, Khu di tích Đền Hùng đã được Chính phủ xếp hạng Di tích Quốc gia đặc biệt.

[?] Tại sao Đền Hùng lại được xếp hạng di tích lịch sử - văn hóa cấp Quốc gia đặc biệt?



Hình 1. Cổng đền Hùng (Ảnh Internet)

[] Em hãy miêu tả quang cảnh Khu di tích đền Hùng.

Di tích Cột cờ thành Hưng Hóa

Cột cờ thành Hưng Hóa được dựng năm 1842 ở vị trí trung tâm thành Hưng Hóa.

Thành Hưng Hóa có chu vi hơn 360 trượng (1440), cao 1 trượng 2 thước 1 tấc (gần 5m), hào rộng 2 trượng 2 thước (gần 9m), mở 4 cửa. Đồi Gia Long đắp thành đất, năm Minh Mệnh thứ 3 (1832) được xây bằng đá ong.

Di tích gắn liền cuộc chiến đấu chống quân Pháp của Tuần phủ Nguyễn Quang Bích và binh lính giữ thành Hưng Hóa năm 1884.

Năm 1945, lá cờ đỏ sao vàng của Việt Minh đã tung bay trên cột cờ. Năm 1947, do tiêu thổ kháng chiến, cột cờ đã bị phá dỡ. Năm 2009, cột cờ được phục dựng theo nguyên mẫu và được công nhận di tích lịch sử - văn hóa cấp tỉnh.

Cột cờ thành Hưng Hóa trở thành một biểu tượng của tinh thần yêu quê hương, đất nước, chống giặc ngoại xâm của nhân dân Phú Thọ.

2. Di sản văn hóa phi vật thể ở Phú Thọ

a. Khái quát di sản văn hóa phi vật thể ở Phú Thọ

Phú Thọ là vùng đất cội nguồn của dân



Hình 2. Di tích lịch sử cột cờ thành Hưng Hóa, Tam Nông (Ảnh Trần Văn Anh)

[?] Em hãy cho biết lịch sử của cột cờ Hưng Hóa qua các thời kỳ và ý nghĩa của di tích này ?



Di sản văn hóa phi vật thể là sản phẩm tinh thần gắn với cộng đồng hoặc cá nhân, vật thể và không gian văn hóa liên quan; có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học, thể hiện bản sắc của cộng đồng; không ngừng được tái tạo và

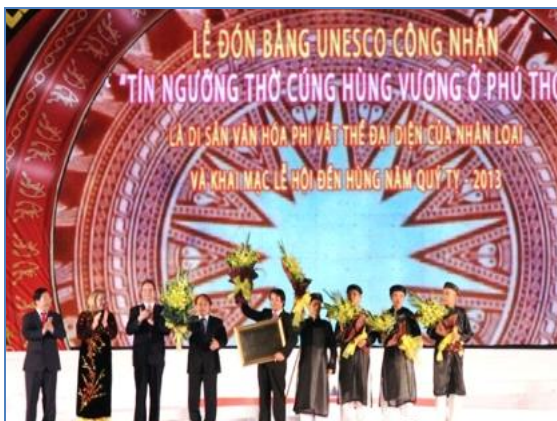
tộc Việt, với nhiều di sản văn hóa phi vật thể đặc sắc như tín ngưỡng, lễ hội, nghệ thuật trình diễn, hèm tục, nghệ thuật truyền kể, thơ ca dân gian... mang đậm sắc thái cội nguồn.

 Phú Thọ có 260 lễ hội các loại trong đó có 223 lễ hội dân gian, 92 lễ hội được lưu giữ ở các địa phương, 43 lễ hội tổ chức thường xuyên hàng năm, lễ hội Đền Hùng trở thành điểm hội tụ tinh hoa văn hóa truyền thống Việt Nam. Gắn liền với lễ hội là các trò chơi dân gian, đặc sắc như đánh phết (ở Hiền Quan, Tam Nông), trò Bách nghệ khôi hài (Tứ Xã, Lâm Thao), Tùm dí (Đào Hình 4. Buổi lễ đón bằng công nhận của UNESCO (Nguồn Báo Dân trí)

Đặc biệt, tỉnh Phú Thọ có hai di sản văn hóa phi vật thể được UNESCO công nhận là di sản văn hóa nhân loại.

b. Tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương

Tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương đã có trên 2000 năm và trở thành lễ tục chính thống được nhà nước Việt Nam qua các triều đại công nhận và trực tiếp thực thi. Phú Thọ, với vị thế đất Tổ, là trung tâm, là nơi thực hành nghi lễ cao nhất của tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương. Năm 2012, tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương ở Phú Thọ được UNESCO công nhận là di sản văn hóa phi vật thể đại diện của nhân loại.



lưu truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác bằng truyền miệng, truyền nghề, trình diễn và các hình thức khác. (Luật di sản)

 Em biết những di sản văn hóa phi vật thể nào ở Phú Thọ?

Sử dụng kiến thức văn học về ca dao và truyền thuyết Hùng Vương.

“ Dù ai đi ngược về xuôi

Nhớ ngày giỗ Tổ mùng mười tháng ba

Khắp miền truyền mãi câu ca

Nước non vẫn nước non nhà ngàn năm”



Hình 3. Trẩy hội đền Hùng (Ảnh Internet)

 Bài ca dao và hình 3 phản ánh điều gì ?

 Theo truyền thuyết, An Dương Vương đã dựng cột đá thờ trên núi Nghĩa Lĩnh, nguyện đời đời trông nom lăng miếu họ Hùng và gìn giữ giang sơn. Vua Lê Thánh Tông đã sai soạn Ngọc phả về 18 chi đời Thánh Vương triều Hùng. Nhà Nguyễn chính thức định ngày mùng 10 tháng 3 âm lịch là Quốc lễ. Năm 1946, Chính phủ Việt Nam dân chủ cộng hòa đã quy định ngày giỗ Tổ Hùng Vương là ngày lễ chính thức. Năm 2001, Chính phủ đã ban hành chi tiết tổ chức

c. Hát xoan

Hát xoan ra đời từ thời Hùng Vương, còn gọi là Hát cửa đình, là loại hình dân ca nghi lễ phong tục, với hình thức nghệ thuật đa yếu tố: nhạc, hát, múa; thường biểu diễn vào đầu mùa xuân, phổ biến ở Phú Thọ.

Năm 2011, Hát Xoan Phú Thọ được
Hình 5. Biểu diễn Xoan trong đình (Ảnh Internet)



Với truyền thống văn hóa lịch sử lâu đời của vùng đất Tổ vua Hùng, Phú Thọ đang sở hữu nhiều di sản văn hóa có giá trị. Đây vừa là niềm tự hào, đồng thời cũng là trách nhiệm của nhân dân Phú Thọ trong việc bảo tồn và phát huy giá trị di sản trong hiện tại và tương lai.

? Câu hỏi

1. Di tích lịch sử - văn hóa thuộc loại di sản nào? Kể tên một số di tích lịch sử - văn hóa ở nơi em sinh sống.

2. Lễ hội thuộc loại di sản nào? Hãy giới thiệu về lễ hội gắn với đình hoặc đền ở làng, xã (khu phố, phường) em.

✍ Bài tập

Tìm hiểu thực trạng của một di tích ở nơi em sinh sống? Theo em, cần có những giải pháp gì để bảo tồn và phát huy giá trị của di tích đó?

*** Phân tích ví dụ về việc huy động kiến thức liên môn khi dạy mục 2 phần b. Tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương**

Thờ cúng Hùng Vương có tầm quan trọng trong tâm thức của người Việt, khẳng định người Việt có chung một thủy tổ, nguồn gốc. Thờ cúng Hùng Vương, thờ cúng thủy tổ của cả dân tộc trở thành một biểu tượng văn hóa, tín ngưỡng kết nối giữa quá khứ với

nghi lễ, trong đó có Lễ Giỗ Tổ Hùng Vương.

? Nét độc đáo của tín ngưỡng Thờ cúng Hùng Vương là gì?

📁 Sử dụng kiến thức về âm nhạc

Lời hát Xoan

*“Trên thánh quân chính ngự ngai vàng
Dưới trăm họ cả làng yên vui
Ơn vua và lại nhờ trời
Làm ăn thịnh vượng muôn đời giàu sang”*
(Đúm)

*“Thơm thanh một nhánh huê nhài
Lòng anh muốn lấy cô cài cành huê
Thơm thanh một cánh huê sim
Lòng thương dạ nhớ đi tìm thấy đây”*
(Cài huê)

*“Bắt cá lòng đình
Cá thời chả được anh trình cô bay
Cá riếc hay là cá rô
Sờ đi mó lại phải cô ả đào”*
(Mó cá)

? Nội dung hát Xoan phản ánh ước nguyện, tâm tư gì của người Phú Thọ?

hiện tại, có tác dụng vun đắp tình cảm với gia đình, làng xã và đất nước. Để tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương trở thành điểm hội tụ văn hóa tâm linh của các thế hệ người Việt nói chung, người dân Phú Thọ nói riêng thì chúng ta cần phải bắt đầu giáo dục thế hệ trẻ ngay từ những bài học lịch sử địa phương đầu tiên trong trường phổ thông. Để dạy nội dung này hay, hấp dẫn, giáo viên nên vận dụng các kiến thức về văn học, lịch sử, hội họa, nghệ thuật,... để truyền tải đến học sinh.

Kiến thức văn học: Giáo viên cần huy động kiến thức về truyền thuyết Hùng Vương thông qua một hệ thống truyền thuyết như: *Con Rồng cháu Tiên, Sơn Tinh – Thủy Tinh, Bánh chưng bánh giầy*,... Để những câu chuyện truyền thuyết đi vào và khắc sâu trong tâm trí học sinh hơn, người giáo viên phổ thông phải từng bước đa dạng hóa hình thức dạy và học như cho học sinh đóng vai diễn kịch theo nội dung truyện kể, tổ chức những buổi chiếu phim, ảnh liên quan đến truyền thuyết Hùng Vương, tổ chức học nhóm tự tìm hiểu về nội dung, ý nghĩa của truyền thuyết. Những hình thức dạy và học đa dạng, linh hoạt này sẽ tạo được sự hứng thú và thu hút học sinh vào bài học. Thay bằng việc ngồi trong lớp nghe – đọc và chép bài giảng thì những chuyến đi tới mỗi vùng đất, địa điểm gắn liền với những câu chuyện truyền thuyết như Lầu kén rể của nhà vua tại phường Tiên Cát, cánh đồng trồng nếp thơm của Hoàng tử Lang Liêu tại phường Dữu Lâu, Đồng Lú (tại phường Minh Nông) - nơi Vua Hùng dạy dân cấy lúa, vùng đất Phong Châu, khu di tích Đền Hùng... sẽ đem tới sự hào hứng cũng như niềm ham học hỏi, khám phá cho HS. Ngoài ra, với truyền thuyết *Bánh chưng bánh giầy* giải thích nguồn gốc hai loại bánh cổ truyền của dân tộc, giải thích phong tục làm bánh chưng, bánh giầy và tục thờ cúng tổ tiên của người Việt, giáo viên có thể dẫn HS đi thực tế ở các vùng trồng lúa nước, tới nghe trực tiếp các nghệ nhân làm bánh kể về câu chuyện cũng như cách làm bánh và sẽ càng thú vị hơn khi giáo viên có thể tổ chức những hoạt động tham quan lễ hội dân gian gắn liền với truyền thuyết Hùng Vương như lễ hội tịch điền, tục thi gói bánh chưng, thi giã bánh giầy hay tổ chức một buổi dạy học sinh thực hành làm bánh chưng, bánh giầy. Tin chắc rằng khi trực tiếp cầm những sản phẩm bánh chưng, bánh giầy do chính tay mình làm ra, các em học sinh sẽ cảm nhận sâu sắc hơn ý nghĩa của câu chuyện là đề cao nghề nông trồng lúa nước, ước mơ vua sáng, tôi hiền, đất nước thái bình, nhân dân no ấm của cha ông ta xưa và thấm thía hơn đạo lý truyền thống biết ơn tổ tiên, uống nước nhớ nguồn của dân tộc. Từ những hoạt động giáo dục thực tế này, tín ngưỡng thờ cúng Hùng Vương có từ xa xưa mới trở thành một bản sắc văn hóa của cộng đồng với triết lý “Con người có tổ có tông”.

Kiến thức lịch sử, địa lí: Thời đại các vua Hùng dựng nước không chỉ còn lại qua những truyền thuyết về Hùng Vương, mà còn có nhiều dấu tích khảo cổ về thời đại các vua Hùng. Di tích Gò De ở xã Thanh Đình (Thành phố Việt Trì) ngày nay còn được Việt sử lược ghi lại: "ở bộ Gia Ninh có người lạ dùng ảo thuật áp phục các bộ lạc khác, tự xưng là Hùng Vương, đóng đô ở Phong Châu đặt tên nước là Văn Lang". Đến nay tìm thấy ở Gò De nhiều hiện vật độc đáo, đặc biệt trong những ngôi mộ cổ cách ngày nay khoảng trên 2000 năm như: vuốt đồng, lưỡi đinh ba đồng, rìu, giáo, qua đồng... Đinh ba có hình dạng giống như là cây quyền trượng chứ không phải là đinh ba lao cá, cả nước hiện nay mới tìm được duy nhất có một cái. Hiện nay ở xã Thanh Đình còn có xóm gọi tên là Gia

Ninh, chúng ta có hình ảnh vị thủ lĩnh của bộ Gia Ninh xưa với mũ, vòng đeo cổ có gắn những chiếc vuốt đồng, tay cầm cây quyền trượng để thể hiện uy quyền và thần quyền. Người xưng vua lập ra nước Văn Lang, di chuyển trung tâm ra làng Cả (Thành phố Việt Trì ngày nay). Ở làng Cả đã đào được hơn 400 ngôi mộ thời Hùng Vương và có một hiện vật rất quý là bộ khoá đai lưng bằng đồng có 8 con rùa móc vào nhau. Đó là bộ đai lưng như cân đai của các vua chúa sau này.

Ngoài ra dọc các con sông Hồng, sông Lô, sông Đà vùng Tam Nông, Lâm Thao, Lập Thạch, Vĩnh Tường vào tận Đông Sơn (Thanh Hoá)... có dấu tích thời kỳ dựng nước.

Rõ ràng với những chứng tích của các di chỉ khảo cổ học cộng với những tài liệu thư tịch cổ như trên, chúng ta hoàn toàn có thể khẳng định thời đại Hùng Vương là thời đại có thực trong lịch sử.

Sử dụng truyện tranh: Việc chuyển thể một số truyện truyền thuyết thành truyện tranh dành cho học sinh luôn là đề tài khá phong phú và hấp dẫn, do vậy hầu hết họa sĩ mong muốn đi sâu khai thác hình ảnh các nhân vật điển hình, những kết tinh, tinh hoa cộng hưởng với tư duy sâu sắc của các câu truyện truyền thuyết thông qua ngôn ngữ đồ họa đã phần nào giúp khai mở trí tưởng cho các em. Với một số câu truyện truyền thuyết Hùng Vương được chuyển thể như *Bánh trưng bánh dày*, *Sơn Tinh Thủy Tinh*, *Sự tích dưa hấu*... đã kéo các em học sinh đến gần hơn với kho tàng văn học dân gian đa dạng của Việt Nam.

Việc chuyển tải những ý nghĩa tích cực của tác phẩm “Sơn Tinh - Thủy Tinh” thành truyện tranh đã làm cho câu chuyện trở nên hay hơn, đẹp hơn, nhân văn hơn. Ngoài ra thông qua việc họa sĩ cắt cúp diễn tả các trường đoạn hình ảnh điển hình của câu truyện: như cảnh: Vua mở lễ hội kén rể, hình ảnh Sơn Tinh Thủy - Tinh đang dâng lễ vật, hình ảnh đội quân thủy quái tiến đánh Sơn Tinh, hình ảnh Sơn Tinh vứng vàng quả cảm cùng nhân dân đương đầu với thủy quái... sẽ khiến học sinh thích thú, ham mê hòa mình vào câu truyện, nó lôi cuốn các em, làm cho các em thỏa trí tưởng tượng, nó vừa gần gũi vừa dễ thuộc.

Tóm lại việc giáo viên huy động các kiến thức liên môn trong giảng dạy bài lịch sử địa phương sẽ khiến bài giảng phong phú, sinh động và hấp dẫn hơn đối với học sinh. Việc nắm kiến thức của các em trở nên dễ dàng, thuận lợi hơn, các em hiểu sâu và chắc kiến thức. Đồng thời, các kĩ năng phân tích, tổng hợp, so sánh, trí tưởng tượng của các em được nâng lên. Đặc biệt, thông qua dạy học tích hợp có sử dụng kiến thức liên môn sẽ giáo dục truyền thống yêu quê hương, đất nước, lòng tự hào dân tộc cho học sinh.

3. Kết luận

Từ việc thiết kế biên soạn bài lịch sử địa phương tỉnh Phú Thọ theo định hướng dạy học tích hợp chúng tôi nhận thấy rằng đây là một hướng dạy học có tính khả thi cao và sẽ đóng góp lớn vào việc nâng cao chất lượng dạy học lịch sử nói chung, dạy học lịch sử địa phương nói riêng ở trường THPT.

Ứng dụng lý thuyết liên văn bản trong việc dạy học ngữ văn

*ThS. Nguyễn Nhật Huy**

Tóm tắt

Liên văn bản là một trong những lý thuyết trọng tâm của thế kỉ XX. Nó đã mở ra một quan niệm mới về văn bản và cách tiếp cận văn bản. Văn bản giờ đây không còn là một thể độc lập, bó hẹp nữa mà mở rộng ra vô tận với trường liên tưởng của người đọc.

Phần 1: sơ lược về khái niệm Liên văn bản

Phần 2: hạn chế và giải pháp trong việc ứng dụng Liên văn bản

Bài viết muốn thông qua việc tìm hiểu các quan niệm về Liên văn bản để chỉ ra những hạn chế và giải pháp trong việc dạy học ngữ văn trong nhà trường:

Phần 3: ứng dụng lý thuyết vào dạy học tác phẩm “Đời thừa” của nhà văn Nam Cao.

Văn học và nghệ thuật luôn vận động phát triển không ngừng theo dòng chảy của lịch sử. Ở mỗi thời đại, người đọc, người học lại có những con đường riêng để khám phá giá trị của tác phẩm văn học. Trong những năm gần đây, việc nghiên cứu lý thuyết văn học phương Tây ở Việt Nam đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể. Các vấn đề lý luận mà trước thời kì Đổi mới bị lãng quên nay được các nhà nghiên cứu xem xét lại một cách khách quan và khoa học. Tuy nhiên, những thành tựu đó lại chưa thật sự được vận dụng phổ biến vào dạy học ngữ văn trong nhà trường. Với bài viết này, tôi muốn thử mạnh dạn áp dụng lý thuyết văn học phương Tây mà cụ thể là Liên văn bản vào việc giảng dạy trong các cấp học. Bài viết này thử nghiên cứu việc áp dụng một trong những lý thuyết mới của văn học phương Tây vào việc dạy học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam. Đó là lý thuyết về Liên văn bản.

1. Vài nét về lý thuyết Liên văn bản

Liên văn bản là một khái niệm được sử dụng rộng rãi nhất trong giới phê bình văn học thế giới nửa cuối thế kỉ XX và những năm đầu thế kỉ XXI. Có thể nói việc phát hiện ra liên văn bản đã tạo nên một cuộc “cách mạng” trong tư duy văn học, thay đổi một cách mạnh mẽ các quan niệm về văn chương.

Với tầm ảnh hưởng như vậy, liên văn bản được xem là hướng tiếp cận khả quan không chỉ trong văn học mà còn có thể vận dụng vào phê bình các lĩnh vực nghệ thuật khác nhau như: điện ảnh, âm nhạc...

* Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

Cho đến nay, văn bản được dùng với nhiều phạm vi, góc độ khác nhau. Với nghĩa thông thường, văn bản là tên gọi chỉ những tài liệu, bài viết được in ấn, lưu hành hàng ngày trong giao tiếp (một bài báo, một công văn, một tập tài liệu, một quyết định,...). Với nghĩa là một thuật ngữ ngôn ngữ học, văn bản là một trong những đơn vị phức tạp, có nhiều cách hiểu và định nghĩa khác nhau. Cùng với quan niệm như vậy về văn bản, phê bình văn học trước đây coi tác giả trở thành người “độc sáng”, là “đáng quyền năng” chi phối toàn bộ tác phẩm của mình. Trên “hòn đảo” văn bản đó, nhà văn là một “vị chúa” sáng tạo nên tất cả, còn người đọc với tác phẩm chỉ giữ vai trò tiếp nhận thụ động. Việc tiếp cận văn bản đơn chiều như vậy làm cho ý nghĩa của tác phẩm bị hạn chế, có phần cứng nhắc, làm mất đi nhiều giá trị hàm ẩn của nó.

Với sự ra đời của khái niệm liên văn bản về cơ bản chúng ta có thể hiểu: Chiều ngang (chủ thể - người nhận) và chiều dọc (văn bản – văn cảnh) cùng hiện diện: mỗi từ (văn bản) là một giao tuyến của từ (các văn bản) nơi mà ít nhất một từ khác (văn bản khác) có thể đọc được. Kristeva quy cho văn bản trong giới hạn của hai trục: một trục ngang kết nối giữa tác giả và người đọc văn bản, và một trục dọc được kết nối giữa văn bản với các văn bản khác.

Như vậy, Kristeva trong công trình “Word, Dialogue and Novel” (Từ, đối thoại và tiểu thuyết) tuyên bố rằng mỗi văn bản được bắt đầu dưới quyền lực của những cuộc đối thoại. Quan niệm về liên văn bản nhắc chúng ta mỗi văn bản luôn tồn tại trong mối quan hệ với những văn bản khác, với người đọc và tác giả. Nó tạo thành một chuỗi bất tận và văn bản trở nên vô biên trong sự ám chỉ đó.[34,7]

Từ sự phân tích ở phần trên, chúng ta có thể định nghĩa ngắn gọn: Liên văn bản là liên kết các văn bản trong một văn bản qua sự sáng tạo và tiếp nhận của người đọc với tính đối thoại một cách ý thức hay vô thức.

2. Hiện trạng và giải pháp ứng dụng lý thuyết Liên văn bản trong dạy học Ngữ văn

Trở lại với vấn đề ứng dụng Liên văn bản trong giảng dạy văn học, chúng ta có thể nhận ra rằng:

Thứ nhất, việc dạy văn của Việt Nam từ xưa đã có sử dụng lý thuyết này nhưng đó là sự sử dụng không ý thức và chỉ dừng ở một cấp độ nào đó. Trong các cấp độ của Liên văn bản có yếu tố trích dẫn và người dạy khi làm một thao tác so sánh hay mượn ý của một bài bình giảng là đã ít nhiều thực hiện thao tác Liên văn bản. Nhưng như vậy là còn quá ít ỏi so với tầm vóc của lý thuyết này. Hạn chế ở đây chính là người dạy vẫn quan niệm về văn bản theo lối cũ coi tác phẩm là một thể độc lập.

Thứ hai, khi Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trương lấy người học làm trung tâm là đã đánh giá cao vai trò của người học cũng như người đọc. Có lẽ, điều này giống với quan điểm: “Tác giả đã chết” của R.Bather [5] – một trong những nhà nghiên cứu thành công trong tìm hiểu Liên văn bản. Tuy nhiên để làm sao người đọc trở thành trung tâm thì chúng ta vẫn chưa thực hiện được một cách triệt để. Thậm chí vẫn áp đặt cách hiểu, cảm nhận văn chương cho người học. Lý thuyết về Liên văn bản phải chăng sẽ giải quyết được vấn đề này?

Thứ ba, việc áp dụng công nghệ thông tin với những tranh ảnh, clip trong dạy học vẫn ở Việt Nam được cho là không hiệu quả bởi chúng ta quan niệm nó là phương tiện. Điều này khiến cho việc sử dụng nó có phần cứng nhắc. Nhưng theo quan điểm của các nhà Liên văn bản, một bức tranh, một đoạn phim, webgame...đều được coi là một văn bản. Thống nhất được vấn đề này, chúng ta có thể thấy việc ứng dụng công nghệ thông tin vào quá trình dạy học có lẽ sẽ chất lượng hơn.

Để giải quyết ba vấn đề trên, người viết thử đưa ra một số cách giải quyết như sau:

Thứ nhất, với việc trích dẫn, so sánh, liên hệ trong dạy học Ngữ văn cần thực hiện theo phương pháp Liên văn bản một cách có ý thức và khoa học hơn. Liên văn bản khẳng định: mỗi văn bản khi đi vào tiếp nhận sẽ kéo theo hàng loạt những văn bản khác tùy thuộc vào hiểu biết và văn hóa của người đọc. Trong việc dạy học ngữ văn ở Việt Nam, người dạy thường liên hệ, so sánh với các tác phẩm khác nhằm nâng cao tính hấp dẫn của bài giảng cũng như khắc sâu tri thức cho người học. Nhưng sự mở rộng ấy chỉ nằm ở một vài câu hay chi tiết của tác phẩm được dạy mà chưa có sự hệ thống trên cơ sở khảo sát những văn bản một cách kỹ lưỡng.

Thứ hai, để người học thực sự trở thành trung tâm, tích cực chủ động trong học tập thì không phải chỉ đơn giản là coi nhẹ vai trò của người dạy. Theo điều tra thực tế thì đa phần các giáo viên, giảng viên hiện nay thực hiện chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo bằng việc cho học sinh, sinh viên thảo luận mà công việc này cũng chưa thực hiện được một cách hiệu quả. Lý thuyết liên văn bản cho thấy việc “khai sinh ra người đọc” [5] là để tạo nên tính đối thoại giữa tác giả - người đọc. Mỗi người đọc sẽ tạo ra cho mình một văn bản phái sinh. Thực tế cho thấy chúng ta chưa tôn trọng quy tắc này. Người dạy vẫn bình giảng, phân tích rồi đưa ra cho người học một cách hiểu. Người học thuộc từng ý rồi viết vào bài thi. Giám khảo lại đếm ý chấm điểm. Vậy “sáng tạo đã chết” mà không có dấu vết của đối thoại hay tính tích cực chủ động. Ngay cả việc thảo luận thì người giáo viên cũng giữ chức năng quản lý, kiểm tra chứ không có sự trao đổi như nguyên tắc đối thoại nêu trên. Chúng ta cũng cần lưu ý là không có chân lý tuyệt đối theo quan niệm hậu hiện đại. Việc tôn trọng người học hơn thay vì áp đặt cảm thụ suy nghĩ mới chính là chìa khóa cho chủ trương lấy người học làm trung tâm.

Thứ ba, vấn đề sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học hiện nay nay đối với ngành văn cũng chưa thật sự hiệu quả bởi quan niệm coi nó là phương tiện khoa học chứ không phải một văn bản. Như đã nói ở trên, lý thuyết liên văn bản đã mở rộng nội hàm của khái niệm văn bản. Văn bản không chỉ là một trang giấy, một cuốn sách mà có thể là một bản nhạc, một bức tranh, thậm chí một website...Quan niệm về văn bản thực sự trở nên linh hoạt hơn với sự ra đời của internet. Với internet, văn bản của chúng ta sẽ được phân chia thành các đơn vị với những đường kết nối, hoặc có thể chứa đựng một dãy các văn bản nối với nó qua các đường dẫn. Người đọc có thể nhanh chóng đọc tác phẩm chỉ thông qua một thao tác bấm vào đường dẫn ấy, có thể đọc bất cứ đoạn nào của tác phẩm một cách dễ dàng. Các văn bản dạng này được xem là siêu văn bản (hypertext). Để giải quyết vấn đề này chúng ta nên thay đổi cách nghĩ về nó. Xem nó là một văn bản trong chuỗi liên văn bản với tác phẩm đang giảng dạy sẽ góp phần mở rộng ý nghĩa cũng như cảm thụ cho người học. Thực tế cũng cho thấy, nghiên cứu các lĩnh vực hiện nay đều theo

xu thế tích hợp. Văn học không còn chỉ đóng khung trong phạm vi của nó mà được liên kết với âm nhạc, hội họa, điện ảnh, kiến trúc... Chưa nói đến vấn đề có tăng thêm nhiều ý nghĩa cho tác phẩm hay không nhưng chắc chắn sẽ hấp dẫn hơn nhiều so với trước kia.

3. Ứng dụng

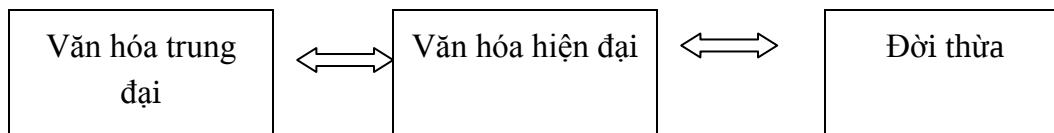
Vì khuôn khổ bài viết có hạn nên ở đây người viết chỉ có thể ứng dụng một cách sơ lược nhất lý thuyết Liên văn bản vào tác phẩm văn học mà cụ thể là tác phẩm “Đời thừa” của nhà văn Nam Cao. Để thực hiện điều đó, tôi muốn triển khai văn bản theo các bước liên tưởng từ gần đến xa sau đó phát hiện vấn đề và giải quyết:

Bước 1: Mở trường liên tưởng gần, tức là gắn văn bản “Đời thừa” với những tác phẩm cùng chủ đề về người trí thức bần khổ đi tìm lẽ sống của nhà văn. Chúng ta sẽ được chuỗi văn bản như sau:



Trên cơ sở cho người học tiếp xúc văn bản, chúng ta sẽ dễ dàng nhận ra nhân vật Hộ, Diên, Thứ cùng một kiểu người trí thức bần khổ đi tìm lẽ sống. Các nhân vật này đều được tác giả xây dựng gần giống nhau. Qua việc đối chiếu so sánh, người dạy hướng dẫn cho người học phát hiện ra các thủ pháp cũng như quan niệm nghệ thuật của ông. Sự đối thoại giữa các văn bản sẽ làm nổi bật lên tính vấn đề của thời đại và những bần khổ, chiêm nghiệm của tác giả về cuộc đời và con người

Bước 2: Chuyển dịch thời gian về quá khứ hay mở rộng trường liên tưởng về văn học giai đoạn trước. Khi các văn bản được đặt trong môi trường, thời điểm văn hóa khác nhau thì ý nghĩa sẽ khác nhau. Vấn đề sẽ xuất hiện. Chúng ta không thể phát hiện ra vấn đề khi chỉ bó hẹp phạm vi tác phẩm. Liên kết văn bản “Đời thừa” với các tác phẩm văn học trung đại, người dạy sẽ đặt ra vấn đề: tại sao ở các giai đoạn trước của văn học Việt Nam không có kiểu nhân vật trí thức bần khổ tìm lẽ sống. Các nhân vật trong văn học trung đại đa phần là kiểu người của trung, hiếu, tiết, nghĩa, trung quân ái quốc. Như vậy, người dạy đã tạo nên một liên văn bản mới:

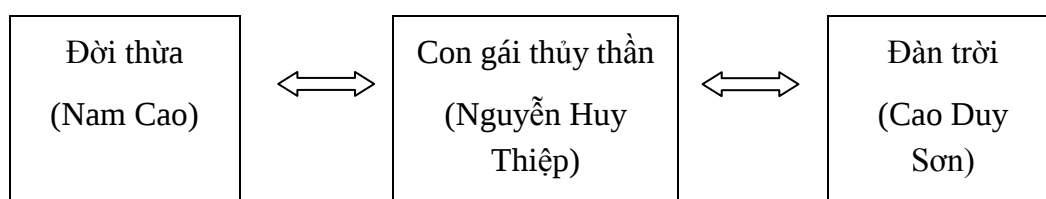


(Lưu ý: Liên văn bản quan niệm mỗi nền văn hóa cũng là một văn bản)

Khi đối chiếu, so sánh tìm điểm tương đồng khác biệt các văn bản với nhau, tính vấn đề sẽ bộc lộ và người dạy sẽ dẫn dắt người học giải quyết nó. Văn học trung đại sở dĩ không có kiểu nhân vật này bởi sự khác nhau về quan niệm, cái nhìn về thế giới. Nếu thời trung đại, con người coi vũ trụ là sự hài hòa thiên – địa – nhân hợp nhất, mọi thứ đều toàn vẹn hài hòa thì thời hiện đại với sự đô thị hóa, sự xâm lấn của văn hóa nước ngoài... thế giới được xem như là những mảnh vỡ. Người viết nhận thấy các bài giảng ngữ văn hiện nay về tác phẩm đều chỉ nói sự bần khổ, đau khổ của Hộ, Diên, Thứ là do cảnh mất nước, do “cơm áo không đùa với khách thơ”. Theo quan điểm của tôi, như vậy người dạy chưa lý giải được bản chất của vấn đề bởi thời trung đại, những trí thức cũng sống trong

cảnh nghèo đói, cũng có giai đoạn bị mất nước nhưng đâu có kiểu người bắn khoăn vì lẽ sống, đi tìm chân lý. Để lý giải sâu xa hơn thì nguyên nhân chính là sự biến động văn hóa, thay đổi các thang giá trị khiến con người trở nên lạc lõng.

Bước 3: Chuyển dịch văn bản về thời hiện tại (thời điểm tương lai so với khi tác phẩm ra đời). Có thể thấy bước thứ 3 này rất cần thiết và là thiếu hụt trong việc dạy văn hiện nay. Các tác phẩm văn học được giảng dạy không trả lời những câu hỏi đời sống hiện tại nhiều mà chỉ như “ngôi đền linh thiêng để người ta nhìn ngắm”. Chính nó là một trong những lí do khiến cho học sinh thờ ơ với việc học văn. Văn học là cuộc sống, nếu không gắn nó với đời sống thực tiễn thì chúng ta chỉ còn lại những giá trị đã chết. Việc chuyển dịch văn bản về thời hiện tại cũng phù hợp với lý thuyết tiếp nhận. Người đọc mỗi thời đại đều có cách cảm thụ, kiến giải văn bản riêng. Điều đó tạo nên sức sống cho tác phẩm. Thực hiện thao tác này, người dạy trên cơ sở liên kết với các tác phẩm văn học đương đại có thể có chuỗi văn bản sau:



Mẫu số để tạo nên chuỗi liên tưởng này cũng là kiểu nhân vật tìm kiếm lẽ sống, bị lưu dầy trong tâm hồn. Cả ba nhân vật Hộ (Đời thừa), Chương (Con gái thủy thần), Thức (Đàn trời) đều có những điểm tương đồng. Họ bị ám ảnh bởi những cuộc kiếm tìm, suy tư, đau khổ, chiêm nghiệm nhằm tìm ra chân lý, lẽ sống cuộc đời mình. Vấn đề là tại sao lại có sự tương đồng đó trong khi ba tác phẩm này được ra đời cách nhau một khoảng thời gian khá dài. Lý giải điều này người dạy cần đối chiếu cho người học thấy hoàn cảnh ra đời của cả ba tác phẩm. Thời điểm ra đời đều là mốc biến động giá trị văn hóa. Sự biến động khi những giá trị cũ đang mai một và sự tấn công của văn minh đô thị, văn hóa phương Tây. Sự dờ dang giữa cũ và mới tạo nên kiểu người “dang dở”, bắn khoăn giữa cũ và mới, giữa một thế giới của những mảnh vỡ, giữa những lựa chọn: tình yêu – tiền bạc, văn chương – nhân cách, tha hóa – giữ mình... Trên cơ sở phân tích đó chúng ta sẽ mở rộng văn bản trong trường liên tưởng, làm sống lại những giá trị tưởng đã cũ, mang lại cho người học những khám phá thú vị trong tư thế chủ động tích cực, đặt tác phẩm vào trạng thái “động”, tức là gắn được văn chương vào đời sống.

Trên đây chỉ là nghiên cứu bước đầu về việc ứng dụng của lý thuyết liên văn bản vào quá trình dạy học Ngữ văn trong nhà trường. Chúng tôi rất mong sự đóng góp, trao đổi ý kiến của các nhà nghiên cứu và độc giả để có thể hiểu sâu sắc hơn và vận dụng hiệu quả hơn vấn đề này trong quá trình dạy học Ngữ văn./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Graham Allen (2000), *Intertextuality*, Routledge, London tr 133-143, tr 95-115
2. M. Bakhtin (2003), *Lý luận và thi pháp tiểu thuyết* (Phạm Vĩnh Cư dịch), Nxb. Hội nhà văn, Hà Nội.
3. M. Bakhtin (1993), *Những vấn đề thi pháp tiểu thuyết Doxtoiepxki*, Nxb GD, HN.

4. R. Barthes (1997), *Độ không của lối viết* (Nguyễn Ngọc dịch), Nxb. Hội nhà văn, Hà Nội.
5. R.Barthes, *Cái chết của tác giả* (Trần Đình Sử dịch), lithuyetvanhoc.wordpress.com
6. Umberto Eco (2004), *Đi tìm sự thật biết cười*, Nxb. Hội nhà văn, Hà Nội
7. Julia Kristeva (1986), “Word, Dialogue and Novel” trong *The Kristeva Reader*, Toril Moi (ed. 1986), New Work: Columbia University Press, p.37
8. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (Chủ biên) (2009), *Từ điển thuật ngữ văn học*, Nxb GD, Hà Nội.
9. Lucie Guillemette và Josiane Cossette (2011), *Giải cấu trúc và khái niệm trì biệt* (Nguyễn Duy Bình dịch), Lyluanvanhoc.com.
10. Nguyễn Nam (2010), *Điểm qua mấy hướng tiếp cận liên văn bản ngoài nước*, lyluanvanhoc.com.
11. Nguyễn Văn Thuấn, *Liên văn bản, từ Mikhail Bakhtin đến Julia Kristeva*, Kỷ yếu hội thảo Chủ nghĩa hậu hiện đại – Lý luận và tiếp nhận, ĐHKH Huế, 03/2011.

Rèn luyện cho học sinh kĩ năng khai thác kênh hình trong dạy học lịch sử theo hướng phát triển năng lực người học

*TS. Nguyễn Mạnh Hưởng**

1. Kênh hình (KH) trong dạy học (DH) nói chung, môn Lịch sử (LS) ở trường phổ thông nói riêng là một loại phương tiện trực quan quan trọng chứa đựng, chuyển tải lượng thông tin của giáo viên (GV) trong quá trình DH và là nguồn tri thức phong phú đa dạng, góp phần tạo biểu tượng, phát triển trí tuệ, nâng cao năng lực nhận thức cho học sinh (HS) trong quá trình học tập. Trong DHLS, kênh hình (KH) gồm tất cả những ảnh chụp, tranh vẽ, hình vẽ, lược đồ, sơ đồ (graph), đồ thị, phim tài liệu,... Theo chức năng và mục đích sử dụng, các nhà giáo dục và tác giả viết sách giáo khoa LS chia làm 4 loại:

- KH dùng để cụ thể hóa nội dung sự kiện lịch sử quan trọng trong bài học;
- KH cung cấp thông tin cho HS (thường là các tranh ảnh tư liệu LS);
- KH vừa cung cấp thông tin, vừa minh họa cho kênh chữ trong sách giáo khoa (thường kèm theo một số thông tin bên cạnh để HS tự đọc và tìm hiểu);
- KH dùng để rèn luyện kĩ năng thực hành, kiểm tra kiến thức HS³⁵.

Mặc dù việc phân loại KH ở trên chỉ mang tính tương đối, nhưng đều hướng tới hình thành, rèn luyện và phát triển các kĩ năng học tập LS cho HS.

Trong dạy DHLS, khi GV đánh giá HS các kĩ năng khai thác KH phải mang tính toàn diện (óc quan sát, phát hiện nội dung thông tin, tư tưởng, thái độ và sử dụng thông tin trong học tập). Mặt khác, GV cũng có thể đánh các kĩ năng này ở mọi khâu trong quá trình DH: từ kiểm tra bài cũ, chuẩn bị cho học sinh nghiên cứu kiến thức mới đến tìm hiểu kiến thức mới và củng cố, ôn tập, kiểm tra.

2. Để hình thành, rèn luyện và đánh giá được các kĩ năng khai thác KHLS của HS, ngay từ đầu GV phải biết thiết kế các dạng câu hỏi định hướng phù hợp với từng loại KH. Do đặc trưng của mỗi loại KH, nên phương pháp (PP) khai thác, sử dụng và tiêu chí đánh giá cũng khác nhau. Ví như, để đánh giá HS các kĩ năng khai thác, sử dụng các loại tranh ảnh trong DHLS, GV cần theo định hướng sau:

* Khoa Lịch sử - Trường ĐHSP Hà Nội

³⁵ Phan Ngọc Liên (Chủ biên). Phương pháp DHLS, tập 1. NXB Đại học Sư phạm, 2009, tr 90.

Bảng định hướng cách đặt câu hỏi hướng dẫn học sinh cách khai thác và đánh giá kĩ năng khai thác một số loại kênh hình trong dạy học lịch sử

Loại KH trong DHLS	Cách đặt câu hỏi tương ứng	Tiêu chí đánh giá kĩ năng khai thác và sử dụng KHLS
Tranh ảnh phản ánh công trình văn hóa, kiến trúc LS	- Công trình được xây dựng vào thời điểm nào? Nhằm mục đích gì? - Nét đặc sắc của công trình được thể hiện như thế nào? - Em hãy cho biết những yếu tố LS được phản ánh qua công trình. - Em có suy nghĩ, nhận xét gì về giá trị lịch sử của công trình LS này?	- HS biết quan sát, nhận diện đúng loại tranh ảnh LS - Khai thác được nội dung, thông tin LS phản ánh qua công trình (về mặt giá trị LS, văn hóa,...) - Biết nhận xét, đánh giá LS qua KH, hoặc liên hệ với những công trình khác.
Tranh ảnh là các chân dung nhân vật LS	- Em biết gì về nhân vật LS này? - Ông/Bà có công lao, đóng góp gì cho LS ? - Vì sao nhân dân ta lại lập đền thờ/lấy tên nhân vật đặt cho các đường phố/trường học? - Theo em, LS sẽ như thế nào nếu không xuất hiện nhân vật này? - Em có nhận xét, đánh giá gì về nhân vật LS này?	- Biết quan sát, nhận diện đúng loại tranh ảnh LS. - Nêu được những đặc điểm nổi bật về nhân vật (tính cách, công lao, tội trạng đối với LS,...). - HS nhận thức được nhân vật chính diện hay phản diện (theo quan điểm sử học mác-xít). - Biết đánh giá, nhận xét nhân vật
Tranh ảnh là các biến cố LS	- Bức hình được chụp vào thời khắc LS nào? - Nội dung (quan cảnh) của bức hình nói lên điều gì? - Giá trị của bức ảnh LS thể hiện ở điểm nào? Vì sao? - Em có nhận xét gì về ý nghĩa của sự kiện LS trên.	- Biết quan sát, nhận diện đúng loại tranh ảnh LS. - Miêu tả được quang cảnh của sự kiện LS. - Nhận thức được giá trị LS của bức hình đem lại - Biết đánh giá, nhận xét sự kiện
Tranh biếm họa, châm biếm	- Bức tranh biếm họa gửi cho chúng ta thông điệp LS gì? - Những yếu tố LS nào được thể hiện qua sự châm biếm của bức tranh? - Em có suy nghĩ, nhận xét gì về LS bấy giờ được phản ánh qua tranh?	- Biết quan sát, nhận diện đúng loại tranh ảnh LS. - Khai thác được những yếu tố LS thể hiện qua bức tranh biếm họa, châm biếm. - Biết đánh giá, nhận xét sự kiện, hiện tượng LS qua tranh.
	- Đoạn phim phản ánh sự kiện LS gì? - Hãy tóm tắt nội dung LS được phản ánh qua đoạn phim tài liệu.	- Biết quan sát, nhận diện đúng thể loại phim tài liệu (về một biến cố LS hay nền văn

Các đoạn phim tài liệu về LS	- Hãy cho biết các địa phương diễn ra cuộc khởi nghĩa, các mũi tấn công,... - Em có suy nghĩ, nhận xét gì về (vai trò lãnh đạo của Đảng, tinh thần chiến đấu.....) - Lịch sử Việt Nam/ LS nước Đức/lịch sử thế giới,... sẽ như thế nào nếu ? (Chiến tranh thế giới thứ hai không nổ ra, không có Cách mạng tháng Tám 1945?,....)	hóa,...) - Khai thác được nội dung LS qua đoạn phim tài liệu - Biết đánh giá, nhận xét sự kiện, hiện tượng LS qua phim. - Biểu hiện năng lực xúc cảm và biểu cảm với LS qua đoạn phim (tự hào, lên án, đồng cảm,...) - Biết liên hệ kiến thức LS của quá khứ với hiện tại.
-------------------------------------	--	--

3. Một số ví dụ và phân tích cụ thể:

Ví dụ 1, GV đánh giá HS qua kỹ năng khai thác tranh ảnh chân dung nhân vật LS, hoạt động kiểm tra bài cũ trước khi học bài 27. *Khởi nghĩa Yên Thế và phong trào chống Pháp của đồng bào miền núi cuối thế kỉ XIX* (lớp 8 THCS).

Hãy nhận diện các nhân vật dưới đây và cho biết vai trò của mỗi nhân vật trong lịch sử Việt Nam cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX.



1 2 3

4 5 6

Hãy nhận diện các nhân vật dưới đây và cho biết vai trò của mỗi nhân vật trong lịch sử Việt Nam cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX.

1 Vua Hàm Nghi

2 Hoàng Hoa Thám

3 Phan Đình Phùng

4 Tôn Thất Thuyết

5 Nguyễn Thiện Thuật

6 Hoàng Diệu



1 2 3

4 5 6

GV thiết kế và trình chiếu trên slide giáo án điện tử ảnh chân dung một số nhân vật LS đã học ở bài trước, kèm theo câu hỏi (hình dưới): *Hãy nhận diện các nhân vật dưới đây và cho biết vai trò của mỗi nhân vật trong LS Việt Nam cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX.* Sau khi HS trả lời, GV nhận xét, đưa thông tin phản hồi rồi kết luận, đánh giá và cho điểm các em.

Câu hỏi kiểm tra ở trên được xây dựng nhằm đánh giá kỹ năng khai thác KH LS của HS thông qua hai tiêu chí: nhận diện nhân vật LS và trình bày vai trò của mỗi nhân vật trong LS Việt Nam cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX. Những KH này các em đều được tiếp xúc (ở bài trước), nhưng muốn trả lời tốt, đạt điểm cao thì phải thể hiện được sự thuần thục trong kỹ năng khai thác của mình: quan sát, tái hiện, tư duy LS,... Khi đánh giá, chấm điểm HS, chúng ta phải dựa vào các tiêu chí đã định hướng từ trước (HS phải nhận diện đúng tên các nhân vật, đồng thời nói rõ công lao của họ đối với LS - biết nhận xét nhân vật chính diện hay phản diện,...).

Qua cách thực hiện trên, GV đã đánh giá được những kỹ năng của HS về các mặt nhận biết (phần “*sử*”) và nhận thức, đánh giá (phần “*luận*”). Nếu HS nhận diện không đúng 6 nhân vật LS trên (hiện đại hóa nhân vật), chưa nói được vai trò của mỗi nhân vật

trong LS thì kĩ năng khai thác KHLS của các em còn hạn chế, GV cần lưu ý trong quá trình DH. Đồng thời, để đánh giá đúng kĩ năng khai thác ảnh chân dung LS của HS, GV cần tránh sử dụng các dạng câu hỏi máy móc như “*Đây là ai? Ông sinh và mất năm nào?*”,... vì sẽ không phát huy được khả năng tư duy LS của các em.

Ví dụ 2, GV đánh giá HS qua kĩ năng khai thác tranh biếm họa, hoạt động tìm hiểu, phát hiện kiến thức mới, mục I. *Nước Pháp trước cách mạng* (bài 2. *Cách mạng tư sản Pháp (1789 – 1794)*, lớp 8 THCS). Để đánh giá đúng, hiệu quả những kĩ năng khai thác tranh biếm họa của HS, trước tiên xác định mục tiêu, nội dung kiến thức và các tiêu chí đánh giá, gồm:

Mục tiêu: HS phát hiện, tìm hiểu kiến thức mới liên quan đến nguyên nhân bùng nổ cách mạng Pháp (tiền đề kinh tế, chính trị - xã hội); qua đó biết vận dụng kiến thức đã học (ở mục này) vào đánh giá sự kiện LS (phản cách mạng bùng nổ).

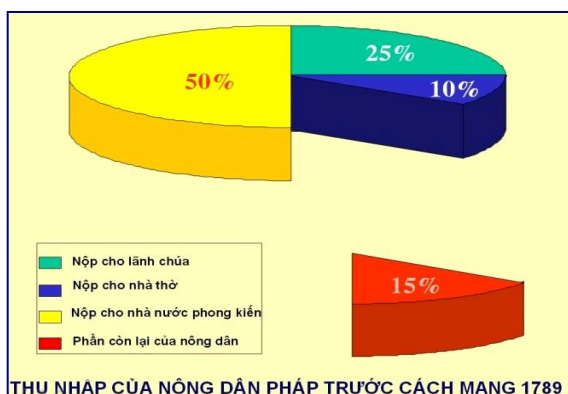
Nội dung kiến thức (tên bức tranh): “*Tình cảnh nông dân Pháp trước cách mạng*”, sử dụng khi dạy mục I. *Nước Pháp trước cách mạng*, giúp học sinh nhận thức rõ những tiền đề (kinh tế, chính trị - xã hội) dẫn đến cách mạng Pháp bùng nổ.

Các tiêu chí đánh giá kĩ năng: Biết quan sát, nhận diện đúng loại tranh ảnh LS; khai thác được những yếu tố LS thể hiện qua tranh châm biếm (các nhân vật và vật dụng của họ đại diện cho mỗi đẳng cấp trong xã hội); có thái độ cảm thông với đẳng cấp thứ ba (bị bóc lột), ủng hộ cách mạng Pháp; biết rút ra nguyên nhân cách mạng bùng nổ,...

Trên cơ sở xác định rõ mục tiêu và những tiêu chí đánh giá HS về kĩ năng khai thác tranh biếm họa, GV thiết kế và trình chiếu slide bức tranh “*Tình cảnh nông dân Pháp trước cách mạng*” (kèm theo câu hỏi liên quan định hướng cách khai thác), rồi giao nhiệm vụ cho HS tìm hiểu (hình trên):



1. Ba người trong bức tranh tượng trưng cho những đẳng cấp nào của nước Pháp trước cách mạng?
2. Những đồ vật, dụng cụ của ba người này cho chúng ta biết điều gì? (cây thánh giá, thanh kiếm, chiếc cuốc, con vật,...)
3. Em có nhận xét gì về tình cảnh của người nông dân Pháp trước cách mạng?



1) Ba người trong bức tranh tượng trưng cho những đẳng cấp nào của nước Pháp trước cách mạng?

2) Những đồ vật, dụng cụ của ba người này cho chúng ta biết điều gì (cây thánh giá, thanh kiếm, cái cuốc, con vật,...)?

3) Em có nhận xét gì về tình cảnh người nông dân Pháp trước cách mạng?

Hết thời gian, GV gọi HS đứng lên báo cáo kết quả khai thác thông tin LS qua bức tranh biếm họa. Căn cứ vào câu trả lời của HS, GV sẽ đánh giá được kĩ năng khai thác kênh hình ở mức độ 1, mức độ 2 hay mức độ 3 (thông thường, HS chỉ đạt được ở mức độ 2 – trừ một số em có đam mê, năng khiếu với môn Sử).

Sau khi đã đánh giá được các kĩ năng phát hiện, tìm hiểu kiến thức LS của HS qua bức tranh biếm họa, GV nhận xét, trình bày bằng PP miêu tả khái quát có phân tích (kết hợp với *Sơ đồ chế độ ba đẳng cấp ở Pháp* và *Biểu đồ thu nhập của nông dân Pháp*), giúp các em tiếp tục hoàn thiện các kĩ năng trong học tập³⁶.

Ví dụ 3, GV đánh giá HS về các kĩ năng khai thác nội dung LS qua đoạn phim tài liệu “*Chiến dịch Hồ Chí Minh*” trong hoạt động tìm hiểu, phát hiện kiến thức mới khi dạy học mục III.2. *Cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975* (bài 30. *Hoàn thành giải phóng miền Nam, thống nhất đất nước (1973 – 1975)*, lớp 9 THCS).

Cần nhớ rằng, đây là hoạt động đánh giá kĩ năng học sinh tìm hiểu, phát hiện kiến thức mới qua xem phim, chứ không phải “*xem cho vui*”, nên GV cũng phải xác định mục tiêu, nội dung kiến thức và các tiêu chí đánh giá cụ thể, gồm:

Mục tiêu: HS phát hiện, tìm hiểu kiến thức mới liên quan đến chiến dịch Hồ Chí Minh – đỉnh cao của cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975; thể hiện cảm xúc LS, tinh thần tự hào với truyền thống dân tộc; biết đánh giá vai trò lãnh đạo của Đảng trong cuộc Tổng tiến công; trân trọng giá trị LS.

Nội dung đoạn phim: Đoạn phim có tên “*Chiến dịch Hồ Chí Minh*”, sử dụng khi dạy học mục III.2. *Cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975*. Với độ dài 8 phút, lời thuyết minh hay, đoạn phim ghi lại những diễn biến chính của chiến dịch rất sinh động, với hướng tiến công của 5 cánh quân: hướng Tây Bắc có quân đoàn III, hướng Bắc có quân đoàn I, hướng Tây Nam có quân đoàn 232, hướng Đông có quân đoàn IV và bộ đội Liên khu V, hướng Đông Nam có quân đoàn II. Đoạn phim tài liệu kết thúc bằng sự kiện xe

1. Hãy kể tên 5 cánh quân cùng tiến công thần tốc vào giải phóng Sài Gòn trong chiến dịch Hồ Chí Minh.
2. Khi thế cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975 của quân dân ta như thế nào?
3. Tình trạng của chính quyền Sài Gòn và lực lượng cố vấn Mỹ những ngày cuối cùng của tháng 4 năm 1975 như thế nào?
4. Em có nhận xét gì về vai trò lãnh đạo của Đảng trong chiến dịch Hồ Chí Minh?



³⁶ Nguyễn Mạnh Hường (2011), *Nâng cao chất lượng DH môn LS ở trường THPT với sự hỗ trợ của CNTT*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Thư viện Quốc Gia, H, tr.77.

tăng quân ta tiến vào Dinh Độc Lập, bắt sống toàn bộ nội các quân đội Sài Gòn, tổng thống Dương Văn Minh đầu hàng vô điều kiện và cả nước vui mừng trong chiến thắng³⁷.

Các tiêu chí đánh giá kỹ năng: Biết quan sát, nhận diện đúng thể loại phim tài liệu (về biến cố trọng đại của LS dân tộc); khai thác được nội dung LS qua đoạn phim tài liệu; thể hiện xúc cảm LS (qua theo dõi phim và diễn đạt ngôn ngữ); biết nhận xét vai trò lãnh đạo của Đảng và ý nghĩa lịch sử của sự kiện.

Khi đã xác định đúng mục tiêu, nội dung kiến thức và các tiêu chí đánh giá kỹ năng khai thác đoạn phim tài liệu, khi DH trên lớp, GV sẽ cho các em theo dõi phim. Trước khi xem, HS được giao nhiệm vụ học tập bằng 4 câu hỏi định hướng. Những câu hỏi này đều gắn liền với các tiêu chí đánh giá kỹ năng khai thác nội dung phim (hình bên):

1). Hãy kể tên 5 cánh quân cùng tiến công thần tốc vào giải phóng Sài Gòn trong chiến dịch Hồ Chí Minh.

2). Khí thế của quân dân ta trong cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975 như thế nào?

3). Tình trạng của chính quyền Sài Gòn và lực lượng cố vấn Mỹ trong những ngày cuối cùng của tháng 4/1975 như thế nào?

4). Em có nhận xét gì về vai trò lãnh đạo của Đảng trong chiến dịch Hồ Chí Minh?

HS xem phim xong, GV dành một thời gian ngắn (khoảng 1 phút) để các em có điều kiện tái hiện lại các hình ảnh LS, hoàn thiện câu trả lời. Khi HS trả lời, GV căn cứ vào những tiêu chí đã xây dựng từ trước (quan sát – nhận diện LS, tìm kiếm thông tin, cảm xúc LS, đánh giá, nhận xét sự kiện,...) để đánh giá xem kỹ năng khai thác phim tài liệu của các em đạt ở mức độ 1, mức độ 2 hay mức độ 3.

Cuối cùng, để hoàn thiện việc đánh giá các kỹ năng khai thác phim tài liệu của HS, GV cần nhận xét và chốt lại, nhằm phục vụ cho việc kiểm tra, đánh giá sau này: Sự kiện LS xe tăng quân giải phóng tiến vào Dinh Độc Lập và lá cờ cách mạng được cắm trên nóc Dinh Độc lập là mốc báo hiệu sự cáo chung của Chính quyền Sài Gòn và sự toàn thắng của Chiến dịch Hồ Chí Minh LS.

4. Một cách khái quát, trong sự phát triển của nền giáo dục hiện đại, vai trò và vị trí của người học đã và đang có sự chuyển đổi căn bản (*người học phải ở vị trí trung tâm của nhà trường, là người tham gia trực tiếp, tích cực vào quá trình nhận biết, khám phá và phản biện, ...*). Để đáp ứng được sự chuyển đổi này, GV phải đi trước, không chỉ nhận thức đúng mà còn hành động, vận dụng vào thực tiễn DH. Chức năng và vai trò của GV phải thay đổi từ người cung cấp thông tin, trở thành người nhạc trưởng, biết tổ chức, định hướng quá trình học tập cho HS./.

³⁷ Nguyễn Mạnh Hường – *Hướng dẫn HS khai thác hiệu quả các đoạn phim tài liệu trong DHSL ở trường THPT*, Tạp chí Giáo dục, số 258 (3/2011), tr.38 - 40.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo(2006), *Chương trình giáo dục phổ thông môn LS*, NxbGD Việt Nam, HN, 2006, tr.6 – 7.
2. Nguyễn Thị Côi (2009). *Các con đường biện pháp sư phạm nâng cao hiệu quả bài học lịch sử ở trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, HN, 2009.
3. Nguyễn Thị Côi (Chủ biên), Trịnh Đình Tùng, Nguyễn Mạnh Hường,...(2009), *Rèn luyện kỹ năng, nghiệp vụ sư phạm môn LS*, Nxb ĐHSP, HN, 2009
4. Giselle O.Martin-Kniep. *Tám đổi mới để trở thành người giáo viên giỏi*. (Lê Văn Canh dịch). NxbGD Việt Nam, HN, 2011.
5. Phan Ngọc Liên (Chủ biên). *Phương pháp DHLS* (Tập 1 và 2). Nxb ĐHSP, HN, 2009.

Xây dựng một số bài học tích hợp về giáo dục môi trường an toàn - phòng tránh tai nạn thương tích ở trung học cơ sở

*TS. Tào Thị Hồng Vân**

Tóm tắt

Giáo dục môi trường an toàn, phòng tránh tai nạn thương tích vô cùng quan trọng ở trung học cơ sở. Với mục đích nâng cao kiến thức về môi trường giáo dục an toàn, giúp học sinh tránh chấn thương thể chất. Một trong những nhiệm vụ quan trọng là phải nâng cao năng lực giảng dạy tích hợp vào chủ đề cho giáo viên để giúp giáo viên hiểu được địa chỉ và bài học tích hợp giáo dục môi trường cho kế hoạch phòng chống tai nạn thương tích.

Từ khóa: Giáo dục môi trường an toàn, tích hợp, địa chỉ tích hợp, kế hoạch bài học

I. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục môi trường an toàn- PTTNTT cho học sinh trung học cơ sở được xây dựng trên nguyên tắc khai thác những nội dung đã có trong chương trình trung học cơ sở (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT) ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và đào tạo) không làm nặng thêm chương trình của các môn học. Tiếp đến ngày 22/8/2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục - Đào tạo ra chỉ thị số 40/CT-BGDĐT về việc triển khai phong trào thi đua “ xây dựng trường học an toàn, học sinh tích cực” trên toàn quốc. Chương trình hướng tới mục tiêu “ Xây dựng môi trường giáo dục an toàn, thân thiện, hiệu quả, phù hợp với điều kiện của địa phương và đáp ứng nhu cầu xã hội”, trong đó học sinh có khả năng “phát huy tính chủ động, tích cực, sáng tạo trong học tập và các hoạt động xã hội một cách phù hợp và có hiệu quả. Bộ giáo dục kết hợp với UNICEF đã đưa ra các nội dung giáo dục môi trường an toàn- phòng tránh tai nạn thương tích ở trung học cơ sở dựa trên nguyên tắc đó bao gồm: 7 nội dung về tai nạn thương tích do (giao thông, đuối nước, cháy, bỏng, điện giết, ngã, động vật cắn, vật sắc nhọn, ngộ độc) lồng ghép vào các hoạt động dạy học ở trung học cơ sở.

Tuy nhiên trong thực tế việc dạy tích hợp các nội dung trên vào ở các trường trung học cơ sở còn gặp rất nhiều khó khăn và hạn chế, đặc biệt tích hợp vào các môn học. Một trong những nguyên nhân trên là do bản thân giáo viên chưa nắm hết nội dung giáo dục môi trường an toàn- phòng tránh tai nạn thương tích một cách đầy đủ do nguồn thông tin tài liệu, đặc biệt là tài liệu mang tính chất chuyên đề. Trong khi đó nguồn thông tin về

* Viện Nghiên cứu Sư phạm - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

giáo dục môi trường an toàn- phòng tránh tai nạn thương tích (GDMTAT-PTTNTT) mà giáo viên có được hầu hết mang tính chất vụn vặt, không hệ thống. Hơn nữa họ còn lúng túng và thiếu kĩ năng trong việc lồng ghép nội dung GDMTAT-PTTNTT vào các môn học. Do vậy để nâng cao năng lực GDMTAT-PTTNTT cho giáo viên bằng cách bồi dưỡng kĩ năng dạy học tích hợp GDMTAT-PTTNTT với việc xây dựng một số bài học tích hợp với các môn học là vô cùng quan trọng.

II. Kết quả

Qua điều tra thực trạng việc giáo dục GDMTAT-PTTNTT ở một số trường trung học cơ sở Hà Nội. Với khuôn khổ bài báo chúng tôi đưa ra một số địa chỉ tích hợp và xây dựng kế hoạch bài học về GDMTAT-PTTNTT với một số môn như *giáo dục công dân, môn địa lý, môn hóa học ở trung học cơ sở ở 4 nội dung (Tai nạn giao thông, chấn thương do vật sắc nhọn, ngộ độc, động vật tấn công).*

3.1. Nguyên tắc lồng ghép tích hợp

Chương trình giáo dục lồng ghép tích hợp giáo dục môi trường an toàn- PCTNTT trung học cơ sở được xây dựng thông qua khai thác bài sẵn có trong chương trình giáo dục cho THCS. Tùy thuộc vào nội dung của bài mà mức độ tích hợp sẽ khác nhau:

(1) *Loại thứ nhất:* Tích hợp toàn phần: Khi mục tiêu và nội dung bài học hoàn toàn phù hợp với mục tiêu giáo dục môi trường an toàn-PTTNTT

(2) *Loại thứ hai:* Tích hợp một phần: Khi chỉ có một bộ phận bài học có nội dung giáo dục phù hợp và có thể lồng ghép giáo dục môi trường an toàn-PTTNTT

(3) *Loại thứ ba:* Tích hợp liên hệ: Khi nội dung và bài học có điều kiện liên hệ một cách logic với nội dung giáo dục môi trường an toàn-PTTNTT

3.2. Địa chỉ tích hợp nội dung giáo dục môi trường an toàn- PTTNTT ở trung học cơ sở qua các môn học

1. Môn giáo dục công dân

1. Lớp 6

Tên bài	Chủ đề PCTNTT	Nội dung tích hợp
Bài 1: Tự chăm sóc, rèn luyện thân thể	Chấn thương do vật sắc nhọn	- Không leo trèo cao hoặc trèo những nơi nguy hiểm để bị chấn thương - Khi tập một số môn thể thao cần có phương tiện hoặc người bảo hiểm để phòng ngã xảy ra chấn thương
Bài 5: Tôn trọng kỉ luật	Tai nạn giao thông	- Chấp hành nghiêm chỉnh luật an toàn giao thông vừa biểu hiện thái độ biết tự giác chấp hành quy định chung, tạo nền nếp kỉ cương, đồng thời tránh được những tai nạn nguy hiểm
Bài 7: Yêu thiên nhiên, sống hòa hợp	TNTT do ngã	Khi ở ngoài thiên nhiên, không được hái hoa bẻ cành, không leo trèo cây để tránh TNTT do ngã
	Ngộ độc	Không cầm, chơi, ăn các loại hoa quả, lá, nấm,... lạ

với thiên nhiên	Động vật đốt, cắn, húc	- Một số loài vật nuôi, vật hoang dã, côn trùng có thể tấn công, gây TNTT (chó, mèo, trâu, bò, rắn, ong, kiến,...) - Không chơi đùa quá mức với động vật, ngay cả chó, mèo nhà - Khi bị cắn, đốt cần xử lý ngay và báo cho người lớn biết
Bài 10: Tích cực, tự giác trong hoạt động tập thể và trong hoạt động xã hội	Động vật đốt, cắn	Nội dung hoạt động tập thể để bảo vệ môi trường an toàn như dọn vệ sinh, vẽ tranh cổ động về phòng tránh tai nạn thương tích
Bài 14: Thực hiện trật tự an toàn giao thông	Tai nạn giao thông	- Nhận biết được các loại biển báo giao thông cơ bản - Khi tham gia giao thông phải tuân thủ theo tín hiệu của đèn, biển báo và hiệu lệnh của người điều khiển giao thông - Đội mũ bảo hiểm khi ngồi sau xe máy, không đùa nghịch khi tham gia giao thông - Khi đi bộ phải đi trên vỉa hè, lề đường bên phải. Khi sang đường phải đi trên vạch trắng dành cho người đi bộ sang đường - Không chơi đùa, đá bóng trên vỉa hè, lòng đường để bị TNTT
Bài 16: Quyền được pháp luật bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, thân thể, danh dự, nhân phẩm	Tai nạn giao thông	- Chấp hành nghiêm chỉnh luật an toàn giao thông tránh gây TNTT
	TNTT do vật sắc nhọn	- Khi sử dụng dao, kéo, kim... để làm thủ công phải cẩn thận để tránh tai nạn - Khi chơi đùa, chạy nhảy không nên cầm theo các vật sắc nhọn, dễ gây tổn thương cho mình và cho bạn - Biết cách từ chối chơi những trò nguy hiểm dễ gây TNTT
	Ngộ độc	- Không sử dụng thực phẩm quá hạn, không rõ nguồn gốc xuất xứ, thực phẩm đã ôi, thiu - Không được tự ý uống thuốc khi không có chỉ định và hướng dẫn của bác sĩ

2. Lớp 7

Tên bài	Chủ đề PCTNTT	Nội dung tích hợp
Bài 4: Đạo đức và kỉ luật	Ngã	- Tuân thủ các quy định của nhà trường về an toàn + Không leo trèo, té ngã gây thương tích + Trong quá trình tập luyện thể thao phải có người giám sát. + Không đi xe đạp, xe máy trong trường
Bài 9: Xây dựng gia đình văn hóa	Tai nạn thương tích do vật sắc	- Gia đình văn hóa là gia đình trong đó mọi thành viên trong gia đình được đảm bảo an toàn vì thế mọi người đều có trách nhiệm đảm bảo ngôi nhà an toàn tránh tai nạn chảy máu, vết

	nhọn	thương phần mềm.....
Bài 13: Quyền được bảo vệ, chăm sóc và giáo dục của trẻ em Việt Nam	Ngộ độc	- Không ăn các thức ăn đã ôi thiu, các thực phẩm không rõ nguồn gốc xuất xứ, thực phẩm quá hạn sử dụng
	Vật sắc nhọn	- Khi chơi đùa không cầm các vật sắc, nhọn (dao, kéo, compa, bút...) để gây thương tích cho mình và bạn - Khi sử dụng dao, kéo, cuốc, xẻng,... cần chú ý cẩn thận
Bài 14: Bảo vệ môi trường và tài nguyên thiên nhiên	Ngộ độc	- Không xả các chất độc hại vào nguồn nước - Không sử dụng quá mức các chất bảo quản thực vật gây ngộ độc cho người, gia súc và môi trường - Sử dụng các nguyên liệu sạch để bảo vệ an toàn cho môi trường và bản thân
	Động vật cắn/đốt/hút	- Các động vật hoang dã có thể tấn công gây nên thương tích, cần chú ý nguy hiểm khi đi vào rừng - Biết cách xử lý những trường hợp cần thiết và báo ngay cho người lớn để nhận sự giúp đỡ
	TNTT do vật sắc nhọn	- Thu dọn các mảnh vỡ hay các vật sắc nhọn trên sàn nhà, đường đi, hành lang,... để tránh gây thương tích cho mình và người khác - Các mảnh thủy tinh, sắt thép cần được thu dọn cẩn thận, tránh vứt tràn lan ra môi trường

2. Môn địa lý

Lớp 8

Tên bài	Chủ đề PCTNTT	Nội dung tích hợp
Bài 24. Vùng biển Việt nam	Tai nạn thương tích do sương mù	- Không tham gia giao thông khi thấy có hiện tượng sương mù - Không đi ra biển khi có hiện tượng thủy triều lên dữ dội
Bài 31. Đặc điểm khí hậu Việt Nam	Tai nạn giao thông	- Không tham gia giao thông khi có gió, bão xuất hiện - Cần vào nơi trú ẩn khi mưa dông có sấm sét - Cần tắt các nguồn điện khi có mưa dông, sấm sét để đề phòng tai nạn

Lớp 9

Tên bài	Chủ đề PCTNTT	Nội dung tích hợp
Bài 8. Sự phát triển và phân bố nông nghiệp	Ngộ độc	- Không đi ra chơi những nơi vừa sử dụng phun thuốc trừ sâu cho lúa và hoa màu. - Không sử dụng những sản phẩm nông nghiệp như thịt các loại động vật khi đã bị ôi thiu, biến chất... - Không ăn rau, hoa quả vừa phun thuốc trừ sâu hoặc rau, hoa quả đã dập nát, biến chất.....
Bài 9. Sự	Tai nạn do	- Không đi những nơi khai thác gỗ dễ xảy ra tai nạn do gỗ

phát triển và phân bố lâm nghiệp, thủy sản	vật nặng, sắc nhọn	đề
	Ngộ độc	- Không ăn những thực phẩm hải sản bị hôi thiu, biến chất
Bài 12. Sự phát triển và phân bố công nghiệp	Ngộ độc	Cần tránh những nơi có chất thải công nghiệp độc hại như: khí Amoniac (do quá trình sản xuất phân đạm, sơn, thuốc nổ gây ra); Khí clo do tẩy sợi và quá trình nhuộm; Tro, bụi, khói do khí đốt của các nhà máy.....
Bài 14. Giao thông vận tải và bưu chính viễn thông	Tai nạn giao thông	- Biết được các đầu mối giao thông vận tải từ đó tránh được những tai nạn nguy hiểm xảy ra ở các loại hình vận tải khác nhau - Khi tham gia ở các loại hình giao thông như đường bộ, đường biển, đường hàng không phải tuân thủ luật an toàn giao thông: Ví dụ: đường bộ: + Nhận biết được các loại biển báo giao thông cơ bản + Khi tham gia giao thông phải tuân thủ theo tín hiệu của đèn, biển báo và hiệu lệnh của người điều khiển giao thông + Đội mũ bảo hiểm khi ngồi sau xe máy, không đùa nghịch khi tham gia giao thông + Khi đi bộ phải đi trên vỉa hè, lề đường bên phải. Khi sang đường phải đi trên vạch trắng dành cho người đi bộ sang đường

3. Môn hóa học

Lớp 8

Tên bài	Chủ đề PCTNTT	Nội dung tích hợp
Bài 24: Tính chất của oxi	Cháy, nổ	Các chất khi cháy tỏa ra nhiều nhiệt, rất dễ bị bỏng. Đi qua hàn, xì thấy những tia lửa nhỏ bắn ra nên tránh xa không lại gần vì những tia lửa đó mang theo lượng nhiệt lớn dễ bỏng, thủng quần áo. - Không tự ý dùng hóa chất, đổ các hóa chất vào lẫn nhau, giã đập hóa chất...
Bài 9: 28: Không khí- sự cháy	Ngộ độc không khí	Trong không khí, khí oxi chỉ chiếm 1/5 thể tích không khí, còn lại là khí ni tơ là khí không duy trì sự cháy, sự sống nên khi bơi lội, vào những nơi hầm lò, trên cao, những nơi thiếu không khí cần có bình khí oxi dự phòng.
	Ngộ độc nước	- Không sử dụng nước khi chưa đun sôi, hoặc chưa sôi...
	Điện giật	- Không sử dụng các thiết bị điện bị rò rỉ, dây điện hở nhất là khi trời mưa tránh gây chập, cháy, nổ

Lớp 9

Bài thực hành 1: Tính chất hóa học của oxit và axit	Cháy bỏng	Chú ý về an toàn khi làm thí nghiệm: - CaO phản ứng với nước rất mạnh, tỏa nhiều nhiệt nên không làm với lượng lớn để bị vôîi tồìi bắn vào người, không sờ tay ướt vào vôîi sồìng vì dễ bị bỏng vôîi! - Phồìtpho cháy trong oxi mạnh, tỏa nhiều nhiệt nên chỉ lấy 1 lượng nhỏ, khi P cháy không để mặt gần lọ thủy tinh - Khi làm thí nghiệm với axit phải cẩn thận không để axit dầy vào quần áo sẽ gây bỏng da
Bài thực hành 2: Tính chất hóa học của bazơ và muối	Vật sắc nhọn	- Đinh sắt hay mẫu dây thép phải được đánh sạch bằng giấy giáp mới làm thí nghiệm nên cẩn thận vì đinh sắt có thể làm xước da tay
Bài thực hành 3: Tính chất hóa học của nhôm và sắt	Cháy bỏng	- Các phản ứng cháy: đốt bột nhôm trong không khí, bột sắt tác dụng với lưu huỳnh phải hết sức cẩn thận cho ngọn lửa vừa phải để không bị bỏng, bị hư hại quần áo, đồ dùng - Phản ứng bột sắt tác dụng với lưu huỳnh nên làm trong hồìm sứ vì tỏa nhiều nhiệt dễ gây bỏng.
Bài thực hành 4: Tính chất hóa học của hợp kim và hợp chất của chúng	Vật sắc nhọn	Trước khi đun nóng ống nghiệm phải hơ đều ống sau đó mới tập trung đun ở đáy ống, tránh làm ống nghiệm nứt, vỡ trong khi đun sẽ gây bị bỏng.
Bài thực hành 5: Tính chất của Hidrocarbon	Ngộ độc Bỏng	- Brom,benzen là 2 hóa chất độc nên hết sức cẩn thận, quá trình phải thực hiện trong bình kín - Trong thí nghiệm giữa đất đèn và nước chỉ lấy lượng nhỏ đất đèn vì khi tạo ra axetilen tỏa nhiều nhiệt
Bài thực hành 6: Tính chất của rượu và axit	Cháy, bỏng	Thí nghiệm với axit sunfuric đặc hết sức cẩn thận không để dây vào quần áo và người vì có thể làm cháy quần áo và bỏng(axit này rất háo nước) - Rượu khan, cồn 96 ⁰ dễ ấìt cháy không để gần ngọn lửa đèn cồn.

3.3. Xây dựng kế hoạch bài học về giáo dục môi trường an toàn- PTTNTT theo hướng tích hợp ở trung học cơ sở

3.3.1. Nguyên tắc

- Vì đặc điểm của mỗi trường, khả năng tiếp thu của học sinh và kinh nghiệm dạy học của giáo viên khác nhau nên xây dựng kế hoạch bài giảng chi tiết sẽ do từng giáo viên thực hiện phù hợp với hoạt động dạy học của họ.

- Khi xây dựng kế hoạch bài học, giáo viên dựa vào nội dung tích hợp để soạn bài.
Cần lưu ý một số điểm sau:

** Đảm bảo mục tiêu chính của bài học*

** Phương pháp dạy học:* với mục tiêu của việc tích hợp giáo dục môi trường an toàn-PTTNTT hướng tới không làm nặng thêm chương trình giáo dục, giáo viên cần lựa chọn các phương pháp dạy học tích cực để tổ chức dạy các nội dung tích hợp giáo dục môi trường an toàn-PTTNTT.

** Với các bài học tích hợp không cần tách riêng kế hoạch bài dạy cho phần tích hợp. Đối với các bài tích hợp ở mức độ tích hợp một phần (bộ phận) hay liên hệ, có thể đánh dấu, bôi đậm phần tích hợp*

3.3.2. Một số bài soạn minh họa về tích hợp phòng chống tai nạn thương tích

Mức độ tích hợp toàn phần

Tên bài Trật tự an toàn giao thông (Môn giáo dục công dân lớp 6- bài 14)

A- Mục tiêu cần đạt: - Giúp học sinh:

+ Hiểu tính chất nguy hiểm và nguyên nhân phổ biến của các vụ tai nạn giao thông; tầm quan trọng của trật tự an toàn giao thông (TTATGT); hiểu những quy định cần thiết về TTATGT; hiểu ý nghĩa của việc chấp hành TTATGT và các biện pháp bảo đảm an toàn khi đi đường.

+ Nhận biết được một số dấu hiệu chỉ dẫn giao thông thông dụng và biết xử lý những tình huống đi đường thường gặp; biết đánh giá hành vi đúng sai của người khác về thực hiện TTATGT; thực hiện nghiêm chỉnh TTATGT và nhắc nhở bạn bè cùng thực hiện.

+ Có ý thức tôn trọng các quy định về TTATGT; ủng hộ những việc làm tôn trọng TTATGT và phản đối những việc làm không tôn trọng TTATGT.

B- Nội dung

Nội dung cần khai thác: -Yêu cầu đảm bảo an toàn khi giao thông

- Một số loại biển báo thông dụng, một số quy định về đi đường

C- Tài liệu và phương tiện

- Sách giáo khoa, sách giáo viên giáo dục công dân 6. Tranh ảnh và tình huống.

D- Phương pháp

-Thảo luận nhóm -Trò chơi -Đóng vai tình huống.

E- Tiến trình bài dạy.

I- Ổn định tổ chức lớp.

II- Kiểm tra sự chuẩn bị của học sinh

III- Bài mới

Hoạt động của thầy	Hoạt động của trò	Ghi bảng
Hoạt động 1: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu thông tin, sự kiện		
GV: Gọi học sinh đọc thông tin, sự kiện GV: Hướng dẫn học sinh thảo luận các câu hỏi: 1) Hãy quan sát bảng thống kê và nêu nhận xét về tình hình tai nạn giao thông, mức độ thiệt hại về người do tai nạn gây ra? 2) Em hãy nêu nguyên nhân dẫn đến các vụ tai nạn giao thông. Nguyên nhân nào là phổ biến nhất? * ATGT là hạnh phúc của mọi người, của mọi nhà -> Sự cần thiết cấp bách phải khắc phục TNGT -> Trách nhiệm của mỗi người. 3) Làm thế nào để tránh được tai nạn giao thông, bảo đảm an toàn khi đi đường? - Học sinh ghi nhanh ý kiến GV kết luận, chốt vấn đề:	Đọc -Thảo luận nhóm 3 -Đại diện trình bày Nhận xét, bổ sung	I- Thông tin, sự kiện: - Tai nạn giao thông ngày càng tăng, nhiều vụ tai nạn nghiêm trọng, trở thành mối quan tâm lo lắng của toàn xã hội, của từng nhà. - Nguyên nhân chính là do con người: coi thường pháp luật hoặc không hiểu biết pháp luật về TTATGT. - Để đảm bảo an toàn khi đi đường ta phải: + Học tập, hiểu pháp luật về TTATGT. + Tự giác tuân theo qui định của pháp luật về đi đường. + Chống coi thường hoặc cố tình vi phạm pháp luật về đi đường.
Hoạt động 2: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu nội dung bài học		
Khi đi đường ta phải làm gì để đảm bảo an toàn? Quan sát 3 biển báo cấm, 3 biển báo nguy hiểm, 3 biển hiệu lệnh, nhận xét màu sắc, hình dạng, từ đó nêu ý nghĩa của các loại biển báo này. * BT vận dụng: - GV cho hs quan sát và nêu ý nghĩa của một số biển báo giao thông - BT a+b (sgk)	-Trả lời dựa vào SGK - Quan sát và trả lời - Nhận xét, bổ sung	II- Nội dung bài học 1. Biện pháp đảm bảo ATGT: - Phải tuyệt đối chấp hành hệ thống báo hiệu giao thông gồm hiệu lệnh của người điều khiển giao thông, tín hiệu đèn giao thông, biển báo hiệu, vạch kẻ đường, cọc tiêu hoặc tường bảo vệ, hàng rào chắn. 2. Các loại biển báo thông dụng: a) Biển báo cấm: - Hình tròn, nền màu trắng có viền đỏ, hình vẽ màu đen thể hiện điều cấm b) Biển báo nguy hiểm: - Hình tam giác đều, nền màu vàng có viền đỏ, hình vẽ màu đen thể hiện điều nguy hiểm cần đề phòng.

		c) Biển hiệu lệnh: - Hình tròn, nền màu xanh lam, hình vẽ màu trắng nhằm báo điều phải thi hành.
Hoạt động 3: Hình thành, rèn luyện kĩ năng thực hiện TTATGT		
- GV cho hs chơi trò chơi sử dụng những biển báo giao thông. - Trước mỗi biển báo giao thông, người đi bộ hoặc điều khiển phương tiện giao thông tiến lên, đứng yên hoặc lùi xuống (với 3 loại biển báo vừa học).	- Chuẩn bị - Thực hiện -Chấm điểm	Trò chơi biển báo giao thông
Hoạt động 4: Luyện tập		
GV: Hướng dẫn học sinh làm bài tập d, đ trong sgk.	-Làm việc cá nhân -Trình bày	III-Bài tập

***Củng cố-dặn dò:** Học bài

III. Kết luận

Việc xây dựng một số bài học tích hợp về giáo dục môi trường an toàn- phòng tránh tai nạn thương tích vào các môn học là một trong những biện pháp quan trọng góp phần nâng cao năng lực dạy học tích hợp cho giáo viên trung hoặc cơ sở nói chung và môn giáo dục môi trường an toàn nói riêng. Để việc dạy tích hợp nội dung GDMTAT-PTTNTT có hiệu quả. Bên cạnh việc nắm nội dung, địa chỉ tích hợp và cách xây dựng kế hoạch bài học theo hướng tích hợp, nhà trường cần tạo điều kiện cho giáo viên tự bồi dưỡng kỹ năng. Ngay từ đầu năm học nhà trường cần đưa kế hoạch bồi dưỡng chuyên đề cho giáo viên và phối kết hợp với sở giáo dục và đào tạo và các cơ quan chuyên môn mở lớp tập huấn bồi dưỡng chuyên đề.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), Quyết định số 4458/QĐ-BGDĐT *Xây dựng trường học an toàn, phòng, chống tai nạn, thương tích trong cơ sở giáo dục phổ thông*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), Chỉ thị số 40/CT-BGDĐT về việc phát động phong trào thi đua “ *Xây dựng trường học thân thiện- Học sinh tích cực*” trong các trường phổ thông giai đoạn 2008-2013.
3. Đinh Quang Báo, 2012. Những vấn đề chung về chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015. Hội thảo “*Dạy học tích hợp - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ*” Bộ Giáo dục - Đào tạo tháng 11/2012.
4. Cao Thị Thặng (2011). *Vận dụng quan điểm tích hợp trong việc phát triển chương trình Giáo dục phổ thông*- Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ - Viện KHGDVN, 2011.
5. Cohen L et al (2003), “Bridging the gap: Bring together intentional and unintentional injury prevention efforts to improve health and wellbeing”, *Journal of Safety Research* 34, pp. 472-483.

Tích hợp giáo dục kỹ năng sống trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THCS

*ThS. Võ Thị Thanh**

Tóm tắt

Bài viết này, chúng tôi trình bày nội dung và biện pháp tích hợp giáo dục kỹ năng sống trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THCS, thông qua các ví dụ minh họa. Chúng tôi hy vọng với cách làm như vậy, học sinh sẽ được giáo dục những kỹ năng sống qua hoạt động, qua các trải nghiệm giúp các em có những kỹ năng sống thiết thực để có thể sống an toàn và khỏe mạnh.

1. Đặt vấn đề

Chương trình hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp (HĐGD NGLL) ở trường Trung học cơ sở (THCS), thực chất là một kế hoạch hoạt động giáo dục. Nó xác định rõ nội dung, nhiệm vụ của nhà trường và các tổ chức trong, ngoài nhà trường, tạo điều kiện để học sinh (HS) có cơ hội hoạt động, rèn luyện, nhằm hình thành nhân cách và các kỹ năng cần thiết cho HS, đáp ứng yêu cầu của con người thời kỳ Công nghiệp hóa và Hiện đại hóa đất nước. Chương trình HĐGD NGLL ở trường THCS nhằm đạt được các mục tiêu sau:

Về nhận thức: củng cố và khắc sâu những kiến thức của các môn học; mở rộng và nâng cao hiểu biết cho HS về các lĩnh vực của đời sống xã hội, làm phong phú thêm vốn tri thức, kinh nghiệm hoạt động tập thể của HS ...

Về kỹ năng, hành vi: Hình thành và phát triển các kỹ năng cơ bản phù hợp với lứa tuổi HS như: Kỹ năng (KN) tự kiểm tra đánh giá kết quả học tập; KN giao tiếp ứng xử có văn hóa; KN tổ chức quản lý và tham gia các hoạt động xã hội; KN đồng cảm; KN kiên định, KN đối phó với những căng thẳng; KN làm việc nhóm...

Về thái độ: Hình thành thái độ tự giác, tích cực tham gia các hoạt động tập thể và hoạt động xã hội, hình thành tình cảm chân thành, niềm tin trong sáng, có thái độ đúng đắn với các hiện tượng tự nhiên và xã hội, phát triển tình đoàn kết hữu nghị và hợp tác gắn bó nhau trong học tập và trong cuộc sống hàng ngày; có thái độ tích cực trong việc rèn luyện các kỹ năng sống...

* Trường CDSP Bà Rịa – Vũng Tàu

Trong ba mục tiêu trên thì mục tiêu kỹ năng và thái độ là quan trọng. Xuất phát từ mục tiêu trên, HĐGD NGLL ở trường THCS có nhiều khả năng giáo dục kỹ năng sống (KNS) cho HS, bằng các hình thức, phương pháp giáo dục theo hướng tiếp cận giáo dục KNS. Vì thế, việc tích hợp giáo dục KNS trong HĐGD NGLL ở trường THCS là rất thích hợp và cần thiết: Vừa giáo dục nhân cách cho các em vừa rèn luyện cho các em những KNS thiết thực để các em sống an toàn và khỏe mạnh.

2. Nội dung

2.1. Nội dung tích hợp

Những KNS cần giáo dục cho học sinh THCS được tích hợp vào chương trình HĐGD NGLL là:

- **Những KNS cốt lõi:** KN tự nhận thức, KN giao tiếp, KN làm việc nhóm, KN tìm kiếm sự hỗ trợ, KN tư duy sáng tạo, KN xác định giá trị, KN kiên định, KN ra quyết định và giải quyết vấn đề, KN ứng phó với căng thẳng, KN thương lượng, KN cứu thương, cấp cứu, KN thuyết phục và gây ảnh hưởng, KN phản biện, KN lao động, KN thuyết trình...

- **Những KNS để ứng phó với những vấn đề của lứa tuổi THCS:** KN phòng tránh lạm dụng game, KN phòng tránh rủi ro trong quan hệ giới tính, KN phòng tránh sử dụng chất gây nghiện, KN phòng tránh bạo lực học đường

2.2. Biện pháp tích hợp

2.2.1. Tích hợp toàn phần và bộ phận

Tích hợp giáo dục KNS trong HĐGD NGLL được thực hiện theo hai cách:

- **Tích hợp toàn phần** (Tổ chức các chủ đề giáo dục KNS cho HS THCS thông qua HĐNGLL): Chọn một chủ điểm giáo dục, sau đó lấy một tiết trong chương trình để tổ chức một chủ đề giáo dục KNS cho HS THCS theo qui trình tổ chức HĐGD NGLL.

- Tích hợp bộ phận: Tích hợp giáo dục từng KNS vào một HĐGD NGLL cụ thể.

2.2.2. Yêu cầu

- Khi tích hợp cần mềm mại, không khiên cưỡng.
- Không làm cho hoạt động trở nên tẻ nhạt, nặng nề.
- Tùy hoạt động mà tích hợp.

MINH HỌA:

a. Tích hợp giáo dục từng KNS vào một HĐGD NGLL cụ thể.

Chủ điểm tháng 4: Hòa bình và hữu nghị

- Các hoạt động có thể được thực hiện như: Trò chơi “Hỏi đáp về một chủ đề toàn cầu”; thi tìm hiểu cuộc sống của thiếu nhi các nước, diễn đàn thanh niên về chủ đề hòa bình và hữu nghị; hợp tác - cùng phát triển; chung tay xoa dịu nỗi đau da cam; cánh chim hòa bình; giá trị của bạn và tôi.

- Những KNS được rèn luyện thông qua các hoạt động trên, đó là: KN giao tiếp; KN xác định giá trị; KN kiên định, KN từ chối; KN hợp tác; KN thủ lĩnh; KN diễn đạt cảm xúc và phản hồi; KN thuyết trình và nói được đám đông; KN vận động và gây ảnh hưởng; KN ra quyết định; KN vượt qua lo lắng, sợ hãi; KN khắc phục sự tức giận...

Thiết kế một hoạt động cụ thể trong chủ điểm tháng 4 theo qui trình 6 bước:

Chủ điểm tháng 4: Hòa bình và hữu nghị

CHUNG TAY XOA DỊU NỠI ĐAU DA CAM

Lớp 7, thời lượng: 1 tiết

Bước 1: Chọn tên hoạt động và xác định yêu cầu giáo dục

Tên hoạt động: “CHUNG TAY XOA DỊU NỠI ĐAU DA CAM”

Yêu cầu giáo dục:

- *Nhận thức:* Nâng cao sự hiểu biết cho HS về vấn đề công lý, hòa bình, chiến tranh...; mở rộng một số kiến thức liên quan đến kỹ năng sống...

- *Kỹ năng:* Rèn luyện KN giao tiếp, ứng xử; KN kiên định để bảo vệ lẽ phải, KN hợp tác và cạnh tranh lành mạnh; KN thuyết trình và nói được đám đông; KN diễn đạt cảm xúc và phản hồi; KN bày tỏ quan điểm và chấp nhận; KN thảo luận nhóm; KN ra quyết định

- *Thái độ:* Hình thành tinh thần đoàn kết thương nòi “lá lành đùm lá rách” và khát vọng hòa bình; phấn khởi và có thái độ tích cực khi tham gia các hoạt động để rèn luyện các kỹ năng sống.

Bước 2: Nội dung và hình thức hoạt động

- **Nội dung hoạt động:** Phản ánh nỗi đau thương mất mát của nạn nhân chất độc màu da cam; phản đối chiến tranh; tinh thần đoàn kết thương nòi – “lá lành đùm lá rách”; các kiến thức về KNS.

Hình thức hoạt động:

- Thi vẽ tranh và bình tranh về chủ đề “phản đối chiến tranh”
- Thi thuyết trình
- Văn nghệ xen kẽ

Bước 3: Chuẩn bị hoạt động

Phân công công việc cho từng bộ phận: Chuẩn bị nội dung, cử người dẫn chương trình (MC), dụng cụ, thời gian....

Bước 4: Tiến hành hoạt động

Khởi động: Hát bài hát: “Thiếu nhi thế giới liên hoan” và “Trò chơi đoàn kết”

MC Giới thiệu 4 đội chơi và thành phần ban giám khảo

Phần 1. Thi vẽ tranh về chủ đề “phản đối chiến tranh”

1. Các đội thi tự giới thiệu (trả lời câu hỏi “Chúng tôi là ai”)

2. Thi vẽ tranh và bình tranh

- Thẻ lệ cuộc thi:
- Chủ đề: phân đối chiến tranh
- Dụng cụ, phương tiện: Giấy A4, bút màu...
- Thời gian: 7 phút

3. Bình tranh: Đội A đưa tranh của đội mình cho đội B xem trong 30 giây. Đội B hội ý 60 giây, sau đó bình tranh. Sau khi B bình tranh xong, đội A sẽ bình tranh của đội mình và ngược lại.

4. Giám khảo nhận xét và cho điểm

(Phần 1, HS sẽ rèn luyện được KN thuyết trình và nói trước đám đông, KN tư duy phân tích, KN thảo luận nhóm)

Phần 2. Thi thuyết trình

Gợi ý chủ đề tự chọn: Hòa bình – màu xanh yêu thương; nỗi đau da cam; “Lá lành đùm lá rách”...

Các đội thi thuyết trình tiếp sức trong 5 phút. Sau khi thuyết trình xong, phải trả lời câu hỏi của ban giám khảo và khán giả.

Ban giám khảo nhận xét và cho điểm.

(Qua phần 2, HS sẽ rèn luyện được KN nói trước đám đông, KN vượt qua lo lắng, sợ hãi, KN giao tiếp bằng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ...)

Phần 3: Thi xử lý tình huống

Thẻ lệ thi: Mỗi đội bốc thăm 1 tình huống, thảo luận 60 giây và đưa ra cách xử lý. Các đội khác phản biện.

Tình huống 1. Lớp học của bạn có HS bị thọt một chân. Cô giáo xếp bạn đó ngồi gần bạn. Bạn có cảm xúc gì và sẽ tỏ thái độ gì?

Tình huống 2 (Kiên định trước sự rủi ro):

Một người mà bạn rất nể nhờ bạn chuyển một gói hàng cho người khác. Bạn cảm thấy gói hàng đó có gì không minh bạch. Bạn sẽ làm gì?

Tình huống 3 (Kiên định trước văn hoá phẩm đồi trụy):

Một người bạn thân lớn tuổi hơn đã rủ bạn về nhà và cho xem băng hình đồi trụy. Bạn sẽ làm gì?

Tình huống 4: Gặp một em bé bị tật (là nạn nhân của chất độc màu da cam) bán vé số trên đường, bạn sẽ làm gì?

Giám khảo nhận xét và công bố điểm

(Phần 3, HS sẽ rèn luyện được KN thuyết trình và nói trước đám đông, KN phản biện, KN kiên định, KN giải quyết vấn đề...)

Phần 4: Thảo luận nhóm: “Quyên góp ủng hộ nạn nhân chất độc màu da cam”

Các nhóm trình bày ý kiến và thống nhất ý kiến

(Phần 4, HS sẽ rèn luyện được KN nói trước đám đông, KN vận động và gây ảnh hưởng, KN thảo luận nhóm, KN bày tỏ quan điểm)

MC: Tổng kết và phát phần thưởng

Bước 5: Kết thúc hoạt động

–Người tổ chức (NTC) mời 2 thành viên phát biểu cảm tưởng của mình khi tham gia hoạt động.

–NTC nhận xét kết quả hoạt động về các mặt: kỷ luật trật tự, ý thức tự giác tham gia hoạt động, những điểm đáng khen ngợi, những điểm cần rút kinh nghiệm...

Bước 6: Đánh giá, rút kinh nghiệm hoạt động

Hoạt động “**CHUNG TAY XOA DỊU NỖI ĐAU DA CAM**” đảm bảo đúng chủ điểm đồng thời giáo dục được một số KNS cho HS: *KN thuyết trình và nói trước đám đông, KN phản biện, KN kiên định, KN giải quyết vấn đề, KN thảo luận nhóm, KN giao tiếp*. Sự tích hợp từng phần giáo dục kỹ năng sống vào HĐNGLL đảm bảo tính mềm mại, không khiên cưỡng.

b. Tích hợp toàn phần (Tổ chức các chủ đề giáo dục KNS cho HS THCS thông qua HĐNGLL)

Tích hợp toàn phần một chủ đề GD KNS cho HS THCS, thường được đưa vào phần tự chọn trong mỗi chủ điểm. Khi tổ chức các chủ đề giáo dục KNS cho HS THCS thông qua HĐNGLL, cần lưu ý: Tùy theo chủ điểm mà chọn một chủ đề thích hợp và tiến hành theo qui trình 6 bước của HĐNGLL.

Chủ điểm tháng 4: HÒA BÌNH VÀ HỮU NGHỊ

KỸ NĂNG XÁC ĐỊNH GIÁ TRỊ

Bước 1: Chọn tên hoạt động và xác định yêu cầu giáo dục

*** Tên hoạt động: GIÁ TRỊ CỦA BẠN VÀ TÔI**

*** Yêu cầu giáo dục:**

Kiến thức:

- Hiểu được kỹ năng xác định giá trị là một trong những kỹ năng sống cần thiết cho mỗi người.

- Hiểu được giá trị đối với mỗi con người là gì, biết xác định được những giá trị riêng của bản thân và thấy được những giá trị này chi phối những hành vi/hành động của mỗi người.

Thái độ:

HS có thái độ tự hào và bảo vệ những giá trị của bản thân, đồng thời biết tôn trọng những giá trị riêng của người khác.

Kỹ năng sống:

- Rèn luyện kỹ năng tự nhận thức, tự đánh giá, tự xác định giá trị.
- Rèn luyện kỹ năng tư duy phê phán, tư duy sáng tạo.
- Rèn luyện kỹ năng giao tiếp, kỹ năng hợp tác.

Bước 2: Nội dung và hình thức hoạt động

- Nội dung hoạt động: Kỹ năng xác định giá trị
- Hình thức hoạt động: Thảo luận nhóm; trò chơi, văn nghệ xen kẽ.

Bước 3: Chuẩn bị hoạt động

Phân công công việc cụ thể cho từng thành viên: Chuẩn bị dụng cụ, trang trí bảng, viết thông điệp...

Bước 4: Tiến hành hoạt động

Thực hiện chủ đề Kỹ năng xác định giá trị theo qui trình (*theo file đính kèm – Kỹ năng xác định giá trị*). Quá trình thực hiện cần xen kẽ văn nghệ, trò chơi để tăng phần vui tươi, thoải mái cho HS.

Bước 5: Kết thúc hoạt động

- NTC yêu cầu một số thành viên nhận xét, nêu cảm tưởng sau khi tham gia hoạt động. Sau đó NTC tổng hợp các ý kiến chung của cả lớp.
- NTC nhận xét kết quả hoạt động về các mặt: kỷ luật trật tự, ý thức tự giác tham gia hoạt động, những điểm đáng khen ngợi, những điểm cần rút kinh nghiệm...

Bước 6: Tổ chức rút kinh nghiệm, đánh giá kết quả hoạt động

Đánh giá ưu (Ý thức tham gia hoạt động tập thể; kết quả tham gia hoạt động), nhược điểm, nguyên nhân của ưu, nhược điểm đó. Từ đó, thấy được trách nhiệm của từng cá nhân, nhóm tổ. Trên cơ sở đó, HS tự rút ra kinh nghiệm cho hoạt động sau.

Chủ đề KỸ NĂNG XÁC ĐỊNH GIÁ TRỊ đưa vào phần tự chọn trong chương trình HĐGD NGLL, đảm bảo đúng chủ điểm đồng thời giáo dục được một số KNS cho HS: *KN xác định giá trị; KN nói trước đám đông, KN tự nhận thức, đánh giá, KN hợp tác, KN kiên định, KN thảo luận nhóm, KN giao tiếp*. Sự tích hợp đảm bảo mềm mại, không khiên cưỡng và thực hiện được trọn một chủ đề.

3. Kết luận

Những KNS không phải là một môn học mà học sinh cứ thuộc bài là có thể vượt qua. Vì thế, đòi hỏi phải có một môi trường thật, những tình huống phong phú để khi trải nghiệm, các em tự rút ra bài học cho riêng cá nhân mình. Chương trình HĐGD NGLL ở trường THCS như: Thuyết trình, hoạt động hái hoa dân chủ, thi hỏi đáp, thi vẽ tranh theo chủ đề, xử lý tình huống, trò chơi... là cơ hội tốt nhất để học sinh rèn luyện. Chúng tôi hy

vọng rằng qua một số biện pháp trên, dưới sự hướng dẫn của giáo viên, HS sẽ hình thành những KNS và tự mình chuyển dịch từ kiến thức - "cái chúng ta biết" và thái độ, giá trị - "cái chúng ta nghĩ, cảm thấy, tin tưởng" thành hành động thực tế - "làm gì và làm cách nào".

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thanh Bình. Giáo trình giáo dục kỹ năng sống. NXB ĐHSP. Hà Nội 2007.
2. ThS. Bùi Ngọc Diệp – TS. Bùi Phương Nga – ThS. Bùi Thanh Xuân. Cẩm nang giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học. NXBGD VN. 2010.
3. Hà Nhật Thăng (chủ biên). Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THCS – Sách giáo viên lớp 6,7,8,9
4. Võ Thị Thanh. Tài liệu dạy – học (dùng cho các cơ sở đào tạo giáo viên – *luu hành nội bộ*). Thư viện trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu. 2012.

Dạy học tích hợp môn Toán lớp 7 – Chủ đề tự chọn: “Các bài toán áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau”

*Phan Lê Đại Cát **

I. Mục tiêu

1. Kiến thức

- HS nắm được các dạng toán cơ bản áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau.
- Biết dùng kiến thức các môn: Hình, Lý, Sinh, Địa lý, Lịch sử, Tin, Hiểu biết xã hội vào giải toán.

2. Kỹ năng

- Biết vận dụng kiến thức liên môn để giải các bài toán áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau.
- Trình bày tốt các dạng bài tập áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau.
- Biết vận dụng linh hoạt và sáng tạo để giải các bài toán có tính thực tiễn và hiểu biết về tự nhiên xã hội trong giai đoạn hiện nay.

3. Thái độ

- GD ý thức tự giác học tập và lòng say mê môn học.
- Có niềm tự hào về lịch sử quê hương, có tình yêu quê hương, biết giữ gìn, bảo vệ các di tích lịch sử.
- Có ý thức bảo vệ môi trường, hiểu được tác hại của sự biến đổi khí hậu trên toàn cầu.
- Có ý thức tốt khi tham gia giao thông.

II. Chuẩn bị

1. Giáo viên

- Bài soạn.
- Máy chiếu, máy tính, bảng phụ
- Sưu tầm nội dung các bài toán sử dụng kiến thức liên môn và hiểu biết xã hội.

* Trường: TH – THCS – THPT Vạn Hạnh, TP.HCM

- Tìm hiểu về thực trạng xã hội hiện nay trên các lĩnh vực: Vật lý, sinh học, địa lý, lịch sử, thiên nhiên môi trường, giao thông,...

- Các hình ảnh minh họa các nội dung trên, máy quay phim ghi lại tiết dạy.

2. Học sinh

- Kiến thức liên quan đến các bài toán áp dụng tính chất dãy tỉ số bằng nhau.

- Tìm hiểu trên các phương tiện thông tin xã hội hiện nay, những vấn đề thời sự nóng bỏng trong cả nước và trên toàn cầu.

- Bút dạ viết bảng, chia nhóm học tập.

III. Tiến trình bài dạy

1. Ổn định

2. Kiểm tra

Giáo viên cho học sinh tham gia trò chơi **khởi động**:

Đây là di tích lịch sử nào?

Chia lớp thành 4 nhóm để tham gia.

Luật chơi:

Mỗi nhóm lần lượt chọn câu hỏi, thời gian suy nghĩ cho mỗi nhóm là 60 giây, nếu không trả lời được thì nhóm khác có quyền trả lời.

Nhóm nào trả lời đúng câu hỏi miếng ghép tương ứng sẽ được mở ra (được 10 điểm). Các nhóm có thể trả lời tên của di tích bất cứ lúc nào (nếu đúng được 20 điểm)

Câu hỏi	Đáp án
Câu 1: Tìm x biết $\frac{x}{5} = \frac{y}{3}$ và $x - y = 34000$	Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có: $\frac{x}{5} = \frac{y}{3} = \frac{x-y}{5-3} = \frac{34000}{2} = 17000$ Suy ra $x = 85000$
Câu 2: Nếu x tỉ lệ thuận với y theo hệ số tỉ lệ $\frac{1}{1962}$ thì y tỉ lệ thuận với x theo hệ số tỉ lệ nào ?	Nếu x tỉ lệ thuận với y theo hệ số tỉ lệ $\frac{1}{1962}$ thì y tỉ lệ thuận với x theo hệ số tỉ lệ 1962.
Câu 3: Biết $x:y=5:2$ và $x+y=14$. Tính x	$x:y=5:2$ $\Rightarrow \frac{x}{5} = \frac{y}{2} = \frac{x+y}{5+2} = \frac{14}{7} = 2$ $\Rightarrow x=10; y=4$
Câu 4: Tìm x biết $x = \frac{y}{19}$ và $x + y = 15000$	Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có: $x = \frac{y}{19} = \frac{x+y}{1+19} = \frac{15000}{20} = 750$ Vậy $x = 750$

Hình ảnh hiện ra là di tích lịch sử Đồng Đậu.

Khu di tích Đồng Đậu nằm trong gò Đồng Đậu, thuộc địa phận thị trấn Yên Lạc - huyện Yên Lạc. Gò có diện tích khoảng 85.000m². Di chỉ khảo cổ học Đồng Đậu được phát hiện vào năm 1962. Từ năm 1965 đến năm 1999 đã tiến hành 6 lần khai quật với diện tích khoảng 750m². Đồng Đậu là một di chỉ có nhiều tầng văn hóa, nếu phân làm 4 tầng thì tầng IV (dưới cùng) thuộc giai đoạn Phùng Nguyên, 2 tầng giữa III, II đặc trưng của giai đoạn Đồng Đậu, tầng I trên cùng thuộc giai đoạn Gò Mun.

Cho đến nay, chưa có một di chỉ khảo cổ nào có đầy đủ di vật của 4 giai đoạn phát triển văn hóa từ giai đoạn Phùng Nguyên đến Đông Sơn như ở Đồng Đậu. Có thể nói, văn hóa Tiền Đông Sơn mà di chỉ Đồng Đậu ở Vĩnh Phúc là một trung tâm đã khẳng định sự ra đời và phát triển của quốc gia Văn Lang thời các Vua Hùng. Đó là quá trình hình thành và phát triển bộ Văn Lang – Vĩnh Phúc ngày nay. Chúng ta rất tự hào vì trên mảnh đất quê hương Yên Lạc của chúng ta lại đang lưu giữ một di sản của lịch sử (Hình ảnh minh họa về di tích lịch sử Đồng Đậu).

Thông qua bài tập trên GV giáo dục cho HS lòng yêu quê hương đất nước, HS hiểu thêm về vùng đất quê hương đã được cha ông ta xây dựng từ bao đời nay. Từ đó có ý thức giữ gìn, bảo vệ và giới thiệu cho bạn bè gần xa biết được di tích lịch sử của quê hương.

3. Bài mới:

Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh.
Hoạt động 1: (Hoạt động nhóm) Bài 1: Nếu trong một ngày thời gian nắng là 11 giờ thì 1m² lá cây xanh khi quang hợp sẽ cần một lượng khí cacbonic và nhả ra môi trường một lượng khí oxi tỉ lệ với 11 và 8. Tính lượng khí cacbonic và lượng khí oxi mà 1m² lá cây xanh đã thu vào và nhả ra biết rằng lượng khí cacbonic cần cho sự quang hợp nhiều hơn lượng khí oxi nhả ra môi trường là 6 gam. Gv Bài toán yêu cầu tìm gì? GV: Nếu gọi lượng khí cacbonic và lượng khí oxi mà 1m² lá cây xanh đã thu vào và nhả ra khi quang hợp (với ĐK như đề bài cho) lần lượt là x gam và y gam thì theo đề ra ta có điều gì ? Hãy Sắp xếp lại các bước để được lời giải đúng ? (1) Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có: $\frac{x}{11} = \frac{y}{8} = \frac{x-y}{11-8} = \frac{6}{3} = 2$ Suy ra x = 22 ; y = 16 (2) Theo đề bài ta có $\frac{x}{11} = \frac{y}{8}$ và x – y = 6 (3) Vậy trong một ngày mà thời gian nắng là 11giờ	HS Đọc và tìm hiểu đề bài. HS Tính lượng khí cacbonic và lượng khí oxi mà 1m² lá cây xanh đã thu vào và nhả ra HS: Ta có $\frac{x}{11} = \frac{y}{8}$ và x-y = 6 - HS thảo luận theo nhóm và quả của nhóm vào phiếu học tập - Cử đại diện của nhóm nộp kết quả cho

thì 1m^2 lá cây xanh khi quang hợp sẽ cần 22 gam khí cacbonic và nhả ra môi trường 16 gam khí oxi (4) Gọi lượng khí cacbonic và lượng khí oxi mà 1m^2 lá cây xanh đã thu vào và nhả ra khi quang hợp (với ĐK như đề bài cho) lần lượt là x gam và y gam. - Kết luận các tình huống của HS khi nhận xét về cách giải bài tập 1, cho điểm và khen thưởng nhóm có kết quả nhanh và chính xác nhất. GV: Em hãy nêu vai trò của cây xanh đối với hoạt động của con người <u>GV liên hệ:</u> Khi học môn Sinh học 6 các em đã biết trong quá trình quang hợp thì cây xanh hấp thụ khí cacbonic và nhả ra khí oxi. Hoạt động sống của con người, động vật và sự đốt cháy nhiên liệu lại hấp thụ khí oxi và thải ra khí cacbonic vì vậy con người không thể tồn tại nếu thiếu cây xanh	GV - HS trao đổi nhận xét kết quả của nhóm khác. HS sắp xếp các bước: (4) $\rightarrow$ (2) $\rightarrow$ (1) $\rightarrow$ (3) <u>Giải:</u> Gọi lượng khí cacbonic và lượng khí oxi mà 1m^2 lá cây xanh đã thu vào và nhả ra khi quang hợp (với ĐK như đề bài cho) lần lượt là x gam và y gam Theo đề bài ta có: $\frac{x}{11} = \frac{y}{8}$ và $x - y = 6$ Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có: $\frac{x}{11} = \frac{y}{8} = \frac{x-y}{11-8} = \frac{6}{3} = 2$ Suy ra $x = 22$; $y = 16$ Vậy trong một ngày mà thời gian nắng là 11giờ thì 1m^2 lá cây xanh khi quang hợp sẽ cần 22 gam khí cacbonic và nhả ra môi trường 16 gam khí oxi.
<u>Hoạt động 2:</u> (Làm việc cá nhân) - GV yêu cầu HS quan sát trên màn hình, đọc đề bài. <u>Bài 2:</u> Diện tích rừng trên thế giới bị chặt phá vào các năm 2002, 2007 và 2012 lần lượt tỉ lệ với 8, 9, 10. Tính diện tích rừng bị chặt phá vào các năm đó biết rằng tổng của diện tích rừng bị chặt phá năm 2002 và diện tích rừng bị chặt phá năm 2007 lớn hơn năm 2012 là 9,1 triệu ha. Gọi 1 học sinh lên trình bày lời giải, mỗi bàn lấy 2 em làm vào phiếu đề nộp, các học sinh khác làm vào vở. Thời gian 5 phút GV Cho học sinh nhận xét, Gv nhận xét chữa bài cho điểm GV Em có nhận xét gì về tình hình chặt phá rừng trong những năm gần đây? Hậu quả của chặt phá rừng bừa bãi là gì? <u>GV liên hệ:</u> Như chúng ta đã biết rừng che phủ 1/3 diện tích lục địa giúp cản bớt sức nước chảy do mưa lớn gây ra nên có vai trò quan trọng trong	HS lên bảng trình bày Bài 2: <u>Giải:</u> Gọi diện tích rừng trên thế giới bị chặt phá vào các năm 2002, 2007 và 2012 lần lượt là x, y, z (triệu ha) Theo đề bài ta có: $\frac{x}{8} = \frac{y}{9} = \frac{z}{10} \text{ và } x + z - y = 9,1$ Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có: $\frac{x}{8} = \frac{y}{9} = \frac{z}{10} = \frac{x+z-y}{8+10-9} = \frac{9,1}{7} = 1,3$ Suy ra $x = 10,4$; $y = 11,7$; $z = 13$ Vậy diện tích rừng trên thế giới bị chặt phá vào các năm 2002, 2007, 2012 lần lượt là 10,4 triệu ha, 11,7 triệu ha và 13 triệu ha. HS: Tình hình chặt phá rừng ngày càng tăng. Hậu quả của chặt phá rừng gây ra hạn hán và lũ lụt

việc chống sói mòn, sụt lở đất, cũng như giữ được nguồn nước ngầm, tránh hạn hán. Hiện nay trên thế giới mỗi năm có khoảng 13 triệu ha rừng bị tàn phá, khi đó người ta ước tính rằng sẽ có khoảng 0,7 tỉ tấn khí cacbonic không bị tiêu hủy. Ngày nay với sự phát triển mạnh mẽ của các ngành công nghiệp, tăng dân số, ... lượng khí thải, chất thải ra môi trường ngày càng tăng vọt gây hiệu ứng nhà kính, ô nhiễm môi trường và biến đổi khí hậu nghiêm trọng, nếu như trước kia các cơn bão chỉ thường cao nhất ở cấp 11, 12 giật trên cấp 12 thì nay nó đã trở thành những siêu bão cấp 14, 15 giật trên cấp 15 với sự tàn phá khốc liệt về cả con người và tài sản chẳng hạn như cơn bão Haiyan.... Do đó việc bảo vệ rừng là vô cùng cần thiết với tất cả chúng ta. Rừng còn là nơi trú ngụ của biết bao nhiêu loài động vật tạo nên một hệ sinh thái đồng thời cung cấp cho con người nguồn tài nguyên quý giá do đó việc trồng và bảo vệ rừng là vô cùng quan trọng. Chính vì vậy mà tất cả chúng ta đều phải có trách nhiệm bảo vệ rừng, chống biến đổi khí hậu. Theo tính toán của các chuyên gia nếu giảm được 50% diện tích rừng bị mất vào năm 2030 thì rừng có thể hỗ trợ giữ cho nhiệt độ trái đất tăng không quá 2°C.

Hoạt động 3: (Hoạt động nhóm).

Bài 3: Tính các góc của tam giác ABC biết rằng 3 lần góc A bằng $\frac{3}{2}$ góc B và bằng nửa góc C

GV cho học sinh tìm hiểu đề bài.

GV cho thảo luận theo nhóm và điền vào phiếu:

Hãy điền vào phiếu để được lời giải hoàn chỉnh ?

Gọi số đo các góc A, B, C của tam giác ABC lần lượt là x, y, z

Theo đề bài ta có: $3x = \dots y = \dots z$

Nhân mỗi tỉ số trên với.....ta được:

..... hay

Vì tổng số đo các góc trong một tam giác bằng nên $x + y + z = \dots$

Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có:

$$\frac{x}{1} = \frac{y}{2} = \frac{z}{6} = \frac{x+y+z}{1+2+6} = \frac{\dots}{\dots} = \dots$$

Suy ra:.....

- **HS** làm việc theo nhóm, ghi kết quả của nhóm vào phiếu nhóm

Giải:

Gọi số đo các góc A, B, C của tam giác ABC lần lượt là x, y, z

$$\text{Theo đề bài ta có: } 3x = \frac{3}{2}y = \frac{1}{2}z$$

Nhân mỗi tỉ số trên với $\frac{1}{3}$ ta được:

$$\frac{3x}{1.3} = \frac{3y}{2.3} = \frac{z}{2.3} \text{ hay } \frac{x}{1} = \frac{y}{2} = \frac{z}{6}$$

Vì tổng số đo các góc trong một tam giác bằng 180° nên $x + y + z = 180^\circ$

Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có:

$$\frac{x}{1} = \frac{y}{2} = \frac{z}{6} = \frac{x+y+z}{1+2+6} = \frac{180^\circ}{9} = 20^\circ$$

$$\text{Suy ra } x = 20^\circ; y = 40^\circ; z = 120^\circ$$

Vậy số đo các góc A, B, C của tam giác ABC lần lượt là $20^\circ; 40^\circ; 120^\circ$

HS Chấm chéo nhóm

HS Tính chất tổng ba góc của tam giác;
Tính chất dãy tỉ số bằng nhau

Vậy số đo các góc A, B, C của tam giác ABC lần lượt là

GV Cho học sinh trao đổi phiếu giữa các nhóm, cho đáp án học sinh chấm chéo lẫn nhau

GV Nhận xét bài làm của các nhóm

GV nhắc lại điểm lưu ý khi giải bài toán cách biến đổi để áp dụng được tính chất dãy tỉ số bằng nhau (khử hệ số 3 ở các tử)

GV Trong bài toán trên em đã sử dụng những kiến thức nào ?

- GV *liên hệ*: Như vậy hai môn Hình học và Đại số có quan hệ rất chặt chẽ vì vậy để học tốt môn các em cần học tốt cả hai môn Hình học và Đại số.

Hoạt động 4:

Bài 4: Số vụ tai nạn giao thông ở nước ta vào năm 2000 và năm 2008 tỉ lệ với 1, 2 của năm 2008 và năm 2012 tỉ lệ với 4 và 5. Tính số vụ tai nạn giao thông đã xảy ra vào năm 2012 biết rằng tổng số vụ tai nạn của ba năm đó là 23100 vụ

GV Cho học sinh tìm hiểu đề bài

Gọi 1 học sinh lên trình bày lời giải, mỗi bàn lấy 2 em làm vào phiếu đề nộp, các học sinh khác làm vào vở.

Thời gian 5 phút

- Nhận xét và cho điểm học sinh.

-GV nhắc lại điểm lưu ý khi giải bài toán cách biến đổi để áp dụng được tính chất dãy tỉ số bằng nhau.

Em có nhận xét gì về tỉ lệ số vụ tai nạn giao thông ở Việt Nam những năm gần đây?

GV *liên hệ*: Như vậy những năm gần đây tỉ lệ những vụ tai nạn giao thông ở Việt Nam ngày càng tăng, năm 2012 có khoảng 10500 vụ tức là bình quân mỗi ngày xảy ra khoảng 30 vụ tai nạn. Có rất nhiều nguyên nhân gây tai nạn giao thông như: do cơ sở hạ tầng, do chất lượng phương tiện tham gia giao thông, do sự thiếu hiểu biết và ý thức của người tham gia giao thông...

GV cho học sinh quan sát một số hình ảnh vi phạm giao thông của các bạn học sinh.

Giải:

Gọi số vụ tai nạn giao thông ở nước ta vào năm 2000, 2008, 2012 lần lượt là x, y, z

Theo đề bài ta có:

$$\frac{x}{1} = \frac{y}{2}, \quad \frac{y}{4} = \frac{z}{5} \quad \text{và} \quad x + y + z = 23100$$

Từ $\frac{x}{1} = \frac{y}{2} \Rightarrow \frac{x}{2} = \frac{y}{4}$ kết hợp với $\frac{y}{4} = \frac{z}{5}$ suy ra $\frac{x}{2} = \frac{y}{4} = \frac{z}{5}$

Theo tính chất của dãy tỉ số bằng nhau ta có:

$$\frac{x}{2} = \frac{y}{4} = \frac{z}{5} = \frac{x+y+z}{2+4+5} = \frac{23100}{11} = 2100$$

Suy ra $z = 2100.5 = 10500$

Vậy số vụ tai nạn giao thông xảy ra vào năm 2012 là 10500 vụ.

4. Củng cố:

Hoạt động 5: *Hoạt động củng cố bài học*

Em đã học những gì trong bài học hôm nay?

5. Hướng dẫn về nhà

Hoạt động 6: *Hướng dẫn học ở nhà*

Bài 5: Cho tam giác ABC có góc ngoài của tam giác tại các đỉnh A, B, C tỉ lệ với 4, 5, 6. Các góc trong tương ứng tỉ lệ với các số nào?

HD: Gọi số đo các góc trong tại các đỉnh A, B, C của tam giác ABC lần lượt là x, y, z và số đo các góc ngoài tương ứng là x_1, y_1, z_1 .

$$\text{Ta có } x + x_1 = 180^\circ; y + y_1 = 180^\circ; z + z_1 = 180^\circ$$

$$\text{Suy ra } x + x_1 + y + y_1 + z + z_1 = 540^\circ$$

$$\text{Mà } x + y + z = 180^\circ$$

$$\text{Nên } x_1 + y_1 + z_1 = 360^\circ$$

$$\text{Lại có: } \frac{x_1}{4} = \frac{y_1}{5} = \frac{z_1}{6}$$

Bài 6: Hai thanh nhôm và sắt có thể tích bằng nhau. Hỏi thanh nào có nặng hơn và nặng hơn bao nhiêu lần?

HD: Gọi khối lượng của hai thanh nhôm và sắt lần lượt là m_1 và m_2 (g)

Khối lượng riêng tương ứng của chúng là $D_1 = 2,7 \text{ g/cm}^3$ và $D_2 = 7,8 \text{ g/cm}^3$ (g/cm^3)

Vì $m = V \cdot D$ và V là hằng số (có thể tích bằng nhau), nên m và D là hai đại lượng tỉ lệ thuận.

LỜI CẢM ƠN

Ban Tổ chức Hội thảo khoa học: "Dạy học tích hợp, dạy học phân hóa ở trường trung học đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015" xin trân trọng cảm ơn các tác giả: Võ Thị Minh Chí, Nguyễn San Hà, Phan Thị Hoài, Phạm Thị Liên,... các trường trung học phổ thông: Nguyễn Thượng Hiền, Phạm Văn Sáng, Nguyễn Huệ, Trần Đại Nghĩa, Sương Nguyệt Ánh (TP.HCM), các trường THCS: An Phú Đông, Nguyễn Huệ (Q.12, TP.HCM); THCS Vĩnh Lộc A, Hưng Long, Tân Túc (huyện Bình Chánh, TP.HCM), THCS Nguyễn Văn Nghi, Lạc Hồng (Q.10, TP.HCM), Trung tâm KTTH-HN Quận 11,... đã gửi bài tham gia hội thảo.

Do khuôn khổ kỹ yếu Hội thảo có hạn, nên chưa đăng hết tất cả các bài, Ban Tổ chức xin hẹn đăng bài quý tác giả, của tập thể giáo viên các trường vào hội thảo khác.

Viện Nghiên cứu Giáo dục trân trọng cảm ơn và rất mong sự cộng tác của các nhà khoa học, nhà quản lý giáo dục, thầy cô giáo ở trường đại học, cao đẳng và trường phổ thông trong các hội thảo sau.

TM. Ban Tổ chức hội thảo

Viện trưởng

PGS.TS. Ngô Minh Oanh