CÁC PHƯƠNG THỨC TẠO CƠ HỘI CHO HỌC SINH PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHÊ PHÁN TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

GS.TS. ĐÀO TAM
Đại học Vinh
NGUYỄN PHƯƠNG THẢO
Đại học An Giang

1. Đặt vấn đề

Nhiều ý kiến cho rằng, tư duy phê phán (TDPP) là một trong những nền tảng để phát triển tư duy độc lập, là một yếu tố không thể thiếu của sự thành đạt, khi con người thường xuyên đối diện với những vấn đề đa dạng phải giải quyết trong cuộc sống. TDPP là bước đi thiết yếu dẫn đến tư duy sáng tạo. TDPP giúp ta có một cái nhìn tích cực tránh cái sai, xấu, lỗi thời và hướng đến cái mới tốt hơn, hoàn hảo hơn, có ích hơn trên con đường sáng tạo không ngừng. Tuy nhiên thực tiễn cho thấy ở trường trung học phổ thông (THPT) giáo viên (GV) gặp khó khăn trong việc làm thế nào để tạo cơ hội cho HS được rèn luyện và phát triển TDPP, trong quá trình dạy học Toán? Vấn đề đặt ra là GV đã phát triển được TDPP, cho học sinh (HS) thông qua quá trình dạy học Toán như thế nào và có những phương thức nào giúp GV tạo cơ hội cho HS được rèn luyện TDPP? Trong bài viết này, chúng tôi tập trung trả lời hai câu hỏi trên.

2. Về tư duy phê phán

Một trong những dạng tư duy quan trọng cần được phát triển ở HS THPT chính là TDPP. Robert H. Ennis (là một trong những tác giả nổi tiếng nhất về xây dựng và phát triển TDPP,) xác định 13 đặc điểm của người có TDPP,: có xu hướng (1) cởi mở, (2) giữ quan điểm (hoặc thay đổi quan điểm) phù hợp với hoàn cảnh, (3) xem xét toàn bộ tình hình vấn đề, (4) tìm kiếm thông tin để giải quyết vấn đề, (5) tìm kiếm sự chính xác trong thông tin, (6) xử lí vấn đề một cách trình tự, (7) tìm các lựa chọn khác, (8) tìm các lí do để giải thích vấn đề, (9) tìm kiếm sự khẳng định rõ ràng của vấn đề, (10) ghi nhớ được các điểm mấu chốt của vấn đề, (11) sử dụng các nguồn thông tin có uy tín, (12) xem xét các đặc điểm của vấn đề cho phù hợp, (13) tôn trọng tình cảm và trình độ kiến thức của người khác.

Raymond S. Nickerson (1987) [6; 32] cho rằng, một người có TDPP tốt (xét trên phương diện kiến thức, các năng lực, thái độ và các cách thức hoạt động của tư duy có một số đặc trưng sau: Sử dụng chứng cứ một cách khéo léo và không thiên lệch; Tổ chức các tư tưởng và phát biểu chúng một cách xúc tích, gắn kết; Là người phân biệt các luận suy có hiệu lực và các luận suy không có hiệu lực về mặt logic; Tạm dừng các phán đoán khi chưa đủ bằng chứng để quyết định một vấn đề nào đó; Hiểu biết sự khác nhau giữa việc suy luận và hợp lí hóa; Nỗ lực tiên liệu những hệ quả có thể có khi lựa chọn các hành động; Hiểu biết ý tưởng về các mức độ của niềm tin; Nhìn ra sự giống nhau và tương đồng trong các vấn đề; Có thể học hỏi một cách độc lập và có hứng thú lâu bền trong việc giải quyết vấn đề đó; Áp dụng những kĩ thuật giải quyết vấn đề với các lĩnh vực đã được học; Có thể kết cấu những vấn đề được đưa ra một cách không chính quy theo một cách thức mà các kĩ thuật chính quy, như toán học, có thể được sử dụng để giải quyết chúng; Có thể gỡ bỏ những điều không thích hợp của một lập luận bằng lời nói và diễn đạt nó bằng những cách thức khác; Nhận thức được sự thật là sự hiểu biết của mình luôn luôn bị giới hạn, (sự giới hạn này) thường rõ hơn nhiều đối với người không có thái độ tìm tòi; Nhận ra tính khả sai của chính các ý kiến của mình, tính có thể có thành kiến trong các ý kiến đó, và sự nguy hiểm của việc cân nhắc chứng cứ theo những sự ưa thích cá nhân.

Dựa trên các luận điểm nghiên cứu về TDPP, chúng tôi rút ra những đặc trưng cơ bản của TDPP đó là: Nhận ra và xác định được bản chất của vấn đề; Quyết định các quá trình cần giải quyết vấn đề; Sắp xếp trình tự các quá trình thành một chiến lược tối ưu; Quyết định việc thể hiện thông tin như thế nào; Suy diễn các mối quan hệ giữa các giả thiết; Lập bản đồ thể hiện các mối quan hệ giữa các giả thiết đã nêu ra; Ứng dụng các mối quan hệ vào các tình huống mới; Phản ứng một cách có hiệu quả đối với các nhiệm vụ và các tình huống mới; Điều chỉnh có hiệu quả cho phù hợp với vấn đề cần giải quyết; Lựa chọn cách giải quyết vấn đề cho phù hợp với khả năng và hứng thú của mỗi người.

Cũng từ những đặc trưng đó và từ thực tiễn dạy học Toán ở trường THPT, có thể rút ra những biểu hiện sau đây của TDPP:

- Người có TDPP là người sẵn sàng tranh luận. Họ tranh luận vì mục đích tìm ra sự thật. Họ luôn tìm hiểu ý kiến của người khác, xét xem ý kiến đó là đúng hay sai. Biết lắng nghe những ý kiến khác và sẵn sàng đưa ra ý tưởng đối trọng với ý tưởng của người khác (nếu cần).

- Người có TDPP là người biết đặt những câu hỏi nhằm tìm kiếm thông tin, đánh giá thông tin nhận được là đúng hay chưa, biết phân biệt đâu là chân lí đâu là ý kiến cá nhân. Biết đề xuất những câu hỏi và vấn đề quan trọng khi cần thiết, diễn đạt chúng một cách rõ ràng, chính xác.

- Người có TDPP là người biết thu thập và đánh giá thông tin nhằm đề ra cách giải quyết hoàn chỉnh cho vấn đề, sẵn sàng xem xét các giả định, các ý kiến khác nhau và cân nhắc chúng một cách thận trọng.

- Người có TDPP là người biết vận dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá thông tin thu thập được từ kinh nghiệm và sự quan sát, lập luận tích cực, hay giao tiếp khéo léo.

- Người có TDPP là người biết trao đổi và thuyết phục mọi người tin vào lí lẽ của mình. Người có TDPP là người sẵn sàng bộc lộ quan điểm của mình trong quá trình phát hiện và giải quyết vấn đề, có khả năng tự lựa chọn lấy giải pháp, không phụ thuộc vào khuôn mẫu có sẵn.

Dấu hiệu của năng lực TDPP trong toán học được thể hiện như sau: Biết suy xét, cân nhắc liên hệ giữa tiền đề và mối quan hệ với các kết quả khi tìm hiểu một vấn đề hoặc thực hiện một nhiệm vụ; Có khả năng đưa ra những câu hỏi để dẫn tới lời giải bài toán; Có khả năng tìm kiếm những căn cứ thuyết phục trong các lập luận khi giải quyết vấn đề; Sẵn sàng xem xét các ý kiến khác nhau, nhìn vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau; Có khả năng nhận ra những thiếu sót, sai lầm trong những lập luận chưa đúng; Có khả năng sửa chữa sai lầm khi lập luận để chứng minh hoặc giải toán.

3. Một số phương thức tạo cơ hội cho HS phát triển TDPP trong dạy học Toán ở trường THPT

Theo nguyên tắc quyết định luận của Rubinstin [5; 140]: tư duy bao giờ cũng chuyển hóa từ ngoài vào trong, điều kiện bên ngoài được thực hiện thông qua điều kiện bên trong. Vì vậy, chúng tôi cho rằng phương thức thúc đẩy TDPP bao gồm:

- Khai thác các tri thức cội nguồn khác nhau theo quan hệ nhân quả của một bài toán để đề xuất các cách giải khác nhau và tổ chức cho các nhóm HS phân tích, tìm cách giải tối ưu.

- Đưa ra các tình huống tri thức mà cách tiếp nhận dễ mắc sai lầm, từ đó tổ chức hoạt động nhóm phát hiện và sửa chữa sai lầm.

- Tổ chức cho HS khai thác bài tập sách giáo khoa và tập luyện cho họ mở rộng phát triển theo các hướng khác nhau.

- Phát hiện các kiến thức toán học từ các tình huống thực tiễn:

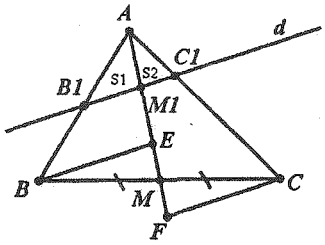
- Khắc phục các trở ngại nhận thức nhờ chuyển hóa các đối tượng.

- Tạo tình huống để HS tương tác theo nhóm để kiến tạo tri thức mới: bằng cách cho HS khảo sát các trường hợp riêng từ đó nhờ hoạt động thao tác tư duy để khái quát, tuy nhiên khái quát vẫn là một vấn đề dự đoán, suy luận quy nạp, còn muốn biết đúng hay sai, thì phải có tư duy phê phán để biết đánh giá, nhận định tính đúng sai của khái quát, và tìm cách làm sáng tỏ tính chính xác của khái quát đó. Ở đây chúng tôi chỉ tập trung làm rõ các phương thức sau:

3.1. Khai thác các tri thức cội nguồn khác nhau theo quan hệ nhân quả của một bài toán để đề xuất các cách giải khác nhau và tổ chức cho các nhóm HS phân tích, tìm cách giải tối ưu.

Ý nghĩa và cách thực hiện: Xuất phát từ quan điểm người có TDPP là người biết xem xét vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau và biết đưa ra phán quyết về cách giải tối ưu, là người biết huy động các tiền đề để giải quyết vấn đề theo nhiều cách khác nhau. Sử dụng thảo luận để HS đánh giá những cách giải quyết vấn đề của bạn mình, từ đó tìm ra được các tối ưu.

Ví dụ 1:



Cho tam giác ABC với M là điểm thuộc BC thỏa mãn MB=MC, một đường thẳng d cắt các cạnh AB, AC và AM tại B1, C1, M1.

Chứng minh: $\frac{AB}{AB_1}+\frac{AC}{AC_1}=2\frac{AM}{AM_1}$

Hướng 1: Bài tập nói về tỉ số nên nó gắn với kiến thức cội nguồn là đồng dạng, trường hợp ở đây là định lí Thales.

$$\frac{AB}{AB_1}=\frac{AE}{AM_1}=\frac{AM-ME}{AM_1}=\frac{AM}{AM_1}-\frac{ME}{AM_1}(1)$$

$$\frac{AC}{AC_1}=\frac{AF}{AM_1}=\frac{AM+MF}{AM_1}=\frac{AM}{AM_1}+\frac{MF}{AM_1}(2)$$

$$\Rightarrow \frac{AB}{AB_1}+\frac{AC}{AC_1}=2\frac{AM}{AM_1}$$

Hướng 2: Sử dụng tỉ số về diện tích

$$\frac{S_1}{\frac{1}{2}S}=\frac{2S_1}{S}=\frac{AB_1}{AB}.\frac{AM_1}{AM}$$

Tương tự: $\frac{S_2}{\frac{1}{2}S}=\frac{2S_2}{S}=\frac{AM_1}{AM}.\frac{AC_1}{AC}$

$$\Rightarrow \frac{AM_1}{AM}\left(\frac{AB_1}{AB}+\frac{AC_1}{AC}\right)=2\left(\frac{S_1+S_2}{S}\right)$$

$$=2\frac{S_{AB_1C_1}}{S}=2\frac{AB_1}{AB}.\frac{AC_1}{AC}$$

$$\Rightarrow \frac{AM_1}{AM}=\frac{2\frac{AB_1}{AB}.\frac{AC_1}{AC}}{\frac{AC.AB_1+AB.AC_1}{AB.AC}}$$

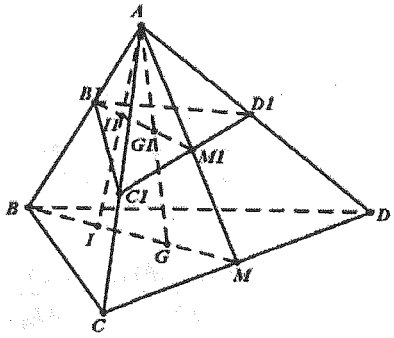
$$=\frac{2AB_1.AC_1}{AC.AB_1+AB.AC_1}$$

$$\Rightarrow \frac{AM}{AM_1}=\frac{1}{2}\left(\frac{AC.AB_1}{AB_1.AC_1}+\frac{AB.AC_1}{AB_1.AC_1}\right)$$

$$=\frac{1}{2}\left(\frac{AC}{AC_1}+\frac{AB}{AB_1}\right)$$

$$\Leftrightarrow 2\frac{AM}{AM_1}=\frac{AC}{AC_1}+\frac{AB}{AB_1}$$

Từ đó GV mở rộng bài toán đã cho từ tam giác lên tứ diện



Cho tứ diện ABCD, M là trung điểm của CD, mặt phẳng (α) cắt các cạnh AB, AC, AD của tứ diện và cắt AM lần lượt tại B_1, C_1, D_1, M_1.

Chứng minh rằng:

$$\frac{AB}{AB_1}+\frac{AC}{AC_1}+\frac{AD}{AD_1}=3\frac{AG}{AG_1}$$

Ta có:

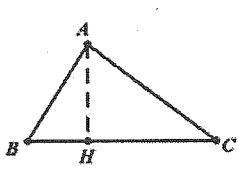
$$\frac{AB}{AB_1}+\frac{AG}{AG_1}=2\frac{AI}{AI_1}(1)$$

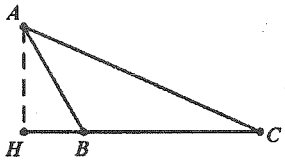
$$\frac{AI}{AI_1}+\frac{AM}{AM_1}=2\frac{AG}{AG_1}(2)$$

$$\frac{AC}{AC_1}+\frac{AD}{AD_1}=2\frac{AM}{AM_1}(3)$$

Nhân 2 vế của (2) rồi cộng vế theo vế (1),(2),(3) ta có điều cần chứng minh.

Ví dụ 2:





Hãy chứng minh rằng, với mọi tam giác ABC ta có: a cos A. + b cosB ≤ c (*)

Định hướng khi giải bài toán này là có thể sử dụng: (1) định lí hàm số cosin, (2) định lí hàm số sin và (3) định lí hình chiếu vuông góc.

Áp dụng tính chất của hình chiếu vuông góc ta có: (*) ⇔ a cos A + b cosB ≤ b cosA + a cosB

⇔ cos(a-b) -(a-b)cosB ≤ 0

⇔ (cosA - cosB)(a-b) ≤ 0 (điều này luôn đúng)

Vậy biểu thức (*) luôn đúng.

Hoặc ta có thể giải quyết bài toán trên theo cách sau:

(*) ⇔ 2sinAcosA + 2sinBcosB ≤ 2sinC

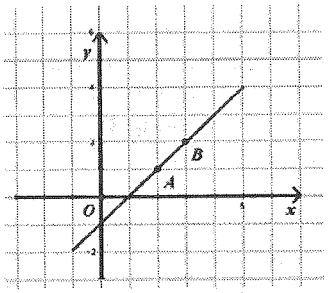
⇔ sin2A + sin2B ≤ 2sin(A+B)

⇔ 2sin(A+B)cos(A-B) ≤ 2sin(A+B)cos(A-B) ≤ 1 (điều này luôn đúng).

3.2. *Đưa ra các tình huống tri thức mà cách tiếp nhận dễ mắc sai lầm từ đó tổ chức hoạt động nhóm phát hiện và sửa chữa sai lầm.*

Cơ sở để đề ra phương thức này: Dựa theo Tâm lí học của Vygostky: Các chức năng tâm lí bậc cao của HS: được thực hiện qua hai giai đoạn: giai đoạn đầu mang tính xã hội (chức năng liên tâm lí) thông qua hoạt động tương tác giữa chủ thể với môi trường, thông qua tương tác giữa con người với con người sau đó mới chuyển thành chức năng tâm lí cá nhân (chức năng tâm lí bên trong) nói cách khác tư duy bậc cao luôn thực hiện qua hai giai đoạn: giai đoạn đầu mang tính xã hội (điều kiện bên ngoài của hoạt động tư duy). Giai đoạn hai là đi vào bên trong (các hoạt động phân tích, so sánh, chuyển hóa...). Vì vậy, khi thực hiện phương thức này sẽ giúp HS phát biểu được chính kiến của mình, nêu những ý kiến về những sai lầm.

Ví dụ 3: Tiến hành tạo tình huống chưa đựng sai lầm để HS phát hiện và sửa chữa sai lầm đó:



Bài toán 3: Trong mặt phẳng Oxy, cho điểm A(2,1), điểm B(3,2). Hãy viết phương trình đường thẳng qua AB.

Bạn Nam giải bài toán này như sau: gọi $\vec{u}=(x,y)$ là vec-tơ pháp tuyến của đường thẳng (d) đi qua A, B.

Khi đó (d) có dạng: $\alpha x+\beta y+\lambda=\alpha^2+\beta^2\neq 0$

Do (d) đi qua A nên ta có: $2\alpha+\beta+\lambda=0$

Do (d) đi qua B nên ta có: $3\alpha+2\beta+\lambda=0$

Vậy α, β, γ là nghiệm của hệ: $\begin{cases}2\alpha+\beta+\lambda=0\\3\alpha+2\beta+\lambda=0\end{cases}$

Một HS đã thực hiện bằng cách: cho $\lambda = -1$, khi đó hệ trên trở thành: $\begin{cases}2\alpha+\beta=1\\3\alpha+2\beta=1\end{cases}$

và hệ này có nghiệm: $\begin{cases}\alpha=1\\\beta=-1\end{cases}$

Tuy nhiên cách giải này chưa chính xác, bởi lẽ không có căn cứ để khẳng định $\lambda = -1$, mặc dù đường thẳng AB không đi qua gốc toạn độ O, ta điều chỉnh cách giải như sau: khẳng định AB không đi qua O nên $\lambda \neq 0$, ta sẽ chia hai vế của từng phương trình cho γ, như thế ta đã chuyển về hệ phương trình hai ẩn như sau: $\begin{cases}-2\dfrac{\alpha}{\lambda}-\dfrac{\beta}{\lambda}=1\\-3\dfrac{\alpha}{\lambda}-2\dfrac{\beta}{\lambda}=1\end{cases}$

đây là hệ hai phương trình 2 ẩn. Việc giải hệ này không quá khó. Quan trọng hơn là sau khi nhận ra sai lầm đó, GV làm gì để HS đừng mắc sai lầm khi gặp vấn đề tương tự như vậy nữa, do đó, việc đề ra quy trình khi giải bài toán này là cần thiết

Bước 1: Xác lập hệ phương trình

$$\begin{cases}2\alpha+\beta+\lambda=0\\3\alpha+2\beta+\lambda=0\end{cases}$$

Bước 2:

• Nếu A, B, O không thẳng hàng thì chia hai vế của hai phương trình trong hệ trên cho λ dẫn về hệ,

$$\begin{cases}2\dfrac{\alpha}{\lambda}+\dfrac{\beta}{\lambda}+1=0\\3\dfrac{\alpha}{\lambda}+2\dfrac{\beta}{\lambda}+1=0\end{cases}$$

đây là hệ phương trình với nghiệm là $\left(\dfrac{\alpha}{\lambda},\dfrac{\beta}{\lambda}\right)$

• Nếu đường thẳng qua A, B đi qua O thì $\lambda = 0$, hệ đã cho sẽ trở nên đơn giản $\begin{cases}2\alpha+\beta=0\\3\alpha+2\beta=0\end{cases}$

***3.3.** Phát hiện các kiến thức toán học từ các tình huống thực tiễn*

Tổ chức cho HS seminar tổ chức nhận thức toán học từ thực tiễn, chủ đề này được thực hiện bao gồm giải thích các hiện tượng thực tiễn bằng các kiến thức toán học, hoặc mô hình hóa tình huống thực tiễn bằng các ngôn ngữ toán học để chuyển bài toán từ thực tiễn về các bài toán trong toán học.Ý nghĩa của phương thức là để giáo dục HS nắm sâu sắc kiến thức toán học . kiến nắm được nắm vững thông qua vận dụng (áp dụng theo dự án Pisa).

Ví dụ 4:

Yêu cầu HS hãy giải thích vì sao trong thực tế, người ta xây 1 trụ hình khối tam giác sẽ vững chắc hơn là hình khối tứ giác. Vấn đề này có thể giải thích bằng kiến thức toán học như sau: với 3 cạnh xác định được duy nhất 1 tam giác, nhưng với 4 cạnh ta chưa thể xác định suy nhất một tứ giác mà có thể có nhiều tứ giác khác nhau còn tùy vào góc trong tứ giác đó, chẳng hạn với hai cặp cạnh bằng nhau trong một tứ giác thì tứ giác đó có thể là hình chữ nhật, nhưng cũng có thể là hình bình hành bằng cách thay đổi góc trong tứ giác đó.

4. Kết luận

Trên đây chúng tôi đã nêu một số phương thức hoạt động nhận thức thức tạo cơ hội cho HS phát triển TTPP trong dạy học Toán ở trường THPT. Tuy nhiên, trong quá trình dạy học cần chú ý một số nguyên tắc quan trọng trong quá trình phát triển TDPP, đó là: Thu thập đủ thông tin cần thiết; Hiểu và xác định rõ tất cả các khái niệm liên quan; Đưa ra những câu hỏi về nguồn gốc của các cơ sở lập luận; Đặt câu hỏi về các kết luận; Chú ý các giả thiết; Đừng mong đợi mình sẽ có tất cả các câu trả lời; Xem xét những nguyên nhân và hệ quả khác nhau của vấn đề; Chú ý loại bỏ các tác nhân gây cản trở suy nghĩ; Hiểu được những giá trị riêng của bản thân mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đào Tam – Trần Trung (2010), *Tổ chức hoạt động nhận thức trong dạy học môn Toán ở trường THPT*, NXB Đại học Sư phạm

2. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về Chương trình và Quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2005.

3. Nguyễn Thái Hòe (2003), *Rèn luyện tư duy qua việc giải bài tập toán*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

4. Phan Thị Luyến (2008), *Rèn luyện TDPP của HS PTTH qua dạy học chủ đề phương trình và bất phương trình*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

5. In. M. Koliagin (1978), *Phương pháp dạy học Toán, NXB* Giáo Dục Matxcơva (bản tiếng Nga).

6. Raymond S. Nickerson (1987), *"Why teach Thinking?" in teaching Thinking Skills. Theory and Practice*, ed. Joar BoykoffBaron and Robert J.Stemberg; NewYork: W.H.Freeman and Co.

7. Robert J.Stemberg *"How can we teach intelligence?"* Education Leadership - Stemberg 1980.

8. Robert H. Ennis, Critical *thinking Assessment, Theory into Practice*, Volume 32, Number 3, Summer 1993.

SUMMARY

The article has focused on critical thinking and its development in Maths teaching at high schools. The author specifically discussed methods to create students' critical thinking development that were used by teachers in Maths subject at high schools. The authors pointed out that several important rules should be paid more attention to, they were: to collect adequate useful information; to understand and identify related concepts; to provide questions of argumentative base; to raise questions of the conclusion; to pay attention to hypothesis...

KHUNG THAM CHIẾU CHUNG CHÂU ÂU...

(Tiếp theo trang 6)

Do' statements)[5] trong Khung CFFR. Tuy nhiên, các tài liệu này chỉ mang tính chất tham khảo, làm căn cứ cho việc *tự suy nghĩ, tự điều chỉnh và tự đưa ra các mô tả cụ thể* về 4 kĩ năng ngôn ngữ trong KNLNNVN *sao cho phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện thực tế của nhà trường phổ thông Việt Nam*, nhưng vẫn đảm bảo tính chất tương đương với các chuẩn đầu ra của Khung CEFR.

4. Kết luận

Ở trên, chúng tôi đã giới thiệu vắn tắt vai trò và ý nghĩa của Khung Tham chiếu Chung Châu Âu về Ngôn ngữ và việc áp dụng Khung CEFR để xây dựng Chương trình tiếng Anh phổ thông ở ba cấp học: Tiểu học, THCS và THPT. Việc nghiên cứu Khung CEFR đã giúp cung cấp cơ sở chung cho việc xây dựng và phát triển chương trình (chương trình khung và chương trình chi tiết); kiểm tra đánh giá và thi cử; biên soạn sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy; đào tạo, bồi dưỡng giáo viên...trong lĩnh vực ngôn ngữ tiếng Anh ở trường phổ thông. Đặc biệt, chúng tôi đã đề cập đến việc phân chia và mô tả các trình độ năng lực giao tiếp tiếng Anh yêu cầu HS cần phải đạt được trong quá trình học tập. Hi vọng rằng, đây sẽ là một trong những nguồn tư liệu có thể được tham khảo trong quá trình nghiên cứu và xây dựng chương trình của các ngoại ngữ khác (Tiếng Nga, Tiếng Anh, Tiếng Pháp, Tiếng Trung Quốc, ...) trong trường phổ thông Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ GD-ĐT, 2008, Đề án *"Dạy và học Ngoại ngữ trong Hệ thống Giáo dục Quốc dân Giai đoạn 2008 – 2020"*.(Ban hành theo Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ).

2. Bộ GD-ĐT, 2010, *Chương trình tiếng Anh thí điểm Tiểu học.* (Ban hành theo Quyết định số 3321/QĐ-BGĐT ngày 12 tháng 8 năm 2010 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT).

3. Bộ GD-ĐT, 2011, *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh thí điểm cấp THCS.* (Ban hành theo Quyết định số 01/QĐ-BGĐT ngày 03 tháng 01 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT).

4. Bộ GD-ĐT, 2012, *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh thí điểm cấp THPT.* (Ban hành theo Quyết định số 5290/QĐ-BGĐT ngày 23 tháng 11 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT.

5. *Khung Tham chiếu Chung Châu Âu về Ngôn ngữ* (2001) (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment - CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.

SUMMARY

The article gave an introduction to the role and meaning of Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages and its application to develop English curriculum at three levels: primary, lower secondary and upper secondary schools. Research on CEFR will provide general base for curriculum setting and development (framework and detailed curriculum); testing, evaluation and examination; textbook and teaching materials compilation; teachers' training and development... in terms of English at general schools. Especially, the article also refers to English communicative competence classification and description that students have to gain during learning process.

[4] Tài liệu CEFR (2001): Trang 26 - 27

[5] Tài liệu CEFR (2001): Phụ lục D