



CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC VÀ VẤN ĐỀ TÍCH HỢP, PHÁT TRIỂN CÁC NĂNG LỰC CHUNG TRONG CHƯƠNG TRÌNH

TS. LƯƠNG VIỆT THÁI

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, trong chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) của nhiều nước có sự tăng cường chú trọng tới các năng lực (NL) mà học sinh (HS) cần phát triển trong suốt quá trình học tập, thông qua nhiều môn học/lĩnh vực học tập cần thiết cho cuộc sống, học tập, lao động của các em. Các NL này có thể được đề cập tới như là các NL chung (NLC), cốt lõi, xuyên môn, ... hay cũng có thể diễn tả là các kĩ năng thiết yếu, cốt lõi, ... Trong Dự thảo CT GDPT tổng thể (Dự thảo tháng 8 năm 2015) của Việt Nam, các NLC chủ yếu cần hình thành và phát triển cho HS là: NL tự học; NL giải quyết vấn đề và sáng tạo; NL thẩm mĩ; NL thể chất; NL giao tiếp; NL hợp tác; NL tính toán; NL công nghệ thông tin và truyền thông.

Để các NL này được thực hiện một cách hiệu quả, yêu cầu phát triển các NL này cần được quán triệt, đưa vào CT các môn học, hoạt động giáo dục, thể hiện từ trong CT (mục tiêu, nội dung CT cũng như những định hướng về phương pháp dạy học (PPDH), đánh giá kết quả học tập (ĐGKQHT) của HS), trong sách giáo khoa, cho tới sự chỉ đạo cũng như hoạt động thực hiện CT cụ thể ở các cấp độ. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ trình bày một số vấn đề về các mức độ, cách thức để thực hiện tích hợp, phát triển các NLC trong CT GDPT.

2. Vấn đề tích hợp, phát triển các NLC trong CT GDPT tổng thể

Việc tích hợp các NLC trong CT GDPT có thể thực hiện ngay từ khi thiết kế CT tổng thể, từ xác định mục tiêu đến xây dựng hệ thống các môn học. Tìm hiểu CT giáo dục các nước cho thấy có các mức độ khác nhau thể hiện các NLC trong mục tiêu CT GDPT:

- Phát biểu thành hệ thống các NLC với các yêu cầu đầu ra cụ thể sau mỗi giai đoạn học tập. ...
- Phát biểu thành hệ thống các NLC nhưng không xác định yêu cầu đầu ra sau mỗi giai đoạn học tập.
- Không phát biểu thành hệ thống các NLC, mà một số NLC được đề cập tới trong mục tiêu CT giáo dục.

Trong nghiên cứu của ERI-Net (mạng lưới các Viện nghiên cứu giáo dục trong khu vực Châu Á-Thái Bình Dương) và UNESCO đã xác định 3 mô hình lớn, qua đó việc học tập các NLC được thực hiện, cụ thể là thông qua: (1) Môn học riêng biệt, trong đó việc học tập các NLC như một thực thể được xác định rõ ràng trong CT; (2) Thực hiện xuyên môn, trong đó việc học tập các NLC được "thâm nhập", tích hợp vào các môn học truyền thống ở nhà trường; (3) CT ngoài giờ lên lớp, trong đó việc học tập các NLC được xây dựng như một phần của cuộc sống nhà trường và được gắn kết một cách có chủ đích ở tất cả các kiểu hoạt động ngoài lớp học. Như vậy, tùy vào từng NLC, việc tích hợp các NLC trong CT có thể được: đưa thành môn học trong CT (như các trường hợp của NL ngôn ngữ, toán, công nghệ thông tin); tích hợp, phát triển trong các môn học; đưa vào các hoạt động

ngoài giờ lên lớp. Ngoài ra, cũng có thể đưa thành các chuyên đề; chủ đề học tập (trong đó việc dạy các kĩ năng cho HS sẽ được quan tâm thực hiện một cách chuyên sâu. Ví dụ, đưa vào CT một số chủ đề hoạt động ngoài giờ lên lớp về NL hợp tác, tự học, ...).

Dự thảo CT tổng thể của Việt Nam đã xác định hệ thống các NLC và yêu cầu cần đạt sau mỗi cấp học. Dự thảo cũng đã thực hiện cả 3 mô hình nói trên: Đưa vào các môn học riêng biệt: Ngữ văn, Ngoại ngữ, Thể dục,... nhằm phát triển các NL giao tiếp, thể chất,...; Các hoạt động trải nghiệm sáng tạo; cũng như quan tâm tới việc tích hợp, phát triển các NLC trong CT các môn học.

3. Vấn đề tích hợp, phát triển các NLC trong CT môn học

Việc tích hợp, phát triển các NLC có thể được thực hiện qua các thành tố của CT môn học như mục tiêu, nội dung, chuẩn, phương pháp và kĩ thuật dạy học, ĐGKQHT của HS. Ngoài ra, có thể ở tầng chung cho môn học và tầng cụ thể cho các chủ đề/mạch nội dung và ở các giai đoạn học tập cụ thể.

3.1. Đối với mục tiêu môn học

Trong CT tiếp cận NL, mục tiêu cần thể hiện rõ yêu cầu phát triển NL người học, xác định NL người học cần đạt sau GDPT và sau từng cấp học. Khi xem xét sự thể hiện một NLC trong mục tiêu của một môn học, có thể thấy các mức độ thể hiện khác nhau. Ở mức độ cao, NLC được đề cập một cách tường minh và được nhấn mạnh trong mục tiêu môn học (Ví dụ, trường hợp NLC được cụ thể hóa trong phạm vi môn học, thành NL môn học và các yêu cầu cần đạt). Ở mức độ thấp hơn, có thể hầu hết các thành tố cơ bản của NLC được đề cập. Cuối cùng, chỉ một vài thành tố của NLC được đề cập tới trong mục tiêu môn học.

3.2. Đối với nội dung và chuẩn môn học

Có thể nói rằng, việc thể hiện một NLC nào đó vào trong nội dung và chuẩn môn học mang tính quyết định đối với việc NLC này được đưa vào nhà trường như thế nào. Bởi vì khi triển khai CT thì nội dung và chuẩn là những yêu cầu cụ thể mang tính bắt buộc.

3.2.1. Xác định mức độ, cách thức thể hiện NLC thích hợp

Có thể có các mức độ khác nhau thể hiện NLC trong nội dung và chuẩn môn học. Trong nghiên cứu về quan hệ giữa một NLC và chuẩn của một môn học, Schunn đưa ra thang 5 mức như sau:

Mức Toàn thể - hình thức mạnh (cao nhất): Hầu hết các thành tố của một NLC nào đó được tìm thấy trong các chuẩn của môn học - với một hình thức gắn kết mạnh - nghĩa là HS có thể đạt được yêu cầu về NLC này ở mức cao khi đạt được các Chuẩn của môn học.

Mức Toàn thể - hình thức yếu: Hầu hết các thành tố của NLC được tìm thấy trong các chuẩn - nhưng theo

hình thức gắn kết yếu - nghĩa là việc thực hiện các chuẩn của môn học chỉ giúp thực hiện yêu cầu về NLC ở mức hạn chế (có thể do các thành tố này chỉ được trình bày dưới dạng tự chọn hoặc được mô tả mơ hồ, ...).

Mức *Một số thành tố - hình thức mạnh*: Chỉ có 1 - 2 thành tố của NLC được tìm thấy trong các Chuẩn - nhưng những thành tố này đạt được ở mức cao khi Chuẩn đạt được.

Mức *Một số thành tố - hình thức yếu*: Chỉ 1-2 thành tố của NLC được tìm thấy trong các chuẩn, tuy nhiên ở dạng gắn kết yếu (có thể do các thành tố này chỉ được trình bày dưới dạng tự chọn, hoặc được mô tả mơ hồ, hoặc ẩn trong các hoạt động nêu ra trong Chuẩn,...).

Mức *"Không"*: Hoàn toàn vắng bóng các thành tố của NLC trong các chuẩn của môn học.

Tim hiểu CT môn học một số nước cũng cho thấy các NLC có thể được thể hiện trong CT ở các mức độ khác nhau (về tính tường minh, cụ thể, tính hệ thống; về phạm vi, tần suất,...) và cách thức khác nhau. Chẳng hạn như:

- NLC được thể hiện thành một mạch nội dung trong CT môn học, với đầy đủ các thành tố cơ bản và các mức độ phát triển qua các cấp/ lớp. Ví dụ, NL giao tiếp trong CT môn Vật lí của Đức.

- Một số thành tố của NLC được thể hiện trong CT môn học với các mức độ phát triển qua các cấp/ lớp. Ví dụ, trong CT môn Khoa học của Anh, một số kĩ năng tiến trình khoa học như phát hiện vấn đề; tìm kiếm thông tin; trình bày dữ liệu; ... (cũng là những thành tố của các NLC như giải quyết vấn đề, hoặc giao tiếp, tự học) được xác định trong CT với các mức độ phát triển qua các giai đoạn học tập.

- Cơ hội phát triển NLC ở các môn học/ chủ đề của môn học được phân tích, xác định. Ví dụ, phân phân tích cơ hội phát triển các NLC trong CT các môn học của Úc.

- NLC hoặc một số thành tố của NLC được đề cập rải rác các chủ đề của CT môn học. Ví dụ, NL hợp tác trong CT môn Khoa học của Thái Lan.

Như vậy, khi thực hiện việc tích hợp, phát triển các NLC trong CT môn học, cần phân tích để xác định quan hệ giữa từng NLC và môn học để có cách thức thể hiện NLC trong CT môn học một cách hợp lí.

3.2.2. Vận dụng một số quan điểm trong lựa chọn, tổ chức nội dung môn học trong CT nhằm phát triển các NLC

Việc tích hợp, phát triển các NLC sẽ được thực hiện có hiệu quả thông qua việc lựa chọn và tổ chức hợp lí các nội dung dạy học. Dưới đây là một số quan điểm cần quan tâm:

Quan điểm tích hợp: Sự tích hợp có thể thực hiện trong "nội bộ" môn học hoặc với các kiến thức, kĩ năng của nhiều lĩnh vực/môn học khác; có thể qua việc xây dựng các chủ đề tích hợp, liên môn; các chủ đề gắn với thực tiễn; tích hợp những vấn đề thực tiễn, những vấn đề mang tính toàn cầu (như sức khỏe, môi trường, người tiêu dùng, công dân và cuộc sống cộng đồng, hiểu biết quốc tế và hòa bình, thể giới công việc, thông tin và truyền thông,...); tích hợp giáo dục ngôn ngữ, toán học, công nghệ thông tin và truyền thông,... trong các chủ đề của môn học một cách hợp lí. Khi thực hiện quan điểm này, các NLC như giải quyết vấn đề (đặc biệt là những vấn đề phức hợp, gắn với thực tiễn); NL ngôn ngữ, giao

tiếp; công nghệ thông tin,... sẽ được tạo cơ hội phát triển.

Quan điểm phân hóa trong dạy học, hướng tới từng cá nhân người học. Có những nội dung CT được hướng dẫn cụ thể riêng cho các đối tượng (nhóm có khó khăn trong học tập, nhóm có năng khiếu,...); Bên cạnh phần nội dung "bắt buộc" có phần nội dung "tự chọn" đáp ứng nhu cầu phát triển NL, khuynh hướng, sở thích cá nhân HS, tạo điều kiện cho các em phát triển tối đa tiềm năng của mình; Linh hoạt, mềm dẻo, có phần nội dung do địa phương, nhà trường xây dựng phù hợp với nhu cầu, điều kiện thực tiễn. Khi thực hiện quan điểm này, các NLC như giải quyết vấn đề; tự học;... sẽ được tạo cơ hội phát triển.

Quan điểm đảm bảo nội dung cốt lõi, phù hợp, thiết thực với người học. Khi xây dựng CT môn học, những khái niệm cốt lõi, quan trọng được quan tâm. Việc xác định nội dung không chỉ thuần túy chi phối bởi logic khoa học bộ môn mà còn cần tham chiếu tới các chủ đề học tập rộng, liên môn, tới các NLC. Có thể xác định các nhóm NL môn học (chẳng hạn : nhóm NL hiểu biết về kiến thức môn học (các khái niệm, quy luật,...); nhóm NL vận dụng kiến thức để GQVĐ; nhóm NL tìm tòi nghiên cứu; nhóm NL giao tiếp;...). Đây sẽ là cơ sở quan trọng cho việc xác định nội dung học tập. Nội dung CT cần không ôm đồm (dẫn tới quá tải về nội dung); cũng không quá chi tiết, cứng nhắc mà nên mềm dẻo, "dành chỗ" cho sự tham gia phát triển CT của GV và nhà trường (và có thể cả HS ở cấp độ lớp học).

Khi xác định nội dung dạy học cũng cần chú ý tới các nguyên lí chung, bao trùm (Ví dụ, Tính đa dạng; Tính hệ thống; ... trong khoa học tự nhiên) giúp HS thấy được mối liên hệ giữa các phần của môn học, các môn học, có cái nhìn toàn thể. Qua đó, giúp các em hiểu sâu sắc hơn và phát triển NL liên hệ, vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề; NL tự học.

Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc dạy học giúp HS hiểu sâu và có khả năng vận dụng linh hoạt các kiến thức cốt lõi của môn học và việc phát triển các NLC (một cách tích hợp) không mâu thuẫn nhau mà có tác dụng hỗ trợ nhau.

3.2.3. Xác định "đường phát triển", gồm các mức độ phát triển, của NLC hoặc một số thành tố cơ bản của NLC trong dạy học môn học.

Trường hợp này thường có sự tương thích cao, gắn kết giữa NLC và môn học. Ví dụ, khi NLC hay thành tố của NLC được thể hiện cụ thể (trong phạm vi môn học) thành NL môn học hay thành tố của NL môn học. Xác định các mức độ phát triển cụ thể như vậy sẽ giúp cho việc dạy học và đánh giá phù hợp yêu cầu phát triển NLC của HS ở mỗi giai đoạn học tập.

3.2.4. Hướng dẫn/ gợi ý

Trong văn bản CT, ở mỗi mạch nội dung, chủ đề, bên cạnh các yêu cầu cần đạt về kiến thức, kĩ năng, thái độ hay NL thì cũng nên có hướng dẫn/gợi ý cụ thể về các loại minh chứng cho thấy HS đã đạt được các yêu cầu này và các kinh nghiệm học tập của HS để đạt được các yêu cầu này (liên quan tới vấn đề hướng dẫn về PPDH và ĐGKQHT). Chuẩn/ các yêu cầu cần đạt của môn học cần "mở hơn" để tích hợp các NLC thay vì chỉ tập trung vào các khái niệm khoa học của môn học. Ví dụ, có thể sử dụng cách trình bày dưới dạng bảng 1 dưới đây trong hướng dẫn/ gợi ý.



Bảng 1

Chủ đề/ mạch nội dung	Các yêu cầu cần đạt về kiến thức, kĩ năng, thái độ hay NL (bao gồm cả yêu cầu liên quan tới NLC)	Hướng dẫn/ gợi ý về các loại minh chứng cho thấy HS đã đạt được các yêu cầu	Hướng dẫn/ gợi ý về các kinh nghiệm học tập của HS để đạt được các yêu cầu
....
....

Trong dạy học theo định hướng phát triển NL, khả năng hành động theo các tình huống được chú trọng. Theo De Ketele (1995), NL gồm tập hợp các kĩ năng (các hoạt động) tác động lên các nội dung trong một tình huống có nghĩa đối với HS.

$NL = (\text{những kĩ năng} \times \text{những nội dung}) \times \text{những tình huống} = \text{những mục tiêu} \times \text{những tình huống}$.

Do vậy, để thuận lợi cho thực hiện dạy học phát triển các NLC, các tình huống thực tế thích hợp cũng có thể được gợi ý một cách rõ ràng trong các chủ đề. NL sẽ có cơ hội phát triển khi được áp dụng trong các bối cảnh, tình huống đa dạng với sự phức tạp tăng dần.

3.3. Đối với PPDH

CT tiếp cận NL chú trọng tới sử dụng các PPDH tích cực, trong đó: chú ý cho HS thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng vào các tình huống thực tiễn, các tình huống có tính “phức hợp” (đòi hỏi sự vận dụng phối hợp kiến thức, kĩ năng từ các lĩnh vực khác nhau - hành động trong các bối cảnh, tình huống), tìm tòi khám phá, thực hiện các dự án học tập, thảo luận, thuyết trình,... qua đó phát triển NL của HS; tăng cường các hình thức tổ chức hoạt động GD với sự tham gia, phối hợp, gắn kết của cộng đồng; quan tâm ứng dụng có hiệu quả về công nghệ thông tin; chú ý dạy học “hướng tới từng đối tượng HS” (như quan tâm tới sự khác biệt về NL, sự đa dạng trong phong cách học của HS để sử dụng các hình thức và PPDH cho phù hợp). Trong CT môn học, PPDH được đề cập trong định hướng chung trong dạy học môn học ở cấp học, hoặc trong hướng dẫn/ gợi ý cụ thể về PPDH ở mỗi chủ đề/ mạch nội dung.

Bên cạnh việc xác định những định hướng, tiếp cận chung phù hợp với môn học giúp phát triển NL HS nói chung, để phát triển một NL cụ thể nào đó, có thể có những biện pháp, kĩ thuật cụ thể, “phù hợp hơn” cho việc phát triển NL này. Do vậy, nếu trong CT có những định hướng/hướng dẫn về Phương pháp dạy học cụ thể (để cập tường minh biện pháp, kĩ thuật dạy học nhằm phát triển một/ một số NL hoặc một/ một số thành tố của NL cụ thể nào đó) thì sẽ thuận lợi cho việc thực hiện. Ví dụ: một số phương pháp, kĩ thuật dạy học có ưu thế trong phát triển NL tự học như dạy học “hợp đồng”, dạy học theo góc, dạy học dự án,...; NL hợp tác như dạy học theo nhóm; trò chơi; sắm vai; dạy học dự án,...; NL giải quyết vấn đề và sáng tạo như dạy học giải quyết vấn đề, dạy học dự án; động não; bản đồ tư duy;...

3.4. Đối với ĐGKQHT của HS

Trong CT tiếp cận NL, việc ĐGKQHT cần chú ý tới các thành tố khác nhau của NL kiến thức, kĩ năng, giá trị, thái độ (không chỉ tập trung vào ghi nhớ kiến thức; cũng không chỉ quan tâm tới kiến thức, kĩ năng riêng của từng môn học trong đánh giá; mà cần quan tâm tới việc

HS thể hiện NL như thế nào ở các bối cảnh, tình huống “phức hợp” và thực tiễn; không chỉ đánh giá kết quả “đầu ra” mà còn cả quá trình đi đến kết quả; có hướng dẫn đánh giá các mức độ đạt được về NL,... Phối hợp đánh giá của GV và tự đánh giá của HS. Sử dụng có hiệu quả kết quả đánh giá trong việc nâng cao chất lượng dạy và học.

Cũng như đối với PPDH, trong CT môn học, ĐGKQHT được đề cập trong định hướng chung trong dạy học môn học, hoặc trong hướng dẫn/ gợi ý cụ thể về ĐGKQHT ở mỗi chủ đề/ mạch nội dung. Việc định hướng về các phương pháp và công cụ đánh giá có thể chỉ nêu dưới dạng những định hướng phát triển NL nói chung (mà không đề cập tường minh một NLC cụ thể).

Tuy nhiên, cũng có thể có định hướng/hướng dẫn đánh giá một NLC cụ thể trong dạy học môn học (để cập tường minh phương pháp và công cụ đánh giá NL hoặc một thành tố của NL). Ngoài ra, cũng có thể có chuẩn đánh giá (thường trong trường hợp các NL môn học) hoặc có hướng dẫn cho đánh giá mức độ đạt được của NL.

Các tác giả Reynold và Mackay (1997) khi bàn về việc giáo dục các NLC đã đưa ra mô hình trong đó việc đánh giá các NLC của HS có thể được kết hợp với đánh giá kiến thức môn học của các em như sau:

Mô hình “suy diễn”: Suy diễn kết quả về các NLC từ kết quả (thực hiện các nhiệm vụ) học tập môn học. (Ví dụ, biểu hiện NL sáng tạo của HS khi giải quyết được bài toán dạng mới, hay đưa ra cách giải khác).

Mô hình “song song”: NLC được đánh giá tách biệt khỏi đánh giá các mục tiêu kiến thức môn học. NLC được GV đánh giá riêng biệt qua việc tổng hợp NL của HS (ở cả trong và ngoài lớp học). (Ví dụ, khi giao HS làm việc theo nhóm để giải quyết một bài toán nào đó, bên cạnh đánh giá kiến thức, kĩ năng toán của HS, cần đánh giá NL hợp tác hoặc giao tiếp của HS).

Mô hình “các nhiệm vụ tách biệt”: Đánh giá NLC được tách khỏi các nhiệm vụ đánh giá kiến thức môn học (tương tự mô hình song song, nhưng đánh giá NLC thông qua các nhiệm vụ riêng biệt) (Ví dụ, thiết kế một bài trắc nghiệm khả năng sáng tạo của HS).

Mô hình “tích hợp”: Nhận định về NLC được suy ra từ kết quả đánh giá ở một loạt các môn học, hoạt động giáo dục (Ví dụ, nhận xét về NL tự học của HS được dựa trên việc quan sát quá trình và kết quả học tập nhiều môn học của HS).

Có thể nói, trong dạy học sẽ không có cách đánh giá duy nhất một NLC mà cần có sự phối hợp các cách đánh giá khác nhau. Tùy vào NLC cũng như nội dung dạy học cụ thể của môn học và bối cảnh dạy học cụ thể mà lựa chọn cách đánh giá cho thích hợp.

3.5. Đề xuất quy trình thực hiện việc tích hợp các NLC vào CT môn học

Bước 1: Xác định, làm rõ cấu trúc các NLC và mục tiêu/ NL môn học (hoặc có thể là lĩnh vực học tập, khi đó sẽ có bước cụ thể hóa cho môn học).

- Phân tích, xác định các thành tố cơ bản của các NLC; các mức độ của NL; các yêu cầu cần đạt sau mỗi giai đoạn học tập.

- Phân tích đặc điểm chung về nội dung, hoạt động học tập môn học tại mỗi giai đoạn học tập. Xác định, làm rõ mục tiêu môn học. Xác định các NL môn học (trong đó NL môn học cũng có thể chính là một NLC hay thành tố của NLC nào đó trong phạm vi môn học). Phân tích, xác định các thành tố cơ bản của các NL môn học; các mức độ của NL.

Bước 2: Phân tích, xác định mối liên hệ và mức độ tích hợp NLC vào CT môn học

- Phân tích mối liên hệ giữa các NLC và những mục tiêu, NL môn học. Phân tích các biểu hiện, cơ hội, các loại hoạt động để hình thành và phát triển các NLC qua học tập môn học và qua từng mạch nội dung/ chủ đề của môn học.

Ví dụ, có thể sử dụng các bảng 2, 3 sau để phân tích (cho một môn học và ở một giai đoạn học tập cụ thể):

Bảng 2.

NLC	Yêu cầu cần đạt cụ thể về NLC	Các mục tiêu môn học; các yêu cầu cụ thể về NL môn học có liên quan	Nhận xét về quan hệ, "tính tương thích" giữa NLC và môn học
....
....			

Bảng 3.

NLC	Yêu cầu cần đạt cụ thể về NLC	Các biểu hiện của NLC trong học tập môn học	Các loại hoạt động học tập môn học giúp phát triển NL
....
....			

- Trên cơ sở phân tích trên, xác định mức độ thể hiện NLC trong CT môn học.

Ví dụ, trong dạy học khoa học có thể phát triển NL giao tiếp thông qua: trình bày thông tin (bằng lời nói, văn bản, sử dụng bảng biểu,...); diễn tả ý tưởng; thuyết phục và thương lượng (sử dụng các bằng chứng để hỗ trợ, bảo vệ những phương án, kết quả tìm tòi khoa học của mình);... Các KN nói trên cần thiết trong tất cả các chủ đề/ mạch nội dung của khoa học. Do vậy, có thể xác định NL giao tiếp và môn học có mức độ tương thích cao, liên kết mạnh, cần chú ý đưa NL giao tiếp vào trong chuẩn ở tất cả các chủ đề/ mạch nội dung của môn khoa học.

Bước 3: Thể hiện NLC trong nội dung, chuẩn, PPDH và ĐGKQHT môn học

a) Đối với nội dung và chuẩn, có 2 cách sau:

* Thứ nhất, đưa NLC vào trong nội dung và chuẩn môn học

Trường hợp NLC (hoặc thành tố của NLC) và môn học có sự tương thích cao thì có thể xác định NLC (hoặc thành tố của NLC) như là một mạch nội dung của CT môn học; xây dựng "đường phát triển", xác định các mức độ cần đạt của NLC (hoặc thành tố của NLC) sau mỗi giai đoạn học tập. Đưa NLC (hoặc thành tố của NLC) vào trong chuẩn/ yêu cầu cần đạt ở các chủ đề của môn học. Có thể theo các cách như:

Thiết lập các ma trận để xác định "địa chỉ", mức độ đưa NLC vào CT môn học (ở mỗi mạch nội dung/chủ đề). Ví dụ, dùng bảng thể hiện liên hệ:

Chủ đề/mạch nội dung - Mục tiêu cụ thể của môn học - NLC (được thực hiện ở chủ đề/mạch nội dung).

Lựa chọn, sử dụng một cách phù hợp các động từ thể hiện các kĩ năng thành phần cơ bản của NLC sẽ được để mô tả các yêu cầu cần đạt.

Có thể dùng bảng 4 mục tiêu do Bloom (1971) để xuất để xác định các yêu cầu cần đạt:

Bảng 4.

	Chủ đề 1	Chủ đề 2	Chủ đề n
Hoạt động 1				
Hoạt động 2				
.....				
Hoạt động n				

Trong đó, các hoạt động (kĩ năng) ở đây bao gồm cả kĩ năng thành phần của các NLC. Khi tác động của một "Hoạt động" lên một "Nội dung (của Chủ đề)" sẽ có "Yêu cầu cần đạt" (mục tiêu cụ thể). Ở đây cũng cần chú ý tránh khiên cưỡng, ôm đồm, gây nặng nề cho việc dạy học cũng như ảnh hưởng tới việc thực hiện các mục tiêu dạy học chủ yếu.

* Thứ hai, sử dụng NLC (cùng với NL môn học) như là một tham chiếu trong lựa chọn, xác định nội dung dạy học cụ thể.

Khi lựa chọn, tổ chức nội dung, các quan điểm như tích hợp, phân hóa, hay tập trung vào nội dung cốt lõi đã trình bày ở trên sẽ được vận dụng. Hơn nữa, khi một nội dung cụ thể nào đó phù hợp với yêu cầu phát triển các NL môn học và các NLC thì sẽ được ưu tiên lựa chọn.

Ví dụ, trong môn Khoa học ở tiểu học, nội dung "Các vật dẫn điện và cách điện" có những đặc điểm phù hợp các tiêu chí lựa chọn như: Là kiến thức cơ sở, cần cho hiểu các kiến thức khác như mạch điện, an toàn về điện,...; Giúp giải thích những sự vật hiện tượng xung quanh như việc sử dụng các vật liệu cách điện/ dẫn điện trong một số dụng cụ điện thông dụng ở gia đình; thực hiện an toàn về điện trong cuộc sống; ... Có thể được tìm tòi khám phá qua thí nghiệm (với mạch điện pin), liên hệ với thực tiễn xung quanh các em, do vậy tạo cơ hội phát triển các kĩ năng quan sát, thí nghiệm, NL hợp tác (khi làm thí nghiệm theo nhóm),...

b) Đối với PPDH

Trước hết, cần xác định những phương pháp kĩ thuật dạy học thích hợp giúp phát triển NLC (hoặc thành tố của NLC) nói chung; đồng thời xác định những đặc trưng chung của môn học, của từng mạch nội dung/ chủ đề của môn học. Từ đó, xác định những phương pháp kĩ thuật dạy học thích hợp giúp phát triển (hoặc thành tố của NLC) trong dạy học môn học.

Đưa những phương pháp, kĩ thuật dạy học đã xác định vào định hướng chung về PPDH môn học hoặc hướng dẫn về PPDH ở từng chủ đề/ mạch nội dung (chẳng hạn thông qua hướng dẫn, định hướng về các kinh nghiệm học tập của HS ở Bảng 1).

c) Đối với ĐGKQHT

- Xác định các kiểu, loại biểu hiện (hành vi, hành động, phản ứng, ...) đại diện nhất, minh chứng cho NLC; từ đó xác định mô hình, phương thức đánh giá thích hợp.

- Xác định những phương pháp, kĩ thuật ĐGKQHT thích hợp giúp đánh giá NLC (hoặc thành tố của NLC) nói chung; xác định những đặc trưng chung của môn học, của từng mạch nội dung/ chủ đề của môn học. Từ đó xác định những phương pháp, kĩ thuật thích hợp ĐG NLC (hoặc thành tố của NLC trong dạy học môn học).

- Đưa những phương pháp, kĩ thuật ĐG đã xác định vào định hướng chung trong ĐGKQHT môn học hoặc hướng dẫn về ĐGKQHT ở từng chủ đề/mạch nội dung (chẳng hạn thông qua hướng dẫn, định hướng về các minh chứng cho thấy HS đã đạt được các yêu cầu ở Bảng 1).

d) Xây dựng các mẫu chủ đề

Để thuận lợi cho việc triển khai CT (trong viết sách, xây dựng kế hoạch dạy học, ...), trong CT cũng có thể xây dựng các mẫu về chủ đề dạy học cụ thể.

Dưới đây là một ví dụ về cách thiết kế chủ đề nhằm thực hiện yêu cầu dạy học phát triển NL. Thiết kế theo mô hình UdB (Understanding by Design) (thiết kế "giật lùi"). Mô hình thiết kế này có 3 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Xác định các kết quả hoặc đầu ra mong muốn được xác định cụ thể qua các chuẩn; hiểu biết thiết yếu (các kiến thức căn bản của môn học); câu hỏi thiết yếu (câu hỏi mở, kích thích tư duy và tìm tòi những kiến thức, hiểu biết thiết yếu).

Giai đoạn 2: Xác định những chứng cứ (sản phẩm, việc thực hiện) xác nhận/ cho thấy HS đạt được kết quả mong muốn; những nhiệm vụ đánh giá thực mà HS chờ đợi thực hiện để thể hiện hiểu biết mong muốn; các tiêu chí đưa vào đó việc thực hiện hoặc sản phẩm của HS sẽ được xem xét.

Giai đoạn 3: Lập kế hoạch học tập, cụ thể hóa các hoạt động học tập mà HS sẽ trải qua để đạt được chuẩn, và các nguồn lực cần để các em tạo ra sản phẩm và thực hành. Xác định các hoạt động dạy học phù hợp, giúp HS đạt được kết quả đầu ra mong muốn.

Trong chủ đề, qua các giai đoạn thiết kế ở trên, các NLC được lựa chọn cho chủ đề sẽ được thể hiện ở việc xác định kết quả đầu ra mong muốn, lựa chọn nội dung, cũng như PPDH, ĐGKQHT.

Bước 4: Rà soát, đánh giá từng phần và tổng thể việc tích hợp các NLC trong CT các môn học và điều chỉnh

Việc rà soát, đánh giá, điều chỉnh nhằm đảm bảo yêu cầu phát triển các NLC (để ra trong mục tiêu, yêu cầu của CT tổng thể) đã được thể hiện trong CT các môn học, hoạt động giáo dục; đồng thời tránh sự quá tải ở từng chủ đề môn học cũng như xét toàn thể các môn học, hoạt động giáo dục (do quá nhiều mục tiêu đặt ra trong một mạch nội dung; do có sự trùng lặp kiến thức không cần thiết ...).

4. Kết luận và khuyến nghị

GDPT cần chuẩn bị cho người học những NL cần thiết cho cuộc sống lao động, đáp ứng yêu cầu phát triển của đất nước. Theo định hướng này, giáo dục chú trọng phát triển khả năng hành động, vận dụng được những điều đã học để giải quyết các vấn đề thực tiễn đặt ra; giáo dục không chỉ trang bị cho HS kiến thức, kĩ năng các môn học mà còn chú ý tới những NL chung cần thiết cho nhiều lĩnh vực hoạt động, nhiều bối cảnh như hợp tác, giao tiếp, giải quyết vấn đề, ...

Để việc phát triển các NLC cho HS hiện thực, hiệu quả ở các nhà trường thì không thể chỉ dừng ở việc đưa thành mục tiêu, hay xác định các yêu cầu cần đạt trong CT tổng thể mà cần phải thể hiện được trong CT các môn học, hoạt động giáo dục một cách đồng bộ từ mục tiêu, nội dung, chuẩn, dạy học và đánh giá.

Cần có các mức độ cũng như cách thức khác nhau

để tích hợp, phát triển NLC trong CT môn học. Cần phân tích bản chất môn học, NLC, mối quan hệ giữa chúng để xác định các mức độ, cách thức khả thi, phù hợp khi đưa mỗi NLC vào CT môn học.

Cần tránh những quan niệm cực đoan về CT tiếp cận NL nói chung và về việc tích hợp, phát triển các NLC trong CT môn học nói riêng. Chẳng hạn, không đánh giá đúng mức mà coi nhẹ việc trang bị cho HS nền tảng kiến thức thiết yếu; cực đoan trong việc biểu đạt mục tiêu, chuẩn trong văn bản CT lẫn việc thiết kế quá trình dạy học, đánh giá. Cũng cần chú ý tránh khiên cưỡng hoặc ôm đồm trong việc thực hiện việc tích hợp, phát triển các NLC mà cần có sự lựa chọn hợp lí.

Cần có những nghiên cứu cách thức để tích hợp, phát triển NLC trong biên soạn tài liệu dạy và học, phát triển chuyên môn cho GV, lập kế hoạch giáo dục, quản lí, cũng như trong hoạt động dạy và học ở nhà trường./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Bộ GD&ĐT, (2015), *CT GDPT tổng thể (Dự thảo)*.
- [2]. Harlen, W., (1997), *Teaching of science in primary schools*.
- [3]. Reynolds.C & Mackay.T, (1997), *Generic Skills (Key Competencies) in Australia - the Way of the Future or a track into the Never Never ? Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*.
- [4]. Roegiers.X.,(1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các NL ở nhà trường*, NXB Giáo dục.
- [5]. SEAMEO Innotech, (2012), *Tài liệu Hội thảo Phát triển giáo dục*.
- [6]. Lương Việt Thái, *Một số đặc điểm của CT theo định hướng phát triển NL*, Tạp chí Giáo dục, Số 269, tháng 9, năm 2011.
- [7]. Lương Việt Thái (chủ nhiệm đề tài), (2011), *Báo cáo tổng kết Đề tài Phát triển CT GDPT theo định hướng phát triển NL người học*, Đề tài cấp Bộ, mã số B 2008 - 37 - 52 TĐ.
- [8]. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2010), *Giáo dục kĩ năng sống qua các môn học và hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp*, NXB Giáo dục.
- [9]. UNESCO, (2015), *Transversal Competencies in Education Policy & Practice (Phase I), Regional Synthesis Report*.

SUMMARY

In order to implement effectively teaching objectives to develop general competencies, these competencies need to be applied into curriculum properly. This article analyzes levels and methods to integrate and develop these competencies in curriculum, in which focusing on educational activities and elements of curriculum (objective, content, standard, teaching method, evaluation of learning outcomes). The author also suggests the procedure of implementing integration, developing competencies in curriculum and educational activities in new curriculum in Vietnam.

Keywords: Curriculum; competence approach; integration; general competencies.