



TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

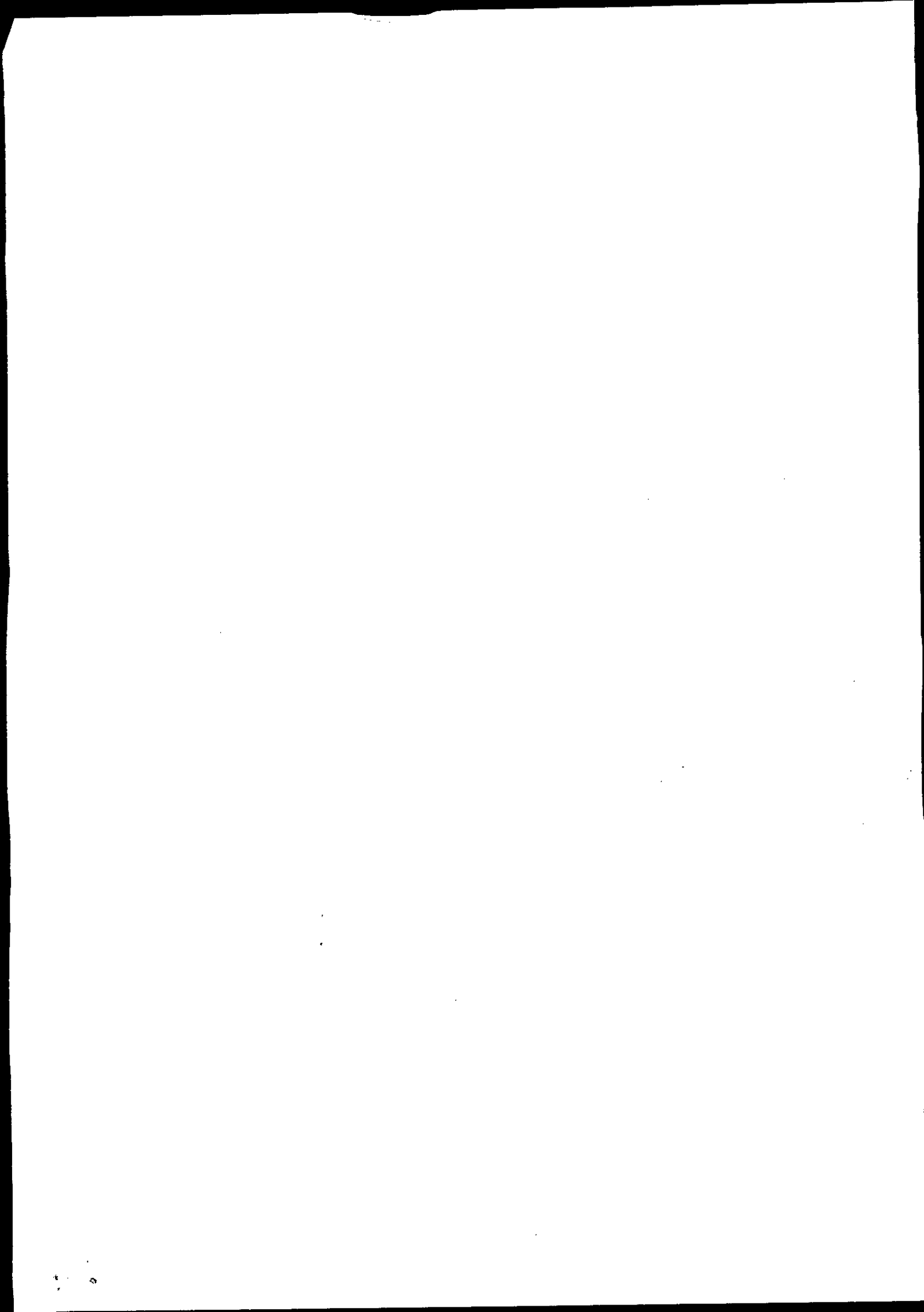
TÀI LIỆU

BỒI DƯỠNG THEO TIÊU CHUẨN CHỨC DANH NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

HẠNG II



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM



Giáo viên trung học phổ thông với công tác tư vấn học sinh trong trường trung học phổ thông

Số tiết: 16 (Lí thuyết: 8; Thảo luận, thực hành: 8)



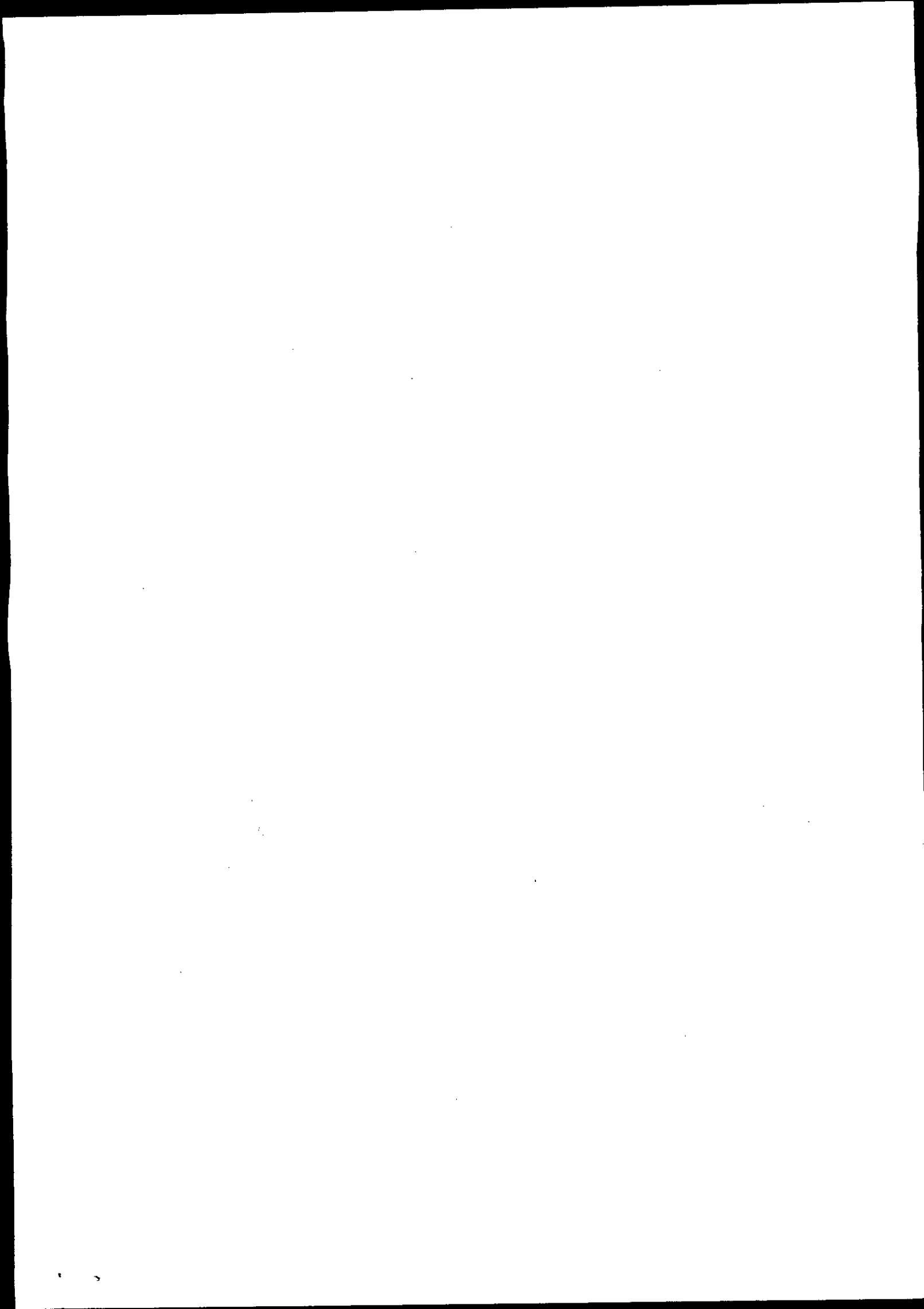
A. MỤC TIÊU

1. Mục tiêu chung

Giúp giáo viên cập nhật về đặc điểm phát triển tâm sinh lí của học sinh trung học phổ thông (THPT) hiện nay; hiểu được nội dung của hoạt động tư vấn tâm lí cho học sinh: nội dung, hình thức tư vấn, hỗ trợ tâm lí học sinh. Từ đó, giúp giáo viên biết vận dụng kĩ năng cần thiết để lên kế hoạch cá nhân và thực hiện có hiệu quả khi chăm sóc, hỗ trợ tâm lí học sinh.

2. Mục tiêu cụ thể

- Trình bày được các khái niệm cơ bản: tư vấn, tư vấn học đường; mối quan hệ hỗ trợ về tâm lí, chức năng tư vấn của giáo viên; mục đích và tầm quan trọng của tư vấn học đường.
- Phân tích được các đặc điểm tâm lí và những khó khăn tâm lí cơ bản của học sinh THPT.
- Phân tích được các nội dung cơ bản của tư vấn học đường ở trường THPT, phương pháp tư vấn, các hình thức tư vấn, nguyên tắc tư vấn, các kĩ năng tư vấn cơ bản.
- Xác định các khó khăn tâm lí ở học sinh THPT.
- Thiết lập và duy trì mối quan hệ hỗ trợ về tâm lí đối với học sinh, vận dụng linh hoạt các kĩ năng tư vấn để hiểu và đánh giá đúng vấn đề của học sinh.



- Hỗ trợ học sinh trong việc tìm kiếm, lựa chọn các giải pháp để vượt qua khó khăn.
- Tích cực vận dụng tri thức, kĩ năng đã được học vào việc hỗ trợ học sinh khắc phục khó khăn tâm lí trong học tập, hướng nghiệp và trong cuộc sống.
- Nâng cao ý thức tự bồi dưỡng thường xuyên và tích cực trong việc giúp đỡ đồng nghiệp phát triển năng lực giáo dục học sinh.



B. MÔ TẢ NỘI DUNG

Chuyên đề này gồm các nội dung sau:

- 1) Vị trí, ý nghĩa của lứa tuổi học sinh THPT; đặc điểm về hoạt động học tập và giao tiếp, đặc điểm về sự phát triển trí tuệ và nhân cách của học sinh THPT;
- 2) Các vấn đề cần lưu ý về tư vấn học đường cho học sinh THPT như nội dung tư vấn, phương pháp tư vấn, kĩ năng tư vấn, vấn đề tư vấn hướng nghiệp cho học sinh ở trường THPT...

Mỗi nội dung sẽ gồm những hoạt động để tìm hiểu cụ thể về các nội dung và hình thành các kĩ năng cần thiết. Trong mỗi hoạt động sẽ tùy theo từng nội dung nhưng đều thể hiện được những nhiệm vụ cần phải làm và những thông tin phản hồi cơ bản cho nội dung.



C. NỘI DUNG

1. Một số vấn đề cơ bản về sự phát triển tâm lí của lứa tuổi học sinh trung học phổ thông

a. Khái quát về lứa tuổi học sinh trung học phổ thông

Lứa tuổi học sinh THPT còn được gọi là lứa tuổi đầu thanh niên. Tuổi thanh niên là một hiện tượng tâm lí xã hội. Giai đoạn tuổi thanh niên rất khó phân định rạch ròi cả về tuổi đời, về thể chất, hoàn cảnh xã hội và về phát triển tâm lí.

b. Hoạt động học tập và giao tiếp của học sinh trung học phổ thông

Đặc điểm hoạt động học tập

- + Khác biệt so với hoạt động học tập của thiếu niên: hoạt động học tập của thanh niên học sinh đòi hỏi tính năng động và tính độc lập cao hơn. *Nội dung học tập* ở trường THPT có tính lí luận cao hơn, khối lượng kiến thức nhiều hơn so với nội dung học ở THCS.

- + Phát triển *ý thức học tập*, do các em ngày càng trưởng thành, kinh nghiệm sống càng phong phú ; vì vậy, ý thức được mình đang đứng trước ngưỡng cửa cuộc đời.
- + Hình thành *hứng thú học tập* gắn liền với khuynh hướng nghề nghiệp. Hứng thú nhận thức của học sinh THPT mang tính chất rộng rãi, sâu và bền vững hơn so với lứa tuổi trước.
- + *Thái độ học tập* được thúc đẩy bởi những động cơ học tập khác trước: động cơ thực tiễn (ý nghĩa của môn học đối với các em, khả năng tiếp thu...), động cơ nhận thức, ý nghĩa xã hội... Một mặt các em ý thức được tầm quan trọng của việc học tập đối với nghề nghiệp trong tương lai, mặt khác thái độ học tập của các em đã có sự phân hoá cao. Việc học tập có tính lựa chọn rõ ràng. Các em tập trung học nhiều đối với các môn học liên quan tới nghề và trường định chọn để thi hoặc các môn gây hứng thú đặc biệt.
- + Có sự phân hoá rất rõ trong học tập, vì vậy xuất hiện nhiều nhóm học sinh, trong đó có 2 nhóm cần được chú ý nhiều: nhóm học sinh có năng khiếu trong lĩnh vực nào đó và nhóm học sinh có kết quả học không tốt, ngại học, học đối phó, thậm chí bỏ học, trốn học.

Hoạt động lao động và sự lựa chọn nghề

Giai đoạn này, các em phải đối mặt với thử thách chọn nghề. Do vậy, cần giúp các em bắt đầu một quá trình chọn nghề kéo dài và đảm bảo hạnh phúc, có tương lai. Lí thuyết chọn nghề do Donald Super đưa ra đã đề cập: Bắt đầu 13 hoặc 14 tuổi, trẻ sử dụng nhận dạng những điểm nổi bật của mình như nguồn tham khảo quan trọng đầu tiên về nghề nghiệp. Trong những năm này, trẻ bắt đầu sử dụng quan điểm đầu tiên của mình về tài năng và những quan tâm của chính mình để thu hẹp nghề tiềm năng có thể chọn. Ví dụ: Một em trai có tính hướng ngoại có thể sẽ hướng tới những ngành nghề yêu cầu tính cách đó. Tuy nhiên, những quyết định ban đầu như thế chỉ mang tính tạm thời, nhiều trẻ sẽ thử nghiệm nhiều giả thuyết khác nhau về nghề và cố tưởng tượng mỗi nghề có đặc điểm gì.

Liên quan đến tự quyết chọn nghề cũng có biểu hiện sự khác biệt giới. Nam thanh niên hướng về chọn các ngành nghề hiện đại nhiều hơn, ngay sự phân hoá trong hứng thú nghề nghiệp cũng xuất hiện sớm và rõ rệt hơn so với ở nữ giới. Các học sinh nam đánh giá khả năng của mình với tính phê phán cao hơn và có yêu cầu nhiều hơn khi chọn nghề tương lai cho bản thân; trong khi ở lĩnh vực này, học sinh nữ dễ dàng và thụ động hơn trong thoả hiệp với các thất bại, có xu hướng nghiêng về thiết lập cuộc sống gia đình cho cá nhân.

Tóm lại, hoạt động lao động và lựa chọn nghề nghiệp của các em trong giai đoạn đầu thanh niên có một số đặc điểm sau:

- + Lựa chọn nghề nghiệp mang tính chất khẩn thiết, vì các em hiểu được rằng: cuộc sống tương lai phụ thuộc vào sự lựa chọn này.
- + Bắt đầu từ 13 đến 15 tuổi (cuối THCS, đầu THPT), ở trẻ xuất hiện những biểu tượng ban đầu về nghề nghiệp và giá trị của các nghề. Từ 16 đến 18 tuổi (cuối THPT) là giai đoạn cụ thể hoá. Trong giai đoạn này, thanh niên rất tích cực tìm hiểu đặc điểm các nghề trong xã hội, thường xuyên so sánh, cân nhắc các giá trị cũng như các yêu cầu của từng nghề, thường xuyên đối chiếu với khả năng và điều kiện của bản thân.
- + Ở nhiều em có sự định hướng phiến diện về nghề nghiệp: đa số các em hướng vào học đại học hơn là học nghề, điều đó ảnh hưởng tiêu cực đến các em nếu không thi đỗ, không chú ý đến yêu cầu của xã hội đối với ngành nghề...
- + Nhiều em không tự đánh giá được những phẩm chất, năng lực của bản thân nên lúng túng khi chọn nghề, không hiểu về nghề...

c. Hoạt động giao tiếp

Trong giao tiếp, có thể nhận thấy hai xu hướng đối lập nhau ở thanh niên:

- + Mở rộng lĩnh vực giao tiếp, thể hiện ở hiện tượng có tên gọi là: “mong đợi giao tiếp” và chủ thể trực tiếp tìm kiếm cũng như luôn sẵn sàng tham gia giao tiếp khi có cơ hội;
- + Tính cá thể hoá trong phát triển, thể hiện ở việc đề cao tính lựa chọn trong kết bạn, thường đưa ra yêu cầu tối đa với giao tiếp theo kiểu “xúng tằm”.

Ở lứa tuổi thanh niên (cũng như ở lứa tuổi thiếu niên), ở em gái thường có chỉ số cao hơn về cảm xúc, về tính nhạy cảm, về trực giác, sự mềm mại, xu hướng lãng mạn; trong khi ở nam thanh niên – thích thiên về lí trí, thực tế, đôi chút mang tính thực dụng. Trong lĩnh vực tự ý thức cũng có sự khác nhau theo giới: sự tự mô tả của thanh niên sinh động hơn và trong đó chú ý đến sự xuất hiện của các hứng thú, các dạng hoạt động mới... Nam thanh niên có xu hướng cho mình là người mạnh mẽ, nhiều năng lượng, có uy lực và là người tháo vát, thạo việc hơn các cô gái cùng trang lứa.

Năng lực và phong cách giao tiếp của nam, nữ thanh niên cũng không hoàn toàn giống nhau. Điều này liên quan đến mức độ quảng giao, sự đồng cảm và đặc tính liên kết. Cảm giác thuộc về nhóm với các bạn đồng trang lứa, giao tiếp

với chúng bạn, đối với nam thanh niên, là vô cùng quan trọng và quan trọng hơn nhiều, so với nữ thanh niên. Nội dung hoạt động cùng nhau và thành tích của bản thân trong đó ở nam thanh niên có ý nghĩa hơn nhiều, so với ở nữ đồng trang lứa. Giao tiếp của các cô gái tuổi này tương đối thụ động, nhưng lại mang tính chất hữu nghị và có lựa chọn hơn. Các nữ thanh niên, nhìn chung có tính nhạy cảm hơn về cảm xúc và có sức quyến rũ các bạn nam giới; sự vượt trội của yếu tố trên được quyết định bởi nhu cầu và năng lực tự cởi mở, bởi sự chuyên giao thân tình và những thông tin về có ý nghĩa của nhân cách, về thế giới nội tâm của bản thân. Các nam học sinh THPT thường nghiêng về đánh giá độ tin cậy của người bạn, điểm chung về phát triển trí tuệ giữa họ, còn học sinh nữ ở lứa tuổi này – sự đồng cảm, sự sẻ chia và sự nhún nhường. Nam thanh niên có tính hướng ngoại; trong khi nữ thanh niên – hướng nội trong giao tiếp. Ngay từ ở tuổi thiếu niên, học sinh nữ thường bộc lộ nguyện vọng có bạn khác giới nhiều hơn học sinh nam và các cô gái thường định hướng tới các bạn nam lớn tuổi hơn mình; họ cũng có cảm giác tự tin khi giao tiếp với học sinh nam và cũng chính vì vậy, học sinh nữ hay phải trải nghiệm sự bất an, sự xáo trộn và căng thẳng.

Những khác biệt về giới nêu trên cho thấy, cần thiết phải có cách tiếp cận cá thể hoá trong giáo dục và dạy học, xoá bỏ đi những thói quen định hình, định hướng đến những mô hình cá nhân mang tính đại trà của lứa tuổi.

Tình bạn

- Ở tuổi THPT phát triển mạnh ở cả 3 dấu hiệu: mức độ lựa chọn, độ bền vững và độ thân.
- Các quan hệ bạn bè càng được lựa chọn bao nhiêu thì càng bền vững bấy nhiêu, mức độ hiểu nhau càng cao (độ thân về tâm lí), độ bền vững càng cao.

Giao tiếp nhóm bạn

Ở các em học sinh PTTH, điều quan trọng là được sinh hoạt với các bạn cùng lứa tuổi, thấy mình cần cho nhóm, có uy tín, địa vị trong nhóm.

Ở lứa tuổi này quan hệ bạn bè giữ vị trí lớn hơn so với người lớn hơn hoặc nhỏ hơn; do lòng khao khát có vị trí bình đẳng trong cuộc sống. Quan hệ phụ thuộc, dựa dẫm vào cha mẹ cũng dần được thay thế bằng quan hệ bình đẳng, tự lập.

Sự mở rộng phạm vi giao tiếp, phức tạp hoá hoạt động, dẫn đến việc thanh niên có thể tham gia nhiều nhóm. Điều đó có thể gây ra xung đột vai trò, vì phải lựa chọn giữa các vai trò khác nhau. Nhóm bạn có các định hướng giá trị rõ rệt hơn và có điều kiện tồn tại lâu dài hơn. Các nhóm thường xuyên có sự phân hoá

vai trò ổn định hơn và một số trường hợp có sự cố kết rất mạnh. Yếu tố vị thế trong nhóm có ảnh hưởng nhiều đến học sinh.

Tình yêu

Tính chất của tình yêu, cách thức ứng xử của học sinh đang yêu phụ thuộc rất nhiều vào bối cảnh xã hội mà học sinh đang sống.

d. Sự phát triển nhận thức và trí tuệ

Tính chủ định phát triển mạnh ở tất cả các quá trình nhận thức:

- + *Tri giác* có mục đích đạt tới mức rất cao. Quan sát có mục đích, có hệ thống và toàn diện; đồng thời gắn liền với tư duy ngôn ngữ.
- + *Chú ý*: Năng lực di chuyển và phân phối chú ý được phát triển và hoàn thiện một cách rõ rệt. Các em có thể vừa nghe giảng vừa ghi chép và vừa theo dõi nội dung suy nghĩ của mình. Nhiều em có khả năng chống lại có hiệu quả những kích thích làm phân tán chú ý.
- + *Ghi nhớ* có chủ định giữ vai trò chủ đạo trong hoạt động trí tuệ, phát triển ghi nhớ logic trừu tượng, ghi nhớ ý nghĩa. Các em tạo được tâm thế phân hoá trong ghi nhớ (tài liệu nào cần nhớ chi tiết, tài liệu nào chỉ cần hiểu...).
- + Hoạt động *tư duy* thay đổi rõ rệt (do cấu trúc, chức năng của não, sự phát triển của quá trình nhận thức, hoạt động học tập): có khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng. Tính chất của tư duy chặt chẽ hơn, có căn cứ, nhất quán hơn; đồng thời phát triển tính phê phán; tạo điều kiện cho học sinh lớn thực hiện các tư duy toán học phức tạp, phân tích được nội dung cơ bản của khái niệm trừu tượng, quan hệ nhân quả trong tự nhiên và xã hội. Đó là cơ sở để hình thành thế giới quan. Tuy nhiên, nhiều em chưa phát huy hết khả năng suy nghĩ độc lập, còn kết luận vội vàng theo cảm tính.

e. Sự phát triển nhân cách

Đặc điểm phát triển nhân cách chung của thanh niên mới lớn

Bước chuyển từ tuổi thiếu niên sang tuổi đầu thanh niên liên quan đến sự thay đổi rõ rệt quan điểm nội tâm, thể hiện ở chỗ: khát vọng về tương lai trở thành xu hướng chính của nhân cách và vấn đề lựa chọn nghề nghiệp cho đường đời sau này là trung tâm của sự chú ý, của hứng thú và của các kế hoạch của học sinh lứa tuổi này. Tổ chức tâm lí mới, cơ bản ở giai đoạn đầu thanh niên, mà theo nhà tâm lí học người Nga I.V. Dubrovina là “sẵn sàng tự quyết trong nhân cách và trong cuộc sống”, được đặc trưng bởi quá trình tích cực hiểu bản thân, hiểu vị thế của

mình trong xã hội và ý nghĩa của bản thân trong cuộc sống. Sự hình thành các kế hoạch đường đời, viễn cảnh cuộc sống ở phía trước dẫn đến những thay đổi tận gốc quan hệ của học sinh đối với trường học, với chính việc học, với điểm số, với đánh giá bản thân và những người xung quanh. Sự lựa chọn nghề nghiệp tương lai là hạt nhân của quá trình tự quyết. Các hỗ trợ tâm lí – giáo dục cho học sinh đối với việc tự quyết định nghề cần phải hướng tới việc tạo các điều kiện cùng thúc đẩy chính tính tích cực của giới trẻ.

Ở tuổi đầu thanh niên, trong phát triển tự ý thức diễn ra những thay đổi căn bản: ý nghĩa của hệ thống giá trị, cũng như khía cạnh nhân cách trong tự đánh giá được tăng cao. Sự chuyển dịch từ tự đánh giá từng phần các phẩm chất nhân cách riêng lẻ đối với mỗi quan hệ tổng thể ở bản thân, được thay thế bằng tự đánh giá theo hai cực (tốt – xấu) mang tính không ổn định, không rõ ràng, suy luận mang tính hai chiều; tính phê phán và tự phê phán tăng, tính tự lập trong suy luận xuất hiện; đánh giá năng lực bản thân và của những người khác phát triển mạnh. Tuy nhiên, trong phản ánh nhân cách ở tuổi đầu thanh niên ít nhiều bị mất đi sắc thái của tình cảm trong quan hệ với “cái tôi” và diễn ra trên “phông” cảm xúc tương đối bình lặng. Tất cả những mô tả trên đều có ảnh hưởng đến sự phát triển của cái gọi là tính tự trọng ở lứa tuổi này.

Tuổi thanh niên là giai đoạn nhạy cảm để hình thành các định hướng giá trị với tư cách là các cấu trúc ổn định của nhân cách. Đây là cơ sở của quan điểm sống, thúc đẩy sự hình thành thế giới quan, quan hệ với thực tại xung quanh, với cảm xúc – giá trị với bản thân.

Đặc điểm quan trọng trong tự ý thức của học sinh THPT là ý thức được cá tính của bản thân, tính độc đáo và tính không giống người khác. Với tư cách là hệ quả của đặc điểm trên, có thể dẫn đến sự căng thẳng nội tâm, sinh ra cảm giác cô độc, thúc đẩy nhu cầu trong giao tiếp, đồng thời tăng tính lựa chọn trong giao tiếp của thanh niên.

g. Sự phát triển của tự ý thức

Hình ảnh về thân thể

Thanh niên rất quan tâm đến các vấn đề liên quan tới thân thể của mình. Câu hỏi thường trực là hình ảnh thân thể của mình thế nào trong mắt người khác, nhất là trong mắt bạn bè. Không ít em xây dựng và thực hiện rất nghiêm kế hoạch rèn luyện thân thể và các hành vi ứng xử, không phải để tăng cường sức khoẻ mà để tạo ra hình ảnh hấp dẫn, uy tín và sự mến phục của bạn bè. Những thanh niên

chậm lớn, quá béo, chậm xuất hiện các dấu hiệu giới tính thường cảm thấy bần khổ, khô tâm, mặc cảm tự ti trước bạn bè.

Ý thức về thân thể là thành tố quan trọng của sự tự ý thức ở thanh niên mới lớn. Vì ý thức thân thể có liên quan đến hai vấn đề: chọn bạn đời (mối tình đầu) và chọn nghề nghiệp.

Khả năng tự đánh giá bản thân

Có 2 cách để tự đánh giá: so sánh mình với người khác và so với chuẩn mực đề ra.

- + Các em có nhu cầu tìm hiểu, đánh giá những đặc điểm tâm lí của mình theo quan điểm về mục đích cuộc sống, hoài bão của mình. Quan tâm tới đời sống tâm lí, phẩm chất nhân cách và năng lực riêng.
- + Sự tự ý thức của thanh niên học sinh xuất phát từ yêu cầu của cuộc sống và hoạt động (địa vị trong tập thể, quan hệ với thế giới xung quanh...).
- + Tự đánh giá đã có chủ kiến rõ ràng và có sự đối chiếu với các chuẩn chung của xã hội.
- + Sự phản tỉnh là một trong các đặc trưng điển hình của tuổi thiếu niên. Phản tỉnh là sự quay vào bên trong bản thân của ý thức, giúp trẻ ý thức rõ hơn "cái Tôi" và địa vị xã hội của mình trong gia đình, nhà trường và xã hội.
- + Nội dung của tự ý thức: các em không chỉ nhận thức về cái tôi của mình trong hiện tại như thiếu niên, mà còn nhận thức về vị trí của mình trong xã hội, trong tương lai. Vì thế, thanh niên có thể hiểu rõ mình ở những phẩm chất nhân cách từ đơn giản (lòng yêu lao động, tính cần cù, dũng cảm...), đến những phẩm chất phức tạp (tinh thần trách nhiệm, lòng tự trọng, tình cảm nghĩa vụ...).
- + Tự đánh giá có chiều sâu và khái quát hơn nhiều so với thiếu niên, không chỉ đánh giá "cái Tôi" hiện thực (Tôi là ai), mà còn đánh giá "cái Tôi" lí tưởng (tôi muốn trở thành người như thế nào?), cái Tôi năng động (Tôi sẽ cố gắng để thành người như thế nào?).
- + Có khả năng đánh giá tốt hơn ở tuổi thiếu niên về những phẩm chất, mặt mạnh, mặt yếu của những người cùng sống và của chính mình.

h. Sự hình thành thế giới quan

- + Biểu hiện đầu tiên của thế giới quan: phát triển hứng thú nhận thức đối với những nguyên tắc chung nhất của vũ trụ, quy luật phổ biến của tự nhiên,

xã hội, sự tồn tại của loài người. Các em xây dựng quan điểm riêng trong lĩnh vực khoa học, các vấn đề xã hội, tư tưởng, chính trị, đạo đức.

- + Sự hình thành thế giới quan không chỉ giới hạn ở tính tích cực nhận thức, mà còn thể hiện ở phạm vi nội dung. Các em quan tâm đến các vấn đề liên quan đến con người, vai trò của con người trong lịch sử, quan hệ con người và xã hội, quyền lợi và nghĩa vụ, nghĩa vụ và tình cảm. Trong đó, ý nghĩa cuộc sống giữ vị trí trung tâm trong suy nghĩ của các em. Tuy nhiên, ở một số em thế giới quan còn bị ảnh hưởng của những yếu tố tiêu cực như: những sản phẩm nghệ thuật không lành mạnh, đánh giá cao cuộc sống hưởng thụ; hay một số em sống thụ động...
- + *Lí tưởng sống*, được hình thành và phát triển mạnh ở tuổi thanh niên. Nếu như, ở thiếu niên, thường chỉ là biểu tượng về các cá nhân cụ thể có ảnh hưởng lớn đến các em và được các em ngưỡng mộ, thì sang tuổi thanh niên, “hình mẫu lí tưởng” không còn gắn liền với các cá nhân cụ thể mà có tính khái quát cao về phẩm chất tâm lí, nhân cách. Đặc trưng trong lí tưởng của thanh niên là lí tưởng nghề và lí tưởng đạo đức cao cả. Chúng được thể hiện qua mục đích sống, qua sự say mê với việc học tập, nghiên cứu và lao động nghề nghiệp, qua nguyện vọng được tham gia các hoạt động mang lại giá trị xã hội lớn lao, được cống hiến sức trẻ. Tuy nhiên, một số thanh niên bị lệch lạc về lí tưởng sống.

2. Tư vấn học đường cho học sinh trung học phổ thông

Khái quát chung về hoạt động chăm sóc tâm lí trong nhà trường

Hỗ trợ tâm lí trong trường học trên thế giới tập trung vào ba mảng nội dung: phòng ngừa, phát hiện sớm, can thiệp; với 3 cấp độ hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường. Đây cũng là xu hướng chính trong hoạt động hỗ trợ tâm lí tại nhiều trường phổ thông hiện nay ở nước ta.

Dựa theo Mô hình phân phối dịch vụ 3 tầng trong trường học của Hoa Kỳ, chúng tôi kế thừa, xây dựng và sử dụng mô hình chăm sóc tâm lí học sinh, tương ứng với các nhóm kĩ năng sau:

(1) *Nhóm kĩ năng phòng ngừa những khó khăn/rối nhiễu tâm lí cho học sinh:*

Kĩ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động phòng ngừa

Kĩ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động phòng ngừa trong nhà trường là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào thiết kế, triển khai và đánh giá việc áp dụng các chính sách toàn trường nhằm ngăn ngừa hoặc giảm thiểu các nguy cơ gặp khó khăn/rối nhiễu tâm lí ở học sinh.

Mục đích của kĩ năng: Giảm thiểu hoặc ngăn chặn sự phát triển của những rối nhiễu tâm lí, tăng cường sức khoẻ tâm thần cho học sinh.

Các dịch vụ phòng ngừa nhà tư vấn học đường có thể cung cấp: Sàng lọc sức khoẻ tinh thần và học tập; Các chương trình nâng cao năng lực xã hội; Đưa ra những sáng kiến an toàn học đường; Tập huấn khả năng phục hồi; Tham vấn cá nhân và nhóm; Ngăn ngừa tự tử; Giáo dục về ma tuý; Phòng ngừa bạo lực; Phòng chống bắt nạt, trêu chọc trong trường học; Tăng cường sức khoẻ và trạng thái khoẻ mạnh; Đào tạo/tập huấn cho cha mẹ; Giáo dục tính cách...

Các hình thức cụ thể có thể sử dụng nhằm phòng ngừa trong tâm lí học đường:

- + Giáo dục kĩ năng sống cho học sinh;
- + Tổ chức câu lạc bộ theo chủ đề cho học sinh;
- + Toạ đàm giải đáp thắc mắc trước mùa thi;
- + Bồi dưỡng kiến thức và kĩ năng làm cha mẹ cho phụ huynh;
- + Trao đổi, chia sẻ với giáo viên, cha mẹ về phương pháp dạy trẻ tích cực;
- + Giới thiệu một số dạng rối nhiễu tâm lí thường gặp ở học sinh.

(2) *Nhóm kĩ năng phát hiện sớm các khó khăn/rối nhiễu tâm lí:*

Kĩ năng phát hiện sớm

Kĩ năng phát hiện sớm là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm để tìm tòi những dấu hiệu cho thấy học sinh có vấn đề hành vi, cảm xúc cần phải được trợ giúp hoặc những vấn đề nổi cộm của học sinh toàn trường cần được can thiệp kịp thời.

Mục đích của kĩ năng phát hiện sớm: giúp ngăn ngừa hoặc giảm thiểu những tác động tức thời hoặc dài hạn của những vấn đề sức khoẻ tinh thần ở học sinh.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kĩ năng:

- Nhận diện những vấn đề nổi cộm của học sinh toàn trường;
- Nhận diện những học sinh có vấn đề về hành vi, cảm xúc;

- Đánh giá những dữ liệu thu được dựa trên việc kết hợp các nguồn thông tin khác nhau;
- Lên kế hoạch sử dụng những dữ liệu đã được sàng lọc: Cung cấp cho nhà trường, giáo viên, cha mẹ học sinh; phòng ngừa, theo dõi và trợ giúp kịp thời.

Những thời điểm có thể tiến hành phát hiện và sàng lọc đối với học sinh: Tập trung vào những năm chuyển tiếp; Các cấp học/Trường học có một số lượng lớn học sinh có các vấn đề về hành vi/xúc cảm; Những học sinh mới vào trường; Những học sinh khó hoàn thành các bài kiểm tra; Trước khi rời khỏi trường học để chuyển cấp.

Kĩ năng đánh giá tâm lí học sinh

Kĩ năng đánh giá tâm lí học sinh là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm để thu thập những dữ liệu chính xác về đặc điểm tâm lí của học sinh (năng lực, tính cách, điểm mạnh, điểm yếu, mức độ khó khăn tâm lí...) để có kế hoạch trợ giúp/can thiệp kịp thời và hiệu quả.

Mục đích của kĩ năng: phát hiện những nguy cơ, thu thập dữ liệu để hướng nghiệp cho học sinh, nhận diện điểm mạnh, điểm yếu của học sinh để giúp học sinh nâng cao năng lực giải quyết vấn đề dựa trên thế mạnh của họ.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kĩ năng:

- Kết hợp các phương pháp khác nhau trong đánh giá: quan sát, trắc nghiệm, trò chuyện...
- Sử dụng các nguồn thông tin khác nhau trong đánh giá: giáo viên, cha mẹ, bạn bè của thân chủ, cộng đồng...
- Nhận diện chính xác điểm mạnh/yếu, những khó khăn tâm lí của học sinh.
- Sử dụng hợp lí kết quả đánh giá cho các kế hoạch trợ giúp học sinh: kế hoạch phòng ngừa hoặc kế hoạch can thiệp.

Vậy sử dụng cách thức nào để đánh giá đạt hiệu quả?

- Trò chuyện, trao đổi trực tiếp.
- Quan sát: Quần áo, dáng điệu, giọng nói, hành vi phi ngôn ngữ, biểu hiện của khuôn mặt, ánh mắt...
- Dùng test: Khi tiến hành làm test, cán bộ tư vấn học đường chỉ được làm test cho học sinh trong khuôn khổ kiến thức mình đã được đào tạo, thực tập, và giám sát.

Trong điều kiện không thể tiến hành tự làm test cho học sinh, cán bộ tư vấn học đường có thể giới thiệu học sinh đến những cơ sở tin cậy.

– Thu thập dữ liệu qua giáo viên, cha mẹ, bạn bè của thân chủ

Kết hợp các cách thức trên để đánh giá chung về học sinh: Lịch sử gia đình (thông qua vẽ cây gia đình); Sự phát triển của bản thân (vẽ giai đoạn phát triển trong cuộc đời), Mối quan hệ (người có ảnh hưởng tốt, người có ảnh hưởng không tốt, nguồn tình cảm hỗ trợ...); Cách nhìn nhận về cuộc sống (quan điểm, triết lí...); Tình trạng hiện tại (nhận thức, tình cảm, hành vi...); Yếu tố dân tộc, văn hoá... Tình trạng sức khoẻ (sử dụng thuốc, nghiện ngập, bệnh tật...) hoặc đánh giá những đặc điểm tâm lí cụ thể như: năng lực, tính cách, hứng thú, điểm mạnh, điểm yếu, mức độ khó khăn tâm lí...

Tóm lại, kĩ năng phát hiện sớm là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm để tìm tòi những dấu hiệu cho thấy học sinh có vấn đề về hành vi, cảm xúc cần phải được trợ giúp hoặc những vấn đề nổi cộm của học sinh toàn trường cần được can thiệp kịp thời.

(3) Nhóm kĩ năng can thiệp sâu

Kĩ năng can thiệp là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm để xây dựng và triển khai những kế hoạch trợ giúp kịp thời, phù hợp với từng tình huống tham vấn.

Kĩ năng tư vấn

Khái niệm kĩ năng tư vấn của giáo viên

Tư vấn học đường là hoạt động trợ giúp tất cả các học sinh nâng cao năng lực tự giải quyết những khó khăn, vướng mắc trong học tập, quan hệ xã hội, định hướng nghề nghiệp; phát hiện sớm và phát triển các chương trình phòng ngừa, can thiệp thích hợp trong nhà trường. Nhiệm vụ chủ yếu của tư vấn học đường là: đánh giá nhu cầu sức khoẻ tâm thần của học sinh; phòng ngừa, hỗ trợ học sinh cha mẹ học sinh giải quyết các vấn đề vướng mắc trong đời sống tâm lí của học sinh; nghiên cứu và phát triển chương trình hỗ trợ, can thiệp cho học sinh.

Kĩ năng tư vấn của giáo viên là sự vận dụng kinh nghiệm, tri thức chuyên môn của nhà tư vấn vào trợ giúp học sinh nâng cao năng lực giải quyết những khó khăn, vướng mắc trong học tập, quan hệ xã hội, định hướng nghề nghiệp; phát hiện sớm và phát triển các chương trình phòng ngừa, can thiệp thích hợp trong nhà trường.

Kĩ năng tư vấn của giáo viên được xây dựng trên nền tảng kinh nghiệm, tri thức chuyên môn của nhà tư vấn. Đó là kinh nghiệm xã hội, kinh nghiệm nghề nghiệp; là những hiểu biết căn bản về tham vấn tâm lí, tham vấn học đường, về tâm lí lứa tuổi học sinh.

Kĩ năng tư vấn của giáo viên hướng tới việc thực hiện những nhiệm vụ của tham vấn học đường, đó là trợ giúp học sinh nâng cao năng lực tự giải quyết những khó khăn, vướng mắc trong học tập, quan hệ xã hội, định hướng nghề nghiệp; phát hiện sớm và phát triển các chương trình phòng ngừa, can thiệp thích hợp trong nhà trường.

Phân loại các nhóm kĩ năng tư vấn

• Kĩ năng thiết lập mối quan hệ trong hỗ trợ tâm lí cho học sinh

Kĩ năng thiết lập mối quan hệ trong tham vấn là sự vận dụng những tri thức, kinh nghiệm, phẩm chất nghề nghiệp làm cho thân chủ cảm thấy tin tưởng, muốn hợp tác và đón nhận sự trợ giúp của nhà tham vấn trong việc giải quyết vấn đề của họ.

Mục đích của kĩ năng thiết lập mối quan hệ: thiết lập mối quan hệ trong tham vấn nhằm mục đích tạo sự tin tưởng ở thân chủ đối với nhà tham vấn, trên cơ sở đó có được sự hợp tác của họ để tiến hành tham vấn một cách thuận lợi.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kĩ năng thiết lập mối quan hệ:

- Tạo bầu không khí thân thiện, cởi mở: Dáng điệu luôn luôn cởi mở, chân thành, thân thiện tạo cho thân chủ cảm giác tin cậy và an toàn khi tiếp xúc. Sử dụng ánh mắt và các động tác cơ thể để khuyến khích thân chủ trò chuyện, chia sẻ.
- Giải thích một cách rõ ràng cho thân chủ hiểu về mục đích và nguyên tắc tham vấn (đặc biệt là nguyên tắc đảm bảo tính bí mật thông tin).
- Sẵn sàng lắng nghe và chấp nhận thân chủ vô điều kiện: không phê phán, lên án hay phản bác thân chủ khi họ nói quan điểm, hành vi, suy nghĩ khác thường.
- Cảm thông, chia sẻ, và tôn trọng thân chủ: quan tâm đến cảm giác của thân chủ khi làm việc với nhà tham vấn.

Một số cách thức thiết lập mối quan hệ trong tham vấn:

- + Hướng dẫn các trò chơi, hoạt động khởi động nhằm khuyến khích chia sẻ và sự tin tưởng lẫn nhau.

- + Thông cảm với những cảm xúc và trải nghiệm của thân chủ, chỉ ra những trải nghiệm tương đồng giữa các thành viên trong nhóm (nếu là tham vấn nhóm).
- + Giải thích cho thân chủ hiểu mục đích, nguyên tắc tư vấn (đặc biệt là nguyên tắc giữ bí mật) và nói với thân chủ những điều bạn mong đợi ở họ.
- + Khuyến khích sự trung thực và cởi mở giữa các thành viên.
- + Một vài chia sẻ cá nhân thích hợp của chính nhà tư vấn có thể tạo ra bầu không khí tin tưởng.
- + Cho phép thân chủ thiết lập một số nội quy nào đó trong tiến trình tư vấn sắp tới.

• Kỹ năng hỏi

Kỹ năng hỏi trong tham vấn là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào hành vi sử dụng câu hỏi hợp lý hướng tới cảm xúc, suy nghĩ và hành vi của đối tượng, thái độ khích lệ họ chia sẻ nhằm khám phá thông tin, đồng thời giúp họ tự nhận thức về bản thân và hoàn cảnh để thay đổi.

Mục đích của kỹ năng hỏi: hỏi để khai thác thông tin liên quan đến vấn đề của thân chủ, để tạo sự tương tác tích cực trong tham vấn, để giúp thân chủ tự nhận thức được rõ hơn về bản thân và hoàn cảnh để thay đổi.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kỹ năng hỏi:

- Biết cách đặt câu hỏi:
- + Sử dụng các loại câu hỏi một cách hợp lý, linh hoạt, trong đó sử dụng nhiều câu hỏi mở (bắt đầu với các từ như: cái gì, điều gì, hay kết thúc với các từ: như thế nào, ra sao..., câu hỏi trực tiếp hướng tới cảm xúc, tới bản thân đối tượng...).
- + Sử dụng câu hỏi đóng một cách hạn chế, có suy xét (chỉ trong những trường hợp cần thiết).
- + Không né tránh mà nên sử dụng những câu hỏi về cảm xúc, suy nghĩ cá nhân.
- + Tránh sử dụng nhiều câu hỏi bắt đầu bằng tại sao/vì sao.
- + Tránh sử dụng câu hỏi đa nghĩa, câu hỏi có nhiều từ hỏi để tạo cảm giác bị hỏi dồn dập.
- Định hướng rõ nội dung hỏi:

- + Hỏi về cảm xúc, suy nghĩ, hành vi của đối tượng, không chỉ hỏi về diễn biến nguyên nhân vấn đề.
- + Hỏi về thông tin liên quan hiện tại chứ không chỉ về quá khứ.
- + Không né tránh hỏi về cảm xúc, hay vấn đề “tế nhị”.
- + Hỏi về suy nghĩ, mong muốn, nhu cầu và hướng giải pháp của chính đối tượng.
- + Chú ý hỏi những điều đối tượng quan tâm.
- Có thái độ/hành vi khích lệ trong khi hỏi:
- + Lắng nghe và chú ý quan sát những phản ứng của đối tượng.
- + Tôn trọng sự im lặng, dành thời gian cho đối tượng suy nghĩ.
- + Thể hiện thái độ lắng nghe, tôn trọng, không phê phán.
- + Có hành vi khích lệ như phản hồi, tóm lược, khen ngợi...
- Biết làm chủ tiến trình hỏi: Xác định thời điểm hỏi, tần suất hỏi phù hợp.
- Không hỏi thúc, không vội vàng. Không dẫn dắt thân chủ theo ý kiến chủ quan của mình.

• Kỹ năng quan sát

Kỹ năng quan sát là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm nghề nghiệp để thu thập các thông tin cần thiết trong quá trình tham vấn.

Mục đích của kỹ năng quan sát: Quan sát nhằm đo lường và nhận định chính xác tâm trạng, tình cảm của thân chủ giúp quá trình tham vấn đạt hiệu quả hơn.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kỹ năng quan sát:

- Xác định rõ mục đích, nội dung quan sát: Dáng vẻ tổng quát, hành vi, cách nói chuyện, ngôn ngữ được sử dụng, tâm trạng và cảm xúc, sự thống nhất giữa lời nói và biểu hiện của nét mặt, cử chỉ.
- Ghi nhớ/ghi chép lại nội dung quan sát.
- Tập trung chú ý khi quan sát và quan sát liên tục.
- Điều chỉnh ánh mắt phù hợp với tình huống tư vấn khi quan sát.

Trong khi quan sát cần chú ý: Theo dõi những biểu hiện trên mặt, động tác chân tay, tư thế và điệu bộ của thân chủ, “ngôn ngữ thân thể”... Phong cách cởi mở hay khép kín; cách đứng ngồi thoải mái hay gò bó; cử chỉ có tự nhiên không; nét mặt bình thường hay có vẻ đặc biệt; ánh mắt có chú ý hay lơ là nhìn xuống; Cách ăn mặc bình thường hay kì dị, khác người... Ghi chú những sự khác nhau

giữa ngôn ngữ bằng lời nói với ngôn ngữ không bằng lời, sự khác nhau giữa những điều đã nói ra và ý nghĩa của nó: Liệu ngôn ngữ thân thể có trái ngược với lời nói hay không?

Như vậy khi quan sát cần nắm được:

- Dáng vẻ tổng quát: biểu lộ bên ngoài của ý muốn bên trong. Cần chú ý tránh áp đặt thành kiến và những khuôn mẫu khi diễn giải dáng vẻ tổng quát của thân chủ.
- Quan sát hành vi: cung cấp dẫn luận về trạng thái tình cảm hiện thời của thân chủ. Tuy nhiên cần thận trọng trong việc đánh giá tinh thần qua quan sát hành vi bởi vì thân chủ thường biết cách giấu các cảm nghĩ của mình.
- Tâm trạng và cảm xúc.
- Lời nói và ngôn ngữ: quan sát thấy điều gì được nói ra, nói như thế nào, ngôn ngữ được sử dụng. Điều được nói ra cho biết thân chủ đang nghĩ gì, cung cấp thông tin về thế giới riêng tư của họ. Thông tin này cần thiết để nhà tư vấn lựa chọn những chiến lược tham vấn thích hợp. Ngôn ngữ thân chủ sử dụng thể hiện năng lực của họ trong việc lập luận và có thể diễn đạt ý tưởng rành mạch. Thông tin này giúp nhà tư vấn lựa chọn các chiến lược tham vấn cho phù hợp với năng lực trí tuệ của thân chủ. Nếu một thân chủ dùng “ngôn ngữ đường phố” khi nói chuyện, như sử dụng tiếng lóng thông dụng trong nhóm bạn cùng trang lứa. Nhà tư vấn cần học nghĩa của những từ lóng này để có thể hiểu và nói bằng ngôn ngữ của họ.

• **Kĩ năng lắng nghe**

Kĩ năng lắng nghe trong tư vấn: là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào hành vi quan sát, chú ý cao độ và thể hiện thái độ tôn trọng nhằm hiểu biết cảm xúc, suy nghĩ và vấn đề của đối tượng, đồng thời giúp họ nhận biết đang được quan tâm và chia sẻ.

Mục đích của kĩ năng lắng nghe: nhằm giúp nhà tham vấn thu thập được những thông tin cần thiết cho quá trình tham vấn; tạo lập mối quan hệ hợp tác tích cực với thân chủ.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kĩ năng lắng nghe:

- Tập trung chú ý tối đa vào những gì thân chủ nói: im lặng để nghe, không ngắt lời, không phản bác, không suy diễn hay dự đoán, không làm việc khác trong khi nghe,

- Quan sát và nhận biết được hành vi, cử chỉ, cảm xúc của thân chủ và giải nghĩa chính xác những hành vi không lời của đối tượng.
- Phản hồi: đưa ra những phản hồi phù hợp về nội dung thân chủ đã trình bày và những cảm xúc của họ; đặt câu hỏi để làm rõ hoặc gợi mở cho thân chủ tiếp tục trình bày; nhấn mạnh hay mở rộng những điều thân chủ nói.
- Khuyến khích: sử dụng những đáp ứng không lời để thể hiện sự quan tâm và khuyến khích thân chủ như: tiếp xúc bằng mắt và có những động tác đáp ứng thích hợp với thân chủ (gật đầu, hơi ngả người về phía thân chủ...).

Lắng nghe tích cực:

Lắng nghe tích cực là nghe có kỹ thuật, không chỉ nghe bằng tai mà bằng cả các giác quan khác để hiểu thân chủ và giúp thân chủ hiểu mình hơn.

Một số kỹ thuật lắng nghe tích cực:

- Bắt đầu bằng gợi chuyện.
- Nghe thân chủ trình bày và giữ im lặng đến mức cần thiết.
- Sử dụng các câu hỏi, sự tóm tắt các thông tin để làm sáng tỏ ý nghĩ, tâm trạng, thông tin mà thân chủ đang trình bày.
- Nhìn vào thân chủ nhưng sử dụng giao tiếp không lời để bày tỏ sự thân thiện và cảm giác cởi mở, tin cậy; tỏ sự thấu cảm, hiểu những gì người khác nói thông qua cách phản hồi, ví dụ: sử dụng từ "thế à", "có phải như vậy không...", gật đầu, duỗi mắt, thay đổi cường độ, nhịp độ giọng nói...
- Lắng nghe không phải là một việc đơn giản, trong khi chúng ta luôn làm việc này nhưng chúng ta thường không lắng nghe một cách có hiệu quả và vì thế bỏ lỡ những gì đã được nói.

Để lắng nghe hiệu quả yêu cầu người tư vấn phải:

- Kiên trì nghe thân chủ nói và biểu lộ hết ý nghĩa, cảm tưởng. Kiểm chế những cảm giác tiêu cực không tranh luận, không định kiến; phán xét tức thời, không ngắt lời. Luôn lắng nghe những gì thân chủ đang cố gắng nói, thân chủ thường kể cho chúng ta rất ít về một vấn đề nào đó. Nếu như chúng ta bằng phản ứng của mình làm thân chủ sợ hay tỏ ra thiếu quan tâm thì thân chủ thường sẽ quyết định là không kể thêm gì về vấn đề đó nữa.
- Sẵn sàng nghe và nhìn nhận những thông tin tiêu cực và không phủ nhận hoặc đánh giá thấp những gì thân chủ đang cố gắng nói, mặc dù điều đó có vẻ không quan trọng theo quan điểm của tham vấn viên.

- Im lặng đôi khi tỏ ra rất thích hợp và có thể trở thành phương tiện hữu hiệu khi giao tiếp để khai thác thông tin. Thông thường thân chủ sẽ phá vỡ im lặng bằng việc đưa ra những thông tin hoặc nội dung quan trọng. Im lặng làm cho tham vấn viên có thời gian để suy nghĩ và lên kế hoạch cho câu hỏi hoặc câu nói tiếp theo.
- Tôn trọng thân chủ và không làm mất tự tin của họ. Nếu trong suy nghĩ của thân chủ có điều gì không đúng thì phải giải thích rõ cho họ vì sao điều đó là không đúng, đồng thời gợi ý để họ tìm ra cách nghĩ đúng đắn.
- Sự quan tâm cũng được thể hiện qua những cử chỉ đáp ứng về cơ thể. Trước hết cần tránh cản trở sự tập trung tư tưởng của thân chủ bằng những cử chỉ không liên quan tới những điều đang được nói, và cần có những cử chỉ, tư thế có tính đáp ứng trực tiếp với những điều thân chủ đang nói.
- Hãy nhớ rằng chúng ta phải làm việc cùng với thân chủ chứ không chống lại họ. Điều này đòi hỏi thời gian và sự tin cậy.
- Hãy cho thân chủ thấy là tư vấn viên không trách cứ gì về những lỗi lầm họ đã mắc phải. Cũng cho họ thấy rằng chúng ta hiểu rằng việc họ nói về những vấn đề này là không phải để dằn gì.
- Hãy cố gắng có thái độ tích cực chứ không phải là kiểm soát thân chủ.

Tóm lại, để lắng nghe thấu cảm, người tư vấn phải hoà hợp và chia sẻ. Điều quan trọng nhất là từng bước hoà mình vào câu chuyện của thân chủ. Chú ý lắng nghe bằng cách sử dụng các biểu hiện không lời như gật đầu hay ánh mắt, hoặc hơi ngả người về phía thân chủ, hoặc dùng các câu hỏi để gợi ý hoặc khuyến khích họ tiếp tục câu chuyện. Nên nhìn thẳng vào mắt thân chủ, không để lộ cảm xúc của bản thân. Không nên ngắt lời thân chủ khi họ đang nói hay giải thích. Đồng thời, không nên phán xét hay bình luận gì mà chỉ nên lắng nghe một cách cởi mở.

• Kỹ năng thấu hiểu

Kỹ năng thấu hiểu trong tham vấn là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào hành vi thể hiện sự cảm nhận sâu sắc và chấp nhận cảm xúc, suy nghĩ của thân chủ nhằm tạo lập mối quan hệ trợ giúp có hiệu quả trong tham vấn.

Mục đích của kỹ năng thấu hiểu: nhằm tạo niềm tin và cảm giác an toàn cho thân chủ, trên cơ sở đó thiết lập mối quan hệ hợp tác tích cực trong quá trình trợ giúp thân chủ giải quyết vấn đề.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kỹ năng thấu hiểu:

- Cảm nhận và hiểu được suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ: đặt mình vào hoàn cảnh của thân chủ để cảm nhận những gì họ đang trải qua.
- Chấp nhận quan điểm, suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ: lắng nghe, ghi nhận và tôn trọng những giá trị, niềm tin, suy nghĩ của thân chủ. Không phê phán, đánh giá quan điểm, suy nghĩ, cảm xúc không phù hợp với quan điểm cá nhân nhà tham vấn hay xã hội.
- Phản hồi lại những suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ: nhắc lại và làm rõ những suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ.
- Kiểm soát những trải nghiệm và quyền lực cá nhân để đảm bảo tính khách quan.

• **Kỹ năng phản hồi**

Kỹ năng phản hồi trong tham vấn là sự vận dụng những tri thức, kinh nghiệm vào việc truyền tải lại suy nghĩ, hành vi cũng như cảm xúc của đối tượng nhằm kiểm tra thông điệp và thể hiện thái độ quan tâm, khích lệ sự nhận thức về cảm xúc, suy nghĩ của họ.

Mục đích của kỹ năng phản hồi: nhằm kiểm tra thông tin và thể hiện sự quan tâm, đồng cảm với thân chủ đồng thời khích lệ thân chủ nhận thức về cảm xúc, suy nghĩ của bản thân để thay đổi.

Các biểu hiện/thao tác tiến hành kỹ năng phản hồi:

- Chú ý lắng nghe, xác định và ghi nhận những quan điểm, suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ được biểu hiện qua thái độ, hành vi hay lời nói của họ..
- Lựa chọn và nhắc lại những quan điểm, suy nghĩ, cảm xúc của thân chủ, nhưng không làm thay đổi ý nghĩa của nó:
- + Không góp ý, phê phán những suy nghĩ của đối tượng.
- + Sử dụng từ ngữ gần nghĩa để nói lại ngắn gọn những điều thân chủ trình bày, song không mang tính khẳng định của cá nhân.
- + Diễn đạt lại những thông tin đối tượng chia sẻ chứ không phải thông tin suy diễn theo ý chủ quan của người tư vấn.
- Lắng nghe và quan sát để kiểm tra lại hiệu quả của việc phản hồi.
- Trao đổi và tóm lược lại với thân chủ về quan điểm, suy nghĩ, cảm xúc của họ: tóm tắt lại những điều họ chia sẻ không phải ra lời khuyên và giải pháp.

Như vậy, kĩ năng thiết lập mối quan hệ, lắng nghe, hỏi, quan sát, phản hồi và thấu hiểu được xem như là những kĩ năng tham vấn cơ bản. Những phân tích trên cho thấy, các kĩ năng này có mối quan hệ rất chặt chẽ với nhau và ảnh hưởng qua lại lẫn nhau trong tham vấn. Kĩ năng lắng nghe vừa là biểu hiện vừa là điều kiện để thấu hiểu được diễn ra. Ngược lại, việc hiểu rõ được tâm trạng và những khó khăn thân chủ đang gặp phải sẽ tạo nên động cơ cho nhà tham vấn tập trung lắng nghe với thái độ tôn trọng. Lắng nghe còn là điều kiện để thực hiện sự phản hồi và hỏi có hiệu quả. Nếu không lắng nghe, người tư vấn sẽ không đưa ra được phản hồi đúng đắn. Kĩ năng lắng nghe giúp cho sự định hướng thông tin khi hỏi tốt hơn. Phản hồi là một cách giúp cho người tư vấn kiểm định lại những thông tin thu nhận được từ những câu trả lời của thân chủ. Việc định hướng thông tin hỏi đúng đắn tạo nên nền tảng cho sự thể hiện thấu hiểu thân chủ và vấn đề của họ. Kĩ năng phản hồi vừa được xem là một kĩ năng độc lập, vừa được coi là kĩ năng nền tảng cho các kĩ năng lắng nghe, hỏi hay thấu hiểu. Hiệu quả của phản hồi có ảnh hưởng tới kết quả của những kĩ năng lắng nghe, hỏi và thấu hiểu. Kĩ năng thấu hiểu được xem như nền tảng của quá trình tương tác, trong đó có sự thực hiện các kĩ năng thiết lập mối quan hệ, lắng nghe, hỏi, quan sát hay phản hồi. Không có thấu hiểu sẽ không có khả năng tập trung lắng nghe với sự quan sát toàn tâm toàn ý. Không có thấu hiểu sẽ không có được cách thức hỏi hay phản hồi với thái độ khích lệ gợi mở và định hướng đúng đắn với những cảm xúc, suy nghĩ trong sâu thẳm của thân chủ.

• Kĩ năng tìm kiếm giải pháp

Kĩ năng tìm kiếm giải pháp bao gồm bốn tiểu kĩ năng thành phần: (1) đưa lời khuyên; (2) cung cấp thông tin; (3) tư duy sáng tạo để tìm kiếm lựa chọn; và (4) tìm kiếm cách lí giải thay thế.

Kĩ năng đưa ra lời khuyên luôn có tính hai mặt, nó không phù hợp vì có thể đặt chủ thể hỗ trợ tâm lí ở vị trí cao hơn và sẽ thay đổi bản chất của mối quan hệ hỗ trợ tâm lí. Nó phù hợp khi thúc đẩy suy nghĩ, hành động hướng tới giải quyết vấn đề.

Đưa ra lời khuyên cho học sinh chỉ có ích trong một số trường hợp: Trong điều kiện khẩn cấp, ví dụ: có hành vi nguy hiểm, sử dụng ma túy, bị hiếp dâm, lạm dụng tình dục, quan hệ tình dục thiếu bảo vệ. Hoặc một số trường hợp: (1) Có kiến thức chuyên sâu, được đào tạo trong một lĩnh vực cụ thể mà học sinh đang phải đối mặt; (2) Hiểu sâu sắc về lịch sử và cuộc sống riêng tư của học sinh; (3) Có cùng một trải nghiệm với học sinh trong mỗi lĩnh vực nào đó...

Không đưa ra lời khuyên đối với những trường hợp: (1) Vi phạm vào giá trị, niềm tin, các giá trị văn hoá, giá trị gia đình của học sinh; (2) Những vấn đề quan trọng có tính sống còn của học sinh, ví dụ: Học sinh có nên đi thi đại học hay ở nhà; (3) Những học sinh có xu hướng phụ thuộc vào người khác; (4) Khi học sinh hỏi về những vấn đề mà không dự đoán được kết quả; (5) Khi kết quả của lời khuyên sẽ có tác động đến người khác; (6) Khi học sinh đã có đủ thông tin và có khả năng giải quyết vấn đề của mình mà không cần lời khuyên.

Cung cấp thông tin: Việc đưa thông tin thêm về một vấn đề cụ thể nào sẽ giúp học sinh tiếp cận được với mục tiêu của mình, bao gồm: (1) Cung cấp những thông tin về dịch vụ xã hội, (2) Những thông tin về những chủ đề cụ thể như sử dụng ma tuý,... Nhưng chú ý việc đưa quá nhiều thông tin có khả năng làm cho học sinh choáng ngợp hoặc học sinh có thể không làm theo những lời khuyên của nhà tư vấn.

Có thể sử dụng tư duy sáng tạo để tìm kiếm các lựa chọn khác nhau – chính là giúp học sinh có nhiều cách nhìn về một vấn đề: Giúp học sinh nhìn rõ ràng vấn đề có thể được nhìn nhận và lí giải từ những cách nhìn khác nhau. Mục tiêu của việc tìm kiếm cách lí giải thay thế là việc làm cho học sinh có được những cách nhìn nhận khác về những suy nghĩ, ấn tượng đối với các sự kiện, cách thức đánh giá tiêu cực từ ban đầu.

Người trợ giúp cần lưu ý: Sử dụng câu hỏi đóng để giúp học sinh chỉ ra đúng vấn đề; tạo ra một không khí thoải mái khi tư duy, có thể để học sinh đưa ra những ý tưởng buồn cười, mới lạ; nhà tư vấn làm việc như người trợ giúp và ghi chép lại những ý tưởng đó; sử dụng khiếu “hài hước” để khuyến khích học sinh; chú ý rằng những giải pháp cuối cùng phải đáp ứng tiêu chí: thực tế và chú trọng vào đúng vấn đề.

Một tiêu kĩ năng trong kĩ năng tìm kiếm giải pháp là kĩ năng tìm kiếm cách lí giải thay thế: Giúp học sinh nhìn rõ ràng vấn đề có thể được nhìn nhận và lí giải từ những cách nhìn khác nhau. Mục tiêu của việc tìm kiếm cách lí giải thay thế là việc làm cho học sinh có được những cách nhìn nhận khác về những suy nghĩ, ấn tượng đối với các sự kiện, cách thức đánh giá tiêu cực từ ban đầu.

Tóm lại, các kĩ năng thiết lập mối quan hệ, lắng nghe, hỏi, quan sát, phản hồi và thấu hiểu có một mối quan hệ chặt chẽ và tác động qua lại lẫn nhau. Sự thiếu hụt một kĩ năng đều làm ảnh hưởng tới chất lượng của kĩ năng kia và toàn bộ quá trình tham vấn nói chung. Ngược lại, sự phối kết hợp giữa chúng tạo nên nền tảng cho mọi hoạt động khác của tham vấn được diễn ra một cách hiệu quả.

Một số nguyên tắc đạo đức trong hoạt động hỗ trợ tâm lí học đường

Tính đạo đức trong hoạt động hỗ trợ tâm lí học đường là điều quan trọng hàng đầu mà chuyên viên tâm lí và đặc biệt là các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí cần biết và tuân thủ chặt chẽ. Đây là điểm then chốt, không thể lơ là và bỏ qua trong bất cứ hoạt động hỗ trợ tâm lí nào.

Đạo đức trong động hỗ trợ tâm lí học đường là thước đo quyết định xem hành vi tư vấn của các chủ thể có đúng, có tốt, có làm sai, làm hại tới học sinh hay không. Nói cách khác chủ thể hỗ trợ tâm lí có thực sự tôn trọng học sinh hay không, có công bằng, trung thực không.

Đạo đức trong hỗ trợ tâm lí giúp tránh rủi ro ở mức cao nhất, không hỗ trợ được nhiều thì cũng không gây hậu quả nặng nề hơn cho học sinh.

Dưới đây chúng tôi giới thiệu một số nguyên tắc đạo đức chung mà các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí cho học sinh cần tuân thủ.

Tôn trọng phẩm giá và quyền của học sinh

Các chuyên viên tâm lí học đường và các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí phải đảm bảo chỉ tôn trọng quyền tự chủ và quyền tự quyết của học sinh (của người đại diện cho học sinh – cha mẹ/ông bà,...), tôn trọng sự riêng tư, tính bảo mật, và cam kết hỗ trợ tâm lí đúng đắn, công bằng cho tất cả học sinh. Sự tôn trọng này cần được thể hiện cả trong lời nói và hành động của các chủ thể hỗ trợ tâm lí và chuyên viên tâm lí học đường.

Năng lực và trách nhiệm hỗ trợ tâm lí học đường

Tham gia hoạt động hỗ trợ tâm lí là tham gia hoạt động để mang lại lợi ích cho những người khác, cụ thể là cho học sinh. Để làm điều này, các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí phải hoạt động trong phạm vi năng lực của mình, sử dụng kiến thức khoa học từ tâm lí học và giáo dục học để giúp học sinh và gia đình các em. Khi tham gia hỗ trợ tâm lí cần tránh hoặc dừng lại hoạt động trợ giúp nếu nhận thấy mình lúng túng, thiếu kiến thức và kĩ năng; trong trường hợp này, chủ thể trợ giúp có thể tìm kiếm nguồn hỗ trợ hoặc chuyển tới nhà tâm lí có chuyên môn sâu.

Tôn trọng và trung thực trong quan hệ hỗ trợ tâm lí

Để nuôi dưỡng và duy trì sự tin tưởng, các chuyên viên tâm lí học đường và các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí phải trung thành với sự thật và tuân thủ những quy định về chuyên môn tâm lí giáo dục; cần thẳng thắn về trình độ, năng lực và vai trò của mình; làm việc trong sự hợp tác đầy đủ với các đối tượng có liên quan để đáp

ứng nhu cầu của học sinh và gia đình; tránh các mối quan hệ đa chiều làm giảm hiệu quả hỗ trợ tâm lí.

Có trách nhiệm với gia đình trường học và cộng đồng

Các chủ thể hỗ trợ tâm lí và các chuyên viên tâm lí học đường tham gia các hoạt động thúc đẩy môi trường trường học, gia đình và cộng đồng lành mạnh; duy trì lòng tin của học sinh, phụ huynh vào nhà trường/giáo viên và chuyên viên tâm lí học đường bằng cách tôn trọng pháp luật và khuyến khích những hành vi đạo đức phù hợp. Thúc đẩy sự tiến bộ về chuyên môn cho lĩnh vực hỗ trợ tâm lí bằng cách tham gia hướng dẫn, giám sát các chủ thể thực hành/các nhà thực hành ít kinh nghiệm hơn.

D. CÂU HỎI, BÀI TẬP VẬN DỤNG

Nội dung: Vận dụng các kiến thức đã được tập huấn vào giải quyết các một số rối nhiễu tâm lí của học sinh

E. TÀI LIỆU HỌC TẬP VÀ THAM KHẢO

- [1] Trần Thị Minh Đức (2012), *Giáo trình Tham vấn tâm lí*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông hạng II*.
- [3] Trần Thị Mỹ Lương và các tác giả (2016), *Kỹ năng chăm sóc tâm lí, tư vấn cho học sinh của giáo viên trung học cơ sở*, NXB Giáo dục.

Dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh ở trường trung học phổ thông

Số tiết: 20 (Lí thuyết: 12; Thảo luận, thực hành: 8)



A. MỤC TIÊU

Chuyên đề giúp học viên:

- Tự nâng cao được những kiến thức cơ bản nhất về: Dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh; Một số phương pháp dạy học hiệu quả phát triển năng lực học sinh; Thiết kế và vận dụng dạy học tích hợp theo chủ đề liên môn nhằm phát triển năng lực học sinh.
- Tiếp tục củng cố và tự nâng cao được các nhóm kĩ năng: nghiên cứu, tìm hiểu về dạy học theo định hướng phát triển năng lực, nhóm kĩ năng học tập, đặc biệt là kĩ năng tự học, tự nghiên cứu, thảo luận và làm việc nhóm, nhóm kĩ năng vận dụng như là vận dụng một số phương pháp dạy học tích cực nhằm phát triển năng lực người học; Xây dựng được bảng tiêu chí với các chỉ báo cụ thể đánh giá hiệu quả phát triển năng lực; Xây dựng được chủ đề dạy học tích hợp liên môn để phát triển năng lực người học; nhóm kĩ năng tư duy như là phân tích, so sánh dạy học theo tiếp cận nội dung và dạy học theo tiếp cận phát triển năng lực; Tổng hợp và khái quát hoá về năng lực, cấu trúc và các loại năng lực.
- Tự nâng cao ý thức, trách nhiệm của mình trong thực hiện đổi mới phương pháp dạy học trong giai đoạn hiện nay ở trường phổ thông; Có ý thức vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã thu nhận được qua đợt bồi dưỡng vào thực tiễn đổi mới phương pháp dạy học ở trường phổ thông, góp phần hiện thực hoá nội dung Nghị quyết số 29 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng cộng sản Việt Nam khoá XI về đổi mới căn bản, toàn diện trong giáo dục và đào tạo ở nước ta trong giai đoạn hiện nay.

B. MÔ TẢ NỘI DUNG

Chuyên đề cung cấp cho học viên những kiến thức về dạy học theo định hướng phát triển năng lực, phương pháp dạy học hiệu quả, phương pháp dạy học tích hợp theo chủ đề liên môn ở trường THPT.

C. NỘI DUNG

1. Dạy học theo định hướng phát triển năng lực

1.1. Chương trình dạy học định hướng năng lực và chương trình dạy học định hướng nội dung

Chương trình giáo dục định hướng năng lực (định hướng phát triển năng lực) nay còn gọi là *dạy học định hướng kết quả đầu ra* được bàn đến nhiều từ những năm 90 của thế kỉ XX và ngày nay đã trở thành xu hướng giáo dục quốc tế. Giáo dục định hướng năng lực nhằm mục tiêu phát triển năng lực người học.

Giáo dục định hướng năng lực nhằm đảm bảo chất lượng đầu ra của việc dạy học, thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện các phẩm chất nhân cách, chú trọng năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn nhằm chuẩn bị cho con người năng lực giải quyết các tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp. Chương trình này nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách chủ thể của quá trình nhận thức.

Khác với chương trình định hướng nội dung, chương trình dạy học định hướng năng lực tập trung vào việc mô tả chất lượng đầu ra, có thể coi là “sản phẩm cuối cùng” của quá trình dạy học. Việc quản lí chất lượng dạy học chuyển từ việc điều khiển “đầu vào” sang “điều khiển đầu ra”, tức là kết quả học tập của học sinh.

Chương trình dạy học định hướng năng lực không quy định những nội dung dạy học chi tiết mà quy định những kết quả đầu ra mong muốn của quá trình giáo dục; trên cơ sở đó đưa ra những hướng dẫn chung về việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và đánh giá kết quả dạy học nhằm đảm bảo thực hiện được mục tiêu dạy học tức là đạt được kết quả đầu ra mong muốn. Trong chương trình định hướng năng lực, mục tiêu học tập, tức là kết quả học tập mong muốn thường được mô tả thông qua hệ thống các năng lực. Kết quả học tập mong muốn được mô tả chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được. Học sinh cần đạt được những kết quả yêu cầu đã quy định trong chương trình. Việc đưa ra các chuẩn đào tạo cũng là nhằm đảm bảo quản lí chất lượng giáo dục theo định hướng kết quả đầu ra.

Ưu điểm của chương trình giáo dục định hướng năng lực là tạo điều kiện quản lí chất lượng theo kết quả đầu ra đã quy định, nhấn mạnh năng lực vận dụng của học sinh. Tuy nhiên, nếu vận dụng một cách thiên lệch, không chú ý đầy đủ đến nội dung dạy học thì có thể dẫn đến các lỗ hổng tri thức cơ bản và tính hệ thống của tri thức. Ngoài ra, chất lượng giáo dục không chỉ thể hiện ở kết quả đầu ra mà còn phụ thuộc quá trình thực hiện.

Sau đây là bảng so sánh một số đặc trưng cơ bản của chương trình định hướng nội dung và chương trình định hướng năng lực [1]:

Các yếu tố	Chương trình định hướng nội dung	Chương trình định hướng năng lực
Mục tiêu giáo dục	Mục tiêu dạy học được mô tả không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được.	Kết quả học tập cần đạt được mô tả chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được; thể hiện được mức độ tiến bộ của học sinh một cách liên tục.
Nội dung giáo dục	Việc lựa chọn nội dung dựa vào các khoa học chuyên môn, không gắn với các tình huống thực tiễn. Nội dung được quy định chi tiết trong chương trình.	Lựa chọn những nội dung nhằm đạt được kết quả đầu ra đã quy định, gắn với các tình huống thực tiễn. Chương trình chỉ quy định những nội dung chính, không quy định chi tiết.
Phương pháp dạy học	Giáo viên là người truyền thụ tri thức, là trung tâm của quá trình dạy học. Học sinh tiếp thu thụ động những tri thức được quy định sẵn.	– Giáo viên chủ yếu là người tổ chức, hỗ trợ học sinh tự lực và tích cực lĩnh hội tri thức. Chú trọng sự phát triển khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp,... – Chú trọng sử dụng các quan điểm, phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực; các phương pháp dạy học thí nghiệm, thực hành.
Hình thức dạy học	Chủ yếu dạy học lí thuyết trên lớp học.	Tổ chức hình thức học tập đa dạng; chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khoá, nghiên cứu khoa học, trải nghiệm; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học.

Các yếu tố	Chương trình định hướng nội dung	Chương trình định hướng năng lực
Đánh giá kết quả học tập của học sinh	Tiêu chí đánh giá được xây dựng chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ và tái hiện nội dung đã học.	Tiêu chí đánh giá dựa vào năng lực đầu ra, có tính đến sự tiến bộ trong quá trình học tập, chú trọng khả năng vận dụng trong các tình huống thực tiễn.

1.2. Dạy học định hướng năng lực

1.2.1. Khái niệm

Năng lực là một thuộc tính tâm lí phức hợp, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm đạo đức. Hiện nay, có nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực [1]: Theo tác giả Weinert (2001), “Năng lực được thể hiện như một hệ thống khả năng, sự thành thạo hoặc những kĩ năng thiết yếu, có thể giúp con người đủ điều kiện vươn tới một mục đích cụ thể”. Tác giả J. Coolahan (1996) cho rằng: Năng lực được xem như là “những khả năng cơ bản dựa trên cơ sở tri thức, kinh nghiệm, các giá trị và thiên hướng của một con người được phát triển thông qua thực hành giáo dục”. Tác giả người Mỹ McLagan hiểu năng lực như “là một tập hợp các kiến thức, thái độ, và kĩ năng hoặc cách chiến lược tư duy mà tập hợp này là cốt lõi và quan trọng cho việc tạo ra những sản phẩm đầu ra quan trọng”. Theo tác giả Rogies, “năng lực là biết sử dụng các nội dung và các kĩ năng trong một tình huống có ý nghĩa”. Tác giả Meier và Nguyễn Văn Cường thì cho rằng: “Năng lực là khả năng thực hiện có hiệu quả và có trách nhiệm các hành động, giải quyết các nhiệm vụ, vấn đề thuộc các lĩnh vực nghề nghiệp, xã hội hay cá nhân trong những tình huống khác nhau trên cơ sở hiểu biết, kĩ năng, kĩ xảo và kinh nghiệm cũng như sự sẵn sàng hành động”.

Tuy các tác giả đưa ra các nhận định khác nhau về năng lực nhưng họ đều thống nhất với nhau tại một điểm: Nói đến *năng lực* là phải nói đến khả năng thực hiện, là phải *biết làm*, chứ không chỉ *biết và hiểu*.

Từ việc phân tích các khái niệm trên, chúng ta có thể hiểu “*Năng lực là khả năng làm chủ những hệ thống kiến thức, kĩ năng, thái độ và vận hành (kết nối) chúng một cách hợp lí vào thực hiện thành công nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả vấn đề đặt ra của cuộc sống*” [3].

1.2.2. Mô hình cấu trúc năng lực

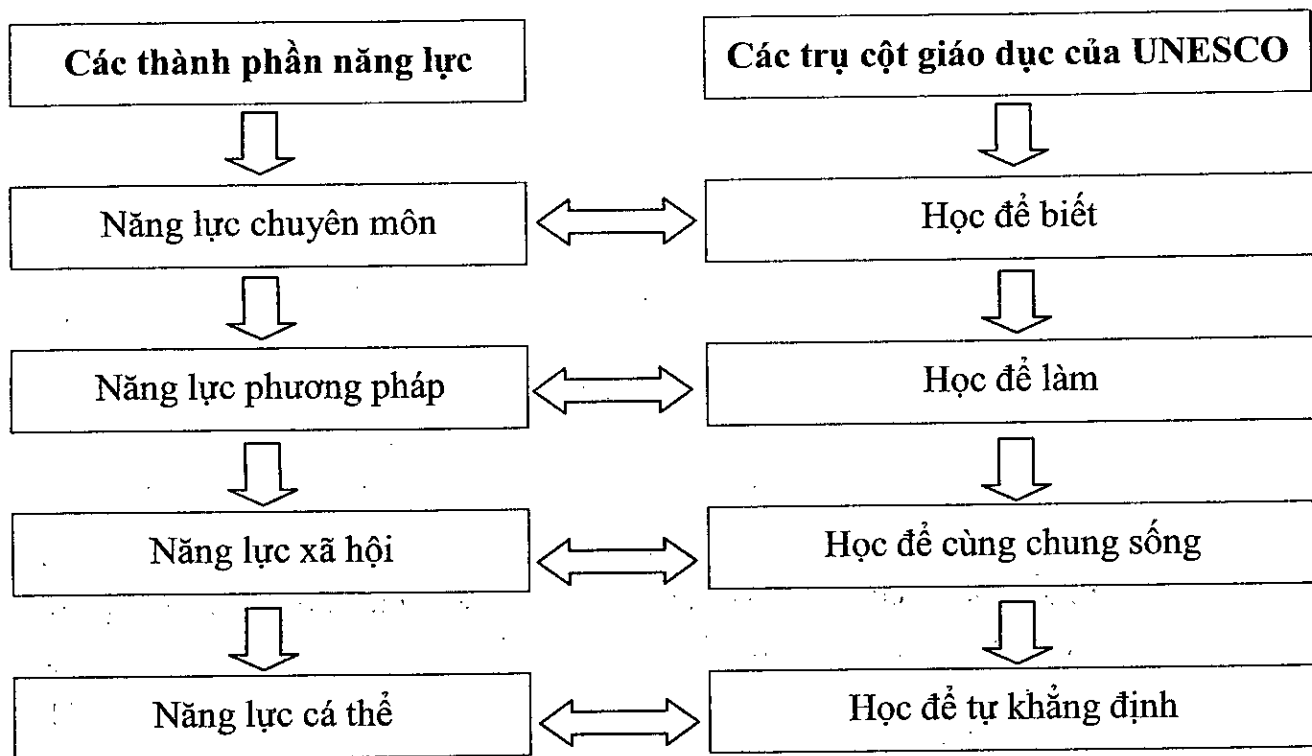
Để hình thành và phát triển năng lực cần xác định các thành phần và cấu trúc của chúng. Có nhiều loại năng lực khác nhau. Việc mô tả cấu trúc và các thành phần năng lực cũng khác nhau.

* *Cách tiếp cận thứ nhất*: Cấu trúc chung của năng lực hành động được mô tả là sự kết hợp của 4 năng lực thành phần [1]: năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội, năng lực cá thể.

- (i) Năng lực chuyên môn (*Professional competences*): Là khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như khả năng đánh giá kết quả chuyên môn một cách độc lập, có phương pháp và chính xác; nó được tiếp nhận qua việc học nội dung – chuyên môn và chủ yếu gắn với khả năng nhận thức và tâm lý vận động.
- (ii) Năng lực phương pháp (*Methodical competences*): Là khả năng đối với những hành động có kế hoạch, định hướng mục đích trong việc giải quyết các nhiệm vụ và vấn đề. Năng lực phương pháp bao gồm năng lực phương pháp chung và phương pháp chuyên môn. Trung tâm của phương pháp nhận thức là những khả năng tiếp nhận, xử lý, đánh giá, truyền thụ và trình bày tri thức. Nó được tiếp nhận qua việc học phương pháp luận – giải quyết vấn đề.
- (iii) Năng lực xã hội (*Social competences*): Là khả năng đạt được mục đích trong những tình huống giao tiếp, ứng xử xã hội cũng như trong những nhiệm vụ khác nhau trong sự phối hợp chặt chẽ với những thành viên khác. Nó được tiếp nhận qua việc học giao tiếp.
- (iv) Năng lực cá thể (*Individual competency*): Là khả năng xác định, đánh giá được những cơ hội phát triển cũng như những giới hạn của cá nhân, phát triển năng khiếu, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân, những quan điểm, chuẩn giá trị đạo đức và động cơ chi phối các thái độ và hành vi ứng xử. Nó được tiếp nhận qua việc học cảm xúc – đạo đức và liên quan đến tư duy và hành động tự chịu trách nhiệm.

Mô hình cấu trúc năng lực trên đây có thể cụ thể hoá trong từng lĩnh vực chuyên môn, nghề nghiệp khác nhau. Mặt khác, trong mỗi lĩnh vực nghề nghiệp người ta cũng mô tả các loại năng lực khác nhau. Ví dụ, năng lực của giáo viên bao gồm những nhóm cơ bản sau: *năng lực dạy học, năng lực giáo dục, năng lực chẩn đoán và tư vấn, năng lực phát triển nghề nghiệp và phát triển trường học.*

Mô hình bốn thành phần năng lực trên phù hợp với bốn trụ cột giáo dục theo UNESCO:



Từ cấu trúc của khái niệm năng lực cho thấy giáo dục định hướng phát triển năng lực không chỉ nhằm mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn bao gồm tri thức, kỹ năng chuyên môn mà còn phát triển năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể. Những năng lực này không tách rời nhau mà có mối quan hệ chặt chẽ. Năng lực hành động được hình thành trên cơ sở có sự kết hợp các năng lực này.

* **Cách tiếp cận thứ hai:** Năng lực chung và năng lực chuyên môn:

- + Năng lực chung là năng lực cần thiết cho nhiều ngành/nhiều lĩnh vực hoạt động khác nhau;
- + Năng lực chuyên môn là năng lực đặc trưng trong những lĩnh vực/ngành/môn học nhất định.

Theo chương trình giáo dục phổ thông mới (đã được thông qua ngày 27/7/2017):

* **05 phẩm chất cần hình thành cho người học:**

- Yêu nước;
- Nhân ái;

- Chăm chỉ;
- Trung thực;
- Trách nhiệm.

*** Năng lực chung cần hình thành cho học sinh:**

- Năng lực tự chủ và tự học;
- Năng lực giao tiếp và hợp tác;
- Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

*** Năng lực chuyên môn cần hình thành cho học sinh:**

- Năng lực ngôn ngữ;
- Năng lực tính toán;
- Năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội;
- Năng lực công nghệ;
- Năng lực tin học;
- Năng lực thẩm mỹ;
- Năng lực thể chất.

1.2.3. Đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực

*** Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực người học**

Phương pháp dạy học theo quan điểm phát triển năng lực không chỉ chú ý tích cực hoá học sinh về hoạt động trí tuệ mà còn chú ý rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề gắn với những tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp, đồng thời gắn hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn. Tăng cường việc học tập trong nhóm, đổi mới quan hệ giáo viên – học sinh theo hướng cộng tác có ý nghĩa quan trọng nhằm phát triển năng lực xã hội. Bên cạnh việc học tập những tri thức và kỹ năng riêng lẻ của các môn học chuyên môn, cần bổ sung các chủ đề học tập phức hợp nhằm phát triển năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

Những định hướng chung, tổng quát về đổi mới phương pháp dạy học các môn học thuộc chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực là:

- Phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động của người học, hình thành và phát triển năng lực tự học (sử dụng sách giáo khoa, nghe, ghi chép,

tìm kiếm thông tin,...), trên cơ sở đó trau dồi các phẩm chất linh hoạt, độc lập, sáng tạo của tư duy.

- Có thể chọn lựa một cách linh hoạt các phương pháp chung và phương pháp đặc thù của môn học để thực hiện. Tuy nhiên, dù sử dụng bất kì phương pháp nào cũng phải đảm bảo được nguyên tắc “Học sinh tự mình hoàn thành nhiệm vụ nhận thức với sự tổ chức, hướng dẫn của giáo viên”.
- Việc sử dụng phương pháp dạy học gắn chặt với các hình thức tổ chức dạy học. Tuỳ theo mục tiêu, nội dung, đối tượng và điều kiện cụ thể mà có những hình thức tổ chức thích hợp như học cá nhân, học nhóm; học trong lớp, học ở ngoài lớp... Cần chuẩn bị tốt về phương pháp đối với các giờ thực hành để đảm bảo yêu cầu rèn luyện kĩ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, nâng cao hứng thú cho người học.
- Cần sử dụng đủ và hiệu quả các thiết bị dạy học môn học tối thiểu đã quy định. Có thể sử dụng các đồ dùng dạy học tự làm nếu xét thấy cần thiết với nội dung học và phù hợp với đối tượng học sinh. Tích cực vận dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

*** Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh**

Đổi mới phương pháp dạy học cần gắn liền với đổi mới về đánh giá quá trình dạy học cũng như đổi mới việc kiểm tra và đánh giá thành tích học tập của học sinh. Đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập thông tin, phân tích và xử lí thông tin, giải thích thực trạng việc đạt mục tiêu giáo dục, tìm hiểu nguyên nhân, ra những quyết định sư phạm giúp học sinh học tập ngày càng tiến bộ.

*** Định hướng đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập của học sinh**

Xu hướng đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh tập trung vào các hướng sau:

- i) Chuyển từ chủ yếu đánh giá kết quả học tập cuối môn học, khoá học (đánh giá tổng kết) nhằm mục đích xếp hạng, phân loại sang sử dụng các hình thức đánh giá thường xuyên, đánh giá định kì sau từng chủ đề, từng chương nhằm mục đích phản hồi điều chỉnh quá trình dạy học (đánh giá quá trình);
- (ii) Chuyển từ chủ yếu đánh giá kiến thức, kĩ năng sang đánh giá năng lực của người học. Tức là chuyển trọng tâm đánh giá chủ yếu từ ghi nhớ, hiểu kiến thức,... sang đánh giá năng lực vận dụng, giải quyết những vấn đề của

thực tiễn, đặc biệt chú trọng đánh giá các năng lực tư duy bậc cao như tư duy sáng tạo;

(iii) Chuyển đánh giá từ một hoạt động gần như độc lập với quá trình dạy học sang việc tích hợp đánh giá vào quá trình dạy học, xem đánh giá như là một phương pháp dạy học;

(iv) Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra, đánh giá: sử dụng các phần mềm thăm định các đặc tính đo lường của công cụ (độ tin cậy, độ khó, độ phân biệt, độ giá trị) và sử dụng các mô hình thống kê vào xử lý phân tích, lý giải kết quả đánh giá.

Với những xu hướng trên, đánh giá kết quả học tập các môn học, hoạt động giáo dục của học sinh ở mỗi lớp và sau cấp học trong bối cảnh hiện nay cần phải:

- Dựa vào chuẩn kiến thức, kĩ năng (theo định hướng tiếp cận năng lực) từng môn học, hoạt động giáo dục từng môn, từng lớp; yêu cầu cơ bản cần đạt về kiến thức, kĩ năng, thái độ (theo định hướng tiếp cận năng lực) của học sinh theo cấp học.
- Phối hợp giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì, giữa đánh giá của giáo viên và tự đánh giá của học sinh, giữa đánh giá của nhà trường và đánh giá của gia đình, cộng đồng.
- Kết hợp giữa hình thức đánh giá bằng trắc nghiệm khách quan và tự luận nhằm phát huy những ưu điểm của mỗi hình thức đánh giá này.
- Có công cụ đánh giá thích hợp nhằm đánh giá toàn diện, công bằng, trung thực, có khả năng phân loại, giúp giáo viên và học sinh điều chỉnh kịp thời việc dạy và học.

Việc đổi mới công tác đánh giá kết quả học tập môn học của giáo viên được thể hiện qua một số đặc trưng cơ bản sau:

- a) Xác định được mục đích chủ yếu của đánh giá kết quả học tập là so sánh năng lực của học sinh với mức độ yêu cầu của chuẩn kiến thức và kĩ năng (năng lực) môn học ở từng chủ đề, từng lớp học, để từ đó cải thiện kịp thời hoạt động dạy và hoạt động học.
 - b) Tiến hành đánh giá kết quả học tập môn học theo ba công đoạn cơ bản là thu thập thông tin, phân tích và xử lý thông tin, xác nhận kết quả học tập và ra quyết định điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học.
- Thu thập thông tin: thông tin được thu thập từ nhiều nguồn, nhiều hình thức và bằng nhiều phương pháp khác nhau (quan sát trên lớp, làm bài

kiểm tra, sản phẩm học tập, tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau,...); lựa chọn được những nội dung đánh giá cơ bản và trọng tâm, trong đó chú ý nhiều hơn đến nội dung kỹ năng; xác định đúng mức độ yêu cầu mỗi nội dung (nhận biết, thông hiểu, vận dụng,...) căn cứ vào chuẩn kiến thức, kỹ năng; sử dụng đa dạng các loại công cụ khác nhau (đề kiểm tra viết, câu hỏi trên lớp, phiếu học tập, bài tập về nhà,...); thiết kế các công cụ đánh giá đúng kỹ thuật (câu hỏi và bài tập phải đo lường được mức độ của chuẩn, đáp ứng các yêu cầu dạng trắc nghiệm khách quan hay tự luận, cấu trúc đề kiểm tra khoa học và phù hợp,...); tổ chức thu thập được các thông tin chính xác, trung thực. Cần bồi dưỡng cho học sinh những kỹ thuật thông tin phản hồi nhằm tạo điều kiện cho học sinh tham gia đánh giá và cải tiến quá trình dạy học.

- Phân tích và xử lý thông tin: các thông tin định tính về thái độ và năng lực học tập thu được qua quan sát, trả lời miệng, trình diễn,... được phân tích theo nhiều mức độ với tiêu chí rõ ràng và được lưu trữ thông qua sổ theo dõi hàng ngày; các thông tin định lượng qua bài kiểm tra được chấm điểm theo đáp án/hướng dẫn chấm – hướng dẫn đảm bảo đúng, chính xác và đáp ứng các yêu cầu kỹ thuật; số lần kiểm tra, thống kê điểm trung bình, xếp loại học lực,... theo đúng quy chế đánh giá, xếp loại ban hành.
- Xác nhận kết quả học tập: xác nhận học sinh đạt hay không mục tiêu từng chủ đề, cuối lớp học, cuối cấp học dựa vào các kết quả định lượng và định tính với chứng cứ cụ thể, rõ ràng; phân tích, giải thích sự tiến bộ học tập vừa căn cứ vào kết quả đánh giá quá trình và kết quả đánh giá tổng kết, vừa căn cứ vào thái độ học tập và hoàn cảnh gia đình cụ thể. Ra quyết định cải thiện kịp thời hoạt động dạy của giáo viên, hoạt động học của học sinh trên lớp học; ra các quyết định quan trọng với học sinh (lên lớp, thi lại, ở lại lớp, khen thưởng,...); thông báo kết quả học tập của học sinh cho các bên có liên quan (học sinh, cha mẹ học sinh, hội đồng giáo dục nhà trường, quản lý cấp trên,...). Góp ý và kiến nghị với cấp trên về chất lượng chương trình, sách giáo khoa, cách tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục,...
- c) Trong đánh giá thành tích học tập của học sinh không chỉ đánh giá kết quả mà chú ý cả quá trình học tập. Đánh giá thành tích học tập theo quan điểm phát triển năng lực không giới hạn vào khả năng tái hiện tri thức mà chú trọng khả năng vận dụng tri thức trong việc giải quyết các nhiệm vụ phức hợp.

d) Cần sử dụng phối hợp các hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá khác nhau. Kết hợp giữa kiểm tra miệng, kiểm tra viết và bài tập thực hành. Kết hợp giữa trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan. Hiện nay, ở Việt Nam có xu hướng chọn hình thức trắc nghiệm khách quan cho các kì thi tốt nghiệp hay thi tuyển sinh đại học. Trắc nghiệm khách quan có những ưu điểm riêng cho các kì thi này. Tuy nhiên, trong đào tạo, không được lạm dụng hình thức này vì nhược điểm cơ bản của trắc nghiệm khách quan là khó đánh giá được khả năng sáng tạo cũng như năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

* **Đánh giá theo năng lực**

Theo quan điểm phát triển năng lực, việc đánh giá kết quả học tập không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá kết quả học tập theo năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá kết quả học tập đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh. Hay nói cách khác, *đánh giá theo năng lực là đánh giá kiến thức, kĩ năng và thái độ trong bối cảnh có ý nghĩa* (Leen pil, 2011).

Xét về bản chất thì không có mâu thuẫn giữa đánh giá năng lực và đánh giá kiến thức kĩ năng, mà đánh giá năng lực được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kĩ năng. Để chứng minh học sinh có năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội cho học sinh được giải quyết vấn đề trong tình huống mang tính thực tiễn. Khi đó, học sinh vừa phải vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường (gia đình, cộng đồng và xã hội). Như vậy, thông qua việc hoàn thành một nhiệm vụ trong bối cảnh thực, người ta có thể đồng thời đánh giá được cả kĩ năng nhận thức, kĩ năng thực hiện và những giá trị, tình cảm của người học. Mặt khác, đánh giá năng lực không hoàn toàn phải dựa vào chương trình giáo dục môn học như đánh giá kiến thức, kĩ năng, bởi năng lực là tổng hoà, kết tinh kiến thức, kĩ năng, thái độ, tình cảm, giá trị, chuẩn mực đạo đức,... được hình thành từ nhiều lĩnh vực học tập và từ sự phát triển tự nhiên về mặt xã hội của một con người.

Có thể tổng hợp một số dấu hiệu khác biệt cơ bản giữa đánh giá năng lực người học và đánh giá kiến thức, kĩ năng của người học như sau [3]:

STT	Tiêu chí so sánh	Đánh giá năng lực	Đánh giá kiến thức, kĩ năng
1	Mục đích chủ yếu nhất	<ul style="list-style-type: none"> – Đánh giá khả năng học sinh vận dụng các kiến thức, kĩ năng đã học vào giải quyết vấn đề thực tiễn của cuộc sống. – Vì sự tiến bộ của người học so với chính họ. 	<ul style="list-style-type: none"> – Xác định việc đạt kiến thức, kĩ năng theo mục tiêu của chương trình giáo dục. – Đánh giá, xếp hạng giữa những người học với nhau.
2	Ngữ cảnh đánh giá	Gắn với ngữ cảnh học tập và thực tiễn cuộc sống của học sinh.	Gắn với nội dung học tập (những kiến thức, kĩ năng, thái độ) được học trong nhà trường.
3	Nội dung đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> – Những kiến thức, kĩ năng, thái độ ở nhiều môn học, nhiều hoạt động giáo dục và những trải nghiệm của bản thân học sinh trong cuộc sống xã hội (tập trung vào năng lực thực hiện). – Quy chuẩn theo các mức độ phát triển năng lực của người học. 	<ul style="list-style-type: none"> – Những kiến thức, kĩ năng, thái độ ở một môn học. – Quy chuẩn theo việc người học có đạt được hay không một nội dung đã được học.
4	Công cụ đánh giá	Nhiệm vụ, bài tập trong tình huống, bối cảnh thực.	Câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ trong tình huống hàn lâm hoặc tình huống thực.
5	Thời điểm đánh giá	Đánh giá mọi thời điểm của quá trình dạy học, chú trọng đến đánh giá trong khi học.	Thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong quá trình dạy học, đặc biệt là trước và sau khi dạy.
6	Kết quả đánh giá	– Năng lực người học phụ thuộc vào độ khó của nhiệm vụ hoặc bài tập đã hoàn thành.	– Năng lực người học phụ thuộc vào số lượng câu hỏi, nhiệm vụ hay bài tập đã hoàn thành.

STT	Tiêu chí so sánh	Đánh giá năng lực	Đánh giá kiến thức, kĩ năng
		– Thực hiện được nhiệm vụ càng khó, càng phức tạp hơn sẽ được coi là có năng lực cao hơn.	– Càng đạt được nhiều đơn vị kiến thức, kĩ năng thì càng được coi là có năng lực cao hơn.

2. Một số phương pháp dạy học hiệu quả trong dạy học theo định hướng phát triển năng lực

2.1. Áp dụng dạy học tích cực trong các môn học ở trường trung học cơ sở

2.1.1. Bản chất và những đặc trưng cơ bản của dạy học tích cực

* Bản chất của dạy học tích cực

Bản chất của dạy học tích cực là khai thác động lực học tập trong bản thân người học để phát triển chính họ, đồng thời coi trọng lợi ích nhu cầu của mỗi cá nhân người học, đảm bảo cho họ thích ứng với đời sống xã hội.

Dạy học tích cực thực chất là cách dạy hướng tới việc học tập tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo, chống lại thói quen học tập thụ động của học sinh.

* Đặc trưng cơ bản của dạy học tích cực

a. Dạy học thông qua tổ chức các hoạt động học tập của học sinh

Dạy học tích cực dựa trên cơ sở tâm lí học cho rằng nhân cách của trẻ được hình thành thông qua các hoạt động chủ động, thông qua các hành động có ý thức. Trí thông minh của trẻ phát triển nhờ sự “*đối thoại*” giữa chủ thể hoạt động với đối tượng và môi trường. Mối quan hệ giữa học và làm đã được nhiều tác giả nói đến: “*Suy nghĩ tức là hành động*” (J.Piagiê); “*Cách học tốt nhất để hiểu là làm*” (Kant), “*Học để hành; học và hành phải đi đôi. Học mà không hành thì vô ích; hành mà không học thì hành không trôi chảy*” (Hồ Chí Minh).

Trong dạy học tích cực, người học – đối tượng của hoạt động “*dạy*”, đồng thời là chủ thể của hoạt động “*học*” – được cuốn hút vào các hoạt động học tập do giáo viên tổ chức và chỉ đạo, thông qua đó tự lực khám phá những điều mình chưa rõ chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức đã được giáo viên sắp đặt. Được đặt vào những tình huống của đời sống thực tế, người học trực tiếp quan sát, thảo luận, làm thí nghiệm, giải quyết vấn đề đặt ra theo cách suy nghĩ của mình,

từ đó nắm được kiến thức kĩ năng mới, vừa nắm được phương pháp “*làm ra*” kiến thức, kĩ năng đó, không rập theo những khuôn mẫu sẵn có, được bộc lộ và phát huy tiềm năng sáng tạo.

Dạy theo cách này, giáo viên không chỉ đơn thuần truyền đạt tri thức mà còn hướng dẫn hành động. Khả năng hành động là một yêu cầu được đặt ra không chỉ đối với từng cá nhân mà cả ở cấp độ cộng đồng địa phương và toàn xã hội.

Chương trình dạy học phải giúp cho từng học sinh biết hành động và tích cực tham gia các chương trình hành động của cộng đồng.

Trong dạy học tích cực, học chữ và học làm gắn quyện vào nhau. “*Từ học làm đến biết làm, muốn làm và cuối cùng muốn tồn tại và phát triển như nhân cách một con người lao động, tự chủ, năng động và sáng tạo*”.

b. Dạy học chú trọng rèn luyện phương pháp tự học

Dạy học tích cực xem việc rèn luyện phương pháp học tập cho học sinh không chỉ là một biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học mà còn là một mục tiêu dạy học.

Từ lâu, các nhà sư phạm đã nhận thức được ý nghĩa của việc dạy cách học. Disterweg đã viết: “*Người thầy giáo kém truyền đạt chân lí; người thầy giáo giỏi dạy cách tìm ra chân lí*”.

Trong xã hội hiện đại đang biến đổi nhanh, với sự bùng nổ thông tin, khoa học, kĩ thuật, công nghệ phát triển như vũ bão, không thể nhồi nhét vào đầu óc học sinh khối lượng kiến thức ngày càng nhiều. Phải quan tâm dạy cho học sinh phương pháp học ngay từ bậc tiểu học và càng lên bậc học cao hơn càng phải chú trọng đến cách thức này.

Ngày nay, trong dạy phương pháp học, cốt lõi là phương pháp tự học. Nếu rèn luyện cho người học có được *phương pháp, kĩ năng, thói quen, ý chí tự học, biết linh hoạt ứng dụng những điều đã học vào những tình huống mới, biết tự lực phát hiện và giải quyết những vấn đề đặt ra* thì sẽ tạo cho họ lòng ham học, khơi dậy nội lực vốn có trong mỗi con người, kết quả học tập sẽ được nhân lên gấp bội, “*sẽ học một biết mười*” như cha ông ta thường nói; đồng thời, người học còn được chuẩn bị để tiếp tục tự học khi đã vào đời, dễ dàng thích với cuộc sống lao động, công tác trong xã hội. Vì những lẽ đó, ngày nay, người ta nhấn mạnh hoạt động học trong quá trình dạy học, cố gắng tạo ra sự chuyển biến từ học tập thụ động sang tự học chủ động.

c. Tăng cường học tập cá thể, phối hợp với học tập hợp tác

Trong một lớp học mà trình độ kiến thức, tư duy của học sinh không thể đồng đều tuyệt đối thì khi áp dụng phương pháp tích cực buộc phải chấp nhận sự phân hoá về cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập, nhất là khi bài học được thiết kế thành một chuỗi công tác độc lập. Áp dụng phương pháp tích cực ở trình độ càng cao thì sự phân hoá này càng lớn. Việc sử dụng các phương tiện công nghệ thông tin trong nhà trường sẽ đáp ứng yêu cầu cá thể hoá hoạt động học tập theo nhu cầu và khả năng của mỗi học sinh.

Tuy nhiên, trong học tập, không phải mọi tri thức, kĩ năng, thái độ đều được hình thành bằng những hoạt động độc lập cá nhân. Lớp học là môi trường giao tiếp thầy - trò, trò - trò, tạo nên mối quan hệ hợp tác giữa các cá nhân trên con đường chiếm lĩnh nội dung học tập. Thông qua thảo luận, tranh luận trong tập thể, ý kiến mỗi cá nhân được bộc lộ, khẳng định hay bác bỏ; qua đó, người học nâng mình lên một trình độ mới, bài học vận dụng được vốn hiểu biết và kinh nghiệm sống của mỗi cá nhân và của cả lớp. Từ xưa cha ông ta đã có câu "*Học thầy không tày học bạn*".

Trong nhà trường, phương pháp học tập hợp tác được tổ chức ở cấp nhóm, tổ, lớp hoặc trường. Sử dụng phổ biến nhất là hoạt động hợp tác trong nhóm nhỏ 4 đến 6 người. Học tập hợp tác làm tăng hiệu quả học tập, nhất là lúc phải giải quyết những vấn đề gay cấp, lúc xuất hiện thực sự nhu cầu phối hợp giữa các cá nhân để hoàn thành nhiệm vụ chung. Trong hoạt động theo nhóm, tính cách năng lực của mỗi thành viên được bộc lộ, được uốn nắn, phát triển tình bạn, ý thức tổ chức kỉ luật, tinh thần tương trợ, ý thức cộng đồng. Mô hình hợp tác trong xã hội đưa vào đời sống học đường có tác dụng chuẩn bị cho học sinh thích ứng với đời sống xã hội, trong đó mỗi người sống và làm việc trong sự phân công hợp tác với tập thể, cộng đồng.

d. Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò

Trong dạy học, việc đánh giá học sinh không chỉ nhằm mục đích nhận định thực trạng và điều chỉnh hoạt động học của trò mà còn đồng thời tạo điều kiện nhận định thực trạng và điều chỉnh hoạt động dạy của thầy.

Trước đây, quan niệm về đánh giá còn phiến diện: giáo viên giữ độc quyền đánh giá, học sinh là đối tượng được đánh giá. Trong dạy học theo hướng phát huy vai trò tích cực chủ động của người học, nếu xem việc rèn luyện phương pháp

tự học để chuẩn bị cho học sinh khả năng học tập liên tục suốt đời như một mục tiêu giáo dục thì giáo viên phải hướng dẫn học sinh phát triển kỹ năng tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau để tự điều chỉnh cách học.

Theo hướng phát triển các phương pháp tích cực để đào tạo những con người năng động, sớm thích nghi với đời sống xã hội, thì việc kiểm tra, đánh giá không thể dừng lại ở yêu cầu tái hiện các kiến thức, lặp lại các kỹ năng đã học mà phải khuyến khích trí thông minh, óc sáng tạo trong việc giải quyết những tình huống thực tế.

Với sự trợ giúp của các thiết bị kỹ thuật, kiểm tra đánh giá sẽ không còn là một công việc nặng nhọc đối với giáo viên, mà lại cho nhiều thông tin kịp thời hơn để linh hoạt điều chỉnh hoạt động dạy, chỉ đạo hoạt động học.

e. Vai trò chỉ đạo của giáo viên

Từ dạy học thông báo, giải thích, minh họa sang dạy học tích cực, giáo viên không còn đóng vai trò đơn thuần là người truyền đạt kiến thức, giáo viên trở thành người *thiết kế, tổ chức, hướng dẫn* các hoạt động độc lập hoặc theo nhóm nhỏ để học sinh tự lực chiếm lĩnh nội dung học tập, chủ động đạt các mục tiêu kiến thức, kỹ năng, thái độ theo yêu cầu của chương trình. Trên lớp, học sinh hoạt động là chính, nhưng trước đó, khi soạn giáo án, giáo viên phải đầu tư công sức, thời gian mới có thể thực hiện bài lên lớp với vai trò là người *gợi mở, xúc tác, động viên, cố vấn, trọng tài* trong các hoạt động tìm tòi hào hứng, tranh luận sôi nổi của học sinh.

Thực hiện dạy học tích cực, vai trò của giáo viên không hề bị hạ thấp mà trái lại có yêu cầu cao hơn nhiều. Giáo viên phải có trình độ chuyên môn sâu rộng, nghiệp vụ sư phạm lành nghề, có đầu óc sáng tạo và nhạy cảm mới có thể tổ chức, hướng dẫn các hoạt động độc lập của học sinh mà nhiều khi diễn biến ngoài tầm dự kiến của giáo viên.

So sánh giữa dạy học thụ động và dạy học tích cực

<i>Dạy học thụ động</i>	<i>Dạy học tích cực</i>
Tập trung vào hoạt động của giáo viên	Tập trung vào hoạt động của học sinh
Giáo viên thuyết trình độc thoại là chính	Giáo viên thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động của học sinh
Học sinh lắng nghe lời giảng của giáo viên, ghi chép và học thuộc lòng	Học sinh chủ động, tích cực tham gia hoạt động học tập

<i>Day học thụ động</i>	<i>Day học tích cực</i>
Giáo viên cố gắng truyền đạt hết kiến thức và kinh nghiệm của mình để hoàn thành bài dạy	Giáo viên huy động vốn kiến thức và kinh nghiệm sống của học sinh để xây dựng bài
Giao tiếp thầy – trò nổi lên hàng đầu	Quan hệ thầy – trò; trò – trò, hợp tác với bạn, học từ bạn
Học sinh trả lời theo SGK và vở ghi	Khuyến khích học sinh nêu những ý kiến cá nhân về vấn đề đang học
Giáo viên cho ví dụ mẫu rồi yêu cầu học sinh làm những bài tương tự	Học sinh tự xác định vấn đề và giải quyết vấn đề
Không phát huy được tính tích cực của học sinh tham gia xây dựng bài	Khuyến khích học sinh nêu thắc mắc trong khi nghe giảng
Học sinh làm bài lệ thuộc hoàn toàn vào sách giáo khoa và lời giảng của thầy	Học sinh làm bài tập có sáng tạo
Giáo viên độc quyền đánh giá và cho điểm cố định, đánh giá sự ghi nhớ thông tin có sẵn của học sinh	Giáo viên khuyến khích học sinh nhận xét, bổ sung câu trả lời của bạn, tự đánh giá, tự điều chỉnh, làm cơ sở để giáo viên cho điểm cơ động.

2.1.2. Một số phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực

*** Một số phương pháp dạy học tích cực**

- Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề
- Phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm nhỏ
- Phương pháp dạy học theo dự án
- Phương pháp dạy học theo góc
- Phương pháp dạy học theo hợp đồng
- Phương pháp dạy học khám phá
- Phương pháp nghiên cứu trường hợp...

*** Một số kĩ thuật dạy học tích cực**

- Kĩ thuật động não
- Kĩ thuật phòng tranh

- Kỹ thuật khăn trải bàn
- Kỹ thuật mảnh ghép
- Kỹ thuật XYZ (635)
- Kỹ thuật KWL
- Kỹ thuật sơ đồ tư duy...

3. Dạy học tích hợp theo chủ đề liên môn

3.1. Cơ sở lí luận và thực tiễn

*** Định nghĩa**

Theo Từ điển Tiếng Việt do Hoàng Phê chủ biên (2009), “tích hợp là lắp ráp, nối kết các thành phần của một hệ thống để tạo nên một hệ thống đồng bộ”.

Theo tác giả Dương Tiến Sỹ và Nguyễn Phúc Chính: “Tích hợp là sự kết hợp một cách hữu cơ, có hệ thống các kiến thức/khái niệm thuộc các môn học khác nhau thành một nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập tới trong các môn học đó”.

Theo UNESCO, “dạy học tích hợp các khoa học được định nghĩa là một cách trình bày các khái niệm và nguyên lí khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của các tư tưởng khoa học, tránh tập trung quá nhiều hay quá sớm sự sai khác giữa các lĩnh vực khoa học khác nhau”.

Theo Hội nghị tại Maryland (4/1973), khái niệm dạy học các khoa học còn bao gồm cả việc dạy học tích hợp các khoa học và công nghệ. Định nghĩa này nhấn mạnh sự phụ thuộc lẫn nhau giữa hiểu biết khái niệm và nguyên lí khoa học với ứng dụng thực tiễn.

Tuy có những định nghĩa khác nhau nhưng tựu trung đều thống nhất biện chứng ở tư tưởng chính là việc thực hiện mục tiêu “kép” trong quá trình dạy học (một là mục tiêu dạy học thông thường của một bài học, hai là mục tiêu được tích hợp trong nội dung bài học đó).

Dạy học tích hợp liên môn là dạy cho học sinh biết tổng hợp kiến thức, kĩ năng ở nhiều môn học để giải quyết các nhiệm vụ học tập và hình thành năng lực giải quyết các tình huống thực tiễn, trong đó [4]:

Dạy học tích hợp còn có nghĩa là đưa những nội dung giáo dục có liên quan vào quá trình dạy học các môn học như: tích hợp giáo dục đạo đức lối sống,

giáo dục pháp luật, giáo dục chủ quyền quốc gia về biên giới biển đảo, giáo dục sử dụng năng lượng tiết kiệm và hiệu quả, giáo dục bảo vệ môi trường, an toàn giao thông...

Dạy học liên môn là xác định các nội dung kiến thức liên quan đến các môn học khác để dạy học, tránh việc học sinh phải học lại nhiều lần cùng một nội dung kiến thức ở các môn học khác nhau. Đối với những kiến thức liên môn nhưng có một môn học chiếm ưu thế thì có thể bố trí dạy trong chương trình môn học đó và không phải dạy ở các môn khác. Trường hợp nội dung kiến thức có tính liên môn cao hơn thì sẽ tách ra thành các chủ đề liên môn để tổ chức dạy học riêng vào một thời điểm phù hợp, song song với quá trình dạy học các môn liên quan.

*** Cơ sở lí luận của dạy học tích hợp liên môn**

Trong dạy học, tích hợp liên môn được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung từ các môn học trong các lĩnh vực học tập khác nhau thành một môn tổng hợp mới hoặc lồng ghép các nội dung cần thiết vào những nội dung vốn có của môn học ví như lồng ghép nội dung dân số vào môn Sinh học, môn Địa lí; nội dung giáo dục môi trường môn Sinh học, môn Giáo dục Công dân... Như vậy, thông qua dạy học tích hợp liên môn, những kiến thức, kĩ năng học được ở môn này có thể sử dụng như những công cụ để nghiên cứu, học tập các môn học khác. Chẳng hạn: sử dụng Toán học như những công cụ đặc lực để nghiên cứu Sinh học hay Tin học được sử dụng như một công cụ để mô hình hoá các quá trình sinh học, các thí nghiệm sinh học...

Mục tiêu của dạy học tích hợp liên môn:

- Làm cho quá trình học tập có ý nghĩa hơn: Hình thành ở người học, những năng lực, phẩm chất rõ ràng.
- Giúp học sinh phân biệt cái cốt yếu với cái ít quan trọng hơn: Do dự tính được những điều cần thiết cho học sinh.
- Quan tâm đến việc sử dụng kiến thức trong tình huống cụ thể: Giúp học sinh hoà nhập vào thực tiễn cuộc sống.
- Giúp người học xác lập mối quan hệ giữa các khái niệm đã học.

Đặc điểm của dạy học tích hợp liên môn:

- Lấy người học làm trung tâm.

- Định hướng, phân hoá năng lực người học.
- Dạy và học các năng lực thực tiễn.

Như vậy, dạy học tích hợp liên môn giúp học sinh trở thành người học tích cực, người công dân có năng lực giải quyết tốt các tình huống có vấn đề mang tính tích hợp trong thực tiễn cuộc sống. Dạy học tích hợp liên môn cho phép rút ngắn được thời gian dạy học đồng thời vẫn tăng được khối lượng và chất lượng thông tin.

Các quan điểm tích hợp trong dạy học hiện nay:

- Tích hợp “đơn môn”: Xây dựng chương trình học tập theo hệ thống của một môn học riêng biệt. Các môn học được tiếp cận một cách riêng rẽ.
- Tích hợp “đa môn”: Một chủ đề trong nội dung học tập có liên quan với những kiến thức, kĩ năng thuộc một số môn học khác nhau. Các môn tiếp tục được tiếp cận riêng, chỉ phối hợp với nhau ở một số đề tài nội dung.
- Tích hợp “liên môn”: Nội dung học tập được thiết kế thành một chuỗi vấn đề, tình huống đòi hỏi muốn giải quyết phải huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng của những môn học khác nhau.
- Tích hợp “xuyên môn”: Nội dung học tập hướng vào phát triển những kĩ năng, năng lực cơ bản mà học sinh có thể sử dụng vào tất cả các môn học trong việc giải quyết các tình huống khác nhau.

Cơ sở thực tiễn của dạy học tích hợp liên môn:

- Xu hướng tích hợp các môn khoa học tự nhiên trên thế giới.
- Thực tế giáo dục Việt Nam: quan điểm tích hợp đã được thể hiện trong một số môn học ở bậc tiểu học từ thời Pháp thuộc và ngày nay vẫn được định hướng ở nhiều cấp học.
- Kinh nghiệm dạy học dự án là hình thức tích hợp liên môn ở một số nước trên thế giới.
- Định hướng vận dụng quan điểm tích hợp trong giáo dục giai đoạn sau năm 2015 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (thông qua ngày 27/07/2017).
- Đề án đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

3.2. Các nguyên tắc và các bước xây dựng chủ đề tích hợp liên môn

*** Các nguyên tắc:**

- Đảm bảo tính hệ thống, chọn lọc nhưng có sự thống nhất, đồng bộ giữa các môn liên quan.
- Đảm bảo tính thực tế (tính khả thi cao): Phù hợp với năng lực, thời gian và điều kiện cơ sở vật chất, các thiết bị dạy học hiện nay...
- Đảm bảo thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông và giáo dục môn học: Đảm bảo nội dung các môn học liên quan, tạo điều kiện cho học sinh gắn kiến thức môn học với thực tiễn cuộc sống đồng giúp các em mở rộng các kĩ năng, rèn luyện và phát triển được các năng lực chung và riêng.
- Khi tổ chức các hoạt động dạy học để thực hiện dạy học các nội dung, chủ đề tích hợp liên môn cần:
 - + Lựa chọn các phương pháp dạy học tích cực nhằm khai thác, vận dụng các kiến thức để phát hiện và giải quyết các vấn đề một cách chủ động, sáng tạo; đảm bảo có được sự hợp tác, gắn liền với thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui và hứng thú cho học sinh.
 - + Tăng cường hợp tác với giáo viên khác cùng môn, các môn "liên quan" để trong quá trình dạy học không đồng nhất các môn "liên quan" nhưng cũng không biệt lập, tách rời các môn quá xa; tích hợp sao cho kiến thức vừa đủ để học sinh tiếp thu, tránh trùng lặp, nặng nề.

*** Các bước xây dựng chủ đề tích hợp liên môn**

- Xác định mục tiêu dạy học;
- Xác định mục đích tích hợp;
- Xác định nội dung tích hợp;
- Xác định mức độ tích hợp;
- Lựa chọn phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức phù hợp với chủ đề tích hợp và mục tiêu dạy học;
- Tổ chức dạy học theo nội dung tích hợp, xác định hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra, đánh giá.

4. Báo cáo kinh nghiệm dạy học tích hợp theo chủ đề liên môn ở trường THPT (Học viên thực hành)

D. CÂU HỎI, BÀI TẬP VẬN DỤNG

* Câu hỏi ôn tập

1. Phân tích tính cấp thiết phải chuyển từ dạy học theo tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực trong nhà trường THPT ở Việt Nam giai đoạn hiện nay?
2. Đề xuất các biện pháp để vận dụng dạy học theo tiếp cận năng lực tại nhà trường nơi thầy/cô đang công tác?
3. Bằng lí luận và thực tiễn, hãy phân tích và chứng minh: Không có phương pháp dạy học tối ưu, chỉ có sự tối ưu trong kết hợp các phương pháp.
4. Phân tích cơ sở lí luận và thực tiễn của dạy học tích hợp liên môn.
5. Phân tích nguyên tắc và các bước xây dựng chủ đề tích hợp liên môn.

* Bài tập vận dụng

1. Xây dựng kế hoạch bài giảng cho một tiết học thuộc môn thầy/cô đang giảng dạy, trong đó thể hiện rõ việc vận dụng dạy học theo tiếp cận năng lực?
2. Xây dựng kế hoạch bài giảng cho một tiết học cụ thể, trong đó thể hiện rõ các bước xây dựng chủ đề tích hợp liên môn.

E. TÀI LIỆU HỌC TẬP VÀ THAM KHẢO

- [1] *Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở hạng II* của Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [2] Bernd Meier – Nguyễn Văn Cường, (2014), *Lí luận dạy học hiện đại*, NXB Đại học Sư phạm.
- [3] Dự án Việt – Bỉ (2009) *Dạy và học tích cực*, NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh (2015), *Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Cao Thị Thặng và nhóm nghiên cứu, *Đề xuất giải pháp thực hiện quan điểm tích hợp trong việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam theo định hướng phát triển năng lực giai đoạn sau 2015*, nguồn Internet.