BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

VŨ ĐÌNH BẢY

DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

HÀ NỘI - 2016

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

-----✍📖✍-----

VŨ ĐÌNH BẢY

DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Chuyên ngành: Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Giáo dục chính trị
Mã số : 62.14.01.11

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Người hướng dẫn khoa học: PGS.TS. Nguyễn Văn Cư

HÀ NỘI - 2016

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu điều tra, tổng hợp, phân tích và đánh giá trong luận án là do tôi thực hiện. Các tư liệu được sử dụng trong luận án là trung thực, có nguồn trích dẫn rõ ràng và chưa được công bố ở bất kỳ công trình nào.

Tác giả

Vũ Đình Bảy

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin dành sự kính trọng và lời cảm ơn sâu sắc tới PGS.TS. Nguyễn Văn Cư – người đã tận tình hướng dẫn, giúp đỡ, động viên, khích lệ tôi trong suốt quá trình thực hiện Luận án.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn tới toàn thể Ban Lãnh đạo khoa, cùng các thầy cô giáo Khoa Lý luận chính trị - Giáo dục công dân, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, đã giúp đỡ và tạo mọi điều kiện thuận lợi để tôi hoàn thành nhiệm vụ nghiên cứu của mình.

Tôi xin gửi lời cảm ơn trân thành đến gia đình, người thân, bạn bè, Ban Lãnh đạo Trường Đại học Sư phạm Huế, tập thể Khoa Giáo dục Chính trị trường Đại học Sư phạm Huế cùng toàn thể quý thầy cô, anh chị em đồng nghiệp và các em sinh viên đã động viên, khích lệ, ủng hộ tôi trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu luận án.

Hà Nội, Ngày.....tháng..... năm 2016

Tác giả

Vũ Đình Bảy

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

Những chữ viết tắt	Quy định viết tắt
Chương trình	CT
Dạy học	DH
Dạy học đạo đức	DHĐĐ
Định hướng nội dung	ĐHND
Đối chứng	ĐC
Giải quyết vấn đề	GQVĐ
Giáo dục công dân	GDCD
Giáo dục đạo đức	GDĐĐ
Giáo viên	GV
Học sinh	HS
Hình thức tổ chức	HTTC
Kết quả học tập	KQHT
Năng lực	NL
Phát triển năng lực	PTNL
Phương pháp	PP
Phương pháp dạy học	PPDH
Phương tiện	PT
Phương tiện dạy học	PTDH
Quá trình dạy học	QTDH
Sách giáo khoa	SGK
Thực nghiệm	TN
Thực nghiệm sư phạm	TNSP
Trung học phổ thông	THPT

MỤC LỤC

Trang

MỞ ĐẦU 1

1. Lí do chọn đề tài 1

2. Mục đích nghiên cứu 2

3. Khách thể, đối tượng và phạm vi nghiên cứu 2

4. Nhiệm vụ nghiên cứu 3

5. Giả thuyết khoa học 3

6. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu 3

7. Những luận điểm cần bảo vệ 5

8. Những đóng góp của luận án 5

9. Kết cấu của luận án 5

***Chương 1:* TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC** 6

1.1. Nghiên cứu về giáo dục đạo đức, dạy học đạo đức trên thế giới 6

1.2. Nghiên cứu về dạy học đạo đức ở trường phổ thông Việt Nam 12

1.3. Nghiên cứu về dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT Việt Nam theo định hướng PTNL 21

1.4. Hướng nghiên cứu của luận án 27

Tiểu kết chương 1 29

***Chương 2:* CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC** 30

2.1. Cơ sở lý luận của việc dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL 30

2.1.1. Khái niệm đạo đức, giáo dục đạo đức và dạy học đạo đức 30

2.1.2. Năng lực và dạy học đạo đức theo định hướng phát triển năng lực ở trường THPT 36

2.1.3. Năng lực đặc thù cần phát triển cho HS thông qua dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT 49

2.2. Cơ sở thực tiễn của việc dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực 57
2.2.1. Thực trạng dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực 57
2.2.2. Đánh giá thực trạng dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực 71
2.2.3. Những vấn đề đặt ra cho việc dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực 73
Tiểu kết chương 2 74
Chương 3: **BIỆN PHÁP DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC** 75
3.1. Nguyên tắc dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực 75
3.1.1. Phải đảm bảo kế thừa được những ưu điểm của dạy học theo định hướng nội dung 75
3.1.2. Phải đảm bảo tính giáo dục..... 76
3.1.3. Phải đảm bảo tính thực tiễn 77
3.1.4. Phải phù hợp với đặc điểm tâm - sinh lý, trình độ của học sinh 78
3.1.5. Phải đảm bảo tăng cường hoạt động thực tiễn và trải nghiệm thực tế cho HS 78
3.1.6. Phải đảm bảo giúp HS rèn luyện khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực vào giải quyết các vấn đề, tình huống thực tiễn 79
3.2. Biện pháp tổ chức dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực 80
3.2.1. Xác định nội dung dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực 80
3.2.2. Tổ chức hoạt động dạy học trên lớp 91
3.2.3. Đánh giá kết quả học tập của học sinh 110
Tiểu kết chương 3 117
Chương 4: **THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM** 119

4.1. Kế hoạch thực nghiệm sư phạm 119
4.1.1. Mục đích thực nghiệm sư phạm 119
4.1.2. Đối tượng thực nghiệm 119
4.1.3. Giáo viên thực nghiệm sư phạm 119
4.1.4. Nội dung thực nghiệm sư phạm 119
4.2. Phương pháp thực nghiệm sư phạm và quá trình chuẩn bị 120
4.2.1. Phương pháp thực nghiệm sư phạm 120
4.2.2. Quá trình chuẩn bị thực nghiệm sư phạm 121
4.3. Triển khai thực nghiệm 125
4.3.1. Thực nghiệm lần 1 125
4.3.2. Thực nghiệm lần 2 135
4.3.3. Đánh giá của giáo viên và học sinh sau thực nghiệm 144
4.3.4. Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm 146
Tiểu kết chương 4 147
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ 148
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN ĐÃ CÔNG BỐ 151
TÀI LIỆU THAM KHẢO 154
PHỤ LỤC

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 2.1. So sánh DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL 47
Bảng 2.2. Mô tả NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức 54
Bảng 2.3. Mô tả các mức phát triển NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức 55
Bảng 2.4: Phân phối chương trình phần "Công dân với đạo đức" của môn GDCD ở THPT 59
Bảng 3.1. Đề xuất sắp xếp, cấu trúc lại các chủ đề DHĐĐ trong CT môn GDCD THPT hiện hành 84
Bảng 4.1. Nội dung dạy thực nghiệm 120
Bảng 4.2: Thang đánh giá NL của HS trong dạy học đạo đức (môn GDCD) ở THPT .. 122
Bảng 4.3: Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm lớp ĐC và TN khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 1 125
Bảng 4.4. Mức độ NL của HS hai nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm..... 126
Bảng 4.5. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra đánh giá NL đầu vào của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN 127
Bảng 4.6: Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm lớp ĐC và TN qua bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1 128
Bảng 4.7: Mức độ NL của HS hai nhóm ĐC và TN qua kết quả bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1..... 129
Bảng 4.8. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1 130
Bảng 4.9: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1 131
Bảng 4.10: Mức độ NL của HS hai nhóm qua kết quả bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1 . 132
Bảng 4.11. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1 133
Bảng 4.12. Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 2 135

Bảng 4.13: Mức độ NL của HS hai nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 2 136
Bảng 4.14. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra đánh giá NL đầu vào của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN trong TN lần 2 137
Bảng 4.15: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2 138
Bảng 4.16: Mức độ NL của HS hai nhóm ĐC và TN qua kết quả bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2 139
Bảng 4.17. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2 140
Bảng 4.18: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2 141
Bảng 4.19: Mức độ NL của HS hai nhóm qua kết quả bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2 . 142
Bảng 4.20. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2 143

DANH MỤC CÁC HÌNH

Hình 3.1. Đường phát triển NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của HS THPT 56
Hình 3.2. Sơ đồ quy trình dạy học đạo đức trong CT môn GDCD THPT theo ĐHNL.... 96
Hình 4.1: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra đầu vào của lớp TN và ĐC (TN lần 1)..... 126
Hình 4.2: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm (TN lần 1) 126
Hình 4.3: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 1 của lớp TN và ĐC..... 128
Hình 4.4: *Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 1 (TN lần 1)* 129
Hình 4.5: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 2 của lớp TN và ĐC..... 132
Hình 4.6: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 2 (TN lần 1) 132
Hình 4.7: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra đầu vào của lớp TN và ĐC (TN lần 2)..... 136
Hình 4.8: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm (TN lần 2) 136
Hình 4.9: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 1 của lớp TN và ĐC trong TN lần 2..... 138
Hình 4.10: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 1 (TN lần 2) 139
Hình 4.11: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 2 của lớp TN và ĐC trong TN lần 2..... 142
Hình 4.12: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 2 (TN lần 2) 142

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

Đạo đức được coi là thước đo thang giá trị của con người. Những giá trị, chuẩn mực đạo đức không chỉ là những tiêu chí, thước đo phổ quát để đánh giá một con người đã tiến hóa hơn con vật như thế nào mà đó còn là động lực, là mục tiêu để mỗi cá nhân không ngừng tự hoàn thiện bản thân. Trong cuộc sống cũng như trong quá trình phát triển, tự hoàn thiện của mỗi con người đã cho thấy đạo đức có thể bù đắp cho sự thiếu hụt về trí tuệ, nhưng trí tuệ mãi mãi không thể bù đắp được những thiếu hụt về mặt đạo đức. Lịch sử nhân loại cũng cho thấy, những giá trị, chuẩn mực đạo đức tốt đẹp luôn là điểm gặp gỡ, là động lực thúc đẩy và giúp nhân loại vượt lên những khác biệt về màu da, tiếng nói, quan điểm, lối sống, niềm tin tôn giáo,... để cùng nhau tìm được tiếng nói chung trong quá trình phát triển. Chính vai trò quan trọng của đạo đức trong đời sống đã khiến cho việc GDĐĐ được quan tâm, thúc đẩy từ rất sớm trong lịch sử nhân loại. GDĐĐ, giáo dục các giá trị nhân văn cho HS ở bất kỳ thời đại nào cũng luôn được coi là nhiệm vụ hàng đầu, là nền tảng của mọi nền học vấn đích thực. GDĐĐ có thể được tiến hành bằng nhiều cách khác nhau, trong đó DH trong nhà trường được xác định là một trong những con đường quan trọng để GDĐĐ cho HS.

Ở Việt Nam, việc đưa đạo đức vào DH trong nhà trường đã được coi trọng và thực hiện từ rất sớm. Trong CT giáo dục phổ thông của nước ta hiện nay, nội dung đạo đức được giảng dạy liên tục, xuyên suốt từ tiểu học đến THPT. Ở trường tiểu học, nội dung DHĐĐ nằm trong môn Đạo đức. Ở trường trung học cơ sở và THPT nội dung đạo đức được tích hợp trong CT môn GDCD. Trước thực trạng một bộ phận không nhỏ thanh thiếu niên ở nước ta đang có những biểu hiện sa sút về mặt đạo đức, chúng ta đã và đang rất cố gắng để khắc phục tình trạng này bằng nhiều biện pháp, cách thức khác nhau. Trong đó, việc đổi mới cách tiếp cận DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL được coi là một trong những biện pháp quan trọng, góp phần khắc phục tình trạng sa sút về đạo đức của một bộ phận thanh thiếu niên, trong đó có HS THPT.

DH theo định hướng PTNL là QTDH hướng đến kết quả đầu ra. Trong quá trình ấy, dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV, HS tự giác, chủ động tham gia vào các hoạt động học tập để từng bước hình thành, phát triển cho bản thân những NL cần thiết, những NL này được mô tả một cách cụ thể, chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được. Nếu DH theo ĐHND chú trọng vào việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học cho người học, thì DH theo định hướng PTNL chú trọng vào việc giúp HS phát triển toàn diện phẩm chất nhân cách và khả năng ứng dụng tri thức đã học vào giải quyết những tình huống thực tiễn nảy sinh trong cuộc sống. Do đó, DH theo định hướng PTNL

đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia. Ở nước ta, việc áp dụng tiếp cận DH theo định hướng PTNL trong nhà trường phổ thông, trong đó có áp dụng cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT mới đang bước đầu được thực hiện. DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL hứa hẹn mang lại nhiều triển vọng, góp phần phát triển cho HS những phẩm chất, NL cần thiết của một người công dân trong thời kỳ mới. Tuy nhiên, nội dung đạo đức (phần "Công dân với đạo đức") trong CT, SGK môn GDCD THPT hiện hành được xây dựng, thiết kế theo ĐHND. ĐHND của CT, SGK cùng với quán tính và thói quen DH theo ĐHND đã khiến cho đa số GV GDCD trong quá trình DH vẫn chú trọng truyền thụ về kiến thức là chủ yếu, ít chú ý đến việc PTNL cho HS.

Để giúp cho các thế hệ công dân tương lai có đủ NL, sẵn sàng đối mặt, thích ứng và vượt qua những thách thức, biến đổi không ngừng của thực tiễn và đời sống, việc thay đổi cách tiếp cận từ DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL đang là một đòi hỏi và xu thế tất yếu. Điều này cũng hoàn toàn phù hợp với chỉ đạo của Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI (số 29 - NQ/TW): "Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, NL của người học" [45].

Nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL sẽ góp phần tìm ra những biện pháp để vận dụng, khai thác hiệu quả những thế mạnh của cách tiếp cận DH này trong DHĐĐ nói riêng và DH môn GDCD ở trường THPT nói chung. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn chưa có công trình nào nghiên cứu một cách có hệ thống về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Xuất phát từ những lí do trên, chúng tôi chọn vấn đề: "***Dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực***" làm đề tài nghiên cứu cho luận án của mình.

2. Mục đích nghiên cứu

Từ việc nghiên cứu cơ sở lí luận và thực tiễn của đề tài, đề xuất các biện pháp sư phạm nhằm nâng cao kết quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

3. Khách thể, đối tượng và phạm vi nghiên cứu

- Khách thể nghiên cứu là quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Đối tượng nghiên cứu là các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Phạm vi nghiên cứu:

+ Nội dung nghiên cứu được giới hạn trong phần "Công dân với đạo đức" trong môn GDCD THPT hiện hành.

+ Nghiên cứu thực trạng DH và tổ chức thực nghiệm sư phạm tại 5 trường THPT trên địa bàn các tỉnh Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng: Trường THPT Chu Văn An (Triệu Phong - Quảng Trị), Trường THPT Hồng Vân (Huyện A Lưới – Thừa Thiên Huế), Trường THPT Hương Thủy (Thị xã Hương Thủy – Thừa Thiên Huế), Trường THPT Nguyễn Trãi (Quân Liên Chiểu – Thành phố Đà Nẵng).

- Thời gian tiến hành điều tra, khảo sát thực trạng và thực nghiệm sư phạm từ tháng 1/2012 đến 05/2015.

4. Nhiệm vụ nghiên cứu

Nhiệm vụ nghiên cứu của luận án bao gồm:

3.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn của việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

3.2. Đề xuất các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

3.3. Tổ chức TNSP để kiểm chứng tính khoa học, tính khả thi của các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

5. Giả thuyết khoa học

DH theo ĐHND chú trọng vào việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học cho người học đã làm cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT hiện nay tồn tại nhiều bất cập, hạn chế, hoạt động DH chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu cũng như mục tiêu của môn học. DH theo định hướng PTNL chú trọng vào việc giúp HS phát triển toàn diện phẩm chất, nhân cách và khả năng vận dụng tri thức đã học vào giải quyết những tình huống thực tiễn nảy sinh trong cuộc sống. Do đó, nếu việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT thay đổi cách tiếp cận DH, chuyển từ DH theo ĐHND sang DH theo định hướng PTNL với các biện pháp sư phạm tương ứng sẽ góp phần nâng cao kết quả dạy và học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT.

6. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

6.1. Phương pháp luận

Luận án được nghiên cứu trên cơ sở đường lối của Đảng và pháp luật Nhà nước ta. Trong quá trình nghiên cứu, luận án sử dụng PP luận biện chứng duy vật và những nguyên tắc của lý luận DH hiện đại làm cơ sở cho việc tiếp cận nghiên cứu vấn đề DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Việc sử dụng PP luận biện chứng duy vật (với các quan điểm toàn diện, quan điểm phát triển và quan điểm lịch sử - cụ thể) và những nguyên tắc của lý luận DH hiện đại sẽ

giúp cho việc tiếp cận nghiên cứu vấn đề đảm bảo tính khoa học, tính hệ thống và tính thống nhất giữa lí luận và thực tiễn, đồng thời đảm bảo cho quá trình nghiên cứu phù hợp và đáp ứng được các yêu cầu cũng như đặc thù của khoa học giáo dục.

6.2. Phương pháp nghiên cứu

6.2.1. Nhóm các phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Sử dụng phối hợp các phương pháp: phân tích và tổng hợp lý thuyết**,** phân loại và hệ thống hóa lý thuyết, mô hình hóa, giả thuyết,... để thu thập, xử lý thông tin từ các nguồn tài liệu nhằm mục đích làm rõ những khái niệm công cụ và tư tưởng cơ bản là cơ sở cho lý luận của đề tài, hình thành giả thuyết khoa học, dự đoán về những thuộc tính của đối tượng nghiên cứu, xây dựng biện pháp và mô hình thực nghiệm ban đầu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

6.2.2. Nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp điều tra: khảo sát bằng phiếu hỏi, phỏng vấn giáo viên và học sinh để tìm hiểu thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT cũng như các biện pháp sư phạm được đưa vào TN.

- Phương pháp quan sát: dự giờ các tiết dạy của giáo viên (lớp thực nghiệm và lớp đối chứng), quan sát thái độ học tập của HS (mức độ chú ý nghe giảng, ý thức làm việc nhóm, thái độ xây dựng bài...) để xác định mức độ hứng thú của học sinh đối với bài giảng, lấy đó làm cơ sở thực hiện soạn bài, lựa chọn PPDH, thực hiện đổi mới PPDH cũng như HTTC cho mỗi nội dung DH.

- Phương pháp thực nghiệm: sử dụng phương án thực nghiệm song song, lựa chọn lớp thực nghiệm và lớp đối chứng có cùng trình độ nhận thức, số lượng học sinh tương đương, cùng thời gian thực hiện môn học. Ở mỗi lần thực nghiệm, trong suốt quá trình TN, nhóm lớp thực nghiệm và lớp đối chứng luôn được duy trì không đổi. Việc tiến hành thực nghiệm sư phạm nhằm ứng dụng, phân tích, đánh giá, so sánh và chứng minh giả thiết khoa học của đề tài.

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động: PP này được sử dụng để xem xét, đánh giá các sản phẩm HS tạo ra trong thực hiện các nhiệm vụ học tập như bài làm, vở ghi, sản phẩm học tập,… qua đó tìm hiểu, đánh giá NL của HS cũng như quá trình HS tạo ra sản phẩm.

6.2.3. Các phương pháp hỗ trợ

- Phương pháp lấy ý kiến của chuyên gia: dùng PP này để tham khảo ý kiến của nhà khoa học trong xây dựng đề cương, lựa chọn PP nghiên cứu, xây dựng bộ phiếu khảo sát thực trạng, xây dựng quy trình, biện pháp sư phạm.

- Phương pháp phân tích tổng kết kinh nghiệm: nghiên cứu và xem xét những kinh nghiệm, kết quả DH của những GV đã từng trực tiếp giảng dạy đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, trên cơ sở đó tổng kết, rút ra kết luận cho việc nghiên cứu và giảng dạy đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Phương pháp thống kê toán học: các kết quả điều tra thực trạng, kết quả điểm của các bài kiểm tra trong quá trình TN được xử lý bằng PP thống kê toán học và được thực hiện trên Microsoft Excel từ đó giúp rút ra những nhận xét, kết luận khoa học, khách quan đối với vấn đề cần nghiên cứu.

7. Những luận điểm cần bảo vệ

- NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức chính là NL đặc thù, chủ đạo cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT.

- Để PTNL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức cho HS đòi hỏi việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT phải tuân thủ các nguyên tắc DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL.

- Các biện pháp đổi mới quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL cần tập trung vào việc x**ác định nội dung** DHĐĐ **trong môn G**DCD **ở trường THPT theo định hướng** PTNL, tổ chức hoạt động DH trên lớp, đánh giá KQHTcủa HS.

8. Những đóng góp của luận án

- Hệ thống hóa những vấn đề lý luận về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL và đánh giá thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Xác định được NL đặc thù cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT.

- Đưa ra được các biện pháp sư phạm mới để DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

9. Kết cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, danh mục tài liệu tham khảo và phụ lục, luận án được kết cấu làm 4 chương:

Chương 1: Tổng quan các công trình nghiên cứu về dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

Chương 2: Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

Chương 3: Biện pháp dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm

Chương 1
TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

1.1. Nghiên cứu về giáo dục đạo đức, dạy học đạo đức trên thế giới

Năm 2004 UNESCO đã phát động chương trình GDĐĐ trên phạm vi toàn cầu. Năm 2011 UNESCO tiếp tục thúc đẩy việc thành lập Hiệp hội quốc tế về GDĐĐ (IAEE) nhằm thúc đẩy và khuyến khích việc đưa GDĐĐ trở thành vấn đề học thuật nghiêm túc và quan trọng để đáp ứng những thách thức về tiến bộ khoa học cũng như sự biến đổi nhanh chóng đang diễn ra trên thế giới. Tuy nhiên, từ rất sớm trong lịch sử nền giáo dục nhân loại, vấn đề GDĐĐ, DHĐĐ đã được coi trọng và bàn luận ở cả phương Đông và phương Tây.

Về vai trò, mục đích của giáo dục đạo đức, dạy học đạo đức: Ngay từ thời kỳ cổ đại, khi bàn về mục đích của giáo dục, Khổng Tử (551-479 TCN) cho rằng "giáo dục là tu sửa cái đạo làm người"[32, Trung Dung, tr.43], "làm sáng tỏ đức sáng"[32, Đại Học, tr.7], và giáo dục sẽ đưa con người đi từ sáng tỏ đến chỗ thành thật. Ông rất coi trọng việc GDĐĐ. GDĐĐ vì thế luôn là nhiệm vụ trọng tâm và cùng một nội dung xuyên suốt trong tư tưởng về giáo dục của Khổng Tử. Ở phương Tây thời cổ đại, Arixtốt (384-322 TCN) đã khẳng định rằng con người cần phải được giáo dục đồng thời trên ba phương diện là thể dục, đức dục và trí dục. Do đó, theo ông GDĐĐ là một trong ba nội dung giáo dục quan trọng để giúp con người phát triển toàn diện [128].

Nhà giáo dục nổi tiếng Petxtalogi (1746-1827) tiếp tục nhấn mạnh giáo dục là con đường giúp mọi người trong xã hội phát triển toàn diện, góp phần tạo nên những người công dân có ích cho xã hội, trong đó giáo dục đạo đức cho trẻ em là nhiệm vụ trung tâm của nền giáo dục. Theo Petxtalogi, mục tiêu cao nhất của GDĐĐ là giáo dục lòng nhân ái, giáo dục tình yêu thương con người. Tình yêu ấy bắt nguồn từ gia đình, trước hết là tình yêu thương đối với cha mẹ, anh chị em, rồi đến bạn bè và mở rộng ra, lớn lên thành tình yêu thương đồng loại [128; tr.117]

Usinxki (1824-1870) nhà giáo dục vĩ đại người Nga thế kỷ XIX tiếp tục khẳng định giáo dục phải đào tạo nên con người phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ và thể lực, trong đó đạo đức chiếm địa vị quan trọng hàng đầu. Ông cho rằng giáo dục đạo đức có thể thông qua nhiều con đường khác nhau, trong đó DH là một trong những con đường GDĐĐ hiệu quả nhất. Trong cuốn "*Bàn về yếu tố đạo đức trong giáo dục Nga*" Usinxki cho rằng sự cảm hóa về đạo đức là nhiệm vụ chủ yếu của giáo dục. Việc giáo dục, DHĐĐ phải hướng đến bồi dưỡng cho HS lòng nhân đạo, lòng trung thành, tính thật thà, tình yêu lao động, tính kỉ luật, tinh thần trách nhiệm, tính khiêm tốn, lòng tự

trọng, ý chí cương nghị, tinh thần làm tròn nghĩa vụ. Theo ông, phẩm chất đạo đức cao nhất mà mỗi HS cần phải được giáo dục, hướng tới đó là chủ nghĩa yêu nước và tinh thần hi sinh vì Tổ quốc [58; tr.119 - 120].

Nhà tư tưởng nổi tiếng người Nhật Fukuzawa Yukichi (1835-1901) cho rằng môn Đạo đức là một trong những môn học thực dụng cần thiết cho đời sống hàng ngày, vì "môn này giúp ta hiểu về hành vi, hành động của bản thân, hiểu cách cư xử, cách giao tiếp, cách sinh hoạt giữa người với người"[51; tr.25]. Học đạo đức sẽ giúp cho những người trẻ tuổi hiểu được trách nhiệm của bản thân, dám nói lên chính kiến và thực hiện đầy đủ bổn phận với đất nước, có lòng can đảm, biết làm việc vì xã hội, thực hiện đúng quyền lợi và trách nhiệm của quốc dân,... Tinh thần và những ý tưởng của Fukuzawa Yukichi vẫn đang được tiếp thu, vận dụng trong nền giáo dục ở Nhật Bản ngày nay.

Nhà xã hội học, tâm lý học và triết học người Pháp Émile Durkheim trong tác phẩm "*Giáo dục đạo đức"* năm 1902-1903 cho rằng GDĐĐ thích hợp nhất đối với con người là ở lứa tuổi HS. Ở lứa tuổi HS, trẻ em dễ tiếp nhận sự giáo dục và hình thành thói quen. Trẻ em mặc dù dễ từ bỏ thói quen nhưng nếu như đã hình thành thói quen mới nhờ vào dạy bảo thì sẽ thực hiện thói quen đó và nó có ích cho cuộc sống của các em về sau. Trường học là cây cầu nối giữa gia đình và xã hội. Giáo dục ở nhà trường giúp HS phát huy được những học hỏi, trải nghiệm có được từ gia đình để tự tin hội nhập vào đời sống xã hội rộng lớn. Tinh thần kỷ luật, tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm, lòng vị tha,... là những nội dung GDĐĐ trong nhà trường. Các PP như khen thưởng, trách phạt cùng với môi trường giáo dục trong nhà trường cũng góp phần không nhỏ tác động đến kết quả giáo dục và DHĐĐ cho HS [164].

Thái Nguyên Bồi (1868-1940) nhà cải cách giáo dục tiên phong của nền giáo dục Trung Quốc đầu thế kỷ XX đã khẳng định GDĐĐ là một trong năm nhiệm vụ đặc trưng cho mô hình giáo dục mới mà ông khởi xướng ở Trung Quốc. Theo ông "Giáo dục đạo đức nhằm hướng con người sống và làm việc vì nhau, vì lợi ích và sự bảo vệ lẫn nhau. Tất cả những điều này nhằm phá vỡ tập quán sống ích kỉ, loại bỏ tận gốc rễ ý thức phân biệt tôi và người khác"[58; tr.119-120]. Ông cho rằng những giá trị đạo đức truyền thống tốt đẹp là di sản quốc gia cần được truyền tải và tiếp nối trong xã hội hiện đại trên cơ sở kết hợp với những tư tưởng tiến bộ của nền giáo dục mới.

Nhà sư phạm nổi tiếng người Ukraina V.A.Xukhômlinxki trong cuốn sách "*Giáo dục con người chân chính như thế nào?*" đã nhấn mạnh vai trò, tầm quan trọng của GDĐĐ trong nhà trường, trong đó DHĐĐ được coi là con đường để GDĐĐ cho HS một cách hiệu quả nhất. Ông viết: "Muốn cho lý tưởng đạo đức trở thành hiện thực, cần dạy cho con người biết sống đúng, hành động đúng, có thái độ đúng đối với bản thân và

đối với người khác" [150; tr.16]. V.A.Xukhômlinxki cho rằng dạy cho HS đạo lý làm người là điều hệ trọng bậc nhất. Điều hệ trọng ấy chính là làm cho mỗi con người, từ thủa ấu thơ cho đến lúc trưởng thành, khôn lớn và bước vào cuộc đời, trong trái tim và tâm hồn của nó luôn nảy nở những tình cảm cao thượng, đẹp đẽ, hướng tới những gì tốt đẹp nhất của con người và cuộc sống. Lòng nhân hậu, vị tha là cội nguồn và là nền tảng vững chắc của những tình cảm đẹp đẽ ấy. Cần phải giúp đứa trẻ sớm biết quan tâm đến niềm vui và những nỗi đau của người khác, rằng nó cần phải tốt đẹp, lương thiện và tử tế, vì nó cần cho những người khác. Đó là chỗ sâu sắc nhất của nhân tính. Phát triển và hoàn thiện nhân tính - đó là chức năng cơ bản của giáo dục cũng như của DHĐĐ trong nhà trường.

Nhà nghiên cứu lý luận giáo dục I.K. Babanxki trong cuốn *"Giáo dục học"* đã coi GDĐĐ là một nội dung và nhiệm vụ quan trọng của quá trình giáo dục trong nhà trường. Theo Iu.K. Babanxki, GDĐĐ giúp HS phát triển nhân cách một cách toàn diện, xây dựng phẩm chất đạo đức xã hội chủ nghĩa, giúp HS hình thành ý thức, tình cảm, hành vi và thói quen đạo đức theo những nguyên tắc đạo đức cộng sản chủ nghĩa. Ông cũng đề cập tới chương trình, phương pháp và phương tiện GDĐĐ cho HS, đồng thời khuyến khích các biện pháp dạy học có thể giúp HS tự giáo dục, tự hoàn thiện và phát triển nhân cách [154].

Về nội dung giáo dục đạo đức, dạy học đạo đức: Theo Khổng Tử, nội dung GDĐĐ phải tập trung vào nhân, lễ, trí, dũng, trung, tín, hiếu, đễ,…Trong đó, đức nhân luôn là phạm trù trung tâm trong nội dung giáo dục của ông và được Khổng Tử coi là bậc thang giá trị đạo đức cao nhất của con người. Các phẩm chất còn lại như trí, dũng, trung, tín, hiếu, đễ,…được ông coi như biểu hiện, bộ phận cụ thể của nhân.

J.A.Cômenxki (1592-1670) nhà giáo dục vĩ đại người Séc không chỉ khẳng định tầm quan trọng của việc GDĐĐ, ông còn chỉ ra những nội dung đạo đức cần giáo dục cho HS (không tính đến nội dung tôn giáo), gồm có ba nhóm chính là *những nét nhân đạo* (tính nhân đạo, tính tự chủ, tính hào hiệp, tính thẳng thắn, tính công bằng, cư xử có lễ độ, tôn kính người già), *những nét về thực tiễn đời sống* (tập làm quen với lao động, cần cù, siêng năng, kiên trì, nhẫn nại trong lao động, yêu lao động) và *những quy tắc hành vi có văn hóa* (sạch sẽ, chỉnh tề, ý thức, tự chủ, khiêm tốn, giữ gìn phẩm cách). Ông khẳng định việc GDĐĐ có thể được thực hiện thông qua nhiều con đường khác nhau, trong đó DHĐĐ là một trong những con đường cơ bản và quan trọng nhất. Trong cuốn "*Những quy tắc hành vi soạn cho thanh niên*", J.A.Cômenxki đã chỉ ra những nội dung đạo đức cụ thể cần đưa vào giáo dục, dạy cho HS, thanh niên như: chăm sóc giữ gìn cơ thể, ăn, mặc, nói chuyện, ứng xử với thầy giáo và bạn bè, những hành vi khi ở nhà, ở trường, trong nhà thờ,...[58, tr.90-91].

Sau thắng lợi của Cách mạng tháng Mười Nga, vấn đề DHĐĐ cho HS đã được các nhà tâm lý học, giáo dục học Xô viết quan tâm nghiên cứu một cách hệ thống. Viện sĩ Giáo dục học Liên Xô I.A.Cai-rốp và các cộng sự trong cuốn *Giáo dục học* (tập 1) do Nxb Giáo dục xuất bản năm 1960 cho rằng GDĐĐ (ở Liên Xô) phải gắn liền với việc phát triển tình cảm, khái niệm và niềm tin đạo đức cộng sản cho HS, bồi dưỡng tập quán hành vi cộng sản cho HS có ý nghĩa rất quan trọng trong việc giáo dục toàn diện cho HS. "Bộ phận quan trọng nhất của giáo dục đạo đức là giáo dục tinh thần yêu nước Xô viết và tinh thần quốc tế vô sản cho HS"[26; tr.32]. "Tinh thần yêu nước Xô viết tức là lòng yêu nồng nàn không bờ bến nhân dân mình, Tổ quốc xã hội chủ nghĩa của mình, quyết tâm lao động cho hạnh phúc của nhân dân và Tổ quốc, quyết tâm bảo vệ Tổ quốc và nhân dân"[26; tr.33]. Bên cạnh tinh thần yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, tinh thần quốc tế vô sản thì cần phải giáo dục cho HS thái độ lao động, ý thức tự giác, tính tổ chức và kỷ luật, tinh thần tập thể,... Các nội dung GDĐĐ nói trên kết hợp với các nội dung giáo dục về thể dục, trí dục và mĩ dục sẽ giúp HS trở thành những con người phát triển một cách toàn diện.

Nhà nghiên cứu về đạo đức học G.Bandzeladze trong công trình *Đạo đức học* xuất bản tại Tbilisi năm 1970 đã khẳng định: "Đạo đức như là điều kiện và nội dung tất yếu của đời sống con người"[3; tr.25], do đó GDĐĐ, nhất là đạo đức cộng sản luôn giữ một vai trò quan trọng trong quá trình xây dựng chủ nghĩa cộng sản. Về nội dung giáo dục, DHĐĐ, G.Bandzeladze đề cập tới những vấn đề lí luận như hạnh phúc, nghĩa vụ [3], lương tâm; những giá trị, nguyên tắc đạo đức như yêu lao động, tinh thần tập thể, lòng yêu nước và tinh thần quốc tế, chủ nghĩa nhân đạo, tình cảm gia đình (tình yêu, hôn nhân và gia đình) [4]. G.Bandzeladze kêu gọi "hãy quan tâm đến việc giáo dục tính cách đạo đức" [4; tr.228] bao gồm tính ngay thẳng và lòng trung thực, tính nguyên tắc và sự kiên tâm, tính khiêm tốn và tính lễ độ, tính hào phóng và lòng hào hiệp, lòng dũng cảm và phẩm chất anh hùng [3; tr.25].

Trong tác phẩm "*Giáo dục con người chân chính như thế nào*" V.A.Xukhômlinxki cho rằng nhà trường cần phải dạy cho HS về lòng yêu Tổ quốc, tinh thần và trách nhiệm cao của người công dân; thái độ và nghĩa vụ trước đồng loại; thái độ đối với cha mẹ, những người ruột thịt và những người thân thuộc; sự hiểu biết về cái thiện và cái ác trong cuộc sống; lòng say mê tri thức, tinh thần ham học, yêu trường và yêu mến thầy cô giáo; tình bạn, tình yêu, gia đình; thái độ với cái đẹp trong thiên nhiên và trong xã hội [150].

Trong cuốn *Giáo dục học* (Những nguyên lý chung của giáo dục học), tác giả T.A.Ilina cho rằng việc GDĐĐ trong DH cần tập trung vào rèn luyện cho HS "những phẩm chất đạo đức như lòng yêu lao động, tính kỷ luật, tính cẩn thận, tính chính xác"

[83; tr.124], và cả những thói quen đạo đức lành mạnh. Tác giả cho rằng bên cạnh các nội dung đạo đức được giảng dạy trong một môn độc lập, có sách giáo khoa (SGK) riêng thì nội dung GDĐĐ cần được tích hợp trong tất cả các môn học và các hoạt động khác trong nhà trường, trước hết là các môn khoa học xã hội, các hoạt động ngoại khóa, hoạt động tập thể,… [83].

Nội dung về giáo dục, DHĐĐ còn được xem xét từ góc độ của tâm lý học học sư phạm. Các tác giả N. A. Lyalin, A. G. Kavaliôp, L. I. Bôgiôvic trong cuốn sách "*Cơ sở tâm lí học của đức dục*" đã chỉ ra những cơ sở tâm lý học của việc giáo dục, DHĐĐ cho HS như nhu cầu, hành vi đạo đức (cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức như tri thức, niềm tin, động cơ, tình cảm đạo đức, thiện chí, nghị lực, thói quen đạo đức và mối quan hệ giữa các yếu tố đó). Các tác giả cho rằng, trong giáo dục cũng như DHĐĐ cho HS, để có sự thống nhất giữa ý thức và hành vi đạo đức cần phải giúp HS hình thành thói quen đạo đức. Điều này cũng phù hợp với quan điểm của A.S.Macarenko – nhà sư phạm nổi tiếng người Ucraina: "Dù anh có xây được bao nhiêu những quan niệm đúng đắn về điều phải làm, tôi có quyền nói với anh rằng, anh chẳng giáo dục gì hết nếu anh không giáo dục thói quen cho các em" [93; tr.7].

Tác giả A.V.Pêtrôpxki, trong cuốn *"Tâm lý học sư phạm"* đã dành một chương bàn về "Tâm lý học giáo dục đạo đức". Tác giả xem tâm lý học GDĐĐ là một bộ phận của tâm lý học sư phạm có nhiệm vụ chỉ ra quy luật hình thành những phẩm chất nhân cách cho HS dưới những tác động sư phạm. Tác giả cũng phân tích về mặt cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức cũng như chỉ ra cơ sở tâm lý học của công tác giáo dục, giảng dạy đạo đức cho HS trong nhà trường phổ thông [108].

Gần đây, nhiều nhà nghiên cứu quan tâm đến CT giáo dục, DHĐĐ ở Nhật Bản. Một số công trình đáng chú ý như: "*Giáo dục đạo đức trong các trường học của Nhật Bản*" (năm 1985) của Thomas, Paul F [192]; "*Giáo dục đạo đức ở Nhật Bản*" của tác giả Klaus Luhmer [174]; "*Giáo dục đạo đức ở Nhật Bản, những gợi ý cho trường học Mỹ*" (tháng 5 năm 1996) của Taku Ikemoto [188];... các tác giả đã phân tích đặc điểm nội dung, CT môn Đạo đức trong nhà trường ở Nhật Bản từ 1872 đến năm nay. Các tác giả đều cho rằng nội dung GDĐĐ trong trường học ở Nhật Bản khá toàn diện và mục tiêu của môn học luôn được ưu tiên hàng đầu so với các môn học khác. Bên cạnh đó, việc giữ gìn, kế thừa những giá trị đạo đức truyền thống; môn học được tập trung hóa cao; các giá trị đạo đức được đưa vào giáo dục, giảng dạy trong nhà trường và các giá trị đạo đức được giáo dục trong gia đình cùng được xây dựng trên một nền tảng giá trị chung thống nhất về triết lí;... đã làm cho việc giáo dục, DHĐĐ trong nhà trường Nhật Bản đạt được nhiều kết quả tích cực. Các tác giả cho rằng việc nghiên cứu về giáo dục, DHĐĐ trong nhà trường ở Nhật Bản sẽ giúp đưa ra những gợi ý hữu ích cho

việc DHĐĐ trong các nhà trường ở Mỹ và Canada. Theo chúng tôi, những nghiên cứu về DHĐĐ ở Nhật bản không chỉ có ý nghĩa với các trường học Mỹ, Canada mà còn có ý nghĩa tham khảo đối với nhiều quốc gia khác, trong đó có Việt Nam chúng ta.

Về nguyên tắc, phương pháp DHĐĐ: Từ thời cổ đại, Khổng Tử đã đề cập tới nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức trong giáo dục, DHĐĐ. Ông cho rằng cần phải căn cứ vào đức hạnh, tính cách, trình độ hiểu biết, hoàn cảnh,…của từng học trò mà đưa ra PPDH phù hợp. "Từ người bậc trung trở lên mới dạy đạo lý chỗ cao. Từ bậc trung trở xuống chớ nên giảng dạy đạo lý chỗ cao siêu" [32]. Quy trình DH của ông được thực hiện theo 3 bước: "khởi hứng bằng kinh thi, uốn nắn bằng kĩ thuật phép tắc, hoàn thành ở nhân"[32, Luận Ngữ.Thái Bá, tr.125]. Trong quá trình giáo dục và DHĐĐ đức, bên cạnh việc luôn nêu gương cho học trò, Khổng Tử còn sử dụng kết hợp các PP giảng giải, đàm thoại (hỏi đáp) với những trải nghiệm trong thực tế góp phần tạo cho người học sự hứng thú, gợi mở và thúc đẩy ở họ tính tự giác, thói quen tự học và góp phần gắn bài học lí thuyết với thực tiễn cuộc sống.

J.A.Cômenxki (1592-1670) cho rằng việc biên soạn các tài liệu DH phù hợp sẽ góp phần làm cho việc DHĐĐ đạt hiệu quả. DHĐĐ cần tuân thủ hệ thống các nguyên tắc DH do ông vạch ra như phải đảm bảo tính vừa sức, phải mang tính trực quan, phải đảm bảo tính hệ thống, liên tục, phải chú ý phát triển mọi khả năng của HS,... [58, tr.90-91].

Kế thừa lí luận về giáo dục và giảng dạy của Petxtalogi, mục sư – nhà giáo dục người Đức F.Froebell (1782-1852) tiếp tục chủ trương phải phát triển giáo dục toàn diện trên tất cả các mặt: đức dục, trí dục và thể dục. Ông là một trong những người đầu tiên nêu lên tầm quan trọng của PP trò chơi trong DH. Trò chơi cùng với các phương tiện trực quan sẽ tác động trực tiếp lên các giác quan của HS, kích thích trí tò mò, hứng thú và góp phần phát huy tính tích cực, tự giác của các em trong quá trình học tập [58, tr.115-116].

George Clarke Cox trong bài báo "*Phương pháp trường hợp trong nghiên cứu và giảng dạy đạo đức*" đăng trên Tạp chí Triết học, Tâm lý học và phương pháp khoa học năm 1913 [157] đã coi PP nghiên cứu trường hợp điển hình là PP đặc trưng có thể đem lại những hiệu quả tích cực trong DHĐĐ. Việc sử dụng PP nghiên cứu trường hợp điển hình trong DHĐĐ còn tiếp tục được đề cập trong các công trình như: "*Sử dụng nghiên cứu trường hợp trong giảng dạy nghiên cứu Đạo đức*" của Kenneth D. năm 1997 [172], "*Dạy đạo đức bằng phương pháp trường hợp*" của tác giả Kenneth Winston trên Tạp chí Phân tích và quản lý chính sách năm 2000 [173]. Các tác giả cho rằng PP nghiên cứu trường hợp là PP hiệu quả nhất trong DHĐĐ. Trong quá trình DHĐĐ, PP nghiên cứu trường hợp cần kết hợp với PP thảo luận, đóng vai, nêu và GQVĐ cùng với sự hỗ trợ của các phương tiện trực quan như băng hình, phim, ảnh,... Tác giả Kenneth.D nêu ra những yêu cầu đối với trường hợp điển hình được đưa vào giảng dạy (trường hợp đưa

vào DH phải tạo ra kịch tích, chứa đựng mâu thuẫn, có chứa đựng vấn đề,...) và cách thức tiến hành khi sử dụng PP nghiên cứu trường hợp trong DHĐĐ.

Khi bàn đến nguyên tắc, PPDH trong đó có nguyên tắc, PP, DHĐĐ tác giả T.A.Ilina đã đưa ra các nguyên tắc DH bao gồm: tính trực quan, tính tự giác và tính cực, tính vừa sức, tính hệ thống và tính nhất quán, tính vững chắc, tính khoa học, liên hệ lý luận với thực tế. Trên cơ sở các nguyên tắc DH trên, T.A.Ilina đã chỉ ra các PPDH được sử dụng trong nhà trường xô viết như PP thuyết trình, PP đàm thoại, PP diễn thị, PP làm việc với SGK,… Tác giả cho rằng bản thân các PPDH trong nhà trường đều có tác dụng để DHĐĐ cho HS. Trong QTDH, GV cần phải căn cứ vào mục đích DH, đặc thù nội dung môn học, đặc điểm tâm - sinh lý và trình độ của HS, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường,… để lựa chọn PP, PTDH một cách linh hoạt và phù hợp [84].

V.A.Xukhômlinxki trong "Giáo dục con người chân chính như thế nào?" đặc biệt nhấn mạnh đến vai trò của PP dùng lời nói trong DHĐĐ. Ông cho rằng đây là PP DHĐĐ hữu hiệu nhất. "Tôi tin vào sức mạnh lớn lao, không có giới hạn của lời nói của giáo viên. Ngôn ngữ - đó là công cụ tinh tế nhất, sắc bén nhất mà chúng ta, những nhà giáo, phải biết khéo léo sử dụng để tác động đến trái tim của học sinh chúng ta. Cuốn sách này là cuốn sách về phương pháp giáo dục bằng lời nói" [150; tr.18].

Những nghiên cứu về GDĐĐ và DHĐĐ trên thế giới khá phong phú. Các nhà triết học, tâm lý học, giáo dục học bằng những cách tiếp cận khác nhau đều nhấn mạnh đến vai trò, tầm quan trọng của GDĐĐ, trong đó DHĐĐ được coi là một trong những con đường chủ yếu để GDĐĐ một cách hiệu quả. Nội dung, PP DHĐĐ cũng đã được các nhà sư phạm, các nhà giáo dục xác định một cách cụ thể và từ rất sớm. Tùy vào điều kiện chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội và cách tiếp cận của mỗi nền giáo dục ở những thời kỳ lịch sử khác nhau mà nội dung, PP DHĐĐ cũng được áp dụng theo những hình thức, mức độ khác nhau. Những kết quả nghiên cứu về DHĐĐ trên thế giới sẽ cung cấp cho chúng ta những gợi ý có giá trị trong việc tìm ra những giải pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong nhà trường phổ thông ở nước ta hiện nay.

1.2. Nghiên cứu về dạy học đạo đức ở trường phổ thông Việt Nam

Ở Việt Nam, ngay sau khi Cách mạng tháng Tám thành công, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nhiều lần đề cập tới vai trò, nội dung giáo dục đạo đức, trong đó có dạy học đạo đức cho HS. Ngày 18 tháng12 năm 1954, khi đến nói chuyện với nam, nữ thanh niên học sinh các trường trung học Nguyễn Trãi, Chu Văn An và Trưng Vương (Hà Nội), Bác nói: "Học bây giờ với học dưới chế độ thực dân phong kiến khác hẳn nhau. Bây giờ phải học để:

- Yêu Tổ quốc: cái gì trái với quyền lợi của Tổ quốc,chúng ta kiên quyết chống lại.

- Yêu nhân dân: việc gì hay người nào phạm đến lợi ích chung của nhân dân, chúng ta kiên quyết chống lại.

- Yêu lao động: ai khinh rẻ lao động, chúng ta kiên quyết chống lại.

- Yêu khoa học: cái gì trái với khoa học, chúng ta kiên quyết chống lại.

- Yêu đạo đức: chúng ta thực hiện đức tính trong sạch, chất phác, hăng hái, cần kiệm; xóa bỏ hết những vết tích nô lệ trong tư tưởng và hành động.

Học để phụng sự ai? Để phụng sự Tổ quốc và nhân dân, làm cho dân giàu, nước mạnh, tức là để làm trọn nhiệm vụ người chủ nước nhà [98; 398-399]. Nói chuyện với đội ngũ giáo viên tại lớp học chính trị năm 1959, Bác nói: " Nói tóm lại, chính trị là đức, chuyên môn là tài. Có tài mà không có đức là hỏng. Có đức mà chỉ i tờ thì dạy thế nào. Đức phải có trước tài. *Trước hết phải dạy trẻ yêu Tổ quốc, yêu lao động, yêu đồng bào và yêu chủ nghĩa xã hội*" [99; 492]. Trong những nội dung đạo đức cần giáo dục cho HS, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhấn mạnh đến việc giáo dục, dạy cho các em về lòng yêu Tổ quốc, yêu đồng bào, yêu lao động, yêu chủ nghĩa xã hội. Tư tưởng của Hồ Chí Minh về giáo dục, dạy học đạo đức là một trong những cơ sở lí luận quan trọng để các nhà sư phạm, các nhà lý luận giáo dục nước ta tiếp tục đi sâu nghiên cứu, vận dụng vào quá trình giáo dục, dạy học đạo đức cho HS trong nhà trường phổ thông.

Từ góc độ giáo dục học, các giáo trình *Giáo dục học* (tập 1, 2) của Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt [102], *Giáo dục học* của Hà Thế Ngữ, Nguyễn Văn Đình, Phạm Thị Diệu Vân [103], *Giáo dục học* của Phạm Viết Vượng [149],... đã đề cập tới vị trí, nhiệm vụ của GDĐĐ trong nhà trường phổ thông; nhiệm vụ và nội dung GDĐĐ trong nhà trường xã hội chủ nghĩa; cơ chế của quá trình GDĐĐ và PP GDĐĐ cho HS; một số đặc điểm của quá trình GDĐĐ cho HS;... Các tác giả đều cho rằng DH thông qua các môn học cụ thể là một trong những con đường GDĐĐ cho HS hiệu quả nhất. Bên cạnh nội dung đạo đức được giảng dạy thông qua môn Đạo đức, môn GDCD thì nội dung về GDĐĐ cũng có thể được giảng dạy thông qua các môn học như Văn học, Lịch sử, Địa lý,... hoặc thông qua các hoạt động khác trong nhà trường phổ thông.

Trong cuốn "*Giáo dục học – một số vấn đề lý luận và thực tiễn*" năm 2001 [101], tác giả Hà Thế Ngữ cho rằng "dạy đạo đức là dạy những chuẩn mực, là làm cho người học nhận thức đúng đắn ý nghĩa xã hội và nội dung đạo đức của các chuẩn mực đó, làm cho họ chấp nhận những chuẩn mực đó như là những giá trị xã hội chân thực và tiến bộ, biến hệ thống chuẩn mực đó thành hệ thống định hướng giá trị về mặt đạo đức của nhân cách bản thân, là làm cho người học thấm nhuần và quán triệt những chuẩn mực đó trong mọi hành vi của mình, trong cách đối xử hàng ngày, trong toàn bộ lối sống của mình" [101; tr.253]. Cũng theo tác giả, việc dạy cho HS nắm các chuẩn mực đạo đức xã

hội là nội dung cơ bản của công tác GDĐĐ. Trong DHĐĐ, "điều quan trọng nhất là hình thành, phát triển, củng cố những thói quen hành vi đạo đức" [101; tr.257].

Đề tài KHXH 04-03 "*Xây dựng lối sống, đạo đức và chuẩn giá trị xã hội mới trong điều kiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa, phát triển kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa*" (nghiệm thu năm 2000) trên cơ sở làm rõ cơ sở lý luận của lối sống, đạo đức và chuẩn giá trị xã hội; thực trạng cùng một số vấn đề còn tồn tại trong lối sống, đạo đức và chuẩn giá trị xã hội ở nước ta;…. đã đề xuất cần phải đẩy mạnh giáo dục lẽ sống, đặt trọng tâm vào việc phát huy tinh thần yêu nước, lòng nhân ái và tình cảm cộng đồng dân tộc, tính cần cù và sáng tạo trong lao động, tinh thần dân chủ và công bằng xã hội, khuôn mẫu ứng xử phù hợp với từng lứa tuổi, các giá trị truyền thống và cách mạng,...[146].

Trong công trình nghiên cứu KHXH 04-07-CĐ "*Thực trạng và giải pháp giáo dục đạo đức, tư tưởng chính trị, lối sống cho thanh niên học sinh, sinh viên trong chiến lược phát triển toàn diện con người Việt Nam thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước*" (nghiệm thu năm 2001), các tác giả Trần Kiều, Vũ Trọng Rỹ, Hà Nhật Thăng và Lưu Thu Thủy đã điều tra, đưa ra những đánh giá tổng quát và chi tiết về thực trạng đạo đức, tư tưởng chính trị, lối sống của học sinh, sinh viên và đề xuất hệ thống giải pháp giáo dục đạo đức GDĐĐ toàn diện con người Việt Nam thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Các kết quả nghiên cứu (dựa trên phân tích 21 chỉ số đạo đức được khảo sát) cho thấy "đa số HS, SV vẫn coi trọng những giá trị truyền thống, nhân văn nhưng ngày càng tiếp cận nhiều hơn với những giá trị đạo đức và lối sống của xã hội hiện đại, thiết thực hơn, thực tế hơn,... Tuy nhiên kết quả phân tích đi sâu ở một số chỉ báo cũng cho thấy một bộ phận HS, SV (từ 1/3 đến 2/3) có những nhận thức, niềm tin, thái độ và hành vi chưa phù hợp với những định hướng, những chuẩn mực đạo đức được mong đợi" [86; tr.114]. Trong hệ thống các giải pháp được đề xuất, các tác giả cho rằng việc GDĐĐ, tư tưởng, lối sống cho HS, SV có thể được thực hiện theo nhiều hướng, trong đó con đường thông qua DH các môn khoa học xã hội và nhân văn, đặc biệt trong đó môn GDCD ở trường trung học là môn học có nhiều ưu thế và thuận lợi. Các tác giả đề xuất năm nhóm nội dung GDĐĐ, tư tưởng, lối sống cho HS, SV gồm *nhóm chuẩn mực thể hiện lý tưởng sống cá nhân phù hợp với yêu cầu đạo đức của xã hội; nhóm những chuẩn mực đạo đức lối sống hướng vào sự tự hoàn thiện bản thân; nhóm những chuẩn mực đạo đức lối sống thể hiện quan hệ với mọi người và dân tộc khác; nhóm chuẩn mực đạo đức lối sống thể hiện quan hệ với công việc*; *nhóm những chuẩn mực đạo đức lối sống liên quan đến môi trường sống*. Cùng với đổi mới nội dung, các tác giả đề xuất phải đổi mới PP giáo dục đạo GDĐĐ các môn học trong nhà trường; phải tạo ra môi trường xã hội lành mạnh cho việc GDĐĐ, tư tưởng, lối sống cho HS, SV,... [86].

Từ góc độ tâm lý học, vấn đề DHĐĐ cũng được đề cập trong các giáo trình như *Tâm lý học sư phạm* của tác giả Lê Văn Hồng năm 1995 [66], *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm* của Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thàng năm 1999 [67], *Tâm lý học* của Bùi Văn Huệ năm 2000 [71],... Trong các công trình nêu trên, các tác giả đã đề cập đến những vấn đề về DHĐĐ cho HS dưới góc độ tâm lý học và tâm lý học sư phạm. Theo các tác giả, nhà trường có vai trò quan trọng trong việc GDĐĐ cho HS, đặc biệt là thông qua con đường DH. "Thông qua các giờ học đạo đức, HS sẽ được trang bị những tri thức về đạo đức một cách khái quát và hệ thống. Vốn tri thức này có tác dụng quan trọng ở chỗ giúp HS có cơ sở đúng đắn để nhận ra và phân biệt giữa hiện tượng đạo đức và hiện tượng phi đạo đức biểu hiện muôn hình vạn trạng xung quanh mình hàng ngày và từ đó giúp các em tăng thêm tính tự giác trong hành vi đạo đức của mình" [67; tr.174]. Các tác giả cũng nhấn mạnh việc GDĐĐ cho HS trong nhà trường THPT không phải chỉ là nhiệm vụ của môn Đạo đức hay môn GDCD, mà đó còn là nhiệm vụ của tất cả các môn học trong nhà trường THPT, nhất là các môn khoa học xã hội. Việc DHĐĐ ở THPT không nên chỉ dừng lại ở việc trang bị tri thức, mà phải biến tri thức thành niềm tin đạo đức. Những câu chuyện sinh động trong các giờ học đạo đức, những hình tượng văn học và nghệ thuật, những hoạt động ngoại khóa sinh động, việc tiếp xúc với những người thực, việc thực cùng những trải nghiệm gắn liền với những hành vi đạo đức sống động,...được các tác giả coi là những biện pháp hiệu quả để biến tri thức đạo đức thành tình cảm, niềm tin, động cơ thôi thúc HS hành động theo lẽ phải.

Từ góc độ lý luận và PPDH, các tác giả Phạm Xuân Độ, Ngô Đức Kính trong cuốn "*Sư phạm khoa giản yếu*" năm 1958 [48], đã đề cập tới vai trò của việc GDĐĐ trong xã hội cũng như vai trò của môn học Đức dục trong nhà trường. Các nhà sư phạm, các nhà quản lý giáo dục và xã hội phải coi Đức dục là một môn khoa học giống như các môn khoa học khác trong nhà trường phổ thông. Hai ông cho rằng việc DHĐĐ trong nhà trường diễn ra theo hai cách là *cách dạy gián tiếp* (dạy đạo đức thông qua các môn học như Quốc văn, Việt sử, Toán học,... và các hoạt động khác (giáo viên uốn nắn, nhắc nhở học sinh về các cử chỉ, thái độ, ăn mặc,... dù ở trong lớp hay ngoài đường); *cách dạy trực tiếp* được thực hiện thông qua những bài dạy, giờ học cụ thể dành cho môn Đức dục trong nhà trường. Phạm Xuân Độ, Ngô Đức Kính cho rằng bài dạy đạo đức "không giống các môn học khác, về chỗ nó áp dụng cả cảm năng, trí năng và hoạt năng" [48; tr.172]. Các tác giả cũng chỉ rõ yêu cầu của bài dạy đạo đức trong nhà trường "bài học cần có tính cách giản dị, cụ thể, thiết thực (tránh hàn lâm)" [48; tr.173]. Khi bàn về PP giảng dạy Đức dục, các tác giả của "*Sư phạm khoa giản yếu*" cho rằng GV nên sử dụng chuyện kể,

giảng giải kết hợp với đàm thoại. GV phải khuyến khích để HS "mạnh bạo thi nhau phát biểu ý kiến" và phải giảng giải, nói làm sao "để cả lớp phải bồi hồi cảm động...". Phạm Xuân Độ, Ngô Đức Kính chỉ rõ đàm thoại là PPDH phù hợp nhất với môn Đức dục. Các ông khẳng định "không có môn học nào nên dùng PP vấn đáp hơn là môn Đức dục"[48; tr.174]. Các ông gợi ý GV nên sử dụng "vở danh dự" như một dạng hồ sơ học tập để theo dõi, uốn nắn và đánh giá HS. Ngoài ra, các tác giả của "Sư phạm khoa giản yếu" còn yêu cầu GV cần phải nghiên cứu trước và soạn (soạn giáo án) bài dạy Đức dục một cách kỹ lưỡng, nghiêm túc, đồng thời hướng dẫn GV trình bày các bài soạn (giáo án) theo cấu trúc: đầu đề bài dạy (ý tưởng chính cần giải thích: các câu hỏi quan hệ); một hay nhiều đoạn sách (ghi rõ nơi xuất xứ); toát yếu, lời quyết định hay phương châm"; các bài tập sẽ ra cho HS và các bài đọc thêm;...

Trong các giáo trình: "*Đạo đức và phương pháp dạy học đạo đức*" năm 1993 [62] của các tác giả Đặng Vũ Hoạt, Nguyễn Hữu Dũng và Lưu Thu Thủy; giáo trình "*Đạo đức và phương pháp dạy học đạo đức*" do Nguyễn Hữu Hợp (Chủ biên) năm 2007 [70]; "*Đạo đức và phương pháp giáo dục đạo đức ở tiểu học*" năm 2006 của Hà Nhật Thăng, Nguyễn Phương Lan [129],... sau khi trình bày một số vấn đề cơ bản về đạo đức (một số khái niệm, phạm trù cơ bản của đạo đức; những nguyên tắc và chuẩn mực của đạo đức cộng sản), các tác giả đã tập trung bàn về DH môn Đạo đức ở tiểu học trên tất cả các phương diện bao gồm: vị trí, nhiệm vụ và đặc điểm môn Đạo đức ở tiểu học; nội dung môn đạo đức ở tiểu học (CT môn Đạo đức ở tiểu học, một số chủ đề, loại bài cụ thể, sách cho HS và GV); PP, phương tiện và hình thức DH môn Đạo đức ở tiểu học (các PPDH môn Đạo đức, các PTDH môn Đạo đức ở trường tiểu học, các hình thức tổ chức DH môn Đạo đức ở trường tiểu học, đánh giá kết quả DH môn Đạo đức ở tiểu học); những đặc điểm của việc DH môn Đạo đức ở từng khối lớp tiểu học.

Đề tài khoa học "*Tìm hiểu về giáo dục đạo đức học sinh của một vài nước trên thế giới*" (mã số V2009-01 – Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam) do tác giả Nguyễn Dục Quang làm chủ nhiệm đề tài đã tìm hiểu kinh nghiệm GDĐĐ cho HS ở ba nước là Mỹ, Thái Lan, Nhật Bản. Trên cơ sở khảo sát, so sánh mục tiêu, nội dung, nguyên tắc và cách thức GDĐĐ cho HS ở ba nước nói trên, tác giả đã đưa ra những bài học kinh nghiệm có thể vận dụng cho quá trình GDĐĐ cho HS ở Việt Nam. Tác giả cho rằng vấn đề giá GDĐĐ phải được gắn với những đặc điểm văn hóa, đặc điểm phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Theo tác giả, "thực tế chương trình một số môn học, đặc biệt là môn Đạo đức ở tiểu học và môn GDCD ở cấp trung học đã thể hiện những yêu cầu trên" [105; tr.64]. Tuy nhiên, CT môn học nên tập trung hơn nữa vào những vấn đề trọng tâm, thiết thực, gắn chặt với thực tiễn cuộc sống, đồng thời cũng phải phù hợp

với đặc điểm tâm lí lứa tuổi, vùng miền. Cần phải đổi mới PP, HTTC DHĐĐ cho linh hoạt, sáng tạo phù hợp với nội dung và đối tượng. Nên lựa chọn những PP phù hợp, hiệu quả, không nhất thiết phải ôm đồm, sử dụng nhiều PP nhưng thiếu trọng tâm.

Cuốn sách "*Phương pháp giảng dạy giáo dục công dân (dùng cho phổ thông trung học)*" của tác giả Vương Tất Đạt (Đại học sư phạm Hà nội xuất bản năm 1994) là một trong số những công trình đầu tiên bàn về PPDH môn GDCD ở trường THPT. Trong cuốn sách này, tác giả đã đề cập tới vị trí, nhiệm vụ của môn GDCD ở phổ thông trung học; các nguyên tắc DH môn GDCD (gồm bốn nguyên tắc: đảm bảo tính khoa học, đảm bảo tính đảng, đảm bảo tính thực tiễn và đảm bảo tính vừa sức); PPDH khái niệm, phạm trù, nguyên lý, quy luật; các PP giảng dạy môn GDCD; kiểm tra, đánh giá trong DH môn GDCD. Tuy nhiên, trong cuốn sách này tác giả mới chỉ đề cập tới ba PPDH môn GDCD là thuyết trình, trực quan, nêu và GQVĐ [47]. Dù tác giả chưa đi sâu đề cập đến việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT, song cuốn sách cũng đã đặt cơ sở ban đầu để những người đi sau tiếp tục kế thừa, nghiên cứu và phát triển bộ môn PPDH môn GDCD ở trường phổ thông với tư cách là một khoa học.

Đề tài "*Giáo dục một số giá trị nhân văn cốt lõi cho học sinh phổ thông qua môn Đạo đức và môn Giáo dục công dân*", mã số B96-49-19 do tác giả Phạm Lăng (chủ nhiệm đề tài) cùng các cộng sự thuộc Trung tâm Nghiên cứu GDĐĐ công dân – Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam thực hiện và hoàn thành nghiệm thu 1997 đã xác định những giá trị nhân văn cốt lõi để góp phần xây dựng nên nội dung cơ bản của CT, SGK môn Đạo đức ở tiểu học và môn GDCD ở trung học cơ sở hiện nay. Đề tài đã làm rõ được cơ sở lý luận của việc giáo dục các giá trị nhân nhân văn cho HS; làm rõ được một số khái niệm công cụ cần thiết; khái quát kinh nghiệm giáo dục giá trị của một số nước trong khu vực và trên thế giới cũng như kinh nghiệm giáo dục trong nước; đề xuất và dạy thử nghiệm một số giá trị nhân văn cốt lõi cho HS theo PPDH tích cực nhằm góp phần nâng cao chất lượng DH môn Đạo đức và môn GDCD; đề xuất một số kiến nghị tập trung vào việc đổi mới nội dung, PPDH môn Đạo đức và môn GDCD. Theo các tác giả của đề tài, "về bản chất, dạy học đạo đức là dạy học sinh cách sống và ứng xử đúng đắn trong các mối quan hệ, trên tinh thần vì con người, cho con người và bảo vệ con người" [89; tr.49]. Vì thế, Đạo đức và GDCD là những môn học có khả năng giáo dục nhân văn tiềm tàng nhất, hệ thống nhất ở trường phổ thông. DH môn Đạo đức và môn GDCD là con đường quan trọng để giáo dục giá trị nhân văn nói chung và giá trị nhân văn cốt lõi cho HS ở trường phổ thông. Đối với môn GDCD ở trung học cơ sở, đề tài đề xuất những giá trị nhân văn cốt lõi xoay quanh những giá trị liên quan đến bản thân, gia đình, cộng đồng, Tổ quốc, nhân loại, môi trường tự nhiên và tâm linh. Các tác giả cho rằng việc lựa chọn các PPDH các giá trị nhân văn

cốt lõi trong môn GDCD phải đảm bảo tính thực tiễn, phù hợp với nhu cầu cũng như đặc điểm tâm – sinh lý của HS, phát huy tính tích cực của HS và cần tích hợp, vận dụng kiến thức liên môn trong QTDH. Các PPDH được đề xuất là PP trò chơi, PP sắm vai, PP thảo luận nhóm, PP đố vui, PP sưu tầm, tìm hiểu và trưng bày sản phẩm. Một phần kết quả nghiên cứu của đề tài này cũng đã được công bố trong cuốn sách "*Giáo dục giá trị nhân văn cho học sinh trung học cơ sở*" được xuất bản bởi nhà xuất bản Giáo dục năm 1997.

Cuốn "*Giáo trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên THPT môn Giáo dục công dân* (*chu kỳ III)*" [25] của các tác giả Trần Quốc Cảnh, Nguyễn Xuân Khoát, Lê Thị Hải Ngọc (năm 2005) đã đề cập đến một số vấn đề về GDĐĐ cho HS thông qua môn GDCD ở THPT trong điều kiện kinh tế thị trường. Các tác giả đã phân tích sự biến đổi thang giá trị chuẩn mực đạo đức và các yếu tố tác động đến đạo đức con người Việt Nam hiện nay; sự cần thiết phải tăng cường tính hiệu quả của việc GDĐĐ cho HS qua môn GDCD ở THPT. Các tác giả đã đánh giá về nội dung, CT, hình thức và biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD THPT, đồng thời đề xuất các giải pháp để nâng cao hiệu quả giáo dục, DHĐĐ trong môn GDCD THPT. Theo các tác giả, để nâng cao chất lượng giảng dạy nội dung đạo đức trong môn GDCD cần phải tiếp tục điều chỉnh, bổ sung nội dung cho phù hợp; đổi mới hình thức tổ chức DH; đổi mới PPDH bộ môn."Trong giảng dạy các nội dung đạo đức cần hạn chế lối truyền thụ một chiều; phát huy khả năng suy nghĩ độc lập, khoa học và sáng tạo của HS là một trong những yêu cầu quan trọng của đổi mới PPDH hiện nay. Điều quan trọng là phải giáo dục và hình thành tính tự giáo dục, tính tự giác của HS để chuyển tri thức đạo đức thành tình cảm và hành động. Để quán triệt yêu cầu này, GV phải tiến hành đổi mới trên tất cả các khâu: giảng dạy trên lớp, hướng dẫn tự học, thảo luận, thu hoạch, kiểm tra, hoạt động thực tế,..." [25; tr.137].

Giáo trình "*Phương pháp dạy học Giáo dục công dân ở trung học cơ sở*" của các tác giả Lưu Thu Thủy (Chủ biên), Lê Thị Lí, Nguyễn Thị Thanh Mai do nhà xuất bản Đại học Sư phạm xuất bản năm 2008 đã chỉ ra vị trí, đặc điểm, mục tiêu và cấu trúc CT môn GDCD ở trung học cơ sở. Nội dung môn GDCD trung học cơ sở bao gồm các nội dung về đạo đức, về pháp luật, về quyền và nghĩa vụ cơ bản của công dân,... Các tác giả trình bày các PP và KTDH, HTTC DH, cách sử dụng PTDH và kiểm tra đánh giá trong DH GDCD (trong đó có các nội dung đạo đức) ở trung học cơ sở. Các tác giả cũng cung cấp một số mẫu thiết kế bài DH nhằm minh họa cho những vấn đề lí luận được trình bày ở phần đầu của giáo trình [133].

Các giáo trình "*Phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*" của các tác giả Đinh Văn Đức, Dương Thị Thúy Nga (Đồng chủ biên),

(năm 2009) [49]; *"Phương pháp dạy học môn GDCD ở trường THPT*" của các tác giả Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh năm 2010 [8] và giáo trình *"Lí luận dạy học môn GDCD ở trường phổ thông*" Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh, Vũ Văn Thục năm 2012 [9] đã trình bày một cách hệ thống những vấn đề về lí luận và PPDH môn GDCD trong trường THPT. Trong phần *Lí luận về phương pháp dạy học GDCD*, các tác giả đã chỉ ró đối tượng và phương pháp nghiên cứu của môn PPDH GDCD; đặc điểm cơ bản của môn GDCD trong trường THPT (bao gồm vị trí, chức năng, nhiệm vụ của môn GDCD trong trường THPT; mục tiêu, cấu trúc chương trình môn GDCD; một số yêu cầu khi DH môn GDCD cho HS THPT; Vai trò, nhiệm vụ và những yêu cầu về năng lực của người GV GDCD trong trường THPT); các nguyên tắc DH môn GDCD (bao gồm nguyên tắc tính khoa học, nguyên tắc tính đảng, nguyên tắc tính thực tiễn và nguyên tắc tính vừa sức). Trong phần *Các phương pháp dạy học môn GDCD trong trường THPT*, các tác giả đã đề cập tới PPDH các khái niệm, phạm trì, nguyên lý, quy luật trong môn GDCD; các PPDH môn GDCD trong trường THPT (các tác giả đã chỉ ra cơ sở của việc xây dựng và sử dụng PPDH môn GDCD và 8 PPDH có thể sử dụng trong DH môn GDCD bao gồm: thuyết trình, đàm thoại, trực quan, nêu vấn đề, thảo luận nhóm, động não, đóng vai và dự án); phương pháp kiểm tra, đánh giá trong DH môn GDCD; kĩ thuật sử dụng PTDH trong DH môn GDCD. Trong các giáo trình nói trên, vấn đề DHĐĐ – một nội dung quan trọng trong CT môn GDCD vẫn chưa được đi sâu phân tích. Đặc biệt, vấn đề DHĐĐ theo định hướng PTNL vẫn chưa được tác giả nào đề cập.

Thời gian qua, một số kết quả nghiên cứu liên quan đến DHĐĐ trong môn GDCD ở trường phổ thông đã được công bố. Các kết quả nghiên cứu cho thấy hướng nghiên cứu về DH môn GDCD nói chung và DHĐĐ trong môn GDCD nói riêng khá đa dạng. Một số bài báo tập trung vào tìm hiểu, đánh giá thực trạng những bất cập về nội dung CT, thực trạng DH bộ môn ở trường phổ thông để đề xuất các biện pháp, giải pháp nhằm giúp nâng cao hiệu quả DH môn GDCD ở trường phổ thông (trong đó có các nội dung đạo đức) như "*Những vấn đề còn bất cập trong DH môn Giáo dục công dân ở trường THPT* " của tác giả Đào Đức Doãn [35]; "*Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học phổ thông - Thực trạng và giải pháp*" của tác giả Châu Quốc Tuấn [139]; "*Nâng cao chất lượng dạy học môn Giáo dục công dân ở trung học phổ thông hiện nay*" của tác giả Nguyễn Thái Sơn, Hoàng Thanh Hiến [122]; "*Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học phổ thông qua dạy học môn Giáo dục Công dân*" của tác giả Đào Thị Hà [53]; Một số bài báo đề xuất cần tích hợp thêm vào bài dạy GDCD các nội dung giáo dục mang tính thiết thực, phù hợp với đặc thù môn học và đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả DH các nội dung đó như: "*Giáo dục đạo đức cách mạng*

cho học sinh lớp 10 trung học phổ thông qua việc dạy và học môn Giáo dục công dân" của tác giả Nguyễn Văn Cư [34]; "*Giáo dục đạo lí "Uống nước nhớ nguồn" cho học sinh qua môn Giáo dục công dân*" của tác giả Nguyễn Thị Thọ [130]; "*Tích hợp nội dung phòng ngừa thảm họa trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Đà Nẵng*" của tác giả Vũ Đình Bảy**,** Ngô Thị Hoàng Giang [11]; "*Giáo dục cho học sinh phổ thông về biên giới, biển vào hải đảo trong dạy học môn Giáo dục công dân*" của tác giả Nguyễn Văn Long [92]. Vấn đề về đổi mới PPDH và sử dụng các PPDH tích cực để nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong CT môn GDCD ở trường phổ thông được rất nhiều tác giả quan tâm như: "*Kết hợp phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học hiện đại trong dạy học phần "công dân với đạo đức" (giáo dục công dân 10)*" của tác giả Nguyễn Thị Thảo [127]; "*Phương pháp hợp tác nhóm trong dạy học môn Giáo dục công dân ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh*" của tác giả Hồ Thị Hồng Cúc [33]; "*Phương pháp thảo luận nhóm kết hợp với các kĩ thuật dạy học trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*" của tác giả Bùi Thị Thanh Huyền [76]; "*Đổi mới có hiệu quả phương pháp dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông hiện nay*" của tác giả Phạm Thị Bình [14; "*Kết hợp phương pháp thảo luận nhóm với phương pháp đàm thoại để dạy học nội dung đạo đức trong môn Giáo dục Công dân lớp 10*" của các tác giả Vũ Đình Bảy**,** Đặng Xuân Điều [10]. Một số bài báo quan tâm đến việc tăng cường tổ chức hoạt động cho HS, hướng HS vào các hoạt động thực hành, rèn luyện các kĩ năng khi DH nội dung đạo đức trong CT môn GDCD như: "*Tăng cường hoạt động của học sinh trong dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*" của các tác giả Trần Thị Mai Phương, Nguyễn Thị Linh Huyền [111]; "*Rèn luyện kĩ năng giao tiếp cho học sinh trung học phổ thông qua dạy học Giáo dục công dân*" của tác giả Lê Mạnh Hùng [73]; "*Một số chú ý khi thiết kế hoạt động cho học sinh trong dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở*" của tác giả Nguyễn Thị Phương Thủy[134]. Bàn về nguyên tắc DH môn GDCD ở lớp 10 (trong đó có phần Công dân với đạo đức) có bài viết của tác giả Nguyễn Thị Thường: "*Bàn về nguyên tắc tính vừa sức trong thiết kế và giảng dạy chương trình Giáo dục công dân 10*" [135]. Các biện pháp đổi mới nhằm nâng cao hiệu quả kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong dạy học môn GDCD (trong đó có các nội dung đạo đức) ở THPT được đề cập trong bài "*Đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*" của tác giả Trần Viết Quang [115].

Một số bài viết liên quan đến DHĐĐ trong môn GDCD ở trường phổ thông được công bố trong Kỷ yếu "Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục

phổ thông Việt Nam" [19]. Một số nghiên cứu tập trung đề xuất định hướng đổi mới nội dung CT môn GDCD (trong đó có nội dung đạo đức) ở nước ta giai đoạn sau năm 2015 như "*Đề xuất nội dung giáo dục đạo đức trong môn GDCD sau năm 2015*" của tác giả Nguyễn Thị Thọ; "*Những việc cần làm để phát huy vai trò của môn GDCD đối với sự hình thành, phát triển nhân cách HS phổ thông*" của tác giả Hà Nhật Thăng; "*Giáo dục công dân phát triển thông minh cảm xúc*" của tác giả Bùi Sỹ Tụng; "*Bàn về sứ mệnh, chương trình và sách giáo khoa GDCD ở THPT hiện nay*" của tác giả Nguyễn Thị Thường,... Một số bài viết tiếp tục đề cập tới việc đổi mới PPDH, PP kiểm tra, đánh giá trong DHĐĐ cũng như DH môn GDCD ở trường phổ thông như: "*Phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá môn GDCD hiện hành và hướng đổi mới sau 2015*" của tác giả Trần Mai Phương, "*Phát huy tính tích cực của HS trong dạy học môn GDCD ở THPT*" của tác giả Tạ Thị Thúy Ngân, "*Các dạng kể chuyện cơ bản trong dạy học các bài đạo đức (môn GDCD) ở trường THPT*" của các tác giả Hoàng Văn Ngọc, Đặng Xuân Điều, "*Khai thác và sử dụng chuyện kể đạo đức Hồ Chí Minh trong dạy học phần Đạo đức (môn GDCD) ở trường phổ thông*",... Những đề xuất của các tác giả trong các công trình, bài viết nêu trên cho thấy tâm huyết, niềm trăn trở của các tác giả trong việc mong muốn góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả DH nội dung đạo đức nói riêng và môn GDCD ở trường phổ thông nói chung.

Trong thời gian vừa qua, nhiều sách, tài liệu tham khảo liên quan đến DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT đã được xuất bản như: bộ sách "*Bài tập thực hành Giáo dục công dân*" từ lớp 10 đến lớp 12 do tác giả Trần Văn Thắng chủ biên, nhà xuất bản Giáo dục xuất bản năm 2009; bộ sách "*Dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Giáo dục công dân*" từ lớp 10 đến lớp 12 do tác giả Đinh Văn Đức (chủ biên), nhà xuất bản Đại Học Sư Phạm Hà Nội xuất bản năm 2010, 2011;... Mặc dù không đi sâu về mặt lí luận, song các bộ sách, tài liệu tham khảo nói trên đã bám sát và cụ thể hóa những yêu cầu lí luận về đổi mới PPDH môn GDCD (trong đó có các nội dung đạo đức) thành những sản phẩm cụ thể, qua đó hướng dẫn, cung cấp cho GV GDCD những tài liệu tham khảo bổ ích và nguồn tài nguyên DH phong phú, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả DH bộ môn ở nhà trường phổ thông.

1.3. Nghiên cứu về dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT Việt Nam theo định hướng PTNL

Cách tiếp cận DH theo định hướng PTNL ra đời ở Mỹ vào những năm 1970, bắt nguồn nguồn từ phong trào đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và được áp dụng nhanh chóng trong lĩnh vực đào tạo nghề. Đến những năm 80 của thế kỷ XX, DH theo định

hướng PTNL đã trở thành mô hình áp dụng phổ biến trong nền giáo dục Mỹ. Đến những năm 90 của thế kỷ XX, mô hình DH theo định hướng PTNL đã lan tỏa, phát triển mạnh mẽ sang Anh, Úc, New Zealand, Canada, Đức,.... và đến nay vẫn đang tiếp tục được phổ biến trên thế giới. Cách tiếp cận DH theo định hướng PTNL cho phép khắc phục được nhiều hạn chế của tiếp cận DH theo ĐHND, giúp người học nâng cao chất lượng học tập cũng như hiệu quả thực hiện các nhiệm vụ do cuộc sống và công việc đặt ra. DH theo định hướng PTNL là "cách thức tốt nhất để chuẩn bị cho lực lượng lao động sẵn sàng đối mặt và thích ứng với những sức ép của một nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu" [172; tr.1] và đó cũng là "một câu trả lời mạnh mẽ đối với các vấn đề mà các tổ chức và cá nhân đang phải đối mặt trong thế kỷ thứ 21" [177; tr. 46].

Trong "*Thư gửi các học sinh*" nhân ngày khai giảng năm học đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa viết vào khoảng tháng 9 năm 1945, Chủ tịch Hồ Chí Minh với thiên tài trí tuệ và tầm nhìn rất xa đã khẳng định nền giáo dục cách mạng vừa mới xuất hiện ở Việt Nam phải là "một nền giáo dục nó sẽ đào tạo các em nên những người công dân hữu ích cho nước Việt Nam, một nền giáo dục làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em" [97; tr.32]. Gần đây, tư tưởng chỉ đạo này đã được đưa vào các Nghị quyết chỉ đạo về giáo dục của Đảng, được cụ thể hóa trong các văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo, và đang từng bước được đưa vào triển khai trong thực tế.

Ở nước ta, do nhu cầu và đặc thù của ngành, lĩnh vực đào tạo, DH theo định hướng PTNL được áp dụng trước hết ở các trường nghề, trường đào tạo kỹ thuật với mục tiêu nâng cao NL thực hành nghề cho sinh viên. Do đó, những công trình nghiên cứu về DH theo định hướng PTNL sớm nhất ở nước ta đều liên quan đến NL thực hiện ở các trường kỹ thuật, tiêu biểu là các công trình như: "*Tiếp cận đào tạo nghề dựa trên năng lực thực hiện và việc xây dựng tiêu chuẩn nghề*" (Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ, mã số 93-38-24) của tác giả Nguyễn Đức Trí năm 1996; "*Các giải pháp đổi mới quản lý dạy học thực hành nghề theo tiếp cận năng lực thực hiện cho sinh viên sư phạm kỹ thuật*", luận án tiến sỹ của tác giả Nguyễn Ngọc Hùng năm 2004; "*Kiểm tra đánh giá trong dạy học thực hành theo tiếp cận năng lực thực hiện*", luận án tiến sỹ của tác giả Nguyễn Quang Việt năm 2006; "*Dạy học theo tiếp cận năng lực thực hiện ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật*", luận án tiến sỹ của tác giả Cao Danh Chính năm 2012 [28].

Trong xu thế đổi mới giáo dục đang diễn ra một cách mạnh mẽ, những nghiên cứu về DH theo định hướng PTNL đã ngày càng thu hút sự quan tâm của của các nhà nghiên cứu, các nhà quản lý giáo dục. Nhiều công trình, bài viết nghiên cứu về DH theo định hướng PTNL và áp dụng cách tiếp cận DH theo định hướng PTNL vào giáo dục phổ thông đã được thực hiện, như "*Tổng quan về khung các năng lực cần đạt ở học sinh trong mục tiêu giáo dục phổ thông*" (Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa

học, mã số V2006-16) do tác giả Nguyễn Thị Minh Phương (Chủ nhiệm đề tài) cùng với các cộng sự ở Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục thực hiện năm 2007 [112]; "*Phát triển chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*" (Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa học, mã số B2008-37-52TĐ) do tác giả Lương Việt thái (Chủ nhiệm đề tài) cùng với các cộng sự ở Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam thực hiện năm 2011 [124]. Có một số bài báo khoa học công bố những kết quả nghiên cứu liên quan đến xây dựng CT theo định hướng PTNL, DH theo tiếp cận NL, tổ chức DH theo định hướng PTNL, xây dựng chuẩn đầu ra NL, đánh giá theo định hướng PTNL,... như: "*Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*" của tác giả Đỗ Ngọc Thống [131]; "*Một số đặc điểm của chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*" của tác giả Lương Việt Thái [125], "*Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*" của tác giả Đặng Thành Hưng [77]; "T*ổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*" của tác giả Trần Trung Dũng [39], "*Thang đo năng lực và quy trình ước lượng năng lực người học*" của tác giả Trần Thị Cẩm Thơ [132]; "*Giải pháp đánh giá kết quả giáo dục của HS phổ thông theo hướng đánh giá phẩm chất và năng lực*" của tác giả Nguyễn Đức Minh [98]; "*Năng lực và cấu trúc của năng lực*" của tác giả Hoàng hòa Bình [12]; "*Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá chất lượng hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*" của tác giả Trần Trung Dũng [38]; "*Năng lực và phát triển năng lực cho học sinh*" của các tác giả Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Hạc [5]; "*Phương pháp thiết kế chuẩn đầu ra theo định hướng phát triển năng lực*" của tác giả Nguyễn Thị Hạnh [56];…

Tháng 11 năm 2013, Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành TW Đảng Khóa XI đã ban hành "Nghị quyết số 29 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo". Nghị quyết đã khẳng định "Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học". Trên cơ sở quán triệt Nghị quyết số 29, Bộ Giáo dục và Đào tạo đang tiến hành triển khai xây dựng chương trình giáo dục phổ thông tổng thể giai đoạn sau 2015 theo hướng "giúp học sinh phát triển khả năng vốn có của bản thân, hình thành tính cách và thói quen; phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần; trở thành người học tích cực, tự tin, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và các năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động cần cù, có tri thức và sáng tạo"[18; tr.8,9]. Dự thảo CT giáo dục phổ thông tổng thể cũng xác định CT giáo dục phổ thông ở Việt Nam sau 2015 sẽ hướng tới hình thành và phát triển cho học sinh ba phẩm chất chủ yếu là *sống yêu thương, sống tự chủ* và *sống trách*

nhiệm. CT giáo dục phổ thông mới sẽ giúp HS hình thành và phát triển 8 năng lực chung chủ yếu là: *năng lực tự học, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác, năng lực tính toán, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT)*.

Cùng với việc triển khai xây dựng CT giáo dục phổ thông mới theo hướng phát triển phẩm chất, NL người học, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo tất cả các cấp học, môn học trong hệ thống giáo dục quốc dân trên cơ sở CT hiện hành, tích cực đổi mới nội dung, PP, HTTC DH, kiểm tra đánh giá,...chủ yếu theo ĐHND như hiện nay sang định hướng PTNL người học. Do đó, chuyển từ DH theo ĐHND sang DH theo định hướng PTNL là xu thế tất yếu và đang từng bước được áp dụng ở tất cả các môn học, hoạt động trong nhà trường phổ thông, trong đó có môn GDCD ở trường THPT.

Trong thời gian vừa qua, việc DH môn GDCD ở trường THPT chủ yếu được thực hiện theo ĐHND. Các hoạt động DH bộ môn được thực hiện trên cơ sở bám sát chuẩn đầu vào (chuẩn kiến thức, kỹ năng) của môn học. Do đó, việc triển khai DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL còn hết sức mới mẻ đối với cả GV và HS. Những vấn đề lí luận đang đặt ra từ thực tiễn DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL gần đây mới được đề cập trong một số công trình, bài báo khoa học.

Có nhiều bài viết xoay quanh chủ đề này đã được trình bày trong Kỷ yếu "Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam" [19]. Cụ thể là những bài viết sau:

Bài "*Giáo dục đạo đức – công dân ở nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay thực trạng và giải pháp*" của tác giả Đào Đức Doãn. Trên cơ sở tổng quan những bài viết gửi đến Hội thảo, tác giả đã đưa ra những đánh giá về CT, SGK, PPDH, Kiểm tra đánh giá,...trong DH môn GDCD ở trường phổ thông trong thời gian qua, tác giả chỉ ra rằng: "đặc trưng của môn Đạo đức-GDCD trong nhà trường không phải là nhân cách nói chung, mà là giáo dục nhân cách người công dân Việt Nam trong thời đại mới" [19; tr.31]. Tác giả khẳng định việc xây dựng CT Đạo đức - GDCD theo định hướng phát triển NL là rất cần thiết. Theo tác giả "NL cần hình thành và phát triển cho người học qua môn GDCD là NL hiểu, sống và làm việc theo những chuẩn mực đạo đức, những quy định của pháp luật một cách tự giác, tự nguyện" [21; tr.31]. Trên cơ sở đó, tác giả đưa ra những đề xuất về định hướng xây dựng CT, SGK; về PPDH và kiểm tra, đánh giá trong DHĐĐ - GDCD; về đào tạo, bồi dưỡng GV GDCD.

Bài "*Một số ý kiến về năng lực cần hình thành cho HS và mục tiêu, nội dung trong môn Đạo đức – Giáo dục công dân của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015*" của tác giả Nguyễn Thị Thanh Mai. Trong bài viết của mình, tác giả đã đưa ra

những cơ sở để xác định các NL cần hình thành và mục tiêu, nội dung môn Đạo đức-GDCD trong CT sau 2015, từ đó xác định các NL cần hình thành và phát triển cho người học trong môn Đạo đức-GDCD sau 2015. Theo tác giả, ngoài 7 năng lực chung, cốt lõi cần đạt ở HS đã được Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam nghiên cứu, xác định (bao gồm NL học tập chung, cơ bản; NL tư duy; NL thu thập (tìm kiếm, tổ chức), xử lý thông tin; NL phát hiện và giải quyết vấn đề; NL giao tiếp; NL hợp tác; NL tự quản lý và phát triển bản thân) được coi là NL chung của môn Đạo đức-GDCD, còn có 6 NL chuyên biệt gắn với đặc trưng môn Đạo đức - GDCD là: "NL nhận thức, NL đánh giá và tự đánh giá, NL sáng tạo, NL thực hành, NL thích ứng, NL trách nhiệm" [19; tr.130].

Trong bài "*Từ định hướng năng lực đến đề xuất hình thức và phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá môn Đạo đức – Giáo dục công dân ở trường phổ thông sau 2015*" sau khi xem xét một số vấn đề lí luận chung về NL và DH theo định hướng phát triển NL, các tác giả Dương Thị Thúy Nga và Đỗ Văn Khải đã đề xuất những NL chủ yếu cần hình thành và phát triển cho HS qua môn Đạo đức - GDCD. Theo các tác giả, môn Đạo đức - GDCD ngoài việc góp phần hình thành và phát triển cho HS những NL chung (8 NL trong Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 do Bộ Giáo dục và Đào tạo đề xuất) thì môn Đạo đức - GDCD cần tập trung hình thành và phát triển cho HS một số NL chuyên biệt sau:"1)NL tư duy (tư duy biện chứng; 2) NL giao tiếp (giao tiếp ứng xử; 3) NL làm chủ hành vi (tự nhận thức và điều chỉnh hành vi theo các chuẩn mực đạo đức xã hội và quy định pháp luật); 4)NL hợp tác và tham gia các hoạt động xã hội; 5) NL thích ứng tích cực trước những biến đổi của xã hội (phát hiện vấn đề, lựa chọn, quyết định, GQVĐ);... "[19; tr.365].

Trong bài "*Dạy học định hướng phát triển năng lực – một biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*", trên cơ sở phân tích đặc điểm, yêu cầu của DH theo định hướng phát triển NL, tác giả Vũ Lệ Hoa đã đề xuất các biện pháp tổ chức DH môn GDCD ở THPT theo định hướng phát triển NL, từ việc xác định mục tiêu, nội dung, PP, HTTC DH cho đến việc kiểm tra đánh giá KQHT theo định hướng PTNL.

Tác giả Lưu Thu Thủy trong bài "*Đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân sau năm 2015 theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*" cho rằng: sau năm 2015, để đáp ứng được mục tiêu phát triển NL người học, PPDH môn GDCD cần phải được đổi mới theo định hướng hoạt động; dựa trên sự trải nghiệm của HS; dựa trên các hoạt động học tập tương tác; chú trọng đến việc tổ chức cho HS rèn luyện, thực hành các kỹ năng, hành vi ứng xử phù hợp với các giá trị xã hội, các quyền và trách nhiệm của người công dân;...

Trong bài "*Đổi mới đánh giá kết quả môn Đạo đức – Giáo dục công dân trong giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*", dựa trên các đặc trưng và mục tiêu của môn GDCD sau 2015 (trong Dự thảo CT giáo dục phổ thông tổng thể sau 2015), tác giả Đỗ Văn Khải cho rằng các NL chuyên biệt của môn GDCD bao gồm: "NL tư duy (độc lập, sáng tạo, phê phán); NL giao tiếp, ứng xử (tự nhận thức và điều chỉnh hành vi bản thân theo các chuẩn mực đạo đức xã hội và các quy định của luật pháp) và tự chịu trách nhiệm; NL hòa nhập và tham gia tích cực các hoạt động xã hội, thích ứng trước những thay đổi không ngừng của cuộc sống...."[19; tr.485]. Trên cơ sở các NL chuyên biệt của môn học, quan điểm và mục đích đánh giá môn học theo định hướng phát triển NL, tác giả đã đề xuất ba hình thức đánh giá (bao gồm đánh giá bằng điểm qua bài kiểm tra; đánh giá qua hồ sơ học tập và sản phẩm hoạt động của HS; kết hợp đánh giá của GV bộ môn với đánh giá của HS và các lực lượng khác,...) và các PP đánh giá kết quả môn Đạo đức - GDCD theo định hướng phát triển NL người học.

Trong "Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (trong CT giáo dục phổ thông mới) sau 2015" do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để lấy ý kiến góp ý của dư luận xã hội 8/2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo xác định trong CT tổng thể sau 2015 "Lĩnh vực giáo dục đạo đức - công dân giữ vai trò chủ đạo trong giáo dục các giá trị sống; góp phần hình thành, phát triển cho HS những phẩm chất đạo đức, các NL giao tiếp, hợp tác, giải quyết các vấn đề của thực tiễn đời sống, làm chủ bản thân, thực hiện trách nhiệm công dân,... phù hợp với chuẩn giá trị đạo đức và quy định của pháp luật"[18; tr.18]. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng xác định, GDĐĐ là một trong những nội dung chủ yếu của lĩnh vực GDĐĐ - công dân sau 2015. Liên quan đến PPDH, PP kiểm tra đánh giá môn học theo định hướng phát triển NL, dự thảo chỉ rõ: "Các PPDH chủ yếu là phân tích trường hợp điển hình kết hợp nêu những tấm gương công dân tiêu biểu; xử lý tình huống có tính thời sự về đạo đức, pháp luật trong cuộc sống hàng ngày; đóng vai; giải quyết vấn đề, xây dựng và thực hiện các dự án học tập. Kết hợp nhiều hình thức, PP kiểm tra đánh giá NL đạo đức - công dân thông qua nhận thức, thái độ, hành vi ứng xử trong các tình huống của đời sống thực tiễn" [18; tr.18].

Tác giả Đào Đức Doãn trong bài báo "*Giáo dục đạo đức - công dân ở môn Công dân với Tổ quốc trong chương trình giáo dục phổ thông mới*" [36] đã đề xuất nội dung GDĐĐ - công dân trong CT môn *Công dân với Tổ quốc* sau 2015 bao gồm ba mạch kiến thức là GDĐĐ, giáo dục pháp luật và giáo dục kĩ năng sống. Trong đó, nội dung GDĐĐ bao gồm các chủ đề về giáo dục các giá trị đạo đức truyền thống của dân tộc Việt Nam; giáo dục các giá trị đạo đức cách mạng; giáo dục trách nhiệm công dân.

Gắn liền với các nội dung nói trên, tác giả cho rằng để phát triển NL cho HS thì cần phải kết hợp linh hoạt các PPDH truyền thống với các PPDH hiện đại với các KTDH tích cực; "cần đặc biệt coi trọng sử dụng các PPDH bằng xử lý tình huống thực tiễn có tính thời sự trong cuộc sống hàng ngày; DH bằng nêu những tấm gương tiêu biểu và DH tích hợp theo chủ đề; cần đổi mới hình thức DH theo hướng chú trọng tổ chức hoạt động giúp HS thực hành, trải nghiệm trong các tình huống của cuộc sống thực tiễn"[36; tr.63]. Tác giả cho rằng cùng với việc sử dụng kết hợp linh hoạt các PP, KTDH phù hợp với yêu cầu, đặc thù môn học cần phải sử dụng các PP kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển NL người học.

Trong khi chưa có CT môn GDCD được xây dựng theo định hướng PTNL, thì việc căn cứ vào CT môn GDCD THPT hiện hành để tìm ra các biện pháp nhằm đổi mới nội dung, PP, HTTC DH, cách thức kiểm tra đánh giá theo định hướng PTNL là hết sức cần thiết. Áp dụng các biện pháp DH theo định hướng PTNL cho CT môn GDCD vốn được xây dựng theo ĐHND đang đặt ra rất nhiều thách thức cho đội ngũ GV, cho các cơ quan quản lý giáo dục cũng như các nhà nghiên cứu. Gần đây đã có một số công trình nghiên cứu đi theo hướng này như: Bài báo "*Nâng cao năng lực thực hành đạo đức cho học sinh trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường phổ thông*" của các tác giả Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Thị Vân [82]. Trong bài báo này, các tác giả đã nhấn mạnh đến việc nâng cao NL thực hành, rèn luyện các kỹ năng giao tiếp, ứng xử, các thói quen đạo đức lành mạnh cho HS qua dạy học môn GDCD ở PT cùng với các biện pháp nhằm nâng cao NL thực hành đạo đức cho HS trong DH môn GDCD ở trường phổ thông.

1.4. Hướng nghiên cứu của luận án

Tổng quan các công trình nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL cho thấy vấn đề giáo dục, DHĐĐ cho HS luôn là vấn đề được quan tâm, thậm chí được coi là nhiệm vụ hàng đầu của hầu hết các nền giáo dục trên thế giới từ xưa đến nay.

Ở Việt Nam, việc giảng dạy đạo đức trong nhà trường được coi trọng và thực hiện từ rất sớm. Vấn đề DHĐĐ và nâng cao chất lượng DHĐĐ cho HS phổ thông, trong đó có HS THPT luôn thu hút sự quan tâm của xã hội, của đội ngũ nhà giáo, đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục cùng các nhà nghiên cứu thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau như triết học, đạo đức học, tâm lý học, giáo dục học,... Những công trình nghiên cứu về DHĐĐ ở trường phổ thông nói chung và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT nói riêng, đã và đang góp phần làm sáng tỏ những vấn đề lí luận, cung cấp những gợi ý cần thiết góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả DHĐĐ cho những thế hệ công dân tương lai của đất nước.

Sau khi tổng quan các công trình nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, chúng tôi nhận thấy: các công trình nghiên cứu về DHĐĐ đã đề cập tới một số vấn đề như: vai trò, con đường GDĐĐ, mục tiêu, nội dung, PP, HTTC DH, đánh giá KQHT,....trong DHĐĐ ở tất cả các cấp học từ Tiểu học, trung học cơ sở, THPT đến đại học. Tuy nhiên, hầu hết các công trình nghiên cứu nói trên vẫn chủ yếu xem xét quá trình DHĐĐ theo ĐHND. Tiếp cận DH theo định hướng PTNL mới được giới nghiên cứu ở nước ta quan tâm từ những năm 2000 trở lại đây, nên hướng nghiên cứu này còn hết sức mới mẻ và còn rất nhiều tiềm năng để nghiên cứu. Gần đây, vấn đề DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL bước đầu đã được đề cập trong một số công trình, bài báo khoa học. Các công trình này chỉ mới dừng lại ở dạng bài báo khoa học và bước đầu đề xuất một số NL đặc thù cần phát triển trong DHĐĐ cho HS phổ thông, đề xuất một số PP, HTTC DHĐĐ trong môn GDCD ở trường phổ thông. Cho đến nay, chưa có công trình nào nghiên cứu một cách có hệ thống về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Do đó, chúng tôi cho rằng, nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL sẽ góp phần làm rõ cơ sở lý luận và đưa ra những gợi ý cần thiết giúp đội ngũ GV bộ môn tiếp cận, triển khai DH các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT một cách hiệu quả hơn.

Khi lựa chọn đề tài "*Dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực*", trên cơ sở trân trọng, kế thừa những thành tựu nghiên cứu của các nhà khoa học đi trước, tác giả tiếp tục nghiên cứu để làm rõ thêm một số vấn đề sau đây:

- Làm rõ cơ sở lí luận và thực tiễn của việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Xác định NL đặc thù cần phát triển cho HS trong DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT.

- Đề xuất các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL và tiến hành thực nghiệm sư phạm để đánh giá tính khả thi của các biện pháp đã đề xuất.

Tiểu kết chương 1

Qua xem xét các công trình nghiên cứu liên quan đến DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, chúng tôi nhận thấy các nhà khoa học, các công trình nghiên cứu về DHĐĐ trên thế giới và Việt Nam đều khẳng định vai trò, tầm quan trọng của DHĐĐ cho HS phổ thông; đều khẳng định DH là một trong những con đường cơ bản và quan trọng nhất để GDĐĐ cho HS. Những vấn đề về nội dung, nguyên tắc, PPDH, PTDH, cách đánh giá KQHT,…trong DHĐĐ nói chung và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT nói riêng đã được đề cập, phân tích từ nhiều góc độ khác nhau. Dù ở góc độ nào, theo cách tiếp cận nào và ở bất kỳ quốc gia nào thì những nghiên cứu nói trên cũng đều thể hiện sự trăn trở là làm sao dành sự giáo dục tốt nhất cho những thế hệ công dân tương lai. "Giáo dục chính là con người" và môn Đạo đức, môn GDCD với sứ mệnh dạy HS làm NGƯỜI phải không ngừng được đổi mới để góp phần giúp cho HS trở thành những con người phát triển toàn diện, trở thành những công dân chân chính, sống có ích cho bản thân, gia đình, quê hương, Tổ quốc và đồng loại.

Các công trình nghiên cứu của các tác giả được khảo sát, dù bàn về DHĐĐ từ nhiều góc độ, cách tiếp cận khác nhau song hướng tiếp cận DH theo ĐHND (chú trọng vào chuẩn kiến thức, kỹ năng) vẫn là hướng tiếp cận DHĐĐ phổ biến ở nước ta hiện nay. Tiếp cận DH theo định hướng PTNL đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia, nhiều cấp học, môn học và lĩnh vực khác nhau. Ở nước ta, việc áp dụng tiếp cận DH theo định hướng PTNL trong nhà trường phổ mới đang bước đầu được thực hiện. Nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL sẽ góp phần tìm ra những biện pháp để vận dụng, khai thác hiệu quả những thế mạnh của cách tiếp cận DH này trong DHĐĐ nói riêng và DH môn GDCD ở trường THPT nói chung.

Chương 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

2.1. Cơ sở lý luận của việc dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL

2.1.1. Khái niệm đạo đức, giáo dục đạo đức và dạy học đạo đức

2.1.1.1 Khái niệm đạo đức

Là một trong những hình thái ý thức xã hội ra đời từ rất sớm cùng với lịch sử nhân loại, đạo đức được coi là thước đo thang giá trị của con người mọi thời đại. Do vai trò quan trọng của đạo đức trong đời sống xã hội nên từ rất sớm, xung quanh khái niệm đạo đức đã xuất hiện những quan niệm, cách giải thích khác nhau.

Ở phương Đông, ngay từ thời kỳ cổ đại, một hệ thống các quy tắc, chuẩn mực đạo đức đã được đề cập, đặt ra trong các học thuyết của Phật giáo, Đạo giáo, Nho giáo,...Những quy tắc, chuẩn mực đạo đức không chỉ giữ một vị trí quan trọng trong nội dung các học thuyết nói trên mà nó còn trở thành cơ sở để giáo dục, điều chỉnh, hướng dẫn hành vi, ứng xử của mọi người trong xã hội theo những chuẩn giá trị nhất định. Tư tưởng về từ bi, hỷ xả, khuyên con người làm điều thiện, tránh điều ác là những đóng góp tích cực của Phật giáo, góp phần hướng con người đến những giá trị nhân bản, sống trong sáng, lành mạnh với một tinh thần hướng thiện thực sự. Mạnh Tử (385-303 TCN) đã từng khẳng định "Nhân chi sơ, tính bản thiện". Theo ông, tính thiện được thể hiện ở *tứ đức*: nhân, nghĩa, lễ, trí, nhờ có các đức ấy mà con người mới khác loài cầm thú. Do đó, đạo đức theo cách giải thích của các nhà tư tưởng phái Nho gia chính là đạo làm người, bao gồm một hệ thống quy tắc, chuân mực ứng xử giữa người và người.

Ở phương Tây, khái niệm đạo đức trong tiếng Hy Lạp là "ethicos" có nghĩa là *tập quán, thói quen*. Trong ngữ vựng Latinh, khái niệm đạo đức bắt nguồn từ chữ "mores" có nghĩa là *lề thói* hay *cách xử thế hướng về điều thiện*, hay "moralis" có nghĩa là *thói quen*. Dù diễn đạt khác nhau nhưng những từ nêu trên đều dùng để chỉ đạo đức theo nghĩa là tập quán, thói quen trong các quan hệ giao tiếp, ứng xử giữa con người với con người trong xã hội.

Xuất phát từ gốc Latinh, ngày nay tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức, tiếng Nga đều dùng thuật ngữ "moral" để chỉ đạo đức. Moral là khái niệm dùng để chỉ các quan hệ, các hành vi, các phẩm giá về sự quan tâm giúp đỡ của người này đối với người khác theo chuẩn mực của cái thiện. Trên cơ sở cách hiểu này G.Bandzeladze đã coi "đạo đức

là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện sự quan tâm tự nguyện tự giác của những con người trong quan hệ với nhau và trong quan hệ với xã hội nói chung" [3, tr.104].

Theo *Từ điển Triết học*: "Đạo đức là một trong những hình thái ý thức xã hội, một chế định xã hội thực hiện chức năng điều chỉnh hành vi của con người trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội không trừ lĩnh vực nào"[143; tr.156]. Martin Heidergeger thì cho rằng: "Đạo đức là lĩnh vực của con người mà hành vi, các mối quan tâm, những tình cảm được chia sẻ giữa người này và người khác theo những mục tiêu và tiêu chí nhất định có liên quan đến tự do và trật tự phức tạp của cộng đồng" [94, tr.90-91].

Từ điển tiếng Việt của Hoàng Phê giải thích đạo đức là: "1. Những tiêu chuẩn, yêu cầu được dư luận xã hội thừa nhận, quy định hành vi, quan hệ của con người đối với nhau và đối với xã hội (nói tổng quát). 2. Phẩm chất tốt đẹp của con người do tu dưỡng theo những tiêu chuẩn đạo đức mà có" [110; tr.290].

A.G.Xpirkin khẳng định đạo đức là "hệ thống những chuẩn mực xã hội điều chỉnh sự giao tiếp giữa các cá nhân và hành vi con người nhằm bảo đảm sự thống nhất lợi ích của cá nhân và tập thể" [153; tr.84].

Trong các giáo trình "Đạo đức học" và các công trình nghiên cứu về đạo đức ở nước ta gần đây, khái niệm đạo đức thường được các tác giả diễn đạt theo những cách khác nhau như: "Đạo đức là một hình thái ý thức xã hội, là tập hợp những nguyên tắc, quy tắc, chuẩn mực xã hội, nhằm điều chỉnh và đánh giá cách ứng xử của con người trong quan hệ với nhau và quan hệ với xã hội, chúng được thực hiện bởi niềm tin cá nhân, bởi truyền thống và sức mạnh của dư luận xã hội" [91; tr.8]; "Đạo đức là một trong những hình thái ý thức xã hội, quy định những nguyên tắc cơ bản trong đời sống xã hội và mối quan hệ giữa cá nhân với nhau, giữa cá nhân với xã hội ở những xã hội – chính trị khác nhau" [71; tr.243]; "Đạo đức là một hình thái ý thức xã hội, là hệ thống các quan niệm về cái thiện, cái ác trong các mối quan hệ của con người với con người" [149; tr.304]; "Đạo đức là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện thái độ đánh giá quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của cả xã hội" [66; tr. 65]; "là hệ thống các quy tắc, chuẩn mực xã hội mà nhờ đó con người tự giác điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với lợi ích của cộng đồng, của xã hội" [16; tr.63];... Tuy cách diễn đạt có thể khác nhau, song các khái niệm về đạo đức đều thống nhất coi đạo đức, về bản chất là những chuẩn mực xã hội được hình thành và phát triển trong cuộc sống, được cộng đồng, xã hội thừa nhận và mọi người tự giác thực hiện. Những chuẩn mực đạo đức có vai trò quan trọng trong đời sống của con người, của mỗi cộng đồng. Nó định hướng giá trị cuộc sống và điều chỉnh các hành vi của mỗi cá nhân trong xã hội. Hệ thống chuẩn mực đạo đức luôn gắn liền với hệ thống các giá trị đạo đức tương ứng. Hệ thống chuẩn mực đạo đức được hình thành, bổ sung, biến đổi cùng với quá

trình vận động, phát triển không ngừng của lịch sử xã hội, của các mối quan hệ xã hội của con người.

Tính tự giác, tự nguyện là đặc trưng nổi bật của đạo đức. Người có đạo đức là người luôn căn cứ vào những chuẩn mực đạo đức của xã hội để tự giác điều chỉnh hành vi sao cho lợi ích của bản thân phù hợp với lợi ích của người khác, của cộng đồng và xã hội. Do đó, nhà nghiên cứu đạo đức học G.Bandzeladze đã viết: "Đặc trưng của đời sống con người và của bản thân tính người (hoặc nhân phẩm) là ở đạo đức, và nội dung của đạo đức chính là NL phục vụ tự nguyện, tự giác lợi ích của người khác và của toàn thể xã hội" [3; tr.48-49].

Trên cơ sở xem xét các khái niệm nêu trên, tác giả cho rằng *đạo đức là hệ thống các giá trị, chuẩn mực xã hội mà con người căn cứ vào đó để tự giác điều chỉnh hành vi của mình sao cho phù hợp với lợi ích của người khác, của cộng đồng và xã hội.*

Đạo đức là thành phần cơ bản của nhân cách, phản ánh bộ mặt nhân cách của cá nhân đã được xã hội hoá, được thể hiện qua hành vi đạo đức. Dù đứng ở góc độ tâm lí học hay xã hội học, giáo dục học, đạo đức học thì các giá trị đạo đức vẫn được coi là bộ mặt của nhân cách, là nội lực phát triển nhân cách con người ở mọi thời đại.

2.1.1.2. Khái niệm giáo dục đạo đức

Trong quá trình phát triển của xã hội loài người, giáo dục được coi như là một hiện tượng xã hội, một phương thức đảm bảo việc trao truyền, tiếp nối và phát triển những tri thức, kinh nghiệm mà nhân loại đã tích lũy được từ thế hệ này sang thế hệ khác. "Hàng loạt các thế hệ nối tiếp nhau phải truyền cho nhau sự khai sáng của mình để dẫn dắt các tư chất của tộc loại phát triển đến mức hoàn toàn tương ứng với mục đích của nó" [26; tr.450]. Do đó, xét về bản chất thì giáo dục là quá trình truyền đạt và lĩnh hội những tri thức, kinh nghiệm đã được tích lũy trong quá trình lịch sử phát triển của xã hội loài người.

Trong tiếng Anh, khái niệm giáo dục được biết đến với từ "education", có nghĩa là nuôi dưỡng, nuôi dạy hoặc dẫn con người vượt ra khỏi hiện tại của họ để vươn tới những gì hoàn thiện, tốt lành hơn và hạnh phúc hơn. Trong *Việt Nam tự điển* của Hội Khai Trí Tiến Đức năm 1931, giáo dục được giải thích là "dạy dỗ gây nuôi đủ cả trí dục, đức dục và thể dục" [65; tr.217]. Từ điển tiếng Việt của Hoàng Phê thì định nghĩa giáo dục là "hoạt động nhằm tác động một cách có hệ thống đến sự phát triển tinh thần, thể chất của một đối tượng nào đó, làm cho đối tượng ấy dần dần có được những phẩm chất và NL như yêu cầu đề ra" [110; tr.394]. Theo *Từ điển Giáo dục học* thì giáo dục "là hoạt động hướng tới con người thông qua một hệ thống các biện pháp tác động nhằm truyền thụ những tri thức và kinh nghiệm, rèn luyện kỹ năng và lối sống, bồi dưỡng tư tưởng và đạo đức cần thiết cho đối tượng, giúp hình thành và phát triển NL, phẩm chất, nhân cách

phù hợp với mục đích, mục tiêu chuẩn bị cho đối tượng tham gia lao động sản xuất và đời sống xã hội" [57; tr.105].

Giáo dục không chỉ có vai trò quan trọng đối với quá trình phát triển của nhân loại, của mỗi quốc gia hay cộng đồng mà còn có vai trò hết sức quan trọng đối với sự phát triển, hoàn thiện của mỗi cá nhân. Trải qua hàng ngàn năm thực hành, trải nghiệm, dù cách tiếp cận và quan điểm về giáo dục có thể khác nhau song hoạt động giáo dục của loài người đều tập trung vào bốn mặt cơ bản là giáo dục đạo đức (đức dục), giáo dục trí tuệ (trí dục), giáo dục thể chất (thể dục) và giáo dục thẩm mĩ (mĩ dục). Trong các mặt nêu trên, giáo dục đạo đức (đức dục) luôn được coi là nhiệm vụ hàng đầu, tạo ra nội lực tiềm tàng vững chắc, luôn gắn chặt và thấm sâu vào các mặt giáo dục cơ bản khác là trí dục, thể dục và mĩ dục. Do đó, giáo dục đạo đức luôn được coi là nhiệm vụ hàng đầu của mọi nền giáo dục ở bất kỳ thời đại nào.

Theo *Từ điển Giáo dục học*, giáo dục đạo đức là "bộ phận hợp thành nền tảng của nội dung giáo dục toàn diện nhằm giúp thế hệ trẻ hình thành lí tưởng, ý thức và tình cảm đạo đức, tạo nên những thói quen và hành vi đạo đức của con người mới xã hội chủ nghĩa thể hiện ở các phẩm chất đạo đức như lòng nhân ái, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào, yêu lao động, đức hy sinh, dũng cảm, tính liêm khiết, trung thực, vô tư, khiêm tốn, tự tin, tự trọng,..." [57; tr.124]. Martin Heidergeger quan niệm "Giáo dục đạo đức là quá trình tác động một cách tích cực đến đối tượng giáo dục để hình thành trong họ ý thức, tình cảm, niềm tin, lý tưởng... đạo đức và được thể hiện ở hành vi đạo đức" [94; tr.32]. Tác giả Phạm Viết Vượng cũng thống nhất với cách hiểu của Martin Heidergeger, khi cho rằng: "Giáo dục đạo đức là quá trình tác động hình thành cho học sinh ý thức, tình cảm, niềm tin và thói quen hành vi đạo đức, thể hiện trong cuộc sống hàng ngày đối với gia đình, cộng đồng, làng xóm, với bạn bè và tập thể" [149; tr.306].

GDĐĐ giúp cho mỗi cá nhân nhận biết các giá trị đạo đức xã hội, biết tôn trọng và hành động theo lẽ phải, có thói quen tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi sao cho phù hợp với lợi ích của bản thân, của người khác và của cộng đồng. Sản phẩm cuối cùng của GDĐĐ là giúp cho con người từng bước hình thành, hoàn thiện những phẩm chất đạo đức, nhân cách tốt đẹp. Như vậy, xét về bản chất thì *giáo dục đạo đức là quá trình tác động của nhà giáo dục lên các đối tượng giáo dục để hình thành cho họ ý thức, thái độ và hành vi đạo đức phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của xã hội*.

Trong quá trình phát triển toàn diện của mỗi cá nhân, nếu các mặt thể lực, trí tuệ và năng khiếu luôn có những yếu tố bẩm sinh, được thừa hưởng tự nhiên những tư chất di truyền của các thế hệ trước, thì để có được đạo đức (ý thức, tình cảm, thái độ và hành vi đạo đức phù hợp) đòi hỏi mỗi người phải không ngừng học hỏi, tiếp thu từ những người xung quanh, từ cộng đồng, từ những truyền thống lâu đời của gia đình,

dòng họ, quê hương, dân tộc và nhân loại, phải không ngừng rèn luyện suốt đời, trong mọi hoạt động, mọi lĩnh vực của đời sống mà họ tham gia.

Trong những xã hội có giai cấp, các nền đạo đức ở mỗi thời kỳ lịch sử luôn mang tính giai cấp, luôn bị chi phối bởi quan điểm và lợi ích của giai cấp thống trị. Nền đạo đức mà chúng ta đang xây dựng là nền đạo đức mới, đạo đức cách mạng. Do đó, những chuẩn mực đạo đức mà chúng ta giáo dục, dạy HS hiện nay là những chuẩn mực đạo đức mới xã hội chủ nghĩa. Trong đó, *yêu nước; nhân nghĩa, nhân ái; cần kiệm liêm chính, chí công vô tư; tinh thần quốc tế* được coi là những chuẩn mực đạo đức cơ bản, cốt lõi nhất.

Việc GDĐĐ được thực hiện bằng nhiều con đường khác nhau như: thông qua DH; thông qua quá trình hoạt động, lao động sản xuất; thông qua các hoạt động chính trị - xã hội; thông qua các hoạt động văn hóa – thẩm mĩ; thông qua các hoạt động tập thể, các hoạt động vui chơi giải trí; thông qua sự gương mẫu của cha mẹ, thầy cô giáo, bạn bè và những tấm gương về đạo đức được rút ra từ sách vở, từ lịch sử, từ cuộc sống;… trong đó, DH được coi là một trong những con đường chủ yếu, quan trọng và hiệu quả nhất để GDĐĐ.

2.1.1.3. Khái niệm dạy học đạo đức

DH là một bộ phận của quá trình sư phạm tổng thể, là con đường quan trọng nhất để thực hiện mục đích giáo dục toàn diện cho HS. Xung quanh khái niệm DH có nhiều cách diễn đạt, giải thích khác nhau. Trong *Từ điển Tiếng Việt* của Hoàng Phê, khái niệm DH được giải thích: "Dạy để nâng cao trình độ văn hóa và phẩm chất đạo đức, theo chương trình nhất định" [110; tr.181]. Theo Từ điển *Giáo dục học* thì DH là "truyền lại những kiến thức, kinh nghiệm, đưa đến những thông tin khoa học cho người khác tiếp thu một cách có hệ thống, có phương pháp nhằm mục đích tự nâng cao trình độ văn hóa, NL trí tuệ và kĩ năng thực hành trong đời sống thực tế. Dạy học là một hoạt động diễn ra trên hai tuyến song hành giữa người dạy và người học" [57; tr.62]. Theo các tác giả Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt "QTDH là một quá trình, trong đó, dưới tác dụng chủ đạo (tổ chức, điều khiển, lãnh đạo) của thầy, HS tự giác, tích cực, tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động nhận thức, nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học" [102; tr.125]. Trong các giáo trình Giáo dục học của mình, các tác giả Nguyễn Văn Đình, Phạm Thị Diệu Vân [95; tr.56], Phạm Viết Vượng [149; tr.27], Trần Thị Tuyết Oanh [106; tr.22] về cơ bản cũng hiểu giống như trên. Tác giả Đỗ Ngọc Đạt diễn đạt ngắn gọn hơn: "DH là quá trình cộng tác giữa thầy với trò nhằm điều khiển – truyền đạt và tự điều khiển – lĩnh hội tri thức nhân loại nhằm thực hiện mục đích giáo dục [46, tr.51]. Ngoài ra, khái niệm DH còn được đề cập bởi nhiều tác

giả khác như Ngô Hiệu [59; tr.17-18], Nguyễn Sinh Huy, Nguyễn Văn Lê [75],... Mặc dù khái niệm DH được các tác giả diễn đạt, giải thích khác nhau, song về cơ bản đều cho rằng DH là quá trình hoạt động tương tác giữa hai chủ thể: GV và HS. Trong QTDH, hai hoạt động cơ bản là hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS luôn thống nhất biện chứng với nhau. GV tổ chức các hoạt động, khuyến khích và hướng dẫn HS học tập; dưới tổ chức, hướng dẫn, gợi ý của GV, HS tự giác tham gia vào các hoạt động học tập, tích cực tìm tòi, khám phá, thực hành vận dụng kiến thức vào thực tiễn cuộc sống. Do đó, trong QTDH, dù GV và HS có vai trò, nhiệm vụ khác nhau thì hai hoạt động cơ bản nói trên luôn được phối hợp chặt chẽ với nhau theo một quy trình, một nội dung và cùng hướng tới một mục tiêu thống nhất.

Từ những phân tích ở trên có thể thấy, xét về bản chất thì DH là quá trình dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV, HS tự giác tham gia vào các hoạt động học tập để hình thành và phát triển cho bản thân các NL cần thiết. Xét theo quan điểm toàn diện thì DH là một quá trình, một chỉnh thể, hệ thống có sự tham gia của nhiều thành tố khác nhau bao gồm mục tiêu DH, GV và HS, nội dung chương trình DH, PPDH, PTDH, đánh giá kết quả DH và môi trường DH. Mỗi thành tố có vị trí, vai trò riêng nhưng vận động theo quy luật chung của cả hệ thống. Do đó, để nâng cao chất lượng, hiệu quả DH cần phải chú ý đầu tư, điều chỉnh từng thành tố và phối kết hợp giữa các thành tố một cách đồng bộ nhằm giúp QTDH đạt được kết quả như mong đợi.

Trong nhà trường phổ thông ở nước ta hiện nay, nội dung GDĐĐ được tích hợp trong tất cả các môn học và các hoạt động giáo dục. Trong đó, môn Đạo đức ở Tiểu học, môn GDCD ở trung học cơ sở và THPT là những môn học đang giữ vai trò quan trọng hàng đầu trong việc DHĐĐ cho HS.

Thông qua DHĐĐ, GV sẽ tác động một cách tích cực đến HS, giúp các em nhận thức một cách đầy đủ, đúng đắn hơn các giá trị đạo đức, từng bước hình thành, phát triển ý thức, tình cảm, thái độ, niềm tin, thói quen thực hiện hành vi đạo đức phù hợp với những nguyên tắc, chuẩn mực đạo đức xã hội. Muốn vậy, quá trình DHĐĐ phải là quá trình tổ chức để học sinh hoạt động. Với sự hướng dẫn, giúp đỡ của giáo viên, học sinh tự khám phá và chiếm lĩnh nội dung bài học; tránh lối dạy thiên về thuyết lí trừu tượng, khô khan và áp đặt.

Chúng tôi cho rằng: *Dạy học đạo đức là quá trình dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV, HS tự giác tham gia vào các hoạt động học tập để hình thành, phát triển những NL cơ bản, cần thiết của người công dân phù hợp với mục tiêu và đặc thù của bộ môn.*

2.1.2. Năng lực và dạy học đạo đức theo định hướng phát triển năng lực ở trường THPT

2.1.2.1. Năng lực và dạy học theo định hướng phát triển năng lực

- Khái niệm năng lực

Trong Từ điển Tiếng Việt (Hoàng Phê, 2002), khái niệm NL được xác định là: "1. Khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó; 2. Phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao" [110, tr.660-661]. Tác giả Vũ Xuân Thái cho rằng: "năng là làm nổi việc; lực là sức mạnh; NL là sức mạnh làm nổi việc nào đó" [126; tr.576]. Từ điển Triết học (,1986) giải thích: "NL hiểu theo nghĩa rộng là những đặc tính tâm lý của cá thể điều tiết hành vi của cá thể và là điều kiện cho hoạt động sống của cá thể. NL chung nhất của cá thể là tính nhạy cảm được hoàn thiện trong suốt quá trình phát triển về mặt phát sinh loài và về mặt phát triển cá thể. Hiểu theo nghĩa đặc biệt thì NL là toàn bộ những đặc tính tâm lý của con người khiến cho nó thích hợp với một hình thức hoạt động nghề nghiệp nhất định đã hình thành trong lịch sử" [143; tr.379].

Trong tiếng Anh, khái niệm NL có thể được diễn đạt bằng những thuật ngữ như Attribute, Ability, compentency. Trong đó, attribute được dùng theo nghĩa phẩm chất cá nhân (quality of person); Ability dùng để chỉ khả năng mà cá nhân thể hiện khi tham gia một hoạt động nhất định, "là khả năng hiểu hoặc làm một điều gì đó (the ability to understand or to do sth)" [185; tr.227]; compentency "là NL, khả năng, thẩm quyền"[151; tr.113]. Thuật ngữ competency hay competence đều dùng để chỉ khả năng thực hiện hiệu quả các hành động, các vấn đề liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và sự sẵn sàng hành động. Khi một người có một NL tương ứng với một hành động hay một công việc nào đó thì người đó được công nhận là có khả năng hay thẩm quyền, có đủ trình độ, được phép giải quyết công việc đó. Ngược lại, một người muốn giải quyết được một công việc và muốn được người khác thừa nhận là "có thẩm quyền" giải quyết công việc đó thì người đó phải chứng minh, thể hiện được là mình có đủ NL, trình độ để thực hiện được công việc ấy. Trong các thuật ngữ nói trên, compentency lúc đầu được sử dụng trong bối cảnh đào tạo nghề nhưng tới nay đã được sử dụng rộng rãi trong giáo dục phổ thông. Trong đề tài này, chúng tôi sử dụng khái niệm NL theo nghĩa của thuật ngữ competency – "là tổ hợp nhiều kỹ năng và giá trị được cá nhân thể hiện để mang lại các kết quả cụ thể" [112; tr.13].

Tùy theo cách tiếp cận mà khái niệm NL có thể được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Theo tiếp cận truyền thống (tiếp cận hành vi – behavioural approach), NL là khả năng đơn lẻ của cá nhân, được hình thành dựa trên sự lắp ghép các mảng kiến

thức và kỹ năng cụ thể. Theo cách hiểu này, QTDH diễn ra theo kiểu "thầy dạy đến đâu trò biết đến đó". HS phụ thuộc chủ yếu vào GV và SGK. Việc đánh giá KQHT của HS được dựa trên các kết quả có thể nhìn thấy (chủ yếu là điểm kiểm tra, điểm thi). Với NL được hình thành, phát triển trong QTDH như trên, khi tham gia các hoạt động thực tiễn hoặc đối diện với các tình huống sinh động, các vấn đề phức tạp nảy sinh trong cuộc sống, HS sẽ lúng túng vì các em sẽ không huy động được đủ kiến thức, kỹ năng để giải quyết chúng một cách hiệu quả.

Trong vài thập kỷ gần đây, cùng với sự phát triển ngày càng phổ biến của tiếp cận tích hợp trong DH, khái niệm NL vì thế ngày càng được hiểu theo cách tiếp cận này. Chẳng hạn: "NL là một tích hợp những kỹ năng cho phép nhận biết một tình huống và và đáp ứng với tình huống đó tương đối thích hợp và một cách tự nhiên"[121; tr.91]. Khi định nghĩa NL, một số tác giả đã quy NL về "khả năng" như: NL là "Khả năng được hình thành hoặc phát triển, cho phép một người đạt thành công trong một hoạt động thể lực, trí lực hoặc nghề nghiệp" [57; tr.278]; là "tổng hợp các khả năng và kĩ năng sẵn có hoặc học được cũng như sự sẵn sàng của HS nhằm giải quyết những vấn đề nảy sinh và hành động một cách có trách nhiệm, có sự phê phán để đi đến giải pháp" [193; tr.25]; là "khả năng hành động, thành công và tiến bộ dựa vào việc huy động và sử dụng hiệu quả tổng hợp các nguồn lực để đối mặt với các tình huống trong cuộc sống" [191; tr.5]; là "khả năng cá nhân đáp ứng một cách hiệu quả những yêu cầu phức hợp trong một bối cảnh cụ thể" [162; tr.12]; "là một khả năng hành động hiệu quả bằng sự cố gắng dựa trên nhiều nguồn lực. Những khả năng này được sử dụng một cách phù hợp, bao gồm tất cả những gì học được từ nhà trường cũng như những kinh nghiệm của HS; những kĩ năng, thái độ và sự hứng thú; ngoài ra còn có những nguồn bên ngoài chẳng hạn như bạn cùng lớp, thầy cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác" [131; tr.22]; "là tổ hợp nhiều khả năng và giá trị cơ bản được cá nhân thể hiện thông qua các hoạt động có kết quả" [193; tr.19]; "NL là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một bối cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,..."[18; tr.5].

Một số tác giả quy NL về "thuộc tính", chẳng hạn: "NL là tổng hợp những thuộc tính độc đáo của cá nhân phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định, nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt trong lĩnh vực hoạt động ấy" [124; tr.18-19]; "NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể" [18; tr.5];...

Cũng có trường hợp quy NL về phẩm chất, chẳng hạn: NL "là tập hợp các tính chất hay phẩm chất của tâm lý cá nhân, đóng vai trò là điều kiện bên trong, tạo thuận lợi cho việc thực hiện tốt một dạng hoạt động nhất định" [40; tr.499].

Khi định nghĩa về NL, đa số các tác giả đồng nhất NL với khả năng. Vì khả năng là cái tồn tại ở dạng tiềm năng, khả năng có thể biến thành hiện thực nhưng cũng có thể không biến thành hiện thực, trong khi người có NL trong một lĩnh vực nào đó thường sẽ thực hiện thành công những hoạt động tương ứng. Do đó, khi dùng thuật ngữ "khả năng" để định nghĩa NL các tác giả luôn dùng kèm theo các cụm từ như "đáp ứng một cách hiệu quả", "hoàn thành có kết quả", "hành động", "hoạt động có kết quả", "hành động hiệu quả",... để nhấn mạnh NL thực hiện thành công hoạt động. Nói cách khác, NL có nghĩa là làm được. Về cơ bản thì chúng tôi đồng ý và kế thừa cách định nghĩa NL theo hướng này.

Bên cạnh đó, nếu hiểu khái niệm "thuộc tính" là "đặc tính vốn có của một sự vật, nhờ đó sự vật tồn tại, và qua đó, con người nhận thức được sự vật, phân biệt được sự vật này với sự vật khác" [110; tr.965] và NL là cái "có thể phát triển trên cơ sở năng khiếu (đặc điểm sinh lí của con người, trước hết là của hệ thần kinh trung ương), song không phải là bẩm sinh, mà là kết quả phát triển của xã hội và con người (đời sống xã hội, sự giáo dục và rèn luyện, hoạt động của cá nhân" [64; tr.41] thì việc quy NL về thuộc tính chưa thật sự phù hợp, vì theo cách hiểu như trên thì thuật ngữ "thuộc tính" không nói lên được bản chất xã hội của NL.

Theo chúng tôi, nếu "phẩm chất" được hiểu là "cái làm nên giá trị của người hay vật" [110; tr.770] thì việc quy NL về phẩm chất đã phản ánh được bản chất xã hội của NL. Tuy nhiên, trong Nghị quyết 29 của Trung ương, khái niệm NL được sử dụng đồng thời với phẩm chất: "Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, NL của người học" [45; tr.4]. Theo cách hiểu này, phẩm chất được xếp ngang với NL, "phẩm chất là những tính tốt thể hiện ở thái độ, hành vi ứng xử trong đạo đức, lối sống, ý thức pháp luật, niềm tin, tình cảm,...của con người. Phẩm chất cùng với NL tạo nên nhân cách con người" [18; tr.5].

Các khái niệm về NL ở trên, dù diễn đạt theo cách nào thì NL đều có một số đặc điểm chung, cơ bản là:

+ NL là kết quả của sự phối hợp (huy động tổng hợp) nhiều nguồn lực khác nhau (những tư chất sẵn có, kiến thức, động cơ, thái độ, ý chí, kỹ năng,...) trong hoạt động của con người.

+ NL chỉ tồn tại trong một hoạt động. Khi con người chưa hoạt động thì NL vẫn còn tiềm ẩn. NL chỉ có thể bộc lộ, thể hiện qua hoạt động, do đó chỉ có thể quan sát được NL qua hoạt động của của cá nhân ở các tình huống nhất định.

+ NL thể hiện qua mức độ "thành công", tính hiệu quả của hoạt động. Do đó, mức độ thành công, tính hiệu quả của hoạt động chính là thước đo để đánh giá NL.

+ NL được hình thành và phát triển trong suốt cuộc đời con người. NL được hình thành và phát triển ở cả trong và ngoài nhà trường. Một NL nào đó có thể sẽ bị yếu hoặc mất đi nếu không được sử dụng, rèn luyện thường xuyên.

NL của con người luôn gắn liền với hoạt động của chính họ. Trong cuộc sống, con người luôn bắt gặp và phải tham gia giải quyết những vấn đề, những tình huống cụ thể trong những bối cảnh khác nhau. Để giải quyết hoặc thực hiện thành công những vấn đề, tình huống cụ thể đó, con người phải huy động tất cả những nguồn lực, từ những tư chất sẵn có cho đến những kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, thái độ,... nhằm đảm bảo cho hoạt động đạt được kết quả. Do đó, theo chúng tôi, *NL là khả năng con người huy động tổng hợp mọi nguồn lực (bao gồm những tố chất sẵn có, kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng, hứng thú, niềm tin, ý chí,...) để thực hiện thành công hoạt động trong bối cảnh nhất định*.

Như vậy, NL vừa là mục tiêu, vừa là kết quả hoạt động, nó là điều kiện của hoạt động, nhưng cũng phát triển thông qua chính hoạt động của con người. NL thể hiện qua việc chủ thể kết hợp một cách linh hoạt, có tổ chức hợp lí các kiến thức, kĩ năng với thái độ, giá trị, động cơ, nhằm đáp ứng những yêu cầu phức hợp của một hoạt động, bảo đảm cho hoạt động đó đạt kết quả tốt đẹp trong một bối cảnh (tình huống) nhất định". Biểu hiện của NL là biết sử dụng các nội dung và các kĩ năng vào giải quyết hiệu quả những vấn đề, những tình huống cụ thể trong cuộc sống, chứ không phải ở việc tiếp thu lượng tri thức rời rạc. Vì thế, QTDH theo định hướng PTNL đòi hỏi phải tạo điều kiện để HS thường xuyên được tham gia vào các hoạt động.

- *Cấu trúc của năng lực và phân loại năng lực*

*Cấu trúc của năng lực

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau khi xem xét cấu trúc của NL.

Đa số các tài liệu trong và ngoài nước đều dựa vào các nguồn lực hợp thành để giải thích cấu trúc NL. Dù trình bày, diễn đạt theo những cách khác nhau song các tác giả đều cho rằng NL là sự tích hợp, tổ hợp của các thành tố như kiến thức, kỹ năng, thái độ. Tác giả Đặng Thành Hưng cho rằng NL gồm ba thành tố cơ bản là tri thức, kĩ năng và hành vi biểu cảm (thái độ), trong đó "yếu tố cốt lõi trong bất cứ NL cụ thể nào đều là kĩ năng (hoặc những kĩ năng). Những thứ khác trong NL như tri thức, thái độ, tình cảm, tâm vận động, sức khỏe,...cũng rất quan trọng, song thiếu kĩ năng thì chúng trở nên kém giá trị mặc dù không phải hoàn toàn vô dụng" [77; tr.27].

Tác giả Lương Việt Thái và các cộng sự ở Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam cho rằng: "NL được cấu thành từ những bộ phận cơ bản: 1/ Tri thức về lĩnh vực hoạt

động hay quan hệ đó; 2/Kĩ năng tiến hành hoạt động hay xúc tiến, ứng xử với (trong) quan hệ nào đó; 3/Những điều kiện tâm lí để tổ chức và thực hiện tri thức, kĩ năng đó trong một cơ cấu thống nhất và theo một ĐH rõ ràng, chẳng hạn ý chí – động cơ, tình cảm-thái độ đối với nhiệm vụ, hoặc nói chung là tính tích cực trí tuệ, tính tích cực giao tiếp, tính tích cực học tập... Mỗi một thứ trong 3 cấu tạo tâm lí nói trên khi tách riêng nhau ra đều là những dạng chuyên biệt của NL: có loại NL ở dạng tri thức (NL nhận thức), có loại NL ở dạng kĩ năng (NL làm), và có loại NL ở dạng xúc cảm, biểu cảm (NL xúc cảm). Khi kết hợp cả 3 thứ lại, vẫn là NL, nhưng mang tính chất hoàn thiện hơn và khái quát hơn" [124; tr.21].

Tiếp cận cấu trúc của NL theo NL bộ phận, nhóm tác giả của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong tài liệu hội thảo *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng PTNL HS* cho rằng mỗi NL gồm có ba thành phần chính: 1)các hợp phần của NL (components of competency): mô tả một hoặc nhiều hoạt động thuộc lĩnh vực chuyên môn, thể hiện khả năng tiềm ẩn của con người; 2) Các thành tố *NL* (elements of competency) là các kĩ năng cơ bản tạo nên mỗi hợp phần. 3) Tiêu chí thực hiện (Performance Criteria) chỉ rõ mức độ yêu cầu cần thực hiện của mỗi thành tố, thường mô tả kết quả các hành động, thao tác, chỉ số cần đạt. Tương tự, tác giả Nguyễn Lan Phương cho rằng cấu trúc của NL "gồm ba thành phần chính sau đây: 1) Hợp phần (components of competency) là các lĩnh vực chuyên môn tạo nên NL. 2) Thành tố (element) là các NL hoặc kĩ năng bộ phận tạo nên mỗi hợp phần. 3) Hành vi (behaviour): bộ phận được chia tách từ mỗi thành tố" [12; tr.6]. Như vậy, nếu tiếp cận cấu trúc của NL theo NL bộ phận thì các NL chung hoặc đặc thù đều được phân tích thành các NL bộ phận. Mỗi NL bộ phận lại tiếp tục được phân tích thành các NL bộ phận ở bậc thấp hơn, cụ thể hơn, cho đến khi xác định được các hành vi thể hiện ra bên ngoài của chúng.

Xem xét cấu trúc NL dựa trên nguồn lực hợp thành và dựa trên NL bộ phận đều có mặt hợp lí và bổ sung cho nhau. Kết hợp hai cách tiếp cận sẽ cho chúng ta hình dung một cách đầy đủ về cấu trúc của NL, vừa xác định được các nguồn lực (các yếu tố đầu vào) về kiến thức, kĩ năng, thái độ để hình thành, phát triển NL, vừa xác định được đầy đủ các NL bộ phận, hành vi biểu hiện của NL. Qua đó, giúp GV thiết kế, tổ chức các hoạt động DH và kiểm tra, đánh giá theo định hướng PTNL một cách hiệu quả hơn.

* Phân loại năng lực

Phân loại NL là một vấn đề rất phức tạp. Tùy vào những căn cứ khác nhau mà NL có thể được phân loại theo những cách khác nhau.

Căn cứ vào cấu trúc tâm lý của NL, thì có NL hiểu hay NL nhận thức (ở dạng tri thức), NL làm (ở dạng kĩ năng) và NL cảm (ở dạng xúc cảm, biểu cảm).

Căn cứ vào vai trò của NL đối với sự phát triển của cá nhân cũng như khả năng tham gia vào các lĩnh vực hoạt động trong đời sống xã hội, thì NL được chia thành NL chung/nền tảng (key competency) và NL chuyên biệt (domain – specific competency). Trong đó, *NL chung* "là NL cơ bản, thiết yếu mà bất kỳ một người nào cũng cần có để sống, học tập và làm việc"[21; tr.5]. Những NL chung là những NL cần thiết cho tất cả mọi người, giúp cá nhân có thể sống, làm việc và tham gia hiệu quả trong nhiều hoạt động và bối cảnh khác nhau của đời sống xã hội. NL này được hình thành và phát triển thông qua nhiều môn học và các hoạt động giáo dục khác nhau ở gia đình, nhà trường, các đoàn thể, xã hội,... Một số nước đã xuất phát từ các NL chung để làm cơ sở, tham chiếu cho việc xây dựng và phát triển chương trình. Ví dụ, Chương trình giáo dục của Cộng hòa Liên bang Đức đã xác định 4 nhóm NL chung cần hình thành, phát triển cho HS là: NL chuyên môn, NL PP, NL xã hội và NL đánh giá. Chương trình giáo dục của bang Québec (Canada) đã xác định 4 nhóm NL chung, xuyên suốt chương trình bao gồm: các NL nhận thức (sử dụng thông tin, giải quyết vấn đề, đưa ra ý kiến có phê phán, áp dụng sáng tạo); các NL về PP (PP học tập, làm việc hiệu quả, PP sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông); các NL cá nhân và xã hội (xây dựng đặc trưng, bản sắc riêng của cá nhân, hợp tác với những người khác); các NL liên quan đến giao tiếp (biết cách giao tiếp, ứng xử phù hợp). *NL chuyên biệt* là những NL được hình thành và phát triển trên cơ sở các NL chung theo hướng chuyên sâu, riêng biệt trong các loại hình hoạt động, công việc hoặc tình huống, môi trường đặc thù, cần thiết cho những hoạt động chuyên biệt, đáp ứng yêu cầu cao và sâu hơn của một môn học/hoạt động nào đó. Vì thế, CT Québec gọi NL chuyên biệt là NL môn học cụ thể để phân biệt với NL xuyên CT – NL chung.

- *Dạy học theo định hướng phát triển năng lực*

Giống như các lĩnh vực hoạt động khác trong đời sống xã hội, trước khi triển khai một hoạt động DH, cả người dạy và người học đều phải xác định hướng tiếp cận cho hoạt động của mình. Câu hỏi trung tâm ở đây là mục đích của hoạt động DH là gì? DH hướng đến việc chú trọng truyền thụ hệ thống tri thức khoa học cho người học, hay chú trọng giúp người học phát triển toàn diện phẩm chất nhân cách và khả năng ứng dụng tri thức đã học vào giải quyết những tình huống thực tiễn nảy sinh trong cuộc sống? Cách tiếp cận DH là cơ sở để xây dựng nguyên tắc, nội dung DH và quyết định đến việc lựa chọn PP, HTTC DH, PTDH cũng như cách thức đánh giá KQHT của HS. Tùy vào quan niệm mà các nhà nghiên cứu có thể đưa ra cách tiếp cận DH khác nhau. Trong vài chục năm gần đây, khi so sánh quốc tế về CT, xu hướng phát triển CT DH, một số tổ chức giáo dục và nhà nghiên cứu thường đề cập tới 3 các cách tiếp cận DH sau: *DH theo ĐHND, DH theo định hướng kết quả đầu ra* và *DH theo định hướng PTNL*.

Dạy học theo ĐHND còn được được gọi là "định hướng đầu vào". DH theo ĐHND luôn gắn liền với chương trình ĐHND. Đặc điểm của DH theo ĐHND là toàn bộ quá trình dạy và học của GV và HS chú trọng vào việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học đã được quy định trong CT DH của từng môn học. DH theo ĐHND có ưu điểm là giúp người học trong thời gian ngắn nhất, có thể nắm vững một khối lượng tri thức khoa học lớn và hệ thống. Tuy nhiên, do CT DH theo ĐHND thường có tính chỉ đạo cao, được quy định chi tiết, chặt chẽ, cố định cả về cấu trúc và thời gian. Mục tiêu DH theo ĐHND thường được đưa ra một cách chung chung, không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được một cách cụ thể. Do đó, QTDH theo ĐHND thường ưu tiên, nhấn mạnh việc truyền thụ, ghi nhớ, tái hiện kiến thức mà chưa chú trọng khả năng vận dụng tri thức vào giải quyết tình huống thực tiễn. Các PPDH cũng chưa chú trọng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Việc kiểm tra, đánh giá còn nặng về tái hiện tri thức,...

DH theo định hướng kết quả đầu ra (DH điều khiển đầu ra) là DH hướng đến các kết quả đầu ra mong muốn sau mỗi hoạt động, mỗi chủ đề DH hoặc một giai đoạn DH cụ thể. DH theo định hướng kết quả đầu ra đòi hỏi người GV phải xác định và mô tả được kết quả chất lượng đầu ra (KQHT của HS), đó là sản phẩm cuối cùng của QTDH. CT định hướng kết quả đầu ra không quy định nội dung DH một cách chi tiết, cứng nhắc mà thường nhấn mạnh sự liên quan, đan xen giữa các môn học hoặc lĩnh vực học tập và tập trung vào quy định những kết quả đầu ra mong muốn của QTDH. Trên cơ sở những hướng dẫn chung của CT, GV sẽ chủ động lựa chọn nội dung, PP, PT, HTTC DH và cách thức đánh giá KQHT nhằm đáp ứng được mục tiêu kết quả đầu ra. Mục tiêu DH theo định hướng kết quả đầu ra thường được mô tả thông qua các phẩm chất và các yêu cầu, NL cụ thể được mô tả một cách chi tiết có thể dễ dàng quan sát, đánh giá được. DH theo định hướng kết quả đầu ra thường chú trọng vào việc giúp HS phát triển kỹ năng, NL vận dụng kiến thức hơn là lĩnh hội, ghi nhớ và tái hiện tri thức. Tuy nhiên, việc quá chú trọng vào kết quả đầu ra trong QTDH có thể khiến kiến thức nền cơ bản của HS bị hổng hoặc thiếu tính hệ thống. Bên cạnh đó, việc chú trọng vào kết quả đầu ra cũng có thể làm GV và HS chưa chú ý đến các kết quả có thể đạt được ngay trong quá trình thực hiện các hoạt động dạy và học.

Gần đây, từ cách tiếp cận DH theo định hướng kết quả đầu ra xuất hiện một cách tiếp cận mới được nhiều quốc gia quan tâm và vận dụng, đó là DH theo định hướng PTNL.

DH theo định hướng PTNL là QTDH hướng đến mục tiêu (kết quả đầu ra) là các NL được mô tả một cách cụ thể, chi tiết có thể dễ dàng quan sát, đánh giá được. Mục tiêu của DH theo định hướng PTNL được cụ thể hóa thành những NL HS cần đạt qua

mỗi hoạt động, mỗi chủ đề DH, môn học. Nội dung DH phù hợp, thiết thực với người học và được cấu trúc theo lĩnh vực học tập, môn học, chuyên đề/chủ đề học tập, hoạt động giáo dục để vừa tạo sự gắn kết trong tổng thể vừa tạo sự linh hoạt, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho việc kết hợp giữa DH tích hợp và phân hóa. DH theo định hướng PTNL chú trọng sử dụng các PP, HTTC DH tích cực, tạo điều kiện và khuyến khích HS nghiên cứu, tìm tòi, khám phá, thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng vào các tình huống thực tiễn, các tình huống có tính phức hợp,... qua đó giúp HS hình thành và phát triển các NL cần thiết. ĐGKQ học tập của HS trong DH theo định hướng PTNL không chỉ đánh giá kết quả đầu ra mà còn đánh giá cả quá trình đi đến kết quả; không chỉ chú ý tới các mức độ đạt được về NL cùng với các thành tố cấu thành NL (kiến thức, thái độ, kỹ năng) mà còn đánh giá khả năng vận dụng những kiến thức, thái độ, kỹ năng đã học vào giải quyết những tình huống thực tiễn trong những bối cảnh cụ thể,...

Từ những phân tích ở trên, chúng tôi cho rằng *DH theo định hướng PTNL là QTDH nhằm giúp người học hình thành, phát triển khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực (bao gồm những tố chất sẵn có, kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng, hứng thú, niềm tin, ý chí,...) để thực hiện thành công hoạt động trong những bối cảnh nhất định*.

Có thể thấy DH theo định hướng PTNL là QTDH hướng đến kết quả đầu ra. Trong quá trình ấy, dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV, HS tự giác, chủ động tham gia vào các hoạt động học tập để từng bước hình thành, phát triển cho bản thân những NL cần thiết, những NL này được mô tả một cách cụ thể, chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được. Nếu DH theo ĐHND chú trọng vào việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học cho người học thì DH theo định hướng PTNL chú trọng vào việc giúp HS phát triển toàn diện phẩm chất nhân cách và khả năng ứng dụng tri thức đã học vào giải quyết những tình huống thực tiễn nảy sinh trong cuộc sống.

2.1.2.2. Dạy học đạo đức ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

- Quan niệm về dạy học đạo đức ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

Trên cơ sở phân tích các khái niệm công cụ liên quan, đồng thời xuất phát từ thực tế là nội dung đạo đức được đưa vào giảng dạy ở trường THPT hiện nay chủ yếu nằm trong môn GDCD, do đó chúng tôi cho rằng *dạy học đạo đức ở trường THPT theo định hướng PTNL là quá trình thông qua các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV bộ môn, HS tích cực, chủ động tham gia các hoạt động học tập để từng bước hình thành, phát triển cho bản thân những NL tương ứng, phù hợp với mục tiêu và đặc thù của môn học.*

Nội dung đạo đức được giảng dạy ở trường THPT hiện nay nằm trong môn GDCD, cụ thể là tập trung ở phần "Công dân với đạo đức" trong CT môn GDCD lớp

10. Các bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT không chỉ giúp HS phát triển được những NL cần thiết mà còn góp phần giúp HS hình thành, phát triển những phẩm chất đạo đức trong sáng, qua đó giúp các em từng bước hoàn thiện nhân cách.

Phẩm chất được hiểu là "thuộc tính có giá trị của đối tượng" hay "cái làm nên giá trị của người hay vật" [110; tr.770]. Giống như NL đạo đức, phẩm chất đạo đức cũng gắn liền với hiểu biết (tri thức), niềm tin, tình cảm, thái độ, hành vi, thói quen đạo đức, do đó có ý kiến cho rằng phẩm chất đạo đức và NL đạo đức là một. Tuy nhiên, theo chúng tôi, khi nói đến NL đạo đức thì không chỉ dừng lại ở tri thức đạo đức, niềm tin, tình cảm, thái độ đạo đức và hành vi, thói quen đạo đức (như các thành tố cấu thành phẩm chất đạo đức) mà còn phải thể hiện qua khả năng ứng xử, giải quyết một cách linh hoạt, hiệu quả trước các tình huống/các vấn đề đạo đức phức tạp đang không ngừng nảy sinh trong cuộc sống. DHĐĐ theo định hướng PTNL, do đó không chỉ dừng lại ở việc hình thành, phát triển phẩm chất đạo đức cho HS mà đòi hỏi những phẩm chất đạo đức ấy phải được thể hiện ra bằng những hành động, việc làm đúng đắn, hiệu quả trong những bối cảnh cụ thể. Khi đó, những phẩm chất đạo đức sẽ biểu hiện thành NL và có thể dễ dàng quan sát, đánh giá được. Như vậy, DHĐĐ theo định hướng PTNL không có nghĩa là bỏ qua phẩm chất đạo đức, mà thực chất là quá trình huy động, phát triển và biến những phẩm chất đạo đức bên trong của mỗi người thành những hành động đạo đức cụ thể, thiết thực trong cuộc sống hàng ngày. Việc phân biệt phẩm chất đạo đức và NL đạo đức như trên là một trong những cơ sở định hướng cho quá trình tổ chức các hoạt động DH cũng như kiểm tra, đánh giá trong DH các chủ đề/bài học đạo đức ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- *Yêu cầu và đặc trưng của DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL*

Trên cơ sở các khái niệm công cụ và những phân tích ở trên, theo chúng tôi để đảm bảo cho việc DH các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo đúng định hướng PTNL đòi hỏi QTDH phải bám sát các yêu cầu sau:

+ *Về mục tiêu dạy học*: Phải chú trọng vào kết quả đầu ra của các chủ đề/bài học đạo đức. Mục tiêu DH được xác định của các chủ đề/bài học đạo đức là các NL tương ứng cần hình thành, phát triển cho HS. Các NL này cần được mô tả chi tiết và đảm bảo có thể quan sát, đánh giá được một cách dễ dàng. Vì mục tiêu của phần "Công dân với đạo đức" trong môn GDCD ở THPT hiện hành được xác định theo ĐHND, do đó để đảm bảo DH theo định hướng PTNL đòi hỏi phải xác định lại mục tiêu của phần "Công dân với đạo đức". Chuyển từ mục tiêu được xác định theo chuẩn kiến thức, kĩ năng như hiện nay sang mục tiêu PTNL. Do đó, phải xác định được những NL đặc thù, chủ

đạo cần hình thành, phát triển cho HS trong phần "Công dân với đạo đức" cũng như mức độ biểu hiện của những NL đó trong từng chủ đề/bài học cụ thể. Việc xác định được kết quả đầu ra (NL cần hình thành, phát triển cho HS) là cơ sở để lựa chọn, xác định nội dung, PP, HTTC DH và cách thức đánh giá KQHT của HS phù hợp với yêu cầu DH theo định hướng PTNL.

+ *Về nội dung DH*: GV bộ môn cần căn cứ vào mục tiêu (những NL) đã được xác định, đồng thời phân tích CT, SGK để rà soát, lựa chọn, sắp xếp, cấu trúc lại nội dung phần "Công dân với đạo đức" thành các chủ đề/bài học theo yêu cầu của DH theo định hướng PTNL. Phần "Công dân với đạo đức" ở THPT hiện nay được thiết kế theo chuẩn kiến thức, kĩ năng, do đó nội dung CT còn nặng về trang bị kiến thức và lý thuyết, nhiều nội dung không mang tính phổ thông và chưa thực sự thiết thực đối với HS. Do đó, GV bộ môn cần căn cứ vào mục tiêu đã được xác định để nghiên cứu bài học, phân tích nội dung CT, SGK hiện hành, đồng thời căn cứ vào đặc điểm đối tượng HS, thực tiễn tình hình địa phương,... để lựa chọn những nội dung thiết thực, phù hợp thiết kế thành các chủ đề/bài học. Trong quá trình thiết kế các chủ đề/bài học đạo đức ở THPT, GV bộ môn có thể điều chỉnh, bổ sung, sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung trong CT, SGK hiện hành trên cơ sở tích hợp với những nội dung khác trong CT môn học, hoặc tích hợp với nội dung của các môn học, lĩnh vực khác cho phù hợp với mục tiêu DH.

+ *Về PPDH*: GV bộ môn cần bám sát định hướng PTNL để lựa chọn, sử dụng các PPDH phù hợp. So với DH theo ĐHND thì DH theo định hướng PTNL đòi hỏi HS phải hoạt động nhiều hơn, đòi hỏi HS không chỉ nắm vững tri thức mà phải vận dụng, huy động những tri thức, hiểu biết cùng các nguồn lực sẵn có của bản thân vào thực hiện thành công những nhiệm vụ cụ thể trong những bối cảnh nhất định. Do đó, các PPDH được lựa chọn, sử dụng phải góp phần thúc đẩy những tương tác sư phạm, thúc đẩy HS tham gia hoạt động, trải nghiệm nhiều hơn. GV phải lựa chọn, sử dụng các PPDH tích cực tăng cường đưa vào bài học các tình huống, trường hợp điển hình, các nhiệm vụ học tập gắn nội dung bài học với thực tiễn cuộc sống. Bên cạnh việc thúc đẩy HS hoạt động, thực hành giải quyết các tình huống, vấn đề cụ thể, PPDH được lựa chọn sử dụng phải tạo cơ hội cho HS làm việc nhóm, làm việc cá nhân, vừa thể hiện được NL của bản thân vừa học hỏi được từ những người khác để tự hoàn thiện.

Trong quá trình học tập, HS giữ vai trò chủ động trong việc chiếm lĩnh tri thức và rèn luyện kỹ năng. Các em có thể tiếp cận tri thức từ nhiều nguồn (bài học trên lớp, từ những người xung quanh, từ internet, các sách và tài liệu tham khảo,...) kết hợp với những nguồn lực của bản thân (kinh nghiệm, hiểu biết, vốn sống,...) để vận dụng giải quyết những vấn đề, tình huống đạo đức nảy sinh trong thực tiễn đời sống. Do đó, GV

cũng cần phải có PP để khuyến khích HS tự học cũng như khuyến khích tính chủ động và NL sáng tạo của các em.

+ *Về hình thức tổ chức dạy học*: Phải đổi mới HTTC DH theo hướng thúc đẩy, tạo cơ hội cho HS tham gia nhiều hơn các hoạt động, thực hành và trải nghiệm thực tế. HTTC DH "là hình thức vận động của nội dung dạy học cụ thể trong không gian, địa điểm và những điều kiện xác định nhằm thực hiện nhiệm vụ và mục tiêu dạy học" [106,tr.245], do đó việc lựa chọn HTTC DH đồng nghĩa với lựa chọn cách thức tổ chức, sắp xếp giờ học cho phù hợp với mục tiêu, nội dung của từng bài, phù hợp với điều kiện và môi trường lớp học nhằm làm cho QTDH đạt được kết quả tốt nhất. Nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay được thiết kế theo ĐHND và QTDH được thực hiện chủ yếu qua hình thức DH ở lên lớp. Trong QTDH trên lớp, đa số GV bộ môn đã kết hợp HTTC DH toàn lớp với HTTC DH theo nhóm. Bên cạnh đó, các hình thức như thảo luận, luyện tập, kiểm tra,...cũng thường xuyên được sử dụng. Tuy nhiên, do bị chi phối bởi CT vốn được thiết kế theo ĐHND nên các HTTC DH nói trên vẫn xoay quanh việc trang bị, truyền thụ tri thức cho HS. Việc hình thành, phát triển NL cho HS qua DH các bài học đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT hiện nay còn nhiều hạn chế. Để hình thành, phát triển NL cho HS trong DHĐĐ ở THPT, việc sử dụng và kết hợp linh hoạt các HTTC DH theo hướng tăng cường các hoạt động học tập của HS, tạo điều kiện để HS được tham gia nhiều hơn vào các hoạt động thực hành, trải nghiệm là yêu cầu có tính bắt buộc. Trong QTDH, GV bộ môn cần tăng cường đưa vào giờ học những vấn đề, tình huống, những trường hợp điển hình,...để HS cùng nhau thảo luận, trao đổi và đưa ra cách giải quyết. Sau mỗi bài học, tiết dạy, GV bộ môn cần tăng cường giao cho HS các nhiệm vụ, bài tập, tình huống về nhà, qua đó giúp HS kết nối giữa những điều các em học được ở trên lớp với thực tiễn sinh động của cuộc sống. Đó cũng là cách để giúp HS tích cực tìm hiểu, trải nghiệm và thực hành những bài học đạo đức trong cuộc sống hàng ngày.

+ *Về đánh giá KQHT của HS*: Trong quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, việc đánh giá KQHT phải bám sát NL cần phát triển cho HS. Định hướng PTNL đòi hỏi việc đánh giá phải được thực hiện trong suốt QTDH, từ đánh giá NL đầu vào, đánh giá quá trình cho đến đánh giá kết quả đầu ra. Vì DH theo định hướng PTNL chú trọng nhiều đến NL thực hiện, do đó phải đánh giá HS qua quá trình các em thực hiện các nhiệm vụ học tập, cũng như cách thức mà các em giải quyết các vấn đề, tình huống cụ thể. Chuẩn đầu ra (mức độ NL mà HS đạt được thể hiện ở khả năng huy động, vận dụng sự hiểu biết, thái độ, tình cảm, kỹ năng vào giải quyết một cách linh hoạt, đúng đắn các vấn đề, tình huống thực tiễn) là một căn cứ

quan trọng để đánh giá KQHT của HS, do đó chuẩn đầu ra phải được mô tả cụ thể, chi tiết để GV và HS có thể quan sát, đánh giá cũng như tự đánh giá. Việc đánh giá KQHT theo định hướng PTNL không chỉ được thực hiện bởi GV mà cần khuyến khích sự tham gia của các lực lượng khác, trong đó tự đánh giá của HS giữ vai trò hết sức quan trọng. Đánh giá KQHT trong DHĐĐ theo định hướng PTNL thực chất là đánh giá sự tiến bộ của HS qua mỗi chủ đề/bài học đạo đức, do đó việc đánh giá phải hướng đến giúp cho người học nhận ra những ưu điểm, hạn chế của bản thân, qua đó giúp các em từng bước tự điều chỉnh, tự hoàn thiện.

Những yêu cầu của DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL ở trên đã thể hiện phần nào những đặc trưng của DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Chúng ta có thể thấy rõ hơn những đặc trưng đó thông qua bảng so sánh sau:

Bảng 2.1. So sánh DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL

Tiêu chí so sánh	**DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND**	**DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL**
Mục tiêu dạy học	- Tập chung vào chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ. - Không được mô tả chi tiết - HS có thể biết gì?	- Hình thành, phát triển các NL cụ thể. - Mô tả chi tiết, có thể quan sát, đánh giá được. - Từ hiểu biết của mình HS có thể làm được gì?
Nội dung dạy học	- Mang tính hàn lâm, ít gắn với các tình huống, vấn đề nảy sinh trong thực tiễn. - Được quy định chi tiết, chặt chẽ, cố định cả về cấu trúc và thời gian. - Được cấu trúc theo môn học, chương/phần, bài học.	- Lựa chọn những nội dung thiết thực, phù hợp, gắn liền với những NL cần hình thành, phát triển ở HS. - Chỉ quy định những nội dung chính, không quy định chi tiết. - Được cấu trúc theo lĩnh vực học tập, môn học, chuyên đề/chủ đề học tập, hoạt động giáo dục.
Vai trò của GV	- Là người truyền thụ tri thức. - Là trung tâm của QTDH.	- Là người tổ chức. - Là người thúc đẩy và hỗ trợ HS tích cực, tự lực lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng.
PP giảng dạy của GV	- Chủ yếu sử dụng các PP giảng dạy truyền thống để cung cấp	- Sử dụng các PP dạy học tích cực.

	thông tin, giảng giải, minh họa. - Không chú ý cho HS thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng vào giải quyết các vấn đề, tình huống thực tiễn, các tình uống có tính phức hợp.	- Khuyến khích HS tự lực nghiên cứu, tìm tòi khám phá, lập luận và giải quyết vấn đề, tình huống thực tiễn.
Vai trò của HS	- Tiếp thu thụ động những tri thức đã được quy định sẵn. - Hoạt động theo quy trình đã định trước, dưới sự điều khiển, giám sát của GV.	- Chủ động chiếm lĩnh tri thức và rèn luyện kỹ năng. - Độc lập, trách nhiệm và tự giám sát.
PP học của HS	- Ghi nhớ máy móc và phụ thuộc nhiều vào nội dung trong sách giáo khoa. - Vận dụng (nếu có) một cách máy móc.	- Chủ động khám phá và tiếp cận tri thức từ nhiều nguồn tài liệu khác nhau. - Vận dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề, tình huống trong thực tiễn một cách sáng tạo.
Phản hồi từ người học	- Chậm và định kỳ.	- Kịp thời và liên tục trong suốt quá trình học tập.
Tiêu chí đánh giá	- Chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ, tái hiện nội dung và sự thuần thục của một số kỹ năng. - So sánh giữa các HS. - Điểm số, xếp hạng.	- Căn cứ vào mức độ NL mà HS đạt được (khả năng huy động, vận dụng sự am hiểu, thái độ, tình cảm, kỹ năng vào giải quyết một cách linh hoạt, đúng đắn các vấn đề, tình huống thực tiễn) - Căn cứ vào sự tiến bộ của chính bản thân HS. - Điểm số và nhận xét, góp ý (mô tả sự tiến bộ và hạn chế)
Phản hồi của GV	- Chậm và thường không đầy đủ. - Những nhận xét, góp ý thường nhấn mạnh mặt hạn chế.	- Kịp thời và liên tục trong suốt quá trình giảng dạy. - Những nhận xét, góp ý thường nhấn mạnh mặt tích cực, tiến bộ.

Việc so sánh giữa DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL như trên giúp chúng ta đối chiếu và rút ra được những ưu điểm, hạn chế của hai cách tiếp cận DH và thấy được những ưu thế của DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL so với DH theo ĐHND. Một điều không thể phủ nhận được là bản thân DH theo ĐHND cũng góp phần giúp HS hình thành, phát triển một số NL nhất định, nhất là NL

nhận thức (khả năng biết, hiểu). Tuy nhiên, để biến nhận thức, sự hiểu biết thành hành động có hiệu quả trong thực tế thì DH theo định hướng PTNL lại tỏ ra có nhiều ưu thế hơn. DH theo định hướng PTNL đòi hỏi HS không chỉ hiểu mà phải làm được và làm một cách hiệu quả. Do đó, tiếp cận DH theo định hướng PTNL là hướng đi đúng đắn, phù hợp và đáp ứng được nhu cầu cũng như xu thế phát triển của con người, xã hội trong giai đoạn hiện nay.

2.1.3. Năng lực đặc thù cần phát triển cho HS thông qua dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT

2.1.3.1. Đặc điểm tri thức đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT

Trên cơ sở phân tích nội dung CT, SGK GDCD THPT hiện hành, chúng tôi nhận thấy hệ thống tri thức đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay có những đặc điểm sau:

- Tri thức đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay còn nhiều nội dung có tính khái quát, trừu tượng. Sở dĩ có đặc điểm này là do nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện hành được xây dựng trên cơ sở kế thừa một số vấn đề lí luận của bộ môn đạo đức học như quan niệm về đạo đức, mối quan hệ giữa đạo đức và pháp luật, một số phạm trù cơ bản của đạo đức,... Bên cạnh đó, hệ thống tri thức đạo đức trong môn GDCD THPT niện nay còn gắn liền với những khái niệm, phạm trù có tính khái quát, trừu tượng như đạo đức, đạo đức học, nghĩa vụ, lương tâm, nhân phẩm, danh dự, hạnh phúc,... Đặc điểm này đòi hỏi người GV GDCD trước hết phải nắm vững nội dung, bản chất, đặc điểm của từng khái niệm, phạm trù liên quan. Trên cơ sở đó, lựa chọn các PP, HTTC DH, PTDH phù hợp với trình độ nhận thức của HS. Việc đảm bảo tính vừa sức và tính thực tiễn trong DH luôn là yêu cầu có tính nguyên tắc khi DHĐĐ.

- Nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay chứa đựng các giá trị đạo đức cơ bản như sống yêu thương (tôn trọng và quan tâm đến người khác, nhân ái, khoan dung, yêu thương gia đình, yêu quê hương, yêu Tổ quốc, yêu đồng loại, yêu thiên nhiên,...); sống tự chủ (trung thực, tự trọng, chăm chỉ vượt khó, tự hoàn thiện,...) và sống trách nhiệm (sống có trách nhiệm với bản thân, sống có trách nhiệm với gia đình, quê hương và Tổ quốc, tôn trọng và chấp hành pháp luật,...). Một con người sẽ không thể hoàn thiện nhân cách hay trở thành một người công dân tốt nếu thiếu hụt những giá trị nói trên. Do đó, quá trình DHĐĐ cũng chính là quá trình GD, nuôi dưỡng và phát triển ở HS những giá trị đạo đức nhân văn cần thiết, giúp các em từng bước hoàn thiện nhân cách và trở thành con người có ích cho bản thân, gia đình, và xã hội. Đây cũng là một trong những điểm đặc thù và cũng là thế mạnh tạo nên vị thế của môn GDCD ở trường phổ thông so với các môn học khác.

- Sự thống nhất chặt chẽ giữa tri thức đạo đức, tình cảm đạo đức và hành vi đạo đức là một trong những đặc điểm quan trọng của các chủ đề/bài học đạo đức. Sự thống nhất này xuất phát từ cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức. Hành vi đạo đức đúng đắn luôn xuất phát và được định hướng, thúc đẩy bởi nhận thức và tình cảm đạo đức đúng đắn. Hiểu biết sâu sắc các chuẩn mực, giá trị đạo đức sẽ soi sáng cho niềm tin đạo đức, khơi dậy và nuôi dưỡng trong HS tình cảm đạo đức mãnh liệt giúp cho các em có nghị lực để biến ý thức đạo đức trở thành những hành vi và thói quen đạo đức lành mạnh. Đặc điểm này đòi hỏi người GV GDCD, trong quá trình DHĐĐ phải kết hợp chặt chẽ giữa việc truyền thụ tri thức với giáo dục tình cảm và rèn luyện để hình thành, phát triển cho HS những hành vi đạo đức đúng đắn.

- Các giá trị, chuẩn mực đạo đức được giảng dạy trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay có tính thực tiễn sâu sắc, gắn liền với thực tiễn sinh động của cuộc sống. Do đó, trong QTDH người GV phải hướng HS vào các hoạt động, khuyến khích các em tham gia giải quyết những vấn đề, tình huống thực tiễn gần gũi với cuộc sống. Thông qua những hoạt động, HS sẽ có được những trải nghiệm để từng bước hình thành cho bản thân hệ thống giá trị, đồng thời giúp các em rèn luyện những hành vi, thói quen đạo đức lành mạnh và thái độ ứng xử phù hợp. Mặt khác, mọi hành vi, hoạt động của con người dù ở bất kỳ lĩnh vực nào, trong phạm vi nào cũng đều liên quan và có thể đánh giá về mặt đạo đức. Do đó, trong QTDH, GV bộ môn cần phải chú ý đặc điểm này để tích hợp vào bài dạy đạo đức những nội dung thuộc các môn học, lĩnh vực khác nhau trong đời sống, giúp HS thấy được tính phổ cập của các giá trị, chuẩn mực đạo đức trong mọi lĩnh vực của đời sống, đồng thời giúp các em thói quen cân nhắc, xem xét đến khía cạnh đạo đức trong mọi hành vi, hoạt động của bản thân.

Nắm vững các đặc điểm tri thức nói trên không chỉ giúp cho người GV bộ môn xác định rõ hơn các yêu cầu về nội dung, PPDH, HTTC DH, đánh giá KQHT của HS,... trong QTDH các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, mà đó còn là một trong những có sở để xác định được NL đặc thù cần phát triển cho HS thông qua DH các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT.

2.1.3.2. Xác định năng lực đặc thù cần phát triển cho HS thông qua dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT

Để đảm bảo cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL đạt hiệu quả, trước hết phải xác định NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS trong mỗi chủ đề/bài học đạo đức. Các NL cần hình thành, phát triển cho HS trong mỗi chủ đề/bài học đạo đức phải được mô tả cụ thể, chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được một cách dễ dàng.

NL đặc thù môn học là NL mà môn học có ưu thế phát triển cho HS. Do đó, NL đặc thù cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT là NL mà phần "Công dân với đạo đức" trong môn GDCD ở THPT có ưu thế để phát triển cho HS.

Để xác định được NL đặc thù cần phát triển cho HS khi DH phần "Công dân với đạo đức" trong môn GDCD ở trường THPT hiện hành, chúng tôi căn cứ vào: đặc điểm, cấu trúc của NL; mục tiêu (chuẩn kiến thức, kỹ năng); đặc thù tri thức của phần "Công dân với đạo đức" trong môn GDCD ở trường THPT; đặc điểm tâm - sinh lý và nhu cầu phát triển của học sinh THPT trong giai đoạn hiện nay; hệ thống phẩm chất, NL chung cần hình thành và phát triển cho HS THPT được xác định trong "Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (trong chương trình giáo dục phổ thông mới) sau 2015".

Dựa vào những căn cứ nêu trên, chúng tôi xác định các bài dạy đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT có ưu thế trong việc hình thành, phát triển cho HS THPT *NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức*. Theo chúng tôi, *NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức* là NL đặc thù, chủ đạo cần phải hình thành, phát triển cho HS trong DH các bài đạo đức ở trường THPT. Bên cạnh NL đặc thù, chủ đạo nói trên, các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT còn góp phần hình thành, phát triển cho HS một số NL khác như: *NL giao tiếp, NL hợp tác, NL truyền thông* và *NL tự học*.

NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức là khả năng HS huy động, sử dụng hiệu quả kinh nhiệm, vốn sống, hiểu biết, tình cảm, kỹ năng,... để ứng xử và giải quyết các vấn đề, tình huống cụ thể nảy sinh trong thực tiễn đời sống phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của xã hội.

NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức thể hiện ở khả năng nhận thức và phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức; khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc đạo đức; khả năng tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi; khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề đạo đức; việc thực hiện các hành vi đạo đức cụ thể trong cuộc sống hàng ngày. Tùy vào mục tiêu, nội dung và chuẩn kiến thức, kĩ năng của từng bài học, từng chủ đề đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT mà NL nói trên được cụ thể hóa thành những yêu cầu, biểu hiện cụ thể hơn.

Khả năng nhận thức, phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức của HS thể hiện ở tri thức đạo đức, sự hiểu biết và khả năng phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức của các em. Tri thức đạo đức là kết quả của quá trình nhận thức đạo đức của HS. Tri thức đạo đức có thể tồn tại ở dạng kinh nghiệm gắn với những hiểu biết thông thường về cái thiện, cái ác, về cách thức ứng xử, đáp ứng những yêu cầu thông thường của đạo

đức. Tri thức đạo đức cũng có thể tồn tại ở dạng lý luận gắn với những khái niệm, phạm trù, những quan điểm,... phản ánh mặt lý luận của đời sống đạo đức. Giá trị đạo đức được hiểu là "toàn bộ những quan niệm về thiện, ác, tốt, xấu, lương tâm, trách nhiệm, hạnh phúc, công bằng… và các chuẩn mực, quy tắc ứng xử được con người đánh giá, lựa chọn, cũng như ý nghĩa tích cực của những quan niệm, chuẩn mực, quy tắc ứng xử đó đối với con người và đời sống xã hội" [123; tr.39]. Giá trị đạo đức không tách rời các chuẩn mực đạo đức. Chuẩn mực đạo đức phản ánh những yêu cầu của xã hội đối với cá nhân, nó xác định những giới hạn được phép và không được phép của hành vi. Nhờ hiểu và phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức mà HS biết được cần phải làm gì và không nên làm gì trong những tình huống cụ thể của cuộc sống. Khả năng nhận thức, phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức giúp HS phân biệt được tính chất, mức độ đúng /sai của những thái độ, hành vi đạo đức trong đời sống hàng ngày. Nếu HS nhận thức không đúng hoặc không phân biệt được các giá trị, các chuẩn mực đạo đức thì các em sẽ không thể phân biệt được tính chất, mức độ đúng/sai của thái độ, hành vi đạo đức. Sự nhầm lẫn về các giá trị, chuẩn mực đạo đức sẽ dẫn đến sự nhầm lẫn trong lựa chọn thái độ, hành vi, cách ứng xử hoặc cách giải quyết những vấn đề, tình huống đạo đức nảy sinh trong đời sống hàng ngày vốn đang biểu hiện ở một bộ phận giới trẻ (trong đó có HS THPT) hiện nay.

NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức không thể tách rời *khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc đạo đức*. Tình cảm đạo đức chính là cơ sở tâm lý của việc lựa chọn giá trị, chuẩn mực đạo đức để định hướng, điều chỉnh thái độ, hành vi của con người. Thông qua việc thể hiện tình cảm đạo đức, cá nhân cho thấy khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc đạo đức của bản thân trước các hiện tượng, hành vi đạo đức trong những hoàn cảnh cụ thể. Thể hiện tình cảm đạo đức vừa là sự nhận thức – đánh giá, vừa là sự biểu hiện thái độ chủ quan của chủ thể đối với các hiện tượng đạo đức. Trước các hiện tượng đạo đức, sự cảm nhận hay bày tỏ thái độ của chủ thể luôn gắn liền và thông qua cảm xúc như cảm động, phấn khởi, đồng tình,...trước cái tốt, cái thiện; căm giận, phẫn nộ, khinh bỉ, phản đối,... trước cái ác, cái xấu; sự cảm thông, xót thương,... trước những đau thương, mất mát của đồng loại;... Việc thể hiện tình cảm đạo đức không chỉ biểu hiện trạng thái tình cảm, trạng thái xúc động của con người trước các hiện tượng đạo đức mà còn tạo ra, nuôi dưỡng động cơ, nhu cầu, ý chí, sự tự giác, tự nguyện thực hiện hành vi đạo đức ở con người. Sự thờ ơ, vô cảm trước cái ác hay cái thiện không chỉ thể hiện sự kém phát triển về tình cảm đạo đức mà còn cho thấy sự nghèo nàn về động cơ, sự hạn chế trong năng lực thực hiện hành vi đạo đức. Khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc đạo đức là một trong những chỉ báo xác nhận NL cũng như trình độ phát triển đạo đức và nhân cách của con người. Do đó,

việc hình thành, phát triển cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức phải gắn liền với việc giáo dục, nuôi dưỡng và phát triển ở các em cảm năng (khả năng thể hiện tình cảm hay khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc) trước các hiện tượng, hành vi đạo đức.

Mặt khác, đạo đức là hệ thống các chuẩn mực xã hội mà con người dựa vào đó tự giác điều chỉnh hành vi của mình sao cho phù hợp với lợi ích của người khác, của cộng đồng. *Tính tự giác, tự nguyện* luôn là một trong những đặc trưng quan trọng của đạo đức. Tính tự giác, tự nguyện của hành động đạo đức biểu hiện khi đứng trước những tình huống cụ thể, con người luôn ý thức được nghĩa vụ của bản thân và những yêu cầu đặt ra từ phía xã hội. Do đó, DHĐĐ cũng chính là quá trình giúp HS từng bước hình thành, phát triển tính tự giác. Giúp các em luôn tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi của bản thân cho phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của xã hội.

NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức còn thể hiện qua khả năng phát hiện và giải quyết các vấn đề đạo đức nảy sinh trong đời sống hàng ngày . Hàng ngày, khi tham gia các quan hệ xã hội, HS đồng thời tham gia các quan hệ đạo đức và thường xuyên phải đối diện với những vấn đề, tình huống cụ thể khác nhau. Để giải quyết những vấn đề, tính huống đó một cách hiệu quả và phù hợp với chuẩn mực đạo đức xã hội thì bên cạnh khả năng nhận thức và phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức, khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc, tính tự giác đòi hỏi HS phải có khả năng phát hiện vấn đề, khả năng phân tích và huy động giải pháp để GQVĐ, khả năng đánh giá và phản ánh giải pháp đã thực hiện,... Khả năng phát hiện và GQVĐ giữ vị trí, vai trò quan trọng trong đời sống đạo đức của mỗi con người. Thực tế trong xã hội hiện nay, nhiều người không chỉ gặp khó khăn trong việc giải quyết các vấn đề, tình huống đạo đức mà khó khăn hơn là rất nhiều người không kịp thời, chủ động phát hiện ra vấn đề đạo đức của chính bản thân hoặc của gia đình mình. Điều này khiến chúng ta và cộng đồng luôn ở thế bị động khi giải quyết các vấn đề đạo đức. Do đó, để hình thành và phát triển cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức, đòi hỏi trong quá trình DHĐĐ phải trang bị và rèn luyện cho HS khả năng phát hiện vấn đề cũng như giải quyết các vấn đề, tình huống đạo đức đã, đang hoặc sẽ có thể nảy sinh trong cuộc sống hàng ngày.

Khả năng nhận thức và phân biệt các giá trị đạo đức; thể hiện tình cảm đạo đức (khả năng cảm nhận và bày tỏ cảm xúc đạo đức); khả năng tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi; khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề đạo đức vẫn chưa thể đảm bảo HS có NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức nếu những hiểu biết, những cảm xúc và kỹ năng nói trên không gắn liền với những hành vi, việc làm cụ thể ở HS. Từ những hiểu biết, những cảm xúc và kỹ năng đến việc

thực hiện các hành vi đạo đức là cả một khoảng cách. Để hình thành, phát triển ở HS những hành vi đạo đức lành mạnh, đòi hỏi HS phải không ngừng tự rèn tập, tu dưỡng cùng với sự nhắc nhở, động viên, khích lệ thường xuyên của những người xung quanh, trong đó có GV bộ môn.

Từ những phân tích ở trên, có thể mô tả NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT như sau:

Bảng 2.2. Mô tả NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức

Thành tố	Biểu hiện
Nhận thức và phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức	- Biết được một số khái niệm, phạm trù cơ bản của đạo đức học trong SGK; - Biết được các yêu cầu cơ bản về đạo đức của người công dân Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. - Hiểu được vai trò, ý nghĩa của một số chuẩn mực, giá trị đạo đức cơ bản. - Phân tích, giải thích được vai trò, ý nghĩa của một số chuẩn mực, giá trị đạo đức cơ bản. - Sử dụng tri thức đạo đức để giải thích, đánh giá các hiện tượng, hành vi đạo đức. - Dựa trên những giá trị, chuẩn mực đạo đức để phân biệt tính chất, mức độ đúng /sai, thiện/ác,...của các hiện tượng, hành vi đạo đức.
Nhận thức và bày tỏ cảm xúc đạo đức	- Nhận diện được cảm xúc, thái độ của những người xung quanh và cộng đồng trước các hiện tượng, hành vi đạo đức. - Biết thể hiện cảm xúc của bản thân trước các hiện tượng, hành vi đạo đức. - Cảm thông, chia sẻ và tôn trọng cảm xúc, sự khác biệt của những người xung quanh, dám phê phán các thái độ và hành vi đạo đức lệch lạc - Bày tỏ hoặc kiềm chế cảm xúc, thái độ trong những hoàn cảnh, tình huống cụ thể sao cho phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.
Tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi	- Hình dung được hậu quả từ những ứng xử của bản thân. - Chủ động lựa chọn cách thức ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức. - Tự điều chỉnh cách thức ứng xử của bản thân theo yêu cầu đạo đức của xã hội.
	- Chỉ ra được vấn đề và nhận dạng được các thành phần, yếu tố khác nhau của vấn đề.

Phát hiện và GQVĐ	- Huy động kinh nghiệm, kiến thức đã học để phân tích, xem xét vấn đề từ những khía cạnh khác nhau. - Xác định nguyên nhân của vấn đề. - Xác định, điều chỉnh quy trình giải quyết vấn đề. - Ra quyết định, đưa ra giải pháp, cách giải quyết vấn đề - Đánh giá giá trị của giải pháp
Thực hiện hành vi đạo đức	- Sự chủ động của thái độ, hành vi. - Hành động một cách tự nguyện mà không cần phải nhắc nhở hay bị ép buộc. - Rèn luyện nhằm hình thành, phát triển cho bản thân cách thức ứng xử văn minh và những hành vi đạo đức lành mạnh.

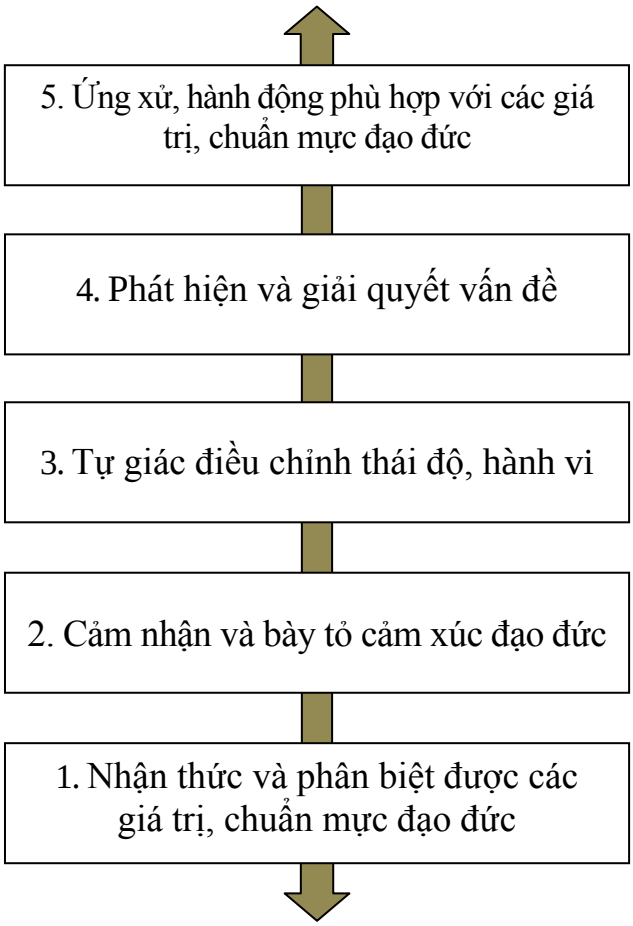
Trên cơ sở các thành tố và biểu hiện của NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức ở trên, có thể mô tả các mức PTNL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo 5 mức sau:

Bảng 2.3. Mô tả các mức phát triển NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức

Tên mức	**Mô tả**
Mức 5: Ứng xử, hành động phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức	Ứng xử, hành động một cách tự nguyện, chủ động, linh hoạt, sáng tạo trong những bối cảnh cụ thể, đảm bảo phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.
Mức 4: Phát hiện và GQVĐ	HS có thể phát hiện ra vấn đề, phân tích, xem xét vấn đề từ những khía cạnh khác nhau; xác định nguyên nhân, quy trình cũng như cách giải quyết vấn đề một cách tối ưu nhất; đánh giá quá trình tham gia cũng như kết quả giải quyết vấn đề của bản thân và của người khác.
Mức 3: Tự giác điều chỉnh hành vi	HS biết được nghĩa vụ của mình trước những tình huống cụ thể; hình dung được hậu quả từ những ứng xử của bản thân; chủ động lựa chọn và điều chỉnh cách thức ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức.
Mức 2: Cảm nhận và bày tỏ cảm xúc (Thể hiện tình cảm đạo đức)	HS có thể nhận diện, đánh giá đúng về cảm xúc, thái độ của người khác và cộng đồng trước các hiện tượng, hành vi đạo đức; thể hiện cảm xúc của bản thân trước các hiện tượng, hành vi đạo đức; biết cảm thông, chia sẻ và tôn trọng cảm xúc, sự khác biệt của những người xung quanh, dám phê phán các thái độ và hành vi đạo đức lệch lạc.
Mức 1: Nhận thức và phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức	Học sinh có thể phân tích, giải thích được nội dung, vai trò, ý nghĩa của một số chuẩn mực, giá trị đạo đức cơ bản; phân biệt tính chất, mức độ đúng /sai, thiện/ác,...của các hiện tượng, hành vi đạo đức.

Trên cơ sở 5 mức ở trên, có thể phác họa đường phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức cho HS THPT qua DHĐĐ trong môn GDCD như sau:

Hình 3.1. Đường phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của HS THPT



Nhìn vào đường PTNL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức ở trên, chúng ta thấy mục tiêu của quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL là giúp HS chuyển hóa những tri thức, hiểu biết của bản thân thành tình cảm và hành động đúng đắn, phù hợp với các yêu cầu, chuẩn mực và giá trị đạo đức của xã hội.

NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức thường gắn liền với NL giao tiếp, NL hợp tác, NL tự học, NL truyền thông.

NL giao tiếp được phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT như giúp HS xác định được mục đích giao tiếp phù hợp với đối tượng, bối cảnh giao tiếp; tự tin, chủ động trong giao tiếp; tôn trọng, lắng nghe có phản hồi tích cực trong giao tiếp; biết kiềm chế; bày tỏ quan điểm, thái độ phù hợp với đối tượng, hoàn cảnh và các giá trị, chuẩn mực đạo đức;...

NL hợp tác được phát triển cho HS qua các bài dạy đạo đức có những biểu hiện như chủ động tham gia hợp tác để giải quyết những vấn đề do bản thân hoặc người khác đề xuất; xác định được vị trí, vai trò, nhiệm vụ của mình trong nhóm; đánh giá đúng ưu thế của từng thành viên trong nhóm; chia sẻ ý tưởng với các thành viên trong nhóm; phân công công việc, tổ chức hoạt động của nhóm một cách hợp lý; biết đánh giá, tổng kết kết quả hoạt động hợp tác của nhóm và của từng thành viên trong nhóm;...

Biểu hiện của NL tự học được phát triển cho HS qua các bài dạy đạo đức có những biểu hiện như xác định được động cơ, mục tiêu học tập; nhận ra điểm mạnh, điểm yếu của bản thân để đưa ra cách khắc phục; biết khai thác các nguồn tài liệu để phục vụ cho việc học tập; lựa chọn và điều chỉnh cách học phù hợp với NL của bản thân và đặc thù môn học; thường xuyên vận dụng những kiến thức, hiểu biết, kinh nghiệm của bản thân vào giải quyết những tình huống, vấn đề trong thực tiễn;...

NL truyền thông có thể phát triển cho HS qua các bài dạy đạo đức có những biểu hiện như ứng xử có văn hóa trong sử dụng các sản phẩm ICT; chủ động tham gia các hoạt động ICT một cách tự tin, năng động, có trách nhiệm và sáng tạo; tôn trọng các quy tắc giao tiếp và các chuẩn mực, giá trị đạo đức khi chia sẻ, trao đổi thông tin trên các công cụ truyền thông;...

Như vậy, NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức là NL đặc thù, chủ đạo xuyên suốt các bài dạy đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT. Các NL còn lại như giao tiếp, hợp tác, tự học, truyền thông,... cũng có một vai trò quan trọng, tùy vào yêu cầu và đặc điểm của từng chủ đề/bài học mà GV cần phải nhấn mạnh, ưu tiên giúp HS hình thành, phát triển thêm các NL tương ứng sao cho phù hợp.

2.2. Cơ sở thực tiễn của việc dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

2.2.1. Thực trạng dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

Để đánh giá đúng thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, tác giả đã khảo sát nội dung đạo đức trong CT, SGK GDCD THPT hiện hành; các hướng dẫn, chỉ đạo DH môn GDCD ở trường THPT của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong thời gian vừa qua; khảo sát xin ý kiến trực tiếp của 160 GV đã và đang trực tiếp giảng dạy các bài đạo đức trong môn GDCD ở một số trường THPT trên địa bàn các tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế, Đà Nẵng, Quảng Ngãi, Đắk Lắk, Đồng Nai, An Giang và 560 HS lớp 11, 12 (những HS này đã học xong các bài đạo đức trong môn GDCD THPT) của một số trường THPT trên địa bàn các tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa

Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng. Thời gian tiến hành khảo sát: năm học 2013 – 2014 và năm học 2014 – 2015. Ngoài ra, chúng tôi còn tranh thủ tổ chức lấy ý kiến của các chuyên gia thông qua các buổi phỏng vấn, trao đổi về những vấn đề có liên quan trực tiếp đến đề tài. Tất cả các nhóm đối tượng trên đều đảm bảo tính đại diện, tiêu biểu và bao quát các thành phần nhằm giúp nâng cao tính khách quan và khả năng khái quát của những thông tin thu nhận được. (Xem kết quả số liệu khảo sát được xử lý và thống kê trong *Phụ lục 1*, *Phụ lục 2*).

2.2.1.1. Thực trạng triển khai dạy học nội dung đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường THPT

Trong CT giáo dục THPT ở nước ta, nội dung GDĐĐ cho HS được tích hợp, lồng ghép trong tất cả các môn học và các hoạt động giáo dục. Trong số các môn học và hoạt động giáo dục ở đang được giảng dạy ở trường THPT, GDCD được coi là môn học giữ vai trò quan trọng nhất trong việc GDĐĐ cho HS. Chỉ thị số 30/1998/CT-BGD & ĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 20 tháng 5 năm 1998 đã chỉ rõ: "Môn GDCD ở trường THPT có vị trí hàng đầu trong việc định hướng phát triển nhân cách của HS thông qua việc cung cấp hệ thống tri thức cơ bản về giá trị đạo đức - nhân văn, đường lối chính sách lớn của Đảng, Nhà nước và pháp luật, kế thừa các truyền thống đạo đức, bản sắc dân tộc Việt Nam; trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; tiếp thu những giá trị tốt đẹp của nhân loại và thời đại" [17; tr.1].

CT môn GDCD THPT hiện nay được chính thức đưa vào giảng dạy từ năm học 2006-2007 theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ngày 5 tháng 5 năm 2006 [20]. Theo đó, nội dung môn GDCD ở trường THPT được xây dựng dựa trên các môn khoa học cơ bản như: Triết học, Đạo đức học, Luật học, Kinh tế chính trị học, Chủ nghĩa xã hội khoa học và các đường lối, chủ chương của Đảng, chính sách của Nhà nước Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. Ngoài ra, CT còn tích hợp nhiều nội dung giáo dục xã hội cần thiết cho các công dân trẻ tuổi như: giáo dục quyền con người, giáo dục kĩ năng sống, giáo dục môi trường, giáo dục giới tính - sức khỏe sinh sản vị thành niên, giáo dục an toàn giao thông,.... Xuất phát từ vị trí, mục tiêu môn học, nội dung CT môn GDCD ở THPT được cấu trúc thành năm phần, bao gồm: (1) *Công dân với việc hình thành thế giới quan, PP luận khoa học;* (2) *Công dân với đạo đức;* (3) *Công dân với kinh tế;* (4) *Công dân với các vấn đề chính trị - xã hội* và (5)*Công dân với pháp luật*. Năm phần trong CT môn GDCD ở THPT có quan hệ chặt chẽ với nhau, đồng thời có quan hệ với CT môn GDCD ở cấp trung học cơ sở theo nguyên tắc tích hợp, đồng tâm và phát triển.

Nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT chủ yếu nằm trong phần thứ hai: "*Công dân với đạo đức*". Do vị trí, nhiệm vụ đặc thù của môn học nên ngoài các nội dung đạo đức cơ bản được đưa vào giảng dạy trong phần "Công dân với đạo đức", nội dung về đạo đức và giáo dục đạo đức còn được tích hợp, lồng ghép trong tất cả các chủ đề, bài học của các phần còn lại trong CT môn GDCD ở THPT. Trong phạm vi đề tài này, chúng tôi chủ yếu tập trung vào nội dung đạo đức trong phần "*Công dân với đạo đức*" (CT, SGK GDCD lớp 10).

Hệ thống tri thức đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT hiện nay là sự kế thừa và phát triển cao hơn môn Đạo đức ở tiểu học và nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở trung học cơ sở. Nội dung đạo đức trong môn GDCD THPT hiện hành được cấu trúc gồm hai mạch kiến thức. Mạch thứ nhất, là *một số vấn đề lý luận chung về đạo đức* (quan niệm về đạo đức, một số phạm trù cơ bản của đạo đức) và mạch thứ hai đề cập tới *những giá trị đạo đức của người công dân trong giai đoạn hiện nay*. Nội dung của mạch thứ hai được cấu trúc theo hướng đồng tâm và phát triển, từ quan hệ với bản thân (Tự hoàn thiện bản thân) đến quan hệ với người khác (Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình) và mở rộng ra quan hệ với cộng đồng, đất nước và nhân loại (Công dân với cộng đồng; Công dân với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; Công dân với những vấn đề cấp thiết của nhân loại). Các nội dung nói trên được sắp xếp theo bài học với thời lượng cụ thể như sau:

Bảng 2.4: Phân phối chương trình phần "Công dân với đạo đức" của môn GDCD ở THPT

Bài học được sắp xếp trong CT, SGK GDCD 10	**Thời lượng**
Bài 10. Quan niệm về đạo đức	1 tiết
Bài 11. Một số phạm trù cơ bản của đạo đức	2 tiết
Bài 12. Tự hoàn thiện bản thân	1 tiết
Bài 13. Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình	2 tiết
Bài 14. Công dân với cộng đồng	2 tiết
Bài 15. Công dân với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc	2 tiết
Bài 16. Công dân với một số vấn đề cấp thiết của nhân loại	1 tiết
Bài ôn tập, kiểm tra và thực hành, ngoại khóa gắn với địa phương	
Bài kiểm tra giữa học kỳ (kiểm tra 1 tiết)	1 tiết
Thực hành, ngoại khóa gắn với địa phương	1 tiết
Bài ôn tập	1 tiết
Bài kiểm tra cuối học kỳ (kiểm tra học kỳ)	1 tiết

Thực hiện theo Công văn số 5842/BGDĐT về việc *Hướng dẫn điều chỉnh nội dung dạy học giáo dục trung học*, từ năm học 2011-2012 đến nay tổng thời lượng dành cho phần "*Công dân với đạo đức*" trong môn GDCD ở THPT được điều chỉnh tăng từ 15 tiết lên 17 tiết. 2 tiết tăng thêm cho phần "*Công dân với đạo đức*" được chuyển từ thời lượng của các bài đã bị giảm tải (bài 2: Thế giới vật chất tồn tại khách quan và bài 8: Tồn tại xã hội và ý thức xã hội) trong phần "*Công dân với việc hình thành thế giới quan, phương pháp luận khoa học*" trong học kỳ 1. Tùy vào yêu cầu của mỗi Sở GD & ĐT mà số tiết được bổ sung có thể tăng cường, áp dụng cho những bài học, địa chỉ DH khác nhau trong phần "*Công dân với đạo đức*".

Từ tháng 1 năm 2012, việc đánh giá KQHT của HS trong DHĐĐ (môn GDCD) ở THPT được thực hiện theo *Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh THPT* ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 12 năm 2011. Theo đó, môn GDCD ở trường THPT sẽ kết hợp giữa đánh giá bằng cho điểm và nhận xét kết quả học tập, cụ thể: "Đánh giá bằng cho điểm kết quả thực hiện các yêu cầu về chuẩn kiến thức, kỹ năng và thái độ đối với từng chủ đề thuộc môn GDCD quy định trong chương trình giáo dục phổ thông cấp trung học cơ sở, cấp THPT do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Đánh giá bằng nhận xét sự tiến bộ về thái độ, hành vi trong việc rèn luyện đạo đức, lối sống của học sinh theo nội dung môn GDCD quy định trong chương trình giáo dục phổ thông cấp trung học cơ sở, cấp THPT do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành trong mỗi học kỳ, cả năm học. Kết quả nhận xét sự tiến bộ về thái độ, hành vi trong việc rèn luyện đạo đức, lối sống của học sinh không ghi vào sổ gọi tên và ghi điểm, mà được giáo viên môn Giáo dục công dân theo dõi, đánh giá, ghi trong học bạ và phối hợp với giáo viên chủ nhiệm sau mỗi học kỳ tham khảo khi xếp loại hạnh kiểm"[15].

Trước yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, từ năm học 2013-2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho thí điểm phát triển CT giáo dục nhà trường phổ thông ở các trường THPT thực hành, THPT Chuyên trực thuộc Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Đại học Vinh, Khoa Sư phạm – Đại học Cần Thơ; Sở GDĐT Thái Nguyên, Sở GDĐT Nghệ An, các Trường phổ thông cơ sở thực nghiệm và trường THPT thực nghiệm thuộc Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam [21]. Các hoạt động thí điểm bao gồm: rà soát nội dung CT, SGK hiện hành và cấu trúc, sắp xếp lại nội dung DH của từng môn học trong CT hiện hành theo định hướng PTNL HS; xây dựng các chủ đề liên môn; đổi mới PP và HTTC giáo dục theo định hướng PTNL HS; Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục theo định hướng PTNL HS;...

Từ năm học 2014-2015, nhằm hỗ trợ các trường phổ thông nâng cao chất lượng sinh hoạt chuyên môn, tập trung vào thực hiện đổi mới PPDH và KTĐG theo định hướng PTNL HS, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã hướng dẫn một số nội dung sinh hoạt chuyên môn về đổi mới PPDH, kiểm tra đánh giá và tổ chức, quản lí các hoạt động chuyên môn trong trường trung học [22]. Trong đó, nội dung sinh hoạt chuyên môn tập trung vào việc xây dựng các chuyên đề DH; biên soạn câu hỏi, bài tập; thiết kế tiến trình DH; tổ chức DH;... theo định hướng PTNL HS.

Những điều chỉnh, hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo cho thấy sự thay đổi trong cách tiếp cận từ DH theo ĐHND (theo chuẩn kiến thức, kĩ năng) sang DH theo định hướng PTNL. Những điều chỉnh, hướng dẫn nói trên đang mở ra cách tiếp cận DH mới cho các môn học ở trường THPT, trong đó có môn GDCD. Việc chuyển từ DH theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL, đòi hỏi phải có những thay đổi về nội dung, PP, HTTC DH, cách thức kiểm tra đánh giá KQHT của HS,... Tuy nhiên, việc áp dụng cách tiếp cận DH theo định hướng PTNL cho nội dung môn học vốn được xây dựng theo ĐHND cũng đang đặt ra nhiều thách thức cho cả GV, HS và những nhà quản lí giáo dục.

2.2.1.2. Thực trạng về tổ chức lớp học và đội ngũ GV

- Về tổ chức lớp học

Qua khảo sát ở 30 trường THPT trên địa bàn các tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và thành phố Đà Nẵng cho thấy sĩ số HS trong các lớp học dao động từ 25 đến 46 em. Tỷ lệ trung bình 37-38 HS/1 lớp học. Sĩ số HS/1 lớp học thuộc các trường THPT ở các thành phố, thị xã (thành phố Đà Nẵng, thành phố Huế, thành phố Đông Hà, thành phố Đồng Hới, thị xã Hương Thủy,...) thường đông hơn (trên 40 HS/1 lớp) so với các trường ở vùng sâu, vùng xa như Nam Đông, A Lưới (Thừa Thiên Huế), Đắkrông, Hướng Hóa (Quảng Trị), Tuyên Hóa, Minh Hóa (Quảng Bình). Nhiều trường có sĩ số HS đông (trên 40 HS/1 lớp) trong khi điều kiện cơ sở vật chất chưa đáp ứng được những yêu cầu đổi mới PPDH đã hạn chế hiệu quả DH các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT.

- Về đội ngũ GV GDCD ở THPT

Kết quả khảo sát 160 GV đã và đang tham gia giảng dạy nội dung đạo đức trong môn GDCD ở 96 trường THPT trên địa bàn các tỉnh Thanh Hoá, Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế, Quảng Ngãi, Đắc Lắc, Đồng Nai, An Giang và thành phố Đà Nẵng cho thấy đội ngũ GV GDCD ở THPT được đào tạo từ rất nhiều nguồn khác nhau, bao gồm: Giáo dục chính trị hoặc GDCD 86 GV (chiếm 53,75%); đào tạo ghép môn Văn – GDCD, Sử -GDCD, là 27 GV (chiếm 16,88%), chuyên ngành Triết học 11 GV

(chiếm 6,88%), chuyên ngành Ngữ văn 9 GV (5,63%), chuyên ngành Lịch sử 6 GV (3,75%), chuyên ngành Kinh tế chính trị 6 GV (3,75 %), chuyên ngành Luật 4 GV (2,50%), chuyên ngành Vật lý, Toán, Sinh học, Địa lý,... 11 GV (6,88%). Có 38/160 GV có trình độ thạc sỹ hoặc đang tham gia học cao học (23,75%). GV nữ 107 người (66,88%), GV Nam 53 người (33,12%). Độ tuổi trên 50 có 38 người (23,75%), độ tuổi từ 40 đến 50 có 35 người (21,87%), dưới 40 là 87 người (54,38%). Việc đa số GV có độ tuổi dưới 40 và tỷ lệ GV có trình độ thạc sỹ hoặc đang theo học cao học khá cao cho thấy đa số GV GDCD ở THPT hiện nay còn trẻ, sung sức, cầu thị và tích cực học hỏi để nâng cao trình độ. Sức trẻ cùng với tinh thần cầu thị, ham học hỏi sẽ tạo điều kiện, thúc đẩy đội ngũ GV GDCD tiếp cận và vận dụng được những thành tựu mới nhất của khoa học giáo dục vào DH bộ môn. Tuy nhiên, tỷ lệ GV nữ chiếm số đông phần nào cho thấy những hạn chế nhất định trong việc bồi dưỡng nâng cao trình độ nghiệp vụ của đa số GV GDCD (do GV nữ thường phải dành nhiều thời gian cho công việc gia đình, chăm sóc con cái,...). Bên cạnh đó, đội ngũ GV GDCD được đào tạo từ nhiều nguồn với những chuyên ngành khác nhau, nhiều người có trình độ thạc sỹ nhưng chuyên ngành đào tạo không liên quan nhiều đến công việc DH GDCD ở THPT,...đó chính là những thách thức trong việc đổi mới cách tiếp cận DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT từ ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL.

2.2.1.3. Đánh giá của GV và HS về nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT

Kết quả kháo sát *đánh giá của GV về nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT* cho thấy đa số GV đều nhận thức được sự cần thiết của việc DHĐĐ đối với quá trình rèn luyện, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của HS THPT (81,25% hoàn toàn đồng ý và 13,75% đồng ý). Về nội dung đạo đức trong CT môn GDCD hiện hành: 80,00% GV cho rằng nội dung thiết thực, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của HS; 76,87% cho rằng vẫn còn nhiều nội dung chưa thực sự thiết thực, còn xa rời cuộc sống; 71,25% cho rằng vẫn còn nhiều nội dung nặng về lý thuyết, trừu tượng và khó hiểu đối với HS; 81,87% GV cho rằng nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay không phù hợp cho việc DH theo định hướng PTNL; thời lượng dành cho nội dung đạo đức trong môn GDCD như hiện nay là ít và chưa phù hợp; 92,50% GV đồng ý rằng cần phải điều chỉnh, bổ sung, sắp xếp và cấu trúc lại các chủ đề/bài học đạo đức trong CT môn GDCD theo định hướng PTNL và 97,50% cho rằng cần bổ sung thêm một số chủ đề và tăng thêm thời lượng cho nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT.

Khảo sát *đánh giá của HS về nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện hành cho thấy:* đa số HS (81,96%) được hỏi đều nhận thức được sự cần thiết của nội dung đạo đức trong CT môn GDCD THPT hiện nay đối với quá trình rèn luyện, phát

triển nhân cách, đạo đức, lối sống của các em. 69,46% đồng ý rằng nội dung đạo đức trong CT môn GDCD THPT hiện nay thiết thực, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của HS. 87,86% cho rằng nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay còn một số nội dung nặng về lý thuyết, trừu tượng và khó hiểu; 69,64% đánh giá nội dung đạo đức trong môn GDCD chưa thực sự thiết thực, còn xa rời cuộc sống.

Như vậy, vai trò cũng như sự cần thiết của nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT đối với quá trình rèn luyện, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của HS được đa số GV, HS thừa nhận. Theo đánh giá của cả GV và HS thì nội dung đạo đức trong môn GDCD hiện hành bên cạnh những ưu điểm vẫn còn tồn tại những bất cập, hạn chế như: còn nhiều nội dung nặng về lý thuyết, trừu tượng, khó hiểu; nhiều nội dung chưa thực sự thiết thực, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của HS; thời lượng danh cho nội dung đạo đức trong môn GDCD còn ít, chưa đáp ứng được yêu cầu cũng như chưa tương xứng với vị trí của môn học trong nhà trường THPT; nội dung đạo đức trong môn GDCD hiện hành không phù hợp cho việc DH theo định hướng PTNL;... Những bất cập, hạn chế nói trên là một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng một bộ phận HS THPT chưa tìm thấy hứng thú, sự cuốn hút trong các bài học đạo đức nói riêng và môn GDCD nói chung.

2.2.1.4. Thực trạng việc chuẩn bị dạy học và xác định nội dung dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân của GV ở trường THPT

Chuẩn bị DH là bước quan trọng đầu tiên của QTDH. Thực tiễn DH ở trường phổ thông cho thấy hiệu quả DH phụ thuộc rất nhiều vào quá trình chuẩn bị của GV và HS. Giống như các môn học khác ở trường THPT, quá trình chuẩn bị DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT đòi hỏi người GV bộ môn phải thực hiện nhiều hoạt động như nghiên cứu các văn bản hướng dẫn, chỉ đạo thực hiện CT môn học của các cấp quản lý giáo dục; phân tích nội dung CT môn học, nghiên cứu bài học; thiết kế chuyên đề/bài DH; chuẩn bị thiết bị, học liệu phục vụ DH; chuẩn bị phương án kiểm tra, đánh giá;...

Kết quả khảo sát của chúng tôi về hoạt động chuẩn bị DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT của GV cho thấy: trong quá trình chuẩn bị DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, đa số GV tập trung dành nhiều thời gian cho hoạt động thiết kế bài DH (soạn giáo án, lên kế hoạch cho từng bài học) 84,38% GV cho rằng đây là hoạt động thường xuyên trong quá trình chuẩn bị DH. Cùng với hoạt động thiết kế bài DH, việc xây dựng các tài liệu phục vụ giảng dạy (phiếu học tập, tranh ảnh, bảng biểu,...) cũng được nhiều GV thực hiện trong quá trình chuẩn bị DH, 41,88% GV thường xuyên thực hiện hoạt động này. Những hoạt động khác trong quá trình chuẩn bị DH vẫn chưa thực sự được GV quan tâm và dành nhiều thời gian như chỉ có 6,88% GV thường xuyên phân tích CT, SGK; 8,13% GV thường xuyên xây dựng nguồn tài nguyên DH; 13,13% GV

thường xuyên tìm hiểu thực tiễn có liên quan đến bài học; 1,25% GV thường xuyên đánh giá NL hiện tại của học sinh trước khi DH; 2,50% GV thường xuyên chú ý xác định nhu cầu và phong cách học tập của học sinh; 8,75% GV thường xuyên trao đổi với đồng nghiệp những vấn đề liên quan đến chủ đề/bài học chuẩn bị giảng dạy,...

Khi thiết kế bài dạy học đạo đức trong môn GDCD ở THPT, đa số GV đều tập trung vào các bước: xác định mục tiêu (100% GV thường xuyên thực hiện); xác định nội dung DH (76,3% GV thường xuyên thực hiện); xác định các PP/KTDH (85,6% GV thường xuyên thực hiện); xác định PT, thiết bị DH (91,3% GV thường xuyên thực hiện); thiết kế tiến trình DH (80% GV thường xuyên thực hiện). Trong khi đó, chỉ có 10,6% GV thường xuyên lập bảng mô tả mức độ yêu cầu của các câu hỏi/ bài tập/ nhiệm vụ học tập và 24,4% GV thường xuyên biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập.

Về mục tiêu bài dạy học: Đa số GV vẫn căn cứ vào chuẩn kiến thức, kĩ năng môn học, bài học để xác định mục tiêu bài dạy đạo đức trong môn GDCD ở THPT, cụ thể là 81,88% GV thường xuyên căn cứ vào chuẩn kiến thức, kĩ năng của bài học, 76,88% thường xuyên căn cứ vào phần mục tiêu bài học trong sách GV và 55,63% thường xuyên căn cứ vào phần mở đầu và nội dung bài học trong SGK. Chỉ có 4,38% GV thường xuyên căn cứ vào nhu cầu và lợi ích của HS để xác định mục tiêu bài DH. Như vậy, đa số GV GDCD vẫn xác định mục tiêu bài DHĐĐ theo ĐHND, bám sát chuẩn kiến thức, kĩ năng của bài học. Điều này cũng được thể hiện qua cách mô tả mục tiêu bài học của GV. 83,75% GV thường xuyên mô tả mục tiêu bài dạy tập trung vào chuẩn kiến thức, kĩ năng, thái độ; 73.75% GV thường xuyên mô tả mục tiêu bài dạy một cách chung chung, khái quát và nhấn mạnh yêu cầu về kiến thức. Chỉ có 1,88% GV thường xuyên tập trung mô tả các NL cụ thể cần hình thành, phát triển cho HS. 89,38% GV chưa từng mô tả chi tiết các NL cần hình thành, phát triển cho HS có thể quan sát, đánh giá được.

Về nội dung: Khi xác định nội dung DH có đến 92,5% GV thường xuyên căn cứ vào hướng dẫn DH các bài cụ thể trong sách GV, 90% thường xuyên căn cứ vào nội dung của bài học trong SGK, 76,25% GV thường xuyên căn cứ vào chuẩn kiến thức, kĩ năng của bài học. Chỉ có 16,88% GV cho biết thường xuyên căn cứ vào mục tiêu của CT môn học, điều kiện thực tế của nhà trường, địa phương và khả năng học tập của HS để xác định nội dung DH. Kết quả này cho thấy phần lớn GV GDCD vẫn chủ yếu căn cứ vào SGK, sách GV và chuẩn kiến thức, kĩ năng để xác định nội dung DH. Trong quá trình thiết kế bài DH, đa số GV đều bám sát logic của bài học trong SGK để triển khai nội dung DH (sắp xếp các đơn vị kiến thức trong bài dạy). 85,63% GV thường xuyên triển khai nội dung DH tuân thủ đúng logic của bài học trong SGK, 77,50% GV thường xuyên thực hiện đúng theo hướng dẫn DH của sách GV. Chỉ có

1,25% GV thường xuyên sắp xếp, cấu trúc lại nội dung DH của từng bài cho phù hợp với mục tiêu DH và 1,88% thường xuyên sắp xếp, cấu trúc lại nội dung các bài học thành các chuyên đề DH. Qua khảo sát HS cũng cho kết quả tương tự. Khi được hỏi *Nội dung DH trên lớp được giáo viên bộ môn triển khai như thế nào?* 82.32% HS cho rằng GV thường xuyên triển khai nội dung DH theo đúng theo logic của bài học trong sách giáo khoa và 2,50% cho rằng GV thường xuyên điều chỉnh, sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung trong SGK. Điều này cho thấy, việc rà soát, sắp xếp, cấu trúc lại nội dung các bài học đạo đức trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL còn mới lạ với nhiều GV bộ môn. Tuy nhiên, việc tích hợp nội dung của các môn học, lĩnh vực khác vào nội dung bài dạy đạo đức đã được nhiều GV thực hiện ở những mức độ khác nhau. Tích hợp ở mức lồng ghép/liên hệ có 30,63% GV thường xuyên, 36,25% thỉnh thoảng thực hiện. Tích hợp ở mức độ vận dụng kiến thức liên môn, có 26,88% GV thường xuyên và 38,13% GV thỉnh thoảng thực hiện. 100% GV được khảo sát cho biết chưa thực hiện tích hợp ở mức hòa trộn nội dung đạo đức với nội dung các môn học khác để tạo thành các chuyên đề chung (không thuộc về môn học cụ thể nào). Điều này cũng phù hợp với kết quả khảo sát HS, khi 25,18% HS cho rằng GV thường xuyên có liên hệ, lồng ghép trong bài dạy một số nội dung liên quan thuộc các lĩnh vực/môn học khác và 98,93% HS cho biết GV chưa thực hiện các chuyên đề tích hợp ở mức hòa trộn với các môn học, lĩnh vực khác.

Khi thiết kế tiến trình dạy DH, đa số GV vẫn chủ yếu hướng vào các hoạt động dạy và học ở trên lớp, trong đó hướng nhiều hơn vào hoạt động giảng dạy của GV. Khi thiết kế tiến trình dạy DHĐĐ trong môn GDCD THPT 89,38% GV thường xuyên chú trọng hoạt động giảng dạy của GV, chỉ có 17,50% GV thường xuyên chú trọng hoạt động học của HS. Có 60,63% GV thường xuyên chú trọng hoạt động học của HS ở trên lớp, chỉ có 7,50% GV thường xuyên chú trọng hoạt động học của HS ở nhà. Điều này cho thấy nhiều GV, trong quá trình DHĐĐ ở THPT vẫn chưa chú trọng vào việc giao nhiệm vụ và tổ chức các hoạt động học tập cho HS cũng như chưa chú trọng hướng dẫn HS tự học, tự rèn luyện, vận dụng kiến thức, kĩ năng của các bài học đạo đức vào cuộc sống.

2.2.1.5. Thực trạng tổ chức hoạt động dạy học nội dung đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở THPT của GV

Về quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT, hầu hết GV được khảo sát đều thực hiện các bước trong quy trình DH ở những mức độ khác nhau, trong đó những hoạt động được đa số GV thường xuyên thực hiện nhiều nhất là thiết kế bài DH 72,50%, hướng dẫn HS tìm hiểu các chuẩn mực, giá trị đạo đức trong bài học 81,88% và củng cố, luyện tập 30,63%. Một số hoạt động chưa được đa số GV chú trọng và

mức độ thực hiện còn hạn chế như khởi động, kích thích tạo động cơ, hứng thú học tập (16,88 % thường xuyên và 38,13% thỉnh thoảng thực hiện), tổ chức cho HS thực hành vận dụng những hiểu biết vào giải quyết, ứng xử trong những tình huống đạo đức cụ thể (10,00 % thường xuyên và 27,50% thỉnh thoảng thực hiện), hướng dẫn HS tự học (8,13 % thường xuyên và 15,00% thỉnh thoảng thực hiện), hướng dẫn HS tự đánh giá (5,00 % thường xuyên và 11,88% thỉnh thoảng thực hiện), hướng dẫn HS nghiên cứu bài mới (10,63 % thường xuyên và 25,63% thỉnh thoảng thực hiện).

Về hình thức tổ chức DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, kết quả khảo sát chỉ ra hai hình thức được GV thực hiện thường xuyên nhất là học trên lớp (100%) và kiểm tra (83,12%). Các hình thức còn ít được chú trọng và thực hiện là tự học (5,00% thường xuyên, 21% thỉnh thoảng sử dụng), tham quan (1,00% thường xuyên, 11,00% thỉnh thoảng sử dụng),... Điều đáng chú ý là khi tổ chức cho HS thực hiện các nhiệm vụ học tập, đa số GV chú trọng vào hoạt động chuyển giao nhiệm vụ học tập (63,76% thường xuyên, 22,50% thỉnh thoảng) và hoạt động đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập (55,63% thường xuyên, 24,38% thỉnh thoảng) mà chưa chú trọng vào hoạt động thực hiện nhiệm vụ học tập (11,88% thường xuyên, 28,75% thỉnh thoảng) và hoạt động báo cáo kết quả và thảo luận (30,00% thường xuyên, 41,88% thỉnh thoảng). Khảo sát HS cũng cho những kết quả gần như tương tự. 100% HS cho biết hình thức học trên lớp được GV sử dụng thường xuyên, hình thức kiểm tra là 81.25%, tự học là 10,89%,...

Về các PP/KTDH được GV sử dụng DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, những PP được GV sử dụng nhiều nhất là thuyết trình (76,88% thường xuyên và 16,88% thỉnh thoảng sử dụng) và đàm thoại (41,88% thường xuyên, 34,38% thỉnh thoảng sử dụng), tiếp theo là thảo luận nhóm (32,50% thường xuyên và 41,88% thỉnh thoảng sử dụng), trực quan (29,38% thường xuyên, 42,50% thỉnh thoảng sử dụng), giải quyết tình huống (29,38% thường xuyên, 33,75% thỉnh thoảng sử dụng), nêu và GQVĐ (26,25% thường xuyên, 23,75% thỉnh thoảng sử dụng). Các PP ít được GV sử dụng là dự án (4,38% thường xuyên, 11,25% thỉnh thoảng sử dụng), đóngvai (5,63% thường xuyên, 9,38% thỉnh thoảng sử dụng) và trò chơi (11,88% thường xuyên, 14,38% thỉnh thoảng sử dụng). Qua khảo sát đánh giá của HS cũng cho kết quả gần như tương tự. Khi được hỏi *trong QTDH các bài đạo đức, giáo viên bộ môn sử dụng các PP/KTDH sau đây như thế nào?* 91.25% HS cho rằng GV thường xuyên sử dụng thuyết trình, 60,54% cho biết GV thường xuyên sử dụng đàm thoại, các PP còn lại lần lượt là trực quan (14.11%), giải quyết tình huống (13,57%), thảo luận nhóm (11,79%), nêu và GQVĐ (9,11%), trò chơi (7.50%), đóng vai (6,25%) và dự án (5,54%). Qua khảo sát GV cho thấy, các kĩ thuật DH được GV sử dụng nhiều nhất là kĩ thuật đặt câu hỏi (44,38% thường xuyên, 38,75% thỉnh thoảng sử dụng) và kĩ

thuật động não (42,50% thường xuyên, 38,75% thỉnh thoảng sử dụng). Khảo sát HS cho kết quả tương ứng là nhất kĩ thuật đặt câu hỏi (33,04% GV thường xuyên sử dụng) và kĩ thuật động não (23,04% GV thường xuyên sử dụng). Qua kết quả khảo sát PP/KTDH được GV sử dụng DHĐĐ trong CT GDCD ở THPT có thể thấy các PPDH được GV sử dụng DH khá đa dạng, việc lựa chọn sử dụng các PP/KTDH tích cực, phù hợp với mục tiêu, đặc thù tri thức của môn học nhằm phát triển NL cho HS đã được quan tâm. Tuy nhiên, các PPDH truyền thống vẫn được đa số GV ưu tiên sử dụng và việc đổi mới PP DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo hướng PTNL cho người học vẫn còn nhiều hạn chế, bất cập. Bên cạnh đó, trong quá trình tiếp xúc, trao đổi với GV GDCD ở trường THPT chúng tôi nhận thấy rất nhiều GV nhầm lẫn giữa PP nêu và GQVĐ với PP đàm thoại; giữa nêu và GQVĐ với giải quyết tình huống; nhiều GV chưa đánh giá đúng những ưu điểm, hạn chế của các PPDH mà họ sử dụng cũng như chưa nắm vững cách thức khắc phục những hạn chế và phát huy ưu điểm của từng PP/KTDH bộ môn.

Về phương tiện và tư liệu được sử dụng để DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, kết quả khảo sát cho thấy các phương tiện, tư liệu được GV sử dụng nhiều nhất là giáo án thường (83,13% thường xuyên, 16,88% thỉnh thoảng sử dụng), SGK (65,63% thường xuyên và 24,38% thỉnh thoảng sử dụng), chuyện kể (49,38% thường xuyên và 22,50% thỉnh thoảng sử dụng), sách tham khảo (48,13% thường xuyên và 11,88% thỉnh thoảng sử dụng), thông tin, sự kiện được khai thác từ sách, báo, đài, internet,...(45,00% thường xuyên và 22,50% thỉnh thoảng sử dụng), phiếu học tập (40,63% thường xuyên và 22,50% thỉnh thoảng sử dụng), tranh, ảnh (24,38% thường xuyên và 30,63% thỉnh thoảng sử dụng). Các phương tiện, tư liệu ít được GV lựa chọn sử dụng như bảng số liệu (0,00% thường xuyên và 20,00% thỉnh thoảng sử dụng), sơ đồ (6,88% thường xuyên và 13,75% thỉnh thoảng sử dụng), phim, video, clip,... (7,50% thường xuyên và 13,13% thỉnh thoảng sử dụng). Bên cạnh đó, có 18,13% GV thường xuyên và 25,63% thỉnh thoảng sử dụng các phương tiện, tư liệu DH khác. Qua khảo sát cho thấy đánh giá của HS cũng gần với đánh giá của GV. Theo đánh giá của HS thì những phương tiện, tư liệu được GV sử dụng thường xuyên là giáo án thường (88.39%), SGK GDCD (73.57%), chuyện kể (23.04%), phiếu học tập (18.04%),... Qua khảo sát cả GV và HS cho thấy, các phương tiện, tư liệu được GV sử dụng để DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT khá phong phú, đa dạng. Một bộ phận GV đã tích cực tìm tòi, sưu tầm, thiết kế các phương tiện, tư liệu để sử dụng trong QTDH. Tuy nhiên, các phương tiện như tranh, ảnh, phim, video, clip,...chưa được nhiều GV sử dụng thường xuyên. Qua những tiết dự giờ chúng tôi nhận thấy, nhiều GV bộ môn chưa biết cách sử dụng cũng như khai thác hết những công dụng của SGK như là một trong những học

liệu quan trọng; tranh, ảnh, phim, sơ đồ,...được sử dụng chủ yếu để minh họa cho nội dung thuyết trình của GV; phần mềm MS.PowerPoint được khai thác, sử dụng chủ yếu để trình chiếu nội dung thay cho viết bảng, nhiều GV chưa khai thác được những tiện ích do khả năng tích hợp đa phương tiện của phần mềm DH này trong việc tổ chức các hoạt động học tập cho HS;...

2.2.1.6. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS trong dạy học đạo đức ở trường THPT

Về nội dung kiểm tra, đánh giá: Kết quả khảo sát GV cho thấy việc kiểm tra, đánh giá KQHT của HS trong DHĐĐ ở THPT của GV hiện nay vẫn chịu chi phối bởi cách kiểm tra, đánh giá theo ĐHND, điều này thể hiện qua con số 76,88% GV cho biết vẫn thường xuyên chú trọng đánh giá kiến thức. Chỉ có 23,75% GV thường xuyên kiểm tra, đánh giá kĩ năng của HS. Khảo sát HS cũng cho những đánh giá tương tự. 87.68% HS cho rằng GV thường xuyên căn cứ vào kiến thức để đánh giá HS, chỉ có 8.04% cho rằng GV bộ môn thường xuyên đánh giá căn cứ vào kĩ năng. Có 69.82% HS cho rằng GV chưa thực hiện đánh giá thái độ, tình cảm của HS, 41,25% GV chưa từng đánh giá năng lực vận dụng tri thức vào giải quyết những vấn đề, tình huống thực tiễn của HS,... Như vậy, kết quả khảo sát cả GV và HS cho thấy việc kiểm tra, đánh giá trong DHĐĐ theo định hướng PTNL mới chỉ được một số ít GV lựa chọn sử dụng và chưa được thực hiện một cách thường xuyên. 8,75% GV cho biết thường xuyên và 26,88% thỉnh thoảng kiểm tra, đánh giá NL vận dụng tri thức vào giải quyết những vấn đề, tình huống thực tiễn. Việc đánh giá thái độ, tình cảm đạo đức của HS cũng chưa được GV chú trọng đúng mức, mới chỉ có 2,50% GV thường xuyên và 23,13% GV thỉnh thoảng kiểm tra, đánh giá thái độ, tình cảm của HS.

Về loại bài kiểm tra, đánh giá: Đa số GV vẫn thường xuyên sử dụng các loại bài kiểm tra theo quy định trong *Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh THPT* của Bộ Giáo dục và Đào tạo [17]. Việc đánh giá KQHT nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay vẫn chủ yếu được thực hiện thông qua các bài kiểm tra thường xuyên (kiểm tra miệng đầu giờ, kiểm tra 15 phút): 94,38% GV thường xuyên thực hiện, và các bài kiểm tra định kỳ (kiểm tra giữa học kỳ và kiểm tra cuối học kỳ): 100% GV thường xuyên thực hiện. Việc kiểm tra, đánh giá theo định hướng PTNL vẫn chưa thực sự được chú trọng, chỉ có 0,63% GV thường xuyên đánh giá NL đầu vào của HS trước khi bắt đầu dạy học, 13,13% GV thường xuyên và 34,38% GV thỉnh thoảng đánh giá HS qua việc các em tham gia giải quyết nhiệm vụ, bài tập, tình huống trong giờ học.

Về hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá: Nhìn chung, GV bộ môn đã sử dụng đa dạng các hình thức kiểm tra, đánh giá trong quá trình DHĐĐ ở THPT, trong

đó kiểm tra viết được 98,12% GV thường xuyên sử dụng, kiểm tra vấn đáp được 89,37% GV thường xuyên sử dụng. Đa số GV lựa chọn sử dụng loại câu hỏi trắc nghiệm tự luận để kiểm tra (86,88% thường xuyên sử dụng). Chỉ có 22,50% GV cho biết thường xuyên sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan và 25,63% thường xuyên sử dụng kết hợp trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan. Kết quả khảo sát cũng cho thấy 96,25% GV thường xuyên đánh giá HS bằng điểm số, 14,38% GV thường xuyên đưa ra nhận xét khi đánh giá HS và 21,25% thường xuyên kết hợp giữa cho điểm và nhận xét khi đánh giá HS. Đa số GV chưa khuyến khích HS tự đánh giá (1,25% GV thường xuyên và 23,13% thỉnh thoảng sử dụng) và đánh giá lẫn nhau (3,75% GV thường xuyên và 20,63% thỉnh thoảng sử dụng). 100% GV chưa từng tham khảo đánh giá của phụ huynh và 13,75% thường xuyên đánh giá thông qua các hoạt động khác. Khảo sát HS cho thấy những kết quả đánh giá tương tự. Theo đánh giá của HS, kiểm tra viết được 86.43% GV thường xuyên sử dụng, kiểm tra vấn đáp là 59.82%, trắc nghiệm tự luận là 83.39%, trắc nghiệm khách quan là 16.25%, kết hợp trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan 23.75%, đánh giá bằng điểm số 85.54%, kết hợp giữa cho điểm số và nhận xét 10,89%, cho HS tự đánh giá 4.46% và cho HS đánh giá lẫn nhau là 4,82%.

Tóm lại, kết quả khảo sát cả GV và HS về thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS trong DHĐĐ ở THPT cho thấy đội ngũ GV GDCD đã có nhiều nỗ lực đổi mới nội dung, hình thức, PP,...kiểm tra, đánh giá trong DHĐĐ ở THPT. Tuy nhiên, đa số GV bộ môn vẫn chủ yếu kiểm tra, đánh giá HS trên cơ sở bám sát chuẩn kiến thức, kĩ năng, chưa chú trọng đánh giá theo định hướng PTNL. Điều này không chỉ hạn chế hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT mà còn ảnh hưởng đến nhận thức, thái độ cũng như PP học tập các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở THPT của HS.

2.2.1.7. Thực trạng học tập nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT của HS

- Thực trạng phương pháp học tập các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT của HS

Kết quả khảo sát cho thấy: chỉ có 5,54% HS thỉnh thoảng tìm hiểu và chuẩn bị trước một số câu hỏi liên quan để trao đổi với giáo viên khi học bài mới, số HS rất ít khi thực hiện là 31,79% và chưa bao giờ thực hiện là 62,68%. Có 6,79% HS cho biết thường xuyên phân tích nội dung bài học đạo đức và liên hệ với các ví dụ trong thực tiễn cuộc sống, 23,75% HS cho biết thỉnh thoảng làm điều này trong khi 41,25% chưa bao giờ thực hiện. Có 8,04 HS thường xuyên và 24,82% thỉnh thoảng sưu tầm các thông tin, sự kiện, câu chuyện,...liên quan đến nội dung bài học trên internet, sách, báo,...Chỉ có 6,07 % HS cho biết ngoài SGK GDCD còn thường xuyên sử dụng sách

tham khảo, số HS thỉnh thoảng sử dụng sách tham khảo là 9,11%, rất ít khi sử dụng 50,71% và 34,11% chưa sử dụng. Chỉ có 4,64% HS thường xuyên và 12,86% thỉnh thoảng đặt câu hỏi cho GV ở trên lớp, trong khi đó 48,36% rất ít khi và 34,11% chưa bao giờ đặt câu hỏi cho GV ở trên lớp. Việc liên hệ, vận dụng kiến thức của nhiều môn học/lĩnh vực khác nhau để phân tích hiện tượng đạo đức gặp phải trong cuộc sống được 8,21% HS thường xuyên và 16,25% thỉnh thoảng thực hiện. Có 16,96% HS cho biết thường xuyên thảo luận, trao đổi với các bạn trong nhóm, lớp khi học tập các chủ đề/bài học đạo đức, số HS thỉnh thoảng thực hiện điều này là 24,11%. Có 87,32% HS cho biết thường xuyên học thuộc bài cũ và hoàn thành các câu hỏi, bài tập về nhà theo yêu cầu của GV; 12,32% thường xuyên trao đổi với giáo viên qua mail, facebook, điện thoại,... Đa số HS dành rất ít thời gian để tự học, tự nghiên cứu các bài đạo đức trong môn GDCD ở THPT (6,61% HS thường xuyên và 10,18% thỉnh thoảng tự học, tự nghiên cứu). 89,11% cho biết việc học trên lớp là chủ yếu. Có 8,21% HS cho biết thường xuyên và 20,54% cho biết thỉnh thoảng vận dụng những điều đã học vào giao tiếp, ứng xử của bản thân với những người xung quanh, trong khi đó 47,68% chưa thực hiện điều này. Tương tự, chỉ có 6,61% HS cho biết thường xuyên vận dụng những điều đã học để tự nhắc nhở, tự điều chỉnh thái độ, hành vi của bản thân trong khi 65,54% chưa thực hiện. Những kết quả khảo sát nói trên phần nào cho thấy thực trạng PP học tập các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở THPT của HS, những bất cập và hạn chế trong QTDH bộ môn. Nhiều HS chưa thực sự tích cực, chủ động trong quá trình học tập, việc học tập còn diễn ra một cách đối phó, thụ động. Tình trạng này có thể do nhiều nguyên nhân khác nhau như sự bất cập của nội dung CT môn học; NL, trình độ của GV bộ môn; cách tiếp cận DH còn nặng theo ĐHND kéo theo những bất cập về PPDH, kiểm tra, đánh giá,...gây áp lực không cần thiết cho HS; cũng có thể do một bộ phận HS chưa có ý thức tự giác tu dưỡng, rèn luyện về mặt đạo đức, lối sống,...

- Đánh giá của HS về kết quả học tập các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT

Đa số HS cho rằng các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở THPT giúp các em biết được một số khái niệm, phạm trù cơ bản của đạo đức (78,39% hoàn toàn đồng ý và 12,68% đồng ý); có thêm hiểu biết để phân biệt các hiện tượng, hành vi đạo đức trong đời sống hàng ngày(36.43% hoàn toàn đồng ý và 27.32% đồng ý); hiểu được các yêu cầu cơ bản về đạo đức của người công dân Việt Nam trong giai đoạn hiện nay (16,07% hoàn toàn đồng ý và 25,00% đồng ý); thấy cần phải sống có trách nhiệm hơn đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, quê hương, Tổ quốc và nhân loại (13.93% hoàn toàn đồng ý và 26.25% đồng ý); học hỏi, rèn luyện được một số kỹ năng giao tiếp, ứng

xử cần thiết(11,61% hoàn toàn đồng ý và 22,50% đồng ý); nhận ra được những ưu điểm, hạn chế của bản thân để tự hoàn thiện (11.43% hoàn toàn đồng ý và 16,25% đồng ý); hình thành được một số thói quen lành mạnh (11.25% hoàn toàn đồng ý và 18.04% đồng ý); có ý thức tự giác hơn trong học tập cũng như trong công việc hàng ngày (10,00% hoàn toàn đồng ý và 16,79% đồng ý). Bên cạnh những HS cho rằng những chủ đề/bài học đạo đức đem lại cho bản thân những kết quả tích cực cả trong nhận thức và hành động, thì cũng có một bộ phận không nhỏ HS cho biết chủ yếu học để cho qua và không thấy giúp ích gì cho bản thân (29,11% hoàn toàn đồng ý và 30,00% đồng ý). Những kết quả khảo sát nói trên có thể mới chỉ phản ánh đúng một phần những đánh giá, cảm nhận của một bộ phận HS THPT về những kết quả mà các em đạt được sau khi học các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD. Những kết quả khảo sát đã đặt ra yêu cầu, đòi hỏi môn GDCD ở THPT nói chung và nội dung đạo đức nói riêng phải đổi mới một cách sâu sắc, toàn diện từ cách tiếp cận DH, đến nội dung CT, PP, HTTC DH, cách thức kiểm tra, đánh giá,...Trong đó,việc chuyển từ tiếp cận DH theo ĐHND như hiện nay sang tiếp cận DH theo định hướng PTNL là một trong những hướng đi đúng đắn và có thể góp phần khắc phục những hạn chế, nâng cao hiệu quả DH bộ môn ở trường THPT.

2.2.2. Đánh giá thực trạng dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

2.2.2.1. Đánh giá kết quả điều tra thực trạng

Những kết quả điều tra thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL cho thấy một số ưu điểm và hạn chế sau đây:

Về ưu điểm: Đa số GV và HS đều nhận thức đúng đắn về vai trò, sự cần thiết của nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT đối với quá trình rèn luyện, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của HS. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có những hướng dẫn, chỉ đạo kịp thời đối với việc đổi mới nội dung; PP, HTTC DH; cách thức kiểm tra, đánh giá KQHT của HS;.... từ tiếp cận DH theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL nhằm nâng cao hiệu quả DH bộ môn ở trường THPT. Đa số GV đã thực hiện đầy đủ các bước trong QTDH; tích cực đổi mới hình thức, PP /KTDH; tích cực tìm tòi, sưu tầm, thiết kế các PTDH; đổi mới cách thức kiểm tra, đánh giá KQHT của HS;... Qua đó, giúp cho HS đạt được một số kết quả tích cực, được thể hiện qua nhận thức và hành động của các em.

Về hạn chế: Bên cạnh những ưu điểm, thì kết quả điều tra thực trạng cũng cho thấy nhiều hạn chế còn tồn tại trong DHĐĐ ở THPT như: nội dung học đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay được xây dựng theo ĐHND, do đó các thành tố của QTDH đều bị chi phối bởi ĐHND. Ở đó, chuẩn kiến thức, kĩ năng gần như là mục tiêu

duy nhất định hướng cho toàn bộ các tác động sư phạm của cả người dạy và người học. Kết quả điều tra cũng cho thấy, các tác động sư phạm không chủ yếu hướng về người học mà là người dạy. Đa số GV chưa xác định được NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS trong DHĐĐ ở THPT, điều này dẫn đến những lúng túng trong quá trình lựa chọn hình thức, PP/KTDH và kiểm tra, đánh giá KQHTcủa HS;.... theo định hướng PTNL. Hầu hết các vấn đề có liên quan đến DH theo định hướng PTNL đều "xa lạ" với đa số GV. Những thông số thu được trong các bảng hỏi liên quan đến các yếu tố của DH theo định hướng PTNL thường chiếm tỷ lệ rất thấp. Nhiều HS chưa tìm thấy niềm vui, hứng thú trong các bài học đạo đức. Tâm lý học đối phó cho qua vẫn còn phổ biến ở một bộ phận không nhỏ HS THPT.

2.2.2.2. Nguyên nhân của thực trạng

Theo chúng tôi, việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL có thực trạng như trên là do những nguyên nhân chủ yếu sau:

Thứ nhất, là do nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay được xây dựng theo ĐHND, bám sát chuẩn kiến thức, kĩ năng của môn học. Nhiều nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện hành thực chất được rút gọn từ giáo trình Đạo đức học dành cho sinh viên đại học, cao đẳng. Điều này đã làm cho nội dung các bài học đạo đức nặng về lý thuyết, mang tính trừu tượng, khái quát hóa cao, không vừa sức đối với trình độ HS THPT. Quan điểm xây dựng, thiết kế CT môn học như vậy đã làm cho toàn bộ quá trình dạy, học và đánh giá KQHT của HS bị chi phối theo ĐHND.

Thứ hai, toàn bộ quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT hiện nay (từ việc xác định mục tiêu, thiết kế bài DH, quy trình DH, PPDH, HTTC DH cho đến việc đánh giá KQHT của HS) vẫn chủ yếu được thực hiện theo ĐHND. Áp lực phải bám sát chuẩn kiến thức, kĩ năng của các bài học trong CT cùng với quán tính, thói quen DH theo ĐHND đã ăn sâu, bám rễ và chi phối toàn bộ QTDH của GV. Nhiều GV chưa nhận thức được vai trò, hiệu quả của DH theo định hướng PTNL nên chưa chủ động, tự giác đổi mới cách tiếp cận DH theo hướng này. HTTC DH, PPDH của GV còn đơn điệu, chưa chú trọng nhiều đến việc tổ chức hoạt động cho HS trong QTDH, việc đánh giá còn nặng về kiến thức, chưa chú trọng đánh giá NL của HS qua việc giải quyết những vấn đề, tình huống cụ thể trong những bối cảnh nhất định, do đó chưa phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS. QTDH vẫn chủ yếu nhắm đến NL nhận thức (biết, hiểu) mà chưa chú trọng hình thành, phát triển cho HS NL thực hiện.

Thứ ba, việc thiếu vắng những tài liệu, công trình nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL cũng là một trong những nguyên nhân dẫn đến thực trạng nói trên. Khoảng trống trong lí luận DH bộ môn về chủ đề này đã dẫn đến những lúng túng nhất định trong quá trình triển khai DH môn GDCD (trong đó có

DHĐĐ) ở THPT theo định hướng PTNL. Do thiếu cơ sở lí luận, nhiều GV bộ môn chưa thực sự hiểu đúng về DH theo định hướng PTNL, áp dụng các biện pháp DH theo định hướng PTNL còn thiếu sự đồng bộ và thực chất, dẫn đến hiệu quả DH chưa cao.

2.2.3. Những vấn đề đặt ra cho việc dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

Thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL được nêu ra ở trên đã và đang đặt ra nhiều vấn đề cả về lí luận và thực tiễn đối với việc DHĐĐ theo định hướng PTNL, trong đó có nhiều vấn đề cấp thiết mà lí luận DH bộ môn cần phải tham gia giải quyết. Cụ thể là những vấn đề sau đây:

- Cần phải xây dựng được khung lí luận về DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Khung lí luận này sẽ trang bị cho GV bộ môn cơ sở lí luận cũng như định hướng cho họ trong việc xác định, lựa chọn, sử dụng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Trong đó, việc xác định được NL đặc thù, chủ đạo có thể hình thành, phát triển cho HS THPT thông qua DH các chủ đề đạo đức là một yêu cầu quan trọng, đặt cơ sở lí luận cho việc xác định các biện pháp DH tiếp theo.

- Để chuyển từ DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL, đòi hỏi GV bộ môn phải nắm vững và áp dụng các nguyên tắc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Cần phải đổi mới nội dung cũng như đổi mới việc xác định nội dung DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT để đáp ứng được yêu cầu của DH theo định hướng PTNL.

- Cần phải đổi mới việc tổ chức DH trên lớp, từ quy trình DH, HTTC DH, PPDH, cách sử dụng PTDH,... đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

- Cần phải đổi mới việc đánh giá KQHT trong quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Những vấn đề được đặt ra ở trên chính là cơ sở giúp chúng tôi đưa ra những đề xuất và xây dựng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL ở chương tiếp theo.

Tiểu kết chương 2

Trên cơ sở phân tích các khái niệm công cụ liên quan đến đề tài, tác giả đã phân tích làm rõ các yêu cầu, đặc trưng của DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL, so sánh DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL với DH theo ĐHND. Những phân tích cho thấy, DHĐĐ theo định hướng PTNL tỏ ra có nhiều ưu thế hơn so với DH theo ĐHND, có thể đáp ứng tốt hơn mục tiêu, yêu cầu của việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT cũng như đòi hỏi ngày càng cao của xã hội đối với bộ môn. Để chuyển từ DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND như hiện nay sang DH theo định hướng PTNL, trước hết đòi hỏi phải xác định được NL đặc thù cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT. Căn cứ vào cơ sở lí luận về DHĐĐ theo định hướng PTNL, đồng thời trên cơ sở phân tích đặc điểm tri thức đạo đức (cụ thể là tri thức phần *Công dân với đạo đức*) trong môn GDCD ở trường THPT, tác giả đã xác định NL đặc thù cần phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT là *NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức*. Tác giả cũng đã phân tích làm rõ khái niệm, các thành tố cấu thành và đường phát triển của NL này. Bên cạnh *NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức,* quá trình DHĐĐ trong môn GDCD trường THPT còn góp phần phát triển cho HS một số NL khác như *NL giao tiếp, NL hợp tác, NL truyền thông* và *NL tự học*.

Từ cơ sở lí luận, tác giả đã tiến hành khảo sát thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay. Việc khảo sát thực trạng được tiến hành bằng PP quan sát, phỏng vấn, đặc biệt là thông qua bảng hỏi. Hệ thống câu hỏi khảo sát hướng đến ở cả người dạy và người học, đã khái quát đầy đủ các nhân tố tác động cũng như các mặt của quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT. Sau khi xử lý, phân tích kết quả khảo sát cả về định lượng và định tính đã cho thấy: đa số GV GDCD ở trường THPT vẫn chủ yếu áp dụng các biện pháp DH theo ĐHND. Đây là một trong những nguyên nhân chính dẫn đến những hạn chế, bất cập trong DHĐĐ cho HS ở trường THPT hiện nay.

Thực trạng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đã và đang đặt ra nhiều vấn đề cả về lí luận và thực tiễn đối với việc DHĐĐ theo định hướng PTNL, trong đó có nhiều vấn đề cấp thiết mà lí luận DH bộ môn cần phải tham gia giải quyết. Đó chính là cơ sở để tác giả đưa ra những đề xuất và xây dựng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL ở chương tiếp theo.

Chương 3

BIỆN PHÁP DẠY HỌC ĐẠO ĐỨC TRONG MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

3.1. Nguyên tắc dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

DH là một hoạt động xã hội có tính khoa học, tính kĩ thuật và nghệ thuật. QTDH muốn đạt được kết quả tối ưu thì cần phải có các nguyên tắc dẫn đường. Nguyên tắc thường được hiểu một cách ngắn gọn là điều cơ bản rút ra từ thực tế khách quan để chỉ đạo hành động. Nguyên tắc DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL là những luận điểm cơ bản có tác dụng chỉ đạo việc xác định, lựa chọn, sử dụng các biệ pháp sư phạm trong toàn bộ quá trình DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL. Căn cứ vào đặc thù tri thức của môn học và đặc trưng, yêu cầu DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, chúng tôi cho rằng việc xác định, lựa chọn và sử dụng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL cần bám sát những nguyên tắc cơ bản sau đây:

3.1.1. Phải đảm bảo kế thừa được những ưu điểm của dạy học theo định hướng nội dung

Mỗi cách tiếp cận DH đều có những ưu điểm và hạn chế nhất định. Khi chuyển sang DH theo định hướng PTNL, một số GV đã bỏ qua những ưu điểm của DH theo ĐHND, chú trọng quá mức vào tổ chức các hoạt động học tập mà coi nhẹ việc giảng dạy nội dung của chủ đề/bài học. Việc chú trọng quá mức vào hoạt động, vào NL thực hiện và xem nhẹ nội dung, xem nhẹ NL nhận thức, dẫn đến hậu quả là HS không được trang bị đầy đủ những kiến thức cơ bản, nền tảng, vốn là cơ sở để giúp HS đưa ra những quyết định, hành động khi các em phải đối mặt và giải quyết những vấn đề, tình huống cụ thể trong thực tế.

DH theo ĐHND có thế mạnh là giúp HS lí giải được một cách sâu sắc câu hỏi vì sao phải lựa chọn, phải thực hiện (làm) như thế này mà không thể lựa chọn, thực hiện khác đi? Vì sao cách làm này đúng và vì sao cách làm kia sai?...Ví dụ: *Vì sao phải hiếu thảo với cha mẹ? Vì sao phải yêu nước?...* Trong khi đó, thế mạnh của DH theo định hướng PTNL là giúp HS trả lời được câu hỏi: bằng cách nào và làm như thế nào? Đồng thời, DH theo định hướng PTNL còn tạo điều kiện để HS thực hành, trải nghiệm giải quyết những vấn đề, tình huống giống hoặc gần với thực tiễn cuộc sống. Với thế mạnh của hai cách tiếp cận DH nói trên, đòi hỏi khi lựa chọn, triển khai các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL, GV bộ môn cần

phải kế thừa những ưu điểm của tiếp cận DH theo ĐHND để vận dụng, kết hợp trong QTDH theo định hướng PTNL. Trước hết, GV bộ môn cần kết hợp giữa việc tổ chức các hoạt động học tập với việc đảm bảo giúp HS hiểu được những tri thức cơ bản, thiết thực, phổ thông của môn học.

Việc kế thừa ưu điểm của DH theo ĐHND trong quá trình DHĐĐ cho HS THPT theo định hướng PTNL phải được thể hiện qua các biện pháp sư phạm được GV bộ môn lựa chọn, sử dụng. Từ việc xác định mục tiêu, xác định thiết kế nội dung DH, lựa chọn HTTC DH, PPDH và đánh giá KQHT HS. Chẳng hạn, khi xác định mục tiêu vẫn phải tính đến NL nhận thức, tức là HS phải cắt nghĩa được vì sao các em phải hành động hoặc nên hành động như vậy? Khi xác định nội dung, phải chọn những kiến thức cơ bản, thiết thực để đưa vào giảng dạy. Khi lựa chọn, sử dụng HTTC DH, vẫn phải tổ chức cho HS khám phá những tri thức mới (đã được xác định ở phần nội dung). Khi đánh giá KQHT, bên cạnh những câu hỏi, bài tập chú trọng NL thực hiện vẫn phải kiểm tra NL nhận thức, sự am hiểu vấn đề của HS,…

3.1.2. Phải đảm bảo tính giáo dục

Đảm bảo tính giáo dục trong DHĐĐ cho HS THPT theo định hướng PTNL là nguyên tắc đòi hỏi người GV bộ môn, trong QTDH phải lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm nhằm giúp HS từng bước biến những tri thức của môn học thành thái độ, tình cảm, niềm tin, lẽ sống của các em; làm cho tri thức của môn học thực sự trở thành cơ sở, động lực thôi thúc HS hành động theo lẽ phải.

DHĐĐ là một trong những con đường hiệu quả nhất để GDĐĐ cho HS. Để đảm bảo tính giáo dục của bài dạy đạo đức cho HS THPT theo định hướng PTNL, khi lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm GV bộ môn cần lưu ý một số yêu cầu cơ bản như chú trọng mục tiêu từng bước hoàn thiện nhân cách, hoàn thiện tâm hồn để trở thành người công dân sống có ích cho bản thân, gia đình, cộng đồng và xã hội; cần phải kết hợp giáo dục giá trị trong các bài dạy đạo đức; sử dụng các biện pháp sư phạm phù hợp nhằm định hướng, giúp HS xác định, phân biệt được các giá trị đạo đức, làm cho những giờ học đạo đức trở thành những giờ học giàu cảm xúc tích cực, khuyến khích HS mang những hiểu biết, cảm xúc đó vào trải nghiệm trong thực tế cuộc sống; lựa chọn, sử dụng các biện pháp DH phù hợp, đáp ứng yêu cầu giáo dục tình cảm, ý thức đạo đức và trách nhiệm công dân cho HS. Thông qua nội dung của mỗi bài học, tiết học đạo đức, người GV GDCD phải luôn định hướng cho HS về trách nhiệm của các em đối với bản thân, gia đình và xã hội, cũng như xác định thái độ, trách nhiệm của các em trước các vấn đề lớn lao của dân tộc và thời đại; lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm phù hợp giúp HS tiếp cận, sàng lọc, xử lý một cách khoa học, chính xác. Những thông tin, sự kiện được lựa chọn đưa vào bài dạy đạo đức

không chỉ phải đảm bảo tính xác thực mà còn phải đảm bảo tính giáo dục, tính định hướng sâu sắc.

3.1.3. Phải đảm bảo tính thực tiễn

Nhiều nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT hiện nay mang tính khái quát hóa, trừu tượng hóa cao. Các khái niệm, phạm trù, luận điểm trong các bài đạo đức phản ánh những giá trị, chuẩn mực, quy tắc đạo đức của dân tộc, nhân loại đã được định hình, đúc kết qua nhiều thế hệ. Điểm xuất phát cũng như mục đích của tất cả các bài học đạo đức không phải là những khái niệm, phạm trù hay luận điểm đạo đức, mà chính là thực tiễn sinh động của cuộc sống. Trong quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, nhiều GV say sưa phân tích những nội dung trừu tượng, không chú ý gắn nội dung bài học với thực tiễn cuộc sống. Việc không đảm bảo được tính thực tiễn trong DH đã khiến cho những giờ học đạo đức xa rời thực tiễn, thiếu sinh động và không bắt nhịp được những hơi thở của cuộc sống. Do đó, để có những bài học, giờ học đạo đức sinh động, gắn liền với những hơi thở cuộc sống, GV bộ môn khi lựa chọn, sử dụng các biện pháp DH cần lưu ý một số yêu cầu cơ bản sau:

- Khi xây dựng nội dung DH, cần phải tăng cường liên hệ thực tiễn, bổ sung vào nội dung bài học với những tình huống, những vấn đề đã và đang nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống hàng ngày. Việc đưa các tình huống, các trường hợp điển hình, các vấn đề nổi cộm trong thực tiễn cuộc sống vào bài dạy sẽ đem lại nhiều kết quả tích cực. Một mặt, những tình huống, vấn đề đó sẽ đảm bảo tính thực tiễn của bài học, mặt khác, còn gây hứng thú cho HS, giúp HS phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo trong quá trình lĩnh hội tri thức của môn học.

- Tính thực tiễn của bài dạy đạo đức đòi hỏi GV lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm nhằm khuyến khích HS vận dụng, mang những điều đã học vào trải nghiệm, ứng xử trong cuộc sống hàng ngày. Bên cạnh đó, thông qua các biện pháp sư phạm GV phải giúp HS thấy được vai trò, ý nghĩa thực tiễn của các bài học đạo đức. Trong quá trình DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL, GV bộ môn luôn phải giúp các em trả lời được câu hỏi: bài học này sẽ giúp ích gì cho các em trong cuộc sống?

Những chuẩn mực, giá trị đạo đức được giảng dạy trong môn GDCD ở trường THPT là những chuẩn mực, giá trị đạo đức cơ bản có tính phổ quát, bền vững. Tuy nhiên, trong một thế giới đang đổi thay từng ngày, nhận thức và hành xử của xã hội trước các giá chuẩn mực, giá trị đạo đức cũng có thể được điều chỉnh, thay đổi. Do đó, trong quá trình DHĐĐ, GV bộ môn cần tích cực, chủ động cập nhật, bổ sung vào bài học những thay đổi, cách nhìn mới của xã hội trước các hiện tượng đạo đức, giúp cho

môn học bắt kịp với hơi thở của cuộc sống, góp phần làm cho tri thức của môn học luôn đảm bảo tính hiện đại, thiết thực và qua đó đảm bảo tính thực tiễn của bài dạy.

3.1.4. Phải phù hợp với đặc điểm tâm - sinh lý, trình độ của học sinh

HS THPT có độ tuổi từ 15 đến 18 tuổi. Ở độ tuổi này, đa số HS đã bước đầu đạt được sự trưởng thành về mặt cơ thể. So với các thế hệ cùng lứa tuổi trước đây, HS THPT hiện nay có hiểu biết nhiều hơn, năng động và trưởng thành sớm hơn. Ở lứa tuổi này, cảm giác và tri giác của HS đã đạt tới mức hoàn thiện do các cơ quan phân tích đã phát triển đầy đủ. Ghi nhớ có chủ định và tái hiện có chủ định của HS tăng tiến rõ rệt nhờ sự phát triển có chủ định, của tư duy trừu tượng và hứng thú nhận thức. Tư duy trừu tượng, đặc biệt là tư duy logic, tư duy lý luận phát triển cùng với vốn ngôn ngữ phong phú và khả năng sáng tạo tăng lên. Hứng thú nhận thức đã có tính bền vững và phân hóa theo xu hướng của từng em. Tình cảm của các em trở nên sâu sắc, bền vững và gắn với lý trí nhiều hơn. Ở lứa tuổi THPT, HS ngày càng phát triển tính độc lập, khát khao tự khẳng định bản thân và tâm hồn luôn tràn đầy những ước mơ, khát vọng, hoài bão. Ở độ tuổi này các em cũng luôn sẵn sàng tiếp cận, đón nhận và thích ứng với những điều mới mẻ từ cuộc sống. Do đó, để DHĐĐ cho HS THPT theo định hướng PTNL đòi hỏi GV bộ môn phải nắm được trình độ, đặc điểm tâm - sinh lí của HS để lựa chọn, sử dụng các biện pháp DH sao cho phù hợp.

Bên cạnh đặc điểm về tâm –sinh lý, trình độ nhận thức của HS thường không đồng đều. Những nghiên cứu về triết học, tâm - sinh lý học và giáo dục học đều cho thấy giữa các HS luôn có những sự khác biệt về hoàn cảnh sống, thể chất, phẩm chất tâm lý, những ước mơ hoài bão, trình độ xuất phát, trí thông minh, động cơ và phong cách học tập,… điều này dẫn đến những khác biệt giữa các HS trong quá trình học tập. Sự phân hóa về trình độ, cường độ, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập của HS đòi hỏi tăng cường cá thể hoá hoạt động học tập theo nhu cầu và khả năng của mỗi HS. Các bài học được thiết kế thành một chuỗi nhiệm vụ phù hợp với khả năng nhận thức của từng đối tượng HS. DH phân hóa đáp ứng được trình độ của người học, phù hợp với phong cách học của mỗi HS. Do đó, việc DHĐĐ ở trong môn GDCD ở trường THPT theo hướng phân hóa sẽ góp phần làm cho chất lượng DH các bài đạo đức nói riêng và môn GDCD ở THPT nói chung được nâng lên một cách thực chất, bền vững.

3.1.5. Phải đảm bảo tăng cường hoạt động thực tiễn và trải nghiệm thực tế cho HS

Tăng cường hoạt động và trải nghiệm cho HS là yêu cầu xuyên suốt của DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL. Do đó, GV bộ môn cần bám sát yêu cầu này để lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm sao cho phù hợp. Yêu cầu này đặt ra vấn đề sử dụng các biện pháp sư phạm nhằm tăng cường hoạt động và sự trải nghiệm cho

HS sẽ giúp HS phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong quá trình học tập. GV bộ môn phải luôn tạo điều kiện, khuyến khích HS tham gia một cách tích cực, chủ động, sáng tạo vào các hoạt động học tập, từng bước biến QTDH của GV thành quá trình tự học của HS. Trong quá trình này, HS phải là chủ thể hoạt động tích cực, GV là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn, tạo nên sự tương tác tích cực giữa người dạy với người học, giữa người học với người học.

Trong quá trình DHĐĐ, các biện pháp sư phạm được GV lựa chọn, sử dụng phải bảo đảm tạo điều kiện, thúc đẩy các hoạt động học tập cho HS. Thông qua việc tham gia các hoạt động học tập do GV tổ chức, HS tự lực tìm tòi, khám phá, huy động mọi nguồn lực để thực hiện, hoàn thành có hiệu quả các nhiệm vụ học tập. Thông qua các hoạt động học tập, HS được trải nghiệm, được trực tiếp quan sát, thảo luận, giải quyết vấn đề, thực hành vận dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống theo khả năng nhận thức, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân.

Thông qua các hoạt động và trải nghiệm, HS không chỉ phát triển NL ứng xử và GQVĐ, mà còn phát triển các NL hợp tác, NL giao tiếp, NL thông tin và truyền thông,… Lớp học là môi trường giao tiếp giữa GV và HS, giữa HS với HS, các hoạt động học tập sẽ thúc đẩy mối quan hệ hợp tác giữa các cá nhân trong quá trình học tập. Thông qua thảo luận, tranh luận trong nhóm và trong lớp, mỗi cá nhân sẽ có cơ hội được bày tỏ, chia sẻ ý kiến, quan điểm của mình, qua đó NL giao tiếp được rèn luyện. Từ đó, những biện pháp sư phạm của người GV cần chú trọng đến việc tạo tạo điều kiện cho HS học tập với nhau.

3.1.6. Phải đảm bảo giúp HS rèn luyện khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực vào giải quyết các vấn đề, tình huống thực tiễn

NL là khả năng con người huy động tổng hợp mọi nguồn lực (bao gồm những tố chất sẵn có, kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng, hứng thú, niềm tin, ý chí,...) để thực hiện thành công hoạt động trong bối cảnh nhất định. Do đó, DH theo định hướng PTNL phải đảm bảo giúp HS rèn luyện khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực vào giải quyết các nhiệm vụ học tập cũng như những vấn đề, tình huống nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống.

Để giúp HS hình thành, phát triển khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực vào giải quyết các nhiệm vụ học tập cũng như giải quyết những vấn đề, tình huống nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống, GV bộ môn cần phải tăng cường DH tích hợp; bên cạnh những kiến thức, kỹ năng được tiếp thu trong bài học, GV bộ môn cần khuyến khích HS vận dụng những kinh nghiệm, vốn sống,... vào thực hiện, giải quyết các nhiệm vụ học tập.

DH tích hợp là một quan niệm DH nhằm hình thành, phát triển ở HS NL giải quyết hiệu quả các tình huống thực tiễn, dựa trên sự huy động nội dung, kiến thức, kĩ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau. Do đó, DH tích hợp là một yêu cầu của DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL. Tăng cường DHĐĐ theo hướng tích hợp sẽ giúp HS liên kết, huy động tổng hợp các tri thức để vận dụng giải quyết hiệu quả những vấn đề, tình huống thực tiễn, đồng thời giúp HS thay thế "tư duy cơ giới cổ điển" bằng "tư duy hệ thống. Tăng cường DHĐĐ theo hướng tích hợp không chỉ góp phần đảm bảo tính khoa học, tính thuyết phục của bài dạy đạo đức mà còn góp phần tạo điều kiện cho HS THPT phát triển toàn diện.

GV bộ môn cần khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi để HS vận dụng những nguồn nội lực sẵn có như hiểu biết, kinh nghiệm, vốn sống phong phú,... của các em vào thực hiện, giải quyết những nhiệm vụ học tập, các bài tập, vấn đề, tình huống đạo đức. Yêu cầu này cần phải được thực hiện trong toàn bộ quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, từ việc thiết kế chủ đề/bài DH, tổ chức các hoạt động DH cho đến việc đánh giá KQHT của HS. Điều này sẽ giúp các em phát huy được cao nhất tính tích cực, chủ động cũng như khả năng sáng tạo trong quá trình học tập, đồng thời giúp HS hình thành thói quen huy động, kết nối, phát huy những nguồn nội lực sẵn có với bản thân với những tri thức mới khi giải quyết những vấn đề, nhiệm vụ, tình huống đạo đức do cuộc sống đã, đang và sẽ đặt ra.

Các nguyên tắc nói trên có mối quan hệ thống nhất biện chứng với nhau và đều thúc đẩy quá trình DHĐĐ hướng tới mục tiêu vì sự tiến bộ của người học, giúp HS hình thành, phát triển được những NL cần thiết. Do đó, để đảm bảo việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo đúng định hướng PTNL, GV bộ môn cần căn cứ vào những nguyên tắc nói trên để lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm sao cho phù hợp.

3.2. Biện pháp tổ chức dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

3.2.1. Xác định nội dung dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực

3.2.1.1. Xác định chuẩn đầu ra NL của các chủ đề/bài dạy học đạo đức

Chuẩn đầu ra NL của các chủ đề/bài học đạo đức là sự cụ thể hóa mục tiêu của chủ đề/bài học thành kết quả đầu ra về NL mà HS cần đạt được sau mỗi chủ đề/bài học.

Việc xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học đạo đức giữ vị trí quan trọng trong quá trình DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL. Xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học sẽ tác động đến tất cả các mặt của quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT vì các lí do sau:

Thứ nhất, việc xác định được chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học sẽ bảo đảm cho việc DH chủ đề/bài học theo định hướng PTNL. Việc không xác định được chuẩn đầu ra NL thường làm cho quá trình DHĐĐ dễ bị chệch theo ĐHND, nặng về cung cấp, truyền thụ tri thức.

Thứ hai, cung cấp cho cả GV và HS yêu cầu đầu ra cần đạt về NL một cách rõ ràng, minh bạch, giúp GV có căn cứ để lựa chọn PP, HTTC DH và đánh giá NL HS. HS có thể dựa vào chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học để điều chỉnh PP học tập cũng như tự đánh giá NL của bản thân, của bạn học.

Thứ ba, chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học là sự cụ thể hóa đường phát triển NL đặc thù cần phát triển cho HS gắn với từng chủ đề/bài học đạo đức cụ thể trong môn GDCD ở trường THPT. Đây sẽ là cơ sở cho việc xác định các tiêu chí và thiết kế các công cụ đánh giá NL HS sau khi học chủ đề/bài học.

Quá trình xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học cần được tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Nghiên cứu mục tiêu bài học và đối chiếu với NL đặc thù mà các bài dạy đạo đức có ưu thế hình thành, phát triển cho HS cùng với các thành tố của NL cũng như biểu hiện của các thành tố đó (đã xác định trong phần 2.1.3.2).

Bước 2: Căn cứ vào nội dung, mục tiêu chủ đề/bài học và NL đặc thù bộ môn để xác định tên gọi và thành tố của NL HS cần đạt được sau khi học xong chủ đề/bài học.

Bước 3: Trên cơ sở mỗi thành tố, xác định các chỉ số hành vi cụ thể. Chỉ số hành vi cho thấy các yêu cầu, mức độ cần đạt về NL cụ thể của chủ đề/bài học diễn ra như thế nào. Mỗi chỉ số như là bằng chứng về những gì HS có thể thực hiện, làm được sau mỗi chủ đề/bài học. Do đó, chỉ số hành vi phải đảm bảo có thể quan sát và đo lường được.

Bước 4: Xây dựng các tiêu chí chất lượng gắn với mỗi chỉ số hành vi đã được xác định. Các tiêu chí chất lượng được xây dựng theo cấp độ NL tăng dần. Có thể sử dụng tích hợp các thang đo khác nhau như thang nhận thức của Bloom; thang kỹ năng thực hành của Dave; thang phát triển thái độ của Krathwohl; thang phân loại NL GQVĐ của Patrick Griffin;…

Chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học là sự cụ thể hóa yêu cầu cần đạt về NL sau khi HS học xong chủ đề/bài học. Do đó, việc xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học vừa là yêu cầu, đồng thời là một biện pháp để nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

3.2.1.2. Sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung đạo đức trong chương trình, sách giáo khoa môn GDCD THPT hiện hành thành các chủ đề dạy học tích hợp

Một trong những thách thức, bất cập khi triển khai DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL là nội dung đạo đức trong môn GDCD THPT hiện

nay được xây dựng theo chuẩn kiến thức, kĩ năng, tức là xây dựng theo ĐHND. Do đó, việc áp dụng quy trình DH theo định hướng PTNL cho chương trình môn học vốn được xây dựng theo ĐHND dẫn đến mâu thuẫn giữa nội dung và mục tiêu DH. Mục tiêu DH theo định hướng PTNL sẽ không được đảm bảo, do GV quá phụ thuộc vào nội dung CT, SGK hiện hành. Hầu hết GV bộ môn, khi xác định mục tiêu DH vẫn chủ yếu dựa trên chuẩn kiến thức, kỹ năng (chuẩn đầu vào) mà chưa xác định cũng như mô tả được một cách chi tiết năng lực (chuẩn đầu ra) cần hình thành, phát triển cho HS. Bên cạnh đó, việc đánh giá lại nội dung sau mỗi lần thực hiện cũng chưa được quan tâm đúng mức, dẫn đến hoạt động DH chậm đổi mới về nội dung. Người GV GDCD luôn ở thế bị động, tiếp nhận và cung cấp nội dung bài học cho HS theo quy định của CT. Các bài dạy đạo đức trong môn GDCD vì thế vẫn nặng nề, hàn lâm và chưa thoát khỏi ĐHND.

Để khắc phục những hạn chế về nội dung của CT, SGK GDCD hiện hành, đồng thời để đảm bảo việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đạt được mục tiêu chuẩn đầu ra, GV bộ môn cần nghiên cứu, phân tích CT môn học để sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung DHĐĐ theo hướng xây dựng các chủ đề/bài dạy tích hợp.

Để sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung DHĐĐ trong CT, SGK môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL, GV GDCD có thể căn cứ vào những cơ sở pháp lý sau đây:

- *Chương trình môn GDCD cấp THPT* ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo;

- Công văn số 5842/BGDĐT-VP, ngày 01/9/2011 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc *Hướng dẫn điều chỉnh nội dung dạy học giáo dục phổ thông*, trong đó có hướng dẫn điều chỉnh nội dung DH môn GDCD ở THPT;

- Hướng dẫn số 791/HD - BGDĐT ngày 25 tháng 06 năm 2013 về *Thí điểm phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông;*

- Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08 tháng 10 năm 2014 về việc *Hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lí các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng*;

Để khắc phục hạn chế của CT, SGK hiện hành, trong hướng dẫn về *Thí điểm phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông* (Hướng dẫn số 791/HD-BGDĐT ngày 25 tháng 06 năm 2013) của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho phép các trường THPT tham gia thực hiện thí điểm được phép "điều chỉnh cấu trúc nội dung dạy học trong chương trình hiện hành và xây dựng kế hoạch giáo dục mới ở từng môn học,

hoạt động giáo dục và của nhà trường". Để thực hiện được yêu cầu trên, Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu các trường THPT tham gia thực hiện thí điểm "rà soát nội dung CT, SGK hiện hành để loại bỏ những thông tin cũ, lạc hậu đồng thời bổ sung, cập nhật những thông tin mới phù hợp. Phát hiện và xử lý sao cho trong phạm vi cấp học không còn những nội dung DH trùng nhau trong từng môn học và giữa các môn học; những nội dung, bài tập, câu hỏi trong SGK không phù hợp mục tiêu giáo dục của CT hoặc yêu cầu vận dụng kiến thức quá sâu, không phù hợp trình độ nhận thức và tâm sinh lý lứa tuổi học sinh; những nội dung trong SGK sắp xếp chưa hợp lý; những nội dung không phù hợp với địa phương của nhà trường. Cấu trúc, sắp xếp lại nội dung DH của từng môn học trong CT hiện hành theo định hướng phát triển năng lực học sinh thành những bài học mới, có thể chuyển một số nội dung DH thành nội dung các hoạt động giáo dục và bổ sung các hoạt động giáo dục khác vào CT hiện hành; xây dựng kế hoạch DH, phân phối CT mới của các môn học, hoạt động giáo dục phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện thực tế nhà trường". Bộ cũng yêu cầu việc điều chỉnh cấu trúc nội dung DH trong CT hiện hành phải đảm bảo "Nâng cao được kết quả thực hiện mục tiêu giáo dục của CT giáo dục phổ thông hiện hành do Bộ GDĐT ban hành; đảm bảo tính lôgic của mạch kiến thức và tính thống nhất giữa các môn học và các hoạt động giáo dục; đảm bảo tổng thời lượng của các môn học và các hoạt động giáo dục trong mỗi năm học không ít hơn thời lượng quy định trong CT hiện hành;..." [22; tr 6].

Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08 tháng 10 năm 2014 về việc Hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới PPDH và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lí các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng chỉ rõ: nhằm "Nâng cao chất lượng sinh hoạt chuyên môn trong trường trung học và trung tâm GDTX, tập trung vào thực hiện đổi mới PPDH và KTĐG theo định hướng phát triển năng lực học sinh;...", Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu "Thay cho việc dạy học đang được thực hiện theo từng bài/tiết trong sách giáo khoa như hiện nay, các tổ/nhóm chuyên môn căn cứ vào chương trình và sách giáo khoa hiện hành, lựa chọn nội dung để xây dựng các chuyên đề dạy học phù hợp với việc sử dụng phương pháp dạy học tích cực trong điều kiện thực tế của nhà trường. Trên cơ sở rà soát chuẩn kiến thức, kĩ năng, thái độ theo chương trình hiện hành và các hoạt động học dự kiến sẽ tổ chức cho học sinh theo phương pháp dạy học tích cực, xác định các năng lực và phẩm chất có thể hình thành cho học sinh trong mỗi chuyên đề đã xây dựng" [22; tr 2].

Trên cơ sở phân tích nội dung DHĐĐ trong CT môn GDCD ở THPT hiện hành và những hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo nêu trên, đồng thời căn cứ vào đặc điểm,

nguyên tắc DHĐĐ theo định hướng PTNL cũng như NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS trong phần "Công dân với đạo đức" đã được xác định, chúng tôi đề xuất sắp xếp, cấu trúc lại nội dung DHĐĐ trong CT, SGK môn GDCD ở trường THPT như sau:

Bảng 3.1. Đề xuất sắp xếp, cấu trúc lại các chủ đề DHĐĐ trong CT môn GDCD THPT hiện hành

Các chủ đề/bài học mới		**Các bài học trong chương trình hiện hành**	
01	Đạo đức và một số phạm trù cơ bản của đạo đức (2 tiết)	Bài 10	Quan niệm về đạo đức (1 tiết)
		Bài 11	Một số phạm trù cơ bản của đạo đức (2 tiết)
02	Tự hoàn thiện bản thân (2 tiết)	Bài 16	Tự hoàn thiện bản thân (1 tiết)
03	Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình (3 tiết)	Bài 12	Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình (2 tiết)
04	Công dân với cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại (6 tiết)	Bài 13	Công dân với cộng đồng (2 tiết)
		Bài 14	Công dân với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc (2 tiết)
		Bài 15	Công dân với một số vấn đề cấp thiết của nhân loại (1 tiết)
Tổng số	14 tiết (*)		12 tiết

(*) Thời lượng tăng 2 tiết từ việc điều chỉnh nội dung DH phần "Công dân với việc hình thành thế giới quan, PP luận khoa học" chuyển sang.

Dựa trên mối quan hệ giữa các giá trị, chuẩn mực và kỹ năng, sự gần gũi về nội dung giữa các mạch kiến thức trong chủ đề, việc sắp xếp lại các nội dung DHĐĐ như trên sẽ làm cho nội dung đạo đức trong môn GDCD THPT đảm bảo tính lôgich, chặt chẽ và khoa học hơn. Các chủ đề/bài học được sắp xếp theo trật tự đi từ những khái niệm, phạm trù cơ bản của đạo đức (Đạo đức và một số phạm trù cơ bản của đạo đức), đến những vấn đề liên quan đến chính bản thân HS (Tự hoàn thiện bản thân), rồi mở rộng ra vấn đề khái quát hơn, phản ánh mối quan hệ của học sinh với môi trường ngày càng mở rộng xung quanh (Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình; Công dân với cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại. Bên cạnh đó, việc sắp xếp lại các nội dung DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT hiện hành thành các chủ đề/bài học như trên còn tạo điều kiện cho việc tích hợp nội môn, vận dụng kiến thức liên môn trong các chủ đề/bài dạy đạo đức. Các chủ đề được sắp xếp theo hướng tinh giản, giảm những nội dung hàn lâm, thúc đẩy việc DH tích hợp và phân hóa. HS có nhiều cơ hội tham gia vào các hoạt động học tập, rèn luyện kỹ năng và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đồng thời tạo điều kiện phát huy năng lực sáng tạo của GV bộ môn,…

Cùng với việc sắp xếp lại nội dung, cấu trúc của môn học, từng phần (phân môn) trong CT môn học thì nội dung, cấu trúc của từng bài cũng cần phải được sắp xếp, điều chỉnh, bổ sung sao cho phù hợp. Ví dụ, có thể bổ sung, đưa vào chủ đề *Công dân với cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại* nội dung về tình yêu và trách nhiệm với quê hương, tình yêu thương và trách nhiệm với đồng loại. Cũng ở chủ đề này, nội dung *Biểu hiện của truyền thống yêu nước Việt Nam* nên dành để hướng dẫn cho HS tự học, vì nội dung này trùng lặp với một số nội dung của Bài 28: *Truyền thống yêu nước của dân tộc Việt Nam thời phong kiến* trong CT môn Lịch sử 10 và Bài 1: *Truyền thống đánh giặc giữ nước của dân tộc Việt Nam* trong CT môn Giáo dục Quốc phòng - An ninh lớp 10 hiện hành.

Ngoài nội dung DH trên lớp với thời lượng 14 tiết nói trên, nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT còn dành 1 tiết cho hoạt động thực hành, ngoại khóa gắn với thực tiễn của địa phương; 1 tiết để ôn tập và 2 tiết kiểm tra (kiểm tra giữa kì và kiểm tra cuối học kì).

Đối với nội dung thực hành, ngoại khóa gắn với thực tiễn địa phương, hiện nay một số Sở GD&ĐT đã cho biên soạn CT và tài liệu hướng dẫn tổ chức DH, một số Sở GD&ĐT giao cho nhà trường và GV bộ môn căn cứ vào tình hình thực tiễn địa phương, điều kiện cụ thể của nhà trường để tự thiết kế các chủ đề thực hành, ngoại khóa cho phù hợp. Để nâng cao hiệu quả các giờ thực hành, ngoại khóa liên quan đến nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, Sở GD&ĐT nên căn cứ vào yêu cầu, đặc điểm của địa phương mình cho biên soạn một số chủ đề thực hành, ngoại khóa về đạo đức. Trên cơ sở CT và tài liệu hướng dẫn của Sở GD&ĐT, GV bộ môn căn cứ vào yêu cầu, điều kiện cụ thể của địa phương, nhà trường sẽ lựa chọn chủ đề phù hợp để tổ chức cho HS thực hành, ngoại khóa.

3.2.1.3. Đổi mới thiết kế chủ đề/bài dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL

Đổi mới thiết kế chủ đề/bài DH là một trong những biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Hiện nay, việc thiết kế các chủ đề/bài DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT thường được tiến hành theo 5 bước sau:

Bước 1: Xác định nội dung chủ đề/bài DH

Bước 2: Xác định mục tiêu DH

Bước 3: Lập bảng mô tả mức độ yêu cầu của các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập nhằm kiểm tra, đánh giá năng lực của học sinh

Bước 4: Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập nhằm kiểm tra, đánh giá năng lực và phẩm chất học sinh

Bước 5: Thiết kế tiến trình DH.

Quy trình thiết kế nói trên đã bước đầu thúc đẩy việc DH tích hợp và phân hóa, ít nhiều đã chú ý đến định hướng PTNL cho HS. Tuy nhiên, quy trình thiết kế chủ đề DH nói trên có một số hạn chế nhất định như chưa ưu tiên xác định các PP/KTDH phù hợp, việc xác định nội dung trước khi xác định mục tiêu DH cho thấy còn chịu ảnh hưởng của cách thiết kế bài DH theo ĐHND trước đây,… Để khắc phục những hạn chế nêu trên, đồng thời căn cứ vào mục tiêu, nội dung và NL đặc thù của các bài dạy đạo đức trong môn GDCD ở THPT, chúng tôi đề xuất quy trình thiết kế các chủ đề/bài DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL, bao gồm 6 bước sau:

Bước 1: *Xác định mục tiêu DH của* chủ đề/bài DH

Ở bước này, trên cơ sở rà soát chuẩn kiến thức, kĩ năng, thái độ trong CT môn học hiện hành và các hoạt động học dự kiến sẽ tổ chức cho HS theo PPDH tích cực, xác định và chỉ rõ các NL HS cần đạt.

Bước 2: *Xác định nội dung* chủ đề/bài dạy học

Nội dung của chủ đề/bài DH được xác định và chỉ ra thông qua: những căn cứ lựa chọn chủ đề (phân tích về việc lựa chọn nội dung trong CT và SGK hiện hành để xây dựng chủ đề/bài DH, xác định câu hỏi/vấn đề chính cần giải quyết trong chủ đề/bài DH); liệt kê các mạch kiến thức chính của chủ đề/bài DH; thời lượng để thực hiện chủ đề/bài DH.

Bước 3: *Lập bảng mô tả mức độ yêu cầu của các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập nhằm kiểm tra, đánh giá năng lực của học sinh*

Ở bước này, NL cần đạt của HS sau khi học xong chủ đề được mô tả cụ thể thông qua 4 mức độ yêu cầu (nhận biết, thông hiểu, vận dụng thấp, vận dụng cao). Những nội dung, yêu cầu, mức độ được mô tả sẽ là căn cứ để biên soạn các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập phục vụ cho việc DH và kiểm tra, đánh giá NL của HS sau mỗi chủ đề /bài DH đã xây dựng.

Bước 4: *Xác định các PP và HTTC dạy học dùng để dạy học chủ đề*

Căn cứ vào mục tiêu, nội dung DH, đối tượng HS và bảng mô tả các mức độ yêu cầu của các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập, lựa chọn và chỉ ra các PP/KTDH, HTTC DH cụ thể dự kiến sẽ sử dụng để tổ chức các hoạt động DH chủ đề/bài học.

Bước 5: *Xác định phương tiện, thiết bị, học liệu dùng để DH chủ đề*

Những phương tiện, thiết bị, học liệu dùng để DH phải phù hợp với mục tiêu, nội dung chủ đề DH, phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường và đối tượng HS. Các phương tiện, thiết bị, học liệu DH phải đáp ứng được các yêu cầu nêu ở mục 3.2.2.4

Bước 6: *Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập để sử dụng trong dạy học, hướng dẫn tự học và kiểm tra, đánh giá*

Căn cứ vào mục tiêu DH, nội dung, bảng mô tả các mức độ yêu cầu của các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập, biên soạn các câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập cụ thể theo các mức độ yêu cầu đã mô tả để sử dụng trong DH và kiểm tra, đánh giá.

Bước 7: *Thiết kế tiến trình dạy học*

Tiến trình DH mỗi chủ đề/bài DH được tổ chức thành các hoạt động học của HS để thực hiện ở trên lớp và ở nhà, mỗi tiết học trên lớp có thể chỉ thực hiện một số hoạt động trong tiến trình sư phạm của PP và KTDH được sử dụng.

Sản phẩm của quá trình thiết kế chủ đề/bài DH là một bản kế hoạch DH cụ thể (trước đây gọi là giáo án). Trong Kế hoạch DH mỗi chủ đề/bài dạy phải thể hiện rõ:

- Chuỗi hoạt động học của HS thể hiện tiến trình sư phạm của PPDH tích cực được sử dụng. Các hoạt động học xoay quanh việc giải quyết câu hỏi/vấn đề chính của chủ đề (đã trình bày ở bước 2).

- Mỗi hoạt động học gắn với những nhiệm vụ học tập giao cho HS, thể hiện rõ nội dung, phương thức hoạt động và KQHT mà HS phải hoàn thành. Có thể sử dụng một số câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập đã được biên soạn và trình bày ở bước 6 để tổ chức hoạt động học cho HS.

- Các hoạt động học phải thể hiện rõ PP, HTTC DH và PT, thiết bị,… được sử dụng để thực hiện và hoàn thành nhiệm vụ học tập.

- Các hoạt động học cần thể hiện rõ phương án kiểm tra, ĐG quá trình và KQHT của HS. Có thể sử dụng một số câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập đã được biên soạn và trình bày ở bước 6 để kiểm tra, ĐG NL của HS.

Việc thiết kế các chủ đề/bài DH theo định hướng PTNL trên cơ sở CT môn học được thiết kế, xây dựng theo ĐHND đang đặt ra nhiều thách thức cả về lí luận và thực tiễn trong DHĐĐ cho HS THPT theo định hướng PTNL. Để việc thiết kế DH các chủ đề/bài DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL đạt được hiệu quả như mong đợi, bên cạnh việc đổi mới quy trình thiết kế các chủ đề/bài DH, đòi hỏi người GV bộ môn phải không ngừng tìm tòi, sáng tạo, nắm vững và biết cách sử dụng linh hoạt các PP/KTDH, đồng thời phải có NL phát triển CT để đáp ứng được các yêu cầu của thực tiễn DH không ngừng đổi mới hiện nay.

3.2.1.4. Xây dựng, thiết kế lại nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL

Nội dung đạo đức trong môn GDCD hiện hành có một số ưu điểm như đã chú trọng giáo dục các giá trị, chuẩn mực đạo đức; nhiều nội dung thiết thực, gần gũi với

cuộc sống HS;... Tuy nhiên, do CT, SGK GDCD hiện hành được thiết kế, xây dựng theo ĐHND, hướng đến trang bị cho HS những chuẩn kiến thức, kĩ năng nên nội dung đạo đức trong CT, SGK hiện nay còn nhiều bất cập như: nhiều bài học có nội dung trừu tượng, nặng về lí thuyết, chưa thực sự thiết thực, phổ thông và sát với thực tế cuộc sống của HS; nặng về truyền thụ kiến thức, chưa có sự cân đối giữa lí thuyết và thực hành; thời lượng dành cho nội dung đạo đức trong CT môn học còn khiêm tốn (chỉ chiếm 15-17 tiết/105 tiết của CT GDCD ở THPT);... Những bất cập này đã dẫn đến những hạn chế khi triển khai DH nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Do đó, việc rà soát, sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung đạo đức trong CT, SGK thành các chủ đề DH tích hợp như đã nêu ở trên (phần 3.2.2.1) chỉ là một trong những biện pháp cho phép khắc phục phần nào những hạn chế của CT, SGK GDCD hiện hành khi triển khai DH theo định hướng PTNL. Về lâu dài, để giúp HS hình thành, phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức cùng các NL cần thiết khác, đòi hỏi nội dung đạo đức trong môn GDCD THPT cần phải có một sự đổi mới mạnh mẽ.

Trước hết, phải thay đổi cách tiếp cận khi thiết kế, xây dựng nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở trường THPT. Muốn DHĐĐ theo định hướng PTNL thì nội dung môn học phải được thiết kế theo hướng tiếp cận NL. Điều này đòi hỏi phải xác định được NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS. Nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT phải được thiết kế theo hướng tăng cường các nội dung cụ thể, sát với thực tế, có ý nghĩa giáo dục và đảm bảo tạo điều kiện cho GV dễ dàng đổi mới PP, HTTC DH, đánh giá KQHT HS theo định hướng PTNL. Đồng thời tạo điều kiện cho HS có nhiều cơ hội tham gia các hoạt động học tập, tham gia thực hành, trải nghiệm trong cuộc sống và tự học.

Các chủ đề về giáo dục lòng yêu nước, tinh thần dân tộc, bổn phận, trách nhiệm của người công dân đối với Tổ quốc phải là mạch trọng tâm, xuyên suốt của nội dung đạo đức và phải được coi là nền tảng của cả môn học. Các bài học đạo đức trong môn GDCD tuy có nội dung khác nhau nhưng phải xoay quanh và quy về một nguyên tắc chính, một nguyên tắc bất diệt và sẽ luôn luôn chi phối các hành động của HS ngay cả khi các em còn học ở nhà trường hay đã ra ngoài xã hội gánh vác trách nhiệm công dân, đó là phải coi việc *khơi dậy lòng yêu nước, tinh thần quốc gia, dân tộc* làm mục đích và lý tưởng cho các bài dạy đạo đức nói riêng và môn GDCD nói chung. Việc giáo dục, khơi dậy lòng yêu nước, tinh thần quốc gia, dân tộc sẽ góp phần làm cho HS biết trọng quốc thể và đặt non sông lên trên hết. Các em sẽ có động cơ để tích cực học tập nhằm đóng góp cho sự phát triển giàu mạnh của đất nước. Các em sẽ có thái độ,

hành vi, cử chỉ đúng mực, công bằng, nhân đạo để xứng đáng với các thế hệ cha anh và góp phần vinh danh cho Tổ quốc. Nội dung này luôn cần phải được nhắc lại, khắc sâu một cách thường xuyên.

Những giá trị, chuẩn mực đạo đức đưa vào CT cần phải đảm bảo kế thừa được những giá trị đạo đức truyền thống tốt đẹp của dân tộc, phải đảm bảo tính thiết thực, phổ thông và tính thời đại. Do đó, bên cạnh các giá trị, chuẩn mực đạo đức truyền thống của dân tộc thì cần phải bổ sung thêm vào CT môn học những giá trị, chuẩn mực đạo đức phổ quát của nhân loại, những giá trị, chuẩn mực đạo đức phù hợp với xu thế tiến bộ của thời đại. HS không chỉ học tập, rèn luyện để trở thành người công dân có ích cho Tổ quốc mà còn phải học để trở thành người công dân toàn cầu. Do đó, các bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT phải chú ý đến yêu cầu này.

Các giá trị, chuẩn mực đạo đức gắn liền, chi phối và tham gia điều chỉnh thái độ, hành vi ứng xử, quan hệ giữa người và người, giữa con người với môi trường xung quanh trên tất các lĩnh vực trong cuộc sống. Do đó, cần phải đưa vào CT môn học các chủ đề có tính tích hợp như đạo đức nghề nghiệp, đạo đức trong kinh doanh, đạo đức với môi trường,...

Để đáp ứng yêu cầu của DH theo định hướng PTNL, các chủ đề đạo đức trong môn GDCD ở THPT cần phải bám sát thực tiễn cuộc sống của HS, phải có độ mở nhất định để thúc đẩy và tạo điều kiện cho HS được hoạt động nhiều hơn, mang những kiến thức, kĩ năng của môn học vào trải nghiệm trong cuộc sống. Thiết kế các nội dung DHĐĐ theo hướng này sẽ thúc đẩy việc tích hợp nhiều hơn kỹ năng sống vào các bài học, chủ đề đạo đức, giúp HS hứng thú và thấy được tính thiết thực của các bài học đạo đức đối với bản thân. Thực tế cho thấy, tri thức của rất nhiều môn học được cho là quan trọng ở trường THPT lại xuất hiện rất ít, rất mờ nhạt trong cuộc sống hàng ngày của HS. Trong khi đó, mỗi cử chỉ, thái độ, hành động,... của con người dù ở đâu, trong bối cảnh nào cũng đều chứa đựng, biểu hiện các giá trị đạo đức và luôn được đánh giá về mặt đạo đức.

Từ những phân tích ở trên, chúng tôi cho rằng việc đổi mới nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT (trong đề án Đổi mới CT giáo dục phổ thông tổng thể trong CT giáo dục phổ thông mới ở Việt Nam đang bước đầu được triển khai) cần phải tiếp tục hướng tới mục tiêu phát triển cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức. Cùng với các môn học khác ở trường THPT, nội dung đạo đức trong môn GDCD góp phần giáo dục HS thành những con người nhân bản, có lòng yêu nước và tinh thần dân tộc sâu sắc; hiểu và thực hiện đúng quyền lợi cũng

như bổn phận, nghĩa vụ của người công dân đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại; luôn làm chủ bản thân; có lẽ sống và niềm tin lành mạnh, có đủ năng lực, bản lĩnh, khát vọng để hội nhập, sáng tạo và phát triển.

Trên cơ sở mục tiêu nói trên, đồng thời trên cơ sở kế thừa những ưu điểm của nội dung CT môn GDCT THPT hiện hành cũng như các CT môn học đã từng được áp dụng trong nước từ trước tới nay, chúng tôi đề xuất nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT sắp tới cần tập trung vào các chủ đề chính sau:

- Công dân với quá trình tự hoàn thiện bản thân (quý trọng và giữ gìn mạng sống; trau dồi trí tuệ, trau dồi bản lĩnh, trau dồi tình cảm;...).

- Công dân với gia đình (ứng xử với ông bà, cha mẹ, anh chị em, họ hàng,...)

- Công dân với tình bạn, tình yêu và hôn nhân.

- Công dân với quê hương, Tổ quốc và nhân loại (yêu quê hương, truyền thống quê hương, yêu Tổ quốc, truyền thống tốt đẹp của dân tộc, yêu thương đồng loại, công dân toàn cầu,...).

- Công dân với môi trường thiên nhiên (yêu và bảo vệ thiên nhiên, yêu thương chăm sóc và bảo vệ các loài vật,...)

- Đạo đức với đời sống của công dân (đạo đức nghề nghiệp, đạo đức trong kinh doanh, đạo đức với công nghệ thông tin và truyền thông, đạo đức với khoa học, kỹ thuật và công nghệ, ...).

- Những đức tính của người công dân tốt (yêu lao động, tôn trọng luật pháp, trọng lẽ phải, yêu tự do,...).

Tùy vào thời lượng dành cho nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, mỗi chủ đề nêu trên cần cụ thể hóa thành những nội dung cụ thể, chi tiết hơn. Cách tiếp cận như trên sẽ giúp sắp xếp nội dung đạo đức một cách khoa học (theo tính đồng tâm, liên thông và phát triển), giảm được những kiến thức lí luận trừu tượng cũng như sự quá tải về nội dung, tạo điều kiện cho GV đổi mới PP, HTTC DH, HS có nhiều cơ hội tham gia các hoạt động trải nghiệm, thực hành và kết nối những bài học đạo đức trên lớp với thực tiễn cuộc sống sinh động mà chính các em đang là một chủ thể trong đó.

Cùng với việc đổi mới nội dung môn học như đề xuất ở trên, việc tăng thêm thời lượng cho nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT là hết sức cần thiết. Với thời lượng 15 đến 17 tiết dành cho nội dung đạo đức như hiện nay là quá ít, không thể đáp ứng được yêu cầu DH cũng như GD đạo đức cho HS THPT vốn đang là vấn đề hết sức cấp bách hiện nay.

3.2.2. Tổ chức hoạt động dạy học trên lớp

3.2.2.1. Đổi mới quy trình dạy học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL

Hiện nay, Quy trình DHĐĐ cho trong môn GDCD ở trường THPT thường được tiến hành theo 3 bước cơ bản là: (1) chuẩn bị DH; (2) tổ chức hoạt động DH trên lớp và (3) đánh giá kết quả học tập của HS với các hoạt động cụ thể sau:

Bước 1: *Chuẩn bị DH*. Bước này gắn liền với các hoạt động: nghiên cứu CT, SGK và các văn bản hướng dẫn thực hiện CT, SGK; thiết kế bài DH; chuẩn bị phương tiện, thiết bị DH và học liệu; chuẩn bị phương án kiểm tra, đánh giá.

Bước 2: *Tổ chức hoạt động DH trên lớp*. Bước này gắn liền với các hoạt động: hoạt động mở đầu bài học; tổ chức, hướng dẫn cho HS tiếp cận, khám phá tri thức mới; luyện tập; củng cố và vận dụng tri thức.

Bước 3: *Đánh giá KQHT của HS.* Bước này gắn liền với các hoạt động: đánh giá thông qua các bài kiểm tra thường xuyên và định kỳ; phản hồi cho HS về kết quả các bài kiểm tra.

QTDH trên đây, về cơ bản phù hợp với quy luật của quá trình nhận thức cũng như lôgích của QTDH. Tuy nhiên, các hoạt động cụ thể trong QTDH nói trên cho thấy quy trình DHĐĐ ở THPT được đa số GV GDCD sử dụng hiện nay vẫn bám sát theo ĐHND. Quy trình DH này có nhiều hạn chế trong việc thúc đẩy việc phát triển NL cho HS. Do đó, việc đổi mới quy trình DHĐĐ từ ĐHND như hiện nay sang quy trình DH theo định hướng PTNL được coi là một trong những biện pháp quan trọng, góp phần nâng cao chất lượng DH bộ môn và giúp HS phát triển được những phẩm chất, NL đạo đức cần thiết của người công dân.

Theo chúng tôi, quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL vẫn bao gồm 3 bước cơ bản như trên, tuy nhiên trong mỗi bước cần điều chỉnh, bổ sung một số hoạt động nhằm đáp ứng được mục tiêu phát triển NL cho người học.

***Bước 1*: *Chuẩn bị dạy học*.** So với quy trình DHĐĐ được đa số GV GDCD THPT sử dụng hiện nay, trong bước này bên cạnh những hoạt động quen thuộc cần bổ sung thêm một số hoạt động như: xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề DH, xác định hướng phát triển CT môn học; đánh giá NL đầu vào của HS. Cụ thể:

- *Xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề DH*: Việc xác định chuẩn đầu ra NL thực chất là việc xác định mục tiêu DH của chủ đề DH theo định hướng PTNL.

Chuẩn đầu ra NL là những yêu cầu tối thiểu về NL mà HS cần đạt, do đó chuẩn đầu ra NL cần phải được mô tả một cách chi tiết và có thể dễ dàng quan sát, đánh giá và đo được (xem phần 3.2.1.1)

- *Xác định hướng phát triển CT môn học trong DH*: Đây là hoạt động rất đặc trưng của DH theo định hướng PTNL nhưng hiện nay rất ít GV chú ý đến hoạt động này. Để phát triển CT môn học trong DH, GV bộ môn cần nghiên cứu, phân tích các chủ đề/ bài học đạo đức trong CT, SGK và xác định hướng phát triển CT thông qua việc rà soát, điều chỉnh, bổ sung một số nội dung cần thiết và sắp xếp, cấu trúc lại thành các chủ đề/bài học theo yêu cầu PTNL cho HS.

- *Đánh giá NL đầu vào của HS*: Đánh giá NL đầu vào của HS là yêu cầu bắt buộc của DH theo định hướng PTNL. Tuy nhiên, hiện nay rất ít GV chú trọng đến hoạt động này. Để đánh giá đúng NL đầu vào của HS, GV bộ môn có thể thực hiện nhiều biện pháp khác nhau như: nghiên cứu hồ sơ của HS; thông qua GV chủ nhiệm và các đồng nghiệp để tìm hiểu, thu thập thông tin về lớp học, về từng HS; trao đổi trực tiếp với HS; đánh giá NL của các em trước mỗi bài học, quan sát quá trình các em tham gia các nhiệm vụ học tập ở trên lớp;... Việc đánh giá được NL đầu vào của HS sẽ giúp GV điều chỉnh nội dung, biện pháp DH phù hợp, đồng thời giúp GV theo dõi, đánh giá kết quả học tập của HS theo định hướng PTNL một cách chính xác, khách quan hơn.

- *Thiết kế chủ đề DH*: Thiết kế chủ đề DH là một hoạt động quan trọng khi chuẩn bị DH các chủ đề đạo đức trong môn GDCD ở THPT. Thiết kế chủ đề DH theo định hướng PTNL là quá trình lập và hiện thực hoá kế hoạch chủ đề DH thành văn bản chi tiết những dự kiến mà GV mong muốn sẽ thực thi trên lớp, qua đó giúp HS biết cách huy động tổng hợp các nguồn lực khác nhau vào giải quyết hiệu quả những vấn đề các em gặp phải trong thực tiễn. Sản phẩm của quá trình thiết kế chủ đề DHĐĐ theo định hướng PTNL là văn bản chi tiết thể hiện những yêu cầu và dự kiến mà GV mong muốn sẽ thực thi trên lớp bao gồm mục tiêu (chuẩn đầu ra – yêu cầu cần đạt đối với HS) của chủ đề DH, xác định nội dung (các mạch kiến thức chính của chủ đề), bảng mô tả yêu cầu của các câu hỏi/bài tập, PP và kĩ thuật được sử dụng DH, câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập theo định hướng PTNL của HS, tiến trình DH với các hoạt động cụ thể của GV và HS, gợi ý cách thức kiểm tra, đánh giá,... Chuỗi hoạt động dạy - học được thiết kế phải phù hợp và đáp ứng được mục tiêu chuẩn đầu ra NL của chủ đề DH.

- *Chuẩn bị các thiết bị DH và học liệu*: Căn cứ vào mục tiêu đã được xác định và kế hoạch chủ đề/bài DH đã được thiết kế, GV bộ môn sưu tầm, thiết kế các thiết bị DH và học liệu tương ứng. Các thiết bị DH và học liệu được sử dụng để DH phải phù hợp với nội dung, PP, HTTC DH, phải bảo đảm tính khoa học, tính thẩm mỹ, tính giáo dục, góp phần phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS và góp phần hợp lý hóa hoạt động DH của GV và HS.

- *Chuẩn bị phương án kiểm tra, ĐG*: GV bộ môn cần chủ động, sáng tạo trong việc lựa chọn, sử dụng các giải pháp kiểm tra, ĐG phù hợp, đồng bộ để đánh giá KQHT của HS. Các phương án kiểm tra, đánh giá trong DHĐĐ ở THPT phải vì sự tiến bộ của HS và phải diễn ra trong toàn bộ QTDH. PP và hình thức kiểm tra, ĐG càng đa dạng thì mức độ chính xác trong ĐG càng cao.

***Bước 2*: *Tổ chức hoạt động dạy học trên lớp*.** So với quy trình DHĐĐ được đa số GV GDCD THPT sử dụng hiện nay, trong bước này bên cạnh những hoạt động quen thuộc cần bổ sung thêm một số hoạt động như: tổ chức, hướng dẫn cho HS phát hiện và GQVĐ; hướng dẫn tự học và kết nối. Cụ thể:

- *Hoạt động mở đầu bài học*: Đây là hoạt động mở đầu của tiến trình DH trên lớp, hoạt động này bao gồm khởi động và giới thiệu bài mới. Khởi động kết hợp với giới thiệu bài mới nhằm mục đích tạo tâm thế tích cực, kích thích sự hứng thú, thu hút sự quan tâm chú ý, khơi dậy tình cảm, thúc đẩy động cơ học tập ở mỗi HS, giúp các em biết được yêu cầu cần đạt (chuẩn đầu ra NL- mục tiêu học tập) cũng như có cái nhìn tổng quan về bài học. Thực tế DH các bài đạo đức ở THPT hiện nay cho thấy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS phụ thuộc rất nhiều vào hoạt động mở đầu của một tiết học, bài học. Trong quá trình khởi động và giới thiệu bài mới, GV bộ môn cần chủ động dẫn dắt, hướng dẫn và cùng HS tham gia các tương tác sư phạm một cách tích cực, cởi mở. Việc kết hợp khởi động với giới thiệu bài mới trong cùng hoạt động sẽ giúp tiết kiệm thời gian và tăng tính gắn kết, tính lôgíc của bài học.

- *Tổ chức, hướng dẫn cho HS tiếp cận, khám phá tri thức mới*: Nội dung của các chủ đề/bài học đạo đức luôn chứa đựng trong nó những giá trị đạo đức – nhân văn. Đó cũng là những giá trị làm người mà môn học có nhiệm vụ bồi dưỡng, trau dồi cho HS. Mỗi giá trị, chuẩn mực đạo đức nói trên lại được khái quát, truyền tải thông qua những khái niệm, phạm trù cơ bản trong mỗi chủ đề/bài học. Do đó, để giúp HS hiểu, ý thức sâu sắc về các giá trị đạo đức thì GV bộ môn phải giúp HS việc tiếp cận, khám phá tri thức

mới của bài học, biến những tri thức của môn học thành hiểu biết, tình cảm, lẽ sống của các em. Việc nắm vững nội hàm của các khái niệm, phạm trù cơ bản của các bài dạy đạo đức sẽ giúp HS nắm vững, làm chủ tri thức mới, hiểu sâu sắc nội dung bài học cũng như những giá trị đạo đức chứa đựng trong bài học đạo đức.

- *Tổ chức, hướng dẫn cho HS phát hiện và GQVĐ*: Hoạt động này không chỉ giúp HS rèn luyện, phát triển NL phát hiện và GQVĐ mà cũng là cách để giúp HS tăng cường tham gia các hoạt động trong quá trình học tập, theo đúng yêu cầu của DH theo định hướng PTNL là không chỉ giúp cho HS *biết* mà phải giúp cho HS *biết làm* và *làm* (ứng xử, GQVĐ) một cách hợp lý, hiệu quả nhất.

- *Củng cố, luyện tập*: Thông qua hoạt động củng cố, luyện tập, GV giúp HS hệ thống lại những kiến thức, kĩ năng cơ bản của tiết học, bài học, nhấn mạnh những nhiệm vụ, nội dung cơ bản, trọng tâm của tiết học, bài học. Đồng thời, giúp HS tiếp tục liên hệ, vận dụng kiến thức vào giải quyết các tình huống, vấn đề thực tiễn, tiếp tục rèn luyện khả năng phát hiện và GQVĐ. Thời lượng dành cho môn GDCD ở THPT chỉ có 1 tiết/1 tuần, do đó sau mỗi tiết học GV đều phải tổ chức củng cố, luyện tập cho HS. Riêng đối với những chủ đề có nhiều tiết thì cần chú trọng dành nhiều thời gian hơn cho hoạt động củng cố, luyện tập ở tiết cuối cùng của chủ đề.

- *Hướng dẫn tự học và kết nối:* Do thời lượng của môn GDCD ở THPT là 1tiết/1 tuần nên giữa 2 giờ đạo đức thường cách nhau 1 tuần. Trong khi việc DHĐĐ đòi hỏi ở người học phải hình thành, phát triển những thói quen, hành vi đạo đức lành mạnh thông qua những trải nghiệm đạo đức trong thực tiễn cuộc sống. Do đó, đối với HS thì việc tự học, tự rèn luyện luôn giữ một vai trò rất quan trọng trong quá trình học tập, tu dưỡng đạo đức. Cuối mỗi tiết học, GV bộ môn cần dành một thời gian nhất định để hướng dẫn HS về nhà tự học, tự rèn luyện. Những nhiệm vụ, bài tập giao cho HS phải đảm bảo không chỉ giúp HS tự học mà còn giúp các em kết nối bài học trên lớp với những trải nghiệm sinh động trong thực tiễn cuộc sống của chính các em. Việc hướng dẫn tự học luôn phải gắn liền với các yêu cầu, bài tập, nhiệm vụ cụ thể giao cho HS và phải đảm bảo những kết quả tự học, tự rèn luyện đó có thể dễ dàng đánh giá, đo được ở các giờ học tiếp theo.

***Bước 3*: Đánh giá KQHT của HS**. So với quy trình DHĐĐ được đa số GV GDCD ở trường THPT sử dụng hiện nay, để đảm bảo định hướng PTNL, trong bước này bên cạnh những hoạt động quen thuộc cần điều chỉnh, bổ sung thêm một

số hoạt động: công bố tiêu chuẩn đánh giá; hướng dẫn HS tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau**.** Cụ thể:

- *Công bố tiêu chuẩn đánh giá*: Tiêu chuẩn đánh giá được xác định gắn liền với chuẩn đầu ra (yêu cầu cần đạt) của các chủ đề/bài học đạo đức. Các bài học đạo đức ở trường THPT hướng đến hình thành, phát triển cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức, do đó phải dựa trên NL này và căn cứ vào các chủ đề/bài học cụ thể để xác định các tiêu chí đánh giá cụ thể.

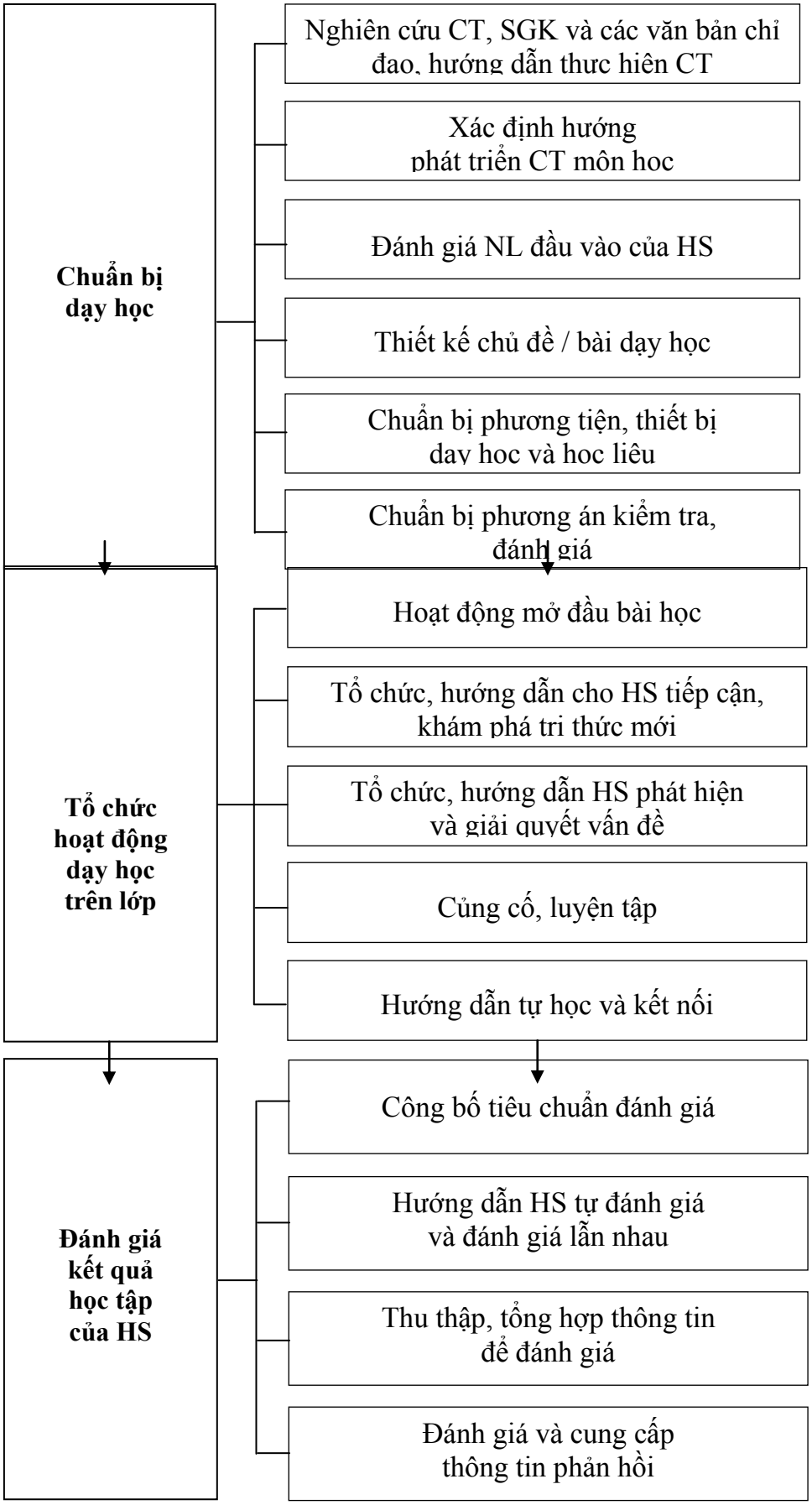
- *Hướng dẫn HS tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau*: Trên cơ sở tiêu chuẩn đánh giá đã được xác định, GV cần hướng dẫn để HS tự đánh giá nhằm giúp các em phát hiện ra những ưu điểm, hạn chế của bản thân, qua đó chủ động tự điều chỉnh nhằm tự hoàn thiện bản thân. Bên cạnh đó, cần hướng dẫn và khuyến khích HS đánh giá lẫn nhau (đánh giá đồng đẳng), qua đó tạo điều kiện để HS phát huy tính tích cực, chủ động, chia sẻ, giúp đỡ để cùng nhau tiến bộ trong học tập.

- *Thu thập, tổng hợp thông tin để đánh giá*: GV bộ môn có thể dựa trên nhiều căn cứ khác nhau để đưa ra đánh giá về kết quả học tập của HS như kết quả quan sát quá trình tham gia học tập của HS (thái độ, kĩ năng); mức độ hoàn thành các nhiệm vụ, bài tập; các bài kiểm tra; kết quả tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau của HS và các bằng chứng khác có thể xác nhận NL của HS;...

- *Đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi*: GV bộ môn đưa ra kết luận đánh giá KQHT của HS bằng cách kết hợp cho điểm số (đối với các bài kiểm tra) và nhận xét. Kết luận đánh giá cần được thông báo cho HS một cách kịp thời và được thực hiện trong suốt QTDH. Những đánh giá, nhận xét và góp ý của GV bộ môn không chỉ giúp cho HS PTNL, tự điều chỉnh để hoàn thiện bản thân trong quá trình học tập mà còn là cơ sở để giúp GV bộ môn có được đánh giá, nhận xét khách quan để ghi vào học bạ của HS cũng như phối hợp, cung cấp thông tin cho GV chủ nhiệm tham khảo để xếp loại hạnh kiểm HS sau mỗi học kỳ, năm học.

Như vậy, có thể mô tả quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL bằng sơ đồ sau:

Hình 3.2. Sơ đồ quy trình dạy học đạo đức trong CT môn GDCD THPT theo định hướng PTNL



Theo chúng tôi, việc đổi mới quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL sẽ góp phần nâng cao hiệu quả DH các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở THPT, phát triển cho HS những NL đạo đức cơ bản, cần thiết, đáp ứng được yêu cầu phát triển của xã hội trong giai đoạn hiện nay. Để đảm bảo toàn bộ quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT được thực hiện theo đúng định hướng PTNL, cùng với việc đổi mới QTDH đòi hỏi phải đổi mới đồng bộ tất cả các khâu của QTDH, từ việc xác định NL đặc thù môn học và chuẩn đầu ra NL chủ đề/bài học; đổi mới nội dung và thiết kế chủ đề/bài học; đổi mới PP, HTTC và PTDH; đổi mới đánh giá KQHT;...

3.2.2.2. Lựa chọn, sử dụng các phương pháp, kĩ thuật dạy học phù hợp với yêu cầu dạy học đạo đức cho HS THPT theo định hướng phát triển năng lực

PPDH là cách thức hoạt động chung giữa GV và HS, trong những điều kiện DH xác định, nhằm đạt tới mục đích DH; KTDH là những biện pháp, cách thức hành động của GV trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện PPDH và thực hiện, điều khiển QTDH. Các KTDH chưa phải là các PPDH độc lập mà là thành phần của PPDH. Nói cách khác, đi liền với mỗi PPDH cụ thể là các KTDH tương ứng. Do đó, việc GV lựa chọn, sử dụng PPDH không thể tách rời việc lựa chọn, sử dụng các KTDH gắn với PPDH đó. Ví dụ: gắn với PP đàm thoại là kĩ thuật đặt câu hỏi, động não, lắng nghe và phản hồi tích cực,...; gắn với PP thảo luận nhóm là kĩ thuật chia nhóm, kĩ thuật giao nhiệm vụ, kĩ thuật đặt câu hỏi, kĩ thuật "khăn trải bàn", kĩ thuật các mảnh ghép,...

Qua khảo sát của chúng tôi thì nhiều GV khi DH các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT hiện nay chưa chú ý căn cứ vào đặc thù tri thức của môn học và yêu cầu DH theo định hướng PTNL để lựa chọn, sử dụng các PP/KTDH cho phù hợp. Việc lựa chọn PP/KTDH không phù hợp, lạm dụng PP thuyết trình, sử dụng các PP/KTDH tích cực một cách hình thức,... đã làm cho các giờ học đạo đức ở trường THPT trở nên hàn lâm, đơn điệu, dễ bị nhàm chán, không phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS trong quá trình học tập, hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT vì thế còn thấp. Do đó, chúng tôi cho rằng lựa chọn và sử dụng kết hợp, linh hoạt các PP/KTDH phù hợp với đặc thù, yêu cầu DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL là một trong những biện pháp quan trọng góp phần nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT.

Vai trò, ưu thế của một số PPDH trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL:

- *PP đàm thoại* (vấn đáp) là PPDH, trong đó GV dạy bằng cách đặt ra các câu hỏi, yêu cầu kèm theo các gợi ý và HS học bằng cách tham gia trả lời những câu hỏi, yêu cầu dựa trên gợi ý của GV. PP đàm thoại có ba dạng chủ yếu là đàm thoại tái hiện, đàm thoại

giải thích – minh họa, đàm thoại tìm tòi. Trong đó, đàm thoại tái hiện không được xem là một PP có giá trị sư phạm.

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP đàm thoại có ưu thế trong việc thúc đẩy sự tương tác sư phạm nhiều hơn giữa GV và HS, khắc phục lối truyền thụ một chiều của thuyết trình, thúc đẩy và khuyến khích HS tham gia vào quá trình học tập, giúp GV thu được thông tin phản hồi của HS một cách kịp thời, rèn luyện cho HS PP tư duy lôgíc,...qua đó góp phần giúp HS phát triển khả năng nhận thức, hiểu biết và phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức. Trong thực tiễn DHĐĐ ở THPT, *đàm thoại,* nhất là *đàm thoại tìm tòi* tỏ ra phù hợp, hiệu quả hơn *giảng giải* (một dạng của PP thuyết trình) trong DH các khái niệm, phạm trù đạo đức hoặc những luận điểm trừu tượng.

- *PP nghiên cứu trường hợp điển hình* là PPDH, trong đó GV tổ chức, hướng dẫn cho HS nghiên cứu, giải quyết một trường hợp cụ thể, điển hình, đại diện cho những trường hợp tương tự đã, đang xảy ra trong cuộc sống được phản ánh trong nội dung chủ đề/bài học. Những trường hợp điển hình có thể là một thông tin, một câu chuyện, một sự kiện, một tình huống,... rất cụ thể, mang tính đại diện và phải thật (đối với thông tin, sự kiện, câu chuyện, tình huống) hoặc phải giống như thật (câu chuyện, tình huống). Những trường hợp điển hình đưa vào DHĐĐ phải gần gũi, dễ bắt gặp trong những trường hợp tương tự trong cuộc sống hàng ngày. Cần phải chú ý phân biệt giữa trường hợp điển hình (mang tính đại diện tiêu biểu) với những trường hợp độc đáo.

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP nghiên cứu trường hợp điển hình có ưu thế trong việc gắn kết bài học đạo đức với thực tiễn sinh động của cuộc sống, tăng tính thuyết phục và tạo hứng thu cho HS, giúp HS rèn luyện khả năng phát hiện vấn đề cũng như rèn luyện những kỹ năng giải quyết tình huống, kỹ năng hợp tác, giúp HS trải nghiệm thử trong môi trường an toàn trước khi vận dụng để ứng xử và tham gia giải quyết trước các trường hợp cụ thể mà các em sẽ bắt gặp trong cuộc sống thật,...

- *PP nêu và GQVĐ* là PPDH, trong đó GV hướng dẫn, khuyến khích HS tham gia phát hiện, giải quyết những vấn đề đang nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống và được phản ánh trong nội dung chủ đề/ bài học. PP nêu và GQVĐ thường gắn liền với các KTDH như: kĩ thuật giao nhiệm vụ, đọc văn bản, đặt câu hỏi, lắng nghe và phản hồi tích cực, chia nhóm, khăn trải bàn, tranh luận ủng hộ - phản đối,... Trong QTDH, PP nêu và GQVĐ thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như đàm thoại, thảo luận nhóm, nghiên cứu trường hợp điển hình, trực quan, thuyết trình,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP nêu và GQVĐ có ưu thế trong việc giúp cho HS rèn luyện khả năng phát hiện và giải quyết những vấn đề đạo đức của bản thân và cộng đồng, giúp cho bài học đạo đức gắn với thực tiễn sinh động của cuộc sống, tăng tính thuyết phục và tạo hứng thu cho HS, giúp HS bước đầu trải

nghiệm trong môi trường an toàn trước khi vận dụng vào tìm hiểu, giải quyết các vấn đề mà các em sẽ bắt gặp trong cuộc sống thật,...

- *PP thảo luận nhóm* là PPDH trong đó GV chia HS trong lớp học thành những nhóm nhỏ để bàn bạc, trao đổi, thảo luận nhằm giải quyết một vấn đề, tình huống, bài tập,... cụ thể. Thảo luận nhóm là PPDH được sử dụng rộng rãi nhằm giúp cho HS tham gia một cách chủ động vào quá trình học tập, tạo cơ hội cho HS có thể chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm, ý kiến để cùng nhau giải quyết một nhiệm vụ học tập cụ thể. PP thảo luận nhóm thường gắn liền với các KTDH như: kĩ thuật chia nhóm, giao nhiệm vụ, đặt câu hỏi, đọc văn bản, lắng nghe và phản hồi tích cực, khăn trải bàn, tranh luận ủng hộ - phản đối, bể cá, tranh tường,... Trong QTDH, PP thảo luận nhóm thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như đàm thoại, nghiên cứu trường hợp điển hình, nêu và giải quyết vấn đề, trực quan, đóng vai,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP thảo luận nhóm có ưu thế trong việc tạo điều kiện cho HS học hỏi lẫn nhau, hình thành và phát triển ở các em kĩ năng và thói quen làm việc nhóm, hợp tác, chia sẻ, lắng nghe, phản biện; khả năng giao tiếp; khả năng phát hiện và giải quyết những vấn đề đạo đức; giúp HS rèn luyện sự tự tin;...

- *PP trực quan* là PPDH trong đó GV sử dụng các phương tiện tác động trực tiếp đến cơ quan cảm giác của HS nhằm đạt hiệu quả cao trong quá trình tiếp nhận nội dung bài học. Sử dụng PP trực quan trong DH phù hợp với con đường biện chứng của quá trình nhận thức: đi từ trực quan sinh động (nhận thức cảm tính) đến tư duy trừu tượng (nhận thức lý tinh), đi từ cụ thể đến trừu tượng giúp HS lĩnh hội tri thức của bài học một cách sinh động, dễ dàng và hiệu quả. PP trực quan thường gắn liền với các KTDH như: đặt câu hỏi, giao nhiệm vụ, quan sát và phản hồi tích cực,,... Trong QTDH, PP trực quan thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như đàm thoại, nghiên cứu trường hợp điển hình, nêu và giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, thuyết trình,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP trực quan có ưu thế là làm tăng tính thuyết phục, tính thực tiễn của bài dạy đạo đức; giúp HS phát triển kĩ năng quan sát và khả năng phát hiện vấn đề; tạo hứng thú cho HS và bồi dưỡng tình cảm cho HS;...

- *PP thuyết trình* là PPDH trong đó người GV dùng lời nói sinh động, biểu cảm, thuyết phục để truyền thụ hệ thống tri thức cho HS theo chủ đích nhất định, nhờ đó HS tiếp thu bài giảng một cách có hệ thống. Thuyết trình có 3 dạng cơ bản là giảng giải, diễn giảng và kể chuyện. PP thuyết trình thường gắn liền với các thao tác tư duy như phân tích, so sánh, tổng hợp,...và các KTDH như: đặt câu hỏi, lắng nghe - tổng hợp và phản hồi, trình bày – lập luận, sơ đồ tư duy,... Trong QTDH, PP thuyết trình thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như đàm thoại, trực quan, nghiên cứu trường hợp điển hình,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP thuyết trình có ưu thế là giúp HS hiểu đúng các khái niệm, phạm trù, luận điểm đạo đức; tác động, khơi dậy và dẫn dắt cảm xúc tích cực của HS; thúc đẩy HS tự giác thực hiện, điều chỉnh thái độ, hành vi ứng xử sao cho phù hợp giá trị, chuẩn mực đạo đức;...

- *PP dự án* là PPDH, trong đó GV giao cho HS thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn với thực tiễn, kết hợp lí thuyết với thực hành.

Nhiệm vụ học tập GV giao đòi hỏi HS thực hiện với tính tự lực cao, từ việc lập kế hoạch đến việc thực hiện và đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ. HS có thể làm việc độc lập hoặc làm việc theo nhóm để hoàn thành nhiệm vụ. Kết quả thực hiện dự án có thể viết dưới dạng thu hoạch, báo cáo. Sản phẩm dự án cũng có thể là tranh, ảnh, pan-nô... để triển lãm, cũng có thể là những sản phẩm phi vật thể như: diễn một vở kịch, một cuộc tuyên truyền, vận động trong cộng đồng.... Sản phẩm dự án có thể trình bày giữa các nhóm HS, có thể được giới thiệu trong nhà trường hay ngoài xã hội.

PP dự án thường gắn liền với các KTDH như: chia nhóm, giao nhiệm vụ, sơ đồ tư duy,... Trong QTDH, PP dự án thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như thảo luận nhóm, trực quan, nêu và GQVĐ,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP dự án có ưu thế là giúp HS gắn lý thuyết với thực tế cuộc sống, tạo điều kiện để HS trải nghiệm, thực hành vận dụng tri thức, rèn luyện kĩ năng giao tiếp, hợp tác, rèn luyện khả năng phát hiện cũng như GQVĐ, thúc đẩy việc tự học của HS,...

- *PP trò chơi* là PPDH trong đó, GV tổ chức cho HS tìm hiểu một vấn đề hay thể nghiệm những hành động, thái độ, việc làm thông qua một trò chơi nào đó. PP trò chơi thường gắn liền với các KTDH như: chia nhóm, giao nhiệm vụ, hoàn tất một nhiệm vụ,... Trong QTDH, PP trò chơi thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như thảo luận nhóm, trực quan,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP trò chơi có ưu thế là tạo điều kiện để HS có cơ hội được thể nghiệm những thái độ, hành vi đã được cung cấp qua môn học, nhờ đó hình thành được ở các em niềm tin vào những thái độ, hành vi tích cực; rèn luyện cho HS các kỹ năng quan sát, nhận xét, đánh giá hành vi, khả năng ra quyết định,...; tăng cường khả năng giao tiếp và tương tác giữa GV với HS, giữa HS với HS; tạo hứng thú học tập cho HS, giúp cho bài giảng trở nên nhẹ nhàng, sinh động,... Tuy nhiên, để tìm được trò chơi có nội dung phù hợp với yêu cầu của bài học là một vấn đề khó khăn.

- *PP đóng vai* là PPDH, trong đó GV tổ chức cho HS thực hành, "làm thử" một số cách ứng xử nào đó trong một tình huống giả định. Đây là PPDH nhằm giúp HS suy nghĩ

sâu sắc về một vấn đề bằng cách tập trung vào một sự kiện cụ thể mà người học vừa thực hiện hoặc quan sát. Việc đóng vai không phải là phần chính của PP này mà điều quan trọng là bước thảo luận sau phần đóng vai.

PP đóng vai thường gắn liền với các KTDH như: chia nhóm, giao nhiệm vụ, hoàn tất một nhiệm vụ, quan sát và phản hồi tích cực,... Trong QTDH, PP đóng vai thường được sử dụng kết hợp với các PPDH khác (ở mức độ khác nhau) như đàm thoại, thảo luận nhóm, nghiên cứu trường hợp điển hình,...

Trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL, PP đóng vai có ưu thế là tạo điều kiện để HS được rèn luyện, thực hành những kĩ năng ứng xử và bày tỏ thái độ trong môi trường an toàn trước khi thực hành trong thực tiễn, tạo ra được tâm lý hứng thú và sự chú ý cho HS, tạo điều kiện làm phát triển óc sáng tạo của HS, khích lệ sự thay đổi thái độ, hành vi của HS theo hướng tích cực một cách tự giác,... Tuy nhiên, không phải HS nào cũng có năng khiếu để tham gia xây dựng kịch bản, đóng vai. PP này tỏ ra không hiệu quả đối với HS ở lứa tuổi THPT.

Dựa vào những căn cứ, đồng thời trên cơ sở phân tích ưu thế của các PPDH đang được sử dụng để DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT, chúng tôi cho rằng các PPDH: nghiên cứu trường hợp điển hình, nêu và GQVĐ, thảo luận nhóm, trực quan, đàm thoại, đóng vai,... là những PPDH có nhiều ưu thế và phù hợp để sử dụng DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL. Trong đó, các PP nghiên cứu trường hợp điển hình, nêu và GQVĐ, thảo luận nhóm, đàm thoại,... cùng các KTDH tương ứng nên được xem là các PP/KTDH cơ bản, chủ đạo trong DHĐĐ ở THPT.

Khi DH các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, GV cần căn cứ vào mục tiêu, đặc điểm yêu cầu của từng bài học, nhiệm vụ học tập và đối tượng HS để lựa chọn, sử dụng các PP/KTDH nói trên sao cho phù hợp.

Để sử dụng các PP/KTDH nói trên một cách hiệu quả, GV bộ môn cần phải nắm vững bản chất, quy trình sử dụng cũng như ưu điểm, hạn chế của từng PP/KTDH. Nắm vững và thực hiện đúng các yêu cầu sư phạm để phát huy cao nhất ưu thế, khắc phục được những hạn chế của PP/KTDH.

3.2.2.3. Đổi mới hình thức tổ chức thực hiện giờ học trên lớp và tăng cường hướng dẫn học sinh tự học

- Đổi mới hình thức tổ chức thực hiện giờ học trên lớp theo hướng chuyển từ hoạt động dạy của GV là chủ yếu sang tổ chức hoạt động học cho HS là chủ yếu

HTTC thực hiện giờ học trên lớp là cách thức tổ chức, sắp xếp giờ học trên lớp cho phù hợp với mục tiêu, nội dung của từng bài, phù hợp với điều kiện và môi trường lớp học nhằm làm cho QTDH đạt được kết quả tốt nhất. Như vậy, HTTC thực hiện giờ học trên lớp là hình thức bên ngoài của hoạt động phối hợp giữa GV và HS, được thiết

lập theo những cấu trúc và trình tự xác định nhằm thực hiện các nhiệm vụ DH trong giờ học trên lớp. Trong quá trình DHĐĐ cho HS THPT, nếu HTTC thực hiện giờ học trên lớp không phù hợp sẽ hạn chế hiệu quả DH bộ môn, không giúp HS phát triển được các NL cần thiết.

Trong quá trình tổ chức thực hiện giờ học trên lớp, GV có thể sử dụng kết hợp nhiều PP/KTDH cụ thể với nhiều phương thức phối hợp khác nhau để thúc đẩy sự tương tác giữa GV và HS, giữa HS với HS. Tuy nhiên, qua điều tra khảo sát của chúng tôi ở một số trường THPT cho thấy đa số các giờ học đạo đức trên lớp được tổ chức theo hướng coi trọng hoạt động dạy của GV và còn nặng về mục tiêu truyền thụ tri thức theo ĐHND. Với HTTC thực hiện giờ học như vậy, HS ít có cơ hội để phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong quá trình học tập. Do đó, việc phát triển các NL cho HS thông qua các giờ học cũng bị hạn chế.

Theo chúng tôi, để nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, cần đổi mới HTTC thực hiện giờ học trên lớp theo hướng chuyển từ hoạt động dạy của GV là chủ yếu sang tổ chức hoạt động học cho HS là chủ yếu. Để thực hiện được điều này, GV phải chuyển vai trò từ người dạy, truyện thụ tri thức sang vai trò là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn HS khám phá tri thức, rèn luyện kĩ năng. HS từ vị thế tiếp thu tri thức một cách thụ động chuyển sang vị thế chủ động chiếm lĩnh tri thức và rèn luyện kĩ năng.

Để chuyển sang tổ chức thực hiện giờ học đạo đức trên lớp theo hướng tổ chức hoạt động học cho HS là chủ yếu, GV bộ môn cần phải thực hiện các yêu cầu sau:

+ Trên cơ sở nghiên cứu bài học (xác định mục tiêu, đặc điểm nội dung, chuẩn đầu ra,...) và căn cứ vào đặc điểm đối tượng HS để thiết kế chuỗi hoạt động học. Tương ứng với mỗi hoạt động học là nhiệm vụ học tập mà HS phải thực hiện với sản phẩm, kết quả cần đạt cụ thể.

+ Mỗi hoạt động học trong giờ học trên lớp được thực hiện theo 4 bước sau:

(1) Chuyển giao nhiệm vụ học tập cho HS;

(2) HS thực hiện nhiệm vụ học tập dưới sự hướng dẫn của GV;

(3) Tổ chức cho HS chia sẻ, trao đổi, thảo luận về kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập;

(4) GV đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập cũng như quá trình tham gia thực hiện nhiệm vụ học tập của HS.

+ Các nhiệm vụ học tập giao cho HS vừa phải đảm bảo bám sát nội dung trọng tâm của bài học vừa phải phải đảm bảo tính thực tiễn, tính vừa sức. Các nhiệm vụ, bài tập cần gắn liền với các tình huống, vấn đề, quan hệ, hiện tượng đạo đức trong cuộc sống hàng ngày.

+ Cần phải khuyến khích để tất cả các HS trong lớp tham gia tiếp nhận và sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ học tập.

+ Cần phải đảm bảo rằng, ngoài tri thức, kĩ năng của bài học, HS có thể huy động những hiểu biết, kinh nghiệm, vốn sống của bản thân để thực hiện và hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao.

+ Trong quá trình tổ chức hoạt động học, nếu phát hiện HS gặp khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ học tập, GV cần khuyến khích HS hợp tác, giúp đỡ nhau trước khi trực tiếp đưa ra các gợi ý hoặc biện pháp hỗ trợ.

- *Tăng cường hướng dẫn và khuyến khích HS tự học*

Tự học là PP học tập cơ bản và suốt đời của mỗi người. PP tự học đúng đắn sẽ giúp người học thường xuyên làm mới chính mình, bổ sung, cập nhật thêm tri thức và không ngừng tự hoàn thiện bản thân để thích ứng với cuộc sống vốn luôn luôn biến đổi. Tăng cường hướng dẫn HS tự học là biện pháp không thể thiếu trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL. Để hình thành, phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức, đòi hỏi HS phải không ngừng tự học, tự trau dồi tri thức, tình cảm, tự nhắc nhở và tự rèn luyện để hình thành, phát triển cho bản thân những thói quen đạo đức lành mạnh.

Trong quá trình DHĐĐ ở THPT hiện nay, nhiều GV bộ môn chưa thực sự chú ý đến việc hướng dẫn HS tự học, do đó hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT chưa cao. Do không được GV bộ môn hướng dẫn, khuyến khích tự học nên nhiều HS vẫn còn lúng túng, chưa tìm ra PP học tập đúng đắn, phù hợp và hiệu quả nên kết quả học tập chưa đáp ứng yêu cầu, mục tiêu môn học. Do đó, khi DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, cùng với các biện pháp khác, GV cần tăng cường giao nhiệm vụ, khuyến khích, hướng dẫn để thúc đẩy HS tự học.

Để tăng cường hướng dẫn, khuyến khích HS tự học trong QTDH các bài đạo đức ở THPT, GV bộ môn phải thực hiện các yêu cầu sau đây:

+ Hướng dẫn cho HS các kỹ năng tự học.

Các kỹ năng tự học rất quan trọng, quyết định một phần không nhỏ đến hiệu quả tự học của HS như các kỹ năng đọc sách, tài liệu (đọc lướt, đọc với tốc độ nhanh, kết hợp đọc với đặt câu hỏi, đọc tìm từ khóa quan trọng và ý chính,…), các kỹ năng nghe giảng trên lớp (sự chuẩn bị của HS, kiểm soát sự tập trung, thái độ khi nghe giảng, "nghe trước, đánh giá sau", kết hợp nghe và đặt câu hỏi,…), các kỹ năng ghi chép (ghi tốc kí, ghi dàn ý, ghi những gì cần thiết, ghi khái quát theo cách hiểu của bản thân, cách sử dụng chữ viết tắt, kí hiệu trong suốt quá trình ghi chép, ứng dụng sơ đồ tư duy vào chi chép, mã hóa và sơ đồ hóa nội dung bài học,…), các kỹ năng ôn tập tích cực,…

+ Hướng dẫn HS khai thác, sử dụng các tài liệu và phương tiện trong quá trình tự học.

Trong quá trình học tập đạo đức, ngoài SGK, bài giảng của GV ở trên lớp, GV cần phải giới thiệu và hướng dẫn cho HS cách khai thác các sách, tài liệu, website có chứa đựng thông tin, tri thức liên quan đến bài học. Những sách, tài liệu liên quan đến các chủ đề/bài học đạo đức thường rất phong phú, sinh động. Chúng không chỉ giúp HS bổ sung, mở rộng, nối dài những tri thức, bồi dưỡng và làm giàu thêm cảm xúc đã được khơi dậy từ những bài học đạo đức trong nhà trường, mà còn góp phần rèn luyện cho HS thói quen đọc sách và niềm vui khám phá những hiểu biết trong kho tàng tri thức của nhân loại. Bên cạnh việc giới thiệu, hướng dẫn HS cách khai thác các sách, tài liệu tham khảo, GV cần hướng dẫn cho HS cách khai thác, sử dụng các phương tiện để phục vụ việc tự học, tự đánh giá,…Ví dụ khai thác tài nguyên phục vụ học tập từ internet; sử dụng các công cụ ICT như thư điện tử, tin nhắn tức thời (IM), chat room, các mạng xã hội như Facebook, Twitter, Skype,… điện thoại di động và những ứng dụng tương tự để đổi mới, nâng cao hiệu quả học nhóm, quản lý và chia sẻ thông tin, …

+ Hướng dẫn HS tự học trên lớp

Trong QTDH trên lớp, trong mỗi giờ học đạo đức, GV cần dành nội dung và thời lượng nhất định để hướng dẫn HS tự học. Ví dụ, giao cho HS các yêu cầu, nhiệm vụ, bài tập,…và yêu cầu các em hoàn thành ngay trên lớp. Thông qua việc thực hiện những yêu cầu, nhiệm vụ, bài tập,…ở trên lớp, các em sẽ có cơ hội bộc lộ hiểu biết, tình cảm, kỹ năng của bản thân, qua đó GV sẽ giúp các em nhận ra và tìm các biện pháp khắc phục, hoàn thiện. Tự học trên lớp, thực chất là tự học dưới sự hướng dẫn trực tiếp của GV, cũng với sự hỗ trợ, chia sẻ và giám sát của bạn cùng học sẽ giúp ích cho HS rất nhiều trong việc phát triển NL đặc thù của môn học cũng như quá trình tự hoàn thiện của bản thân các em.

+ Tăng cường giao nhiệm vụ, bài tập về nhà cho HS

Thời lượng dành cho môn GDCD ở THPT là 1 tiết/1 tuần, do đó khoảng cách giữa 2 giờ học đạo đức cũng là 1 tuần. Thời gian đó đủ dài để HS có thể quên bài học mà các em đã học được trước đó ở trên lớp. Hơn nữa, để hình thành, phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, đòi hỏi HS phải thường xuyên được nhắc nhở, rèn luyện và thực hành trong cuộc sống. Để khắc phục hạn chế cũng như đáp ứng được yêu cầu nói trên, việc thúc đẩy HS tự học bằng cách tăng cường giao nhiệm vụ, bài tập về nhà cho các em sau mỗi giờ học đạo đức là biện pháp hiệu quả.

Hiện nay, khi giao nhiệm vụ, bài tập về nhà cho HS, đa số GV thường giao cho HS về nhà đọc trước bài mới, học bài cũ (học thuộc bài vừa học) và trả lời hoặc làm

các câu hỏi, bài tập trong phần câu hỏi, bài tập trong SGK. Điều này không những không giúp HS nâng cao hiệu quả tự học mà còn tạo cho HS thói quen học đối phó và không tạo hứng thú cũng như không kết nối được bài học đạo đức ở trên lớp với thực tiễn sinh động trong cuộc sống của HS.

Theo chúng tôi, để giúp HS tự học hiệu quả các bài đạo đức theo định hướng PTNL, khi giao nhiệm vụ, bài tập về nhà cho HS, GV bộ môn cần đảm bảo các yêu cầu sau:

Thứ nhất, chỉ yêu cầu HS tóm tắt những điểm cốt yếu của bài học (nắm được bản chất của bài học và nắm một cách hệ thống). Yêu cầu này có thể cụ thể hóa thành những yêu cầu, câu hỏi về nhà (kèm theo gợi ý) cho HS.

Thứ hai, các nhiệm vụ, bài tập cần hướng đến việc yêu cầu HS phân biệt, xác định các giá trị đạo đức được đề cập trong mỗi bài học.

Thứ ba, các nhiệm vụ, bài tập cần hướng đến việc yêu cầu HS liên hệ, vận dụng những điều học được trên lớp vào phát hiện, giải quyết những vấn đề của cuộc sống. Để thực hiện yêu cầu này, các nhiệm vụ, bài tập được giao cho HS có thể là các vấn đề, tình huống cụ thể hoặc các yêu cầu, câu hỏi.

Thứ tư, các nhiệm vụ, bài tập cần hướng đến tăng cường, khuyến khích HS tự trải nghiệm. GV có thể kết hợp sử dụng PP dự án để giao các nhiệm vụ, bài tập yêu cầu HS trực tiếp trải nghiệm bằng hành động cụ thể. Ví dụ, sau khi học xong bài 12: *Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình,* GV yêu cầu HS về nhà: Trong một tuần hãy thể hiện sự quan tâm (quan tâm đến sức khỏe, thái độ, cảm xúc, mơ ước, công việc,…), chăm sóc (qua ứng xử, những hành động, việc làm cụ thể) dành cho những người thân trong gia đình và viết lại (1) những thay đổi trong gia đình (nếu có) có được từ sự quan tâm, chăm sóc của em, (2) suy nghĩ, cảm nhận của em về gia đình mình.

Thứ năm, khuyến khích HS tự đánh giá kết quả tự học của bản thân. Việc tự học của HS, nhất là tự học, tự rèn luyện trên phương diện đạo đức sẽ không đạt hiệu quả cao nếu HS không thường xuyên tự đánh giá. Tự đánh giá giúp HS nhận ra ưu điểm, hạn chế của bản thân, hành vi, thái độ, việc làm của mình có phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức hay không để trên cơ sở đó tự giác, chủ động điều chỉnh cho phù hợp.

3.2.2.4. Sử dụng hiệu quả các phương tiện dạy học đạo đức ở trường THPT theo định hướng PTNL

Nếu so với các môn học khác ở nhà trường THPT như Lịch sử, Địa lý…thì môn GDCD nói chung và các bài dạy đạo đức nói riêng, không có các PTDH thật sự đặc trưng. Kết quả điều tra khảo sát của chúng tôi cho thấy, việc sử dụng PTDH của GV bộ môn trong DHĐĐ ở nhiều trường THPT hiện nay còn nhiều bất cập. Nhiều GV bộ môn còn lúng túng trong việc sưu tầm, thiết kế, sử dụng PTDH; việc sử dụng

PTDH còn mang tính hình thức hoặc sử dụng các PTDH không đảm bảo tính khoa học, tính thẩm mĩ sư phạm; lạm dụng hoặc ỷ lại vào các PTDH, đồng nhất việc sử dụng PTDH với đổi mới PPDH; sử dụng PTDH không đúng cách; chưa biết cách khai thác các PTDH một cách khoa học, có chiều sâu;…Những hạn chế nói trên đã ảnh hưởng không nhỏ đến việc đổi mới PP DHĐĐ trong môn GDCD cũng như chất lượng DH bộ môn ở trường THPT.

Tùy theo cách tiếp cận mà PTDH được hiểu theo nghĩa hẹp hay nghĩa rộng. Theo nghĩa hẹp, PTDH là những PT, thiết bị có khả năng chứa đựng hoặc truyền tải những thông tin về nội dung DH và sự điều khiển việc dạy và học. Theo nghĩa rộng, PTDH là toàn bộ các thiết bị kỹ thuật từ đơn giản đến phức tạp có khả năng chứa đựng, truyền tải những thông tin về nội dung DH và điều khiển QTDH, hoặc những vật dụng khác có tác dụng hỗ trợ QTDH.

Như vậy, có thể hiểu PT DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT là tất cả các PT, thiết bị, vật dụng… có khả năng chứa đựng hoặc truyền tải những thông tin về nội dung DH, điều khiển và hỗ trợ QTDH các bài đạo đức trong môn GDCD ở THPT. Cách hiểu về PTDH như trên sẽ cho phép người GV bộ môn một mặt kế thừa các PT, thiết bị, vật dụng…đang được nhiều môn học khác nhau sử dụng để vận dụng vào DHĐĐ; mặt khác, cho phép người GV GDCD tự tìm tòi, sưu tầm, sáng tạo các PTDH phù hợp với đặc thù tri thức và mục tiêu của từng bài, từng tiết dạy đạo đức theo định hướng PTNL.

Theo chúng tôi, các PTDH được sử dụng để DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL phải đáp ứng được các yêu cầu cơ bản sau:

- Phải đảm bảo tính khoa học.
- Phải đảm bảo tính giáo dục và tính thẩm mĩ sư phạm.
- Phải chứa đựng, kiến tạo hay minh họa được tri thức trong bài học.
- Phải đảm bảo an toàn cho HS và GV trong quá trình sử dụng.
- Phải dễ sưu tầm, dễ sử dụng và có thể sử dụng được nhiều lần.
- Phải thích ứng được với các PPDH khác nhau.
- Phải góp phần phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo của HS.
- Phải góp phần hợp lí hoá các công việc của GV và HS trong giờ học.

Trong quá trình DHĐĐ ở THPT có rất nhiều PTDH đáp ứng được đầy đủ các yêu câu nói trên, song vẫn không phát huy được tác dụng và hiệu quả. Sở dĩ có tình trạng này là do trong quá trình sử dụng các PTDH đó, nhiều GV bộ môn đã không nắm vững các yêu cầu khi sử dụng PTDH.

Qua khảo sát và quan sát cách thức GV bộ môn sử dụng PTDH khi DH các bài đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, chúng tôi nhận thấy bên cạnh các PTDH thông dụng như SGK, ảnh, phiếu học tập, sơ đồ, bảng số liệu, âm thanh, phim,... nhiều GV bộ môn đã tích cực ứng dụng công nghệ thông tin vào DH. Tuy nhiên, do không nắm vững các yêu cầu của PTDH cũng như yêu cầu khi sử dụng PTDH nên việc sử dụng các PTDH nói trên chưa thực sự mang lại hiệu quả như mong đợi. Chẳng hạn, trong QTDH các bài đạo đức, GV thường không chú ý hướng dẫn HS cách sử dụng SGK cũng như hướng dẫn HS khai thác các nội dung trong SGK trong quá trình học trên lớp cũng như tự học ở nhà. Hầu hết GV cũng không chú ý đến sự tương tác giữa HS với SGK, giữa HS – SGK và các hoạt động học tập trên lớp. Các hình ảnh (tranh, ảnh), âm thanh (bài hát, băng ghi âm giọng nói), phim, sơ đồ, bảng số liệu,...chủ yếu được sử dụng để minh họa cho thông tin mà GV cung cấp, chưa chú ý nhiều đến việc tổ chức cho HS làm việc, khai thác sâu các PTDH đó. Các phần mềm ứng dụng DH như eXe e-Learning, Microsoft Powerpoint, nhất là Microsoft Powerpoint được nhiều GV bộ môn sử dụng nhưng chủ yếu là mới dừng lại ở việc khai thác tính năng trình diễn của ứng dụng cũng như thay thế cho việc viết bảng. Nhiều GV bộ môn chưa nhận thấy vai trò cũng như biết cách khai thác các thế mạnh của công nghệ thông tin và truyền thông (Information and Communication Technologies gọi tắt là ICT) trong DHĐĐ nói riêng và GDCD nói chung, trong khi đây là một thế mạnh của PTDH mà GV bộ môn có thể khai thác.

Theo chúng tôi, khi sử dụng các PTDH thông dụng như SGK, tranh, ảnh, phiếu học tập, sơ đồ, bảng số liệu, âm thanh, phim,... GV bộ môn phải nắm vững đặc điểm, yêu cầu, cách sử dụng đối với từng loại PTDH. Cần phải chuyển từ việc sử dụng PTDH chủ yếu để minh họa như hiện nay sang sử dụng để tổ chức các hoạt động học tập cho HS, qua đó một mặt khai thác sâu các PTDH, mặt khác giúp HS rèn luyện được nhiều kĩ năng cũng như phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của các em trong quá trình học tập.

Việc ứng dụng ICT trong DHĐĐ ở trường THPT cần phải được coi là một xu thế tất yếu và sẽ góp phần nâng cao hiệu quả DH bộ môn. ICT là một "tập hợp đa dạng các công cụ và tài nguyên công nghệ được sử dụng để giao tiếp, tạo ra, phổ biến, lưu giữ và quản lý thông tin" [26; tr.5]. Những công cụ ICT như thư điện tử, tin nhắn tức thời (IM), chat room và các mạng xã hội như Facebook, Twitter, Skype và iPhone, điện thoại di động và những ứng dụng tương tự nếu được khai thác, ứng dụng một phù hợp sẽ góp phần nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL. Theo chúng tôi, trong quá trình DHĐĐ ở trường THPT, để phát triển NL cho HS, ICT nên được ứng dụng theo một số cách sau đây:

Thứ nhất, ứng dụng ICT để tiếp cận, khai thác tài nguyên DH từ internet

Ngày nay, hầu hết những "nguyên liệu" cần thiết góp phần làm cho bài học đạo đức trở nên sinh động đều có thể tìm thấy trên internet. ICT cho phép HS truy cập những tài nguyên học tập bất cứ lúc nào. GV có thể thông qua các công cụ ICT để cung cấp tài nguyên, hoặc hướng dẫn HS sử dụng các công cụ đó để tiếp cận, khai thác những tài nguyên của môn học. Hệ thống thông tin, tư liệu phục vụ DH các bài đạo đức trong CT môn GDCD ở THPT được lưu trữ trên internet rất phong phú, bao gồm phim tư liệu, tranh, ảnh, thông tin, sự kiện, truyện kể, tình huống, các số liệu thống kê, sơ đồ, biểu đồ,… đó là những tài nguyên quan trọng phục vụ cho việc DH các bài đạo đức. Với việc sử dụng internet để khai thác thông tin, tư liệu cho phép GV và HS nhanh chóng tiếp cận nhiều nguồn tài liệu khác nhau trong thời gian ngắn. Tuy nhiên, hạn chế lớn nhất của nguồn thông tin, tư liệu từ internet là tính xác thực và chính thống của thông tin. Vì vậy, GV phải thận trọng trong việc tiếp cận, chọn lọc các nguồn thông tin, đồng thời hướng dẫn HS tiếp cận các thông tin chính thống, tin cậy.

Thứ hai, ứng dụng ICT để thiết kế và trình bày bài giảng

Ứng dụng ICT để thiết kế và trình bày bài giảng là quá trình sử dụng các phần mềm và PTDH để thiết kế và giảng dạy các bài đạo đức trong môn GDCD ở THPT như *eXe e-Learning, Microsoft Powerpoint,...*

Phần mềm eXe e-Learning là công cụ soạn thảo trên nền tảng web, hỗ trợ cho GV, HS trong việc thiết kế, phát triển và xuất bản tài liệu học tập và giảng dạy. Đây là một công cụ soạn thảo, hỗ trợ đắc lực trong việc thiết kế và đóng gói dữ liệu bài giảng mà không cần có kiến thức căn bản về HTML, XML hay những chương trình soạn thảo phức tạp. Sử dụng phần mềm eXe e-Learning để thiết kế bài dạy đạo đức, cho phép người GV bộ môn có thể chèn những hình ảnh, đoạn phim tư liệu một cách dễ dàng. Bên cạnh đó, GV và HS có thể tương tác với nhau; người dạy có thể kiểm tra mức độ nhận thức của người học bằng những câu hỏi, bài tập kiểm tra, chủ đề thảo luận,... Chức năng *Export* của eXe e-Learning cho phép đóng gói và xuất bản bài giảng. Những bài giảng sau khi xuất bản có thể đưa lên các website DH, GV và HS có thể tải và sử dụng bất cứ ở đâu.

Ứng dụng phần mềm eXe e-Learning vào thiết kế, DH các bài đạo đức trong môn GDCD ở THPT tạo điều kiện thuận lợi để GV, HS có thể tiếp cận với DH hiện đại - *DH tương tác*; đồng thời, HS có thể làm việc theo nhóm độc lập, khai thác công nghệ thông tin để hoàn thành các bài tập, nhiệm vụ được giao. Điều này sẽ góp phần chuyển quá trình học tập, chiếm lĩnh tri thức trên lớp sang quá trình HS tự học, tự chiếm lĩnh tri thức thông

qua sự hướng dẫn, tư vấn của GV. Để tiếp cận, khai thác phần mềm eXe e-Learning vào thiết kế và DH, đòi hỏi GV và HS phải nắm vững những kỹ năng tin học cần thiết.

Phần mềm Microsoft Powerpoint là tiện ích dùng để hiện thực hoá ý tưởng sư phạm của bài giảng đã được thiết kế trên giấy thành những bản trình diễn sống động. Phần mềm Microsoft Powerpoint có nhiều ưu thế để ứng dụng vào DH các bài đạo đức bởi tính phổ quát, khả năng tích hợp đa phương tiện và những tiện ích mà nó mang lại cho cả người dạy và người học. Trong thiết kế, DH các bài đạo đức ở trường THPT, Microsoft PowerPoint có một số ưu thế như: có giao diện đẹp, hiệu ứng âm thanh, màu sắc phong phú; có thể chèn hình ảnh, phim tư liệu, thiết kế các sơ đồ, biểu đồ,… thuận lợi cho việc giải thích, mở rộng, liên kết kiến thức bên ngoài, làm giờ học hấp dẫn, sinh động; có khả năng kết nối với các nội dung bài học, các sản phẩm, bài tập của HS,... để tạo thành hệ thống bài giảng hoàn chỉnh; đồng thời, Microsoft Powerpoint có khả năng tích hợp cùng một lúc nhiều chức năng khác nhau: chức năng mô hình hóa, chức năng thông tin, chức năng điều khiển và định hướng thông tin, chức năng luyện tập và thực hành, chức năng thiết kế, kiểm tra đánh giá,…

Việc ứng dụng Microsoft Powerpoint trong DH các bài đạo đức ở THPT tạo điều kiện đẩy nhanh quá trình đổi mới PP DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL, phát huy tính cực, chủ động, sáng tạo của HS, tăng cường khả năng tương tác, làm việc độc lập theo nhóm của HS cũng như khả năng tương tác giữa giữa GV và HS. Bên cạnh đó, GV có thể tiến hành thiết kế hoặc điều chỉnh nội dung bài DH một cách nhanh chóng, phù hợp với những đối tượng HS.

Thứ ba, ứng dụng ICT để tăng cường kết nối, trao đổi, tương tác giữa GV với HS, giữa HS với HS. Thông qua ICT, GV có thể dễ dàng kết nối và kịp thời trao đổi, giải đáp cho HS những thắc mắc liên quan đến môn học; giúp HS cập nhật thông tin về bài học. Việc kết nối qua ICT còn giúp cho GV nhanh chóng thu được thông tin phản hồi từ HS, gần gũi và nắm bắt được diễn biến tâm lý của người học, có thể trao đổi và đưa ra những lời khuyên riêng rẽ cho từng em, qua đó góp phần thúc đẩy việc DH theo hướng cá biệt hóa người học. Thực tế cho thấy, khi trao đổi với GV qua các công cụ ICT, đa số HS tỏ ra tự tin, mạnh dạn hơn so với trao đổi trực tiếp ở trên lớp học.

Khi DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL, để sử dụng các PTDH một cách hiệu quả, góp phần giúp HS hình thành, phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp giá trị, chuẩn mực đạo đức, việc sử dụng PTDH cần đảm bảo các yêu cầu sau:

- Việc sử dụng PTDH phải đáp ứng được mục tiêu, chuẩn đầu ra và phù hợp với đặc thù tri thức của bài học.

- Việc sử dụng PTDH phải tạo điều kiện, thúc đẩy HS hoạt động chủ động, tích cực hơn.

- Sử dụng PTDH cần thích ứng linh hoạt với ý đồ sử dụng PPDH

- Sử dụng PTDH phải đúng lúc, đúng chỗ, đủ cường độ, tránh sử dụng một cách lạm dụng.

- Trong QTDH nên phối hợp nhiều PTDH khác nhau, không nên chỉ sử dụng một phương tiện DH nhất định, vì như thế sẽ tạo nên sự đơn điệu, nhàm chán và giảm hứng thú học tập của HS.

- Cần khuyến khích, động viên HS tham gia sưu tầm, thiết kế và chia sẻ cách sử dụng, tiện ích của các PTDH.

- Đảm bảo kết hợp nhuần nhuyễn giữa lời nói, thao tác của GV với PTDH trong QTDH.

- Sử dụng PTDH phải hướng đến sự tương tác nhiều hơn giữa GV với HS, giữa HS với HS ở cả trong và ngoài lớp học.

Để sử dụng PTDH trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL một cách hiệu quả, đòi hỏi người GV bộ môn phải nắm vững và vận dụng một cách linh hoạt tất cả các yêu cầu nêu trên.

Để đảm bảo hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL, PTDH luôn giữ vai trò quan trọng. Song, không vì tầm quan trọng của PTDH mà coi như vai trò của các nhân tố khác, đặc biệt là vai trò của người GV. Do đặc thù của các bài học đạo đức, việc nâng cao chất lượng DH bộ môn phụ thuộc nhiều ở bản thân người GV. Trong QTDH, người thầy phải tự tạo ra công cụ của mình, có thể những công cụ đó hiện hữu hay không hiện hữu trước mặt nhưng người học vẫn có thể nhận ra. Đó chính là nghệ thuật dẫn dắt, khơi gợi vấn đề, khơi dậy cảm xúc, niềm đam mê, khát khao khám phá tri thức và khát vọng tự hoàn thiện ở mỗi HS, giúp các em biết cách từng bước tự kiến tạo cho mình một nền tảng kiến thức vững chắc, một bản lĩnh vững vàng để các em sẵn sàng đón nhận và vượt qua những thách thức đang chờ đợi ở phía trước.

3.2.3. Đánh giá kết quả học tập của học sinh

Đánh giá KQHT theo định hướng PTNL là một trong những giải pháp quan trọng, góp phần nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT. Theo chúng tôi, việc đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL có những đặc điểm cơ bản sau:

- Việc đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL chú trọng yêu cầu HS vận dụng sáng tạo kiến thức, thái độ, kỹ năng đã học vào giải quyết những tình huống, những vấn đề đạo đức nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống. Do đó, việc đánh giá thường gắn liền với bối cảnh học tập và thực tiễn cuộc sống của HS. Đặc điểm này khác với cách đánh giá theo ĐHND là đánh giá chủ yếu dựa vào việc kiểm tra khả năng nhận biết, thông hiểu kiến thức trong SGK GDCD.

- Đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL là đánh giá vì sự tiến bộ của HS. Kết quả HS đạt được sẽ được so với điểm xuất phát trước đó của chính bản thân các em. Từ đó quy chuẩn theo các mức độ PTNL của người học. Điều này làm cho đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL khác với cách đánh giá theo ĐHND thường chú trọng so sánh, xếp hạng giữa HS với nhau.

- Đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL không dựa, bám sát hoàn toàn vào nội dung bài học trong SGK như cách đánh giá theo ĐHND.

- Những nhiệm vụ, bài tập tình huống, những vấn đề, bối cảnh dùng để đánh giá thường gắn liền với thực tiễn cuộc sống và gần gũi với HS. Để giải quyết được những bài tập, nhiệm vụ, tình huống,...đó, HS vừa phải hiểu và vận dụng những kiến thức, kĩ năng trong các bài học đạo đức, vừa phải vận dụng những kinh nghiệm, vốn sống thu được từ những trải nghiệm trong cuộc sống. Cách đánh giá theo ĐHND thường sử dụng các câu hỏi, nhiệm vụ, bài tập nặng về kiểm tra kiến thức, có tính hàn lâm.

- Đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL được thực hiện trong mọi thời điểm của QTDH, chú trọng đến đánh giá trong khi học. Trong khi đó, đánh giá theo ĐHND thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong QTDH, phần lớn được thực hiện sau khi dạy.

- Đánh giá KQHT theo định hướng PTNL chú trọng cả NL "biết" và "làm" (NL thực hiện), trong đó tập trung nhiều vào NL "làm". Do đó, NL của HS được đánh giá dựa trên độ khó, phức tạp của nhiệm vụ, bài tập mà các em phải hoàn thành. Điều này khác với cách đánh giá theo ĐHND thường dựa vào khả năng nắm vững kiến thức, kỹ năng của HS khi hoàn thành một số lượng câu hỏi, nhiệm vụ hay bài tập nhất định.

Như vậy, đánh giá KQHT trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL cho phép người GV có thể đồng thời đánh giá được cả khả năng nhận thức, phân biệt những giá trị đạo đức, khả năng cảm nhận, bày tỏ cảm xúc của HS, khả năng và kết quả thực hiện các giá trị đạo đức thông qua các hành động, việc làm cụ thể.

Hiện nay, việc đánh giá KQHT của HS trong DH môn GDCD ở trường THPT được thực hiện theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT. Theo đó, riêng môn GDCD ở và THPT sẽ kết hợp cả hai hình thức đánh giá: cho điểm và nhận xét kết quả học tập. Trong đó, đánh giá bằng cho điểm kết quả thực hiện các yêu cầu về chuẩn kiến thức, kỹ năng và thái độ đối với từng chủ đề được quy định trong CT môn học, đánh giá bằng nhận xét sự tiến bộ về thái độ, hành vi trong việc rèn luyện đạo đức, lối sống của HS theo nội dung môn GDCD quy định trong CT giáo dục phổ thông cấp trung học cơ sở và THPT do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành trong mỗi học kỳ, cả năm học. Kết quả nhận xét sự tiến bộ về thái độ, hành vi trong việc rèn luyện đạo đức, lối sống của HS không ghi vào sổ gọi tên và ghi điểm, mà được GV môn GDCD theo dõi, đánh giá, ghi trong học bạ và phối hợp cùng với GV chủ nhiệm để đánh giá xếp loại hạnh kiểm của từng HS sau mỗi học kỳ. Việc thực hiện đánh giá KQHT theo Thông tư số 58 không chỉ khẳng định vai trò, vị thế quan trọng của môn GDCD trong nhà trường phổ thông mà còn là động lực thúc đẩy việc đổi mới PP, HTTC DH, góp phần nâng cao hiệu quả DH môn GDCD. Tuy nhiên, việc nhiều GV GDCD chưa chú ý đánh giá KQHT của HS theo định hướng PTNL nên việc đánh giá KQHT của HS theo Thông tư số 58 còn mang tính hình thức, hiệu quả chưa cao. Đánh giá KQHT của HS vẫn chủ yếu thông qua điểm số của các bài kiểm tra và thi, việc đánh giá bằng nhận xét còn mang tính hình thức và đối phó. Theo chúng tôi, để đảm bảo đánh giá KQHT của HS trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL, cần phải thực hiện một số biện pháp cụ thể sau đây:

3.2.3.1. Xác định được mục tiêu đánh giá hay xây dựng được "chuẩn, tiêu chí đánh giá" cho các bài dạy đạo đức.

Việc xây dựng và công khai cho HS "chuẩn, tiêu chí đánh giá" trước khi HS học các bài đạo đức sẽ giúp cho việc đánh giá KQHT của HS được khách quan và công khai. Các "chuẩn, tiêu chí đánh giá" được trình bày dưới dạng một bảng mô tả được trình bày ngắn gọn, trong đó cần chỉ rõ các NL mà HS cần đạt sau khi học, nghiên cứu xong một chủ đề/bài học. Kèm theo mỗi NL cần phải chỉ rõ các thành tố hợp thành hay các chỉ số biểu hiện cụ thể của NL. GV sẽ căn cứ vào "chuẩn, tiêu chí đánh giá" để làm căn cứ đánh giá, theo dõi KQHT của HS. HS căn cứ vào "chuẩn, tiêu chí đánh giá" để xác định mục tiêu, lựa chọn PP học tập phù hợp và tự đánh giá KQHT của bản thân. Việc xây dựng và cung cấp "chuẩn, tiêu chí đánh giá" cho HS không chỉ giúp GV và HS xác định được mục tiêu dạy và học, giúp cho việc đánh giá trở nên khách quan, khoa học mà còn phát huy tính tích cực, chủ động và thúc đẩy sự tham gia của HS vào quá trình đánh giá.

DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đòi hỏi việc đánh giá phải tập trung đánh giá được NL của HS trong quá trình học tập. Do đó, mục tiêu đánh giá phải bám sát NL đặc thù cần hình thành phát triển cho HS, đó là *NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức*. Khi nhìn vào các thành tố của NL *ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức,* chúng ta thấy nhiều thành tố không dễ dàng bộc lộ ra bên ngoài nên rất khó quan sát, định lượng, trong khi đó, để đánh giá được NL đòi hỏi mục tiêu đánh giá phải được mô tả cụ thể, dễ quan sát và đo được. Để giải quyết mâu thuẫn này và để đảm bảo đánh giá theo định hướng PTNL một cách hiệu quả, theo chúng tôi việc đánh giá KQHT của HS trong DHĐĐ cần chủ yếu tập trung vào đánh giá NL thực hiện, tức là phải tập trung vào đánh giá NL ứng xử, NL phát hiện và GQVĐ của HS trước các tình huống, hoàn cảnh cụ thể. Do đó, mục tiêu đánh giá không nhất thiết phải liệt kê tất cả các thành tố của *NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức,* mà chỉ nên tập trung vào một số thành tố liên quan đến NL thực hiện khi ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.

Chú trọng đánh giá NL thực hiện tức là chú trọng vào NL "làm" của HS. Theo đó, sự nhận xét, đánh giá của GV sẽ chú ý vào quá trình giải quyết nhiệm vụ, vấn đề, hoặc tình huống đạo đức trong một bối cảnh cụ thể, từ việc phát hiện vấn đề, huy động ý tưởng, kỹ năng, thái độ ứng xử cho đến kết quả cụ thể mà HS đạt được.

3.2.3.2. Về nội dung đánh giá

Trên cơ sở mục tiêu đánh giá đã được xác định là chú trọng đánh giá NL thực hiện, bước tiếp theo đòi hỏi phải lựa chọn nội dung đánh giá cho phù hợp, đáp ứng được yêu cầu của mục tiêu đánh giá cũng như mục tiêu của toàn bộ QTDH.

Những chủ đề, bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT luôn gắn liền với những trá trị, chuẩn mực đạo đức cơ bản của xã hội. Những giá trị, chuẩn mực đó được biểu hiện sinh động qua những tình huống, những hành vi đạo đức diễn ra trong đời sống hàng ngày rất gần gũi với HS. Do đó, GV cần căn cứ vào "chuẩn, tiêu chí đánh giá", đặc điểm trình độ, tâm lý của HS để thiết kế, sử dụng những câu hỏi/nhiệm vụ/ bài tập/... có nội dung gắn với bối cảnh đời sống thực tiễn. Hàng ngày HS luôn phải đối mặt và tham gia giải quyết nhiều vấn đề, tình huống đạo đức không ngừng nảy sinh trong đời sống. Do đó, GV cần phải thiết kế, sử dụng các bài tập tình huống có thật hoặc giống như thật để kiểm tra NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được học vào giải quyết, xử lý các vấn đề, tình huống đạo đức của HS. Phải đảm bảo để HS có thể huy động, phát huy được mọi

nguồn lực của bản thân (vừa vận dụng những kiến thức, kỹ năng học được trong nhà trường, vừa vận dụng những kinh nghiệm, vốn sống thu được từ những trải nghiệm trong cuộc sống) vào việc hoàn thành các câu hỏi/nhiệm vụ/bài tập/... do GV đưa ra, đồng thời tạo điều kiện để HS bộc lộ NL ra một cách đầy đủ nhất.

Theo chúng tôi, nội dung đánh giá NL thực hiện khi ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức của HS cần tập trung vào: (1) khả năng nhận thức và phân biệt các giá trị đạo đức của HS; (2) khả năng phát hiện vấn đề của HS; (3) khả năng ứng xử của HS; (4) khả năng GQVĐ của HS. GV có thể sử dụng một trường hợp, một tình huống cụ thể với những câu hỏi khác nhau để đánh giá các mặt trên. Ví dụ GV đưa ra cho HS trường hợp sau:

Hàng tháng, thu nhập của anh M cao gấp 4 lần so với thu nhập của vợ là chị H. Anh M cho rằng, mình là lao động chính trong nhà nên có toàn quyền quyết định mọi việc lớn nhỏ trong gia đình, vợ con phải tuyệt đối nghe theo và không được cãi lời. Mọi việc lớn nhỏ trong gia đình anh M thường tự quyết, không bao giờ trao đổi ý kiến với vợ con. Dù không đồng ý nhưng chị H chấp nhận cách sống và quan niệm đó của anh M trong khi các con của anh chị đều không đồng tình với quan niệm của anh.

1)Em có đồng ý với quan điểm và cách hành xử của anh M hay không?Tại sao?

2) Theo em, vì sao chị H vẫn chấp nhận cách sống và quan niệm đó của anh M dù không đồng ý?

3) Nếu em là một trong những người con của anh M, khi gặp hoàn cảnh như trên em sẽ ứng xử và giải quyết như thế nào? Có cách ứng xử, giải quyết nào khác nữa hay không? Tại sao em chọn cách ứng xử, giải quyết như trên?

4) Theo em, gia đình anh M đang gặp phải thách thức gì?

5) Trường hợp như gia đình anh M, chị H có xuất hiện trong xã hội chúng ta hay không?

Trong ví dụ trên: câu hỏi 1 giúp GV đánh giá được thái độ, nhận thức và khả năng phân biệt giá trị của HS; câu 2 đánh giá khả năng nhận thức và phân biệt giá trị của HS; câu 3 đánh giá khả năng ứng xử, giải quyết vấn đề, khả năng sáng tạo và khả năng phân biệt giá trị của HS; câu 4 đánh giá khả năng phát hiện vấn đề của HS; câu 5 đánh giá khả năng kết nối tình huống, trường hợp cụ thể trong bài học với những điều các em quan sát được trong cuộc sống.

Ngoài ra, do đặc thù của các bài học đạo đức, cũng nên có các câu hỏi để kiểm tra, đánh giá thái độ, tình cảm, những xúc cảm đạo đức của HS. Để đánh giá được thái độ, tình cảm, xúc cảm đạo đức của HS thì việc sử dụng các câu hỏi mở là hết sức cần thiết. Ví dụ, khi dạy chủ đề *Công dân với cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại* có thể hỏi: *Vì sao em yêu Tổ quốc mình?* (Yêu cầu HS viết câu trả lời dưới dạng 1 bài luận ngắn). Qua câu trả lời của HS, GV sẽ đánh giá được thái độ, cảm xúc cũng như tình yêu mà mỗi em dành cho Tổ quốc của mình,...

3.2.3.3. Về phương pháp đánh giá

- *Kết hợp giữa đánh giá quá trình với đánh giá định kỳ, trong đó chú trọng vào đánh giá quá trình*. Đánh giá quá trình là loại đánh giá được thực hiện thường xuyên, liên tục trong suốt QTDH thông qua kiểm tra miệng, kiểm tra 15 phút, quan sát các hoạt động học tập của HS,... Đánh giá định kỳ được tiến hành bằng các bài kiểm tra viết (45 phút), bao gồm bài kiểm tra 1 tiết (kiểm tra giữa học kỳ), bài kiểm tra học kỳ (kiểm tra cuối học kỳ) theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Theo chúng tôi, để PTNL cho HS cần phải coi trọng đánh giá quá trình. Yếu tố quan trọng nhất của đánh giá quá trình là cung cấp thông tin cần thiết, giúp cho cả GV và HS nhận ra mặt mạnh cũng như hạn chế để kịp thời điều chỉnh hoạt động dạy và học nhằm nâng cao kết quả DH. Do đó, đánh giá quá trình không nên quá chú trọng vào điểm số, nên chú trọng vào các nhận xét hữu ích cho cả GV và HS.

- *Kết hợp giữa đánh giá bằng cho điểm và nhận xét, đồng thời cần phản hồi kịp thời kết quả đánh giá cho HS*. Trong thực tế, khi DH các bài đạo đức nhiều GV vẫn chủ yếu dựa vào các bài kiểm tra viết và dựa vào điểm số để đánh giá HS. Nhiều GV chấm điểm nhưng không nhận xét và không phản hồi kịp thời cho HS. Một số GV có nhận xét, phản hồi nhưng phản hồi không đủ, không mang tính xây dựng, điều này tác động tiêu cực đến động cơ, hứng thú học tập của HS. Do đó, bên cạnh việc chấm điểm, thông qua theo dõi, quan sát, giao nhiệm vụ, phỏng vấn,... GV cần đưa ra những ý kiến nhận xét và những góp ý có tính khích lệ, động viên để HS có thể đạt được KQHT tốt hơn nữa. Những nhận xét, góp ý mang tính xây dựng của GV thường có tác động tích cực, khuyến khích HS phát huy những mặt tích cực của bản thân. Cách đánh giá như vậy sẽ giúp HS tăng cường tính chủ động, sáng tạo trong học tập và không gây tâm lí căng thẳng, nặng nề cho HS. Những đánh giá, nhận xét và góp ý của GV không chỉ giúp cho HS PTNL, hoàn thiện bản thân trong quá trình học tập mà còn là cơ sở để

giúp GV bộ môn có được đánh giá, nhận xét khách quan để ghi vào học bạ của HS cũng như phối hợp, cung cấp thông tin cho GV chủ nhiệm tham khảo để xếp loại hạnh kiểm HS sau mỗi học kỳ, năm học.

Trong DHĐĐ ở trường THPT theo định hướng PTNL đòi hỏi việc đánh giá phải vì sự tiến bộ của HS và phải diễn ra trong toàn bộ QTDH. PP đánh giá càng đa dạng thì mức độ chính xác trong đánh giá càng cao.

3.2.3.4. Về chủ thể tham gia đánh giá

- GV đánh giá: GV đánh giá HS thông qua các bài kiểm tra thường xuyên, kiểm tra định kỳ; thông qua quan sát thái độ, hành vi, ...của các em trong quá trình học tập. Khi đánh giá HS, GV cũng có thể tham khảo đánh giá của các GV chủ nhiệm và các GV bộ môn khác để đưa ra đánh giá chính xác, khách quan. Việc đánh giá được thể hiện qua điểm số kèm theo những nhận xét của GV và phải được phản hồi đến HS một cách kịp thời. Đánh giá của GV đối với HS phải hướng tới vì sự tiến bộ của các em chứ không chỉ đơn giản dừng lại ở việc đánh giá để phân loại HS.

- HS tự đánh giá: Việc ứng xử, giải quyết các vấn đề đạo đức trong cuộc sống hàng ngày đòi hỏi mỗi người phải không ngừng tự giác nhận thức, tự giác điều chỉnh thái độ, hành vi. HS THPT đã ở độ tuổi đủ lớn để có thể tự đánh giá. Việc tự đánh giá sẽ giúp các em tự đánh giá đúng NL của mình và thúc đẩy ở các em tính tự giác, giúp các em chủ động điều chỉnh hoạt động học một cách phù hợp.

- HS đánh giá lẫn nhau (đánh giá đồng đẳng): Sự tham gia đánh giá của bạn học cùng lớp sẽ giúp cho đánh giá theo NL trở nên toàn diện hơn. Quá trình các em cùng nhau học tập, sinh hoạt sẽ giúp các em hiểu nhau, biết được những ưu điểm, hạn chế của các bạn cùng nhóm, cùng lớp,... Do đó, đánh giá đồng đẳng sẽ giúp bổ sung những mặt, khía cạnh mà GV hoặc tự bản thân HS không đánh giá hết do không nhìn thấy do không có đủ điều kiện để đánh giá chính xác, khách quan. Việc HS đánh giá lẫn nhau thúc đẩy việc các em quan tâm đến nhau, giúp đỡ nhau cùng tiến bộ, đúng như câu tục ngữ "Học thầy không tày học bạn".

- Đánh giá của phụ huynh: Phụ huynh là những người gắn bó nhiều nhất với HS và cũng hiểu rất rõ về con, em mình. Trong cuộc sống hàng ngày trong gia đình, NL ứng xử và GQVĐ của HS ở phương diện đạo đức luôn thể hiện rõ ràng, cụ thể, sinh động. Do đó, phụ huynh có thể nhìn thấy rất rõ những ưu điểm, hạn chế trong NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức của con em mình. Vì thế, để

đánh giá HS trong DHĐĐ theo định hướng PTNL cần phải có sự tham gia của phụ huynh. GV có thể cung cấp cho phụ huynh một số tiêu chí đánh giá để phụ huynh tham gia đánh giá HS. Tham khảo đánh giá của phụ huynh sẽ giúp cho đánh giá, nhận xét của GV tăng thêm tính khách quan cũng như độ giá trị, độ tin cậy. Sự phối hợp với phụ huynh trong quá trình đánh giá là cần thiết vì sự tiến bộ của HS, giúp các em phát triển những NL đạo đức cần thiết để từng bước tự hoàn thiện bản thân và trở thành những người công dân có ích cho bản thân các em, cho gia đình, cho quê hương, Tổ quốc và nhân loại.

Ngoài ra, GV cũng có thể phối hợp với các tổ chức đoàn thể mà HS tham gia hoặc các lực lượng xã hội khác để tham khảo và cùng đánh giá HS.

Tiểu kết chương 3

Trong chương này, tác giả đã đề xuất 6 nguyên tắc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL bao gồm: phải đảm bảo kế thừa được những ưu điểm của DH theo ĐHND; phải đảm bảo tính giáo dục; phải đảm bảo tính thực tiễn; phải phù hợp với đặc điểm tâm - sinh lý, trình độ của học sinh; phải đảm bảo tăng cường hoạt **động và trải nghiệm cho HS**; phải đảm bảo giúp HS rèn luyện khả năng huy động tổng hợp mọi nguồn lực vào giải quyết các vấn đề, tình huống thực tiễn. Các nguyên tắc nói trên có mối quan hệ thống nhất biện chứng với nhau và đều thúc đẩy quá trình DHĐĐ hướng tới mục tiêu vì sự tiến bộ của người học, giúp HS hình thành, phát triển được những NL cần thiết. Do đó, để đảm bảo việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo đúng định hướng PTNL, GV bộ môn cần bám sát vào những nguyên tắc DH nói trên để lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm sao cho phù hợp.

Trên cơ sở các nguyên tắc DH đã được xác định ở trên, tác giả đề xuất các biện pháp tổ chức DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL tập trung vào ba hướng sau: (1) xác định nội dung DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL (bao gồm xác định chuẩn đầu ra NL của các chủ đề/bài DHĐĐ; sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung đạo đức trong CT, SGK môn GDCD THPT hiện hành thành các chủ đề DH tích hợp; đổi mới thiết kế chủ đề/bài DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL; xây dựng, thiết kế lại nội dung đạo đức trong CT môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL); (2) tổ chức DH trên lớp theo định hướng PTNL (bao gồm đổi mới quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL; lựa chọn, sử dụng các PP, KTDH phù hợp với yêu cầu DHĐĐ cho HS

THPT theo định hướng PTNL; đổi mới HTTC thực hiện giờ học trên lớp và tăng cường hướng dẫn HS tự học; s**ử dụng hiệu quả các** PT DHĐĐ **ở** trường **THPT theo** định hướng PT**NL**) và (3) đánh giá KQHT của HS.

Các biện pháp nói trên sẽ được đưa vào, áp dụng đồng bộ trong quá trình TNSP. Kết quả TN sẽ là căn cứ để đánh giá tính khả thi, hiệu quả và mức độ phù hợp của các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đã được đề xuất ở trên.

Chương 4
THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Kế hoạch thực nghiệm sư phạm

4.1.1. Mục đích thực nghiệm sư phạm

TN sư phạm nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

4.1.2. Đối tượng thực nghiệm

TN được thực hiện với 745 HS lớp 10 trong hai năm học 2013 – 2014 và 2014-2015 tại 5 trường:

- Trường THPT Nguyễn Trãi (Quận Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng)
- Trường THPT Nguyễn Chí Thanh (Quảng Điền, Thừa Thiên Huế)
- Trường THPT Hương Thủy (Thị xã Hương Thủy, Thừa Thiên Huế)
- Trường THPT Hồng Vân (A Lưới, Thừa Thiên Huế)
- Trường THPT Chu Văn An (Triệu Phong – Quảng Trị)

Thời gian TN tiến hành vào học kỳ 2 của mỗi năm học. Mỗi năm học lựa chọn mỗi trường 2 lớp (1 lớp TN và 1 lớp ĐC). Ở năm thứ nhất, lựa chọn 10 lớp thuộc 5 trường (5 lớp TN với tổng số 194 HS và 191 lớp ĐC với tổng số 189 HS); năm thứ hai cũng lựa chọn 10 lớp thuộc 5 trường (5 lớp TN với tổng số 181 HS và 5 lớp ĐC với tổng số 179 HS). Tổng số lớp TN và ĐC của hai năm TN là 20 lớp (10 lớp TN và 10 lớp ĐC), tổng số HS tham gia ở các lớp TN là 375 HS, lớp ĐC là 370 HS.

4.1.3. Giáo viên thực nghiệm sư phạm

GV dạy TN được đào tạo chuyên ngành Giáo dục chính trị ở các trường Đại học Sư phạm, có thâm niên giảng dạy từ 4 năm trở lên, có phẩm chất đạo đức tốt, có trách nhiệm và nhiệt tình trong công việc, sử dụng thành thạo công nghệ thông tin, ủng hộ và tích cực tham gia quá trình đổi mới PPDH ở trường THPT. Ngoài GV dạy TN, chúng tôi mời 8 GV tham gia cộng tác trong quá trình TN. Những GV này tham gia góp ý, chỉnh sửa và hoàn thiện kế hoạch DH theo phương án TN và ĐC, dự giờ quan sát lớp, ghi chép ý kiến đóng góp của GV và HS, chấm bài và tổng hợp KQHT của HS.

4.1.4. Nội dung thực nghiệm sư phạm

Do hạn chế về điều kiện và thời gian của luận án cũng như tiến trình hoạt động thực tế của nhà trường THPT, chúng tôi chỉ lựa chọn một số nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT để dạy TN, các biện pháp DH theo định hướng PTNL được vận dụng để triển khai dạy TN các nội dung ở bảng 4.1 sau:

Bảng 4.1. Nội dung dạy thực nghiệm

TT	Nội dung	Số tiết
1	**Chủ đề: Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình** 1.1. Công dân với tình yêu 1.2. Công dân với hôn nhân 1.3. Công dân với gia đình	03
2	**Chủ đề: Công dân với cộng đồng, Tổ quốc và nhân loại** 2.1. Công dân với cộng đồng 2.1.1. Cộng đồng và vai trò của cộng đồng đối với cuộc sống của con người 2.1.2. Trách nhiệm của công dân đối với cộng đồng 2.2. Công dân với Tổ quốc 2.2.1. Yêu quê hương 2.2.2. Yêu Tổ quốc 2.2.3. Trách nhiệm của người công dân đối với Tổ quốc 2.3. Công dân với nhân loại 2.3.1. Yêu nhân loại 2.3.2. Công dân với một số vấn đề cấp thiết của nhân loại	06

Chúng tôi tiến hành đánh giá NL của HS trước và sau mỗi chủ đề/bài dạy TN. Bài TN được tiến hành theo Kế hoạch DH và thời khóa biểu ở trường THPT.

4.2. Phương pháp thực nghiệm sư phạm và quá trình chuẩn bị

4.2.1. Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Chúng tôi tiến hành TN toàn phần các biện pháp đã đề xuất ở chương 3.

Trước khi dạy TN, chúng tôi kiểm tra NL đầu vào của lớp TN và lớp ĐC bằng bài kiểm tra 45 phút, lấy đó làm cơ sở dữ liệu so sánh với sự phát triển NL của HS trước và sau khi dạy TN; lập kế hoạch DH, câu hỏi kiểm tra, xây dựng kịch bản thực hiện cho mỗi giờ dạy, thảo luận với GV tham gia dạy TN về ý đồ TN, trao đổi về nội dung, về PP, HTTC DH và các phương tiện sử dụng DH; đồng thời cũng dự kiến tình huống có thể xảy ra trong QTDH và chuẩn bị sẵn các phương án để xử lý. Sau khi trao đổi thảo luận với các GV tham gia TN và những GV là cộng tác viên, chúng tôi đã chỉnh sửa, hoàn thiện kế hoạch DH (giáo án), hệ thống câu hỏi kiểm tra và tiến hành dạy TN lần 1.

Sau khi dạy TN lần 1, chúng tôi tổ chức thảo luận rút kinh nghiệm, lấy ý kiến góp ý của GV và HS. Trên cơ sở kết quả thảo luận, ý kiến góp ý của GV và HS, đồng thời trên cơ sở quá trình dự giờ quan sát lớp học, chúng tôi tiếp tục hoàn thiện kế hoạch DH, câu hỏi để tiến hành dạy TN lần 2. Sau khi kết thúc dạy TN lần 2, chúng tôi đã tập hợp kết quả kiểm tra của khối lớp TN và khối lớp ĐC, mời GV dạy TN và GV cộng tác

thảo luận, đánh giá tính khả thi của các biện pháp sư phạm đã thực hiện trên cả hai mặt: định lượng và định tính.

Về định lượng, sau mỗi chủ đề/bài dạy TN, cho HS làm bài kiểm tra 45 phút để kiểm tra NL của HS. Hệ thống câu hỏi và đáp án dành cho khối lớp TN và ĐC là như nhau. Bài kiểm tra của HS được đánh giá theo mức độ từ thấp đến cao (nhận biết, thông hiểu và vận dụng). Kết quả được xử lý theo công thức thống kê toán học, sử dụng thang điểm 10 với 4 cấp độ: yếu kém (đạt điểm 0-4), trung bình (đạt điểm từ 5 – 6), khá, giỏi (đạt điểm từ 7 -8) và xuất sắc (đạt điểm từ 9 – 10).

Về định tính, tác giả cùng với các GV tham gia dạy TN, các GV tham gia cộng tác trong quá trình TN đã trực tiếp dạy, dự giờ các tiết dạy TN và ĐC để quan sát, đánh giá những biểu hiện NL của HS qua mỗi tiết dạy.

4.2.2. Quá trình chuẩn bị thực nghiệm sư phạm

4.2.2.1. Chọn trường thực nghiệm

Để thuận lợi cho việc nghiên cứu, theo dõi và đánh giá trong quá trình TN, chúng tôi chọn trường THPT Nguyễn Trãi (Quận Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng), trường THPT Nguyễn Chí Thanh (Huyện Quảng Điền, Thừa Thiên Huế), trường THPT Hương Thủy (Thị xã Hương Thủy, Thừa Thiên Huế), trường THPT Hồng Vân (Huyện A Lưới, Thừa Thiên Huế) và trường THPT Chu Văn An (Huyện Triệu Phong – Quảng Trị) làm nơi TN. Chúng tôi đã xin phép Lãnh đạo các trường THPT nói trên cho áp dụng thử nghiệm quy trình và các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL và đã được sự đồng ý của lãnh đạo các trường đồng ý cho tiến hành triển khai TN.

4.2.2.2. Chọn đối tượng thực nghiệm và đối chứng

Đối tượng TN và ĐC đều là HS lớp 10. Việc lựa chọn lớp TN và ĐC dựa trên kết quả khảo sát, kiểm tra NL đầu vào của HS để làm làm căn cứ đánh giá sự phát triển NL của HS sau khi học xong mỗi chủ đề/bài học.

4.2.2.3. Chuẩn bị các điều kiện để thực nghiệm

Chuẩn bị phòng DH; phương tiện và thiết bị hỗ trợ DH, chương trình, tài liệu, kế hoạch DH (giáo án) các chủ đề/bài học đạo đức theo định hướng PTNL; phòng họp rút kinh nghiệm;...

4.2.2.4. Xây dựng thang đánh giá

Trong quá trình dạy TN, sau mỗi chủ đề/bài học chúng tôi đều tiến hành đánh giá NL của HS. Các tiêu chuẩn và điều kiện đánh giá đều được mô tả cụ thể và thông báo cho HS trước mỗi bài học. Thang đánh giá NL của HS được xây dựng dựa trên bảng mô tả các thành tố, tiêu chí của NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS trong DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT và mục tiêu, bảng mô tả mức độ yêu cầu NL cần

đạt của HS sau khi học xong của chủ đề/bài học. NL cần đạt của HS sau mỗi chủ đề/bài học đạo đức được đánh giá thông qua những tiêu chí và các mức độ tương ứng với mức điểm số được mô tả ở bảng sau:

Bảng 4.2: Thang đánh giá NL của HS trong dạy học đạo đức (môn GDCD) ở THPT

TT	Mức NL	Điểm số	Đánh giá
	Mức 1 (M1)	0-4	Yếu, kém
	Mức 2 (M2)	5-6	Trung bình
	Mức 3 (M3)	7-8	Khá, giỏi
	Mức 4 (M4)	9-10	Xuất sắc

- Yếu, kém (0-4 điểm): Không nhận thức, phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức cơ bản. Cụ thể:

+ Không hiểu được các khái niệm, quan niệm đạo đức cơ bản;

+ Không hiểu, phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức cơ bản;

+ Không phân biệt tính chất, mức độ đúng /sai, thiện/ác,...của các hiện tượng, hành vi đạo đức;

+ Không giải thích, đánh giá đúng các hiện tượng, hành vi đạo đức xảy ra trong cuộc sống.

- Trung bình (5-6 điểm): Hiểu, phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức, thể hiện được tình cảm đạo đức và có thể giải quyết được vấn đề do GV nêu ra nhưng cần có sự gợi ý, hướng dẫn của GV. Cụ thể:

+ Hiểu, phân biệt được tính chất, mức độ đúng /sai, thiện/ác,...của các hiện tượng, hành vi đạo đức;

+ Thể hiện (bày tỏ và kiềm chế) cảm xúc, thái độ của bản thân một cách phù hợp trước các hiện tượng, hành vi đạo đức;

+ Đưa ra được giải pháp, cách giải quyết vấn đề do GV nêu ra nhưng cần có sự gợi ý, hướng dẫn và giám sát, nhắc nhở của GV;

+ Lựa chọn, điều chỉnh cách thức ứng xử và bước đầu phát hiện được một số vấn đề đơn giản dưới sự gợi ý, hướng dẫn, nhắc nhở của GV.

- Khá, giỏi (7-8 điểm): Phát hiện và GQVĐ đạo đức nảy sinh với sự gợi ý của GV. Cụ thể:

+ Chủ động phát hiện vấn đề với sự gợi ý của GV

+ Huy động kiến thức đã học, kinh nghiệm, vốn sống để phân tích, xem xét vấn đề từ những khía cạnh khác nhau với sự gợi ý của GV;

+ Chủ động đưa ra giải pháp, cách thức giải quyết phù hợp với sự gợi ý của GV;

+ Chủ động lựa chọn, điều chỉnh thái độ, hành vi một cách phù hợp với sự gợi ý của GV.

- Xuất sắc (9-10 điểm): Chủ động ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức mà không cần có sự gợi ý, nhắc nhở. Cụ thể:

+ Chủ động phát hiện vấn đề mà không có sự gợi ý của GV

+ Huy động kiến thức đã học, kinh nghiệm, vốn sống để phân tích, xem xét vấn đề từ những khía cạnh khác nhau mà không có sự gợi ý của GV;

+ Chủ động đưa ra giải pháp, cách thức giải quyết phù hợp, hiệu quả mà không có sự gợi ý của GV;

+ Chủ động lựa chọn, điều chỉnh cách ứng xử và thực hiện các hành vi đạo đức mà không cần tới sự gợi ý, nhắc nhở của người khác.

Dựa vào thang đánh giá nêu trên chúng tôi đã xây dựng đáp án, biểu điểm cho bài kiểm tra sau TN. Ngoài ra, chúng tôi còn sử dụng giá trị của nhiều tham số để so sánh kết quả học tập của HS nhóm TN và HS nhóm ĐC như điểm trung bình cộng, phương sai, độ lệch chuẩn, hệ số biến thiên và đại lượng kiểm định T.

4.2.2.5. Tập huấn cho giáo viên tham gia dạy thực nghiệm và tham gia cộng tác trong quá trình thực nghiệm

Để chuẩn bị cho quá trình TN đạt kết quả tốt, chúng tôi đã tổ chức tập huấn cho những GV tham gia dạy TN và tham gia cộng tác trong quá trình TN. Chúng tôi cũng mời các GV trong tổ bộ môn GDCD ở các trường tham gia TN và một số GV GDCD quan tâm đến DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL. tham gia tập huấn. Mục đích của tập huấn là chuyển giao, hướng dẫn cho GV dạy TN, cộng tác viên và những GV quan tâm về các biện pháp DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL. Trong quá trình tập huấn, chúng tôi đã trao đổi, giải đáp những thắc mắc của các GV bộ môn đồng thời cũng lắng nghe, tiếp thu những ý kiến đóng góp liên quan đến các biện pháp DHĐĐ theo định hướng PTNL của các GV tham gia tập huấn.

- Nội dung tập huấn

Nội dung 1: Giới thiệu cơ sở lý luận của việc DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL. Phần này chúng tôi cung cấp tài liệu cho GV tự nghiên cứu. Chúng tôi lưu ý GV tập trung tìm hiểu về đặc điểm nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT và đặc điểm của DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL. Sau khi tự nghiên cứu, chúng tôi và các GV tham gia tập huấn cùng trao đổi, thảo luận và thống nhất quan điểm, cách tiếp cận DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Nội dung 2: Tìm hiểu các nguyên tắc đề xuất biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Nội dung 3: Tìm hiểu các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

Nội dung 4: Thực hành áp dụng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL gắn với một số chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD lớp 10, bao gồm:

+ Xác định NL đặc thù cần hình thành, phát triển cho HS thông qua DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT.

+ Xác định chuẩn đầu ra NL của chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT.

+ Đổi mới nội dung DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới thiết kế DH các chủ đề đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới quy trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới PP DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới HTTC DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới PT DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL.

+ Đổi mới đánh giá kết quả học tập của HS trong DHĐĐ ở THPT theo định hướng PTNL.

- *Tổ chức tập huấn*

+ Mỗi GV tham gia tập huấn đều có đầy đủ tài liệu của 4 nội dung đã nêu. Trên cơ sở nghiên cứu tài liệu tập huấn, GV thực hành lập kế hoạch DH một chủ đề đạo đức trong môn GDCD 10.

+ Chúng tôi trực tiếp hướng dẫn GV nghiên cứu tài liệu, trao đổi, giải đáp những thắc mắc về lý thuyết và hướng dẫn GV thực hành lập kế hoạch DH cho một chủ đề đạo đức mà GV chọn. Trước khi kết thúc tập huấn, chúng tôi tổ chức trao đổi, rút kinh nghiệm trực tiếp với các GV tham gia tập huấn.

- *Kết quả tập huấn*

+ CT, nội dung, HTTC tập huấn cho GV dạy TN, cộng tác viên và những GV bộ môn quan tâm được thực hiện đúng kế hoạch.

+ Chúng tôi tổ chức tập huấn cho GV dạy TN, cộng tác viên và những GV bộ môn quan tâm trước mỗi lần TN. Tập huấn lần 1 vào đầu học kỳ 2 năm học 2013-2014 và tập huấn lần 2 vào đầu học kỳ 2 năm học 2014-2015. Tổng số lượt GV tham gia tập huấn cả 2 đợt là 39 người.

+ Sau khi tập huấn, các GV tham gia dạy TN đều nắm vững yêu cầu, nguyên tắc và các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng

PTNL, cũng như có đủ khả năng TN các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD THPT theo định hướng PTNL.

4.2.2.6. Phương pháp xử lý kết quả thực nghiệm

Sau khi có số liệu, tác giả tổng hợp và xử lý kết quả theo PP thống kê toán học trong khoa học giáo dục.

Trình tự thực hiện như sau:

1. Lập bảng phân phối tần số, tần suất và vẽ biểu đồ biểu diễn tần số, tần suất từ bảng số liệu tương ứng.

2. Lập bảng so sánh mức độ NL của HS hai nhóm ĐC và TN và vẽ biểu đồ biểu diễn mức độ NL của HS từ bảng tương ứng.

3. Tính các tham số đặc trưng: điểm trung bình, phương sai, độ lệch chuẩn, hệ số biến thiên, quy mô ảnh hưởng, phép kiểm chứng T-test độc lập.

4.3. Triển khai thực nghiệm

4.3.1. Thực nghiệm lần 1

4.3.1.1. Khảo sát năng lực đầu vào

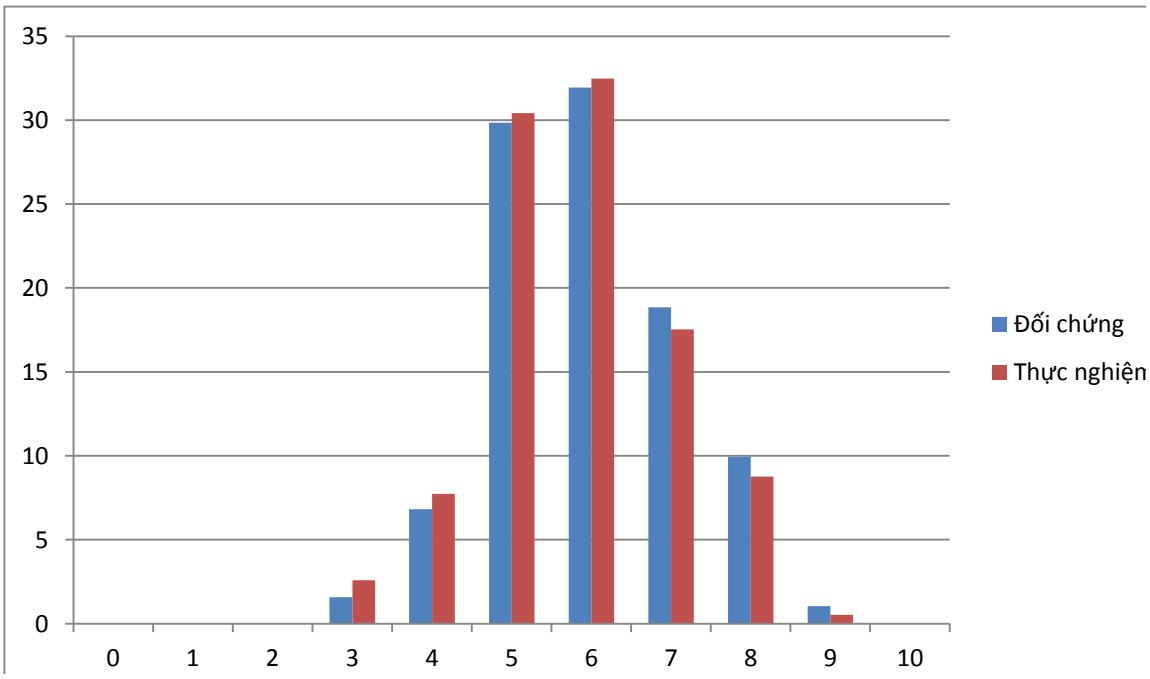
Trước TN chúng tôi đã sử dụng trắc nghiệm tự luận với các bài tập tình huống để đánh giá nhằm khảo sát mức độ NL đầu vào của nhóm ĐC và nhóm TN.

Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 4.3:

Bảng 4.3: Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm lớp ĐC và TN khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 1

Khối lớp	**ĐC**			**TN**		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	3	9	1.57	5	15	2.58
4	13	52	6.81	15	60	7.73
5	57	285	29.84	59	295	30.41
6	61	366	31.94	63	378	32.47
7	36	252	18.85	34	238	17.53
8	19	152	9.95	17	136	8.76
9	2	18	1.05	1	9	0.52
10	0	0	0.00	0	0	0.00
Tổng số	***191***	***1134***	100.00	***194***	***1131***	***100***

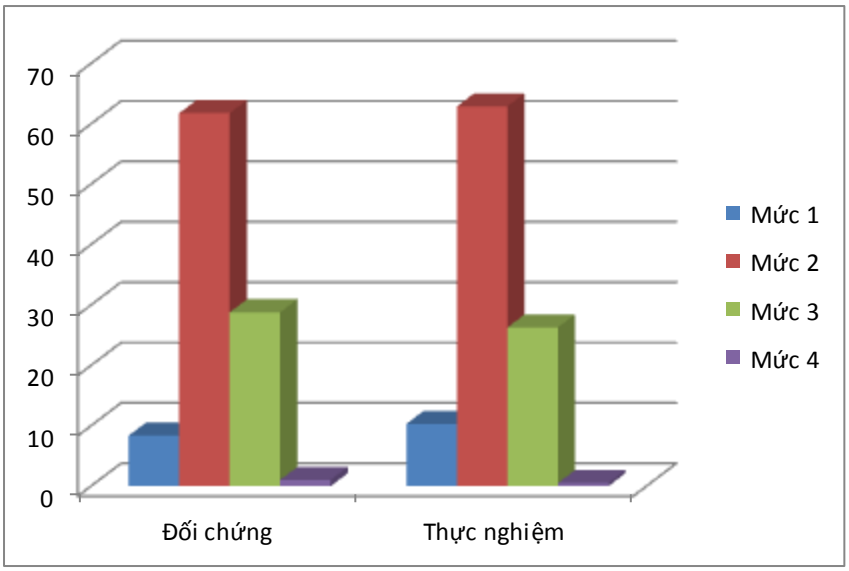
Hình 4.1: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra đầu vào của lớp TN và ĐC (TN lần 1)



Bảng 4.4. Mức độ NL của HS hai nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	191	8.38	61.78	28.80	1.05
TN	194	10.31	62.89	26.29	0.52

Hình 4.2: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm (TN lần 1)



Dựa vào bảng 4.4 chúng tôi minh hoạ kết quả đánh giá NL của HS trước khi có tác động sư phạm như sau:

Căn cứ vào bảng số liệu 4.3, 4.4 hình 4.1, 4.2 cho thấy: không có sự khác biệt lớn về điểm số giữa nhóm lớp ĐC và nhóm lớp TN. Tỷ lệ HS đạt mức 1 đều có ở cả hai nhóm lớp (ĐC là 8,38%, TN là 10,31%), tỷ lệ HS đạt mức 2 ở cả hai nhóm lớp ngang nhau (ĐC là 61,78%, TN là 62,89%), tỷ lệ HS đạt mức 3 ở cả hai nhóm lớp không có sự khác biệt lớn (ĐC là 28,80%, TN là 26,29%), HS đạt mức 4 có xuất hiện nhưng chiếm tỷ lệ thấp (ĐC là 1,05%, TN là 0,52%). Giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất ở cả 2 nhóm là mod = 6, điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm là 6.

Từ số liệu bảng 4.3, tính được kết quả các tham số đặc trưng như sau:

Bảng 4.5. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra đánh giá NL đầu vào của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	5.94	5.83
Sai số tiêu chuẩn (m)	0.09	0.08
Độ lệch chuẩn (S)	1.18	1.18
Hệ số biến thiên CV (%)	19.90	20.27
Giá trị chênh lệch	0.11	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0016	

Kết quả bảng 4.5 cho biết:

- Điểm trung bình trung ở lớp ĐC là 5,94 điểm, lớp TN là 5,83. Như vậy, kết quả thu được từ bài kiểm tra của lớp ĐC cao hơn lớp TN là 0,11 điểm.

- Độ lệch chuẩn ở lớp ĐC và lớp TN đều là 1,18; cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

- Hệ số biến thiên điểm của lớp TN (20.27) cao hơn lớp ĐC (19.90), nằm trong khoảng dao động trung bình nên kết quả bài kiểm tra đầu vào là đáng tin cậy.

Như vậy, qua kết quả khảo sát NL đầu vào của hai khối lớp ĐC và TN cho thấy NL của HS trước khi có tác động sư phạm là tương đương nhau, đây là cơ sở khách quan để đánh giá kết quả TN sau này.

4.3.1.4. Kết quả thực nghiệm lần 1

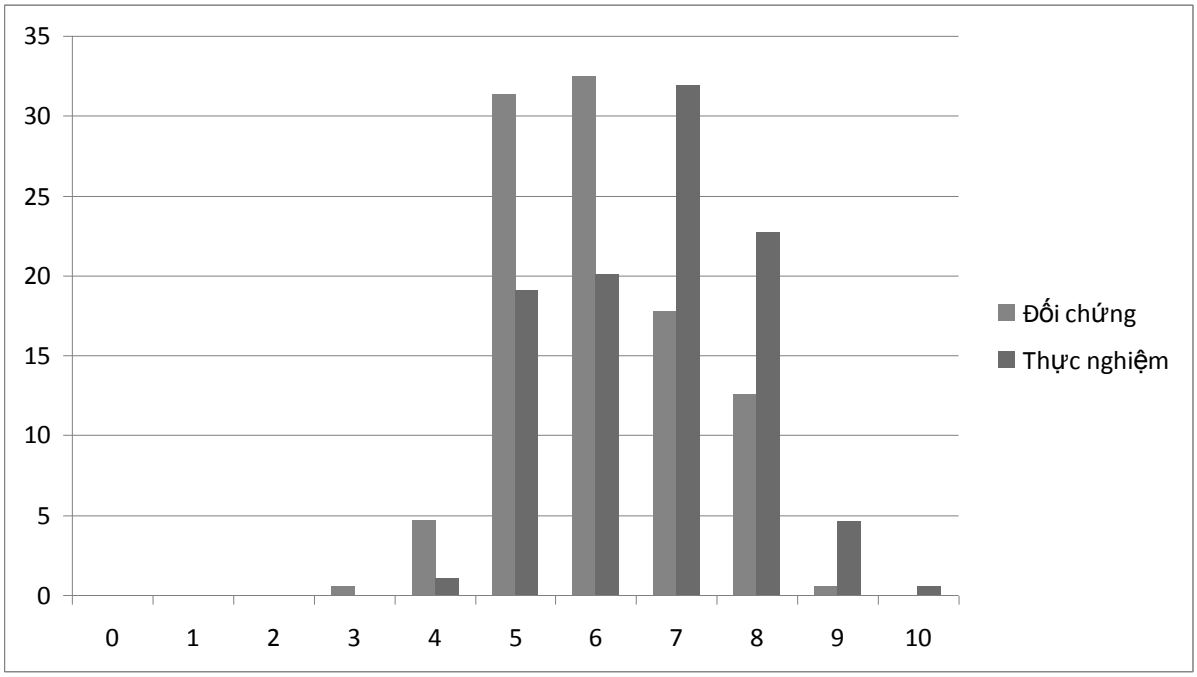
- Kết quả bài kiểm tra số 1

Chúng tôi tiến hành TN lần 1 vào học kỳ 2 năm học 2013-2014. Sau khi kết thúc dạy TN chủ đề thứ nhất**,** chúng tôi tiến hành đánh giá NL của HS ở cả hai nhóm TN và ĐC qua bài kiểm tra số 1 và kết quả thu được như sau:

Bảng 4.6: Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm lớp ĐC và TN qua bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1

Khối lớp	**ĐC**			**TN**		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	1	3	0.52	0	0	0.00
4	9	36	4.71	2	8	1.03
5	60	300	31.41	37	185	19.07
6	62	372	32.46	39	234	20.10
7	34	238	17.80	62	434	31.96
8	24	192	12.57	44	352	22.68
9	1	9	0.52	9	81	4.64
10	0	0	0.00	1	10	0.52
Tổng số	***191***	***1143***	***100***	***194***	***1137***	***100***

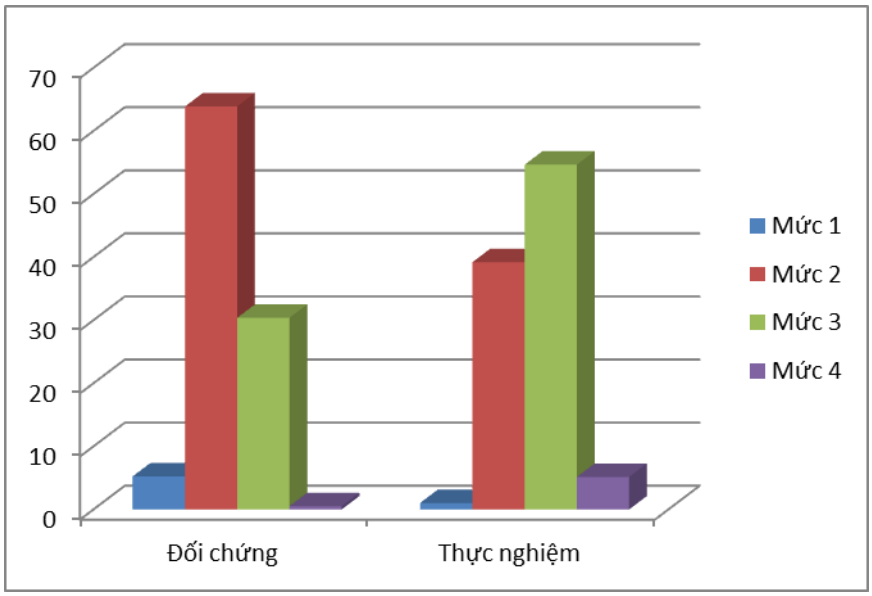
Hình 4.3: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 1 của lớp TN và ĐC



Bảng 4.7: Mức độ NL của HS hai nhóm ĐC và TN qua kết quả bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	191	5.24	63.87	30.37	0.52
TN	194	1.03	39.18	54.64	5.15

Hình 4.4: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 1 (TN lần 1)



Số liệu tổng hợp tại bảng 4.6, 4.7 và biểu đồ 4.3, 4.4 chỉ ra sự khác biệt về NL của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN sau khi tiến hành dạy TN chủ đề số 1, cụ thể:

+ Tỷ lệ HS đạt mức 1 (<5): nhóm lớp TN chiếm 1,03%, nhóm lớp ĐC cao gấp đôi (5,24%).

+ Tỷ lệ HS đạt mức 2 (điểm 5,6): nhóm lớp TN chiếm 39,18%, nhóm lớp ĐC chiếm 63,87%.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 3 (điểm7,8): nhóm lớp TN chiếm 54,64% trong khi nhóm lớp ĐC chỉ đạt 30,37%.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 4 (điểm 9,10): nhóm lớp TN (5,15%) cao hơn 9 lần so với nhóm lớp ĐC (0,52%).

- So sánh dữ liệu liên tục:

Từ kết quả bài kiểm tra ở bảng 4.6 tính được các tham số đặc trưng sau:

Bảng 4.8. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 1 trong TN lần 1

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	6,02	6,72
Sai số tiêu chuẩn (m)	0,08	0,09
Độ lệch chuẩn (S)	1,13	1,20
Hệ số biến thiên CV (%)	18,82	17,89
Quy mô ảnh hưởng (ES)	0,62	
Giá trị t_d	5,88	
Giá trị chênh lệch	0,70	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0012	

Các tham số ở bảng 4.8 cho biết:

- Hệ số biến thiên điểm của lớp TN (17,89) thấp hơn lớp ĐC (18,82) và nằm trong khoảng dao động trung bình, điều này cho thấy kết quả TN là đáng tin cậy.

- Xét về cơ cấu điểm: lớp TN cao hơn lớp ĐC, giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất của lớp TN là mod = 7, lớp ĐC là mod = 6 nên điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm của lớp TN là điểm 7, lớp ĐC là điểm 6.

- Độ lệch chuẩn của nhóm lớp ĐC là 1.13 và nhóm lớp TN là 1.20, chênh lệch thấp cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

- Điểm trung bình của lớp TN là 6,72 trong khi lớp ĐC là 6,02. Do đó, giá trị chênh lệch điểm trung bình của 2 nhóm TN và ĐC là 0,7 cho thấy sự khác biệt giữa nhóm lớp TN và nhóm lớp ĐC. Để kiểm tra xem giá trị chênh lệch này là kết quả do tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại hay do ngẫu nhiên đạt được, chúng tôi dùng phép kiểm chứng T-test tính giá trị P. Kết quả P = 0,0012. Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test nhỏ hơn 0,05 cho thấy độ chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm nghiên cứu (0,7 điểm) là kết quả của những tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại, loại trừ nguyên nhân ngẫu nhiên.

- Kết quả ở trên cho thấy việc áp dụng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đã mang lại hiệu quả rõ rệt đối với nhóm lớp TN. Để biết mức độ ảnh hưởng do tác động của các biện pháp nói trên là lớn hay nhỏ, chúng tôi đã xem xét quy mô ảnh hưởng (ES). Căn cứ vào giá trị điểm trung bình của nhóm lớp TN và ĐC cùng với độ lệch chuẩn, chúng tôi tính được giá trị ES = 0,62, đối chiếu

vào bảng Cohen cho thấy quy mô ảnh hưởng của quy trình và các biện pháp tác động đạt mức trung bình (nằm trong khoảng từ 0,50 – 0,79).

Kết quả bài kiểm tra số 1 cho thấy, sau khi dạy TN chủ đề thứ nhất, độ chênh lệch điểm giữa 2 nhóm lớp đã xuất hiện. Tra bảng Cohen cho thấy mức độ tác động sư phạm trong dạy TN chủ đề thứ nhất mới đạt mức độ trung bình. Đây là cơ sở cho chúng tôi tiến hành dạy TN chủ đề thứ hai.

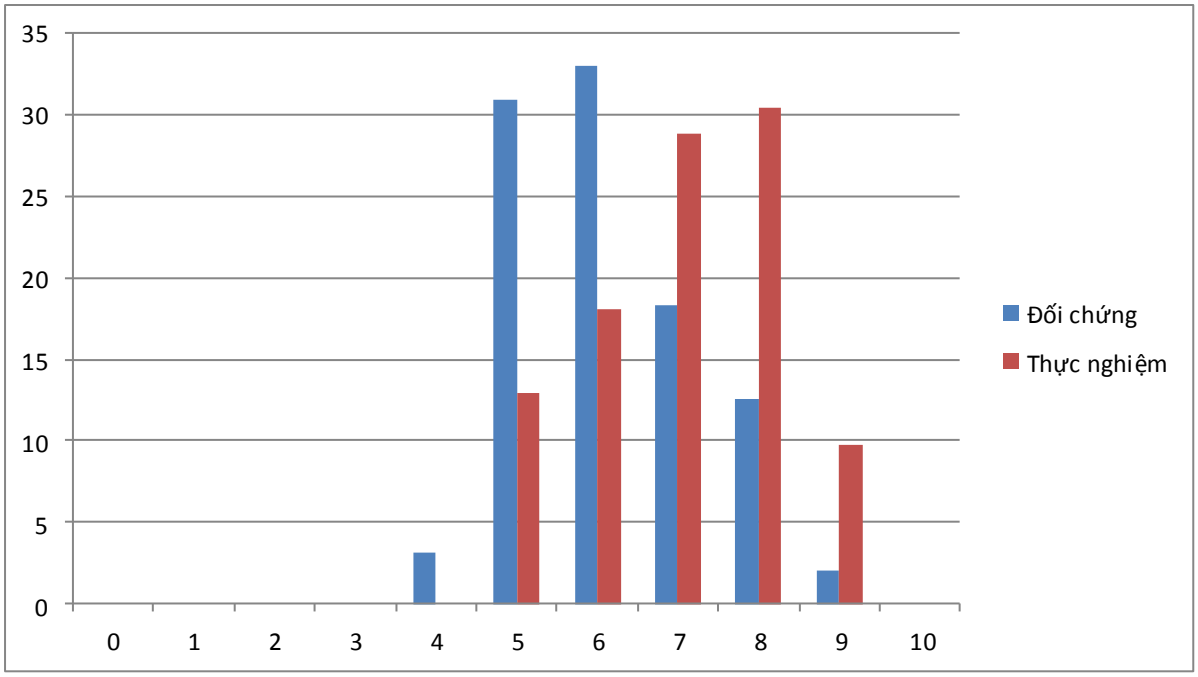
- Kết quả bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1

Trên cơ sở phân tích kết quả đạt được của bài kiểm tra số 1 chúng tôi trao đổi, rút kinh nghiệm nhằm khắc phục một số tồn tại, hạn chế trong QTDH chủ đề thứ nhất. Chúng tôi tiếp tục tổ chức dạy TN chủ đề thứ hai cùng với các biện pháp tương tự như đã áp dụng ở chủ đề trước đó. Sau khi kết thúc dạy TN chủ đề thứ hai, chúng tôi tiếp tục tiến hành đánh giá kết quả học tập của HS ở cả hai nhóm lớp TN và ĐC qua bài kiểm tra số 2 và kết quả thu được như sau:

Bảng 4.9: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1

Khối lớp	**ĐC**			**TN**		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	0	0	0.00	0	0	0.00
4	6	24	3.14	0	0	0.00
5	59	295	30.89	25	125	12.89
6	63	378	32.98	35	210	18.04
7	35	245	18.32	56	392	28.87
8	24	192	12.57	59	472	30.41
9	4	36	2.09	19	171	9.79
10	0	0	0.00	0	0	0.00
Tổng số	***191***	***1143***	***100***	***194***	***1137***	***100***

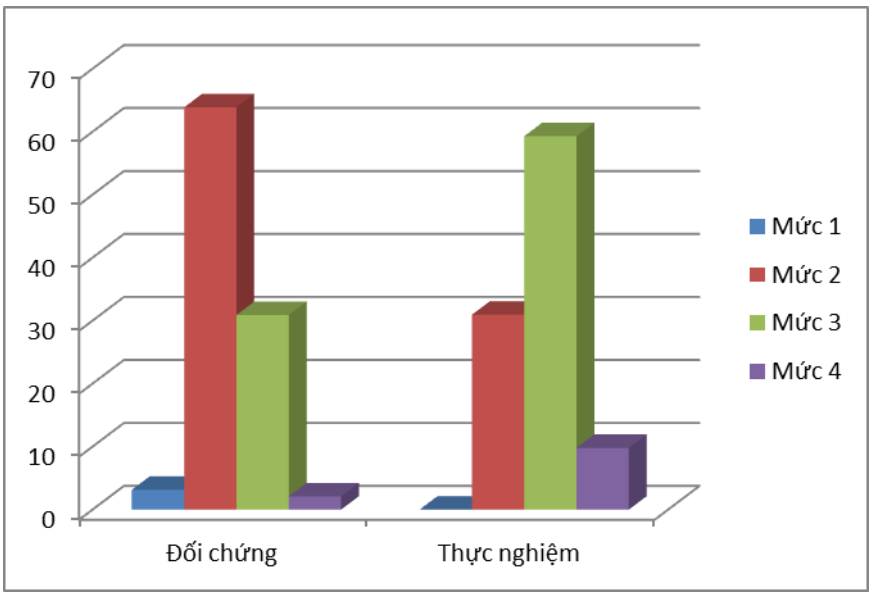
Hình 4.5: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 2 của lớp TN và ĐC



Bảng 4.10: Mức độ NL của HS hai nhóm qua kết quả bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	191	3.14	63.87	30.89	2.09
TN	194	0.00	30.93	59.28	9.79

Hình 4.6: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 2 (TN lần 1)



Số liệu tổng hợp tại bảng 4.9, 4.10 và biểu đồ 4.5, 4.6 biểu diễn tần suất xuất hiện các loại điểm và mức độ NL của HS nhóm lớp TN và nhóm lớp ĐC đã cho thấy các giá trị đạt được sau khi dạy TN chủ đề thứ 2 khác biệt nhiều so với chủ đề thứ nhất; trong đó các giá trị tích cực thiên về lớp TN, cụ thể:

+ Về tỷ lệ HS đạt mức 1(điểm <5): ở lớp TN không có HS nào nằm ở mức 1 trong khi ở nhóm lớp ĐC vẫn có 3,14% HS bị đánh giá ở mức 1 (mặc dù đã giảm 2,10% so với 5,24% của bài kiểm tra số 1 trước đó).

+ Tỷ lệ HS đạt mức 2 (điểm 5,6) ở lớp TN giảm gần 1/4 so với kết quả bài kiểm tra số 1, còn 30,93%; trong khi đó, ở nhóm lớp ĐC tỷ lệ này vẫn không thay đổi so với kết quả bài kiểm tra số 1 là 63,87% cao gấp hơn 2 lần so với nhóm lớp TN.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 3 (7,8) ở lớp TN chiếm 59,28%, tăng 4,64% so với kết quả bài kiểm tra số 1, trong khi đó, nhóm lớp ĐC chỉ đạt 30,89%, tăng 0,52% so với kết quả bài kiểm tra số 1.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 4 (điểm 9, 10) ở nhóm lớp TN tăng 4,64% so với kết quả bài kiểm tra số 1, đạt 9,79%. Ở nhóm lớp ĐC điểm giỏi tăng 3 lần so với bài kiểm tra số 1 nhưng mới chỉ đạt 2,09%.

- So sánh dữ liệu liên tục: Từ kết quả của bài kiểm tra số 2 ở bảng 4.9, áp dụng công thức tính các tham số đặc trưng cho kết quả như sau:

Bảng 4.11. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 2 trong TN lần 1

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	6,13	7,06
Sai số tiêu chuẩn (m)	0,08	0,08
Độ lệch chuẩn (S)	1,14	1,18
Hệ số biến thiên CV (%)	18,61	16,73
Quy mô ảnh hưởng (ES)	0,82	
Giá trị t_d	7.91	
Giá trị chênh lệch	0,93	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0009	

Các tham số ở bảng 4.11 cho biết:

+ Hệ số biến thiên điểm của nhóm lớp TN (16,73) thấp hơn nhóm lớp ĐC (18,61) và nằm trong khoảng dao động trung bình, điều này cho thấy kết quả TN là đáng tin cậy.

+ Xét về cơ cấu điểm: lớp TN cao hơn lớp ĐC, giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất của lớp TN là mod = 7, lớp ĐC là mod = 6 do đó điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm của nhóm lớp TN là 7, nhóm lớp ĐC là 6.

+ Độ lệch chuẩn của nhóm lớp TN là 1.18 và nhóm lớp ĐC là 1.14, độ chênh lệch thấp cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

+ Điểm trung bình của lớp TN là 7,06 còn lớp ĐC là 6,13. Do đó, giá trị chênh lệch điểm trung bình của 2 nhóm là 0,93 phản ánh sự khác biệt lớn giữa lớp TN và lớp ĐC. So với kết quả dạy TN chủ đề thứ nhất, điểm trung bình HS đạt được từ kết quả dạy TN chủ đề thứ hai đã tăng thêm 0,23 điểm nên giá trị chênh lệch giữa hai nhóm lớp đạt tới 0,93 điểm. Kết quả này đạt được là nhờ những kinh nghiệm rút ra từ quá trình dạy TN chủ đề trước đó. Để kiểm tra xem giá trị chênh lệch này là kết quả do tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại hay do ngẫu nhiên đạt được, chúng tôi dùng phép kiểm chứng T-test tính giá trị P. Kết quả P = 0,0009. Giá trị P nhỏ hơn 0,05 cho thấy độ chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm nghiên cứu (0,93 điểm) là kết quả của những tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại, loại trừ nguyên nhân ngẫu nhiên.

+ Với giá trị ES = 0,82, đối chiếu với bảng Cohen chúng ta thấy quy mô ảnh hưởng của quy trình và các biện pháp tác động đạt mức lớn (nằm trong khoảng từ 0,80 – 1,00).

Kết quả bài kiểm tra số 2 cho thấy, sau khi dạy TN chủ đề thứ hai, độ chênh lệch điểm giữa 2 nhóm lớp tiếp tục tăng lên. Tra bảng Cohen cho thấy mức độ tác động sư phạm trong dạy TN chủ đề thứ hai đạt mức lớn. Những kết quả nói trên đã góp phần khẳng định các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD theo định hướng PTNL đã mang lại hiệu quả tích cực.

- *Kiểm định sự tương quan giá trị trung bình của cùng nhóm nghiên cứu*

Trong TN lần 1, chúng tôi cho HS làm 2 bài kiểm tra (bài kiểm tra số 1 thực hiện sau khi dạy chủ đề thứ nhất và bài kiểm tra số 2 thực hiện sau khi dạy chủ đề thứ hai). Để xác định mức độ tương quan giữa hai tập hợp điểm của hai bài kiểm tra được thực hiện bởi cùng một nhóm, cụ thể là kết quả của bài kiểm tra số 2 có phụ thuộc vào kết quả của bài kiểm tra số 1 hay không, trên cơ sở tập hợp, so sánh điểm của từng HS qua hai bài kiểm tra chúng tôi đã áp dụng công thức tính hệ số tương quan pearson (r). Kết quả thu được r của nhóm lớp TN qua hai bài kiểm tra trong TN lần 1 = 0,54. Đối chiếu với Bảng Hopkins ta thấy hệ số tương quan (r = 0,54) nằm trong mức độ tương quan lớn (0,5 - 0,7). Từ đó có thể kết luận: có sự tương quan chặt chẽ giữa bài kiểm tra số 1 và bài kiểm tra số 2. Nói cách khác, nếu HS làm tốt bài kiểm tra số 1 sẽ làm tốt bài kiểm tra số 2, điều này chứng tỏ các biện pháp sư phạm áp dụng trong TN lần 1 là khả thi.

4.3.2. Thực nghiệm lần 2

Trước khi TN lần 2 (học kỳ 2 năm học 2014-2015), chúng tôi tiếp tục tổ chức hội thảo tập huấn với GV tham gia dạy TN, các cộng tác viên và các GV bộ môn quan tâm tham dự. Để nâng cao hơn nữa hiệu quả của chủ đề/bài dạy TN, chúng tôi hướng dẫn GV lập bảng mô tả chi tiết hơn, đồng thời sưu tầm, thiết kế bổ sung thêm một số câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập cho các chủ đề/bài dạy TN. Chúng tôi cũng hướng dẫn thêm cho GV về một số yêu cầu sư phạm và cách thức để khắc phục hạn chế, phát huy ưu điểm của một số PPDH như thảo luận nhóm, nghiên cứu trường hợp điển hình, nêu và giải quyết vấn đề,... để sử dụng trong QTDH các chủ đề/bài học đạo đức trong môn GDCD theo định hướng PTNL.

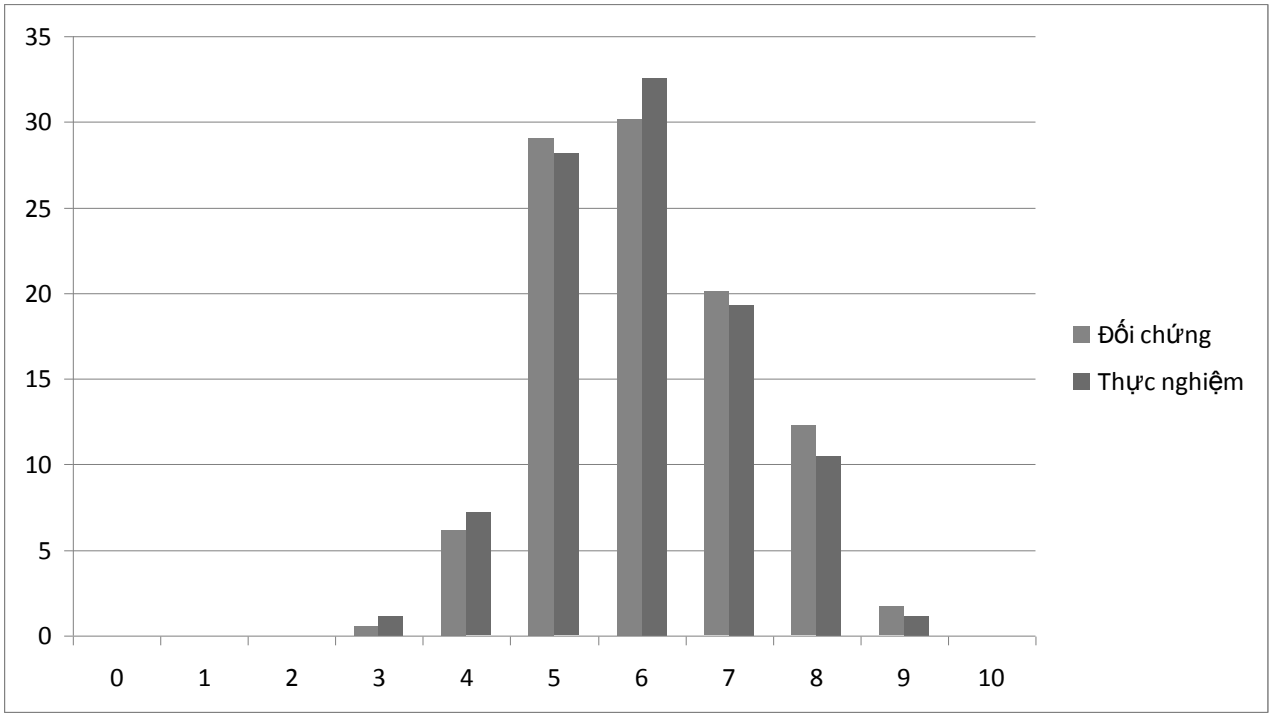
4.3.2.1. Khảo sát năng lực đầu vào

Giống như lần TN 1, trước khi tiến hành TN lần 2 chúng tôi tiếp tục khảo sát mức độ NL đầu vào của HS hai nhóm ĐC và TN. Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 4.9.

Bảng 4.12. Phân phối tần số điểm đánh giá NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 2

Khối lớp	**ĐC**			**TN**		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	1	3	0.56	2	6	1.10
4	11	44	6.15	13	52	7.18
5	52	260	29.05	51	255	28.18
6	54	324	30.17	59	354	32.60
7	36	252	20.11	35	245	19.34
8	22	176	12.29	19	152	10.50
9	3	27	1.68	2	18	1.10
10	0	0	0.00	0	0	0.00
Tổng số	***179***	***1143***	***100***	***181***	***1137***	***100***

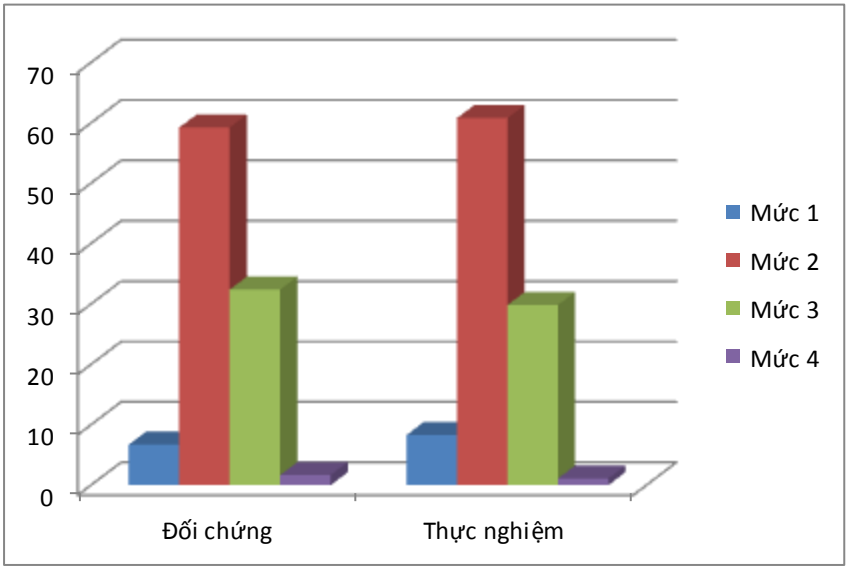
Hình 4.7: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra đầu vào của lớp TN và ĐC (TN lần 2)



Bảng 4.13: Mức độ NL của HS hai nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm trong TN lần 2

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	179	6.70	59.22	32.40	1.68
TN	181	8.29	60.77	29.83	1.10

Hình 4.8: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC khi chưa có tác động sư phạm (TN lần 2)



Căn cứ vào bảng số liệu 4.12, 4.13 hình 4.7, 4.8 cho thấy: không có sự khác biệt lớn về điểm số giữa hai nhóm lớn TN và ĐC. Tỷ lệ HS đạt mức 1 đều có ở cả hai nhóm lớp (ĐC là 6,70%, TN là 8,29%), tỷ lệ HS đạt mức 2 ở cả hai nhóm lớp ngang nhau (ĐC là 59,22%, TN là 60,77%), tỷ lệ HS đạt mức 3 ở cả hai nhóm lớp không có sự khác biệt lớn (ĐC là 32,40%, TN là 29,83%), số HS đạt mức 4 có xuất hiện nhưng chiếm tỷ lệ thấp (ĐC là 1,68%, TN là 1,10%). Giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất ở cả 2 nhóm là mod = 6, điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm là 6.

Từ số liệu bảng 4.12, tính được kết quả các tham số đặc trưng như sau:

Bảng 4.14. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra đánh giá NL đầu vào của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN trong TN lần 2

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	6,07	5,98
Sai số tiêu chuẩn (m)	0,09	0,09
Độ lệch chuẩn (S)	1,20	1,18
Hệ số biến thiên CV (%)	19,74	19,71
Giá trị chênh lệch	0,09	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0019	

Kết quả bảng 4.14 cho thấy:

+ Điểm trung bình trung ở lớp ĐC là 6,07 điểm, lớp TN là 5,98. Giá trị chênh lệch điểm trung bình giữa nhóm lớp ĐC và nhóm lớp TN là 0,09 thể hiện NL đầu vào của HS 2 nhóm là tương đương nhau.

+ Độ lệch chuẩn ở nhóm lớp ĐC là 1,20 và nhóm lớp TN là 1,18; độ chênh lệch ít cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

+ Hệ số biến thiên điểm của nhóm lớp TN (19,71) và của nhóm lớp ĐC (19.90) gần tương đương nhau và nằm trong khoảng dao động trung bình nên kết quả bài kiểm tra đầu vào là đáng tin cậy.

Như vậy, qua kết quả khảo sát NL đầu vào của hai nhóm lớp ĐC và TN cho thấy NL của HS trước khi có tác động sư phạm trong TN lần 2 là tương đương nhau, đây là cơ sở khách quan để chúng tôi đánh giá kết quả TN lần 2.

4.3.2.3. Kết quả thực nghiệm lần 2

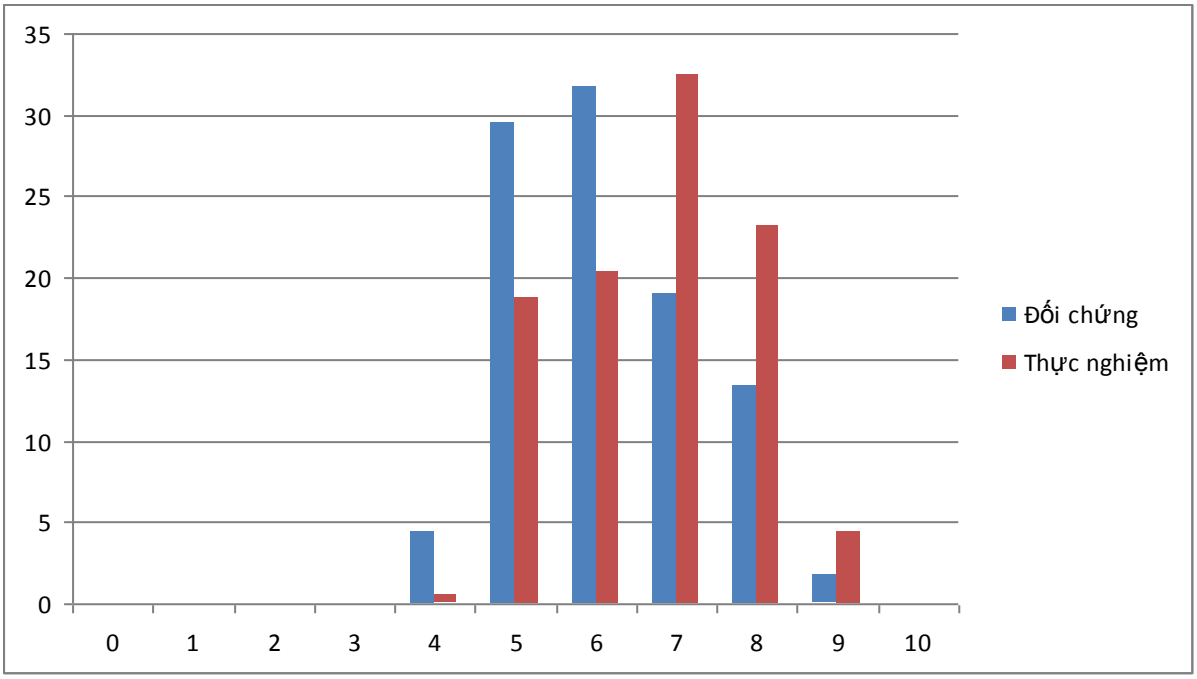
- Kết quả bài kiểm tra số 1

Giống lần TN 1, sau khi kết thúc dạy TN chủ đề thứ nhất, chúng tôi tiến hành đánh giá NL của HS ở cả hai nhóm TN và ĐC qua bài kiểm tra số 1 và kết quả thu được như sau:

Bảng 4.15: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2

Khối lớp	ĐC			TN		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	0	0	0.00	0	0	0.00
4	8	32	4.47	1	4	0.55
5	53	265	29.61	34	170	18.78
6	57	342	31.84	37	222	20.44
7	34	238	18.99	59	413	32.60
8	24	192	13.41	42	336	23.20
9	3	27	1.68	8	72	4.42
10	0	0	0.00	0	0	0.00
Tổng số	***179***	***1143***	***100.00***	***181***	***1137***	***100***

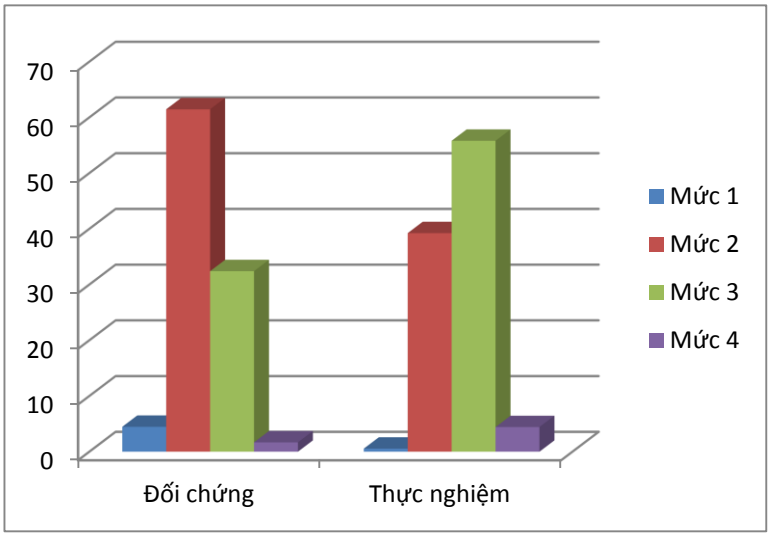
Hình 4.9: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 1 của lớp TN và ĐC trong TN lần 2



Bảng 4.16: Mức độ NL của HS hai nhóm ĐC và TN qua kết quả bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	179	4.47	61.45	32.40	1.68
TN	181	0.55	39.23	55.80	4.42

Hình 4.10: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 1 (TN lần 2)



Số liệu tổng hợp tại bảng 4.11, 4.12 và biểu đồ 4.9, 4.10 đã chỉ ra sự khác biệt về NL của HS nhóm ĐC và HS nhóm TN sau khi tiến hành dạy TN chủ đề số 1 (trong TN lần 2), cụ thể:

+ Tỷ lệ HS bị đánh giá ở mức 1 (<5) ở nhóm lớp TN là 0,55%, ở nhóm lớp ĐC là 4,47%. Như vậy, mặc dù đã giảm nhiều so với bài kiểm tra đầu vào nhưng tỷ lệ HS ở mức 1 của nhóm lớp ĐC vẫn cao gấp 8 lần so với nhóm lớp TN.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 2 (điểm 5,6): ở nhóm lớp TN chiếm 39,23%, lớp ĐC chiếm 61,45%.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 3 (điểm7,8) ở nhóm lớp TN chiếm 55,80% trong khi ở nhóm lớp ĐC là 32,40%.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 4 (điểm 9,10) ở nhóm lớp TN là 4,42%, trong khi đó tỷ lệ này ở nhóm lớp ĐC vẫn giữ nguyên như bài kiểm tra đầu vào là 1,68%.

- So sánh dữ liệu liên tục: Từ số liệu ở bảng 4.11 tính được các tham số đặc trưng như sau:

Bảng 4.17. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	6.12	6.72
Sai số tiêu chuẩn (m)	0.09	0.09
Độ lệch chuẩn (S)	1.16	1.16
Hệ số biến thiên CV (%)	18.94	17.25
Quy mô ảnh hưởng (ES)	0.52	
Giá trị t_d	4,92	
Giá trị chênh lệch	0.66	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0013	

Kết quả ở bảng 4.13 cho biết:

- Hệ số biến thiên điểm của lớp TN (17,25) thấp hơn lớp ĐC (18,94) và nằm trong khoảng dao động trung bình, điều này cho thấy kết quả TN là đáng tin cậy.

- Xét về cơ cấu điểm: lớp TN cao hơn lớp ĐC, giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất của lớp TN là mod = 7, lớp ĐC là mod = 6 nên điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm của lớp TN là điểm 7, lớp ĐC là điểm 6.

- Độ lệch chuẩn của nhóm lớp ĐC và nhóm lớp là 1.16, cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

- Điểm trung bình của lớp TN là 6,72 trong khi lớp ĐC là 6,12. Do đó, giá trị chênh lệch điểm trung bình của 2 nhóm TN và ĐC là 0,6, điều này cho thấy sự khác biệt giữa nhóm lớp TN và nhóm lớp ĐC. Để kiểm tra xem giá trị chênh lệch này là kết quả do tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại hay do ngẫu nhiên đạt được, chúng tôi dùng phép kiểm chứng T-test tính giá trị P. Kết quả P = 0,0013. Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test nhỏ hơn 0,05 cho thấy độ chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm nghiên cứu (0,6 điểm) là kết quả của những tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại, loại trừ nguyên nhân ngẫu nhiên.

- Kết quả ở trên cho thấy việc áp dụng các biện pháp sư phạm được đề xuất trong luận án đã mang lại hiệu quả rõ rệt đối với nhóm lớp TN. Để biết mức độ ảnh hưởng do tác động của quy trình và các biện pháp nói trên là lớn hay nhỏ, chúng tôi đã xem xét quy mô ảnh hưởng (ES). Căn cứ vào giá trị điểm trung bình của nhóm lớp TN và ĐC cùng với độ lệch chuẩn, chúng tôi tính được giá trị ES = 0,52, đối chiếu với

bảng Cohen cho thấy quy mô ảnh hưởng của quy trình và các biện pháp tác động đạt mức trung bình (nằm trong khoảng từ 0,50 – 0,79).

Kết quả bài kiểm tra số 1 trong TN lần 2 cho thấy, sau khi dạy TN chủ đề thứ nhất, độ chênh lệch điểm giữa 2 nhóm lớp đã xuất hiện. Dựa vào bảng Cohen cho thấy mức độ tác động sư phạm trong dạy TN chủ đề thứ nhất mới đạt mức độ trung bình.

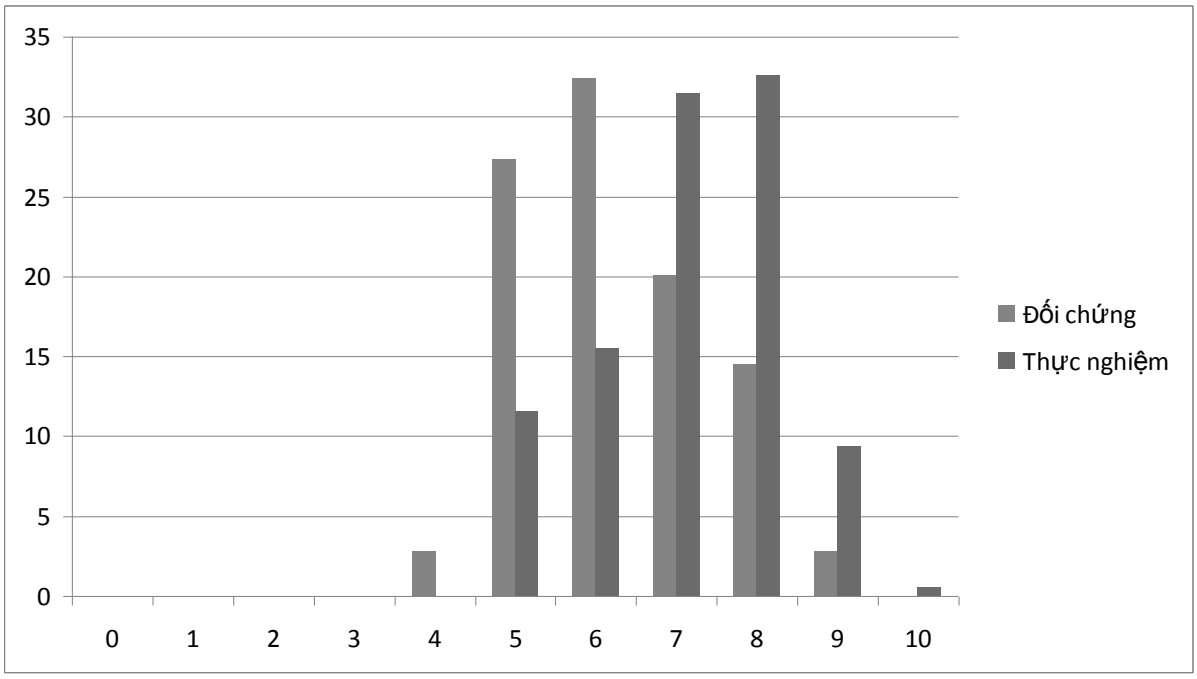
- Kết quả bài kiểm tra thứ 2 trong thực nghiệm lần 2

Tương tự lần TN 1, trên cơ sở trao đổi, rút kinh nghiệm nhằm khắc phục một số tồn tại, hạn chế trong QTDH chủ đề thứ nhất, chúng tôi tiếp tục tổ chức dạy TN chủ đề thứ hai cùng với các biện pháp sư phạm tương tự như đã áp dụng ở các lần dạy TN trước đó. Sau khi kết thúc dạy TN chủ đề thứ hai, chúng tôi tiếp tục tiến hành đánh giá KQHT của HS ở cả hai nhóm TN và ĐC qua bài kiểm tra số 2 và kết quả thu được như sau:

Bảng 4.18: Phân phối tần số điểm đánh giá NL HS qua bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2

Khối lớp	**ĐC**			**TN**		
Điểm	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**	**Tần số xuất hiện**	**Tổng số điểm**	**%**
0	0	0	0.00	0	0	0.00
1	0	0	0.00	0	0	0.00
2	0	0	0.00	0	0	0.00
3	0	0	0.00	0	0	0.00
4	5	20	2.79	0	0	0.00
5	49	245	27.37	21	105	11.60
6	58	348	32.40	28	168	15.47
7	36	252	20.11	57	399	31.49
8	26	208	14.53	59	472	32.60
9	5	45	2.79	17	153	9.39
10	0	0	0.00	1	10	0.55
Tổng số	***179***	***1143***	***100.00***	***181***	***1137***	***101.1***

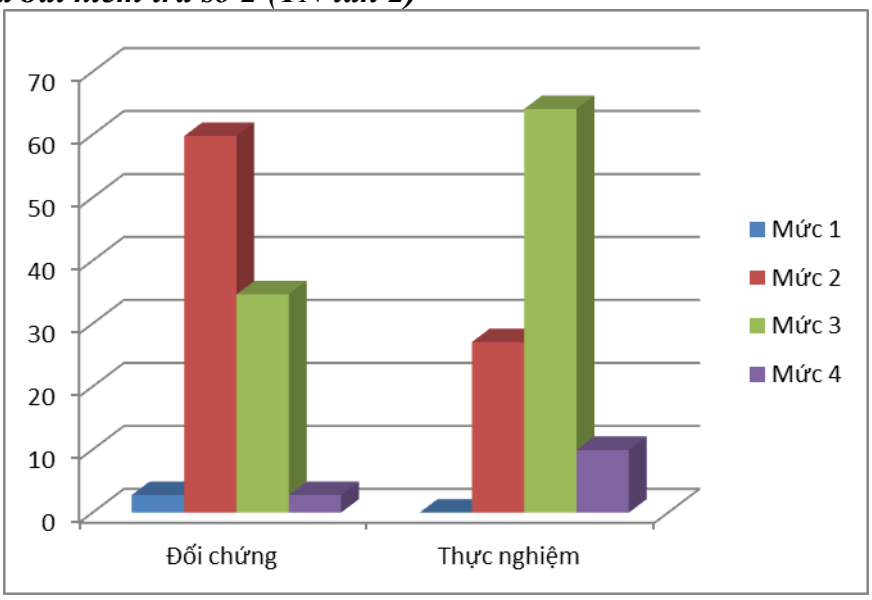
Hình 4.11: Biểu đồ tần suất (%) biểu diễn phân loại kết quả bài kiểm tra số 2 của lớp TN và ĐC trong TN lần 2



Bảng 4.19: Mức độ NL của HS hai nhóm qua kết quả bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2

Nhóm	Tổng số bài	Mức độ (%)			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
ĐC	179	2.79	59.78	34.64	2.79
TN	181	0.00	27.07	64.09	9.94

Hình 4.12: Biểu đồ biểu diễn các mức độ NL của HS nhóm TN và ĐC qua kết quả bài kiểm tra số 2 (TN lần 2)



Số liệu tổng hợp tại bảng 4.13, 4.14 và biểu đồ 4.11, 4.12 đã cho thấy các giá trị đạt được sau khi dạy TN chủ đề thứ 2 khác biệt nhiều so với chủ đề thứ nhất; trong đó các giá trị tích cực thiên về lớp TN, cụ thể:

+ Không có HS nào của nhóm TN bị đánh giá ở mức 1(điểm <5), trong khi ở nhóm lớp ĐC vẫn có 2,79% HS bị đánh giá ở mức 1 (giảm 1,68% so với tỷ lệ 4,47% trong bài kiểm tra số 1 trước đó).

+ Tỷ lệ HS đạt mức 2 (điểm 5,6) ở lớp TN giảm gần 1/3 so với kết quả bài kiểm tra số 1, còn 27,07%; trong khi đó, ở nhóm lớp ĐC tỷ lệ này chiếm 59,78 %, chỉ giảm 1,67 % so với kết quả bài kiểm tra số 1 trước đó.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 3 (7,8) ở lớp TN chiếm 64,09%, tăng 8,29% so với kết quả bài kiểm tra số 1, trong khi đó, nhóm lớp ĐC chỉ đạt 34,64%, tăng 2,24% so với kết quả bài kiểm tra số 1.

+ Tỷ lệ HS đạt mức 4 (điểm 9, 10) ở nhóm lớp TN là 9,94% (tăng hơn gấp đôi so với kết quả bài kiểm tra số 1). Ở nhóm lớp ĐC điểm tỷ lệ này 2,79 %, thấp hơn rất nhiều so với nhóm lớp TN.

- So sánh dữ liệu liên tục: Từ số liệu ở bảng 4.13, áp dụng công thức tính các tham số đặc trưng cho kết quả như sau:

Bảng 4.20. Các tham số đặc trưng của bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2

Tham số đặc trưng	**ĐC**	**TN**
Trung bình mẫu ($\bar{x}$)	6.25	7.22
Sai số tiêu chuẩn (m)	0.09	0.09
Độ lệch chuẩn (S)	1.17	1.17
Hệ số biến thiên CV (%)	18.71	16.17
Quy mô ảnh hưởng (ES)	0.83	
Giá trị t_d	7.92	
Giá trị chênh lệch	0.97	
Giá trị P trong phép kiểm chứng T-test	0,0008	

Các tham số ở bảng 4.16 cho thấy:

+ Hệ số biến thiên điểm của nhóm lớp TN (16,17) thấp hơn nhóm lớp ĐC (18,71) và nằm trong khoảng dao động trung bình, điều này cho thấy kết quả TN là đáng tin cậy.

+ Xét về cơ cấu điểm: lớp TN cao hơn lớp ĐC, giá trị điểm xuất hiện nhiều nhất của lớp TN là mod = 7, lớp ĐC là mod = 6 do đó điểm nằm ở giữa trong tập hợp điểm của nhóm lớp TN là 7, nhóm lớp ĐC là 6.

+ Độ lệch chuẩn của nhóm lớp TN và nhóm lớp ĐC đều là 1.17, cho thấy số liệu tập trung, ít phân tán.

+ Điểm trung bình của lớp TN là 7,22 còn lớp ĐC là 6,25. Do đó, giá trị chênh lệch điểm trung bình của 2 nhóm là 0,97 phản ánh sự khác biệt lớn giữa lớp TN và lớp ĐC. So với kết quả dạy TN chủ đề thứ nhất, điểm trung bình HS đạt được từ kết quả dạy TN chủ đề thứ hai đã tăng thêm 0,37 điểm nên giá trị chênh lệch giữa hai nhóm lớp đạt tới 0,97 điểm. Kết quả này đạt được là nhờ những kinh nghiệm rút ra từ quá trình dạy TN trước đó. Để kiểm tra xem giá trị chênh lệch này là kết quả do tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại hay do ngẫu nhiên đạt được, chúng tôi dùng phép kiểm chứng T-test tính giá trị P. Kết quả P = 0,0008. Giá trị P nhỏ hơn 0,05 cho thấy độ chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm nghiên cứu (0,93 điểm) là kết quả của những tác động sư phạm trong quá trình dạy TN mang lại, loại trừ nguyên nhân ngẫu nhiên.

+ Với giá trị ES = 0,83, đối chiếu vào bảng Cohen cho thấy quy mô ảnh hưởng của quy trình và các biện pháp tác động đạt mức lớn (nằm trong khoảng từ 0,80 – 1,00).

Kết quả ở trên cho thấy việc áp dụng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đã mang lại hiệu quả rõ rệt đối với nhóm lớp TN. Những kết quả nói trên đã góp phần khẳng định các biện pháp sư phạm đã được đề xuất trong luận án có tính khả thi và mang lại hiệu quả tích cực.

- *Kiểm định sự tương quan giá trị trung bình của cùng nhóm nghiên cứu*

Tương tự như trong TN lần 1, chúng tôi đã xác định mức độ tương quan giữa hai tập hợp điểm của hai bài kiểm tra được thực hiện bởi cùng một nhóm xem kết quả của bài kiểm tra số 2 có phụ thuộc vào kết quả của bài kiểm tra số 1 hay không? Trên cơ sở tập hợp, so sánh điểm của từng HS nhóm lớp TN qua hai bài kiểm tra, chúng tôi đã áp dụng công thức tính hệ số tương quan pearson (r). Kết quả thu được r của nhóm lớp TN qua hai bài kiểm tra trong TN lần 2 = 0,56. Đối chiếu với Bảng Hopkins ta thấy hệ số tương quan (r = 0,56) nằm trong mức độ tương quan lớn (0,5 - 0,7). Từ đó có thể kết luận: có sự tương quan chặt chẽ giữa bài kiểm tra số 1 và bài kiểm tra số 2 trong TN lần 2. Cũng giống như trong lần TN trước, ở lần TN này nếu HS làm tốt bài kiểm tra số 1 sẽ làm tốt bài kiểm tra số 2, điều này chứng tỏ quy trình và các biện pháp áp dụng trong TN lần 2 tiếp tục mang lại hiệu quả và thể hiện tính khả thi.

4.3.3. Đánh giá của giáo viên và học sinh sau thực nghiệm

Kết quả các bài kiểm tra trong 2 lần TN đều cho thấy sự tiến bộ rõ rệt của HS nhóm lớp TN sau khi có các tác động sư phạm. Để củng cố thêm minh chứng cho những kết quả TN nói trên, sau mỗi lần TN chúng tôi đã sử dụng phiếu hỏi để khảo

sát ý kiến của GV dạy TN, HS nhóm lớp TN và các cộng tác viên cùng GV bộ môn có dự các giờ dạy TN. Có 46 GV (gồm GV dạy TN, cộng tác viên, GV bộ môn dự giờ dạy TN) và 367/375 HS của nhóm lớp TN tham gia cho ý kiến. Kết quả được tóm tắt như sau:

4.3.3.1. Về ý kiến của giáo viên

- Thông qua quan sát hoạt động của HS trên lớp cũng như trong suốt quá trình TN, 100% GV đều cho rằng đa số HS nhóm lớp TN có thể nhận thức và phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức, sâu sắc hơn so với HS nhóm ĐC. So với HS nhóm lớp ĐC thì HS nhóm lớp TN tỏ ra hứng thú hơn trong quá trình học tập, các em mạnh dạn, tự tin và sâu sắc hơn khi bày tỏ tình cảm của bản thân trước các hiện tượng, hành vi đạo đức khác nhau. Các em cũng chủ động, tích cực, tự giác hơn so với HS nhóm lớp ĐC trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập ở trên lớp cũng như ở nhà. Khả năng phát hiện và GQVĐ của HS nhóm lớp TN cũng có sự tiến bộ hơn so với HS nhóm lớp ĐC,.. Điều này cho thấy các biện pháp sư phạm được áp dụng trong các giờ dạy TN đã giúp HS phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.

- 100 % GV cho rằng kế hoạch DH (giáo án) TN phù hợp với yêu cầu của DH theo định hướng PTNL.

- 100% GV ủng hộ việc sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung DHĐĐ trong CT, SGK môn GDCD THPT theo hướng xây dựng các chủ đề tích hợp nội môn có liên hệ, vận dụng các kiến thức liên môn.

- Trong số các ý kiến góp ý có 6,52% (3/46 ý kiến) cho rằng phần mô tả mức độ yêu cầu NL cần đạt của HS (trong kế hoạch DH) nên trình bày ngắn gọn hơn. 8,7% (4/46 ý kiến) cho rằng nên bổ sung thêm nội dung các kỹ năng sống được giáo dục trong bài. 4,34 % (2/46 ý kiến) gợi ý nên coi thuyết trình là một trong những PPDH đặc thù trong DHĐĐ.

Hầu hết các ý kiến đều cho rằng các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL được áp dụng trong quá trình TN đã bước đầu đáp ứng được yêu cầu của DH theo định hướng PTNL và thể hiện tính khả thi.

4.3.3.2. Về ý kiến của học sinh

- 100% ý kiến của HS cho rằng bài học đạo đức trong các giờ dạy TN thiết thực, gần gũi với cuộc sống của các em.

- 100% HS cho rằng cảm thấy bài học đạo đức trong các giờ dạy TN hấp dẫn, tạo cho các em hứng thú học tập.

- 100% HS cho rằng các em cảm thấy thoải mái, không bị áp lực trước các bài học đạo đức trong các giờ dạy TN.

- 100% ý kiến HS cho rằng các các bài học đạo đức trong các giờ dạy TN giúp các em thấy cần phải sống có trách nhiệm hơn đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, quê hương, Tổ quốc và nhân loại.

- 100% ý kiến HS đồng ý với việc khuyến khích HS tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau trong quá trình học tập.

- 94,6% (347/367 ý kiến) cho biết các bài học đạo đức trong các giờ dạy TN giúp bản thân nhận ra được những ưu điểm, hạn chế của bản thân để tự hoàn thiện.

- 93,2% (342/367 ý kiến) cho rằng các bài học đạo đức trong các giờ dạy TN mang lại cho các em nhiều cảm xúc tích cực và thấy mình cần phải tự giác hơn trong học tập cũng như trong công việc hàng ngày

- 92% (338/367 ý kiến) cho biết thông qua bài học đạo đức trong các giờ dạy TN các em đã học hỏi, rèn luyện được một số kỹ năng giao tiếp, ứng xử cần thiết.

- 87,7% (322/367 ý kiến) cho biết các em được khuyến khích thể hiện sự sáng tạo trong các giờ học TN.

- 85,8% (315/367 ý kiến) các bài học đạo đức trong các giờ TN đã gợi ý cho các em cách để giải quyết khi bắt gặp các vấn đề, trường hợp tương tự trong cuộc sống.

- 77,9% (286/367 ý kiến) cho rằng các bài học đạo đức trong các giờ TN đã khiến các em suy nghĩ về những vấn đề mà bản thân đang gặp phải trong cuộc sống.

Qua những ý kiến của HS nhóm lớp TN cho thấy các biện pháp sư phạm được áp dụng trong quá trình dạy TN đã giúp các em thay đổi nhận thức, tình cảm, thái độ cũng như trong việc rèn luyện các kỹ năng giao tiếp, ứng xử phù hợp. Khả năng nhận thức và phân biệt các giá trị đạo đức, khả năng thể hiện và bày tỏ cảm xúc, tính tự giác, khả năng phát hiện và GQVĐ,... ở HS đã có những tiến bộ rõ rệt, điều này góp phần khẳng định các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL được đề xuất trong luận án mang lại hiệu quả và có tính khả thi cao.

4.3.4. Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm

Từ kết quả có được sau hai lần TN kết hợp với ý kiến đánh giá của GV và HS tham gia TN cho phép chúng tôi rút ra một số đánh giá chung về kết quả TN như sau:

- NL đầu vào của HS nhóm ĐC và nhóm TN trong cả hai lần TN là tương đương nhau thể hiện qua điểm TB của các bài khảo sát đầu vào (TN lần 1: nhóm lớp ĐC là 5,94 và nhóm lớp TN là 5,83; TN lần 2: nhóm lớp ĐC là 6,07 và nhóm lớp TN là 5,98).

- Sau quá trình tác động sư phạm của dạy TN, NL của HS nhóm TN cao hơn nhóm ĐC. Điều này thể hiện qua giá trị điểm trung bình của nhóm lớp TN ở các bài kiểm tra số 1 và số 2 trong TN lần 1 (6,72 và 7,06) và TN lần 2 (6,72 và 7,22) cao hơn lớp ĐC trong TN lần 1 (6, và 7,06) và TN lần 2 (6,02 và 7,13) (6,12 và 6,25). Kết quả này cho thấy NL của nhóm lớp TN phát triển tốt hơn so với NL của nhóm lớp ĐC.

- Kết quả TN cho thấy NL của nhóm lớp TN không chỉ phát triển tốt hơn mà còn ổn định, bền vững hơn so với NL của nhóm lớp ĐC.

- Kết quả TN cùng với những ý kiến phản hồi của GV và HS tham gia TN đều khẳng định tính khả thi cũng như hiệu quả của các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL mà luận án đã xây dựng và đề xuất.

Tiểu kết chương 4

Ở chương này, tác giả đã trình bày kế hoạch, PP, quá trình và kết quả TNSP. TN được tiến hành trong hai năm học 2013-2014 và năm học 2014-2015 tại 5 trường THPT trên địa bàn thành phố Đà Nẵng, tỉnh Thừa Thiên Huế và tỉnh Quảng Trị. Mỗi trường lựa chọn 1 lớp TN và 1 lớp ĐC cho một lần TN. Tổng số lớp tham gia TN và ĐC của 5 trường trong 2 năm học là 20 lớp. Kết quả của hai lần TN cho thấy:

So với HS nhóm ĐC, KQHT của HS nhóm TN đạt mức 3 và mức 4 cao hơn, và tiến bộ nhanh hơn trong quá trình học tập. Điều này khẳng định các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL được đề xuất trong luận án là khả thi.

Kết quả TN cho thấy các chỉ số tích cực nghiêng về HS nhóm TN. HS nhóm TN không chỉ hiểu, phân biệt được các giá trị, chuẩn mực đạo đức sâu sắc hơn so với HS nhóm ĐC mà còn được chủ động, tự tin hơn khi thể hiện tình cảm của bản thân trước các hiện tượng đạo đức, các em thể hiện tính tự giác cũng như chủ động hơn trong việc phát hiện, giải quyết các vấn đề, tình huống đạo đức. Thông qua quan sát của GV trực tiếp dạy, GV dự giờ và thông qua phỏng vấn HS cho thấy HS nhóm TN tỏ ra hứng thú với hoạt động học tập theo định hướng PTNL. Các em không phải chịu áp lực từ việc phải học thuộc kiến thức trong SGK mà thông qua giờ học đạo đức, các em được tìm hiểu, khám phá những giá trị đức và phát hiện, giải quyết những tình huống, những vấn đề đạo đức nảy sinh vốn rất gần gũi với cuộc sống hàng ngày của các em.

Kết quả TN đã chứng minh tính đúng đắn của giả thuyết khoa học mà đề tài đã đặt ra, bước đầu khẳng định các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL là khả thi. Những biện pháp được xây dựng, đề xuất trong luận án có thể áp dụng rộng rãi cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở các trường THPT trên cả nước.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

Qua kết quả nghiên cứu lý luận và TNSP, tác giả đã chứng minh và khẳng định giả thuyết khoa học nêu ra của luận án là đúng đắn, khả thi. Từ kết quả nghiên cứu của luận án tác giả rút ra một số kết luận sau:

1. Các công trình nghiên cứu về DHĐĐ trên thế giới và Việt Nam đều khẳng định vai trò, tầm quan trọng của DHĐĐ cho HS phổ thông; đều khẳng định DH là một trong những con đường cơ bản và quan trọng nhất để GDĐĐ cho HS. Vấn đề DHĐĐ nói chung và DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT nói riêng đã được nghiên cứu từ nhiều góc độ khác nhau. Các nghiên cứu về DHĐĐ ở trường THPT nước ta trong thời gian vừa qua vẫn chủ yếu tập trung vào DH theo ĐHND (chú trọng vào chuẩn kiến thức, kỹ năng). Trong khi đó, chuyển từ DH theo ĐHND sang DH theo định hướng PTNL đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia. Ở Việt Nam, nghiên cứu về DHĐĐ trong đó có vấn đề DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL vẫn còn rất mới mẻ và chưa được đầu tư nghiên cứu một cách có hệ thống.

2. Việc làm rõ cơ sở lí luận của đề tài cho thấy việc DHĐĐ theo định hướng PTNL tỏ ra có nhiều ưu thế hơn so với DH theo ĐHND, có thể đáp ứng tốt hơn mục tiêu, yêu cầu của việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT cũng như đòi hỏi ngày càng cao của xã hội đối với bộ môn. Việc phân tích làm rõ cơ sở lí luận của đề tài cũng cho thấy NL đặc thù, chủ đạo cần phát triển cho HS THPT thông qua DHĐĐ trong môn GDCD là *NL ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.*

3. Cơ sở lí luận cho thấy DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL có nhiều ưu thế so với DH theo ĐHND. Tuy nhiên, kết quả khảo sát thực trạng lại cho thấy hầu hết GV bộ môn vẫn DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo ĐHND, do đó kết quả DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT chưa đáp ứng được mục tiêu, yêu cầu của môn học cũng như chưa đáp ứng được những đòi hỏi ngày càng cao của xã hội đối với việc DHĐĐ cho HS THPT. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng nói trên như: nội dung đạo đức trong môn GDCD ở THPT lâu nay được xây dựng theo ĐHND, nặng về truyền thụ kiến thức và chậm được đổi mới; đội ngũ GV bộ môn vừa không nắm vững các yêu cầu, nguyên tắc, biện pháp DHĐĐ DHĐĐ theo định hướng

PTNL, vừa bị chi phối bởi quán tính và thói quen DH theo ĐHND vốn đã áp dụng lâu nay; việc thiếu vắng những nghiên cứu về DHĐĐ trong môn GDCD ở THPT theo định hướng PTNL đã dẫn đến những khoảng trống trong lí luận DH bộ môn, nhiều GV GDCD ở THPT chưa thực sự hiểu đúng về DH theo định hướng PTNL, áp dụng các biện pháp DH theo định hướng PTNL còn thiếu sự đồng bộ và thực chất, dẫn đến hiệu quả DH chưa cao.

4. Để DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL đạt được kết quả tốt, quá trình DH cần phải bám sát các nguyên tắc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL (tác giả đã xác định và chỉ ra 6 nguyên tắc). Đồng thời, để giúp HS phát triển được NL *ứng xử và giải quyết vấn đề phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức,* quá trình DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT cần phải x**ác định** được **nội dung** DHĐĐ **trong môn G**DCD **ở trường THPT theo định hướng** PTNL, tổ chức lại hoạt động DH trên lớp theo định hướng PTNL và đổi mới đánh giá KQHT theo định hướng PTNL với các biện pháp cụ thể.

5. Kết quả TNSP đã bước đầu khẳng định các biện pháp DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT theo định hướng PTNL là khả thi. Các biện pháp sư phạm được xây dựng, đề xuất trong luận án có thể áp dụng rộng rãi cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở các trường THPT trên cả nước.

2. KIẾN NGHỊ

Để nâng cao hiệu quả DHĐĐ trong môn GDCD THPT theo định hướng PTNL, đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông cũng như để góp phần giúp HS phát triển NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức, tác giả đề nghị:

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo cần nghiên cứu để xây dựng lại nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT theo hướng thay thế các nội dung mang tính trừu tượng hiện nay bằng những nội dung chứa đựng các giá trị, chuẩn mực đạo đức cơ bản, thiết thực, gần gũi với cuộc sống và cần thiết cho sự phát triển của HS.

2. Cùng với việc đổi mới, xây dựng lại nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tăng thời lượng dành cho nội dung đạo đức trong môn GDCD ở trường THPT. Với thời lượng từ 15 đến 17 tiết trên tổng số 105 tiết dành cho toàn bộ CT môn GDCD ở trường THPT như hiện nay thì GD GDCD ở THPT có quá ít thời gian và cơ hội để GDĐĐ cho HS, chưa nói tới việc giúp HS PTNL ứng xử và GQVĐ phù hợp các trị, chuẩn mực đạo đức, nhất là trong

bối cảnh một bộ phận không nhỏ HS THPT đang ngày càng có những biểu hiện chưa tốt về mặt đạo đức.

3. Đội ngũ GV GDCD ở THPT hiện nay được đào tạo từ rất nhiều nguồn khác nhau, nhiều GV được phân công dạy kiêm nhiệm, dạy không đúng chuyên môn được đào tạo. Điều này đã ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT. Để DHĐĐ trong môn GDCD THPT theo định hướng PTNL đạt kết quả tốt, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần khảo sát, đánh giá để từng bước chuẩn hóa lại đội ngũ GV GDCD ở THPT.

DH theo định hướng PTNL là một hướng tiếp cận DH mới, hứa hẹn mang lại nhiều triển vọng và thay đổi tích cực cho việc DHĐĐ trong môn GDCD ở trường THPT. Do khuôn khổ của một đề tài luận án, đồng thời do những hạn chế về mặt chủ quan nên có thể một số vấn đề nêu ra trong đề tài chưa thể giải quyết được một cách thấu đáo. Tác giả mong muốn trong thời gian tới sẽ tiếp tục nghiên cứu để làm sâu sắc thêm những kết quả của đề tài, góp một phần nhỏ bé của mình trong việc nâng cao chất lượng trong môn GDCD ở trường THPT, góp phần biến những giá trị nhân văn của môn học thành lẽ sống, niềm tin và hành động của các em HS.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN ĐÃ CÔNG BỐ

Các bài báo

1. Vũ Đình Bảy, (2013), *Đánh giá chương trình, sách giáo khoa hiện hành và đề xuất về chương trình, sách giáo khoa Giáo dục công dân ở trường phổ thông sau năm 2015* , Kỷ yếu "Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam", Nxb Giáo dục Việt Nam, tr. 147 – 162.
2. Vũ Đình Bảy, Nguyễn Phước Dũng, Vũ Văn Thục (2013), *Đặc thù tri thức của môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông và những yêu cầu đối với giáo viên bộ môn,* Kỷ yếu "Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam", Nxb Giáo dục Việt Nam, tr. 627 - 633
3. Vũ Đình Bảy (2014), *Xây dựng chương trình đào tạo giáo viên Giáo dục công dân theo định hướng năng lực,* Tạp chí Đại học Sài Gòn, Số 23, tr.108-118.
4. Vũ Đình Bảy (2014), *Đánh giá về chương trình môn "Công dân giáo dục" ở miền Nam (1954-1975) và những đề xuất cho việc xây dựng chương trình môn Giáo dục công dân giai đoạn sau 2015 của Việt Nam*, Kỷ yếu "Hội nghị khoa học sau đại học lần thứ hai" của trường ĐHSP Huế, Nxb Đại học Huế, tr.664-670.
5. Vũ Đình Bảy (2015), *Dạy học các môn lý luận chính trị theo định hướng phát triển năng lực trong điều kiện lớp đông sinh viên ở trường Đại học Sư phạm Huế,* Tạp chí Giáo dục lí luận, Số: 238
6. Vũ Đình Bảy**,** Đặng Xuân Điều (2015), *Kết hợp phương pháp thảo luận nhóm với phương pháp đàm thoại để dạy học nội dung đạo đức trong môn Giáo dục Công dân lớp 10,* Tạp chí Thiết bị giáo dục, số tháng 11/2015, tr.61-63.
7. Vũ Đình Bảy**,** Hoàng Phi Hải (2015), *Sử dụng sơ đồ tư duy để phát huy năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh trong dạy học bài 12 "Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình" (Giáo dục Công dân lớp 10),* Kỷ yếu Hội thảo khoa học cán bộ trẻ các trường Đại học Sư phạm toàn quốc lần thứ V, NXB Giáo dục Việt Nam, tr.455-461.
8. Vũ Đình Bảy, Nguyễn Phước Dũng (2015), *Đổi mới phương pháp dạy học các môn lý luận chính trị ở đại học, cao đẳng theo định hướng năng lực,* Tạp chí Lý luận chính trị và Truyền thông, 2015, số Tháng 4.
9. Vũ Đình Bảy (2015), *Dạy học phần "Công dân với đạo đức" trong chương trình Giáo dục công dân 10 theo định hướng phát triển năng lực,* Tạp chí Thiết bị Giáo dục, Số đặc biệt tháng 4, tr.49, 50, 51, 67.

10. Vũ Đình Bảy (2015), *Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên Giáo dục đạo đức - Giáo dục công dân theo hướng tiếp cận năng lực,* Tạp chí Quản lý Giáo dục, số Đặc biệt tháng 4, tr.103 -109.
11. Vũ Đình Bảy (2015), *Tích hợp nội dung giáo dục biên giới, biển và hải đảo trong chương trình giáo dục công dân ở trường phổ thông Việt Nam sau năm 2015 theo định hướng năng lực,* Tạp chí Giáo dục lý luận, số 225, tr.79-82.
12. Vũ Đình Bảy, Hà Đức Kiêm (2016), *Phát triển chương trình môn học trong dạy học phần "Công dân với đạo đức" (Giáo dục công dân 10) theo định hướng năng lực,* Tạp chí Thiết bị giáo dục, số 126, tr.95-97.
13. Vũ Đình Bảy, (2016), "*Thiết kế dạy học các chủ đề đạo đức trong chương trình Giáo dục công dân ở trung học phổ thông theo định hướng năng lực*", Tạp chí Thiết bị giáo dục, số 126, tr.58-60,68.
14. Vũ Đình Bảy (2016), *Đánh giá kết quả học tập của học sinh trong dạy học phần "Công dân với đạo đức" (Giáo dục công dân 10) theo định hướng năng lực,* Tạp chí Thiết bị giáo dục, 2016, số 126, tr.24-27.
15. Vũ Đình Bảy (2016), *Xác định năng lực đặc thù cần phát triển cho học sinh trong dạy học phần "Công dân với đạo đức"- môn Giáo dục công dân ở trung học phổ thông,* Tạp chí Thiết bị Giáo dục, số 128.
16. Vũ Đình Bảy, Đặng Xuân Điều, (2016), "*Cách thức sử dụng truyện kể trong dạy học các bài đạo đức môn Giáo dục công dân ở trường THPT*", Tạp chí Giáo chức Việt Nam, số 108, tr.34-36.
17. Vũ Đình Bảy (2016), *Đổi mới quy trình dạy học đạo đức trong chương trình môn Giáo dục công dân ở trung học phổ thông theo định hướng năng lực,* Tạp chí Thiết bị giáo dục, số 131, tr.52, 53, 54, 60.
18. Vũ Đình Bảy (2016), *Đổi mới nội dung dạy học đạo đức trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực,* Tạp chí Thiết bị giáo dục, số 133, tr.40, 41, 42,111.

Giáo trình và sách tham khảo

19. Vũ Đình Bảy (chủ biên)**,** Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh, (2010), *Phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân ở trung học phổ thông,* Nxb Giáo dục Việt Nam.
20. Vũ Đình Bảy (chủ biên)**,** Đặng Xuân Điều, Trần Quốc Cảnh, (2011), *Học và thực hành theo chuẩn kiến thức, kĩ năng GDCD* 10, Nxb Giáo dục Việt Nam.
21. Vũ Đình Bảy (chủ biên)**,** Đặng Xuân Điều, Trần Quốc Cảnh, (2011), *Học và thực hành theo chuẩn kiến thức, kĩ năng GDCD* 11, Nxb Giáo dục Việt Nam.

22. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Trần Quốc Cảnh, (2011), *Học và thực hành theo chuẩn kiến thức, kĩ năng GDCD* 12, Nxb Giáo dục Việt Nam.
23. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh, Vũ Văn Thục (2012), *Giáo trình Lý luận và phương pháp dạy học môn GDCD ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
24. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Hoàng Thanh Hiến, Nguyễn Thị Mai (2014), *Thiết kế bài dạy học Giáo dục công dân 10 theo chuẩn kiến thức, kỹ năng*, NXB Đại học Huế.
25. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Hoàng Thanh Hiến, Nguyễn Thị Mai (2014), *Thiết kế bài dạy học Giáo dục công dân 11 theo chuẩn kiến thức, kỹ năng*, NXB Đại học Huế.
26. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Hoàng Thanh Hiến, Nguyễn Thị Mai (2014), *Thiết kế bài dạy học Giáo dục công dân 12 theo chuẩn kiến thức, kỹ năng*, NXB Đại học Huế.
27. Phạm Văn Hùng (chủ biên), Vũ Đình Bảy, Thái Thị Thanh Thủy, Phạm Hồng Việt, (2015), *Tài liệu giáo dục địa phương Thừa Thiên Huế: Lịch sử, Giáo dục công dân 10* (Tái bản lần thứ tư), Nxb Giáo dục Việt Nam.
28. Phạm Văn Hùng (chủ biên), Vũ Đình Bảy, Thái Thị Thanh Thủy, Phạm Hồng Việt, (2015), *Tài liệu giáo dục địa phương Thừa Thiên Huế: Lịch sử, Giáo dục công dân 11* (Tái bản lần thứ tư), Nxb Giáo dục Việt Nam.
29. Trương Đình Châu (chủ biên), Vũ Đình Bảy, Hoàng Thanh Hiến, Thái Thị Lợi, (2015), *Tài liệu giáo dục địa phương Lịch sử, Giáo dục công dân 10 (Dành cho học sinh tỉnh Quảng Bình)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
30. Trương Đình Châu (chủ biên), Vũ Đình Bảy, Hoàng Thanh Hiến, Thái Thị Lợi, Trương Duy Quyền, Dương Xuân Sự (2015), *Tài liệu giáo dục địa phương Lịch sử, Giáo dục công dân 11 (Dành cho học sinh tỉnh Quảng Bình)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
31. Trương Đình Châu (chủ biên), Vũ Đình Bảy, Hoàng Thanh Hiến, Mai Trọng lâm, Thái Thị Lợi, Trương Duy Quyền, Dương Xuân Sự (2015), *Tài liệu giáo dục địa phương Lịch sử, Địa Lí, Giáo dục công dân 12 (Dành cho học sinh tỉnh Quảng Bình)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
32. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Trần Quốc Cảnh, Đặng Xuân Điều (2015), *Giáo dục lối sống nhân bản - văn minh*, NXB Đại Học Quốc Gia Hà Nội.
33. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Lê Thị Vân Anh, Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thị Linh Huyền, Nguyễn Thu Huyền, (2016), *Thiết kế bài dạy học môn Giáo dục công dân ở trường phổ thông*, Nxb Đại Học Huế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Vân Anh (2014), *Giáo dục đạo đức Hồ Chí Minh cho SV các trường ĐH, CĐ vùng Tây Bắc trong dạy học môn tư tưởng Hồ Chí Minh*, Luận án tiến sỹ, ĐHSP Hà Nội
2. BaBanxki Iu.K (1981), *Tối ưu hóa QTDH*, Cục đào tạo – Bồi dưỡng, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. G.Bandzeladze (1985), *Đạo đức học*, Tập I, II, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. G.Bandzeladze (1985), *Đạo đức học*, Tập II, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Hạc, (2015), "*Năng lực và phát triển năng lực cho học sinh*", Tạp chí Khoa học Giáo dục số 117/2015.
6. Đỗ Tuyết Bảo, (2001), *Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học cơ sở tại thành phố Hồ Chí Minh trong điều kiện đổi mới hiện nay*, Luận án tiến sỹ Triết học, Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh, Hà Nội
7. Vũ Đình Bảy, Trần Quốc Cảnh, (2006), *Thiết kế bài dạy học và trắc nghiệm khách quan môn GDCD THPT*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Vũ Đình Bảy (Chủ biên), Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh, (2010), *Phương pháp dạy học môn GDCD ở trường THPT*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Vũ Đình Bảy (chủ biên), Đặng Xuân Điều, Nguyễn Thành Minh, Vũ Văn Thục, (2012), *Lí luận dạy học môn GDCD ở trường phổ thông*, Nxb Đại học quốc gia Hà nội.
10. Vũ Đình Bảy, Đặng Xuân Điều, (2015), "*Kết hợp phương pháp thảo luận nhóm với phương pháp đàm thoại để dạy học nội dung đạo đức trong môn Giáo dục Công dân lớp 10*", Tạp chí Thiết bị giáo dục, số đặc biệt 11/2015.
11. Vũ Đình Bảy, Ngô Thị Hoàng Giang, (2015), "*Tích hợp nội dung phòng ngừa thảm họa trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Đà Nẵng*", Tạp chí Thiết bị Giáo dục, số tháng 4/2015.
12. Hoàng Hòa Bình, *Năng lực và cấu trúc năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117, tháng 6/2015.
13. Phạm Thanh Bình, (2012), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh các trường trung học cơ sở quận Cầu Giấy (thành phố Hà Nội) hiện nay*", Tạp chí Giáo dục số 17/2012.

14. Phạm Thị Bình, (2013), "*Đổi mới có hiệu quả phương pháp dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông hiện nay*", Tạp chí Giáo dục số 321/2013.

15. Bộ Giáo dục và đào tạo (2011), *Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh THCS và học sinh THPT* ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 12 năm 2011 http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/

16. Bộ Giáo dục và đào tạo (2014), *Giáo dục công dân 10*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

17. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (1998), *Chỉ thị về việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên bộ môn Giáo dục công dân trường THCS, PTTH - Trung học chuyên ban*, số 30/1998/CT-BDGĐT, http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/

18. Bộ Giáo dục và Đào tạo (8/2015), *Dự Thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, http://www.moet.gov.vn/?page=1.29&view=913

19. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức-công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

20. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Giáo dục công dân* (Theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 5 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

21. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Hướng dẫn Thí điểm phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông*, Công văn số 791/HD-BGDĐT ngày 25 tháng 06 năm 2013.

22. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lí các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng*, Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08 tháng 10 năm 2014.

23. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2011), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kĩ năng môn Giáo dục công dân trung học phổ thông*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

24. Blurton, C., (2002), *Định hướng mới của sử dụng ICT trong giáo dục*". Available online http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf; accessed 7 August 2002.

25. Trần Quốc Cảnh, Nguyễn Xuân Khoát, Lê Thị Hải Ngọc, (2005), *Giáo trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên THPT môn Giáo dục công dân (chu kỳ III)*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

26. Cai-rốp I.A (Tổng chủ biên), Gôn-sa-rốp N.K, Ét-si-pốp B.P,Dan-cốp L.V, (1960), *Giáo dục học*, tập 1 (Chu Quý dịch), Nxb Giáo dục, Hà Nội, tr.32

27. I.Cantơ (1980), *Những luận văn thư từ*, Matxcơva.

28. Cao Danh Chính (2012), *Dạy học tiếp cận năng lực thực hiện ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội.

29. Hoàng Chúng (1976), *Phương pháp thống kê toán học trong khoa học giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

30. Phạm Khắc Chương, Nguyễn Thị Yến Phương (2009), *Đạo đức học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

31. Trần Văn Chương, (2010), "*Biện pháp tăng cường giáo dục đạo đức trong nhà trường hiện nay*", Tạp chí Giáo dục Số 245/2010.

32. Đoàn Trung Còn, (1995), *Tứ Thư (Đại học-Trung dung-Luận ngữ-Mạnh Tử)*, Nxb Thuận Hóa, Huế.

33. Hồ Thị Hồng Cúc, (2013), "*Phương pháp hợp tác nhóm trong dạy học môn Giáo dục công dân ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh*", Tạp chí Giáo dục Số 308/2013.

34. Nguyễn Văn Cư, (2008), "*Giáo dục đạo đức cách mạng cho học sinh lớp 10 trung học phổ thông qua việc dạy và học môn Giáo dục công dân*", Tạp chí Giáo dục Số 186/2008.

35. Đào Đức Doãn, (2009),"*Những vấn đề còn bất cập trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông* ", Tạp chí Giáo dục Số 223/2009.

36. Đào Đức Doãn, (2015), "*Giáo dục đạo đức - công dân ở môn Công dân với Tổ quốc trong chương trình giáo dục phổ thông mới*", Tạp chí Giáo dục số 371/2015.

37. Trần Doanh, (1993), "*Quan điểm và nguyên tắc cơ bản trong xây dựng hệ thống chuẩn về tri thức, định hướng thái độ, kĩ năng và hoạt động ngoại khóa các môn học đạo đức và giáo dục công dân*", Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục Số 37/1993.

38. Trần Trung Dũng, (2015), "*Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá chất lượng hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*", Tạo chí Khoa học Giáo dục số120/2015.

39. Trần Trung Dũng, (2014), "T*ổ chức hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*", Tạp chí Giáo dục số 106/2014.

40. Vũ Dũng (chủ biên) (2000), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội,

41. Đảng Cộng sản Việt Nam (2006), *Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ X,* NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

42. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XI,* NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

43. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội Đai biểu toàn quốc lần thứ XI*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

44. Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội Đai biểu toàn quốc lần thứ XII*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

45. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo* (số 29 - NQ/TW)

46. Đỗ Ngọc Đạt (1994), *Tiếp cận hiện đại trong hoạt động dạy học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội

47. Vương Tất Đạt, (1994), *Phương pháp giảng dạy giáo dục công dân (dùng cho phổ thông trung học)*, Trường Đại học sư phạm Hà nội xuất bản, Hà Nội.

48. Phạm Xuân Độ, Ngô Đức Kính, (1958), Sư phạm khoa giản yếu, Khai Trí xuất bản, Sài Gòn.

49. Đinh Văn Đức, Dương Thị Thúy Nga (Đồng chủ biên), Nguyễn Như Hải, Đào Thị Hà, Vũ Thị Thanh Nga, (2009), *Phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội

50. Hà Thị Đức (1998), *Tập bài giảng về lý luận dạy học hiện đại,* Khoa Tâm lý Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

51. Fukuzawa Yukichi, (Phạm Hữu Lợi dịch),(2013), *Khuyến học*, Nxb Trẻ, TP Hồ Chí Minh, tr.25

52. Gmy Palmade (1999), *Các phương pháp sư phạm,* NXB Thế giới.

53. Đào Thị Hà, (2015), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học phổ thông qua dạy học môn Giáo dục Công dân*", Tạp chí Giáo chức Việt nam số 103/2015.

54. Trương Thị Khánh Hà, (2015),*Tâm lý học phát triển*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

55. Phạm Minh Hạc (1996), "*Phương pháp tiếp cận hoạt động nhân cách, một cơ sở lý luận của phương pháp hiện đại*", Tạp chí Trung tâm Khoa học Giáo dục, số 25, tr. 7 – 10.

56. Nguyễn Thị Hạnh, (2015), "*Phương pháp thiết kế chuẩn đầu ra theo định hướng phát triển năng lực*", Tạp chí Khoa học Giáo dục số 118/2015.

57. Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001), *Từ điển Giáo dục học*, Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội.

58. Bùi Minh Hiền (chủ biên), (2013), *Lịch sử giáo dục thế giới*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr.90-91

59. Ngô Hiệu, "*Bản chất quá trình dạy phổ thông và yêu cầu của nó về đổi mới phương pháp dạy học*", Nghiên cứu giáo dục, số 1,

60. Lê Thị Minh Hoa, (2012), "*Giáo dục đạo đức cho thanh niên học sinh trong giai đoạn hiện nay*", Tạp chí Giáo dục Số 280/2012.

61. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (1996), *Lý luận dạy học đại học*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

62. Đặng Vũ Hoạt, Nguyễn Hữu Dũng, Lưu Thu Thủy, (1993), *Đạo đức và phương pháp dạy học đạo đức*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

63. Đặng Vũ Hoạt (Chủ biên), Nguyễn Hữu Hợp,(2003), *Phương pháp dạy học môn Đạo đức ở tiểu học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội

64. Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam, (2002), *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, Tập 3, Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội

65. Hội Khai Trí Tiến Đức (1931), *Việt-Nam Tự-Điển*, Trung-Bắc Tân-Văn.

66. Lê Văn Hồng (1995), *Tâm lý học sư phạm*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội, tr 65

67. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn văn Thàng, (1999), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

68. Nguyễn Hữu Hợp, (2008), "*Tổ chức hoạt động cho học sinh - Một hướng đổi mới dạy học môn Đạo đức ở tiểu học*", Tạp chí Giáo dục Số 199 /2008.

69. Nguyễn Hữu Hợp, (2008), "*Một số vấn đề lí luận về xây dựng và sử dụng bài tập thực hành xử lí tình huống trong dạy học môn Đạo đức*", Tạp chí Giáo dục Số 204/2008

70. Nguyễn Hữu Hợp (Chủ biên), Lưu Thu Thủy, (2007), *Đạo đức và phương pháp giáo dục đạo đức*, Nxb Đại học Sư phạm - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

71. Bùi Văn Huệ (1999), *Tâm lý học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.

72. Lê Duy Hùng, (2013), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh THPT: thực trạng, nguyên nhân và giải pháp*", Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 50/2013.

73. Lê Mạnh Hùng, (2014), "*Rèn luyện kĩ năng giao tiếp cho học sinh trung học phổ thông qua dạy học Giáo dục công dân*", Tạp chí Giáo dục và xã hội số 42/2014.

74. Nguyễn Ngọc Hùng (2004), *Các giải pháp đổi mới quản lý dạy học thực hành nghề theo tiếp cận năng lực thực hiện cho sinh viên sư phạm kỹ thuật*, Luận án tiến sĩ quản lý giáo dục, Trường Đại học Quốc gia Hà Nội.

75. Nguyễn Sinh Huy, Nguyễn Văn Lê (1997), *Giáo dục học đại cương*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

76. Bùi Thị Thanh Huyền, (2013), "Phương pháp thảo luận nhóm kết hợp với các kĩ thuật dạy học trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông", Tạp chí Giáo dục Số 305/2013.

77. Đặng Thành Hưng, "*Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*", Tạp chỉ Quản lí giáo dục, số 43, tháng 12 năm 2012.

78. Đặng Thành Hưng (1993), *Các biện pháp phát huy tính tích cực của học sinh trong giờ lên lớp*, Trung tâm giáo dục phổ thông, Hà Nội.

79. Đặng Thành Hưng (1993), *Quan niệm và xu thế phát triển phương pháp dạy học trên thế giới*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

80. Đặng Thành Hưng (1993), *Các lý thuyết và mô hình giáo dục hướng vào người học ở phương Tây,* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

81. Nguyễn Thị Hương, (2009), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh dựa trên tiếp cận kĩ năng sống*", Tạp chí Giáo dục Số 227/2009.

82. Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Thị Vân, (2014), *"Nâng cao năng lực thực hành đạo đức cho học sinh trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường phổ thông*", Tạp chí Giáo dục Số 335/2014.

83. Ilina. T. A (1978), *Giáo dục học*¸ tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội.

84. Ilina. T. A (1978), *Giáo dục học*¸ tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.

85. Nguyễn Công Khanh (Chủ biên), Đào Thị Oanh, (2015), *Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.

86. Trần Kiều, Vũ Trọng Rỹ, Hà Nhật Thăng, Lưu Thu Thủy, (2001), *Thực trạng và giải pháp giáo dục đạo đức, tư tưởng chính trị, lối sống cho thanh niên học sinh, sinh viên trong chiến lược phát triển toàn diện con người Việt Nam thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước,* KHXH 04-07-CĐ thuộc Chương trình nghiên cứu khoa học công nghệ cấp nhà nước KHXH – 04, Hà Nội, tr.114

87. Kon. V.O (1976), *Những cơ sở dạy học nêu vấn đề*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

88. Kruchetxki V.A, (1980), *Những cơ sở của tâm lý học sư phạm*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

89. Phạm Lăng (chủ nhiệm), Lưu Thu Thủy, Đặng Vũ Hoạt, Bùi Thiện Cơ, Tạ Đăng Tuyên, (1997), *Giáo dục một số giá trị nhân văn cốt lõi cho học sinh phổ thông qua môn Đạo đức và môn Giáo dục công dân,* mã số B96-49-19, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

90. Phạm Lăng, (1997), *Giáo dục giá trị nhân văn cho HS THCS,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.

91. Nguyễn Ngọc Long, Nguyễn Thế Kiệt (Đồng chủ biên) (2004), *Giáo trình Đạo đức học Mác - Lênin,* (Dùng cho hệ cử nhân chính trị), Nxb Lý luận chính trị, Hà Nội.

92. Nguyễn Văn Long, (2015), "*Giáo dục cho học sinh phổ thông về biên giới, biển vào hải đảo trong dạy học môn Giáo dục công dân*", Tạp chí Giáo dục và Xã hội, số đặc biệt tháng 6/2015.

93. Lyalin N. A, Kavaliôp A. G, Bôgiôvic L. I, (1969), *Cơ sở tâm lý học của đức dục*, Nxb Giáo dục, Hà Nội

94. Martin Heidergeger: *Cá tính và ảo ảnh hônôlulu*, Khoa Báo chí Hawai, 1976.

95. Michel Develay (1999), *Một số vấn đề về đào tạo giáo viên,* NXB Giáo dục, Hà Nội.

96. Bùi Văn Minh, (2012), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học cơ sở qua môn Giáo dục công dân*", Tạp chí Giáo dục Số 287/2012.

97. Hồ Chí Minh, (2011), *Toàn tập*, tập 3, Nxb Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội.

98. Hồ Chí Minh, (2011), *Toàn tập*, tập 7, Nxb Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội

99. Hồ Chí Minh, (2011), *Toàn tập*, tập 9, Nxb Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội

100. Phạm Thành Nghị, (2016), *Tâm lý học giáo dục*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

101. Hà Thế Ngữ, (2001), *Giáo dục học – một số vấn đề lý luận và thực tiễn,* Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.

102. Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1987), *Giáo dục học*, tập 1, Nxb Giáo dục, Thành phố Hồ Chí Minh,

103. Hà Thế Ngữ, Nguyễn Văn Đình, Phạm Thị Diệu Vân (1993), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội,

104. Phạm Nguyên Nhung, (2013), "*Nâng cao chất lượng giáo dục đạo đức trong trường phổ thông hiện nay*", Tạp chí Lý luận chính trị số 3/2013.

105. Hoàng Đức Nhuận (1996), "*Cơ sở lý luận của việc nâng cao chất lượng học tập của học sinh",* Tạp chí Trung tâm khoa học giáo dục, số 23.

106. Trần Thị Tuyết Oanh (Chủ biên (2013), *Giáo dục học*, tập 1, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

107. Patrice pepel (1998), *Tự đào tạo để dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

108. Pêtrôpxki A.V, (1982), Tâm lý học sư phạm, Nxb Giáo dục, Hà Nội

109. Trần Sỹ Phán, (1999), *Giáo dục đạo đức với sự hình thành và phát triển nhân cách sinh viên Việt Nam hiện nay*, Luận án tiến sỹ Triết học, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh, Hà Nội

110. Hoàng Phê (2005), *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng.

111. Trần Thị Mai Phương, Nguyễn Thị Linh Huyền, (2013), "*Tăng cường hoạt động của học sinh trong dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*", Tạp chí Giáo dục số 314/2013.

112. Nguyễn Thị Minh Phương (chủ nhiệm đề tài), (2007), *Tổng quan về khung năng lực cần đạt ở HS trong mục tiêu GDPT*, mã số:V2006-16, Hà Nội.

113. Nguyễn Dục Quang (2011), *Tìm hiểu về giáo dục đạo đức học sinh của một vài nước trên thế giới*, Đề tài V2009-01, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

114. Nguyễn Dục Quang, (2012), "*Giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên trong giai đoạn hiện nay*", Tạp chí Giáo dục và Xã hội Số 18/2012.

115. Trần Viết Quang, (2013), "*Đổi mới phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*", Tạp chí Giáo dục Số 321/2013

116. Vũ Thị Hồng Quế, (2009), "*Một vài suy nghĩ về việc sử dụng phương pháp đóng vai trong dạy học Đạo đức ở trường tiểu học*", Tạp chí Giáo dục Số 225/2009.

117. Nguyễn Thị Việt Quỳnh, (2008), "*Thực nghiệm dạy học tự phát hiện qua môn Đạo đức lớp 3*", Tạp chí Giáo dục Số 186/2008.

118. Thiệu Minh Quỳnh, (2014), "*Tầm quan trọng của nhiệm vụ giáo dục đạo đức truyền thống trong nhà trường THPT hiện nay*", Tạp chí Giáo dục số 338/2014.

119. Quốc Hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, (2005), *Luật Giáo dục*, Hà Nội.

120. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, (2014), *Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa* (Nghị quyết 88/2013/QH103), Hà Nội.

121. Xavier Roegiers (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường* (Đào Trọng Quang, Nguyễn Ngọc Nhị dịch), Nxb Giáo dục.

122. Nguyễn Thái Sơn, Hoàng Thanh Hiến, (2011), "*Nâng cao chất lượng dạy học môn Giáo dục công dân ở trung học phổ thông hiện nay*", Tạp chí Giáo dục Số 270/2011.

123. Đoàn Quốc Thái (2010), *Bàn thêm về khái niệm "giá trị đạo đức"*, Tạp chí Triết học số 12 (235)]

124. Lương Việt Thái (chủ nhiệm đề tài), (2011), *Phát triển chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*, Mã số: B2008-37-52 TĐ, Hà Nội.

125. Lương Việt Thái, (2011),"*Một số đặc điểm của chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*", Tạp chí Giáo dục số 269/2011.

126. Vũ Xuân Thái (1999), *Gốc và nghĩa từ Việt thông dụng*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.

127. Nguyễn Thị Thảo, (2010), "*Kết hợp phương pháp dạy học truyền thống và phương pháp dạy học hiện đại trong dạy học phần "công dân với đạo đức" (giáo dục công dân 10)*", Tạp chí Giáo dục Số 251/2010.

128. Hà Nhật Thăng, Đào Thanh Âm (1997), *Lịch sử giáo dục thế giới*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

129. Hà Nhật Thăng, Nguyễn Phương Lan, (2006), *Đạo đức và phương pháp giáo dục đạo đức ở tiểu học*, Nxb Nxb Giáo dục, Hà Nội.

130. Nguyễn Thị Thọ, (2013), "*Giáo dục đạo lí "Uống nước nhớ nguồn" cho học sinh qua môn Giáo dục công dân*", Tạp chí Giáo dục Số 323/2013.

131. Đỗ Ngọc Thống, *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 68, tháng 5 năm 2011.

132. Trần Thị Cẩm Thơ, (2015), "*Thang đo năng lực và quy trình ước lượng năng lực người học*", Tạp chí Giáo dục số 353/2015.

133. Lưu Thu Thủy (Chủ biên), Lê Thị Lí, Nguyễn Thị Thanh Mai, (2008), *Phương pháp dạy học Giáo dục công dân ở trung học cơ sở*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

134. Nguyễn Thị Phương Thủy, (2014), "*Một số chú ý khi thiết kế hoạt động cho học sinh trong dạy học Giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở*", Tạp chí Giáo dục số 328/2014.

135. Nguyễn Thị Thường, (2015), "*Bàn về nguyên tắc tính vừa sức trong thiết kế và giảng dạy chương trình Giáo dục công dân 10*", Tạp chí Giáo dục Số 352/2015

136. Thủ tướng chính phủ, (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020*, Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13 tháng 6 năm 2012, Hà Nội.

137. Nguyễn Thị Tính,(2008), "*Giáo dục kĩ năng sống cho học sinh tiểu học thông qua dạy học môn Đạo đức*", Tạp chí Giáo dục Số 201/2008.

138. Nguyễn Cảnh Toàn (1995), "*Soạn bài lên lớp theo tinh thần dẫn dắt học sinh sáng tạo*", Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, số 10, tr. 3-4.

139. Châu Quốc Tuấn, (2010), "*Giáo dục đạo đức cho học sinh trung học phổ thông - Thực trạng và giải pháp* ", Tạp chí Giáo dục Số 241 /2010.

140. Thái Duy Tuyên (1996), "*Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học*", Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, số 12, tr. 9-12.

141. Thái Duy Tuyên (1996), *Lý luận dạy học*, Viện Khoc học giáo dục Việt Nam.

142. Thái Duy Tuyên (1998), *Những vấn đề cơ bản của giáo dục hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

143. Từ điển Triết học (1986), Nxb Tiến bộ Mát-xcơ-va và Nxb Sự thật.

144. Viện Ngôn ngữ học (1998), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.

145. Nguyễn Quang Việt (2006), *Kiểm tra đánh giá trong dạy học thực hành theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ, chuyên ngành lý luận và lịch sử sư phạm học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

146. Huỳnh Khái Vinh (Chủ nhiệm đề tài) (2000), *Xây dựng lối sống, đạo đức và chuẩn giá trị xã hội mới trong điều kiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa, phát triển kinh tế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa* (Báo cáo tổng quan), đề tài KHXH 04.03.

147. Phạm Viết Vượng (1995), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

148. Phạm Viết Vượng (1995), *Quan điểm dạy học lấy học sinh làm trung tâm*, Kỷ yếu hội thảo khoa học, Khoa Tâm lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

149. Phạm Viết Vượng (2012), *Giáo dục học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

150. Xukhômlinxki V.A, (1981), *Giáo dục con người chân chính như thế nào? (Lời khuyên của các nhà giáo dục)*, người dịch Đỗ Bá Dung, Đặng Thị Huệ, Vũ Nhật Khải, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

151. Bùi Ý (2002), *Từ điển Việt – Anh*, Nxb Văn hóa – Thông tin, Hà nội;

152. Nguyễn Như Ý (chủ biên) (1999), *Đại từ điển Tiếng Việt*, NXB Văn hóa – Thông tin, Hà Nội.

153. Xpirkin.A.G (1989), *Triết học xã hội*, Tập 2, Nxb Tuyên huấn, Hà Nội.

Tài liệu tham khảo tiếng nước ngoài

154. Babanxki I.K, (1985), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục, Mátxcơva.

155. Buttram, JL, Kershner, KM, Rioux, S., Dusewicz, RA (1985), *Evaluation of competency based vocational education*, Final report. (BBB – 12, 921), Harrisburg, PA: PA State Department of Ed. Department of Voc. & Tech. Ed. (Eric document reproduction Service No. ED 262 177).

156. Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995), *Competency Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool.* South Melbourne: Macmillan Education Australia.

157. Cox G.C, (1913), "*The Case Method in the Study and Teaching of Ethics*",The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods, Vol. 10, No. 13 (Jun.19), pp. 337-347

158. Joe Harkin et al (2001), *Teaching Young Adults*, Routledge/ Falmer.

159. John W Burrke (1995), *Competency Based Education and Training*, the Flalmer Press, London.

160. Jones, L. & Moore, R. (1995), *Appropriating competence*, British Journal of Education an Work, 8 (2), 78-92.

161. Bowden, JA. *Competency-based education: Neither a panacea nor a pariah*. 1995.

162. Denyse Tremblay (2002) - *Adult Education A Lifelong Journey The Competency-Based Approach: Helping learners become autonomous*.

163. Eurydice (2002). *Key Competencies - A developing concept in general compulsory education*.

164. Émile Durkheim (1902-1903), *L'éducation morale, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html*

165. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks* (INCA) (2010) – http://www. inca.org.uk. QCA.

166. International Bureau of Education (2005). *The debate on competencies*.

167. *ISO 9000 guidelines for education sector* (2003). International Organization for standardization.

168. James D. Ellis (2002). *The Influence of the National Science Education Standards on the Science Curriculum,*University of Kansas, USA

169. Hodge.W. (2009). *Basic Education Curriculum Revisited: A look at the current content and reform*. Ministry of Education – Singapore.

170. Human Development Department East Asia and Pacific Region (2010). *Education, Training and Labor Market Outcomes for Youth in Indonesia*. The World Bank Office Jakarta.

171. Kerka, S. (2001), Competency-based education and training. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OHIO. [On-line]. vailable: hyperlink http://ericacve.org/ docgen.asp?tbl=mr&ID=65,

172. Kenneth D.(1997), "Using Case Studies in Teaching Research Ethics", Indiana University, http://poynter.indiana.edu

173. Kenneth Winston (2000), "*Teaching Ethics by the Case Method*", Journal of Policy Analysis and Management, Vol.19, No.1, pp. 153-160

174. Klaus Luhmer, (1990) "*Giáo dục đạo đức ở Nhật Bản*", Tạp chí Giáo dục Đạo đức, quyển 19, số 3, tháng 10, tr.172-182.

175. Kohlberg L, (1981), *The philosophy of moral develoment*, New York: Harper & Row.

176. Mark Gaynor, Scott Bradner (2002). *The real options Approach to Standardization*. Harvard University.

177. McLagan, P. A. (1997, May). Competencies: the next generation. Training and Development, 51 (5), 40-48, tr. 46

178. *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* (2008). Australia.

179. Ministry of Education & Human Resources Development, Republic of Korea. *Education in Korea 2007~ 2008*.

180. Ministry of Education and Human Resources Development. KICE (2007). *Science Curriculum. Korea*.

181. Ministry of Education - Newzealand (2004). *Reframing the Essential Skills. Implications of the OECD. Defining and selecting key competencies Project – A* background paper.

182. Muller W. (2009) *Nghiên cứu lí luận dạy và học vật lí ngày nay*.

183. OE CD (2002) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation*

184. OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World* – Volum 1 – Analysis.

185. Oxford Advanced Learner,s Dictionary with Vietnamese Translation, (2014), Đại Trường Phát, Nxb Trẻ,

186. Que'bec (2007). *Scales of competency levels. Secondary School Education*. *Cycle Two*.

187. Rychen, D.S. and A. Tiana (2004), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*.

188. Taku Ikemoto, (1996), *Giáo dục đạo đức ở Nhật Bản, những gợi ý cho trường học Mỹ*, Luận án, http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm

189. The Québec Education Progam (2005): *Cross-Curricular Competency - Broad Areas of Learning- Subject-Specific Competencies*

190. The Korean Educational Development Institute (2007). *Understanding Korea Education*.

191. Tremblay Denyse (2002), *The Competency-Based Approad: Helping learners become autonomous.* In *Adult Education – A Lifelong Journey*

192. Thomas, Paul F, (1985),"*Moral Education in the Schools of Japan*," Horizon, Vol. 23, No. 1, pp. 17-19.

193. Weinert F.E., (2001),*Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eineumstrittene Selbstverstondlichkeit*, In F.E. Weinert (eds).

194. William K. Esler; Marry K. Esler (1996) *Teaching Elementary Science*. Wadsworth Publishing Company.

195. Whitby.K., Walker. M. and O'Donnell.S. (2007). *Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. INCA. QCA.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1

PHIẾU KHẢO SÁT

(*Dành cho giáo viên dạy GDCD ở trường THPT*)

(160 phiếu)

Mục đích của khảo sát là nhằm nâng cao hiệu quả dạy học phần "Công dân với đạo đức" trong chương trình môn GDCD ở trường THPT theo định hướng năng lực. Dữ liệu thu được chỉ dành cho mục đích nghiên cứu khoa học, KHÔNG vì mục đích nào khác. Do đó, sự cộng tác của quý Thầy/Cô đóng vai trò rất quan trọng cho nghiên cứu của chúng tôi. Xin quý Thầy/Cô vui lòng trả lời những câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu v vào ô mà quý Thầy/Cô cho là phù hợp hoặc viết câu trả lời của mình vào phần để trống.

Phần 1. Xin quý thầy/cô vui lòng cho biết đôi điều về bản thân

Tuổi của Thầy/Cô:..... tuổi

Giới tính: Nam Nữ

Thâm niên giảng dạy: ..... năm

Chuyên ngành được đào tạo:.....

Phần 2: Ý kiến nhận xét

Nhóm 1. Ý kiến của Thầy /Cô về nội dung và thời lượng dạy học đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT hiện nay

TT	Nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD THPT hiện nay	Mức độ			
		Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Đồng ý một phần	Không đồng ý
1	Cần thiết đối với quá trình rèn luyện, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của học sinh	130 81,25%	22 13,75%	08 5,00%	00 0,00%
2	Thiết thực, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của học sinh	97 60,62%	31 19,38%	29 18,12%	03 1,88%
3	Còn nhiều nội dung nặng về lý thuyết, trừu tượng và khó hiểu	89 55,62%	25 15,63%	36 22,50%	10 6,25%
4	Còn nhiều nội dung chưa thực sự thiết thực, còn xa rời cuộc sống	91 56,87%	32 20,00%	29 18,13%	08 5,00%
5	Nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT hiện nay không phù hợp cho việc dạy học theo định hướng năng lực	96 60,00%	35 21,87%	18 11,25%	11 6,88%
6	Thời lượng dành cho nội dung đạo đức trong chương trình GDCD như hiện nay là ít và chưa phù hợp	108 67,50%	33 20,63%	17 10,62%	02 1,25%
7	Cần phải điều chỉnh, bổ sung, sắp xếp và cấu trúc lại các chủ đề/bài học đạo đức trong chương trình môn GDCD theo định hướng PTNL	112 70.00%	36 22,50%	08 5,00%	04 2,50%

8	Cần bổ sung thêm một số chủ đề và tăng thêm thời lượng cho nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT	141 88,12%	15 9,38%	04 2,50%	00 0,00%

Nhóm 2. Các hoạt động chuẩn bị giảng dạy của Thầy /Cô

TT	Hoạt động chuẩn bị giảng dạy	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Đánh giá năng lực hiện tại của học sinh	02 1,25%	27 16,88%	63 39,38%	68 42,50%
2	Xác định nhu cầu và phong cách học tập của học sinh	04 2,50%	29 18,13%	50 31,25%	77 48,13%
3	Phân tích chương trình, sách giáo khoa	11 6,88%	55 34,38%	44 27,50%	50 31,25%
4	Xây dựng nguồn tài nguyên dạy học	13 8,13%	39 24,38%	72 45,00%	36 22,50%
5	Tìm hiểu thực tiễn có liên quan đến bài học	21 13,13%	79 49,38%	32 20,00%	28 17,50%
6	Trao đổi với đồng nghiệp	14 8,75%	35 21,88%	73 45,63%	38 23,75%
7	Soạn giáo án, lên kế hoạch cho từng bài học	135 84,38%	21 13,13%	04 2,50%	00 0,00%
8	Xây dựng các tài liệu phục vụ giảng dạy (phiếu học tập, tranh ảnh, bảng biểu,...)	67 41,88%	54 33,75%	19 11,88%	20 12,50%

Nhóm 3. Thiết kế bài dạy học

Thầy /Cô hãy cho biết mức độ thực hiện các bước trong quy trình thiết kế bài dạy học

TT	Các bước thiết kế bài dạy học	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa thực hiện
1	Xác định mục tiêu dạy học	160 100,0%	00 0,0%	00 0,0%	00 0,0%
2	Xác định nội dung	122 76,3%	38 23,8%	00 0,0%	00 0,0%
4	Xác định các phương pháp/kỹ thuật dạy học	137 85,6%	19 11,9%	04 2,5%	00 0,0%
4	Xác định phương tiện, thiết bị dạy học	146 91,3%	10 6,3%	04 2,5%	00 0,0%
5	Lập bảng mô tả mức độ yêu cầu của các câu hỏi/ bài tập/ nhiệm vụ học tập	17 10,6%	31 19,4%	21 13,1%	91 56,9%
6	Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập	39 24,4%	48 30,0%	45 28,1%	28 17,5%
7	Thiết kế tiến trình dạy học	128 80,0%	31 19,4%	01 0,6%	00 0,0%
8	Xây dựng nguồn tài nguyên cho bài dạy	55 34,4%	47 29,4%	32 20,0%	26 16,3%

Nhóm 4. Xác định mục tiêu của bài dạy

4.1. Căn cứ để Thầy/Cô xác định mục tiêu của bài dạy là:

TT	Các căn cứ	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Chuẩn kiến thức, kỹ năng của bài học trong chương trình môn GDCD ở THPT	131 81,88%	25 15,63%	02 1,25%	02 1,25%
2	Phần mục tiêu bài học trong sách giáo viên	123 76,88%	31 19,38%	06 3,75%	00 0,00%
3	Phần mở đầu và nội dung bài học trong sách giáo khoa	89 55,63%	59 36,88%	12 7,50%	00 0,00%
4	Kinh nghiệm của cá nhân	09 5,63%	62 38,75%	41 25,63%	48 30,00%
5	Nhu cầu và lợi ích của học sinh	07 4,38%	56 35,00%	61 38,13%	36 22,50%

4.2. Mục tiêu của bài dạy được Thầy/Cô mô tả như thế nào?

TT	Mô tả mục tiêu bài dạy	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Tập trung vào chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ	134 83,75%	18 11,25%	08 5,00%	00 0,00%
2	Mục tiêu được mô tả chung chung, khái quát và nhấn mạnh yêu cầu về kiến thức	118 73,75%	32 20,00%	10 6,25%	00 0,00%
3	Chú ý nhiều hơn đến việc rèn luyện các kỹ năng sống	51 31,88%	78 48,75%	22 13,75%	09 5,63%
4	Tập trung vào các năng lực cụ thể cần hình thành, phát triển cho HS	03 1,88%	13 8,13%	54 33,75%	90 56,25%
5	Các năng lực cần hình thành, phát triển cho HS được mô tả chi tiết, có thể quan sát, đánh giá được	00 0,00%	06 3,75%	11 6,88%	143 89,38%

Nhóm 5. Nội dung dạy học

5.1. Trong quá trình thiết kế bài dạy học, Thầy/Cô dựa vào đâu để xác định nội dung dạy học?

TT	Căn cứ để xác định nội dung dạy học	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Chuẩn kiến thức, kỹ năng của bài học trong chương trình môn GDCD ở THPT	122 76,25%	29 18,13%	09 5,63%	00 0,00%
2	Nội dung của bài học trong sách giáo khoa	144 90,00%	09 5,63%	07 4,38%	00 0,00%
3	Hướng dẫn dạy học các bài cụ thể trong sách giáo viên	148 92,50%	12 7,50%	00 0,00%	00 0,00%
4	Mục tiêu của chương trình môn học, điều kiện thực tế của nhà trường, địa phương và khả năng học tập của học sinh	27 16,88%	66 41,25%	37 23,13%	30 18,75%
5	Kinh nghiệm của cá nhân	06 3,75%	45 28,13%	69 43,13%	40 25,00%

5.2. Cách Thầy/Cô triển khai nội dung dạy học

TT	Triển khai nội dung dạy học	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Tuân thủ đúng logic của bài/tiết học trong sách giáo khoa	137 85,63%	17 10,63%	06 3,75%	00 0,00%
2	Thực hiện đúng theo hướng dẫn dạy học của sách giáo viên	124 77,50%	27 16,88%	09 5,63%	00 0,00%
3	Sắp xếp, cấu trúc lại nội dung dạy học của từng bài cho phù hợp với mục tiêu dạy học	02 1,25%	18 1,25%	78 48,75%	62 38,75%
4	Sắp xếp, cấu trúc lại nội dung các bài học thành các chuyên đề dạy học theo hướng dẫn của công văn số 5555/Bộ GDĐT-GDTrH.	03 1,88%	21 13,13%	79 49,38%	57 35,63%

5.3.Thầy/Cô cho biết mức độ tích hợp nội dung đạo đức với nội dung các môn học, lĩnh vực khác trong quá trình dạy học

TT	Mức độ tích hợp	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Lồng ghép/Liên hệ	49 30,63%	58 36,25%	39 24,38%	14 8,75%
2	Vận dụng kiến thức liên môn	43 26,88%	61 38,13%	31 19,38%	25 15,63%
3	Hòa trộn	00 0,00%	00 0,00%	00 0,00%	160 100,00%
4	Khác	07 4,38%	29 18,13%	46 28,75%	78 48,75%

Nhóm 6. Khi thiết kế tiến trình dạy học, Thầy/Cô chú trọng vào hoạt động nào sau đây?

TT	Hoạt động mà quá trình thiết kế bài dạy học hướng đến	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa thực hiện
1	Hoạt động giảng dạy của giáo viên	143 89,38%	11 6,88%	06 3,75%	00 0,00%
2	Hoạt động học của học sinh	28 17,50%	51 31,88%	72 45,00%	09 5,63%
3	Hoạt động học của học sinh ở trên lớp	97 60,63%	39 24,38%	24 15,00%	00 0,00%
4	Hoạt động học của học sinh ở nhà	12 7,50%	41 25,63%	49 30,63%	58 36,25%
5	Khác	07 4,38%	19 11,88%	57 35,63%	77 48,13%

Nhóm 7. Về quy trình dạy học đạo đức trong chương trình GDCD ở THPT

Thầy /Cô hãy cho biết mức độ thực hiện các bước trong quy trình dạy học

TT	Các bước trong quy trình dạy học	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Phân tích chương trình dạy học	23 14,38%	45 28,13%	47 29,38%	45 28,13%
2	Tìm hiểu đối tượng dạy học	24 15,00%	39 24,38%	60 37,50%	37 23,13%
3	Thiết kế bài dạy học	116 72,50%	37 23,13%	07 4,38%	00 0,00%
4	Khởi động, kích thích tạo động cơ, hứng thú học tập	27 16,88%	61 38,13%	39 24,38%	33 20,63%
5	Hướng dẫn HS tìm hiểu các chuẩn mực, giá trị đạo đức trong bài học	131 81,88%	25 15,63%	04 2,50%	00 0,00%
6	Tổ chức cho HS thực hành vận dụng những hiểu biết vào giải quyết, ứng xử trong những tình huống đạo đức cụ thể	16 10,00%	44 27,50%	67 41,88%	33 20,63%
7	Củng cố, luyện tập	49 30,63%	43 26,88%	45 28,13%	23 14,38%
8	Hướng dẫn HS tự học	13 8,13%	24 15,00%	55 34,38%	68 42,50%
9	Hướng dẫn HS tự đánh giá	08 5,00%	19 11,88%	68 42,50%	65 40,63%
10	Hướng dẫn HS nghiên cứu bài mới	17 10,63%	41 25,63%	69 43,13%	33 20,63%

Nhóm 8. Về hình thức tổ chức dạy học và phương pháp /kĩ thuật dạy học

8.1. ***Thầy /Cô cho biết mức độ sử dụng các hình thức tổ chức dạy học khi dạy học các bài đạo đức trong chương trình GDCD ở THPT***

TT	Hình thức tổ chức dạy học	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Học trên lớp	160 100%	00 0%	00 0%	00 0%
2	Tự học	08 5%	33 21%	42 26%	77 48%
3	Thảo luận	21 13%	35 22%	65 41%	39 24%
4	Luyện tập	27 17%	69 43%	54 34%	10 6%
5	Kiểm tra	133 83,12%	27 16,88%	00 0,00%	00 0,00%
6	Tham quan	02 1%	18 11%	87 54%	53 33%
7	Tư vấn, giúp đỡ riêng	14 9%	33 21%	38 24%	75 47%
8	Hội thi	03 2%	23 14%	79 49%	55 34%
9	Khác	23 14%	36 23%	62 39%	39 24%

8.2. Khi tổ chức cho học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập, Thầy/Cô chú trọng đến các bước sau đây như thế nào?

TT	**Các bước tổ chức thực hiện một nhiệm vụ học tập**	**Mức độ thực hiện**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Chuyển giao nhiệm vụ học tập	102 63,76%	36 22,50%	22 13,75%	00 0,00%
2	Thực hiện nhiệm vụ học tập	19 11,88%	46 28,75%	51 31,88%	44 27,50%
3	Báo cáo kết quả và thảo luận	48 30,00%	67 41,88%	26 16,25%	19 11,88%
4	Đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập	89 55,63%	39 24,38%	32 20,00%	00 00,00%

8.3. Thầy /Cô cho biết mức độ sử dụng các phương pháp /kĩ thuật dạy học khi dạy học các bài đạo đức trong chương trình GDCD ở THPT

TT	**Phương pháp/kĩ thuật dạy học**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Thuyết trình	123 76,88%	27 16,88%	10 6,25%	00 0,00%
2	Đàm thoại (vấn đáp)	67 41,88%	55 34,38%	38 23,75%	00 0,00%
3	Trực quan	47 29,38%	68 42,50%	31 19,38%	14 8,75%
4	Thảo luận nhóm	52 32,50%	67 41,88%	41 25,63%	00 0,00%
5	Nêu và giải quyết vấn đề	42 26,25%	38 23,75%	67 41,88%	13 8,13%
6	Giải quyết tình huống	47 29,38%	54 33,75%	32 20,00%	27 16,88%
7	Đóng vai	09 5,63%	15 9,38%	18 11,25%	118 73,75%
8	Trò chơi	19 11,88%	23 14,38%	71 44,38%	47 29,38%
9	Dự án	07 4,38%	18 11,25%	46 28,75%	89 55,63%
10	Động não	68 42,50%	62 38,75%	27 16,88%	03 1,88%
11	Sơ đồ tư duy	09 5,63%	23 14,38%	35 21,88%	93 58,13%
12	Tranh luận ủng hộ, phản đối	08 5,00%	25 15,63%	39 24,38%	88 55,00%
13	Đặt câu hỏi	71 44,38%	62 38,75%	27 16,88%	00 0,00%
14	Các phương pháp/kĩ thuật khác	14 8,75%	32 20,00%	45 28,13%	69 43,13%

Nhóm 9. Mức độ sử dụng phương tiện và tư liệu dạy học

TT	Phương tiện và tư liệu được sử dụng để dạy học	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Sách giáo khoa	105 65,63%	39 24,38%	16 10,00%	00 00,00%
2	Sách tham khảo dùng cho môn GDCD ở THPT	77 48,13%	19 11,88%	07 4,38%	57 35,63%
3	Chuyện kể	79 49,38%	55 34,38%	26 16,25%	00 0,00%
4	Thông tin, sự kiện được khai thác từ sách, báo, đài, internet,...	72 45,00%	36 22,50%	32 20,00%	20 12,50%
5	Hình vẽ trên bảng	25 15,63%	49 30,63%	68 42,50%	18 11,25%
6	Phiếu học tập	65 40,63%	36 22,50%	31 19,38%	28 17,50%
7	Bảng số liệu	00 0,00%	32 20,00%	92 57,50%	36 22,50%
8	Sơ đồ	11 6,88%	22 13,75%	73 45,63%	54 33,75%
9	Tranh, ảnh	39 24,38%	49 30,63%	45 28,13%	27 16,88%
10	Phim, video, clip,...	12 7,50%	21 13,13%	47 29,38%	80 50,00%
11	Giáo án soạn trên phần mềm MS.PowerPoint	34 21,25%	44 27,50%	69 43,13%	13 8,13%
12	Giáo án thường	133 83,13%	27 16,88%	00 0,00%	00 0,00%
13	Các loại phương tiện, tư liệu khác	29 18,13%	41 25,63%	44 27,50%	46 28,75%

Nhóm 10. Đánh giá kết quả học tập

10.1. Thầy/Cô cho biết mức độ lựa chọn các nội dung kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS

TT	Nội dung kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh	Mức độ thực hiện			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Kiến thức	123 76,88%	36 22,50%	01 0,63%	00 0,00%
2	Kỹ năng	38 23,75%	57 35,63%	42 26,25%	23 14,38%
3	Thái độ, tình cảm	04 2,50%	37 23,13%	63 39,38%	56 35,00%
4	Năng lực vận dụng tri thức vào giải quyết những vấn đề, tình huống thực tiễn	14 8,75%	43 26,88%	59 36,88%	44 27,50%
5	Nội dung khác	21 13,13%	52 32,50%	47 29,38%	40 25,00%

10.2. Thầy/Cô cho biết mức độ sử dụng các loại bài kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS

TT	**Hình thức đánh giá kết quả học tập của học sinh**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Đánh giá bằng bài kiểm tra trước khi bắt đầu dạy các bài đạo đức	01 0,63%	06 3,75%	127 79,38%	26 16,25%
2	Đánh giá qua kiểm tra miệng đầu giờ và kiểm tra 15 phút.	151 94,38%	09 5,63%	00 0,00%	00 0,00%
3	Đánh giá qua kiểm tra 1 tiết giữa học kỳ và kiểm tra cuối học kỳ.	160 100,00%	00 0,00%	00 0,00%	00 0,00%
4	Đánh giá qua khả năng HS tham gia giải quyết nhiệm vụ, bài tập, tình huống trong giờ học	21 13,13%	55 34,38%	67 41,88%	17 10,63%

10.3. Thầy/Cô cho biết mức độ sử dụng các hình thức, phương pháp đánh giá kết quả học tập của HS

TT	**Phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Vấn đáp	143 89,37%	16 10,00%	00 0,63%	00 0,00%
2	Viết	157 98,12%	03 1,88%	00 0,00%	00 0,00%
3	Trắc nghiệm tự luận	139 86,88%	18 11,25%	03 1,88%	00 0,00%
4	Trắc nghiệm khách quan	36 22,50%	43 26,88%	57 35,63%	24 15,00%
5	Kết hợp trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan	41 25,63%	44 27,50%	46 28,75%	29 18,13%
6	Đánh giá bằng điểm số	154 96,25%	05 3,13%	01 0,63%	00 0,00%
7	Đánh giá bằng nhận xét	23 14,38%	38 23,75%	42 26,25%	57 35,63%
8	Kết hợp giữa cho điểm và nhận xét	34 21,25%	71 44,38%	34 21,25%	21 13,13%
9	Tự đánh giá	02 1,25%	37 23,13%	63 39,38%	58 36,25%
10	Đánh giá đồng đẳng (HS đánh giá lẫn nhau)	06 3,75%	33 20,63%	62 38,75%	59 36,88%
11	Đánh giá của phụ huynh	00 0,00%	00 0,00%	00 0,00%	160 100,00%
12	Đánh giá thông qua các hoạt động khác	22 13,75%	23 14,38%	58 36,25%	57 35,63%

Ý kiến khác của Thầy /Cô:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Trân trọng cảm ơn sự hợp tác của quý Thầy (Cô)!

Phụ lục 2

PHIẾU KHẢO SÁT

(*Dành cho học sinh đã học xong phần "Công dân với đạo đức" trong chương trình môn GDCD ở trường THPT*)

(560 phiếu)

Mục đích của khảo sát là nhằm nâng cao hiệu quả dạy học phần "Công dân với đạo đức" trong chương trình môn GDCD ở trường THPT theo định hướng năng lực. Dữ liệu thu được chỉ dành cho mục đích nghiên cứu khoa học, KHÔNG vì mục đích nào khác. Do đó, sự cộng tác của Em đóng vai trò rất quan trọng cho nghiên cứu của chúng tôi. Xin Em vui lòng trả lời những câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu (v) vào ô mà Em cho là phù hợp hoặc viết câu trả lời của mình vào phần để trống.

Câu 1. Xin Em vui lòng cho biết đôi điều về bản thân:

Giới tính:.....

Lớp:.....Trường:.....

.....

Câu 2: Em đánh giá nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT hiện nay như thế nào?

TT	Nội dung đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT	Mức độ			
		Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Đồng ý một phần	Không đồng ý
1	Cần thiết đối với quá trình rèn luyện, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của học sinh	338 60.36%	121 21.60%	52 9.29%	49 8.75%
2	Thiết thực, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của học sinh	243 43.39%	146 26.07%	78 13.93%	93 16.61%
3	Còn nặng về lý thuyết, trừu tượng và khó hiểu	339 60.54%	153 27.32%	53 9.46%	15 2.68%
4	Chưa thực sự thiết thực, còn xa rời cuộc sống	253 45.18%	137 24.46%	89 15.89%	81 14.46%

Câu 3: Nội dung dạy học trên lớp được giáo viên bộ môn triển khai như thế nào?

TT	Nội dung dạy học	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Thực hiện đúng theo logic của bài học trong sách giáo khoa	461 82.32%	65 11.61%	34 6.07%	00 0.00%
2	Có điều chỉnh, sắp xếp, cấu trúc lại các nội dung trong sách giáo khoa	14 2.50%	70 12.50%	92 16.43%	384 68.57%
3	Có liên hệ, lồng ghép trong bài dạy một số nội dung liên quan thuộc các lĩnh vực/môn	141 25.18%	199 35.54%	154 27.50%	66 11.79%

	học khác				
4	Kết hợp, hòa trộn với nội dung của môn học khác (văn, sử, địa, Giáo dục quốc phòng – an ninh,...) để tạo thành chuyên đề/bài học mới.	00 0.00%	00 0.00%	06 1.07%	554 98.93%

Câu 4: Trong quá trình dạy học các bài đạo đức, giáo viên bộ môn sử dụng các phương pháp/kỹ thuật dạy học nào sau đây như thế nào?

TT	**Phương pháp/kĩ thuật dạy học**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Thuyết trình	511 91.25%	49 8.75%	00 0.00%	00 0.00%
2	Đàm thoại (vấn đáp)	339 60.54%	153 27.32%	53 9.46%	15 2.68%
3	Trực quan	79 14.11%	103 18.39%	177 31.61%	201 35.89%
4	Thảo luận nhóm	66 11.79%	98 17.50	114 20.36	282 50.36
5	Nêu và giải quyết vấn đề	51 9.11%	181 32.32%	173 30.89%	155 27.68%
6	Giải quyết tình huống	76 13.57%	95 16.96%	180 32.14%	209 37.32%
7	Đóng vai	37 6.25%	63 10.18%	107 17.32%	391 66.25%
8	Trò chơi	42 7.50%	77 13.75%	214 38.21%	227 40.54%
9	Dự án	31 5.54%	75 13.39%	153 27.32%	301 53.75%
10	Động não	129 23.04%	91 16.25%	155 27.68%	185 33.04%
11	Sơ đồ tư duy	75 13.39%	93 16.61%	185 33.04%	207 36.96%
12	Tranh luận ủng hộ, phản đối	39 6.96%	109 19.46%	139 24.82%	273 48.75%
13	Đặt câu hỏi	185 33.04%	199 35.54%	93 16.61%	83 14.82%
14	Các phương pháp/kĩ thuật khác	67 11.96%	145 25.89%	191 34.11%	157 28.04%

Câu 5: Trong quá trình dạy học các bài đạo đức, giáo viên bộ môn sử dụng các hình thức tổ chức dạy học sau đây như thế nào?

TT	**Hình thức tổ chức dạy học**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Học trên lớp	560 100.00%	00 0.00%	00 0.00%	00 0.00%
2	Tự học	61 10.89%	107 19.11%	161 28.75%	231 41.25%

3	Thảo luận	73 13.04%	135 24.11%	175 31.25%	177 31.61%
4	Luyện tập	71 12.68%	171 30.54%	171 30.54%	147 26.25%
5	Kiểm tra	495 81.25%	15 17.50%	6 1.25%	00 0.00%
6	Tham quan	22 3.93%	63 11.25%	163 29.11%	312 55.71%
7	Tư vấn, giúp đỡ riêng	13 2.32%	53 9.46%	289 51.61%	205 36.61%
8	Hội thi (Ví dụ Olympic GDCD)	00 0.00%	57 10.18%	179 31.96%	324 57.86%
9	Khác	00 0.00%	110 19.64%	219 39.11%	231 41.25%

Câu 6. Mức độ sử dụng tư liệu và phương tiện dạy học của giáo viên bộ môn khi dạy học các bài đạo đức trong chương trình môn GDCD ở THPT

TT	**Tư liệu và phương tiện được sử dụng để dạy học**	**Mức độ sử dụng**			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa sử dụng
1	Sách giáo khoa GDCD	412 73.57%	90 16.07%	58 10.36%	00 0.00%
2	Chuyện kể	129 23.04%	185 33.04%	155 27.68%	91 16.25%
3	Thông tin, sự kiện (khai thác từ sách, đài, báo, internet,...)	87 15.54%	179 31.96%	229 40.89%	65 11.61%
4	Hình vẽ của giáo viên ở trên bảng	91 16.25%	235 41.96%	153 27.32%	81 14.46%
5	Phiếu học tập	101 18.04%	123 21.96%	185 33.04%	151 26.96%
6	Bảng số liệu	35 6.25%	106 18.93%	239 42.68%	180 32.14%
7	Sơ đồ	47 8.39%	114 20.36%	138 24.64%	261 46.61%
8	Tranh, ảnh	88 15.71%	131 23.39%	147 26.25%	194 34.64%
9	Phim, video, clip,...	81 14.46%	125 22.32%	197 35.18%	157 28.04%
10	Giáo án soạn trên phần mềm MS.PowerPoint	89 15.89%	305 54.46%	87 15.54%	79 14.11%
11	Giáo án thường	495 88.39%	61 10.89%	04 0.71%	00 0.00%
	Các loại tư liệu, phương tiện khác	94 16.79%	135 24.11%	178 31.79%	153 27.32%

Câu 7. Căn cứ để giáo viên bộ môn đánh giá kết quả học tập của HS.

TT	Căn cứ để đánh giá HS	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Kiến thức của học sinh	491 87.68%	41 7.32%	29 5.00%	00 0.00%
2	Kỹ năng của học sinh	45 8.04%	82 14.64%	235 41.96%	198 35.36%
3	Thái độ, tình cảm của học sinh	00 0.00%	32 5.71%	137 24.46%	391 69.82%
4	quá trình và cách thức học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập được giao	22 3.93%	63 11.25%	163 29.11%	312 55.71%
5	Mức độ hoàn thành câu trả lời/bài tập/sản phẩm theo yêu cầu của giáo viên.	105 18.75%	125 22.32%	176 31.43%	154 27.50%
6	Năng lực vận dụng tri thức vào giải quyết những vấn đề, tình huống thực tiễn	41 7.32%	115 20.54%	173 30.89%	231 41.25%

Câu 8: Mức độ giáo viên bộ môn sử dụng những cách thức đánh giá kết quả học tập của HS

TT	Phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Vấn đáp	335 59.82%	154 27.50%	71 12.68%	00 0.00%
2	Viết	484 86.43%	76 13.57%	00 0.00%	00 0.00%
3	Trắc nghiệm tự luận	467 83.39%	76 13.57%	17 3.04%	00 0.00%
4	Trắc nghiệm khách quan	91 16.25%	218 38.93%	132 23.57%	119 21.25%
5	Kết hợp trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan	133 23.75%	141 25.18%	163 29.11%	123 21.96%
6	Đánh giá bằng điểm số	479 85.54%	81 14.46%	00 0.00%	00 0.00%
7	Kết hợp giữa cho điểm số và nhận xét	61 10.89%	115 20.54%	159 28.39%	225 40.18%
8	Tự đánh giá của học sinh	25 4.46%	69 12.32%	129 23.04%	337 60.18%
9	Đánh giá đồng đẳng (cho HS đánh giá lẫn nhau)	27 4.82%	59 10.54%	111 19.82%	363 64.82%
10	Đánh giá của phụ huynh	00 0.00%	00 0.00%	57 10.18%	503 89.82%
11	Phương pháp khác	00 0.00%	47 8.39%	98 17.50%	415 74.11%

Câu 9: Cách học các bài đạo đức trong môn GDCD ở THPT của Em

TT	Phương pháp học tập	Mức độ sử dụng			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít khi	Chưa Thực hiện
1	Tìm hiểu và chuẩn bị trước một số câu hỏi liên quan để trao đổi với giáo viên khi học bài mới	00 0.00%	31 5.54%	178 31.79%	351 62.68%
2	Phân tích nội dung bài học và liên hệ với các ví dụ trong thực tiễn cuộc sống	38 6.79%	133 23.75%	158 28.21%	231 41.25%
3	Sưu tầm các thông tin, sự kiện, câu chuyện,...liên quan đến nội dung bài học trên internet, sách, báo,...	45 8.04%	139 24.82%	195 34.82%	181 32.32%
4	Ngoài sách giáo khoa còn sử dụng thêm các sách tham khảo về môn GDCD	34 6.07%	51 9.11%	284 50.71%	191 34.11%
5	Đặt câu hỏi cho giáo viên ở trên lớp	26 4.64%	72 12.86%	271 48.39%	191 34.11%
6	Liên hệ, vận dụng kiến thức của nhiều môn học/lĩnh vực khác nhau để phân tích hiện tượng đạo đức gặp phải trong cuộc sống.	46 8.21%	91 16.25%	226 40.36%	197 35.18%
7	Dựa vào kinh nghiệm của bản thân để giải quyết các vấn đề, tình huống do giáo viên đưa ra.	83 14.82%	130 23.21%	185 33.04%	162 28.93%
8	Thảo luận, trao đổi với các bạn trong nhóm, lớp	95 16.96%	135 24.11%	145 25.89%	185 33.04%
9	Học thuộc bài cũ và hoàn thành các câu hỏi, bài tập về nhà theo yêu cầu của giáo viên	489 87.32%	46 8.21%	25 4.46%	00 0.00%
10	Trao đổi với giáo viên qua mail, facebook, điện thoại,...	69 12.32%	189 33.75%	199 35.54%	103 18.39%
11	Chủ yếu học ở trên lớp	499 89.11%	39 6.96%	18 3.21%	04 0.71%
12	Dành nhiều thời gian tự học, tự nghiên cứu về bài học	37 6.61%	57 10.18%	205 36.61%	261 46.61%
13	Vận dụng những điều đã học vào giao tiếp, ứng xử của bản thân với những người xung quanh.	46 8.21%	115 20.54%	132 23.57%	267 47.68%
14	Vận dụng những điều đã học để tự nhắc nhở, tự điều chỉnh thái độ, hành vi của bản thân	37 6.61%	59 10.54%	97 17.32%	367 65.54%

Câu 10: Những giờ học đạo đức trong môn GDCD ở THPT mang lại cho Em điều gì?

TT	Kết quả học sinh đạt được	Mức độ			
		Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Đồng ý một phần	Không đồng ý
1	Biết được một số khái niệm, phạm trù cơ bản của đạo đức	439 78.39%	71 12.68%	27 4.82%	23 4.11%
2	Hiểu được các yêu cầu cơ bản về đạo đức của người công dân Việt Nam trong giai đoạn hiện nay	90 16.07%	140 25.00%	155 27.68%	175 31.25%

3	Có thêm hiểu biết để phân biệt các hiện tượng, hành vi đạo đức trong đời sống hàng ngày.	204 36.43%	153 27.32%	94 16.79%	109 19.46%
4	Thấy cần phải sống có trách nhiệm hơn đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, quê hương, Tổ quốc và nhân loại.	78 13.93%	147 26.25%	174 31.07%	161 28.75%
5	Nhận ra được những ưu điểm, hạn chế của bản thân để tự hoàn thiện	64 11.43%	91 16.25%	145 25.89%	260 46.43%
6	Có ý thức tự giác hơn trong học tập cũng như trong công việc hàng ngày.	56 10.00%	94 16.79%	169 30.18%	241 43.04%
7	Học hỏi, rèn luyện được một số kỹ năng giao tiếp, ứng xử cần thiết	65 11.61%	126 22.50%	163 29.11%	206 36.79%
8	Giải quyết hiệu quả những vấn đề, tình huống đạo đức gặp phải trong đời sống hàng ngày.	25 4.46%	57 10.18%	103 18.39%	375 66.96%
9	Hình thành được một số thói quen lành mạnh.	63 11.25%	101 18.04%	177 31.61%	219 39.11%
10	Chủ yếu học cho qua, không thấy giúp ích gì cho bản thân.	163 29.11%	168 30.00%	171 30.54%	58 10.36%

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Em!

Phụ lục 3:

Chủ đề
CÔNG DÂN VỚI TÌNH YÊU, HÔN NHÂN VÀ GIA ĐÌNH

1. Mục tiêu học tập

Sau khi học xong chủ đề này HS có khả năng ứng xử và giải quyết hiệu quả một số vấn đề nảy sinh trong tình yêu, trong quan hệ hôn nhân và trong gia đình, phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức. Cụ thể:

- Xác định được những giá trị làm nền tảng cho một tình yêu trong sáng, một quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững.

- Xác định được vai trò của gia đình đối với sự phát triển của mỗi cá nhân cũng như sự phát triển của xã hội và những giá trị làm nền tảng cho một gia đình hạnh phúc.

- Ứng xử đúng mực trong tình yêu, hôn nhân và gia đình; quan tâm, yêu thương, chăm sóc những người thân trong gia đình.

- Giải quyết một số vấn đề, tình huống cụ thể nảy sinh hoặc có thể xảy ra trong tình yêu, hôn nhân và gia đình phù hợp với các giá trị, chuẩn mực đạo đức.

- Phát hiện ra những vấn đề mà bản thân hoặc những người xung quanh đang gặp phải trong tình yêu, hôn nhân và gia đình.

- Rèn luyện một số kĩ năng, thói quen ứng xử trong tình yêu, hôn nhân và gia đình phù hợp với yêu cầu đạo đức xã hội.

- Thể hiện là người sống có trách nhiệm trong tình yêu, hôn nhân và gia đình.

2. Nội dung chủ đề

2.1. Căn cứ lựa chọn chủ đề

- Chủ đề này bao trùm bài 12: ***Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình*** trong phần thứ hai "Công dân với đạo đức" – Giáo dục công dân 10, gồm các nội dung cơ bản sau:

+ Công dân với tình yêu

+ Công dân với hôn nhân

+ Công dân với gia đình

Các mạch nội dung trong chủ đề này nằm trong mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Tình yêu chân chính là một trong những nền tảng cho mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ, quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ là một trong những nền tảng quan trọng để tạo nên một gia đình hạnh phúc.

- Câu hỏi/vấn đề chính cần giải quyết trong chủ đề:

+ Tình yêu là gì? Tình yêu chân chính có biểu hiện như thế nào?

+ Những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên, duy trì một tình yêu chân chính? Trong tình yêu, nam nữ thanh niên cần tránh những điều gì? Chúng ta cần làm gì để có, duy trì một tình yêu chân chính?

+ Hôn nhân là gì? Chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay được thể hiện qua những nội dung cơ bản nào?

+ Những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên một quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ? Quan hệ hôn nhân hiện nay thường bị thách thức bởi những yếu tố nào? Chúng ta cần làm gì để có, duy trì một quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ?

+ Gia đình là gì? Gia đình có vai trò như thế nào đối với sự phát triển của mỗi cá nhân và sự phát triển của xã hội?

+ Những giá trị đạo đức nào góp phần làm nên, duy trì một gia đình hạnh phúc? Chúng ta cần làm gì để có một gia đình đầm ấm, hạnh phúc?

2.2. Mạch kiến thức của chuyên đề

- Khái niệm tình yêu, biểu hiện và những giá trị làm nền tảng của tình yêu chân chính, những điều nên tránh trong tình yêu của nam nữ thanh niên.

- Khái niệm hôn nhân, chế độ hôn nhân ở nước ta, những giá trị làm nền tảng cho quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ.

- Khái niệm gia đình, vai trò của gia đình đối với sự phát triển của mỗi cá nhân và sự phát triển của xã hội, biểu hiện và những giá trị làm nền tảng cho một gia đình hạnh phúc.

2.3. Thời lượng: 3 tiết

3. Bảng mô tả mức độ yêu cầu NL cần đạt của HS sau khi học xong chủ đề

Nội dung	Nhận biết	Thông hiểu	Vận dụng thấp	Vận dụng cao	Phát triển các NL
1. Công dân với tình yêu	Trình bày, chỉ ra được: - Khái niệm tình yêu. - Biểu hiện của tình yêu - Một số biểu hiện của tình yêu chân chính. - Một số giá trị đạo đức góp phần tạo nên, duy trì một tình yêu chân chính - Một số điều nên tránh trong tình yêu của nam nữ thanh niên	- Giải thích và lấy ví dụ minh họa cho khái niệm tình yêu. - Giải thích và lấy ví dụ minh họa cho mỗi biểu hiện của tình yêu chân chính. - Giải thích được vì sao những giá trị đạo đức đó lại góp phần tạo nên, duy trì một tình yêu chân chính. - Giải thích và chứng minh được vì sao nam nữ thanh niên nên tránh và nên thực hiện một số điều trong tình yêu.	- Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số quan niệm về tình yêu cũng như biểu hiện trong tình yêu của những người xung quanh. - Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số thái độ, hành vi,… của những người đã và đang yêu nhau ở xung quanh. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm để tham gia giải quyết một số tình huống đơn giản có thể gặp phải trong tình yêu	- Phát hiện được những vấn đề, thách thức mà đa số những người yêu nhau thường gặp phải. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm để tham gia giải quyết một số vấn đề, tình huống phức tạp có thể gặp phải trong tình yêu. - Tự hoàn thiện bản thân để đón nhận và cùng người mình yêu vun đắp một tình yêu chân chính. - Trao đổi, chia sẻ với bạn bè, người thân về những điều nên tránh và nên thực hiện trong tình yêu.	- NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức. - NL giao tiếp - NL hợp tác - NL tự học - NL truyền thông
2. Công dân với hôn nhân	Trình bày, chỉ ra được: - Khái niệm hôn nhân. - Nội dung cơ bản của chế	- Giải thích và lấy ví dụ minh họa cho khái niệm hôn nhân. - Giải thích và	- Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số quan niệm về hôn nhân của	- Phát hiện được những vấn đề, thách thức mà đa số những người đã, đang và sẽ	- NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức.

	độ hôn nhân ở nước ta hiện nay. - Biểu hiện, vai trò của quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ. - Một số giá trị đạo đức góp phần tạo nên, duy trì một quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ. - Một số điều nên tránh và nên thực hiện để xây đắp mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ.	lấy ví dụ minh họa cho mỗi biểu hiện trong nội dung chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay. - Giải thích được vì sao những giá trị đạo đức đó lại góp phần tạo nên, duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ. - Giải thích và chứng minh được cần phải tránh hoặc phải thực hiện điều gì đó để có mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ.	những người xung quanh. - Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số thái độ, hành vi,…trong đời sống hôn nhân của những người xung quanh. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm để tham gia giải quyết một số tình huống đơn giản có thể gặp phải trong đời sống hôn nhân.	kết hôn thường gặp phải. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm để tham gia giải quyết một số vấn đề, tình huống phức tạp có thể gặp phải trong hôn nhân. - Tự hoàn thiện bản thân để chuẩn bị cho mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ của bản thân trong tương lai. - Trao đổi, chia sẻ với bạn bè, người thân về những điều nên tránh và nên thực hiện trong hôn nhân.	- NL giao tiếp - NL hợp tác - NL tự học - NL truyền thông
3. Công dân với gia đình	Trình bày, chỉ ra được: - Khái niệm gia đình. - Chức năng của gia đình. - Vai trò của gia đình đối với sự phát triển của mỗi cá nhân (cụ thể là bản thân HS). - Một số giá trị đạo đức góp phần tạo nên, duy trì một gia đình hạnh phúc. - Những điều	- Phân tích và chỉ ra các mối quan hệ cơ bản tạo nên sự gắn kết gia đình. - Giải thích và lấy ví dụ minh họa cho các chức năng của gia đình. - Giải thích và lấy ví dụ minh họa để chứng minh vai trò của gia đình đối với sự phát triển của mỗi cá	- Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số quan niệm về gia đình. - Vận dụng sự hiểu biết để xem xét, đánh giá một số thái độ, hành vi,…trong đời sống gia đình của bản thân và những người xung quanh. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm để	- Phát hiện được những vấn đề, thách thức mà nhiều gia đình hiện nay đã, đang hoặc sẽ có thể đối diện. - Vận dụng hiểu biết, kinh nghiệm, vốn sống để tham gia giải quyết một số vấn đề, tình huống phức tạp có thể gặp phải trong đời sống gia đình.	- NL ứng xử và GQVĐ phù hợp các giá trị, chuẩn mực đạo đức. - NL giao tiếp - NL hợp tác - NL tự học - NL truyền thông

	cần thực hiện để có một gia đình đầm ấm, hạnh phúc.	nhân - Giải thích được vì sao những giá trị đạo đức đó lại góp phần tạo nên, duy trì gia đình hạnh phúc. - Giải thích và chứng minh được về những điều nên tránh hoặc nên thực hiện để có một gia đình hạnh phúc.	tham gia giải quyết một số tình huống đơn giản có thể gặp phải trong đời sống gia đình.	- Tự hoàn thiện bản thân để cùng những người thân trong gia đình xây dựng một gia đình hạnh phúc.	

4. Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học chủ đề

4.1. Phương pháp dạy học

Các phương pháp dạy học chủ yếu được sử dụng trong quá trình dạy học chủ đề là đàm thoại, nghiên cứu trường hợp điển hình, phát hiện và giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm.

4.2. Hình thức tổ chức dạy học

- Kết hợp các hình thức tổ chức dạy học theo lớp, nhóm và cá nhân trên lớp.
- Về nhà HS tự nghiên cứu, rèn luyện theo cá nhân.
- Đánh giá kết quả theo cá nhân.

5. Phương tiện, thiết bị, học liệu dùng để dạy học chủ đề

- Kế hoạch dạy học (giáo án), sách giáo khoa GDCD 10.
- Giáo án trên phần mềm MS.Powerpoint, laptop, máy chiếu Projector.
- Tranh, ảnh, bài hát liên quan đến chủ đề tình yêu, hôn nhân và gia đình được tích hợp trên phần mềm MS.Powerpoint.
- Phiếu học tập.
- Luật Hôn nhân và gia đình (sửa đổi, bổ sung 2014), Bộ Luật Hình sự (sửa đổi, bổ sung 2015), Bộ Luật dân sự (sửa đổi, bổ sung 2015).

6. Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học

6.1. câu hỏi/bài tập 1

Sau khi ngỏ lời yêu H và được H nhận lời. M đòi hỏi H phải cho quan hệ tình dục. H đã từ chối và nói rằng chuyện đó chỉ xảy ra sau khi chính thức kết hôn. M cho rằng H đã không yêu M thật lòng. Theo M, khi hai người thực sự yêu nhau thì người ta phải hiến dâng cho nhau tất cả.

- Em có đồng ý với hành động và lập luận của M hay không? Tại sao?
- Nếu ở vào vị trí của H trong trường hợp trên, em sẽ ứng xử như thế nào? Tại sao?
- Theo em, M đã quan niệm đúng về tình yêu hay chưa? Tại sao?
- Theo em, tình yêu M dành cho H có phải là tình yêu chân chính hay không? Tại sao?

6.2. câu hỏi/bài tập 2

T và Q đã yêu nhau được 2 năm. Cách đây 1 tháng, T gặp D. Biết D có cảm tình với mình, hơn nữa T phát hiện ra nhà D rất giàu có vì cha của D là giám đốc của một công ti

lớn, T đã quyết định chia tay với Q để quay sang tán tỉnh D. Hiện nay, T và D đang yêu nhau và hai người chuẩn bị làm đám cưới. Bị bỏ rơi một cách phũ phàng, Q đã vô cùng đau khổ, trong lúc quẫn trí, Q định tìm đến cái chết.

- Theo em, hành động của T trong trường hợp trên có đúng hay không? Tại sao?

- Nếu em là D trong trường hợp trên, em có chấp nhận làm đám cưới với T hay không? Tại sao?

- Nếu có thể cho Q một lời khuyên vào lúc này, em sẽ nói gì với Q?

6.3. câu hỏi/bài tập 3

Hương là một cô gái xinh xắn, ngây thơ, Hải và Thành là bạn cùng lớp liền nảy sinh ý định trêu đùa. Hai người thách đố nhau, nếu ai tán đổ được Hương thì người kia sẽ mất một chầu bia để đãi người thắng cuộc.

- Theo em, trong trường hợp trên hành động của Hải và Thành có đúng hay không? Tại sao?

- Nếu em là anh trai hoặc em trai của Hương, em vô tình biết được về cuộc thách đổ của Hải và Thành, em sẽ làm gì? Tại sao?

- Nếu em là chị gái hoặc em gái của Hải (hoặc Thành), em vô tình biết được về cuộc thách đổ của Hải và Thành, em sẽ làm gì? Tại sao?

6.4. câu hỏi/bài tập 4

Hoa là một cô gái xinh xắn, mới học lớp 10 mà đã có nhiều học sinh nam ở các lớp khối 11, 12 cùng trường theo đuổi. Hoa cảm thấy tự hào về điều đó. Trong số những người theo đuổi, Hoa có cảm tình đặc biệt với 2 người là Hùng và Minh, đó là hai chàng đẹp trai, ga lăng nhất khối 12. Để thể hiện khả năng của mình, Hoa đã quyết định bí mật yêu cả hai chàng. Cuối năm lớp 11 Hoa có bầu và phải nghỉ học để sinh con. Hùng và Minh đều chối bỏ trách nhiệm vì cho rằng đứa bé không phải con mình.

- Theo em, trong tình huống trên bạn Hoa đã phạm phải những sai lầm gì?

- Theo em trong tình yêu nam nữ chúng ta cần tránh những điều gì?

6.5. câu hỏi/bài tập 5

Em hãy trả lời những câu hỏi/yêu cầu sau (mỗi câu trả lời ngắn gọn từ 5 – 10 dòng):

a. Tại sao nên tránh việc yêu đương quá sớm?

b. Vì sao không nên quan hệ tình dục sớm hoặc quan hệ tình dục trước hôn nhân?

c. Hãy kể tên một số bệnh, dịch bệnh dễ lan truyền và lây nhiễm qua đường tình dục.

d. Hãy kể ra những biện pháp tránh thai an toàn và hiệu quả nhất mà em biết.

6.6. câu hỏi/bài tập 6

Hãy chọn phương án đúng, sai bằng cách đánh dấu (X) vào các ô tương ứng.

Nội dung	Đúng	Sai
1. Tình yêu là một dạng tình cảm đặc biệt của con người, xuất hiện ở cả nam và nữ khi đến tuổi trưởng thành.		
2. Tình yêu và tình dục thực chất là một.		
3. Truyền thống văn hóa Việt Nam thừa nhận tình yêu chân chính giữa hai người cùng giới.		

4. Tự do yêu đương là quyền của mỗi người.		
5. Việc yêu đương quá sớm thường để lại những hậu quả tiêu cực cho những người trong cuộc.		
6. Trong tình yêu cần có sự suy nghĩ và hành động chín chắn, không nên đùa cợt với tình yêu.		
7. Quan hệ tình dục trước hôn nhân có thể gây ra nhiều hậu quả tai hại.		
8. Quan hệ tình dục không an toàn sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc lan truyền các bệnh lây nhiễm qua đường tình dục.		
9. Trong tình yêu chỉ cần một trong hai người tự nguyện đến với nhau là đủ.		
10. Khi người ta yêu nhau thì tuổi tác không phải là vấn đề quan trọng.		

6.7. câu hỏi/bài tập 7

a. Chỉ ra những biểu hiện chưa đúng, cần phải tránh trong tình yêu và cho ví dụ chứng minh.

b. Chỉ ra những biểu hiện đúng đắn, người nam và nữ nên thực hiện khi yêu nhau. Cho ví dụ.

c. Những phẩm chất (giá trị) đạo đức nào góp phần tạo nên tình yêu chân chính? Và bản thân các em thấy mình cần phải làm gì để có được những phẩm chất đó?

6.8. câu hỏi/bài tập 8

Những trường hợp nào sau đây vi phạm chế độ hôn nhân ở nước ta ? Tại sao?

a. Cha mẹ ép con cái kết hôn theo ý mình.

b. Người nam kết hôn và chung sống với hai người nữ cùng một lúc.

c. Nam đủ 18 và nữ đủ 16 tuổi tự nguyện yêu nhau và quyết định tổ chức đám cưới.

d. Nam 20 tuổi và nữ 19 tuổi, tự nguyện sống chung với nhau mà chưa có đăng kí kết hôn.

e. Chị H quyết định chung sống như vợ chồng với anh D mặc dù biết anh D đã có vợ con và anh D vẫn chưa li hôn với người vợ chính thức của mình.

g. Anh A kết hôn với người vợ thứ hai sau khi đã li hôn người vợ thứ nhất.

h. Hai người nữ trên 18 tuổi kết hôn với nhau.

i. Chị A đang chung sống với chồng con, theo yêu cầu của chồng, chị đã cưới thêm cho chồng người vợ thứ hai.

6.9. câu hỏi/bài tập 9

Anh A và chị B đã tổ chức đám cưới được 10 năm và có với nhau hai đứa con nhưng hai người vẫn chưa đăng ký kết hôn. Gần đây anh A có quan hệ tình cảm với cô C và hai người đã bí mật đăng ký kết hôn. Sau khi đăng ký kết hôn, cô C đã kiện cô B vì cho rằng cô B đã cướp chồng của mình.

- Theo em, việc cô C kiện cô B có đúng hay không? Tại sao?

- Trong trường hợp trên, những ai đã vi phạm chế độ hôn nhân và gia đình của nước ta? Tại sao?

- Trong trường hợp trên, những ai phải chịu thiệt thòi nhiều nhất? Tại sao?
- Em rút ra bài học gì cho bản thân từ trường hợp trên?

6.10. câu hỏi/bài tập 10

Trả lời các câu hỏi sau đây:

a. Quan niệm "cha mẹ đặt đâu con ngồi đấy" có phù hợp với chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay hay không ? Tại sao ?

b. Theo em, hôn nhân tự nguyện và tiến bộ là hôn nhân như thế nào? Cho ví dụ để minh họa.

c. Theo các em, các cá nhân có nên lạm dụng quyền tự do li hôn hay không ? Tại sao?

d. Việc li hôn giữa vợ và chồng thường dẫn đến những hậu quả gì? Cho ví dụ.

6.11. Câu hỏi/bài tập 11

a. Quan niệm"trai có thể lấy năm thê bẩy thiếp, gái chính chuyên chỉ lấy một chồng" có phù hợp với chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay hay không ? Tại sao ?

b. Có ý kiến cho rằng "trong hôn nhân, giữa vợ và chồng ai kiếm được nhiều tiền hơn thì người đó có vai trò quyết định và có nhiều quyền hơn". Em có đồng ý với ý kiến trên hay không ? Tại sao ?

c. Vợ chồng phải làm gì để đảm bảo sự bình đẳng trong hôn nhân? Cho ví dụ.

d. Có ý kiến cho rằng: "Hôn nhân là sự kết thúc của tình yêu" – em có đồng ý với ý kiến đó hay không? Tại sao?

6.12. Câu hỏi/bài tập 12

a. Theo em, để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, bản thân người chồng trong gia đình cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao?

b. Theo em, để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, bản thân người vợ trong gia đình cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao?

c. Các em cần làm gì đề giúp cha mẹ mình xây dựng, duy trì quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ?

d. những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên, duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ? Tại sao?

e. Sau này có thể kết hôn và duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp, Các em thấy bản thân mình cần phải trang bị, hoàn thiện thêm những hiểu biết, kỹ năng nào? Tại sao?

6.13. Câu hỏi/bài tập 13

Hàng tháng, thu nhập của anh M cao gấp 4 lần so với thu nhập của vợ là chị H. Anh M cho rằng, mình là lao động chính trong nhà nên có toàn quyền quyết định mọi việc lớn nhỏ trong gia đình, vợ con phải tuyệt đối nghe theo và không được cãi lời. Dù không đồng ý nhưng chị H chấp nhận cách sống và quan niệm đó của anh M trong khi các con của chị và anh M thể hiện thái độ phản đối.

- Em có đồng ý với quan điểm và cách hành xử của anh M hay không? Tại sao?

- Theo em, vì sao chị H vẫn chấp nhận cách sống và quan niệm đó của anh M dù không đồng ý?

- Quan hệ hôn nhân giữa anh M và chị H đang gặp phải thách thức gì?

- Trường hợp như gia đình anh M, chị H có xuất hiện trong xã hội chúng ta hay không?

6.14. câu hỏi/bài tập 14

Bà A sống một mình, không có chồng và con. Bà đã đến trại trẻ mồ côi xin nhận em B là con nuôi và đón em B về nhà sống. Bà A thương yêu, quan tâm, chăm sóc B như con đẻ và B cũng kính trọng, yêu thương, quan tâm chăm sóc bà A như là mẹ ruột của mình.

- Trong trường hợp trên, bà A, em B và quan hệ giữa họ có phải là một gia đình hay không? Tại sao?

6.15. câu hỏi/bài tập 15

Bạn A (học lớp 10D) sống cùng cha mẹ và bà nội già yếu. Cha mẹ A mở cửa hàng buôn bán và kiếm được rất nhiều tiền, công việc kinh doanh đòi hỏi cha mẹ của A thường xuyên phải vắng nhà từ sáng sớm đến tối khuya. Hàng ngày, việc chăm sóc bà nội và A được cha mẹ giao cho người giúp việc của gia đình lo. Ngoài thời gian học ở trường, cha mẹ sẵn sàng bỏ ra nhiều tiền cho A đi học thêm và mời gia sư về dạy ở nhà.

- Theo em, trong trường hợp gia đình bạn A những chức năng nào đã được thực hiện tốt hoặc chưa tốt? Tại sao?

- Những trường hợp như gia đình bạn A có xuất hiện nhiều trong xã hội ta hay không? Nếu là A trong trường hợp trên, em thấy mình cần phải làm gì? Tại sao?

6.16. câu hỏi/bài tập 16

M (học lớp 10) và em trai (đang học lớp 8) sống cùng ông bà nội đã già yếu và cha mẹ. Cha mẹ M đều là công nhân, gần đây cha M hay đau ốm nên thu nhập giảm sút, cuộc sống của gia đình khó khăn hơn. Dù cuộc sống có khó khăn nhưng ông bà và cha mẹ vẫn hết mực thương yêu, dạy bảo, động viên và tạo điều kiện để M và em trai được học hành đầy đủ. M quyết định học hết lớp 10 sẽ nghỉ học để đi làm, với mong muốn vừa đỡ bớt gánh nặng cho cha mẹ vừa cùng cha mẹ chăm sóc ông bà và lo cho em trai tốt hơn.

- Em có đồng ý với quyết định của M hay không? Tại sao?

- Gia đình bạn M trong trường hợp trên đã thực hiện tốt các chức năng của gia đình hay chưa? Tại sao?

- Nếu là M ở trong trường hợp trên thì em sẽ làm gì?

6.17. câu hỏi/bài tập 17

a. Có ý kiến cho rằng "Còn điều gì tốt đẹp hơn ngoài sự tôn trọng, quan tâm và thấu hiểu mà cha mẹ và con cái có thể trao cho nhau". Em có đồng ý với ý kiến trên hay không? Tại sao?

b. Là một thành viên của gia đình, chúng ta cần làm gì để mang lại hạnh phúc cho người thân cũng như gia đình của mình?

c. Quyền, nghĩa vụ giữa các thành viên khác của gia đình được quy định trong Luật hôn nhân và gia đình (2014)như thế nào?

d. Hãy chỉ ra 1 vài nguyên nhân chính dẫn đến sự tan vỡ của nhiều gia đình hiện nay và đưa ra biện pháp để hạn chế tình trạng nói trên

6.18. câu hỏi/bài tập 18

a. Theo em, từ family (gia đình) trong tiếng Anh nên được giải thích như thế nào?
b. Em đã và đang nhận được những gì từ gia đình và những người thân yêu ruột thịt của mình?
c. Bản thân em có kế thừa hoặc chịu ảnh hưởng phần nào từ truyền thống, lối sống của gia đình mình hay không?
d. Những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên tình yêu chân chính, quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững và một gia đình hạnh phúc, đầm ấm ?

7. Thiết kế tiến trình dạy học

Tiết 1: **Tình yêu**

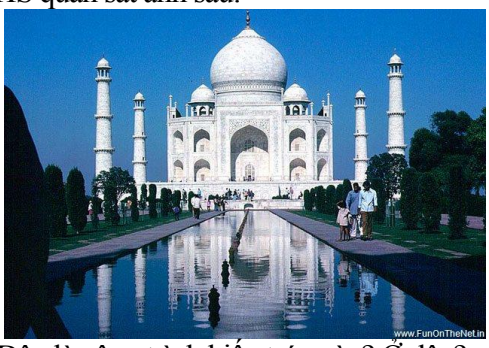
Nội dung hoạt động	Mục tiêu
KHÁM PHÁ	
- GV: Cho HS quan sát các hình ảnh (thần Tình yêu, hoa hồng, trái tim,...) và hỏi: Những hình ảnh trên khiến em liên tưởng đến điều gì? - HS trả lời. - GV nhận xét và yêu cầu HS giải thích thêm về các biểu tượng của tình yêu và ý nghĩa của những biểu tượng ấy. - HS thực hiện theo yêu cầu của GV.	- Tạo tò mò, hứng thú cho HS
- GV nhận xét và dẫn dắt HS vào bài mới: Các em thân mến ! Trong những trải nghiệm của cuộc sống thì những trải nghiệm có được từ tình yêu luôn là những trải nghiệm tràn đầy những cảm xúc yêu thương. Những cảm xúc ấy sẽ khơi dậy, nuôi dưỡng và thổi bùng lên trong mỗi chúng ta bản lĩnh, khát vọng, niềm tin và tình yêu vào cuộc sống. Một tình yêu chân chính luôn luôn là điểm tựa vững chắc, giúp chúng ta đối diện và vượt qua những thử thách của cuộc sống. Vậy làm thế nào để có một tình yêu chân chính, làm thế nào để cùng người mình yêu xây đắp nên quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững và một gia đình tràn ngập hạnh phúc, yêu thương? Chúng ta sẽ cùng nhau tìm hiểu chủ đề/bài học tiếp theo***: Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình***.	- Khơi dậy tình cảm, hướng sự quan tâm của HS đối với bài học
- GV thông báo mục tiêu, giới thiệu khái quát cấu trúc nội dung chủ đề và một số lưu ý về phương pháp học tập.	- Định hướng mục tiêu, nội dung và phương pháp học tập cho HS.
KẾT NỐI	
Hoạt động 1: Sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình với đàm thoại, thảo luận nhóm để giúp HS hình thành khái niệm tình yêu và hiểu được thế nào là một tình yêu chân chính	

- GV chia nhóm, yêu cầu HS nghiên cứu và trả lời các câu hỏi liên quan tình huống trong *câu hỏi/bài tập 1* (trong phần 6. Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS nghiên cứu, thảo luận và trả lời. - GV tổ chức cho cả lớp thảo luận, nhận xét, sau đó đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi. - GV hỏi: Giữa những người yêu nhau thường có những biểu hiện như thế nào? - HS trả lời. - GV nhận xét, yêu cầu HS gấp SGK và hỏi: Theo cách hiểu của các em thì tình yêu là gì? - HS trả lời. - GV yêu cầu HS đọc khái niệm tình yêu trong SGK và giải đáp những thắc mắc xung quanh khái niệm này cho HS.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL hợp tác, NL giao tiếp. - Giúp HS hình thành quan niệm đúng đắn về tình yêu
- GV hỏi: *Theo các em, có tình yêu giữa hai người cùng giới hay không ?* - HS trả lời. - GV hỏi: *Các em có ủng hộ tình yêu giữa hai người cùng giới hay không ? Tại sao ?* - HS trả lời. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi. - GV yêu cầu HS quay trở lại tình huống ban đầu và trả lời câu hỏi: Ở tình huống trên, với hành động và lập luận của mình, tình yêu M dành cho H có phải là tình yêu chân chính hay không? Tại sao? - HS trả lời. - GV tổng hợp, nhận xét và hỏi: Theo các em, tình yêu chân chính có những biểu biện nào? Cho ví dụ.	
- GV tổng hợp, nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi và hỏi: Theo cách hiểu của em thì tình yêu chân chính là gì? - HS trả lời. - Gv nhận xét, kết luận và hỏi: Vậy theo các em, để có được một tình yêu chân chính, mỗi chúng ta phải rèn luyện để trang bị cho mình những phẩm chất (giá trị) đạo đức nào? Tại sao? - HS trả lời. - GV tổng hợp, nhận xét và cung cấp thông tin phản hồi (yêu thương, đồng cảm, trung thực, tôn trọng, chân thành, cảm thông, vị tha,...).	- Giúp HS hiểu được thế nào là tình yêu chân chính và những biểu hiện của tình yêu chân chính. - Giúp HS nhận ra, hiểu được những phẩm chất (giá trị) đạo đức góp phần tạo nên tình yêu chân chính.

<u>Hoạt động 2</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình với đàm thoại, thảo luận nhóm để giúp HS biết được một số điều nên tránh và nên thực hiện trong tình yêu	
- GV yêu cầu HS nghiên cứu và trả lời *câu hỏi/bài tập 2* (trong phần 6. Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV tổ chức cho cả lớp trao đổi, bổ sung, sau đó nhận xét và cung cấp thông tin phản hồi. - GV chia nhóm và giao nhiệm vụ: + Các nhóm thứ nhất: Chỉ ra những biểu hiện chưa đúng, cần phải tránh trong tình yêu và cho ví dụ chứng minh. + Các nhóm thứ hai: Chỉ ra những biểu hiện đúng đắn, nên thực hiện khi yêu nhau. Cho ví dụ. - Các nhóm thực hiện nhiệm vụ và báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ. - GV tổ chức cho lớp thảo luận, nhận xét và kết luận.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL hợp tác, NL giao tiếp. - Giúp HS biết và hiểu được những biểu hiện không đúng, nên tránh trong tình yêu. - Giúp HS biết và hiểu được những điều đúng đắn, cần thực hiện trong tình yêu.
THỰC HÀNH, LUYỆN TẬP	
- GV yêu cầu HS nghiên cứu và trả lời *câu hỏi/bài tập 3* (trong phần 6. Biên soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá. - GV chia nhóm, yêu cầu mỗi nhóm thảo luận, trả lời 1 trong số những câu hỏi ở *câu hỏi/bài tập 5* (Trong phần Biên soạn câu trả/bài tập/nhiệm vụ học tập). - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL giao tiếp. (Câu hỏi thứ 2 và thứ 3 chú ý đến sự phân hóa, phù hợp với sự khác biệt về giới tính) - Khuyến khích, tạo điều kiện cho HS tích hợp, vận dụng những kiến thức về giới tính, sức khỏe sinh sản,…để trả lời các câu hỏi, qua đó giúp mở rộng, khắc sâu kiến thức, hiểu biết cho HS.
CỦNG CỐ VÀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC	
- GV mời HS kể/chia sẻ với cả lớp một câu chuyện/một bài thơ xúc động về tình yêu hoặc hát một bài hát về tình yêu và cho biết vì sao em ấn tượng với câu chuyện/bài thơ hay bài hát đó? - HS kể chuyện/đọc thơ /hát và chia sẻ cảm xúc của mình. - GV yêu cầu HS nhắc lại những điều các em lĩnh hội được qua giờ học. - GV yêu cầu HS về nhà: + Tiếp tục quan sát, suy nghĩ để tìm ra những biểu hiện không đúng, nên tránh và những điều đúng đắn, nên thực hiện trong tình yêu. + Tiếp tục tìm hiểu xem những phẩm chất (giá trị) đạo đức nào góp phần làm nên tình yêu chân chính? Và bản thân	- Tạo hứng thú học tập cho HS. - Giúp HS rèn luyện NL ứng xử, NL giao tiếp, NL tự học. - Tích hợp, vận dụng kiến thức văn học, âm nhạc,... - Giúp HS củng cố, khắc sâu bài học. - Giúp HS phát triển NL tự học, tự rèn luyện kĩ năng

các em thấy mình cần phải làm gì để có được những phẩm chất đó? + Đọc, tìm hiểu và chuẩn bị trước các câu hỏi, thắc mắc liên quan đến phần 2:Hôn nhân (SGK tr.80-81) để trao đổi với các bạn và với GV trong giờ học sau.	

Tiết 2: **Hôn nhân**

Nội dung hoạt động	**Mục tiêu**
KHÁM PHÁ	
- GV cho HS quan sát ảnh sau:  - GV hỏi: Đây là công trình kiến trúc nào? Ở đâu? - HS quan sát và trả lời. - GV nhận xét và cung cấp thông tin phản hồi: Trong ảnh là Taj Mahal - lăng mộ do vua Shah Jahan (vua của Môgôn) xây dựng để tưởng nhớ người vợ yêu quý của ông - hoàng hậu Mumtaz Mahal. Công trình này được xây dựng suốt 22 năm (từ 1631 đến năm 1653). Năm 1983 Taj Mahal đã được UNESCO công nhận là di sản của nhân loại và được đánh giá là một "kiệt tác được cả thế giới chiêm ngưỡng trong số các di sản thế giới". Hiện nay, Taj Mahal được vinh danh là 1 trong 7 kỳ quan của thế giới hiện đại. Nhưng đã từ lâu, Taj Mahal đã được coi là biểu tượng vĩnh hằng của tình yêu, sự thủy chung mà người chồng (vua Shah Jahan) dành cho người vợ yêu quý của mình (hoàng hậu Mumtaz Mahal). - GV hỏi: Quan hệ giữa vợ và chồng còn được gọi là gì? - HS trả lời. - GV: Quan hệ hôn nhân. Có ý kiến cho rằng: "Hôn nhân là sự kết thúc của tình yêu" – em có đồng ý với ý kiến đó hay không? Tại sao? - HS trả lời. - GV: Tình yêu chân chính sẽ dẫn đến hôn nhân. Hôn nhân sẽ tạo ra cuộc sống gia đình. Vậy làm thế nào để có một cuộc sống hôn nhân thực sự hòa hợp, gắn bó; làm thế nào để ngọn lửa tình yêu vẫn không ngừng được thắp sáng sau khi kết hôn? Chúng ta sẽ cùng nhau tìm hiểu phần tiếp theo của chủ đề: phần 2. Hôn nhân. - GV thông báo mục tiêu, giới thiệu khái quát cấu trúc nội dung phần 2 và một số lưu ý về phương pháp học	- Tạo tò mò, hứng thú cho HS - Khơi dậy tình cảm, hướng sự quan tâm của HS đối với chủ đề của giờ học

tập.	- Định hướng mục tiêu, nội dung và phương pháp học tập cho HS.
KẾT NỐI	
<u>Hoạt động 1</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình với đàm thoại để giúp HS hiểu khái niệm hôn nhân	
GV yêu cầu HS nghiên cứu và trả lời tình huống ở SGK (đầu trang 80). HS nghiên cứu, trả lời. GV kết luận: Về mặt pháp lí thì quan hệ giữa anh A và chị B không được công nhận là vợ chồng, vì họ tự ý về ở với nhau mà chưa đăng ký kết hôn. GV yêu cầu HS gấp SGK và hỏi: *Theo các em, hôn nhân chính thức được đánh dấu bằng sự kiện nào ?* *a. Người nam cầu hôn người nữ.* *b. Hai người tổ chức lễ đính hôn.* *c. Hai người tổ chức lễ cưới.* *d. Hai người đăng ký kết hôn.* HS trả lời. GV cung cấp đáp án đúng là d và kết luận: Hôn nhân chính thức được đánh dấu bằng việc hai người đăng ký kết hôn.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL hợp tác, NL giao tiếp.
GV hỏi: *Theo các em, hôn nhân là gì ?* HS trả lời. GV cho HS mở SGK và kết luận: Hôn nhân là quan hệ giữa vợ và chồng sau khi đã kết hôn. GV yêu cầu HS làm bài tập trên phiếu học tập: *Giữa hai cặp vợ chồng: 1 cặp tự ý về ở với nhau, không đăng ký kết hôn và 1 cặp có đăng ký kết hôn có sự khác nhau cơ bản nào ?*	- Giúp HS hình thành quan niệm đúng đắn về hôn nhân

Sự khác nhau	
Tự ý về ở với nhau, chưa đăng ký kết hôn	Có đăng ký kết hôn

<u>Hoạt động 2</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình với đàm thoại, thảo luận nhóm để giúp HS hiểu chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay	
- GV chia nhóm và yêu cầu HS nghiên cứu phần b (Chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay) trong SGK, tr80-81 và mỗi nhóm trả lời các câu hỏi sau: + Quan niệm "cha mẹ đặt đâu con ngồi đấy" có phù hợp với chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay hay không ? Tại sao ? + Theo em, hôn nhân tự nguyện và tiến bộ là hôn nhân như thế nào? Cho ví dụ để minh họa. + Theo các em, các cá nhân có nên lạm dụng quyền tự do li hôn hay không ? Tại sao? + Việc li hôn giữa vợ và chồng thường dẫn đến những hậu quả gì? Cho ví dụ. + Quan niệm"trai có thể lấy năm thê bẩy thiếp, gái chính chuyên chỉ lấy một chồng" có phù hợp với chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay hay không ? Tại sao ? + Có ý kiến cho rằng "trong hôn nhân, giữa vợ và chồng ai kiếm được nhiều tiền hơn thì người đó có vai trò quyết định và có nhiều quyền hơn". Em có đồng ý với ý kiến trên hay không ? Tại sao ? + Vợ chồng phải làm gì để đảm bảo sự bình đẳng trong hôn nhân? Cho ví dụ. - HS thảo luận theo nhóm, các nhóm lần lượt đưa ra câu trả lời. - GV tổ chức cho cả lớp thảo luận, bổ sung và GV đưa ra nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi. - GV hỏi: Theo các em, chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay có phù hợp và tiến bộ hay không? Tại sao? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Những nguyên tắc cơ bản của chế độ hôn nhân và gia đình của nước ta được thể hiện rõ trong văn bản quy phạm pháp luật nào? - HS trả lời. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi và hỏi: Những nguyên tắc cơ bản của chế độ hôn nhân và gia đình của nước ta được thể	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL hợp tác, NL giao tiếp. - Giúp HS biết và hiểu được nội dung cơ bản của chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay. (Tích hợp, liên hệ kiến thức pháp luật)

hiện rõ trong Luật Hôn nhân và gia đình đã được sửa đổi, bổ sung năm 2014. - GV hỏi: Việc duy trì mối quan hệ hôn nhan tốt đẹp, bền vững thường gặp phải những thách thức nào? Những nguyên nhân chủ yếu nào dẫn đến tình trạng li hôn đang ngày càng tăng trong xã hội chúng ta? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Theo các em, những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên, duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ? Tại sao? - HS trả lời. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi. - GV chia nhóm, yêu cầu các nhóm trả lời các câu hỏi: + Các nhóm HS nam: Để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, bản thân người chồng cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao? + Các nhóm HS nữ: Để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, bản thân người vợ cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao? - HS thảo luận, trả lời. - Cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, bổ sung và hỏi: Để duy trì quan hệ hôn nhân tốt đẹp thì bên cạnh trách nhiệm của người vợ và chồng, những người thân như cha mẹ bên vợ, bên chồng và con cái của họ có vài trò gì hay không? Tại sao? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Các em cần làm gì để giúp cha mẹ mình xây dựng, duy trì quan hệ hôn nhân bền vững, tiến bộ? - HS trả lời. - GV nhận xét, đánh giá.	- Giúp HS rèn luyện khả năng phát hiện, giải quyết vấn đề. - Giúp HS hiểu, liên hệ với bản thân về những điều nên thực hiện và nên tránh trong hôn nhân (chú ý sự phân hóa khi giao nhiệm vụ học tập cho HS)
THỰC HÀNH, LUYỆN TẬP	
- GV yêu cầu HS nghiên cứu trả lời các câu hỏi của *câu hỏi/bài tập 8* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ dung.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL giao tiếp.

- GV nhận xét, đánh giá, kết luận. - GV chia nhóm, yêu cầu các nhóm HS thực hiện nhiệm vụ như sau: <u>Nhóm 1,3,5</u>,..: Nghiên cứu trường hợp và trả lời các câu hỏi ở *câu hỏi/bài tập 9* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) <u>Nhóm 2,4,6</u>,…: Nghiên cứu trường hợp và trả lời các câu hỏi ở *câu hỏi/bài tập 10* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, trao đổi bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá, cung cấp thông tin phản hồi.	- Rèn luyện cho HS khả năng phát hiện, giải quyết vấn đề nảy sinh trong đời sống hôn nhân.
CỦNG CỐ VÀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC	
- GV yêu cầu HS nhắc lại những điều các em lĩnh hội được qua giờ học. - HS trả lời. -GV nhận xét và hỏi: Những giá trị cơ bản nào giữ vai trò nền tảng cho quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Những người trong cuộc (vợ, chồng, con cái,...) cần phải làm gì để đảm bảo duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Để sau này có thể kết hôn và duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp, Các em thấy bản thân mình cần phải trang bị, hoàn thiện thêm những hiểu biết, kỹ năng nào? Tại sao? - HS trả lời. - GV nhận xét, yêu cầu HS về nhà tiếp tục suy nghĩ trả lời các câu hỏi trên và thực hiện thêm một số yêu cầu sau: + Quan sát, suy nghĩ để tìm ra những biểu hiện không đúng, nên tránh và những điều đúng đắn, nên thực hiện trong đời sống hôn nhân. + Tiếp tục tìm hiểu xem những phẩm chất (giá trị) đạo đức nào góp phần xây dựng, duy trì mối quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp? + Tìm hiểu nội dung Luật Hôn nhân và gia đình (sửa đổi, bổ sung năm 2014) + Làm bài tập 3 tr86 SGK.	- Giúp HS ý thức được những giá trị đạo đức góp phần tạo nên, duy trì một quan hệ hôn nhân bền vững, tốt đẹp. - Giúp HS rèn luyện NL ứng xử, NL giao tiếp khi các em là một phần trong đời sống hôn nhân của cha mẹ và khi tham gia đời sống hôn nhân của bản thân sau này. - Giúp HS củng cố, khắc sâu bài học. - Giúp HS phát triển NL tự học, rèn luyện để tự hoàn thiện bản thân

+ Đọc, tìm hiểu và chuẩn bị trước các câu hỏi, thắc mắc liên quan đến phần 3:Hôn nhân (SGK tr.81-84) để trao đổi với các bạn và với GV trong giờ học sau.	

Tiết 3: **Gia đình**

Nội dung hoạt động	**Mục tiêu**
KHÁM PHÁ	
- GV đặt câu hỏi: Các em hãy đọc các gợi ý sau đây và cho biết đó là nơi nào? Vì sao? + Đó là nơi chúng ta tìm về để được an ủi, nâng đỡ. + Đó là nơi những món ăn đơn sơ cũng trở thành mĩ vị. + Đó là nơi tiền bạc không quí bằng tình yêu thương. + Đó là nơi ngay cả nước sôi cũng reo lên niềm vui và hạnh phúc,... - HS trả lời.	- Tạo tò mò, hứng thú cho HS
- GV nhận xét và dẫn dắt HS vào giờ học: Các em thân mến ! Trong hai phần trước, chúng ta đã cũng nhau tìm hiểu về tình yêu và hôn nhân. Chúng ta biết rằng tình yêu chân chính sẽ dẫn chúng ta đến mối quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững. Và quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững sẽ luôn là nền tảng cho một gia đình hạnh phúc. Vậy chúng ta phải làm gì để gia đình mãi mãi là nơi ngọn lửa tình yêu không ngừng được thắp sáng, nơi những giá trị của tình yêu và hôn nhân luôn kết tinh, hiện hữu thành những giá trị hết sức thiêng liêng, gần gũi trong cuộc sống của mỗi chúng ta? Chúng ta sẽ cùng nhau tìm hiểu phần tiếp theo của chủ đề/bài học: phần 3.Gia đình	- Khơi dậy tình cảm, hướng sự quan tâm của HS đối với bài học
- GV thông báo mục tiêu, giới thiệu khái quát cấu trúc nội dung phần 3 và một số lưu ý về phương pháp học tập.	- Định hướng mục tiêu, nội dung và phương pháp học tập cho HS.
KẾT NỐI	
<u>Hoạt động 1</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp đàm thoại, nghiên cứu trường hợp điển hình, thuyết trình để giúp HS hình thành khái niệm gia đình	
- GV mời HS giới thiệu về gia đình mình. - HS thực hiện theo yêu cầu của GV. - GV hỏi: Theo em, các thành viên trong gia đình thường được gắn bó với nhau bởi những mối quan hệ cơ bản nào? - HS trả lời.	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL hợp tác, NL giao

- GV nhận xét và yêu cầu HS gấp SGK để trả lời câu hỏi: Vậy theo cách hiểu của các em thì gia đình là gì? - HS trả lời. - GV mời HS mở SGK, đối chiếu khái niệm các em định nghĩa với khái niệm trong SGK. - GV nhận xét, kết luận và yêu cầu HS nghiên cứu, trả lời câu hỏi liên quan đến trường hợp ở *Câu hỏi/bài tập 14* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi và hỏi: Ngoài khái niệm gia đình trong SGK, em còn biết khái niệm nào khác hay không? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Người ta có thể định nghĩa gia đình theo những cách hiểu và bằng những khái niệm khác nhau. Chẳng hạn: "Gia đình là một ngôi nhà an toàn cho ta trú ngụ trong cuộc đời"; "Gia đình cho ta những bữa cơm ấm áp, đầy tình thương yêu mà khi đi xa ai cũng nhớ"; "Gia đình là nơi ta học cách yêu thương, quan tâm,chăm sóc người khác ngoài bản thân ta";...khái niệm trong SGK cũng chỉ là một cách hiểu trong số đó. Mỗi chúng ta hãy tự định nghĩa GIA ĐÌNH bằng những hiểu biết, những trải nghiệm và những tình cảm chân thành nơi con tim. Khi ấy chúng ta không cần phải học thuộc mà vẫn mãi ghi nhớ, hai chữ GIA ĐÌNH sẽ luôn nằm trong trái tim, trong tâm hồn và mách bảo cho chúng ta biết mình phải làm gì cho gia đình, người thân của mình.	tiếp. - Giúp HS hình thành quan niệm đúng đắn về gia đình. - Giúp HS biết ngoài cách hiểu trong SGK, còn nhiều cách hiểu, quan niệm khác về gia đình. - Giúp HS khơi dậy, làm sâu sắc thêm những tình cảm của các em dành cho gia đình
<u>Hoạt động 2</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình với đàm thoại, thảo luận nhóm để giúp HS hiểu chức năng của gia đình	
- GV chia nhóm, yêu cầu HS nghiên cứu phần b. *Chức năng của gia đình* trong SGK tr82-83 và trả lời câu hỏi sau: Việc thực hiện các chức năng của gia đình thường tạo áp lực, đặt gánh nặng trách nhiệm lên những thành viên nào trong gia đình? Tại sao? - HS thảo luận và trả lời câu hỏi.	- Giúp HS biết, hiểu được các chức năng cũng như vai trò của gia đình, hiểu được cha mẹ, người thân đã phải vất vả, hy sinh để duy trì và mang lại cho gia đình một cuộc sống tốt đẹp.

- Cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi, chia nhóm và yêu cầu các nhóm nghiên cứu trường hợp sau để thảo luận, trả lời các câu hỏi kèm theo: <u>Nhóm 1,3,5,..</u>: Nghiên cứu, trả lời câu hỏi liên quan đến trường hợp ở *Câu hỏi/bài tập15* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) <u>Nhóm 2,4,6,..</u>: nghiên cứu, trả lời câu hỏi liên quan đến trường hợp ở *Câu hỏi/bài tập 16* (Trong phần 6. Biện soạn câu hỏi/bài tập/nhiệm vụ học tập) - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi. - GV hỏi: Từ những chức năng của gia đình và những trường hợp vừa thảo luận ở trên, theo các em gia đình có vài trò như thế nào đối với sự phát triển của mỗi cá nhân cũng như sự phát triển của xã hội? - HS trả lời. - GV nhận xét, đánh giá và cung cấp thông tin phản hồi.	- Rèn luyện cho HS khả năng phát hiện, ứng xử phù hợp trước những hoàn cảnh cụ thể của gia đình.
<u>Hoạt động 3</u>: Sử dụng kết hợp phương pháp đàm thoại với thảo luận nhóm để giúp HS hiểu những giá trị góp phần tạo nên, duy trì một gia đình hạnh phúc và những điều nên thực hiện để có một gia đình đầm ấm, hạnh phúc.	
- GV hỏi: Theo các em, một gia đình hạnh phúc là một gia đình như thế nào? - HS trả lời. - GV nhận xét và hỏi: Theo các em, những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên, duy trì duy trì một gia đình hạnh phúc? Tại sao? - HS trả lời. - Cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, cung cấp thông tin phản hồi. - GV chia nhóm, yêu cầu các nhóm thảo luận để trả lời câu hỏi sau: + Các nhóm 1,3,5,...: Là một thành viên của gia đình, chúng ta cần làm gì để mang lại hạnh phúc cho người thân cũng như gia đình của mình?	- Rèn luyện cho HS NL ứng xử và GQVĐ phù hợp với giá trị, chuẩn mực đạo đức, NL giao tiếp, NL hợp tác. - Giúp các em ý thức được vai trò, vị trí, trách nhiệm của mình trong gia đình.

+ Các nhóm 2,4,6...: Quyền, nghĩa vụ giữa các thành viên khác của gia đình được quy định trong Luật hôn nhân và gia đình (2014)như thế nào? - HS thực hiện nhiệm vụ học tập. - GV hướng dẫn cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá, cung cấp thông tin phản hồi và hỏi: Có ý kiến cho rằng cha mẹ phải là những người chịu trách nhiệm chính trong việc xây dựng gia đình hạnh phúc, đàm ấm. Em có đồng ý hay không? Tại sao? - HS trả lời. - GV nhận xét.	(Tích hợp, vận dụng kiến thức pháp luật)
THỰC HÀNH, LUYỆN TẬP	
- GV: Có ý kiến cho rằng "<u>Còn điều gì tốt đẹp hơn ngoài sự tôn trọng, quan tâm và thấu hiểu</u> mà cha mẹ và con cái có thể trao cho nhau". Em có đồng ý với ý kiến trên hay không? Tại sao? - HS trả lời - GV nhận xét và hỏi: Em có tự tin là mình đã thực sự thấu hiểu những thành viên khác trong gia đình của mình hay chưa? - GV nhận xét và hỏi: Trong cuộc sống hàng ngày, các em đã làm gì để thể hiện sự tôn trọng, quan tâm và thấu hiểu đối với những thành viên khác trong gia đình của mình? - HS trả lời. - GV nhận xét, chia nhóm và yêu cầu HS thảo luận trả lời câu hỏi: Nhiều gia đình trong xã hội chúng ta đã hoặc đang đứng trước nguy cơ tan vỡ. Hậu quả từ những sự đổ vỡ đó sẽ gây đau khổ, thiệt thòi cho rất nhiều người. Em hãy chỉ ra 1 vài nguyên nhân chính dẫn đến sự tan vỡ của nhiều gia đình hiện nay và đưa ra biện pháp để hạn chế tình trạng nói trên. - HS thảo luận, trình bày ý kiến. - Cả lớp thảo luận, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá.	- Giúp HS ý thức được vai trò của sự tôn trọng, quan tâm, thấu hiểu,...trong đời sống gia đình và chủ động điều chỉnh, rèn luyện những thái độ, kỹ năng tương ứng. - Giúp HS rèn luyện khả năng phát hiện, ứng xử và giải quyết phù hợp trước các vấn đề nảy sinh trong đời sống gia đình hiện tại và sau này.
CỦNG CỐ VÀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC	
- GV: Các em có biết từ family (gia đình) trong tiếng Anh được giải thích như thế nào không? - HS trả lời. - GV cung cấp thông tin phản hồi: FAMILY = Father And Mother, I Love You - GV mời HS chia sẻ một số câu thơ/danh ngôn/bài hát về chủ đề gia đình và cho biết cảm	- Tạo hứng thú học tập cho HS. - Tích hợp, vận dụng kiến thức tiếng Anh - Giúp HS rèn luyện NL ứng xử, NL giao tiếp, NL tự học.

xúc/suy nghĩ của các em về những câu thơ/danh ngôn/bài hát đó. - HS đọc thơ /hát và chia sẻ cảm xúc của mình. - GV nhận xét và hỏi: Những giá trị đạo đức nào góp phần tạo nên tình yêu chân chính, quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững và một gia đình hạnh phúc, đầm ấm ? - HS trả lời, cả lớp bổ sung. - GV nhận xét, bổ sung và yêu cầu HS: Dùng sơ đồ tư duy để hệ thống hóa những điều em đã học được từ chủ đề *Công dân với tình yêu, hôn nhân và gia đình*.	- Tích hợp, vận dụng kiến thức văn học, âm nhạc,... - Giúp HS củng cố, khắc sâu các giá trị đạo đức xuyên suốt của bài học.
- HS thực hiện nhiệm vụ học tập và trình bày sản phẩm. - Cả lớp thảo luận, nhận xét, bổ sung. - GV nhận xét, đánh giá và yêu cầu HS về nhà: + Tiếp tục quan sát, suy nghĩ để tìm ra những biểu hiện không đúng, nên tránh và những điều đúng đắn, nên thực hiện trong cuộc sống tình yêu, hôn nhân và gia đình. + Tiếp tục tìm hiểu xem những phẩm chất (giá trị) đạo đức nào góp phần tạo nên tình yêu chân chính, quan hệ hôn nhân tốt đẹp, bền vững và một gia đình hạnh phúc, đầm ấm? Và bản thân các em thấy mình cần phải làm gì để có được những phẩm chất đó? + Tiếp tục tìm hiểu những quy định liên quan đến hôn nhân và gia đình trong Luật Hôn nhân và gia đình (sửa đổi, bổ sung năm 2014) và những nội dung liên quan trong Bộ luật hình sự và Bộ luật dân sự hiện hành. + Làm bài tập 5,6 tr.86 SGK. + Đọc, tìm hiểu và chuẩn bị trước các câu hỏi, thắc mắc liên quan đến bài 13: Công dân với cộng đồng (SGK tr.86-94) để trao đổi với các bạn và với GV trong giờ học sau.	- Giúp HS phát triển NL tự học, tự rèn luyện kĩ năng

PHIẾU HỌC TẬP 1

(Thảo luận và trả lời các câu hỏi trong thời gian 4 phút)

Hương là một cô gái xinh xắn, ngây thơ, Hải và Thành là bạn cùng lớp liền nảy sinh ý định trêu đùa. Hai người thách đố nhau, nếu ai tán đổ được Hương thì người kia sẽ mất một chầu bia để đãi người thắng cuộc.

- Theo em, trong trường hợp trên hành động của Hải và Thành có đúng hay không? Tại sao?

- Nếu em là anh trai hoặc em trai của Hương, em vô tình biết được về cuộc thách đổ của Hải và Thành, em sẽ làm gì? Tại sao?

- Nếu em là chị gái hoặc em gái của Hải (hoặc Thành), em vô tình biết được về cuộc thách đổ của Hải và Thành, em sẽ làm gì? Tại sao?

PHIẾU HỌC TẬP 2

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 3 phút)

Nhóm 1,3: *Tại sao nên tránh việc yêu đương quá sớm?*

Nhóm 5,7: *Vì sao không nên quan hệ tình dục sớm hoặc quan hệ tình dục trước hôn nhân?*

Nhóm 2,4: *Hãy kể tên một số bệnh, dịch bệnh dễ lan truyền và lây nhiễm qua đường tình dục.*

Nhóm 6,8: *Hãy kể ra những biện pháp tránh thai an toàn và hiệu quả nhất mà em biết.*

PHIẾU HỌC TẬP 3

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 3 phút)

Giữa hai cặp vợ chồng: 1 cặp tự ý về ở với nhau, không đăng ký kết hôn và 1 cặp có đăng ký kết hôn có sự khác nhau cơ bản nào ?

Sự khác nhau	
Tự ý về ở với nhau, chưa đăng ký kết hôn	Có đăng ký kết hôn

PHIẾU HỌC TẬP 4

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 4 phút)

Các nhóm HS nam: Để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, theo các em, bản thân người chồng cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao?

Các nhóm HS nữ: Để xây dựng quan hệ hôn nhân bền vững, theo các em, bản thân người vợ cần phải thực hiện và tránh những điều gì? Tại sao?

PHIẾU HỌC TẬP 5A

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 4 phút)

Anh A và chị B đã tổ chức đám cưới được 10 năm và có với nhau hai đứa con nhưng hai người vẫn chưa đăng ký kết hôn. Gần đây anh A có quan hệ tình cảm với cô C và hai người đã bí mật đăng ký kết hôn. Sau khi đăng ký kết hôn, cô C đã kiện cô B vì cho rằng cô B đã cướp chồng của mình.

a. Theo em, việc cô C kiện cô B có đúng hay không? Tại sao?

b. Trong trường hợp trên, những ai đã vi phạm chế độ hôn nhân và gia đình của nước ta? Tại sao?

c. Trong trường hợp trên, những ai phải chịu thiệt thòi nhiều nhất? Tại sao?

d. Em rút ra bài học gì cho bản thân từ trường hợp trên?

PHIẾU HỌC TẬP 5B

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 4 phút)

a. Quan niệm "cha mẹ đặt đâu con ngồi đấy" có phù hợp với chế độ hôn nhân ở nước ta hiện nay hay không ? Tại sao ?

b. Theo em, hôn nhân tự nguyện và tiến bộ là hôn nhân như thế nào? Cho ví dụ để minh họa.

c. Theo các em, các cá nhân có nên lạm dụng quyền tự do li hôn hay không ? Tại sao?

d. Việc li hôn giữa vợ và chồng thường dẫn đến những hậu quả gì? Cho ví dụ.

PHIẾU HỌC TẬP 6A

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 4 phút)

Bạn A (học lớp 10D) sống cùng cha mẹ và bà nội già yếu. Cha mẹ A mở cửa hàng buôn bán và kiếm được rất nhiều tiền, công việc kinh doanh đòi hỏi cha mẹ của A thường xuyên phải vắng nhà từ sáng sớm đến tối khuya. Hàng ngày, việc chăm sóc bà nội và A được cha mẹ giao cho người giúp việc của gia đình lo. Ngoài thời gian học ở trường, cha mẹ sẵn sàng bỏ ra nhiều tiền cho A đi học thêm và mời gia sư về dạy ở nhà.

a. Theo em, trong trường hợp gia đình bạn A những chức năng nào đã được thực hiện tốt hoặc chưa tốt? Tại sao?

b. Những trường hợp như gia đình bạn A có xuất hiện nhiều trong xã hội ta hay không? Nếu là A trong trường hợp trên, em thấy mình cần phải làm gì? Tại sao?

PHIẾU HỌC TẬP 6B

(Thảo luận và trả lời câu hỏi trong thời gian 4 phút)

M (học lớp 10) và em trai (đang học lớp 8) sống cùng ông bà nội đã già yếu và cha mẹ. Cha mẹ M đều là công nhân, gần đây cha M hay đau ốm nên thu nhập giảm sút, cuộc sống của gia đình khó khăn hơn. Dù cuộc sống có khó khăn nhưng ông bà và cha mẹ vẫn hết mực thương yêu, dạy bảo, động viên và tạo điều kiện để M và em trai được học hành đầy đủ. M quyết định học hết lớp 10 sẽ nghỉ học để đi làm, với mong muốn vừa đỡ bớt gánh nặng cho cha mẹ vừa cùng cha mẹ chăm sóc ông bà và lo cho em trai tốt hơn.

a. Em có đồng ý với quyết định của M hay không? Tại sao?

b. Theo các em, gia đình bạn M trong trường hợp trên đã thực hiện tốt các chức năng của gia đình hay chưa? Tại sao?

c. Nếu là M ở trong trường hợp trên thì em sẽ làm gì?

Rút kinh nghiệm sau khi dạy thực nghiệm:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Phụ lục 4:

PHƯƠNG PHÁP XỬ LÝ KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

Sau khi có số liệu, NCS tổng hợp và xử lý kết quả theo phương pháp thống kế toán học trong khoa học giáo dục [25, Tr 12-30]. Trình tự thực hiện như sau:

1. Lập bảng phân phối tần số, tần suất, tần suất tích lũy;

2. Vẽ đồ thị biểu diễn tần số, tần suất từ bảng số liệu tương ứng;

3. Vẽ đường lũy tích từ bảng phân phối tần suất tích lũy;

4. Tính các tham số đặc trưng: điểm trung bình, phương sai và độ lệch chuẩn, hệ số biến thiên, quy mô ảnh hưởng và phép kiểm chứng T-test độc lập.

a) Điểm trung bình ($\bar{x}$): là tham số xác định giá trị trung bình của dãy số thống kê, được tính theo công thức: $\bar{x} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{k} n_i.x_i$ Trong đó: n là tổng số bài kiểm tra, x_i là giá trị điểm số; n_i là số bài kiểm tra có điểm số là x_i.

b) Phương sai và độ lệch chuẩn: là các tham số đo mức độ phân tán của các số liệu quanh giá trị trung bình cộng.

- Phương sai: $S^2 = \frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{k} n_i\left(x_i - \bar{x}\right)^2$

- Độ lệch chuẩn (S): phản ánh mức độ phân tán so với điểm trung bình, S càng nhỏ chứng tỏ số liệu càng ít phân tán và độ chính xác càng cao; giá trị này có ý nghĩa quan trọng khi so sánh kết quả có 2 giá trị trung bình như nhau, tính theo công thức:

$$S = \pm\sqrt{\frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{k} n_i\left(x_i - \bar{x}\right)^2}$$

- Sai số tiêu chuẩn: $m = \frac{S}{\sqrt{n}}$

c) Hệ số biến thiên: phản ánh mức độ dao động giữa các số liệu, độ dao động càng nhỏ thì kết quả càng đáng tin cậy, và ngược lại, độ dao động càng lớn thì kết quả càng ít tin cậy. Hệ số biến thiên được tính theo công thức: $C_V\% = \frac{S}{\bar{x}} \times 100$

Kết quả của hệ số biến thiên (C_V%) được đưa vào xét ở các mức như sau:

C_V% = (0 - 10): độ dao động nhỏ → Kết quả đáng tin cậy nhất.

C_V% = (10 - 30): độ dao trung bình → Kết quả đáng tin cậy.

C_V% = (30 - 100): độ dao động lớn → Kết quả ít tin cậy.

d) Mức độ ảnh hưởng (ES): Giá trị mức độ ảnh hưởng cho biết những tác động của nghiên cứu có thực tế và có ý nghĩa.

Trong đó, ES được tính theo công thức:

$$ES = \frac{\text{Giá trị } TB_{\text{Nhóm thực nghiệm}} - \text{Giá trị } TB_{\text{Nhóm đối chứng}}}{\text{Độ lệch chuẩn}_{\text{Nhóm đối chứng}}}$$

Để giải thích giá trị của mức độ ảnh hưởng, sử dụng Bảng tiêu chí của Cohen:

Giá trị ES	**Ảnh hưởng**
> 1,00	Rất lớn
0,80 – 1,00	Lớn
0,50 – 0,79	Trung bình
0,20 – 0,49	Nhỏ
< 0,20	Rất nhỏ

e) Phép kiểm chứng T-test độc lập

Giá trị P	**Chênh lệch giá trị trung bình của 2 nhóm**
P ≤ 0,05	Chênh lệch **có** ý nghĩa: xảy ra do tác động, không phải do ngẫu nhiên
P > 0,05	Chênh lệch **không** có ý nghĩa: xảy ra do ngẫu nhiên

Độ tin cậy phản ánh sai khác giữa phương án TN và ĐC, cho phép chấp nhận hay bác bỏ kết quả, được thực hiện bằng phép thử T-test để tìm giá trị P với độ tin cậy là 95%. Kết quả TN chỉ được chấp nhận khi giá trị P < 0,05. Nếu giá trị P > 0,05 kết quả TN sẽ bị loại, các biện pháp áp dụng không có ý nghĩa.

f. Hệ số tương quan: Công thức tính hệ số tương quan: r = correl (array1,array2). Để kết luận về mức độ tương quan (giá trị r), sử dụng Bảng Hopkins:

Giá trị r	**Mức độ tương quan**
< 0,1	Rất nhỏ
0,1 - 0,3	Nhỏ
0,3 - 0,5	Trung bình
0,5 - 0,7	Lớn
0,7 - 0,9	Rất lớn
0,9 - 1	Gần như hoàn toàn

PHIẾU ĐÁNH GIÁ CỦA GIÁO VIÊN VỀ TIẾT DẠY THỰC NGHIỆM

1. Để giúp chúng tôi có thêm thông tin về kết quả dạy học lớp thực nghiệm, kính đề nghị quý Thầy (cô) cho biết ý kiến của mình thông qua quá trình tham dự tiết dạy thực nghiệm bằng việc trả lời những câu hỏi sau đây (đánh dấu x vào ô được chọn).

TT	Nội dung	Đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
1	HS nhóm lớp TN nhận thức và phân biệt các giá trị, chuẩn mực đạo đức, sâu sắc hơn so với HS nhóm ĐC		
2	Hứng thú hơn trong quá trình học tập của HS nhóm lớp TN tốt hơn HS nhóm ĐC		
3	HS nhóm lớp TN chủ động, tích cực, tự giác hơn HS nhóm ĐC		
4	Khả năng phát hiện và GQVĐ của HS nhóm lớp TN có sự tiến bộ hơn so với HS nhóm lớp ĐC		
5	kế hoạch dạy học (giáo án) TN phù hợp với yêu cầu của DH theo định hướng PTNL		
6	Cần cấu trúc lại các nội dung dạy học đạo đức trong CT, SGK môn GDCD THPT theo hướng xây dựng các chủ đề tích hợp		
7	Quy trình và các biện pháp dạy học đạo đức được áp dụng trong quá trình TN đã bước đầu đáp ứng được yêu cầu của dạy học theo ĐH phát triển NL		

2. Thầy cô cho biết một số đề xuất, bổ sung, thay đổi về giáo án giảng dạy ở lớp thực nghiệm:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PHIẾU ĐÁNH GIÁ CỦA HỌC SINH VỀ TIẾT DẠY THỰC NGHIỆM

1. Để giúp chúng tôi có thêm thông tin về kết quả dạy học lớp thực nghiệm, đề nghị các em cho biết ý kiến của mình thông qua quá trình tham gia tiết học thực nghiệm bằng việc trả lời những câu hỏi sau đây (đánh dấu x vào ô được chọn).

TT	Nội dung	Đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
1	Bài học đạo đức trong các giờ dạy TN thiết thực, gần gũi với cuộc sống		
2	Bài học đạo đức trong các giờ dạy TN hấp dẫn, hứng thú		
3	Các bài học đạo đức trong các giờ dạy TN giúp các em thấy cần phải sống có trách nhiệm hơn đối với bản thân, gia đình, cộng đồng, quê hương, Tổ quốc và nhân loại		
4	Việc tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau trong quá trình học tập là rất cần thiết và thú vị		
5	Tiết học trong các giờ dạy TN giúp bản thân nhận ra được những ưu điểm, hạn chế của bản thân để tự hoàn thiện		
6	Tiết học trong các giờ dạy TN mang lại cho các em nhiều cảm xúc tích cực		
7	Bài học đạo đức trong các giờ dạy TN giúp bản thân học hỏi, rèn luyện được một số kỹ năng giao tiếp, ứng xử cần thiết		
8	Các bài học đạo đức trong các giờ TN đã gợi ý cho các em cách để giải quyết khi bắt gặp các vấn đề, trường hợp tương tự trong cuộc sống		

2. Hãy ghi lại một số cảm nhận và mong muốn của các em thông qua quá trình được học tập các bài đạo đức ở các tiết dạy thực nghiệm vừa qua:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....