

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT  
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG**

**KHẢO SÁT Ý KIẾN CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ  
THÔNG THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH VỀ DẠY HỌC TÍCH  
HỢP VÀ ĐỀ XUẤT XÂY DỰNG CHUYÊN ĐỀ BỒI DƯỠNG  
VỀ DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM**

MÃ SỐ: CS.2014.19.31

Cơ quan chủ trì: **Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh**  
Chủ nhiệm đề tài: **ThS. Hồ Sỹ Anh**

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT  
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG**

**KHẢO SÁT Ý KIẾN CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ  
THÔNG THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH VỀ DẠY HỌC TÍCH  
HỢP VÀ ĐỀ XUẤT XÂY DỰNG CHUYÊN ĐỀ BỒI DƯỠNG  
VỀ DẠY HỌC TÍCH HỢP CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM**

**MÃ SỐ: CS.2014.19.31**

**Xác nhận của cơ quan chủ trì**  
*(ký, họ tên)*

**Chủ nhiệm đề tài**  
*(ký, họ tên)*

**THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH - 12/2015**

**DANH SÁCH NHỮNG NGƯỜI THỰC HIỆN ĐỀ TÀI**

	<b>Họ và tên</b>	<b>Đơn vị công tác và lĩnh vực chuyên môn</b>
1	TS.Tổng Xuân Tám	Khoa Sinh học, Trường ĐHSP TP. HCM
2	ThS.Lê Ngọc Tứ	Phòng Đào tạo, Trường ĐHSP TP. HCM
2	ThS.Phạm Thị Thu Thủy	Viện NCGD, Trường ĐHSP TP.HCM

## MỤC LỤC

DANH MỤC VIẾT TẮT.....	4
DANH MỤC CÁC BẢNG BIỂU .....	5
DANH MỤC CÁC HÌNH, BIỂU ĐỒ .....	6
THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG.....	7
1. Thông tin đề tài .....	7
2. Mục tiêu .....	7
3. Nội dung chính.....	7
4. Kết quả đạt được .....	8
SUMMARY.....	9
1. Project Information .....	9
2. Objectives.....	9
3. Main Content.....	10
4.Results Obtained .....	10
PHẦN MỞ ĐẦU.....	11
1. Sự cần thiết của đề tài .....	11
2. Mục tiêu nghiên cứu.....	12
3. Cách tiếp cận .....	12
4. Phương pháp nghiên cứu.....	12
5. Phạm vi nghiên cứu.....	13
6. Đối tượng nghiên cứu.....	13
7. Nội dung nghiên cứu .....	13
8. Lịch sử nghiên cứu vấn đề .....	13
8.1. Ngoài nước .....	13
8.2. Tình hình trong nước .....	19
8.3. Đánh giá kết quả các công trình đã công bố .....	22
PHẦN THỨ HAI .....	23
NỘI DUNG NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI .....	23
CHƯƠNG I: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC TÍCH HỢP .....	23
I.CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÍCH HỢP VÀ DHTH.....	23
1.1. Cơ sở lý luận về tích hợp .....	23
1.2. Cơ sở lý luận về DHTH .....	30
II.CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ NĂNG LỰC NĂNG LỰC DẠY HỌC TÍCH HỢP VÀ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO HƯỚNG TÍCH HỢP .....	37
2.1 Năng lực dạy học của người giáo viên .....	37
III. LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO HƯỚNG TÍCH HỢP .....	45
3.1 Xu thế quốc tế trong đào tạo giáo viên .....	45
3.2. Định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015.....	46
CHƯƠNG II .....	48
THỰC TRẠNG DHTH VÀ NĂNG LỰC DẠY HỌC TÍCH HỢP CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG                      THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH.....	48

I. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG CỦA KHẢO SÁT THỰC TRẠNG .....	48
1.1. Mục đích khảo sát .....	48
1.2. Đối tượng khảo sát .....	48
1.3. Phương pháp khảo sát .....	48
1.4. Phương pháp xử lý số liệu.....	48
II. KẾT QUẢ KHẢO SÁT.....	49
2.1. Mẫu nghiên cứu khảo sát và tiến hành nghiên cứu .....	49
2.2. Công cụ nghiên cứu.....	52
2.3. Kết quả khảo sát .....	53
2.4. Đánh giá chung thực trạng DHTH và năng lực DHTH của giáo viên THPT .....	68
CHƯƠNG III	
ĐỀ XUẤT NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG SINH VIÊN SƯ PHẠM VỀ	
DHTH .....	71
Chuyên đề thứ nhất .....	71
LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN DHTH CỦA MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ	
VIỆT NAM.....	71
A. MỤC TIÊU .....	71
B. NỘI DUNG .....	71
I. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÍCH HỢP VÀ DHTH .....	71
II. DHTH MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM.....	71
III. KẾT LUẬN CHUNG.....	72
C. MỘT SỐ VẤN ĐỀ THẢO LUẬN.....	72
Chuyên đề thứ hai: THỰC TRẠNG DHTH VÀ NĂNG LỰC DHTH CỦA GIÁO VIÊN	
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG .....	72
A. MỤC TIÊU.....	72
B. NỘI DUNG .....	72
I. ĐỔI MỚI DẠY VÀ HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC HIỆN NAY .....	72
II. THỰC TRẠNG NĂNG LỰC DHTH CỦA GIÁO VIÊN THPT.....	72
2.1. Thông tin về khảo sát giáo viên.....	72
2.2. Thực trạng về nhận thức của giáo viên về DHTH.....	72
C. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN THẢO LUẬN .....	73
Chuyên đề thứ ba .....	73
XÂY DỰNG CHỦ ĐỀ VÀ GIÁO ÁN DHTH.....	73
I. MỘT SỐ KHÁI NIỆM LIÊN QUAN ĐẾN TỔ CHỨC DHTH.....	73
II. CÁC HOẠT ĐỘNG LIÊN QUAN ĐẾN TỔ CHỨC DHTH.....	73
2.1. Dạy học giải quyết vấn đề .....	73
2.2. Một số kiểu tổ chức dạy học phân hóa vận dụng trong DHTH .....	73
2.3. Đánh giá năng lực trong DHTH .....	74
III. TỔ CHỨC DHTH .....	74
3.1. Các bước xây dựng chủ đề tích hợp .....	74
3.2. Cách thức trình bày một chủ đề tích hợp.....	74
3.3. Tổ chức dạy học các chủ đề tích hợp .....	74
CHƯƠNG IV.....	75
MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC DHTH CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM.....	75

I. Giải pháp nâng cao nhận thức của sinh viên về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nói chung và DHTH nói riêng .....	75
II. Giải pháp trang bị cho sinh viên về cơ sở lí luận và thực tiễn về DHTH .....	75
III. Giải pháp nâng cao năng lực về phương pháp và kỹ năng dạy học bộ môn và liên môn đáp ứng yêu cầu DHTH.....	76
IV. Giải pháp nâng cao năng lực tổ chức dạy học và hoạt động dạy học đáp ứng yêu cầu DHTH .....	77
PHẦN THỨ BA.....	79
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ .....	79
I. KẾT LUẬN.....	79
II. KIẾN NGHỊ.....	80
TÀI LIỆU THAM KHẢO .....	82

## DANH MỤC VIẾT TẮT

<b>TT</b>	<b>Từ viết tắt</b>	<b>Nội dung</b>
1	DHTH	Dạy học tích hợp
2	DHPH	Dạy học phân hóa
3	THPT	Trung học phổ thông
4	THCS	Trung học cơ sở
5	GDPT	Giáo dục phổ thông
6	GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
7	HS	HS
8	GV	Giáo viên
9	CNTT	Công nghệ thông tin

## DANH MỤC CÁC BẢNG BIỂU

TT	Nội dung	Trang
1	Bảng 2.1: Thành phần mẫu nghiên cứu theo trường	51
2	Bảng 2.2: Thành phần mẫu nghiên cứu theo giới	51
3	Bảng 2.3: Thành phần mẫu nghiên cứu theo thâm niên công tác	52
4	Bảng 2.4: Thành phần mẫu nghiên cứu theo chức vụ	52
5	Bảng 2.5: Thành phần mẫu nghiên cứu theo trình độ đào tạo	52
6	Bảng 2.5: Thành phần mẫu nghiên cứu theo trình độ đào tạo từng trường	52
7	Bảng 2.7: Thành phần mẫu nghiên cứu theo môn dạy	53
8	Bảng 2.8: Mức độ nhận thức chung của GV về DHTH	55
9	Bảng 2.9: Khả năng phân biệt của GV về tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn	56
10	Bảng 2.10: Nhận thức của GV về mục tiêu của DHTH	57
11	Bảng 2.11: Nhận thức của GV về kiến thức hỗ trợ cho DHTH	58
12	Bảng 2.12: Mức độ đạt được về kiến thức hỗ trợ cho DHTH của GV THPT	59
13	Bảng 2.13: Nhận thức của GV về tầm quan trọng của năng lực DHTH	60
14	Bảng 2.14: Mức độ đạt được về năng lực DHTH theo đánh giá của GV	61
15	Bảng 2.15: Thuận lợi và khó khăn của GV khi thực hiện DHTH	62
16	Bảng 2.16: Hình thức tiếp cận về DHTH của GV	63
17	Bảng 2.17: Đánh giá ưu và nhược điểm của các lớp bồi dưỡng GV	64
18	Bảng 2.18: Mức độ thực hiện DHTH của GV	65
19	Bảng 2.19: Số bài giảng thực hiện DHTH trong một học kỳ của GV	65
20	Bảng 2.20: Hình thức biên soạn chủ đề tích hợp GV thường sử dụng	65
21	Bảng 2.21: Lý do GV chưa thực hiện DHTH	66
22	Bảng 2.22: Mức độ tham gia thi Biên soạn bài giảng/chủ đề tích hợp của GV	66
23	Bảng 2.23: Nhu cầu bồi dưỡng của GV về DHTH	66

## DANH MỤC CÁC HÌNH, BIỂU ĐỒ

<b>TT</b>	<b>Tên hình, biểu đồ</b>	<b>Trang</b>
1	Hình 1: Biểu diễn mức độ tích hợp môn học/lĩnh vực học tập	26
2	Hình 2: Biểu diễn tích hợp đa môn	27
3	Hình 3: biểu diễn tích hợp liên môn	28
4	Hình 4: Biểu diễn tích hợp xuyên môn	28
5	Hình 5: Sơ đồ xương cá	36
6	Hình 6: Sơ đồ mạng nhện	37
7	Hình 7: Biểu diễn sơ đồ tích hợp liên môn cách 2	37
8	Biểu đồ 2.1: Biểu diễn phần trăm thành phần khảo sát theo trường THPT	49
9	Biểu đồ 2.2. Tỷ lệ phần trăm GV nam và nữ	52
10	Biểu đồ 2.3. Tỷ lệ phần trăm GV đánh giá mức độ quan trọng của các kiến thức hỗ trợ DHTH	58
11	Biểu đồ 2.4: Tỷ lệ % GV tự đánh giá đạt mức tốt và rất tốt về kiến thức	60
12	Biểu đồ 2.5: Tỷ lệ % GV đánh giá về mức độ quan trọng của các năng lực cần cho DHTH	61
13	Biểu đồ 2.6: Tỷ lệ phần trăm GV tự đánh giá đạt mức độ tốt của các năng lực hỗ trợ DHTH	62
14	Biểu đồ 2.7: Tỷ lệ % GV đánh giá gặp khó khăn đối với một số yếu tố liên quan đến DHTH	64
15	Biểu đồ 2.8: Tỷ lệ % GV thực hiện DHTH (thường xuyên, thỉnh thoảng hay chưa bao giờ)	66
16	Biểu đồ 2.9: Biểu diễn tỷ lệ % về hình thức DHTH mà GV thường sử dụng	67
17	Biểu đồ 2.10: Tỷ lệ % GV có nhu cầu bồi dưỡng các kỹ năng hỗ trợ cho DHTH	69

## **THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG**

### **1. Thông tin đề tài**

- **Tên đề tài:** Khảo sát ý kiến của giáo viên trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh về dạy học tích hợp và đề xuất xây dựng chuyên đề bồi dưỡng về dạy học tích hợp cho sinh viên sư phạm

- Mã số: **CS.2014.19.31**

- Chủ nhiệm đề tài: **ThS. Hồ Sỹ Anh** Tel: 0919803777

- Email: [hosyanh@ier.edu.vn](mailto:hosyanh@ier.edu.vn)

- Cơ quan chủ trì đề tài: Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh

- Cơ quan và cá nhân phối hợp thực hiện

• Cơ quan, tổ chức:

Phòng Đào tạo Trường ĐHSP TP.HCM, các trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, THCS-THPT Đặng Trần Côn và THPT Củ Chi, THPT Cần Thạnh, Trung học thực hành Đại học Sư phạm, THPT Võ Thị Sáu

• Các cá nhân:

1. *Lê Ngọc Tít*, Phòng Đào tạo Trường ĐHSP TP.HCM

2. *Tống Xuân Tâm*, Khoa Sinh học, Trường ĐHSP TP.HCM

3. *Phạm Thị Thu Thủy*, Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường ĐHSP TP.HCM

- Thời gian thực hiện: từ 9/2014 đến 9/2015

### **2. Mục tiêu**

12.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận về DHTH và công tác đào tạo GV đáp ứng yêu cầu DHTH.

12.2. Khảo sát thực trạng về DHTH và năng lực DHTH của GV ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

12.3. Đề xuất xây dựng chương trình bồi dưỡng sinh viên sư phạm về DHTH.

### **3. Nội dung chính**

3.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận về DHTH và bồi dưỡng năng lực DHTH cho GV.

3.2. Nghiên cứu thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV THPT ở thành phố Hồ Chí Minh.

### 3.3. Đề xuất giải pháp nâng cao năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm

3.4. Đề xuất nội dung chuyên đề bồi dưỡng sinh viên sư phạm nhằm đáp ứng yêu cầu DHTH ở trường trung học.

## **4. Kết quả đạt được**

### **4.1. Về khoa học**

Đề tài cũng có những đóng góp nhất định về mặt khoa học. Cụ thể:

- Tiếp cận một cách khoa học hơn với những vấn đề thực tiễn về DHTH và năng lực DHTH của giáo viên trung học phổ thông hiện nay. Từ đó, tạo ra một góc nhìn mới, có cơ sở khoa học đối với những vấn đề nêu trên.

- Đề xuất những giải pháp tác động có cơ sở khoa học đối với việc bồi dưỡng nâng cao năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015.

### **4.2. Về ứng dụng**

Chuyên đề bồi dưỡng sinh viên sư phạm đáp ứng yêu cầu DHTH ở trường trung học sẽ là tài liệu tham khảo có giá trị cho sinh viên đang học ở trường sư phạm.

### **4.3. Về kinh tế - xã hội**

Việc nâng cao năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm sẽ góp phần tạo ra một đội ngũ giáo viên phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông mới. Điều này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông, tạo ra một nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước.

## SUMMARY

### 1. Project Information

**Survey integrated teaching activities of high school teachers in Ho Chi Minh City and propose constructing thematic topics on integrated teaching activities for pedagogical students**

- **Code number:** CS.2014.19.31

- **Project Manager:**

MSc. Sy Anh Ho, Tel: 0919803777

Email: hosyanh@ier.edu.vn

Comment [U1]: Manager

- **Implementing Institution:**

**HCMC University of Education**

- **Cooperating Institution (s)**

Comment [U2]: Cooperating

+ **Agencies and Organizations:**

The Nguyen Thuong Hien high school, Dang Tran Con Secondary School, Cu Chi High School, Can Thanh High School, Practice high school of HCMC University of Education and Vo Thi Sau high School.

+ **Individuals:**

1. MSc. Lê Ngọc Tú, The Section of Training of the Ho Chi Minh City University of Education

2. Dr. Tong Xuan Tam, The Department of Biology of the Ho Chi Minh City University of Education

3. MSc Phạm Thị Thu Thủy, The Institute for Education Research of the Ho Chi Minh City University of Education

- **Duration:** From 9/2014 to 9/2015

### 2. Objectives

12.1. Study rationale for integrated teaching and training teachers to meet the requirements of integrated teaching.

Comment [U3]: Of

12.2. Survey the current state of integrated teaching and integrated teaching capacity of teachers in high schools in te Ho Chi Minh city.

Comment [U4]: survey

12.3. Propose building thematic topics on integrated teaching activities to train pedagogical students

### 3. Main Content

3.1 Study rationale for integrated teaching and teachers's integrated teaching capability.

3.2. Research on integrated teaching and integration teaching capacity status of teachers in high school in Ho Chi Minh City.

3.3. Propose solutions to develop integration teaching capabilities of teachers

3.4. Propose content of some intensive topics for pedagogical students to meet the requirements of integrated teaching in high school.

**Comment [U5]:** Thầy dùng thống nhất 1 chữ "học tích hợp"

### 4. Results Obtained

(science, application, training, economic and social results)

#### 4.1. Scientific results

- Access to a more scientific manner with the practical problems of integrating learning and teaching capabilities of teachers integrated High School today. From there, create a new perspective, there is a scientific basis for the above problem.

- Propose solutions can impact the scientific basis for fostering capacity building for integrated teaching student teachers, in order to meet the requirements of innovative general education curriculum after 2015.

#### 4.2. Application results

- The Pedagogical student training Thematic meet the requirements of integrated teaching in high school reference will be valuable for the teacher student are learning the faculties of natural sciences and social sciences .

#### 4.3. Economic and Social Results

The capacity of pedagogical students will help create a team of high school teachers meet the requirements of the new general education curriculum. This will contribute to improving the quality of school education, to create a human resources to meet the requirements of socio - economic development of country.

## PHẦN MỞ ĐẦU

### 1. Sự cần thiết của đề tài

Chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020 xác định: “Trên cơ sở đánh giá chương trình giáo dục phổ thông hiện hành và tham khảo chương trình tiên tiến của các nước, thực hiện đổi mới chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015 theo định hướng phát triển năng lực HS...”. Đây là xu hướng phát triển chương trình GDPT của nhiều nước trên thế giới. Làm thế nào để phát triển năng lực HS ở trường phổ thông? Để trả lời câu hỏi này các nhà sư phạm đang không ngừng nghiên cứu và áp dụng DHTH và dạy học phân hóa.

Theo định hướng của Bộ GD&ĐT chương trình GDPT sau năm 2015 là tích hợp cao ở cấp, lớp thấp và phân hóa ở cấp, lớp cao. Cấp THPT là cấp học mang tính định hướng nghề nghiệp, tuy nhiên, DHTH vẫn thực hiện ở cấp này với mức độ khác với cấp tiểu học và THCS.

Trong những năm qua, Bộ GD&ĐT đã triển khai DHTH ở trường phổ thông, với một số hình thức như dạy học lồng ghép, dạy học gắn với thực tiễn... Tuy nhiên, đa số GV chưa thực sự hiểu sâu sắc về DHTH dẫn đến vận dụng nó vào giảng dạy nhiều khi bị khập khiễng, không hiệu quả. Đa số GV chỉ muốn chuyển tải kiến thức, kĩ năng bài học cho HS, ngại tích hợp, vì quen giảng dạy theo từng môn học riêng rẽ. Đội ngũ GV đứng lớp có kinh nghiệm vẫn cảm thấy khó và lúng túng về DHTH, điều này sẽ càng khó khăn hơn đối với những GV mới tốt nghiệp từ các trường Sư phạm.

Thành phố Hồ Chí Minh là địa bàn rộng lớn, đối với giáo dục vừa có điều kiện thuận lợi, nhưng cũng gặp nhiều khó khăn, trong đó, khả năng DHTH của GV cũng còn nhiều bất cập, khó khăn như các địa phương khác. Do đó, khảo sát thực trạng DHTH ở các trường trên những địa bàn khác nhau của thành phố cũng phần nào phản ánh tình trạng chung của GV THPT hiện nay đối với DHTH.

Vấn đề DHTH đã được các trường sư phạm đặt ra ở một số công trình nghiên cứu khoa học và một số hội thảo khoa học về chủ đề này. Tuy nhiên, việc bồi dưỡng năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm vẫn còn hạn chế, do chương trình đào tạo GV chưa theo hướng tích hợp.

Trước tình hình này, cần có một nghiên cứu về thực trạng về năng lực DHTH của GV các trường THPT, tìm hiểu những bất cập hiện nay về năng lực DHTH của GV so với yêu cầu đặt ra về DHTH ở chương trình giáo dục phổ thông mới, từ đó đề xuất giải pháp và xây dựng tài liệu bồi dưỡng về DHTH cho sinh viên sư phạm sẽ có ý nghĩa lớn trong giai đoạn hiện nay.

Vì vậy, việc “**Khảo sát ý kiến của giáo viên THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh về DHTH và đề xuất chương trình bồi dưỡng về DHTH cho sinh**

viên sư phạm”, đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa GDPT sau năm 2015 là một việc cần thiết, có tính cấp bách hiện nay.

## **2. Mục tiêu nghiên cứu**

2.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận về DHTH và đào tạo GV đáp ứng yêu cầu DHTH.

2.2. Khảo sát thực trạng về DHTH và năng lực DHTH của GV ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

2.3. Đề xuất xây dựng chương trình bồi dưỡng sinh viên Sư phạm về DHTH.

## **3. Cách tiếp cận**

Đề tài được tiến hành nghiên cứu theo hướng tiếp cận biện chứng, tiếp cận hệ thống – cấu trúc, tiếp cận nhân cách và hướng tiếp cận thực tiễn.

- **Hướng tiếp cận biện chứng:** Năng lực DHTH GV THPT được phân tích dưới góc độ duy vật biện chứng, việc bồi dưỡng năng lực DHTH cho GV trung học cũng như bồi dưỡng năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm (GV trung học tương lai) cần được xem xét mối liên hệ yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới và nhu cầu tự thân phát triển nghề nghiệp của GV.

- **Hướng tiếp cận hệ thống:** Việc nghiên cứu năng lực DHTH của GV THPT hiện tại và bồi dưỡng nâng cao năng lực DHTH cho GV THPT cũng như sinh viên trường sư phạm được nghiên cứu trong mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Không có một biện pháp nào hoàn toàn biệt lập mà chúng nằm trong một chỉnh thể thống nhất.

- **Hướng tiếp cận nhân cách:** Các chuyên đề bồi dưỡng năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm không chỉ được nghiên cứu dưới góc độ tác động thuần về mặt tổ chức hoạt động bồi dưỡng mà còn được nghiên cứu như là một tác động góp phần hình thành năng lực trong nhân cách của người GV trung học tương lai.

- **Hướng tiếp cận thực tiễn:** Thực tiễn DHTH ở các trường THPT hiện nay vừa là nguyên nhân, vừa là cơ sở khoa học để xây dựng các chuyên đề bồi dưỡng năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm.

## **4. Phương pháp nghiên cứu**

### **4.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận**

Dựa trên sự hồi cứu, tổng hợp các tài liệu và các công trình nghiên cứu có liên quan, kết hợp với lý luận riêng, nhóm nghiên cứu sẽ xây dựng hệ thống khái niệm công cụ và các khái niệm có liên quan để định hướng cho việc thiết kế các công cụ nghiên cứu, toàn bộ quá trình điều tra thực tiễn và xử lý số liệu.

### **4.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn**

- **Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi:** bảng hỏi được thiết kế nhằm điều tra thực trạng về năng lực DHTH của GV THCS cũng như một số nguyên nhân của thực trạng DHTH hiện nay. Các câu hỏi khảo sát năng lực cũng như thực trạng việc

DHTH ở các trường THPT ở thành phố Hồ Chí Minh hiện nay. Thông qua việc trả lời của khách thể sẽ bộc lộ những thông tin theo các chỉ báo nghiên cứu thực trạng năng lực của GV THPT về DHTH ở một số địa bàn như: vùng nội thành, ngoại thành và vùng ven của thành phố Hồ Chí Minh.

- **Phương pháp phỏng vấn:** Phương pháp này dùng để điều tra sâu một số trường hợp tiêu biểu và thu thập thông tin một cách trực tiếp. Ngoài ra còn được dùng để đánh giá độ trung thực trong việc trả lời bằng phiếu hỏi.

- **Phương pháp quan sát:** Nhóm nghiên cứu sử dụng phương pháp này để dự giờ một số tiết có thực hiện DHTH của GV THPT.

- **Phương pháp thống kê toán học:** Tổng hợp, thống kê, phân tích phiếu điều tra bằng các công cụ thống kê như SPSS phiên bản 22, MS. Excel để phân tích số liệu cũng như đảm bảo tối đa tính khách quan trong quá trình nghiên cứu

## **5. Phạm vi nghiên cứu**

Nghiên cứu về thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV THPT tại một số trường THPT thành phố Hồ Chí Minh và việc bồi dưỡng về DHTH cho sinh viên sư phạm.

## **6. Đối tượng nghiên cứu**

Thực trạng nhận thức, năng lực và điều kiện DHTH của GV THPT hiện nay.

## **7. Nội dung nghiên cứu**

7.1. Cơ sở lý luận về DHTH và năng lực DHTH của GV.

7.2. Thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV THPT thành phố Hồ Chí Minh.

7.3. Đề xuất nội dung chương trình bồi dưỡng sinh viên sư phạm đáp ứng yêu cầu DHTH ở trường trung học.

7.4. Một số giải pháp nâng cao năng lực DHTH cho sinh viên sư phạm

## **8. Lịch sử nghiên cứu vấn đề**

### **8.1. Ngoài nước**

Trên thế giới, tư tưởng và quan điểm DHTH đã xuất hiện khá sớm từ những năm đầu của thế kỷ 20. Đi tiên phong là các nhà giáo dục như Stanley Hall (Hoa Kỳ, 1846-1924), John Dewey (Hoa Kỳ, 1854-1952), Maria Montessori (Ý, 1870-1952), Ovide Decroly (Bi, 1871-1932). Vào giai đoạn này chưa xuất hiện thuật ngữ "DHTH", tuy nhiên, tư tưởng và phương pháp sư phạm mà các nhà khoa học giáo dục trên đã thể hiện quan điểm của DHTH. Vào giữa và cuối thế kỷ XX, các nhà giáo dục như Xavier Roegiers, D'Hainaut..., đã nghiên cứu sâu hơn về mục tiêu, cách thức, hình thức và phương pháp DHTH, nhờ đó, mà nó đã được vận dụng một

cách mạnh mẽ trong chương trình giáo dục phổ thông ở một số nước như Hoa Kỳ, các nước châu Âu, Úc và một số nước châu Á.

### **a) Nghiên cứu quan điểm DHTH**

Đầu tiên phải kể đến Stanley Hall, ông cho rằng: "Nhà trường phải thỏa mãn nhu cầu của tuổi thơ, và tuổi thơ chỉ cần thu nhận những kiến thức có tính cách thực dụng như: đọc, viết, tính toán, hoạt động, vì cho rằng đó là những kiến thức cần thiết, để con người đạt đến những kiến thức khác" (dẫn theo Nguyễn Văn Trang, 1972).

John Dewey, với quan niệm của mình, ông cho rằng: "Học đường không phải là nơi chuẩn bị cho cuộc sống mà là cuộc sống". Ông chú trọng dạy cho trẻ em về lợi ích của những kiến thức gắn với thực tiễn. Ông chủ trương "learning by doing" và phê phán lối giáo dục từ chương, tập trung dạy những kiến thức hàn lâm, xa rời cuộc sống. Để cho những hoạt động của HS được gắn với thực tiễn, Dewey cho rằng, nhà trường phải chú trọng đến vấn đề chủ điểm (centre d'interêt). Với chủ trương làm việc theo "chủ điểm", khoa sư phạm của Dewey đã đặt ra cả một kế hoạch thực hiện: ông đã phân tách các hệ thống chặt chẽ về những lợi điểm của chủ điểm, để làm sáng tỏ cái chủ trương "Đời sống học đường phải là đời sống thực". Và nhà trường phải là một cộng đồng, trong đó, HS làm việc theo những chủ điểm một cách tập thể. [13]

Còn phương pháp sư phạm của Ovide Decroly gắn với quan điểm DHTH hiện đại thông qua những yếu tố cơ bản, đó là: (1) *Thuyết chủ điểm*: Theo nhận xét của Decroly, khi HS tìm hiểu sự vật gì thì các em thích tìm hiểu sự vật ấy dưới mọi khía cạnh, mọi phương diện, chứ không phải phân tích ra để tìm hiểu một phương diện nào. Do đó, tác giả cho rằng *dạy HS những bài học riêng biệt về địa lý, lịch sử, toán học... mà không có một sự liên lạc nào giữa các môn học ấy và không có mối liên hệ nào với đời sống của HS là một điều sai lầm*. Theo Decroly, nhà giáo phải lấy HS làm trung tâm và mọi sự học hỏi phải quy tụ vào nó và phải từ nó tỏa ra. Chính vì vậy, ông đòi hỏi phải có một mối liên quan mật thiết giữa các môn học. Nói cách khác, **các môn học cần có mối liên hệ với nhau quanh một chủ điểm và phải phù hợp với thực tiễn và nhu cầu của trẻ**; (2) *Xã hội hóa học đường*: nhà trường cần giúp HS sống đời sống xã hội thực. Những kiến thức ở các môn khoa học tự nhiên cũng như môn khoa học xã hội **phải thiết thực với cuộc sống xã hội xung quanh mà HS đang sống**. [25]

Qua nghiên cứu quan điểm, phương pháp của các nhà giáo dục thế giới từ cuối thế kỷ 19, đầu thế kỷ 20 cho thấy, phương pháp của họ đã thể hiện quan điểm DHTH. Tuy vậy, các nhà giáo dục này cũng chưa chỉ ra được cách thức, hình thức, mức độ tích hợp giữa các môn học như thế nào, đồng thời cũng chưa đặt nền tảng cho việc xây dựng chương trình giáo dục theo quan điểm tích hợp.

Cho đến giữa thế kỷ XX, DHTH và phát triển khả năng DHTH cho GV đã được sự quan tâm của nhiều nước và nhiều tổ chức. Tháng 9 năm 1968, Hội đồng liên quốc gia về giảng dạy khoa học, với sự bảo trợ của UNESCO, đã tổ chức “*Hội nghị tích hợp việc giảng dạy các khoa học*” tại Varna (Bungari) để trao đổi quan điểm của các nhà nghiên cứu về vấn đề DHTH. Hội nghị này đã đưa ra những định hướng và đặt nền tảng cho các nghiên cứu về DHTH sau này.

Sau đó 4 năm, tại Hội nghị phối hợp chương trình của UNESCO, Paris 1972, khái niệm DHTH các khoa học (DHTHCKH) được UNESCO định nghĩa là: “*Một cách trình bày các khái niệm và nguyên lý khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của tư tưởng khoa học, tránh nhấn quá mạnh hoặc quá sớm sự sai khác giữa các lĩnh vực khoa học khác nhau*” .

Tháng 4 năm 1973, UNESCO lại tổ chức Hội nghị đào tạo GV về DHTH tại Trường Đại học Maryland (Hoa Kỳ). Tại Hội nghị này, khái niệm DHTH còn bao gồm cả việc DHTHCKH với Công nghệ. Khoa học và Công nghệ là 2 lĩnh vực hoạt động của loài người, có đặc trưng khác nhau, nhưng chúng có liên quan chặt chẽ với nhau.

DHTHCKH với Công nghệ, tức là phải chỉ ra sự phụ thuộc lẫn nhau giữa hiểu biết và hành động. DHTHCKH với công nghệ là chỉ ra cách thức chuyển từ nghiên cứu khoa học sang triển khai ứng dụng, làm cho các tri thức kĩ thuật - công nghệ trở thành một bộ phận quan trọng trong đời sống xã hội hiện đại. Đây là xu hướng phát triển khoa học - công nghệ của thế giới từ giữa thế kỷ XX, tuy nhiên, trong giáo dục phổ thông người ta thường tách rời 2 quá trình này riêng và coi trọng mặt khoa học, tức là cung cấp kiến thức một cách có hệ thống từng lĩnh vực hơn là vận dụng những kiến thức đã học vào cuộc sống.

Theo hướng học gắn liền với hành, Xavier Roegiers cho rằng, giáo dục nhà trường phải chuyển từ đơn thuần dạy kiến thức sang phát triển ở HS các năng lực, xem năng lực là "khái niệm cơ sở" của khoa sư phạm tích hợp (SPTH). **Và SPTH là một quan niệm về quá trình học tập, trong đó, toàn bộ quá trình học tập góp phần hình thành ở HS những năng lực cụ thể, nhằm phục vụ cho các quá trình học tập sau này hoặc nhằm hoà nhập vào cuộc sống lao động.** Như vậy SPTH tìm cách làm cho quá trình học tập có ý nghĩa, trong đó, HS học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, kĩ năng, thao tác đã lĩnh hội một cách rời rạc trước đó.

Qua các hội nghị, hội thảo và công trình nghiên cứu của các nhà giáo dục từ giữa cho đến cuối thế kỷ XX cho thấy, DHTH đã trở thành một trào lưu dạy học hiện đại, bên cạnh các trào lưu sư phạm khác như dạy học gắn với giải quyết vấn đề, với tình huống; dạy học gắn với mục tiêu. Cũng qua đó, về cách thức, hình thức, mức độ tích hợp lĩnh vực/ nội dung học tập và phương pháp DHTH đã được làm sáng tỏ hơn.

Như vậy, DHTH tiếp cận theo ba hướng sau: (1) DHTH là "Một cách trình bày các khái niệm và nguyên lí khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của tư tưởng khoa học"; (2) DHTH bao gồm DHTH các khoa học với Công nghệ; Và (3) DHTH là một hình thức dạy học kết hợp giữa dạy lý thuyết và thực hành.

#### **b) Nghiên cứu về cách thức và hình thức DHTH**

Xavier Roegiers, trong tác phẩm "Khoa sư phạm tích hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường" đã khái quát thành 4 cách tích hợp môn học, chia thành 2 nhóm lớn, đó là: (1) Đưa ra những ứng dụng chung cho nhiều môn học; (2) Phối hợp quá trình học tập của nhiều môn học khác nhau.

*Cách 1:* Những ứng dụng chung cho nhiều môn học, được thực hiện ở cuối năm học hay cuối cấp học.

*Cách 2:* Những ứng dụng chung cho nhiều môn học được thực hiện ở những thời điểm đều đặn trong năm học.

*Cách 3:* Phối hợp quá trình học tập những môn học khác nhau bằng đề tài tích hợp. Cách này được áp dụng cho những môn học gần nhau về bản chất, mục tiêu hoặc cho những môn học có đóng góp bổ sung cho nhau, thường dựa vào một môn học công cụ. Trong trường hợp này môn học tích hợp được cùng một GV giảng dạy.

*Cách 4:* Phối hợp quá trình học tập những môn học khác nhau bằng các tình huống tích hợp, xoay quanh những mục tiêu chung cho một nhóm môn, tạo thành môn học tích hợp.

Song song với nghiên cứu về *cách thức, hình thức* tích hợp, về khía cạnh *môn học/lĩnh vực*, cũng có nhiều cách tiếp cận khác nhau, không gò ép như khái niệm môn học truyền thống (môn khoa học riêng rẽ). D'Hainaut (1977) đã đưa ra 4 khái niệm, gồm: "đơn môn", "đa môn", "liên môn" và "xuyên môn", D'Hainaut cho rằng nhu cầu phát triển xã hội hiện đại hướng tới quan điểm liên môn và xuyên môn.

Có thể khẳng định rằng, DHTH là quá trình dạy học, trong đó, GV tổ chức để HS (HS) huy động nội dung, kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập, thông qua đó lại hình thành kiến thức, kỹ năng mới, từ đó phát triển được những năng lực cần thiết. Xu hướng chung các nước trên thế giới là quán triệt tinh thần tích hợp vào xây dựng chương trình giáo dục phổ thông. Theo thống kê của UNESCO, từ năm 1960-1974 có 208/392 chương trình môn Khoa học của các nước thể hiện tích hợp ở các mức độ khác nhau.

*Tích hợp trong phạm vi hẹp*, đây là hình thức tích hợp theo hướng gắn kết các nội dung có liên quan của các phân môn trong một môn học. Đồng thời, lồng ghép các vấn đề như môi trường, năng lượng, biến đổi khí hậu, kỹ năng sống, dân số, sức khỏe sinh sản... vào nội dung của một môn học, tùy theo đặc trưng của môn học. Ví dụ như tích hợp các phân môn Cơ học, Điện, Nhiệt học và Quang học trong môn

Vật lý, hay tích hợp các phân môn Ngôn ngữ, Văn học và Tập làm văn trong môn Ngữ văn.

*Tích hợp trong phạm vi rộng*, có 2 hình thức tích hợp trong phạm vi rộng, đó là:

*Hình thức 1:* Tích hợp các kiến thức liên quan đến 2 lĩnh vực khoa học tự nhiên và khoa học xã hội thành các môn học tích hợp. Hầu hết các nước trên thế giới đều tích hợp các kiến thức liên quan đến hai lĩnh vực này ở cấp tiểu học và trung học cơ sở (THCS). Chẳng hạn như tích hợp trong một số môn học như: Khám phá thế giới (Pháp), Cuộc sống thông minh (Hàn Quốc). Ở giai đoạn THCS, nhiều nước tích hợp theo lĩnh vực tự nhiên (môn Khoa học) và lĩnh vực xã hội (môn Tìm hiểu xã hội). Cách tích hợp này còn được tiến hành ở đầu cấp THPT (Singapore, một số bang của Hoa Kỳ).

*Hình thức 2:* Tích hợp nhưng vẫn giữ hệ thống nội dung và tính đặc thù của môn học truyền thống và xây dựng các chủ đề có tính chất liên môn hoặc tổ chức các hoạt động/bài tập thực hành theo dự án. Cách tích hợp này được thực hiện trong chương trình cấp THCS ở Pháp, Úc, Hàn Quốc... Chương trình của Đức cấu trúc theo các môn học riêng rẽ, việc tích hợp được thực hiện thông qua bài tập thực hành dưới dạng các dự án.

Ở Pháp, môn Lịch sử và Địa lý được kết hợp với nhau thành môn Sử - Địa, môn Vật lý và Hóa học kết hợp với nhau thành môn Lý - Hóa, nhưng vẫn gồm 2 phần riêng biệt và giữa chúng có sự phối hợp chặt chẽ với nhau. Từ năm 2006, các chủ đề hội tụ (thèmes de convergence - CDHT) được Bộ Quốc gia Giáo dục Pháp chính thức đưa vào chương trình học cho HS THCS trên toàn quốc.

Thực tế, trước khi có quyết định đưa những CDHT vào chương trình chính thức, thì trong mỗi môn học cũng đã có đề cập đến một số chủ đề, được xem là phần ứng dụng trong đời sống của mỗi môn học. Tuy nhiên, với các CDHT khác hẳn, mỗi chủ đề không chỉ có một môn mà cần vận dụng kiến thức, kỹ năng của nhiều môn. Mỗi CDHT là một đề tài thiết thực, xuất phát từ đời sống, liên quan mật thiết đối với cá nhân, gia đình, cộng đồng và xã hội. Các CDHT nhằm mục đích giúp cho HS có một nền văn hóa phong phú và một cái nhìn tổng quan về thế giới mà bản thân HS đang sống. Bên cạnh đó, nó còn cung cấp cho HS những kiến thức, kỹ năng để sử dụng trong đời sống hàng ngày. Các chủ đề hội tụ trong giáo dục phổ thông của Pháp tập trung vào các chủ điểm như: (1) Chủ đề về năng lượng; (2) Chủ đề về môi trường và phát triển bền vững; (3) Chủ đề về khí tượng học và khí hậu học; (4) Chủ đề về tầm quan trọng của tư tưởng thống kê trong cái nhìn khoa học và thế giới; (5) Chủ đề về sức khỏe; (6) Chủ đề về an toàn. [12]

Ở châu Á, các nước như Hàn Quốc, Nhật Bản đã triển khai DHTH ở chương trình phổ thông. Đối với Hàn Quốc, tích hợp được thể hiện rõ ở giai đoạn giáo dục cơ bản. Nhật Bản có môn Khoa học tích hợp các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học và

môn Nghiên cứu xã hội (Social study) tích hợp môn Lịch sử, Địa lí và vấn đề xã hội. Đối với các nước Đông Nam Á, trường tiểu học thực hiện chương trình với quan điểm tích hợp mạnh, còn trường trung học, cũng đã tích hợp các môn học như Khoa học tự nhiên (tích hợp các môn Lý, Hóa, Sinh, Địa chất, Thiên văn) và môn Khoa học xã hội và nhân văn (tích hợp các môn Sử, Địa, Công dân, Xã hội học).

Ở Australia, DHTH ở trường phổ thông đã được áp dụng vào cuối thế kỷ 20 đầu thế kỷ 21, mục tiêu của chương trình giáo dục tích hợp (tích hợp ngang và dọc) là: "Chương trình giáo dục tích hợp là hệ thống giảng dạy tích hợp đa ngành, trong hệ thống đó tầm quan trọng của việc phát triển và ứng dụng kỹ năng được chú trọng; quá trình DHTH này bao gồm việc dạy, học và kiểm tra - đánh giá năng lực tiếp thu kiến thức cũng như ứng dụng của HS phổ thông". [11]

### **c) Nghiên cứu về mục tiêu DHTH**

Trong quá trình nghiên cứu về DHTH, các nhà giáo dục đã đi đến khẳng định, DHTH nhằm đến các mục tiêu sau: (1) Làm cho quá trình học tập có ý nghĩa bằng cách gắn học tập với cuộc sống hàng ngày; (2) Phân biệt được cái cốt yếu và cái ít quan trọng, cái cốt yếu là những năng lực cơ bản cho HS vận dụng để xử lý những tình huống trong cuộc sống, hoặc đặt cơ sở không thể thiếu cho quá trình học tập tiếp theo; (3) Dạy sử dụng kiến thức trong tình huống cụ thể, DHTH chú trọng cho HS vận dụng kiến thức, kỹ năng học được vào tình huống thực tế; (4) Xác lập mối liên hệ giữa các khái niệm rời rạc đã được học ở các môn học/lĩnh vực khác nhau, làm cho kiến thức được cấu trúc bền vững hơn.[10]

Như vậy, có thể khẳng định mục tiêu của DHTH gắn liền với mục tiêu của giáo dục phổ thông của nhiều nước trên thế giới.

### **d) Nghiên cứu về phương pháp và năng lực DHTH**

Chương trình giáo dục phổ thông được xây dựng theo hướng tích hợp, do đó phương pháp giảng dạy phải theo hướng tích hợp, khoa SPTH đã được một số nhà giáo dục nghiên cứu, trong đó có Xavier Rogiers, với công trình: "Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường". Trước đó, Ovide Decroly, Jonh Dewey, Maria Montessori cũng đã xây dựng phương pháp giảng dạy và giáo dục theo hướng tích hợp.

Một số tác giả khác như Zhbamova, Rule, Montgomery và Nielsen sau khi tiến hành khảo sát và nghiên cứu về DHTH, đã đưa ra so sánh, đối chiếu giữa DHTH và dạy học truyền thống (dạy theo môn học riêng rẽ).

(Wraga, 2009) nhấn mạnh rằng, DHTH làm cho việc học có nhiều ý nghĩa hơn khi xét góc độ liên kết giữa HS với HS; HS với GV, liên kết các môn học, độ phức tạp và giải quyết vấn đề. Trên bình diện người học, HS cảm thấy hứng thú hơn vì được thể hiện năng lực của chính mình.

Có thể khẳng định rằng, khi DHTH, vai trò của GV nặng nề hơn rất nhiều, vì

phải thực hiện nhiều công đoạn, không chỉ soạn giáo án mà còn phải thiết kế nội dung dạy học như thế nào để tạo sự liên kết các môn học một cách phù hợp theo nhu cầu HS. Tuy nhiên, không phải GV nào cũng làm được như vậy trong DHTH. Làm thế nào để GV thích nghi với DHTH? Câu hỏi này đã được các nhà khoa học giáo dục như Virtue, Wilson, Ingram nghiên cứu và đưa ra các giải pháp như: Nếu như GV chưa quen với DHTH, GV cần bắt đầu với các bài giảng ngắn, liên kết vài vấn đề đơn giản từ các môn học. Dựa trên đánh giá của HS, GV tiếp tục phát triển và hoàn thiện hơn chương trình DHTH của mình với mức độ phức hợp cao hơn.

Chương trình đào tạo GV ở Anh, Úc, Hoa Kỳ... chú trọng về đào tạo nghiệp vụ sư phạm nhằm hình thành ở sinh viên năng lực và kỹ năng sư phạm cần thiết cho dạy học phát triển năng lực HS. Tuy nhiên, một số nghiên cứu về chương trình đào tạo của các quốc gia trên không chú trọng vào kỹ thuật nghiệp vụ giảng dạy mà tập trung đào tạo chuyên môn, nghiệp vụ theo diện rộng (tích hợp liên môn và xuyên môn). Điều này đã giúp cho sinh viên sư phạm trở thành những nhà chuyên môn sư phạm, biết kết hợp chặt chẽ giữa dạy lý thuyết và trải nghiệm, hoạt động thực tế.

## **8.2. Tình hình trong nước**

Trong những giai đoạn khác nhau, việc đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục đã được đặt ra ở các lần cải cách/đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Trong những lần cải cách trước đây, quan điểm DHTH đã được đặt ra, đặc biệt là ở cấp tiểu học. Từ sau năm 1987, quan điểm tích hợp đã được quan tâm nghiên cứu của các nhà giáo dục và bắt đầu đề xuất xây dựng môn học “Tìm hiểu tự nhiên và xã hội”. Sau đó, môn học này đã được đưa vào chương trình tiểu học.

Việc DHTH cũng như xây dựng chương trình theo hướng tích hợp đối với cấp THCS, THPT đã được một số nhà giáo dục nêu ra trong quá trình đổi mới chương trình, sách giáo khoa sau năm 2000. Tuy nhiên, qua khảo sát ý kiến của GV, thì đa số cho rằng họ chưa sẵn sàng cho vấn đề này, do chưa được đào tạo. Đồng thời tâm thế của HS, nhà trường và toàn xã hội chưa sẵn sàng cho việc DHTH. Vì vậy, quan điểm DHTH không được thể hiện trong đổi mới chương trình, sách giáo khoa bậc trung học giai đoạn vừa qua. DHTH vẫn là vấn đề mới với nhiều người làm công tác dạy học và giáo dục hiện nay.

Khi nghiên cứu chương trình giáo dục phổ thông miền Nam giai đoạn 1954-1975, một số tác giả như Ngô Minh Oanh, Hồ Sỹ Anh... cho biết DHTH đã được chương trình giáo dục phổ thông miền Nam vận dụng vào giảng dạy và xây dựng chương trình cũng như sách giáo khoa. Các tác giả trên cho biết trong chương trình trung học, môn Quốc văn tích hợp giữa 3 phân môn (Giảng văn, Luận văn, Tiếng Việt). Sự tích hợp này được thể hiện một cách chặt chẽ và hiệu quả, trong chương trình Quốc văn nhấn mạnh: "Phần kim văn - hình thức và nội dung những bài giảng văn phải phù hợp với chương trình Luận văn đang được giảng dạy. Chẳng hạn, dạy những bài văn có tính

cách miêu tả trong giai đoạn dạy Luận văn về loại miêu tả, có tính cách thuật sự, trong giai đoạn dạy Luận văn về loại thuật sự...".

Việc nghiên cứu về DHTH đã được triển khai mạnh mẽ ở nước ta trong giai đoạn sau năm 2000. Có thể điểm qua một số nghiên cứu về DHTH ở Việt Nam như sau:

Theo tác giả Trần Bá Hoàn, việc DHTH ở các trường phổ thông ở Việt Nam không chỉ liên quan đến việc thiết kế nội dung chương trình, mà còn đòi hỏi sự thay đổi đồng bộ về cách tổ chức dạy học, đổi mới phương pháp dạy và học, thay đổi việc kiểm tra, đánh giá. Chương trình giáo dục phổ thông 2002 chưa thực hiện các môn tích hợp ở trung học cơ sở, nhưng vấn đề phát triển năng lực DHTH của GV trung học cần được đặt ra. Bởi vì, có nhiều nội dung mới cần đưa vào nhà trường như: giáo dục dân số - môi trường, giáo dục phòng chống HIV/AIDS, chống các tệ nạn xã hội, an toàn giao thông...nhưng không thể đặt thêm môn học mới mà cần lồng ghép vào các môn học đã có.

Tác giả Nguyễn Anh Dũng (Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam) và nhóm nghiên cứu Đề án đổi mới chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015 đề xuất: ở cấp THCS, sẽ tích hợp các môn lịch sử, địa lý, và một số vấn đề xã hội thành môn "Tìm hiểu xã hội", các môn khoa học như vật lý, hóa học, sinh học thành môn "Khoa học". Trong mỗi năm học có một số chủ đề tích hợp nội dung của các lĩnh vực/môn học. Nội bộ phân môn trong từng môn được cấu trúc, sắp xếp, lựa chọn theo quan điểm tích hợp, giảm tối đa sự trùng lặp nội dung giữa các môn học.

Tác giả Hoàng Thị Tuyết, trong bài viết "*Đào tạo - Dạy học theo quan điểm tích hợp: chúng ta đang ở đâu?*"<sup>1</sup> đã đề cập đến nhiều vấn đề DHTH. Trong đó, có vấn đề học tập tích hợp, tác giả khẳng định: mục tiêu chung của việc học là hiểu sự liên kết của mọi hiện tượng, sự vật. Và tích hợp là cách tư duy, trong đó, các mối liên kết được tìm kiếm, do vậy, tích hợp làm cho việc học chân chính xảy ra (Clark, 2002). Cụ thể sự thâm nhập, có tính chất tìm tòi, khám phá của HS vào quá trình kiến tạo kiến thức, học tập có ý nghĩa (meaningful learning), học sâu sắc và ứng dụng (deep learning) được xem là chủ yếu của việc dạy và học hiệu quả. Như vậy, để DHTH hiệu quả không chỉ phụ thuộc năng lực của người GV mà còn phụ thuộc vào phương pháp học tập tích hợp của HS, công tác tổ chức quản lý dạy và học, chương trình học, thiết bị dạy học,... Bên cạnh đó, tác giả cũng nhấn mạnh: "Chương trình đào tạo GV ở Việt Nam theo hướng đơn môn truyền thống, chưa chạm đến cửa ngõ của đào tạo tích hợp".[29]

Hội thảo khoa học "*DHTH và dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông*", do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tại thành phố Hồ Chí Minh, năm 2012, đã thu hút sự quan tâm của các nhà khoa học, quản lý giáo dục, giảng viên

---

<sup>1</sup> Kỳ yếu Hội thảo khoa học: DHTH ở trường tiểu học – hiện tại và tương lai. Trường ĐHSP TP.HCM, tháng 12/2012.

các trường đại học và GV các trường phổ thông. Hội thảo đã có 13 bản báo cáo, tham luận đề cập đến các khía cạnh khác nhau của DHTH và DHPH.

Báo cáo của tác giả Đỗ Ngọc Thống trình bày về DHTH trong chương trình giáo dục phổ thông của Hàn Quốc. Tác giả Đỗ Xuân Hội trình bày các chủ đề hội tụ trong chương trình giáo dục phổ thông của Pháp .v.v.

Tác giả Phạm Thị Kim Anh, trong bài viết "*Đào tạo và bồi dưỡng GV như thế nào đáp ứng yêu cầu DHTH trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*", đã đưa ra yêu cầu về năng lực DHTH của GV. Tác giả khẳng định: Những năng lực mà người GV cần có để dạy tích hợp sẽ không nằm ngoài những năng lực đã qui định trong chuẩn nghề nghiệp đối với GV. Song, có thể bổ sung những năng lực sau: (1) Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng và một sự hiểu biết xã hội sâu sắc; (2) Có hiểu biết sâu sắc về DHTH; (3) Có năng lực khai thác thông tin hiệu quả; (4) Có năng lực giải quyết vấn đề; (5) Có năng lực gắn lý thuyết với thực hành.

Tháng 12 năm 2014, Trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh đã tổ chức Hội thảo khoa học: "*DHTH, dạy học phân hóa ở trường trung học đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015*". Hội thảo đã thu hút sự quan tâm của các nhà khoa học, nhà giáo dục, giảng viên đại học, cao đẳng và GV các trường THCS, THPT trong cả nước, với hơn 100 bài viết gửi tới Hội thảo.

Báo cáo mức độ sẵn sàng của GV THCS các môn Lý, Hóa, Sinh trên địa bàn thành phố Đà Nẵng đối với việc triển khai DHTH của tác giả Trương Thị Thanh Mai và Thái Thị Thùy Trang cho thấy, có 91% GV được tiếp cận với cơ sở lý thuyết liên quan đến DHTH. 9% GV cho rằng chưa hiểu biết về DHTH. Tuy nhiên, phần lớn GV hiểu về DHTH còn khá chung chung, chỉ có 44,3% GV định nghĩa đúng khái niệm tích hợp liên môn và có 40% GV nhầm lẫn giữa khái niệm "liên môn" và "đa môn". Có 74,8% GV trả lời đã từng dạy theo hướng DHTH nhưng chủ yếu là "liên hệ", có nghĩa đang dạy môn này nhưng có phần liên quan đến kiến thức môn khác thì GV trình bày thêm, có khi GV liên hệ kiến thức của hàng chục môn khác nhau. Điều này có thể gây ra quá tải cho HS và hiệu quả dạy học thấp.

Ngành Giáo dục đã có nhiều giải pháp triển khai dạy học tích cực và DHTH với các hình thức như: dạy học lồng ghép, dạy học gắn với thực tế, dạy học bằng phương pháp "Bàn tay nặn bột", triển khai nghiên cứu khoa học đối với HS trung học... Bộ GD&ĐT nhấn mạnh: "*Chú trọng thực hiện lồng ghép, tích hợp giáo dục đạo đức, giáo dục ngoài giờ lên lớp, giáo dục hướng nghiệp, giáo dục giá trị sống, giáo dục kỹ năng sống trong các môn học và các hoạt động giáo dục.*"<sup>1</sup>

Thực tiễn cho thấy, để DHTH có hiệu quả là không đơn giản, vì từ lâu các trường sư phạm chỉ đào tạo GV dạy các môn học riêng rẽ và phương pháp giảng

<sup>1</sup> Công văn số 5358/BGDĐT-GDTrH ngày 12-8-2011 của Bộ GD&ĐT về Hướng dẫn nhiệm vụ GDTrH năm học 2011 – 2012

dạy thêm về cung cấp kiến thức và kỹ năng cho HS. Mặt khác, một số yếu tố khó khăn khác như: chương trình chưa thiết kế theo hướng tích hợp và phát triển năng lực HS; phương pháp kiểm tra, đánh giá còn nặng về kiến thức; cơ sở vật chất chưa đáp ứng yêu cầu DHTH; cách thức quản lí và tổ chức dạy học cơ bản vẫn theo chương, bài, tiết; việc học tập của HS vẫn còn thụ động, chưa mang tính tích hợp.

### **8.3. Đánh giá kết quả các công trình đã công bố**

Qua nghiên cứu về DHTH của các nước trên thế giới và Việt Nam, chúng ta nhận thấy rằng, các nước đã có những thành công về DHTH cả về lý luận và thực tiễn.

Có thể khẳng định, về lý luận cũng như thực tiễn DHTH của nước ta hiện nay còn quá chậm so với các nước trên thế giới, nhất là ở cấp THCS và THPT. Nhiều công trình nghiên cứu về DHTH ở Việt Nam đều có chung nhận định là, việc giảng dạy khoa sư phạm tích hợp cho sinh viên các trường sư phạm còn chậm so với yêu cầu.

Nghiên cứu tổng quan về DHTH cho phép chúng tôi khẳng định: chưa có nghiên cứu nào về Khảo sát ý kiến của GV trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh về DHTH và đề xuất xây dựng chuyên đề bồi dưỡng về DHTH cho sinh viên sư phạm.

## PHẦN THỨ HAI

### NỘI DUNG NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI

#### CHƯƠNG I: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC TÍCH HỢP

##### I. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÍCH HỢP VÀ DẠY HỌC TÍCH HỢP

###### 1.1. Cơ sở lý luận về tích hợp

###### 1.1.1. Khái niệm tích hợp

Tích hợp (tiếng Anh: Integration)<sup>1</sup>, với nghĩa là: xác lập cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất trên cơ sở những bộ phận riêng lẻ. Integration còn có nghĩa là sự phối hợp các hoạt động khác nhau của một hệ thống để đảm bảo sự hài hòa chức năng và mục tiêu hoạt động của hệ thống ấy.

Theo từ điển Anh – Anh (Oxford Advance Learner’s Dictionary), từ Integrate có nghĩa là kết hợp những thành phần, những bộ phận với nhau trong một tổng thể. Những thành phần, những bộ phận có thể khác nhau nhưng thích hợp với nhau.

Theo từ điển Bách khoa Khoa học Giáo dục của Cộng hòa Liên bang Đức (Enzyklopadie Erziehungswissienscheft, Bd.2, Stuttgart 1984), nghĩa của từ Integration được giải thích với 2 khía cạnh: (1) Quá trình xác lập lại cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất từ những cái riêng lẻ; (2) Trạng thái mà trong đó có cái chung, cái toàn thể, được tạo ra từ những cái riêng lẻ.

Theo từ điển Tiếng Việt: “Tích hợp là sự kết hợp những hoạt động, chương trình hoặc các thành phần khác nhau thành một khối chức năng. Tích hợp có nghĩa là sự thống nhất, sự hòa hợp, sự kết hợp”.

Tích hợp luôn xảy ra xung quanh chúng ta, ở khắp nơi trong tự nhiên và trong xã hội. Và hầu hết các công việc trong xã hội đều đòi hỏi phải tích hợp các kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết.

###### 1.1.2. Lý thuyết tích hợp

Lý thuyết tích hợp là một triết lý (hay trào lưu suy nghĩ) được Ken Wilber đề xuất. Lý thuyết tích hợp tìm kiếm sự tổng hợp tốt nhất hiện thực “xưa – Premodern”, “nay – modern” và “mai sau – postmodern”. Nó được hình dung như là lý thuyết của mọi sự vật và cung cấp một đường hướng kết hợp nhiều mô thức rời rạc hiện tại thành một mạng hoạt động phức hợp, tương tác nội tại với nhiều cách tiếp cận. Lý thuyết tích hợp đã được nhiều nhà thực hành lý thuyết áp dụng trong hơn 35 lĩnh vực chuyên môn và học thuật khác nhau (Esbjörn-Hargens, 2010).

---

<sup>1</sup> Có nguồn gốc từ tiếng La tinh: integer với nghĩa là “toàn bộ, toàn thể”

Vấn đề quan trọng hơn đối với lý thuyết tích hợp nhân mạnh, tích hợp là một tiến trình tư duy và nhận thức mang tính chất phát triển và tự nhiên của con người trong mọi lĩnh vực hoạt động, khi họ muốn hướng đến hiệu quả của chúng. Quan điểm tích hợp cho phép con người nhận ra những điều then chốt và các mối liên hệ hữu cơ giữa các thành tố trong hệ thống và trong tiến trình hoạt động thuộc một lĩnh vực nào đó. Việc khai thác hợp lý và có ý nghĩa các mối liên hệ này dẫn những nhà hoạt động lý luận cũng như thực tiễn có những phát kiến mới, tránh những trùng lặp gây lãng phí thời gian, tiền của và nhân lực. Đặc biệt, quan điểm này đã dẫn người ta phát kiến nhiều loại hoạt động, tạo môi trường áp dụng những điều mình lĩnh hội vào thực tiễn để tác động và thay đổi thực tiễn. Do đó, tích hợp là vấn đề của **nhận thức và tư duy** của con người, là triết lý/nguyên lý chi phối, định hướng và quyết định thực tiễn hoạt động của con người.

Như vậy, có thể rút ra một số vấn đề cốt lõi sau của tích hợp, đó là:

*Thứ nhất*, tích hợp, thống nhất là bản chất của tự nhiên và xã hội, không có sự phân chia tách các lĩnh vực khác nhau;

*Thứ hai*, Tích hợp có hai tính chất cơ bản, liên hệ mật thiết với nhau và quy định lẫn nhau, đó là **tính liên kết** và **tính toàn vẹn**. Khi xem xét một nội dung/chủ đề/vấn đề/hoạt động là tích hợp cần chú ý đến hai yếu tố là: **quá trình** (xác lập lại cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất từ những cái riêng lẻ và **Trạng thái** (mà trong đó có cái chung, cái toàn thể, được tạo ra từ những cái riêng lẻ);

*Thứ ba*, tích hợp là vấn đề của nhận thức và tư duy của con người, định hướng và quyết định thực tiễn hoạt động của con người.

### 1.1.3. Tích hợp trong giáo dục

Trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm tích hợp xuất hiện từ thời kỳ Khai sáng (thế kỷ XVIII, ở châu Âu) dùng để chỉ một quan niệm giáo dục toàn diện con người, chống lại hiện tượng làm cho con người phát triển thiếu hài hòa, cân đối. Trong dạy học các bộ môn, tích hợp được hiểu là sự kết hợp, tổ hợp các nội dung kiến thức, kỹ năng từ các môn học, lĩnh vực học tập khác nhau thành một môn học mới. Ví dụ môn Khoa học (Science) được hình thành từ sự tổ hợp, kết hợp các môn thuộc lĩnh vực Khoa học tự nhiên như Vật lý, Hóa học, Sinh học, Địa chất học...; môn Nghiên cứu xã hội (Social Studies) được hình thành từ sự tổ hợp, kết hợp các môn thuộc lĩnh vực xã hội như Lịch sử, Địa lý, Xã hội học, Kinh tế học...

Tích hợp còn được hiểu là sự lồng ghép các nội dung cần thiết vào những nội dung vốn có của một môn học, nhưng chưa tạo ra môn học mới.

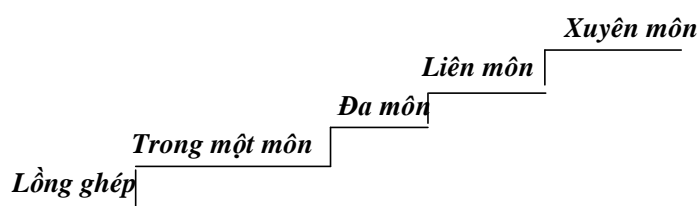
Lý thuyết tích hợp được ứng dụng vào giáo dục trở thành một quan điểm lý luận dạy học phổ biến trên thế giới hiện nay. Xu hướng tích hợp còn được gọi là xu hướng “liên hội” đang được thực hiện trên nhiều bình diện, cấp độ trong quá trình phát triển các chương trình giáo dục. Chương trình được xây dựng theo quan điểm tích hợp, trước hết dựa trên quan điểm giáo dục nhằm phát triển năng lực người học

(Xavier Roegier, 1996).

Đối với chương trình giáo dục, tích hợp được thể hiện ở các thành tố: nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy, kiểm tra - đánh giá và phương pháp học tập của HS. Ngoài ra còn có tích hợp kỹ năng, tích hợp năng lực.

### 1.1.3.1. Tích hợp trong nội dung chương trình

Qua quá trình nghiên cứu và vận dụng quan điểm tích hợp vào xây dựng chương trình giáo dục, các nhà khoa học giáo dục đã phân chia các mức độ tích hợp nội dung chương trình theo thang tăng dần mức độ tích hợp từ thấp đến cao như sơ đồ dưới đây:



Hình 1: Biểu diễn mức độ tích hợp môn học/lĩnh vực học tập

#### a) Tích hợp lồng ghép/liên hệ (fusion)

Ngày càng có nhiều nội dung giáo dục mới cần đưa vào nhà trường (dân số, môi trường, phòng chống HIV/AIDS, chống các tệ nạn xã hội, giáo dục pháp luật, an toàn giao thông, giáo dục kỹ năng sống, vận dụng ...) nhưng không thể đặt thêm những môn học mới mà phải lồng ghép vào các môn học đã có như Sinh học, Hóa học, Địa lý, GDCD... Các nội dung có thể lồng ghép/liên hệ vào bài học thường thấy ở phần vận dụng. Đặc biệt, nội dung giáo dục vì sự phát triển bền vững có thể có mặt ở mọi bài học dưới hình thức lồng ghép, liên hệ.

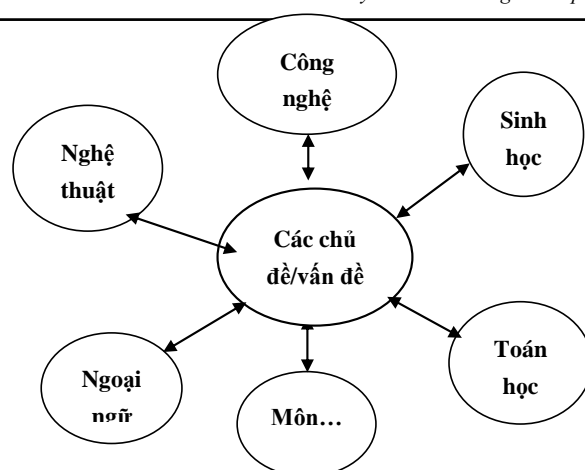
#### b) Tích hợp trong một môn học

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

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

#### c) Tích hợp đa môn (multidisciplinary)

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



Hình 2: Biểu diễn tích hợp đa môn

Khi HS học/nghiên cứu về một vấn đề nào đó, các em đồng thời được tiếp cận từ nhiều bộ môn khác nhau. Ví dụ, khi HS học/nghiên cứu về cuộc Nội chiến của Mỹ ở môn Lịch sử và đồng thời các em được đọc câu chuyện về Biểu hiện của lòng dũng cảm ở môn Tiếng Anh. Chủ đề Nội chiến có thể có ở môn Nghệ thuật, Âm nhạc và các môn học khác. Đôi khi được gọi là *Chương trình song song*. Cùng một vấn đề được dạy ở nhiều môn cùng một lúc. Hoặc khi học/ nghiên cứu về Biển, đảo, HS học tiếng Việt là những từ ngữ về biển, đảo; học giảng văn là phân tích một bài văn/tác phẩm viết về biển, đảo; môn Lịch sử học về một trận đánh trên biển của cha ông ta; môn Địa lý đang học về tài nguyên của biển...

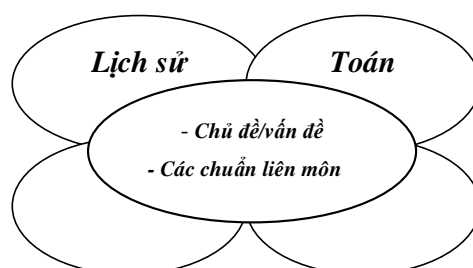
Từ cách tiếp cận đa môn này, GV không cần phải thay đổi nhiều lắm nội dung giảng dạy bộ môn của mình. Nội dung và đánh giá vẫn nguyên theo bộ môn. Chỉ có HS được mong đợi là tạo ra những kết nối giữa các lĩnh vực bộ môn, tức là các em sẽ giải quyết vấn đề dựa trên kiến thức thu được ở nhiều bộ môn khác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

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

#### d) Liên môn (interdisciplinary)

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

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



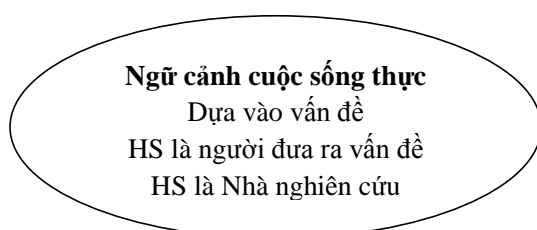
Hình 3: Biểu diễn tích hợp liên môn

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

**e) Xuyên môn (transdisciplinary)**

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

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



Hình 4: Biểu diễn tích hợp xuyên môn

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

### **1.1.3.2. Tích hợp đối với phương pháp dạy học**

Tích hợp là quá trình xác lập cái chung, cái toàn thể từ những cái riêng lẻ, vì vậy, để thực hiện tích hợp, người GV không chỉ sử dụng một phương pháp dạy học duy nhất mà có thể sử dụng linh hoạt nhiều phương pháp dạy học khác nhau để giúp HS huy động kiến thức, kỹ năng nhiều môn học nhằm tạo ra một “cái chung”, được tổ hợp, kết hợp một cách hữu cơ với nhau, nhằm giúp giải quyết vấn đề đặt ra một cách hiệu quả nhất. Như vậy, tích hợp trong phương pháp là việc GV sử dụng một số phương pháp giảng dạy khác nhau một cách hữu cơ, linh hoạt để tổ chức dạy học có hiệu quả nhất.

Chẳng hạn, khi dạy môn Công nghệ ở chương trình phổ thông, GV cần phối hợp nhiều phương pháp khác nhau như: hội thảo, giải quyết vấn đề, huấn luyện nghề (vừa dạy lý thuyết vừa dạy thực hành), dạy học theo dự án, HS tranh luận, trình diễn, học tập qua thí nghiệm... Các phương pháp này phải được GV kết hợp một cách hữu cơ, hòa quyện với nhau và được thực hiện tùy theo từng chủ đề, hoặc là bối cảnh lớp học hay phòng thực hành sẽ vận dụng các phương pháp một cách thích hợp.

### **1.1.3.3. Tích hợp trong kiểm tra đánh giá**

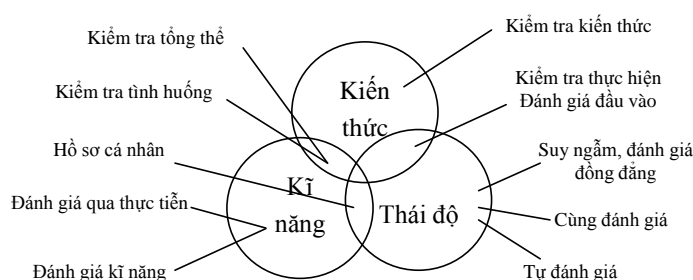
Tính tích hợp trong kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS được thể hiện ở các khâu: ra đề thi, hình thức kiểm tra, hình thức đánh giá, mục tiêu đánh giá,...

+ *Tích hợp đối với đề kiểm tra*: Đề kiểm tra có yêu cầu HS vận dụng nhiều kiến thức của nhiều môn học để giải quyết vấn đề là đề kiểm tra mang tính tích hợp. Hoặc một đề kiểm tra lý thuyết và thực hành, không chỉ chú trọng kiến thức mà cả kiểm tra các kỹ năng nhằm đánh giá năng lực HS.

+ *Tích hợp đối với phương pháp kiểm tra, đánh giá*: Việc đánh giá HS không chỉ sử dụng một phương pháp, một cách thức... mà sử dụng nhiều phương pháp, nhiều cách thức đánh giá khác nhau, nhiều người tham gia đánh giá và có cả tự đánh giá của HS thì việc đánh giá như trên mang tính tích hợp.

+ *Tích hợp đối với mục tiêu đánh giá*: Việc đánh giá không chỉ nhằm kiểm tra kiến thức mà còn đánh giá các kỹ năng, thái độ, phẩm chất, năng lực HS... đánh giá như vậy mang tính toàn diện, và do đó nó mang tính tích hợp.

Tóm lại, DHTH hướng đến việc hình thành và bồi dưỡng năng lực cho người học. Chính vì vậy, đánh giá trong DHTH chính là đánh giá năng lực – hay đánh giá thực hiện. Điều này có nghĩa là GV cần đánh giá kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học trong một bối cảnh có ý nghĩa vào giải quyết các tình huống thực tiễn của cuộc sống (như hình 5) chứ không chỉ là đánh giá từng đơn vị kiến thức, kỹ năng riêng rẽ.



Hình 5: Đánh giá theo năng lực (chi tiết)

#### 1.1.3.4. Tích hợp bằng và thông qua việc học

Lý thuyết sư phạm tích hợp của Xavier Rogier là một quan niệm về quá trình học tập, trong đó, toàn thể quá trình học tập phải góp phần hình thành ở HS những năng lực rõ ràng. Như vậy, tính tích hợp được thể hiện trong mục tiêu học tập nhằm hướng đến phát triển năng lực của bản thân người học. Về học tập để phát triển năng lực, có 3 khái niệm học tập tích cực nhằm phát triển năng lực, đó là:

+ *Học tập chân chính*: Mục đích chung của việc học là hiểu sự liên hệ liên kết của mọi sự vật, hiện tượng. *Tích hợp là cách tư duy trong đó các mối liên kết được tìm kiếm, do vậy, tích hợp làm cho việc học chân chính xảy ra* (Clark, 2002). Như vậy, với định nghĩa học tập là cách tìm kiếm các mối liên hệ và kết nối các kiến thức, Clack đã khẳng định quy luật tích hợp là tất yếu của tiến trình học tập.

+ *Học tập đắm mình*: Khi người học tập trung vào tất cả các nội dung chương trình giảng dạy, dựa trên sự quan tâm và ý kiến của giới chuyên môn, khi đó, tích hợp được diễn ra bên trong người học, còn sự can thiệp bên ngoài ít hoặc không có<sup>1</sup>.

+ *Học tập nối mạng*<sup>2</sup>: HS hoàn toàn là trung tâm, có thể tự định hướng quá trình tích hợp, khi đó, người học hiểu biết về chủ đề của họ và có thể tự định hướng trọng tâm, dựa trên nguồn dữ liệu cần thiết có cả trong môn học và xuyên môn học.

Ví dụ: Phương pháp HS tự đọc theo nhóm để phân tích nội dung và nghệ thuật của một tác phẩm văn học rồi làm các chuyên đề, báo cáo thảo luận trước lớp là một phương pháp học tập mang tính tích hợp. Bởi vì, ở đó HS sẽ được hình thành và phát triển các năng lực ngôn ngữ, năng lực cảm thụ văn học, năng lực trình bày, năng lực hợp tác... không chỉ thông qua việc đọc văn bản của tác phẩm mà còn thông qua việc tìm kiếm thông tin liên quan, và vận dụng nhiều kiến thức của các lĩnh vực khác như lịch sử, địa lý, văn hóa, nghệ thuật, khoa học... để phân tích tác phẩm theo quan điểm riêng của mình. Đặc biệt, trong hình thức học tập này, mối liên hệ giữa các kiến thức của các lĩnh vực khác nhau sẽ được người học kết nối để luận giải những vấn đề mà tác phẩm văn học đặt ra, và qua đó, có thể có những phát

<sup>1</sup> Dẫn theo Phạm Đức Quang (2012). Đôi nét về tích hợp chương trình giảng dạy môn Toán. Hội thảo khoa học: DHTH – Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ Giáo dục và Đào tạo, TP.HCM, 2012

<sup>2</sup> Theo Phạm Đức Quang (2012) (tài liệu đã dẫn)

hiện mới về tác phẩm văn học.

Hoặc như việc nghiên cứu khoa học là quá trình học tập mang tính tích hợp rất cao, ở đó, HS tự đặt ra bài toán, tự tìm kiếm tài liệu, số liệu, quan sát, đo đạc... và vận dụng kiến thức của nhiều môn học khác nhau, nhiều kỹ năng khác nhau... để giải quyết hiệu quả vấn đề đã đặt ra.

Tóm lại, có 2 nội dung cần được nhấn mạnh trong việc tích hợp chương trình và môn học:

*Thứ nhất*, đối với chương trình giáo dục, tính tích hợp được thể hiện ở các thành tố như: nội dung chương trình, phương pháp dạy học, kiểm tra- đánh giá và việc học tập của HS.

*Thứ hai*, về môn học, theo d' Hainaut (1977) có 4 quan điểm khác nhau đối với các môn học, đó là:

- Quan điểm "đơn môn": có thể xây dựng chương trình học tập theo hệ thống nội dung của một môn học riêng biệt. Các môn học được tiếp cận một cách riêng rẽ.

- Quan điểm "đa môn": một chủ đề trong nội dung học tập có liên quan với những kiến thức, kỹ năng thuộc một số môn học khác nhau. Các môn học tiếp tục được tiếp cận riêng rẽ, chỉ phối hợp với nhau ở một số đề tài nội dung.

- Quan điểm "liên môn": nội dung học tập được thiết kế thành một chuỗi vấn đề, tình huống đòi hỏi muốn giải quyết phải huy động tổng hợp kiến thức kỹ năng của những môn học khác nhau.

- Quan điểm "xuyên môn": nội dung học tập hướng vào phát triển những kỹ năng, năng lực cơ bản mà HS có thể sử dụng vào tất cả các môn học, trong việc giải quyết những tình huống khác nhau của cuộc sống.

Nhu cầu phát triển xã hội hiện đại đòi hỏi nhà trường hướng tới quan điểm liên môn và quan điểm xuyên môn.

## **1.2. Cơ sở lý luận về DHTH**

### **1.2.1. Một số định nghĩa về DHTH**

DHTH là một quan điểm, một xu hướng dạy học hiện đại nhằm phát triển năng lực người học. Trong quá trình nghiên cứu và vận dụng nó vào thực tiễn đã xuất hiện một số định nghĩa khác nhau:

- *Thứ nhất*, DHTH các khoa học (DHTHCKH) được UNESCO định nghĩa là "Một cách trình bày các khái niệm và nguyên lý khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của tư tưởng khoa học, tránh nhấn quá mạnh hoặc quá sớm sự sai khác giữa các lĩnh vực khoa học khác nhau"<sup>1</sup>.

Định nghĩa này nhấn mạnh cách tiếp cận (approach) các khái niệm và nguyên

---

<sup>1</sup> Hội nghị phối hợp trong chương trình của UNESCO, Paris 1972

lí khoa học chứ không phải là hợp nhất nội dung. UNESCO đã chú ý trước hết đến việc giảng dạy khoa học ở cấp tiểu học và cấp trung học cơ sở. Tại Hội nghị Maryland 4/1973, khái niệm DHTHCKH còn bao gồm cả việc DHTHCKH với công nghệ. Cũng theo hướng DHTHCKH với Công nghệ là gắn **học** với **hành**. Xavier Roegiers cho rằng giáo dục nhà trường phải chuyển từ đơn thuần dạy kiến thức sang phát triển ở HS các năng lực hành động, xem năng lực (compétence) là khái niệm cơ sở "của khoa sư phạm tích hợp" (pédagogie de l'intégration).

- **Thứ hai**, theo Xavier Roegier, “Khoa sư phạm tích hợp là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở HS những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho HS nhằm phục vụ cho quá trình học tập tương lai, hoặc hoà nhập HS vào cuộc sống lao động. Khoa sư phạm tích hợp làm cho quá trình học tập có ý nghĩa”

- **Thứ ba**, DHTH là định hướng dạy học giúp HS phát triển khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng,... thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong học tập và trong cuộc sống, được thực hiện ngay trong quá trình lĩnh hội tri thức và rèn luyện kỹ năng; phát triển được những năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề<sup>1</sup>.

DHTH cũng có nghĩa là đảm bảo để mỗi HS biết cách vận dụng kiến thức học được trong nhà trường vào các hoàn cảnh mới lạ, khó khăn, bất ngờ, qua đó trở thành một người công dân có trách nhiệm, một người lao động có năng lực. DHTH đòi hỏi việc học tập trong nhà trường phải được gắn với các tình huống của cuộc sống mà sau này HS có thể đối mặt.

Cụ thể, trong DHTH, HS dưới sự chỉ đạo của GV thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; HS học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kỹ năng và những thao tác để giải quyết một tình huống phức hợp – thường là gắn với thực tiễn. Và qua đó, HS nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển năng lực và các phẩm chất cá nhân.

- **Thứ tư**, theo từ điển Giáo dục học: “Tích hợp là hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học”.

Như vậy, qua phân tích một số định nghĩa về DHTH, có hai vấn đề cần được khẳng định, đó là:

*Thứ nhất*, DHTH là một quan điểm sư phạm, ở đó người học cần huy động nhiều nguồn lực (bao gồm: kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, khả năng, kinh nghiệm của mỗi HS và hợp tác với bạn cùng học, sự hướng dẫn của thầy...) để giải quyết một tình huống phức hợp – có vấn đề, nhằm phát triển các năng lực và phẩm

<sup>1</sup> Theo Dự thảo chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tháng 7/2015

chất cá nhân;

*Thứ hai*, đối với các môn khoa học, DHTH được tiếp cận theo ba hướng sau: (1) "Một cách trình bày các khái niệm và nguyên lí khoa học cho phép diễn đạt sự thống nhất cơ bản của tư tưởng khoa học"; (2) DHTH bao gồm DHTHCKH với Công nghệ; Và (3) DHTH là một hình thức dạy học kết hợp giữa dạy lý thuyết và thực hành.

Đối với giáo dục phổ thông thì hai hướng tiếp cận đầu được nhấn mạnh, hướng tiếp cận thứ ba theo những tình huống, bài học/dự án cụ thể. Ví dụ: khi giảng dạy các môn Tin học, Công nghệ, nếu có đủ điều kiện máy móc, thiết bị, có thể dạy lý thuyết kết hợp với thực hành. Tuy nhiên, đối với giáo dục nghề nghiệp thì hướng tiếp cận thứ ba (dạy lý thuyết kết hợp với thực hành) được coi là trọng tâm.

### **1.2.2. Tại sao phải DHTH**

Dạy học theo từng môn học riêng rẽ đã có quá trình phát triển lâu dài và có tác dụng lớn đối với tiếp nhận trí thức của HS, và đây là cách thức dạy học phù hợp với cách thức đào tạo GV theo từng môn riêng rẽ. Khi chuyển qua DHTH, đã đặt ra nhiều vấn đề phức tạp hơn đối với GV. Do đó, các nhà giáo dục đã nghiên cứu và đưa ra những lý do xác đáng cho việc DHTH, đó là:

#### **1.2.2.1. DHTH giúp người học tiếp cận tốt hơn với bản chất thống nhất của tự nhiên, xã hội**

Từ thế kỉ XV đến thế kỉ XIX, các khoa học tự nhiên đã nghiên cứu giới tự nhiên theo tư duy phân tích, mỗi khoa học tự nhiên nghiên cứu một dạng vật chất, một hình thức vận động của vật chất trong tự nhiên. Nhưng bản thân giới tự nhiên là một thể thống nhất nên sang thế kỉ XX đã xuất hiện những khoa học liên ngành, giao ngành, hình thành những lĩnh vực tri thức đa ngành, liên ngành. Các khoa học tự nhiên đã chuyển từ tiếp cận "phân tích - cấu trúc" sang tiếp cận "tổng hợp - hệ thống". Sự thống nhất của tư duy phân tích và tổng hợp - đều cần thiết cho sự phát triển nhận thức đã tạo nên tiếp cận "cấu trúc - hệ thống" đem lại cách nhận thức biện chứng về mối quan hệ giữa bộ phận với toàn thể.

Trong quá trình phát triển của xã hội loài người nói chung, phát triển của một dân tộc nói riêng, các sự kiện, sự việc diễn ra, tình huống đặt ra không chỉ liên quan đến một lĩnh vực riêng rẽ mà liên quan đến nhiều lĩnh vực khác nhau. Theo Mác, con người là tổng hòa các mối quan hệ và đối với xã hội, mỗi sự kiện, sự việc là "tổng hòa" các mối quan hệ giữa các lĩnh vực khác nhau.

DHTH sẽ giúp HS xem xét, tìm hiểu, khám phá tự nhiên và các sự kiện trong xã hội theo hướng thống nhất, liên kết các "bộ phận" chứ không tách rời các "bộ phận", các lĩnh vực khác nhau. Điều này, sẽ giúp người học tiếp cận tốt hơn đối với bản chất của tự nhiên và xã hội.

#### **1.2.2.2. Phát triển năng lực người học**

DHTH là dạy học xung quanh một chủ đề đòi hỏi huy động nhiều kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều môn học trong quá trình tìm tòi, nghiên cứu của HS. Điều này tạo thuận lợi cho việc trao đổi và làm giao thoa các mục tiêu dạy học của các môn học khác nhau. Vì vậy, DHTH sẽ đáp ứng yêu cầu dạy học để phát triển năng lực HS.

Các tình huống DHTH thường gắn với cuộc sống, gần gũi và hấp dẫn đối với người học; người học phải tìm kiếm thông tin, giải thích, phân tích, lập luận, hoặc tiến hành các thí nghiệm, xây dựng mô hình... để giải quyết vấn đề. Qua đó, tạo điều kiện phát triển các phương pháp và kỹ năng cơ bản ở người học như: lập kế hoạch, tìm kiếm, xử lý phân tích tổng hợp thông tin, đề xuất các giải pháp một cách sáng tạo; tạo kích thích động cơ, lợi ích và sự tham gia vào các hoạt động học, ngay cả với HS trung bình và yếu về năng lực học.

DHTH không chỉ đánh giá các kiến thức đã lĩnh hội, mà chủ yếu là đánh giá xem HS có năng lực sử dụng kiến thức trong các tình huống có ý nghĩa không. Nói cách khác, người học có khả năng huy động kiến thức và năng lực của mình để giải quyết một cách hữu ích một vấn đề xuất hiện, hoặc có thể đối mặt với một tình huống mới, bất ngờ chưa từng gặp. Và qua đó, năng lực người học phát triển.

### **1.2.2.3. Tận dụng vốn kinh nghiệm người học**

DHTH tìm cách hòa nhập các hoạt động của nhà trường vào thực tiễn cuộc sống. Do gắn với bối cảnh thực tế và gắn với nhu cầu người học cho phép dạy học hướng đến những lợi ích, sự tích cực và chịu trách nhiệm của người học. Khi việc học được đặt trong bối cảnh gần gũi với thực tiễn, với cuộc sống sẽ cho phép tạo ra niềm tin ở người học, giúp họ tích cực huy động và vận dụng tối đa vốn kinh nghiệm của mình. Chính điều này sẽ tạo điều kiện cho HS đưa ra những lập luận có căn cứ, có lý lẽ, qua đó họ biết được vì sao hoạt động diễn ra như vậy, đó là cơ hội để phát triển nhận thức chân chính ở người học. Người học có những đáp ứng tích cực với các hoạt động cần thực hiện, hiểu rõ mục đích các hoạt động, và cả kết quả cần đạt được. Khi đó, hoạt động học trở thành nhu cầu tự thân và trở nên có ý nghĩa hơn.

### **1.2.2.4. Thiết lập mối liên hệ giữa kiến thức, kỹ năng và phương pháp của các môn học**

Việc tích lũy giản đơn các khái niệm, sự lặp lại một cách đơn điệu các kiến thức sẽ trở nên quá tải hoặc nhàm chán, bởi vì người học không thu nhận và lưu trữ tất cả thông tin đến một cách riêng lẻ. Điều này cho thấy cần tổ chức lại dạy học “xuất phát từ sự thống nhất” để người học có nhiều cơ hội tập trung vào hoạt động khai thác, hiểu và phân tích thông tin nhằm giải quyết vấn đề thay vì ghi nhớ và lưu giữ thông tin.

DHTH tạo mối liên hệ trong học tập bằng việc kết nối các môn học khác nhau, nhấn mạnh đến sự phụ thuộc và mối liên hệ giữa các kiến thức, kỹ năng và phương

pháp của các môn học đó, do đó, DHTH là phương thức dạy học hiệu quả để kiến thức được cấu trúc một cách có tổ chức và vững chắc<sup>1</sup>.

Trong DHTH, nếu thiết kế các hoạt động tốt thì quá trình học sẽ diễn ra một cách thống nhất, tự nhiên; từ các hoạt động đó, HS sẽ nhìn thấy tiến trình phát triển logic của việc học trong mối quan hệ giữa các môn học, bởi vì trong cuộc sống hàng ngày, các hiện tượng tự nhiên không bị cách chia từng phần riêng biệt, các hiện tượng xã hội không chỉ liên quan đến một lĩnh vực/môn học mà thường liên quan đến nhiều môn học/lĩnh vực khác nhau.

#### **1.2.2.5. Tinh giản kiến thức, tránh lặp lại các nội dung giống nhau ở các môn học**

Thiết kế chủ đề tích hợp, ngoài việc tạo điều kiện tích hợp mục tiêu của hai hay nhiều môn học, nó còn cho phép:

- Thiết kế nội dung các môn học để tránh sự lặp lại cùng một kiến thức ở các môn học khác nhau, do đó, tiết kiệm thời gian khi tổ chức hoạt động học mà vẫn đảm bảo tích cực, học sâu;

- Tạo điều kiện tổ chức các hoạt động học đa dạng, tận dụng các tài nguyên cũng như sự huy động các lực lượng xã hội tham gia vào quá trình giáo dục.

Như vậy, DHTH góp phần tinh giản kiến thức, tránh sự trùng lặp các nội dung giống nhau ở các môn học khác nhau.

#### **1.2.3. Các mức độ tích hợp trong dạy học**

DHTH được bắt đầu với việc xác định một chủ đề cần huy động kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều môn học để giải quyết vấn đề. Lựa chọn một chủ đề, trên cơ sở chuẩn kiến thức, kỹ năng, năng lực của chương trình giáo dục, đồng thời gắn với thực tiễn và sự quan tâm, hứng thú của HS là một thách thức đối với người GV. Vậy, tính tích hợp của một chủ đề được thể hiện như thế nào? Theo Dự thảo chương trình tổng thể giáo dục phổ thông mới: Tính tích hợp của một chủ đề thể hiện qua sự huy động, kết hợp, liên hệ các yếu tố có liên quan với nhau của nhiều lĩnh vực để giải quyết có hiệu quả một vấn đề và thường đạt được nhiều mục tiêu khác nhau<sup>2</sup>. Có thể chia ra ba mức độ tích hợp trong DHTH, đó là:

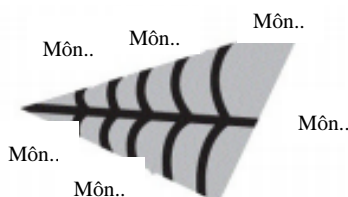
##### **(i) Lòng ghép/liên hệ:**

Đó là đưa các yếu tố nội dung gắn với thực tiễn (dạy học với các tình huống gắn với thực tiễn), gắn với xã hội, gắn với các môn học khác vào dòng chảy chủ đạo của nội dung bài học của một môn học. Ở mức độ lòng ghép/liên hệ, các môn học

<sup>1</sup> Xavier Roegier cho rằng nếu nhà trường chỉ quan tâm dạy cho HS các khái niệm một cách rời rạc, thì nguy cơ sẽ hình thành ở HS các suy luận theo kiểu khép kín, sẽ hình thành những con người mù chức năng, nghĩa là những người đã lĩnh hội kiến thức nhưng không có khả năng sử dụng kiến thức đó hàng ngày (Xavier Roegier, Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck, 2000)

<sup>2</sup> Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo tháng 7/2015 (Tr 4)

vấn dạy riêng rẽ. Tuy nhiên, GV có thể tìm thấy mối liên hệ giữa kiến thức của các môn học mình đảm nhận với nội dung của các môn học khác và thực hiện việc lồng ghép các kiến thức đó ở những thời điểm thích hợp<sup>1</sup>. DHTH ở mức độ lồng ghép có thể thực hiện thuận lợi ở nhiều thời điểm khác nhau trong tiến trình dạy học. Các chủ đề gắn với thực tiễn, gắn với nhu cầu người học sẽ có nhiều cơ hội để tổ chức dạy học lồng ghép. Sơ đồ xương cá (hình 5) thể hiện quan hệ giữa kiến thức của một môn học (trục chính) với kiến thức của các môn học khác (các nhánh).



Hình 6: Sơ đồ xương cá

Ví dụ: Lồng ghép nội dung bảo vệ môi trường, giáo dục dân số, tiết kiệm năng lượng vào bài dạy ở các môn học Địa lý, Sinh học, Hóa học, Vật lý... Hay lồng ghép giáo dục pháp luật, chủ quyền biển đảo vào bài dạy các môn Lịch sử, Địa lý, Giáo dục công dân...

Hiện nay, GV THPT thực hiện DHTH chủ yếu ở mức độ lồng ghép/liên hệ. Tuy nhiên, một số GV lại lồng ghép/liên hệ kiến thức quá nhiều môn dẫn đến “loãng” kiến thức trọng tâm, do đó, hiệu quả giảng dạy không cao.

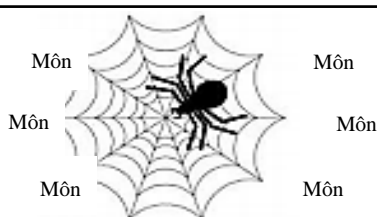
### (ii) Vận dụng kiến thức liên môn

Ở mức độ này, hoạt động diễn ra xung quanh các chủ đề, ở đó, người học cần vận dụng các kiến thức của nhiều môn học để giải quyết các vấn đề đặt ra. Các chủ đề khi đó gọi là chủ đề hội tụ.

Với các môn học khác nhau, mối quan hệ giữa các môn học trong chủ đề được hình dung qua sơ đồ mạng nhện (hình 6), như vậy nội dung các môn học được phát triển riêng để đảm bảo hệ thống. Mặt khác, vẫn thực hiện được sự liên kết giữa các môn học qua việc vận dụng các kiến thức liên môn<sup>2</sup> trong các chủ đề hội tụ.

<sup>1</sup> Đỗ Hương Trà, Nguyễn Thị Thuận (2013). DHTH liên môn: những vấn đề đặt ra trong đào tạo GV. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 3/2013.

<sup>2</sup> Đỗ Hương Trà (2015). Đỗ Hương Trà (2015). Nghiên cứu DHTH liên môn: những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng, lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 31, Số 1 (2015) 44-51



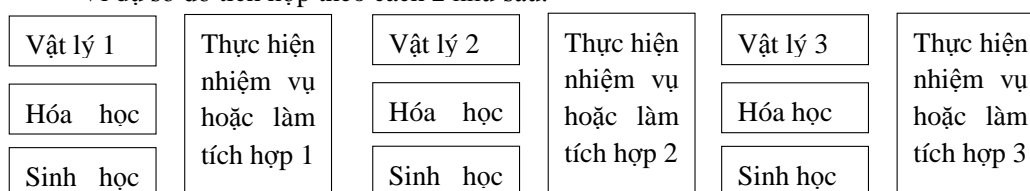
Hình 7: Sơ đồ mạng nhện

Việc liên kết kiến thức các môn học để giải quyết các tình huống cũng có nghĩa là các kiến thức được tích hợp các môn học. Có hai cách thực hiện tích hợp mức độ này.

**Cách 1:** Các môn học vẫn được dạy riêng rẽ nhưng đến cuối học kỳ, cuối năm hoặc cuối cấp có một phần, một chương về những vấn đề chung (của các môn khoa học tự nhiên hay các môn khoa học xã hội) và các thành tựu ứng dụng thực tiễn nhằm giúp HS xác lập mối liên hệ giữa các kiến thức đã được lĩnh hội.

**Cách 2:** Những ứng dụng chung cho các môn học khác nhau thực hiện ở những thời điểm đều đặn trong năm học. Nói cách khác, sẽ bố trí xen một số nội dung tích hợp liên môn vào thời điểm thích hợp nhằm làm cho HS quen dần của việc sử dụng các kiến thức của các môn học gần gũi nhau.

Ví dụ sơ đồ tích hợp theo cách 2 như sau:



Hình 8: Biểu diễn sơ đồ tích hợp liên môn theo cách 2

### (iii) Hòa trộn

Đây là mức độ cao nhất của DHTH. Ở mức độ này, tiến trình dạy học là tiến trình “không môn học”, nghĩa là nội dung kiến thức trong bài học không thuộc riêng về một môn học nào mà thuộc về nhiều môn học khác nhau, do đó, các nội dung thuộc chủ đề tích hợp sẽ không cần dạy ở các môn học riêng rẽ. mức độ tích hợp này dẫn đến sự hợp nhất của hai hay nhiều môn học.

Ở mức độ hòa trộn, GV phối hợp quá trình học tập những môn khác nhau bằng các tình huống thích hợp.

Trong quá trình thiết kế, sẽ có các chủ đề, trong đó, các năng lực cần hình thành được thể hiện xuyên suốt qua toàn bộ các nội dung của chủ đề mà không phải là một nội dung nào đó của chủ đề. Các năng lực này chính là các năng lực được hình thành xuyên môn học. Ví dụ, với các môn khoa học tự nhiên, đó là năng lực thực hiện các phép đo và sử dụng công cụ đó, năng lực khoa học.

Để thực hiện tích hợp ở mức độ hòa trộn, cần sự hợp tác của các GV ở các môn học khác nhau. Để lựa chọn và xây dựng nội dung học, GV phải có hiểu biết sâu sắc về chương trình và đặt chương trình các môn học cạnh nhau để so sánh, để tôn trọng những đặc trưng nhằm dẫn HS đạt tới mục tiêu dạy học xác định, hướng tới việc phát triển năng lực. Việc phân tích mối quan hệ giữa các môn học khác nhau trong chủ đề cũng như sự phát triển các kiến thức trong cùng môn học phải đảm bảo nguyên tắc tích hợp và hợp tác.

## **II. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ NĂNG LỰC NĂNG LỰC DẠY HỌC TÍCH HỢP VÀ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO HƯỚNG TÍCH HỢP**

### **2.1 Năng lực dạy học của người giáo viên**

Để thực hiện tốt vai trò, nhiệm vụ của mình, người GV phải có một nhân cách sư phạm, bao gồm những phẩm chất và năng lực đáp ứng được đòi hỏi của hoạt động dạy học và giáo dục. Trong năng lực sư phạm thì cốt lõi là năng lực dạy học.

#### **2.1.1. Khái niệm năng lực**

**Năng lực** – thường được hiểu là khả năng, điều kiện chủ quan, hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó. Phạm trù năng lực thường được hiểu theo những cách khác nhau và mỗi cách hiểu có một thuật ngữ tương ứng.

(1) **Năng lực** hiểu theo kiểu chung nhất là khả năng mà cá nhân thể hiện khi tham gia một hoạt động nào đó ở một thời điểm nhất định. Chẳng hạn, khả năng giải toán, khả năng nói tiếng Anh,... thường được đánh giá bằng các trắc nghiệm trí tuệ.

(2) **Năng lực** là khả năng thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ/một hành động cụ thể liên quan đến lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và sự sẵn sàng hành động.

(3) **Năng lực hành động**, đó là: năng lực là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... để thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định.

Năng lực của cá nhân được đánh giá qua phương thức và kết quả hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống. Có thể xem xét riêng một cách tương đối phẩm chất và năng lực, nhưng năng lực hiểu theo nghĩa rộng (năng lực người) bao gồm cả phẩm chất và các năng lực hiểu theo nghĩa hẹp.

#### **2.1.2. Cấu trúc của năng lực**

Khái niệm năng lực hành động và khái niệm kỹ năng không có sự tương đồng. Kỹ năng chỉ được định nghĩa như là khả năng thực hiện dễ dàng, chính xác một hành động có tính phức hợp và khả năng thích ứng trong các điều kiện đang thay đổi. Trong khi năng lực hành động được định nghĩa như là một khái niệm định hướng theo chức năng, một hệ thống phức hợp hơn, toàn diện hơn, có sự kết hợp

của nhiều thành tố như các khả năng nhận thức, kĩ năng, thái độ và chứa cả thành phần phi nhận thức như động cơ, xúc cảm, giá trị, đạo đức... trong một bối cảnh có ý nghĩa. Chẳng hạn như năng lực ngôn ngữ thường gồm các năng lực thành phần như đọc hiểu, nghe hiểu, nói, viết... định hướng thực hiện chức năng giao tiếp, tư duy, kết nối trong đó có thái độ và các thành tố khác như xúc cảm, giá trị, niềm tin,... trong một bối cảnh có ý nghĩa.

Như vậy, năng lực không phải là cấu trúc bất biến, mà là một cấu trúc động, có tính mở, đa thành tố, đa tầng bậc, hàm chứa trong nó không chỉ là kiến thức, kĩ năng,... mà cả niềm tin, giá trị, trách nhiệm xã hội,... thể hiện ở tính sẵn sàng hành động trong những điều kiện thực tế, hoàn cảnh thay đổi.

Trên cơ sở định nghĩa về năng lực và cấu trúc năng lực, ta có thể đi đến định nghĩa năng lực dạy học như sau:

***Năng lực dạy học là tổ hợp các thành tố như kiến thức, các khả năng nhận thức, các khả năng thực hành, động cơ, giá trị và đạo đức, xúc cảm và thái độ của người GV đáp ứng các yêu cầu của hoạt động dạy học và đảm bảo cho việc thực hiện có kết quả hoạt động này.***

Năng lực dạy học là yếu tố quyết định chất lượng, hiệu quả hoạt động dạy học của mỗi GV. Vì vậy, để nâng cao chất lượng dạy học, việc nâng cao năng lực dạy học cho giáo viên là việc làm quan trọng đầu tiên, thể hiện rất đa dạng với một hệ thống bao gồm rất nhiều nội dung cụ thể gắn bó với nhau trong một tổng thể. Tuy nhiên, năng lực đó thể hiện chủ yếu ở các lĩnh vực chủ yếu như: kiến thức; kĩ năng dạy học; thái độ, động cơ, niềm tin,...

### **2.1.3. Năng lực DHTH**

Dựa vào định nghĩa DHTH và định nghĩa năng lực dạy học, ta có thể đi đến định nghĩa về năng lực DHTH như sau:

***Năng lực DHTH là tổ hợp các thành tố như kiến thức, các khả năng nhận thức, các khả năng thực hành, động cơ, giá trị và đạo đức, xúc cảm và thái độ của người GV đáp ứng các yêu cầu của hoạt động DHTH và đảm bảo cho việc thực hiện có kết quả hoạt động này.***

Dựa vào định nghĩa này ta phân tích một số thành tố theo quan điểm của DHTH:

#### **2.1.3.1. Kiến thức**

Trình độ nắm vững kiến thức là biểu hiện đầu tiên của năng lực dạy học nói chung và DHTH nói riêng của người GV. Để thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học, người GV phải có một vốn kiến thức sâu rộng thuộc nhiều lĩnh vực khác như:

- *Kiến thức môn dạy*: Người GV phải nắm vững kiến cơ bản, hiện đại của môn học mà mình dạy (môn riêng rẽ hoặc môn tích hợp). Bởi vì, những kiến thức này chính là phương tiện dạy chủ yếu của họ, giúp họ dạy một cách hiệu quả các môn

học trong chương trình của cấp học. Kiến thức cơ bản của người GV hiện nay không chỉ đủ giảng giải cho HS hiểu về nó như dạy học truyền thống, mà phải sâu sắc đến mức biết rõ con đường, cách thức ra đời của chính mỗi kiến thức, để có thể tổ chức cho HS hoạt động nhằm chiếm lĩnh nó. Như vậy, yêu cầu đối với kiến thức môn dạy của GV trong dạy học hiện đại cũng như DHTH cao hơn. Chỉ có vậy, mới giúp HS có thể vận dụng chúng không chỉ đơn thuần vào việc giải bài tập mà còn giải quyết được các tình huống liên quan nảy sinh trong cuộc sống.

- *Kiến thức nghiệp vụ:* là những kiến thức liên quan trực tiếp hoặc gián tiếp đến phương pháp dạy học của GV, đó là những kiến thức về đối tượng và chủ thể dạy học (tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học dạy học), về mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, kiến thức về kỹ thuật lập kế hoạch, tổ chức các hoạt động dạy học, kỹ thuật sử dụng các phương tiện dạy học, phương pháp kiểm tra, đánh giá trong dạy học, cách thức quản lý quá trình dạy học,.... Điều quan trọng đối với GV trong việc dạy học hiện nay phải thường xuyên cập nhật kiến thức mới về lĩnh vực này, đặc biệt là các phương pháp dạy học tích cực. Bởi vì, trong DHTH đòi hỏi GV phải biết phối hợp nhiều phương pháp dạy học khác nhau, biết sử dụng nhiều phương tiện dạy học từ thủ công đến hiện đại. Do đó, GV không chỉ biết phương pháp giảng dạy của môn mình đảm nhiệm mà còn phương pháp giảng dạy của môn khác.

- *Kiến thức về nền tảng xã hội:* Kiến thức về nền kinh tế tri thức, về các lĩnh vực kinh tế - xã hội của thế giới, đất nước và địa phương, về văn hóa, phong tục tập quán Việt Nam và nơi trường đóng, hiểu biết về các chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước, ngành và địa phương. Đặc biệt là kiến thức của liên ngành khoa học và những kiến thức về việc vận dụng kiến thức chuyên ngành và kiến thức về một số môn học khác không phải môn mà GV phụ trách. Đây là những yêu cầu mới đối với GV trong việc thực hiện DHTH. Trước đây, GV chỉ tập trung vào kiến thức chuyên môn là đủ để dạy tốt. Hiện nay, để nâng cao chất lượng dạy học thực sự, người GV phải có một vốn văn hóa và học vấn rộng rãi. Bởi vì, HS hiện nay có vốn hiểu biết về tự nhiên và xã hội khác trước, đồng thời HS phải biết tìm ra mối liên hệ giữa các kiến thức của các lĩnh vực khác nhau để giải quyết các vấn đề thực tiễn.

- *Kiến thức về công nghệ thông tin và ngoại ngữ:* Đây là những phương tiện cơ bản để người thầy nâng cao chất lượng dạy học của mình. GV phải có khả năng sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại như Bảng tương tác, máy chiếu, máy tính xách tay, máy tính bảng, máy ảnh, điện thoại thông minh... Biết sử dụng internet để tìm kiếm thông tin, tư liệu dạy học, biết xử lý, tổng hợp và phân tích dữ liệu... Biết sử dụng công nghệ thông tin, internet để kết nối, tương tác và trao đổi với HS, biết sử dụng Internet để phục vụ cho việc tự học, tham gia các khóa bồi dưỡng; biết sử dụng các phần mềm dạy học để nâng cao hiệu quả giảng dạy, tạo hứng thú cho HS... Bên cạnh đó, GV cần biết ngoại ngữ để tìm kiếm thông tin, tư liệu. Bởi vì,

Internet là một kho tàng kiến thức vô tận, trong đó, đa số các tài liệu bằng tiếng nước ngoài. Đồng thời có trình độ ngoại ngữ tốt, không chỉ trực tiếp dạy học bằng cách tích hợp giữa môn dạy và ngoại ngữ. Có ngoại ngữ tốt sẽ có cơ hội giao lưu, học hỏi với giáo viên các nước trên thế giới, đặc biệt là GV của cộng đồng ASEAN.

- *Kiến thức về con đường và cách thức tự học, tự nghiên cứu:* Đây là một yêu cầu mới của GV để đáp ứng dạy học nói chung và DHTH nói riêng. Yêu cầu này xuất phát từ đặc điểm của xã hội hiện đại, kiến thức, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá ở nhà trường đổi mới liên tục. Những kiến thức mà GV có được nhờ quá trình đào tạo chỉ đóng vai trò tối thiểu và cơ bản, không thể dùng suốt đời. Vì vậy, người GV phải có nhu cầu và khả năng tự học để làm mới kiến thức của mình mới đáp ứng yêu cầu của chính hoạt động dạy học. Mặt khác, trong DHTH, quá trình dạy học của GV không còn là quá trình trình bày một cách trừu tượng, chung chung những kiến thức của chương trình cho cả lớp mà là quá trình, trong đó GV phải tìm hiểu đặc điểm tâm lý của từng HS. Trên cơ sở đó, vận dụng sáng tạo những phương pháp, cách thức dạy học để tác động hợp lý lên từng HS, mang lại khả năng tự học cho HS. GV trở thành người hướng dẫn, phối hợp các hoạt động học tập của HS, do đó, GV phải là một người biết nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng. Chương trình giáo dục phổ thông mới tiếp cận theo hướng triển năng lực HS, trong đó năng lực tự học được đặt lên hàng đầu trong nhóm các năng lực chung. Để dạy HS biết tự học, tự nghiên cứu, nhất thiết giáo viên phải biết tự học, tự nghiên cứu. GV ngày nay không chỉ tự học qua sách vở, tài liệu, qua thực tiễn mà còn biết tự học thông qua kho tàng kiến thức vô tận của Internet, thông qua trao đổi, bàn luận qua mạng hay tham gia một lớp học trực tuyến. Bởi vì, đào tạo và bồi dưỡng GV trực tuyến ngày càng được áp dụng rộng rãi đối với các nước trên thế giới và Việt Nam.

- *Kiến thức về DHTH:* DHTH là một quan điểm dạy học hiện đại, một xu hướng dạy học mới được nhiều nước trên thế giới. Xu hướng dạy học này ngày càng trở nên phổ biến khi nền giáo dục của nhiều nước chuyển từ tập trung truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực HS. Do đó, chương trình giáo dục phổ thông của nhiều nước đã được xây dựng theo hướng tích hợp. Định hướng của chương trình giáo dục phổ thông mới sau năm 2015 là: “Tích hợp mạnh ở các lớp học dưới, phân hoá dần ở các lớp học trên; tương thích với các môn học của nhiều nước trên thế giới.”. Vì vậy, người GV hiện nay phải có hiểu biết sâu sắc về DHTH, đó là các kiến thức về lí luận DHTH, năng lực DHTH, mục tiêu, phương pháp, cách thức biên soạn và tổ chức dạy học một chủ đề tích hợp, kiến thức về kiểm tra, đánh giá theo hướng tích hợp,...

Tóm lại, để thực hiện có chất lượng DHTH, người GV phải có vốn kiến thức không những sâu sắc về chuyên môn, nghiệp vụ mà còn phải hiểu biết về nhiều lĩnh vực khác, nhất là phải hiểu sâu sắc về DHTH. Vốn kiến thức chuyên môn sâu,

nền tảng phong phú, tích hợp, liên ngành rộng, kiến thức về CNTT, ngoại ngữ, về tự học... là một trong những vấn đề cơ bản tạo nên năng lực DHTH của người GV.

### **2.1.3.2. Các khả năng thực hành**

#### **a) Kỹ năng dạy học**

Kỹ năng dạy học là sự thể hiện, là mặt hiện thực của năng lực dạy học nói chung và năng lực DHTH nói riêng, là cốt lõi của kỹ năng sư phạm của người GV. Kỹ năng dạy học là một hệ thống phức hợp, bao gồm nhiều nhóm kỹ năng cụ thể, phục vụ cho những hoạt động dạy học khác nhau. Những kỹ năng dạy học chính là:

- *Kỹ năng lập kế hoạch dạy học*: Xác định được mục tiêu (mục tiêu của DHTH hướng đến phát triển một số năng lực cụ thể, rõ ràng), yêu cầu và những nội dung cơ bản của bài dạy; dự kiến được những phương pháp và phương tiện sẽ sử dụng trong giờ dạy; dự kiến phân bố thời gian cho các khâu, các bước và các hoạt động một cách hợp lý; dự kiến được một số tình huống có thể xảy ra trong giờ dạy và cách thức giải quyết.

- *Kỹ năng tổ chức các quá trình dạy học*: Là kỹ năng tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học đã xây dựng, biến kế hoạch thành hiện thực, tổ chức thực hiện các nội dung để đạt tới mục tiêu đề ra. Trong đó, quan trọng là quản lý lớp học, dùng các phương tiện để tổ chức, hướng dẫn HS thực hiện hoạt động học theo kế hoạch, nhận ra những tình huống mới nảy sinh và kịp thời điều chỉnh hoạt động một cách hợp lý. Biết phối hợp các nhóm HS và từng HS trong quá trình khám phá, tìm tòi, chiếm lĩnh kiến thức và kỹ năng, hình thành những năng lực cần thiết cho HS. Nếu dạy một chủ đề lớn với nhiều kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, cần có sự phối hợp tốt với các GV khác để thực hiện kế hoạch dạy học.

- *Kỹ năng sử dụng phương tiện dạy học*: Phương tiện dạy học là trung giới chuyển tải tác động của GV tới HS, yếu tố quyết định việc biến năng lực dạy học của thầy thành chất lượng của trò. Trong quá trình dạy học nói chung và DHTH nói riêng, người GV phải biết sử dụng nhiều phương tiện dạy học khác nhau. Phương tiện đầu tiên và quan trọng nhất là ngôn ngữ. Ngôn ngữ của GV phải trong sáng, mạch lạc, rõ ràng và phù hợp với nhận thức, tâm lý của HS. Mặt khác, lời nói của GV phải biểu cảm, tạo được hứng thú, lôi cuốn HS tích cực tham gia vào quá trình hoạt động học. GV cần phải biết đặt câu hỏi để kích thích nhu cầu hiểu biết, khám phá, tìm tòi của HS. GV cũng phải biết sử dụng thành thạo các phương tiện dạy học, từ thô sơ đến hiện đại, biết và có khả năng tự làm các đồ dùng dạy học cơ bản, các phiếu học tập, tranh ảnh đơn giản,... Việc sử dụng thiết bị dạy học hiện nay khác biệt về cơ bản so với dạy học truyền thống, GV sử dụng đồ dùng dạy học với tư cách là phương tiện trực quan, phương tiện chứng chính kiến thức. Trong DHTH, phương tiện dạy học là vật liệu tác động của HS dưới sự hướng dẫn của thầy, qua đó, HS phát hiện ra kiến thức mới. Mặt khác, CNTT là một phương tiện dạy học ngày càng quan trọng, phổ biến và trở nên không thể thiếu của hoạt động dạy học.

Trong giờ dạy, GV có thể sử dụng máy tính, máy chiếu, bảng thông minh, máy ảnh kỹ thuật số, hoặc có thể truy cập vào Internet trong quá trình dạy học, tương tác trực tiếp với HS thông qua mạng máy tính,... CNTT có thể giúp cho GV thực hiện những điều mà trước đây rất khó, hoặc thậm chí không thể thực hiện được. Nhờ vậy, nó làm tăng hiệu quả dạy học.

- *Kỹ năng kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập của HS*: Việc kiểm tra, đánh giá có ý nghĩa rất quan trọng đối với việc giữ vững và nâng cao chất lượng dạy học. Bởi vì, quan trọng nhất là nó giúp người GV có được phản hồi về quá trình học tập của HS, về mức độ kiến thức, kỹ năng và thái độ của các em đã đạt được và khoảng cách so với mong đợi,... Kiểm tra, đánh giá phải hướng đến quá trình, tức là cách thức mà HS học tập, giải quyết các vấn đề đặt ra trong học tập và trong cuộc sống như thế nào, chứ không phải kiểm tra để xếp loại HS theo loại giỏi, khá, trung bình, yếu... Ví dụ, kiểm tra việc giải toán không chú trọng đến việc bài giải đúng hay sai, mà cái quan trọng hơn là cách thức thực hiện như thế nào mà HS giải đúng hoặc giải sai. Nhờ vậy, mà GV kịp thời điều chỉnh hoạt động dạy của mình phù hợp với từng đối tượng HS để thực hiện tốt mục tiêu đề ra. Việc kiểm tra, đánh giá còn góp phần tạo động lực thúc đẩy hoạt động học tập của HS. Muốn vậy, GV phải sử dụng các phương pháp và cách thức đánh giá phù hợp với môn học và cấp học, đảm bảo phản ánh được một cách khách quan những kiến thức, kỹ năng và thái độ đã hình thành ở HS. Ba xu hướng đánh giá mới mà các nước trên thế giới đang áp dụng, đó là: đánh giá quá trình, đánh giá thực tiễn và đánh giá sáng tạo. Trong đó, *đánh giá quá trình (Formative Assessment)* là một loạt các quy trình đánh giá chính thức và không chính thức được thực hiện bởi nhiều GV trong quá trình học tập, rèn luyện của HS; *Đánh giá thực tiễn (Authentic Assessment)* là bao gồm mọi hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá được thực hiện với mục đích kiểm tra các năng lực cần có trong cuộc sống hằng ngày và được thực hiện trong bối cảnh thực tiễn; *Đánh giá sáng tạo (Alternative Assessment)* là đánh giá tích hợp, đánh giá toàn diện, nó nhấn mạnh đến sự mới mẻ, đa dạng và sáng tạo của những cách thức kiểm tra, đánh giá, trong mô hình này có cả HS, GV, cha mẹ HS và cộng đồng tham gia đánh giá. Những phương pháp đánh giá mới này đã làm thay đổi quan điểm, triết lý trong đánh giá, đó là: coi người học (learner) và quá trình học tập (learning) là trung tâm của mọi hoạt động dạy học và giáo dục. Việc kiểm tra, đánh giá mang tính tích hợp, tức là đề kiểm tra phải tăng cường câu hỏi thông hiểu và vận dụng những kiến thức đã học vào giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống; Vấn đề kiểm tra đánh giá có thể đòi hỏi HS phải huy động kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học để giải quyết.

- *Kỹ năng xây dựng chủ đề tích hợp*: Đây là một kỹ năng mới cần có của người GV để thực hiện DHTH. Kỹ năng này, trước hết GV phải xác định được lí do lựa chọn chủ đề, đó là dựa trên các tiếp cận, bao gồm: (1) *Tiếp cận nội dung*: Liên quan chủ yếu đến các môn học nào; (2) *Tiếp cận thực tiễn*: Xem xét các ứng dụng

của những kiến thức đưa vào chủ đề trong thực tiễn cuộc sống; (3) *Tiếp cận năng lực*: Chủ đề hướng tới phát triển ở HS những năng lực nào. Tiếp đến là cách thức xây dựng chủ đề như thế nào: lồng ghép/liên hệ, vận dụng kiến thức liên môn hay hòa trộn.

- *Kỹ năng lập hồ sơ dạy học*: là một trong những yếu tố tạo nên kỹ năng dạy học. Tuy nhiên, do ngày càng đòi hỏi phải liên kết, tích hợp nhiều môn học khác nhau, do đó, GV phải biết tìm kiếm, thu thập và xử lý thông tin, tư liệu phục vụ cho bài dạy. GV phải biết liên hệ giữa kiến thức bài dạy với các tình huống thực tiễn; biết mối liên kết giữa kiến thức bài dạy với kiến thức của một số môn học khác liên quan. Đồng thời GV phải biết lập hồ sơ quá trình học của HS. Và cuối cùng, GV biết sử dụng những hồ sơ dài dạy đã xây dựng một cách hiệu quả nhằm không ngừng nâng cao chất lượng dạy học. Như vậy, lập hồ sơ bài dạy khác với xây dựng chủ đề tích hợp, xây dựng xong chủ đề tích hợp sau đó phải lập hồ sơ dạy học để dạy chủ đề tích hợp đó.

#### **b) Các kĩ năng thực hành khác**

- *Kĩ năng thiết lập và vận hành mối quan hệ với đồng nghiệp*: Kĩ năng này rất cần thiết đối với biên soạn và giảng dạy theo các chủ đề tích hợp. GV phải biết lắng nghe, biết hợp tác với đồng nghiệp cùng hoặc khác môn dạy, biết đọc chương trình giáo dục theo chiều dọc và theo chiều ngang để không những hiểu sâu sắc chương trình môn dạy của mình mà còn tìm ra những điểm, những vấn đề, kiến thức, kỹ năng liên quan ở các môn khác. Đồng thời GV phải biết cởi mở, hợp tác trong việc biên soạn chủ đề tích hợp và phối hợp, phân công với nhau triển khai giảng dạy các chủ đề tích hợp đã xây dựng.

- *Kĩ năng tổ chức hoạt động ngoài giờ lên lớp*: Ngoại khóa, tham quan, hoạt động thực tiễn là những hoạt động trải nghiệm rất bổ ích cho việc gắn kiến thức đã học với thực tiễn, giúp HS phát triển được nhiều kĩ năng sống khác như kĩ năng hợp tác, kĩ năng giải quyết vấn đề, kĩ năng tổ chức hoạt động... qua đó để phát triển năng lực, thái độ và tình cảm của HS.

- *Kĩ năng nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng*: Trong thời đại ngày nay, kinh tế - xã hội, khoa học – công nghệ thay đổi nhanh chóng, trong đó có khoa học giáo dục, khoa học tâm lý... Vì vậy, GV ngày nay phải biết nghiên cứu khoa học nói chung và khoa học sư phạm ứng dụng nói riêng. Qua đó, GV không ngừng bổ túc kiến thức về chuyên môn, về nghiệp vụ, tự làm mới mình. Một vấn đề hết sức quan trọng mà trước đây không có là HS phổ thông, nhất là HS trung học ở các trường đang tích cực tham gia nghiên cứu khoa học. Đây là một giải pháp mới mà Bộ GD&ĐT đã triển khai rất mạnh trong những năm vừa qua. HS trung học Việt Nam đã thực hiện nhiều đề tài khoa học, kỹ thuật có ý nghĩa thiết thực và có tính sáng tạo cao, nhiều em đã đạt giải ở các Hội thi sáng tạo khoa học kỹ thuật quốc tế và khu vực. Nghiên cứu khoa học là một hình thức học tập mang tính tích hợp rất

cao: HS tự đặt ra bài toán, tự huy động nhiều kiến thức khác nhau và hợp tác với nhau để cùng nghiên cứu, giải quyết vấn đề đặt ra... Vì vậy, GV phải biết nghiên cứu khoa học, từ đó, mới có khả năng hướng dẫn HS nghiên cứu khoa học.

- *Kĩ năng đặt và giải quyết vấn đề*: Trong quá trình giảng dạy và trong thực tiễn cuộc sống, có nhiều vấn đề đòi hỏi GV cần giải quyết. Khả năng đặt và giải quyết vấn đề là rất quan trọng trong việc phát triển năng lực đặt và giải quyết vấn đề cho HS. Từ kiến thức và vốn kinh nghiệm của mình, người GV phải có khả năng “đọc” được từ thực tiễn những vấn đề cần giải quyết để đề xuất với nhà trường và các cơ quan khoa học vấn đề cần nghiên cứu. Khi đã được chấp thuận, GV phải biết huy động nhiều kiến thức, kĩ năng, phương pháp để giải quyết cho được vấn đề đặt ra. Kinh nghiệm này rất tốt cho việc hướng dẫn HS nghiên cứu khoa học.

- *Kĩ năng đọc và xây dựng chương trình*: Đây là một yêu cầu mới của người GV hiện đại, nhất là yêu cầu DHTH. GV biết đọc và nắm vững chương trình, còn sách giáo khoa chỉ là tài liệu tham khảo. Bởi vì, trong đổi mới chương trình giáo dục phổ thông mới, ngành giáo dục đã chủ trương ***một chương trình nhiều bộ sách giáo khoa***. GV không chỉ đọc chương trình của môn mình mà còn đọc chương trình của các môn học khác. Đồng thời GV phải có kiến thức về chương trình học, cách biên soạn một chương trình hay tài liệu bồi dưỡng. Từ đó, GV mới có thể biên soạn những tài liệu dạy học tự chọn hay biên soạn chương trình học phù hợp với đặc thù của địa phương.

Tóm lại, các kỹ năng thực hành trong DHTH cơ bản cũng giống như các kỹ năng thực hành của dạy học nói chung và có bổ sung thêm một số kỹ năng khác như: kỹ năng xây dựng, biên soạn chủ đề tích hợp, kỹ năng đọc và biên soạn chương trình học. Đồng thời, trong từng kỹ năng có đòi hỏi cao hơn đối với giảng dạy từng môn riêng rẽ, chẳng hạn như kỹ năng thiết lập và vận hành mối quan hệ với đồng nghiệp, kỹ năng nghiên cứu khoa học, kỹ năng sử dụng thiết bị, nhất là CNTT và truyền thông (ICT) trong giảng dạy...

### **2.1.3.3. Động cơ, thái độ, đạo đức, niềm tin, tình cảm của người GV**

- *Động cơ*: Động cơ chính là cái chi phối, thúc đẩy người GV suy nghĩ và hành động. Đối với GV, cái chi phối, cái thúc đẩy học suy nghĩ và hành động đó chính là sự tiến bộ trong học tập, trong rèn luyện hình thành nhân cách của mỗi một HS, để sau này các em sẽ trở thành những người lao động có trình độ, có năng lực đáp ứng được cuộc sống luôn thay đổi, các em sẽ trở thành những công dân tốt, có ích cho bản thân, gia đình và xã hội; HS chính là tương lai của đất nước. Do đó, mọi hoạt động dạy học và giáo dục của người GV phải hướng đến phát triển phẩm chất và năng lực cho HS và phát huy cao nhất những khả năng, năng khiếu của từng em.

- *Đạo đức, thái độ*: Trong quá trình giảng dạy, người GV phải thể hiện được trách nhiệm của mình, phải đối xử công bằng, thân thiện, hợp tác với HS. Và với nhân cách của mình, GV phải là những tấm gương sáng về tự học và sáng tạo để HS

noi theo. Làm được những điều đó chính là thể hiện đạo đức trong sáng của người thầy. Điều tối kỵ nhất đối với GV là đối xử không công bằng hay trù dập, bức ép HS.

- *Niềm tin, tình cảm*: Về góc độ tình cảm, GV phải yêu phải thích cái điều mình dạy, yêu HS mà mình đang dạy và có niềm tin ở các em. Bởi vì, trong quá trình giảng dạy, chính HS đã cho GV nhiều bài học. Những thắc mắc, những câu hỏi các em đặt ra nhiều khi làm cho GV bất ngờ, bắt buộc GV phải nghiên cứu, phải tìm hiểu mới giải quyết được. Hoặc trong thời đại thông tin toàn cầu, có những điều mà HS biết nhưng GV lại chưa biết,...Do đó, quá trình dạy học cũng chính là quá trình học tập của GV. Những vấn đề mà GV đặt ra và cùng HS giải quyết ở trên lớp hoặc ngoài lớp chính là những “hạt giống trí tuệ”, từ những hạt giống trí tuệ này các em sẽ học được, khám phá được những điều khác

### **III. LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN THEO HƯỚNG TÍCH HỢP**

#### **3.1 Xu thế quốc tế trong đào tạo giáo viên**

Nền kinh tế thế giới đang thay đổi từ mô hình kinh tế công nghiệp sang mô hình kinh tế tri thức và toàn cầu hóa. Sứ mạng của giáo dục lúc này là đào tạo ra những công dân mới của thế kỷ XXI với những phẩm chất và năng lực đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế tri thức và toàn cầu hóa.

Năm 2008, tại Hoa Kỳ, các nhà giáo dục trên thế giới đã nhất trí chuyển đổi mục tiêu đào tạo nhân lực từ truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực và rèn luyện kỹ năng. Theo đó khung kỹ năng đối với nguồn nhân lực trong kỷ nguyên này bao gồm: Kỹ năng sống và kỹ năng nghề nghiệp (Life and Career Skills), kỹ năng học tập và kỹ năng đổi mới (Learning and Innovation Skills), kỹ năng về thông tin, đa phương tiện và công nghệ. Trong đó, các môn học cốt lõi là: Kinh tế học, tiếng Anh, Nhà nước, Nghệ thuật, Lịch sử, Địa lí, Đọc và Ngôn ngữ, Toán, Khoa học, Ngoại ngữ, Giáo dục công dân. Các chủ điểm trong thế kỉ XXI là: nhận thức thế giới; kiến thức về tài chính, kinh tế, kinh doanh và doanh nghiệp; kiến thức dân sự; kiến thức y học<sup>1</sup>.

Trước những yêu cầu mới về năng lực cần hình thành cho người học trong thế kỉ XXI, người GV hơn ai hết là người cần được trang bị những kiến thức, kỹ năng mới để có thể rèn luyện và phát triển cho người học những năng lực mới đáp ứng yêu cầu của thế kỉ XXI.

Trên thế giới, việc đổi mới mô hình đào tạo GV hiện nay được thực hiện theo mô hình đổi mới đồng bộ (Holistic Model). Đó là đổi mới từ mục tiêu đào tạo và phương thức đào tạo. Theo đó, về cơ bản mục tiêu đào tạo là trang bị cho GV năng lực giáo dục và năng lực dạy học. Trong đó, năng lực giáo dục được nhấn mạnh

---

<sup>1</sup> Theo <http://WWW.21stmn/home.html>

hơn. Với năng lực dạy học cần được lưu ý thêm là khả năng sử dụng CNTT trong dạy học. Phương thức đào tạo cũng được triển khai đa dạng. Mô hình Thực hành, Phản hồi và Hợp tác (Practice, Reflection and Collaboration Model) là một ví dụ. Nhưng phương thức phổ biến nhất hiện nay là **Học tập kết hợp** (Blended Learning) là việc kết hợp giữa học tập giáp mặt và học tập qua mạng. Mô hình học tập kết hợp này đặc biệt phát huy trong việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng GV.

Bên cạnh việc nghiên cứu về DHTH và DHPH, việc đào tạo, bồi dưỡng để phát triển năng lực giáo viên đã được nhiều nước nghiên cứu và vận dụng trong thực tiễn. Việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên phát triển năng lực đã được triển khai mạnh mẽ ở các nước như Hoa Kỳ, Canada, Anh, Đức, Ý, Úc, Hàn Quốc, Nhật Bản... Trong đó, tiêu biểu là mô hình đào tạo giáo viên (ĐTGV) ở Đức, sau Tuyên bố Sorbon (1998) của Bộ trưởng Giáo dục 4 nước Pháp, Đức, Ý, Anh. Có thể khẳng định rằng, định hướng phát triển năng lực là một định hướng cơ bản trong cải cách giáo dục nói chung và cải cách ĐTGV nói riêng ở Đức. Chuẩn đào tạo giáo viên trình bày những năng lực giáo dục có ý nghĩa đặc biệt đối với nghề nghiệp và cuộc sống thường nhật của người giáo viên. Việc đào tạo lại và bồi dưỡng giáo viên phải được tiến hành thường xuyên, linh hoạt và có nhiều đổi mới để đảm bảo cho nền giáo dục thích ứng với sự thay đổi của quốc gia và nhân loại. Chuẩn ĐTGV của Đức có 11 năng lực, với 4 lĩnh vực: Năng lực dạy học (3 năng lực); Năng lực giáo dục (3 năng lực); Năng lực đánh giá (2 năng lực); Và Năng lực đổi mới và phát triển (3 năng lực).

Ở Hoa Kỳ, việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên cũng có nhiều thay đổi. Một số bang như Bang California có sở GD và Hội đồng cấp chứng chỉ kiểm định giáo viên chịu trách nhiệm kiểm định, cấp giấy phép hành nghề cho GV. Việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên đều hướng đến phát triển năng lực cho họ, nhất là năng lực giảng dạy nhằm phát triển năng lực cho HS là vấn đề được coi trọng. Theo các nhà khoa học giáo dục Hoa Kỳ thì DHTH và DHPH là 2 phương thức tổ chức dạy học cốt lõi để phát triển năng lực HS (cả năng lực chung và năng lực chuyên biệt). Do vậy, cần phải phát triển năng lực DHTH và DHPH cho giáo viên.

### **3.2. Định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015**

Quán triệt đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về đổi mới giáo dục, việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và sách giáo khoa được thực hiện theo những định hướng chủ yếu sau: Phát triển phẩm chất và năng lực người học, đảm bảo hài hòa giữa “dạy chữ”, “dạy người” và tiếp cận nghệ nghiệp; Cấu trúc, nội dung chương trình, sách giáo khoa phải đảm bảo chuẩn hóa, hiện đại hóa, ứng dụng hóa, hội nhập quốc tế và đảm bảo tính chính thể, thống nhất trong và giữa các cấp học; Đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, giáo dục nhằm phát triển phẩm chất và năng lực HS; Đổi mới hình thức và phương pháp đánh giá chất lượng giáo dục theo yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực HS.

Trên cơ sở tiếp thu các thành tựu giáo dục của các nước tiên tiến, kế thừa những thành quả đạt được của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành, chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam có những đặc điểm cơ bản sau:

Chương trình được xây dựng nhằm mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học; Chương trình gồm 2 giai đoạn: cơ bản và sau cơ bản, với nguyên tắc tích hợp ở các lớp, bậc học dưới, phân hóa sâu ở các lớp trên; Đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá giáo dục theo hướng phát triển năng lực người học; Một chương trình chung và có nhiều bộ sách giáo khoa.

Với những định hướng trên, rõ ràng người GV hiện tại hay GV tương lai (sinh viên sư phạm) cần được trang bị và phát triển những kỹ năng mới. Trước hết, người GV cần có khả năng phát triển nơi HS những năng lực thông qua quá trình tổ chức dạy học – giáo dục thay vì đơn thuần là phát triển kiến thức cho người học. DHTH và dạy học phân hóa là 2 phương thức dạy học cốt lõi để phát triển năng lực HS. Do đó, khả năng dạy học theo chủ đề tích hợp hoặc biết phối hợp, tổ chức dạy liên môn là những đòi hỏi mới của GV và đội ngũ quản lý giáo dục. Quan trọng hơn, khi một chương trình và nhiều bộ sách giáo khoa, người GV cần có khả năng lập kế hoạch dạy học tốt, biết chủ động lựa chọn và tổ chức cho HS tham khảo nhiều nguồn tài liệu khác nhau theo chủ đề dạy học đã được thiết kế. Việc kiểm tra, đánh giá HS cần được thông hiểu về chương trình, vững vàng về chuyên môn, thành thạo trong kỹ thuật, sáng tạo trong vận dụng các hình thức, phương pháp đánh giá dựa trên nền tảng tâm lý học và giáo dục học vững chắc.

Như vậy, có thể khẳng định rằng việc đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông đã đưa đến nhiều tác động tích cực, nhưng cũng đồng thời là đòi hỏi mới đối với quá trình đào tạo, đào tạo lại đội ngũ GV của các trường sư phạm. Đổi mới giáo dục phổ thông là cơ sở quan trọng trong những đề xuất đổi mới chương trình, hình thức, phương pháp đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên. Đặc biệt, hiện nay sinh viên sư phạm đang được đào tạo theo những khoa, môn riêng rẽ, thì việc biên soạn các tài liệu bồi dưỡng cho sinh viên để đáp ứng việc DHTH sau này là rất cần thiết.

## CHƯƠNG II

# THỰC TRẠNG DHTH VÀ NĂNG LỰC DẠY HỌC TÍCH HỢP CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

### I. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG CỦA KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

#### 1.1. Mục đích khảo sát

Khảo sát thông qua phiếu hỏi và phỏng vấn đối với GV nhằm đánh giá được thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV THPT thành phố Hồ Chí Minh hiện nay.

#### 1.2. Đối tượng khảo sát

GV THPT một số trường trên địa bàn thành phố, chia ra các trường ở các khu vực nội thành, vùng ven và ở các huyện ngoại thành. Về chất lượng (dựa vào kết quả điểm thi 3 môn Toán, Văn, Ngoại ngữ của kỳ thi THPT quốc gia năm 2015)<sup>1</sup> có 2 trường có chất lượng cao là Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, Quận Tân Bình (xếp thứ 3/180) và Trường Trung học Thực hành thuộc Đại học Sư phạm TP.HCM (xếp thứ 5/180); 2 trường có chất lượng trung bình là Trường THPT Võ Thị Sáu, quận Gò Vấp (xếp thứ 27/180) và trường THPT Củ Chi, huyện Củ Chi (xếp thứ 67/180), 01 trường có chất lượng thấp là Trường THPT Cần Thạnh, huyện Cần Giờ (xếp thứ 117/180) và trường THCS-THPT Đặng Trần Côn không có HS dự thi THPT quốc gia.

#### 1.3. Phương pháp khảo sát

- Khảo sát điều tra bằng phiếu hỏi
- Quan sát bằng dự giờ và phỏng vấn giáo viên sâu hơn để kiểm chứng các kết quả khảo sát.

#### 1.4. Phương pháp xử lý số liệu

Phương pháp xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS Version 22 và phần mềm MS Excel 2010 để tính tần số, tỷ lệ phần trăm của từng mức độ, trong đó, tỷ lệ phần trăm mức “tốt và rất tốt” hoặc “Quan trọng và rất quan trọng” được sử dụng để đánh giá mức độ đạt được của GV trong mỗi câu hỏi (biến quan sát).

---

<sup>1</sup> Theo báo cáo tổng kết năm học 2014-2015 bậc trung học của Sở GD&ĐT TP.HCM

## II. KẾT QUẢ KHẢO SÁT

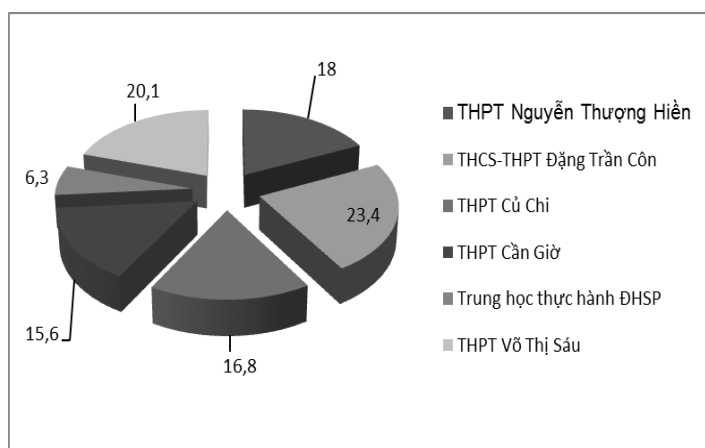
### 2.1. Mẫu nghiên cứu khảo sát và tiến hành nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát GV bằng phiếu hỏi ở 6 trường trung học trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh, bao gồm: Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền (Quận Tân Bình), THCS – THPT Đặng Trần Côn (Quận Tân Phú), THPT Củ Chi (Huyện Củ Chi), THPT Cần Thạnh (Huyện Cần Giờ), Trung học thực hành Đại học sư phạm (quận 5) và THPT Võ Thị sáu (Quận Bình Thạnh). Như vậy, về địa bàn khảo sát, các trường được chọn đảm bảo có trường thuộc quận nội thành và có trường thuộc huyện ngoại thành. Về mặt chất lượng, có trường chất lượng cao như Nguyễn Thượng Hiền, Trung học thực hành thuộc trường ĐHSP TP.HCM (Trung học thực hành ĐHSP), có trường chất lượng vừa như Võ Thị Sáu, Củ Chi và có trường chất lượng còn hạn chế như Cần Thạnh. Việc khảo sát được tiến hành từ tháng 3 đến tháng 5 năm 2015.

Tổng số phiếu phát ra: 360, thu về được 345 phiếu, trong đó có 334 phiếu hợp lệ, chia ra các trường như sau:

**Bảng 2.1: Thành phần mẫu nghiên cứu theo trường**

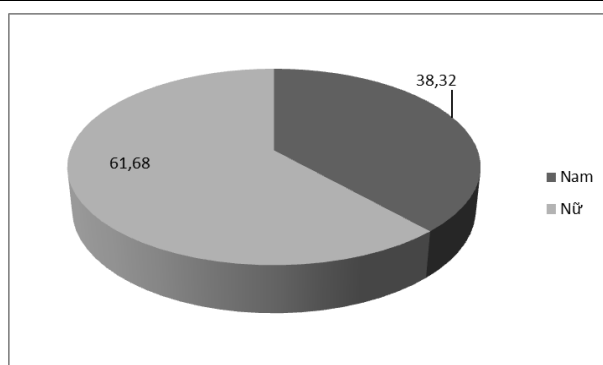
TT	Tên trường	N	% hợp lệ
1	THPT Nguyễn Thượng Hiền	60	18,0
2	THCS-THPT Đặng Trần Côn	78	23,4
3	THPT Củ Chi	56	16,8
4	THPT Cần Giờ	52	15,6
5	Trung học thực hành ĐHSP	21	6,3
6	THPT Võ Thị Sáu	67	20,1
	<b>Tổng cộng</b>	<b>334</b>	<b>100,0</b>



**Biểu đồ 2.1: Biểu diễn phần trăm thành phần khảo sát theo trường**

**Bảng 2.2: Thành phần mẫu nghiên cứu theo giới tính**

TT	Tên trường	Nam		Nữ		Tổng
		N	%	N	%	
1	THPT Nguyễn Thượng Hiền	15	25,00	45	75,00	60
2	THCS-THPT Đặng Trần Côn	26	33,33	52	66,67	78
3	THPT Củ Chi	24	42,86	32	57,14	56
4	THPT Cần Thạnh	27	51,92	25	48,08	52
5	Trung học thực hành ĐHSP	8	38,10	13	61,90	21
6	THPT Võ Thị Sáu	28	41,79	39	58,21	67
	<b>Tổng</b>	<b>128</b>	<b>38,32</b>	<b>206</b>	<b>61,68</b>	<b>334</b>



**Biểu đồ 2.2. Tỷ lệ phần trăm GV nam và nữ**

Qua bảng 2.1 và 2.2 ta thấy, số lượng phiếu khảo sát GV theo từng trường phù hợp với quy mô GV của từng trường. Trường có số phiếu cao nhất là trường THCS Đặng Trần Côn có trên 44 lớp và trường có phiếu khảo sát ít nhất là trường trung học thực hành ĐHSP TP.HCM..... Về giới tính, có trên 60% nữ và gần 40% nam cũng phù hợp với tỷ lệ GV nữ và nam cấp THPT hiện nay.

**Bảng 2.3: Thành phần mẫu nghiên cứu theo thâm niên công tác**

TT	Thâm niên giảng dạy	N	%	% hợp lệ
1	Dưới 5 năm	98	29,3	29,5
2	5-10 năm	95	28,4	28,6
3	11-15 năm	50	15,0	15,1
4	16-20 năm	21	6,3	6,3
5	Trên 20 năm	68	20,4	20,5
	Số không trả lời	2	0,6	
	<b>Tổng cộng</b>	<b>334</b>	<b>100</b>	

**Bảng 2.4: Thành phần mẫu nghiên cứu theo chức vụ**

Chức vụ	N	%
Giáo viên	295	88,3
Tổ trưởng	39	11,7
Total	334	100,0

**Bảng 2.5: Thành phần mẫu nghiên cứu theo trình độ đào tạo**

Trình độ	N	%
Cao đẳng	5	1.5
Đại học	287	85.9
Thạc sĩ	42	12.6
<b>Total</b>	<b>334</b>	<b>100.0</b>

**Bảng 2.6: Thống kê trình độ đào tạo theo trường**

Tên trường	Số khảo sát	Cao đẳng		Đại học		Thạc sĩ	
		N	%	N	%	N	%
Nguyễn Thượng Hiền (Q.Tân Bình)	60	0	0,0	45	75,0	15	25,0
Đặng Trần Côn (Q.Tân Phú)	78	5	6,4	72	92,3	1	1,3
Củ Chi (H.Củ Chi)	56	0	0,0	50	89,3	6	10,7
Cần Thạnh (H.Cần Giờ)	52	0	0,0	50	96,2	2	3,8
Tr.Học thực hành ĐHSP (Q.5)	21	0	0,0	6	28,6	15	71,4
Võ Thị Sáu (Q.Gò Vấp)	67	0	0,0	64	95,5	3	4,5
<b>Tổng cộng</b>	<b>334</b>	<b>5</b>	<b>1,50</b>	<b>287</b>	<b>85,9</b>	<b>42</b>	<b>12,6</b>

Với số liệu ở bảng 2.5 và 2.6 cho thấy, cơ cấu trình độ phù hợp với từng trường và phù hợp với cơ cấu trình độ hiện nay ở các trường THPT, có 85.9% trình độ đại học, 12,6% trình độ thạc sĩ và 1,5% trình độ cao đẳng (vì trường Đặng Trần Côn có HS THCS nên có GV trình độ cao đẳng). Trường có tỉ lệ GV trình độ thạc sĩ cao nhất là trường Trung học thực hành ĐHSP TP.HCM (71,4%), đây là một trường gần giống với trường chuyên và thuộc trường đại học; kế đến là trường THPT Nguyễn Thượng Hiền (25%), là trường chất lượng cao và có khối chuyên; kế đến là trường THPT Củ Chi (10,7%), các trường còn lại có tỷ lệ thấp.

**Bảng 2.7: Thành phần mẫu nghiên cứu theo môn dạy**

TT	Môn dạy	N	%
1	Toán	66	19,8
2	Ngữ văn	48	14,4
3	Tiếng Anh	37	11,1
4	Vật lý	36	10,8
5	Hóa học	35	10,5

6	Lịch sử	21	6,3
7	Sinh học	19	5,7
8	Thể dục	18	5,4
9	Địa lý	17	5,1
10	Tin học	15	4,5
11	Công nghệ	8	2,4
12	Giáo dục công dân	6	1,8
13	Khác	8	4,5
	<b>Tổng</b>	<b>334</b>	<b>100</b>

Dựa vào bảng 2.7 ta thấy, chiếm tỷ lệ cao nhất là GV môn Toán (19,8%), Ngữ văn (14,4%), tiếng Anh (11,1%) (3 môn có số tiết học cao), Vật lý 10,8%, Hóa học 10,5%, Lịch sử 6,3%, Sinh học 5,7%, Thể dục 5,4%... Với sự phân bố này, tương đối phù hợp với số lượng GV tương ứng các môn ở trường THPT. Như vậy, về mặt GV môn tham gia, có đầy đủ các môn có trong chương trình GDPT hiện hành.

## 2.2. Công cụ nghiên cứu

### 2.2.1. Bảng hỏi

#### a. Mục đích

Bảng hỏi được thiết kế nhằm khảo sát mức độ nhận thức, hiểu biết về DHTH của GV; khảo sát về tầm quan trọng và mức độ đạt được về năng lực DHTH; thực tế vận dụng DHTH đối với GV; những thuận lợi, khó khăn cũng như nhu cầu bồi dưỡng về DHTH đối với GV THPT tại thành phố Hồ Chí Minh.

#### b. Nội dung<sup>1</sup>

Bảng hỏi gồm 14 câu hỏi với các nội dung sau:

Câu 1: Mức độ nhận thức, hiểu biết về DHTH của GV THPT

Câu 2: Mức độ vận dụng DHTH của GV trong quá trình giảng dạy bộ môn

Câu 3: Số bài giảng theo hướng DHTH mà GV thực hiện trong một học kỳ

Câu 4: Hình thức DHTH (lồng ghép/liên hệ, đa môn, liên môn, xuyên môn) mà GV THPT thường vận dụng nhất.

Câu 5: Lý do GV chưa vận dụng DHTH

Câu 6: Mức độ nhận biết, phân biệt của GV về chủ đề đa môn, liên môn, xuyên môn

Câu 7: Nhận thức của GV về mục tiêu DHTH

<sup>1</sup> Nội dung cụ thể xem phần phụ lục 1

Câu 8: Khảo sát sự tham gia cuộc thi biên soạn bài giảng tích hợp do ngành giáo dục tổ chức của GV các trường THPT TP.HCM

Câu 9: Khảo sát ý kiến thầy cô về những kiến thức hỗ trợ cho GV về DHTH

Câu 10: Nhận thức và mức độ đạt được về năng lực DHTH của GV

Câu 11: Thuận lợi và khó khăn đối với GV khi triển khai DHTH

Câu 12: Sự tiếp cận, nghiên cứu, tập huấn về DHTH của GV

Câu 13: Những ưu điểm và hạn chế của các lớp tập huấn bồi dưỡng thường xuyên nói chung và DHTH nói riêng.

Câu 14: Nhu cầu bồi dưỡng về DHTH của GV

### 2.2.2. Phương pháp xử lý số liệu

Tính tần số, tính tỷ lệ phần trăm của ừng chỉ số và toàn câu hỏi.

## 2.3. Kết quả khảo sát

### 2.3.1. Thực trạng nhận thức của GV THPT về DHTH

#### 2.3.1.1. Nhận thức chung của GV về DHTH

**Bảng 2.8. Mức độ nhận thức chung của GV về DHTH**

Mức độ hiểu biết của GV về DHTH	Rất không đồng ý		Không đồng ý		Phân vân		Đồng ý		Rất đồng ý		Số không trả lời
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. DHTH là định hướng dạy học, trong đó, GV tổ chức, hướng dẫn để HS huy động kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực để giải quyết các nhiệm vụ học tập và các vấn đề đời sống.	3	0,9	14	4,2	49	14,8	161	48,5	105	31,6	2
2. DHTH là cách kết hợp các môn KHTN hoặc các môn KHXH và nhân văn với nhau để làm tăng hiệu quả giảng dạy.	6	1,8	24	7,3	83	25,2	152	46,1	65	19,7	4
3. DHTH là một cách thức dạy học chú trọng đến hình thành, phát triển năng lực HS thông qua việc gắn kết, phối hợp các nội dung liên quan của một số môn học.	4	1,2	12	3,6	77	23,1	165	50,2	71	21,6	5
4. DHTH là dạy môn học nào đó, khi có	19	5,7	62	18,7	102	30,8	102	30,8	46	13,9	3

những phân liên quan đến môn khác, GV trình bày nội dung liên quan đó, trình bày thêm càng nhiều càng tốt											
5. Do tích hợp một số môn học có các kiến thức gần nhau, liên quan với nhau được nhập vào một môn học, nên số môn học giảm và tránh trùng lặp về nội dung giữa các môn.	10	3,1	46	14,2	79	24,3	121	37,2	69	21,2	9

Đây là khảo sát nhận thức của GV về DHTH, vì vậy có những câu hỏi (biến quan sát) khẳng định đúng, rõ ràng về DHTH như câu 1,3,5, và những không đúng về DHTH như câu hỏi 2 và 4. Với những câu hỏi này, đòi hỏi GV có sự hiểu biết sâu sắc về DHTH mới trả lời chính xác. Có 5 vấn đề liên quan đến DHTH, đó là:

Vấn đề 1, liên quan đến định nghĩa đúng DHTH, đã có 79,8% GV trả lời đồng ý và rất đồng ý; số không đồng ý là 5,1% và số phân vân 14,8%. Điều này cho thấy đa số GV đã hiểu được định nghĩa DHTH.

Vấn đề 2, không hoàn toàn chính xác về DHTH, vì vậy, số GV trả lời không đồng ý tăng lên (7,2%) và số phân vân cũng tăng lên (25,2%). Tuy nhiên, số GV trả lời đồng ý vẫn cao 65,8%, cho thấy GV chưa hiểu được sâu về DHTH.

Vấn đề 3, xác định mục tiêu và cách thức DHTH. Đây là vấn đề xác định đúng về DHTH, do đó đã có 71,8% GV trả lời đồng ý và số GV không đồng ý chỉ 3,8%. Tuy nhiên, số GV phân vân cao (23,1%). Như vậy, vẫn còn khoảng 30% GV chưa nhận thức đúng về mục tiêu và cách thức DHTH.

Vấn đề 4, liên quan đến DHTH theo cách thức liên hệ mà GV thường áp dụng, tuy nhiên một số GV lại quá ôm đồm (trình bày càng nhiều nội dung liên quan càng tốt). Với câu hỏi này số người trả lời đồng ý giảm so với các câu hỏi trước (44,7%), số người không đồng ý đã tăng lên 24,4%. Như vậy, có hơn một nửa (55,3%) GV phản đối cách thức liên hệ quá nhiều kiến thức của các môn, làm cho HS quá tải mà hiệu quả giảng dạy không cao.

Vấn đề 5: liên quan đến mục tiêu của DHTH, tức là giảm số môn học đồng thời tránh trùng lặp về nội dung giữa các môn học. Đây là vấn đề đúng của DHTH và chỉ có 61,5% GV đồng ý, 17,3% không đồng ý và 24,3% GV phân vân. Kết quả này cho thấy việc giảm số môn và tránh trùng lặp vẫn chưa thuyết phục đối với GV THPT, vì thực tế hiện nay họ vẫn đang giảng dạy theo phân hóa từng môn học.

### 2.3.1.2 Nhận thức của GV về các hình thức tích hợp môn học/chủ đề

**Bảng 2.9. Khả năng phân biệt về tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn của GV**

Nội dung khảo sát	Hình thức tích hợp	Đa môn		Liên môn		Xuyên môn		Số không trả lời
		N	%	N	%	N	%	
2. Nội dung học tập hướng vào phát triển những năng lực cơ bản mà HS có thể sử dụng vào tất cả các môn học, trong việc giải quyết các tình huống khác nhau	Xuyên môn	102	31,4	154	47,4	69	21,2	9
4. Nội dung học tập được thiết kế thành một chuỗi vấn đề, tình huống đòi hỏi muốn giải quyết phải huy động nhiều kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học khác nhau	Liên môn	98	30,1	154	47,2	74	22,7	8
5. Các môn học được học riêng rẽ, chỉ phối hợp ở một số chủ đề tại một thời điểm nào đó.	Đa môn	97	29,8	167	51,2	62	18,6	8

Nhận xét: Trong phần khảo sát về hình thức tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn có 5 câu hỏi nhỏ, chúng tôi phân tích 3 câu hỏi là 2, 4 và 5, theo thứ tự xuyên môn, liên môn và đa môn. Bảng 2.9 cho thấy, GV chưa phân biệt một cách chắc chắn hình thức tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn, khi cả 3 câu hỏi đa số GV đều khẳng định là liên môn (nội dung 2 có 47,4%, nội dung 4 có 47,2% và nội dung 5 có 51,2% GV trả lời là liên môn). Như vậy, so với kết quả khảo sát của tác giả Trương Thị Thanh Mai (ĐHSP Đà Nẵng) đối với GV Vật lí, Hóa học và Sinh học THPT năm 2014 thì đối với GV THPT thành phố Hồ Chí Minh hiện nay có sự giống nhau là trên 40% GV nhầm lẫn giữa hình thức tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn. Tiến hành phỏng vấn sâu các GV, họ cho biết có sự nhầm lẫn này là do từ “liên môn” được dùng nhiều trong các cuộc thi “vận dụng kiến thức liên môn” hay “bài giảng tích hợp liên môn” nên đa số GV cứ nghĩ khi nào sử dụng nhiều kiến thức, kỹ năng của nhiều môn là “liên môn”.

### 2.3.1.3. Nhận thức của giáo viên về mục tiêu DHTH

**Bảng 2.10. Nhận thức của GV về mục tiêu của DHTH**

Mục tiêu DHTH	Rất không đồng ý		Không đồng ý		Phân vân		Đồng ý		Rất đồng ý		Số không trả lời	% đồng ý và rất đồng ý
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. DHTH làm cho việc học tập của HS có ý nghĩa hơn bằng cách gắn kiến thức được học với tình huống cuộc sống hằng ngày.	4	1,2	9	2,7	45	13,6	154	46,4	120	36,1	2	82,5
2. DHTH nhằm giúp HS biết cái cốt yếu và cái ít quan trọng, cái cốt yếu là năng lực cơ bản vận dụng vào xử lý tình huống trong học tập và cuộc sống.	2	0,6	22	6,6	93	28,0	146	44,0	69	20,8	2	64,8
3. DHTH nhằm tập dượt cho HS làm người công dân, làm cha, làm mẹ, làm người chỉ huy...	14	4,2	33	10,0	135	40,8	102	30,8	47	14,2	3	45,0
4. DHTH là giúp HS làm bài thi theo hướng đánh giá năng lực tốt hơn	3	0,9	26	7,9	88	26,6	151	45,6	63	19,0	3	64,6
5. DHTH giúp HS xác lập mối liên hệ các kiến thức trong cùng môn học hoặc kiến thức giữa các môn học khác nhau để phát triển năng lực	1	0,3	12	3,6	73	22,0	163	49,1	83	25,0	2	74,1
6. DHTH để HS tiếp thu kiến thức của nhiều môn học trong một bài dạy.	8	2,4	38	11,5	104	31,4	121	36,6	60	18,1	3	54,7

Phần khảo sát này có 5 câu hỏi nhỏ liên quan đến mục tiêu của DHTH. Có những mục tiêu được nêu rõ ràng như câu hỏi 1, 2, 5; có những mục tiêu nêu ra cao hơn đòi hỏi một quá trình thực hiện DHTH như câu hỏi 3, 4 và có câu không đúng với mục tiêu DHTH như câu hỏi 6. Qua trả lời của GV cho thấy rõ mức độ nhận thức của họ về mục tiêu DHTH.

Bảng 2.10 cho thấy, câu hỏi 1 có 82,5% GV trả lời đồng ý và rất đồng ý; câu hỏi 2 có 64,8% GV trả lời đồng ý và câu hỏi 5 có 74,1% GV trả lời đồng ý. Điều này chứng tỏ GV đã nhận thức được những mục tiêu cơ bản của DHTH.

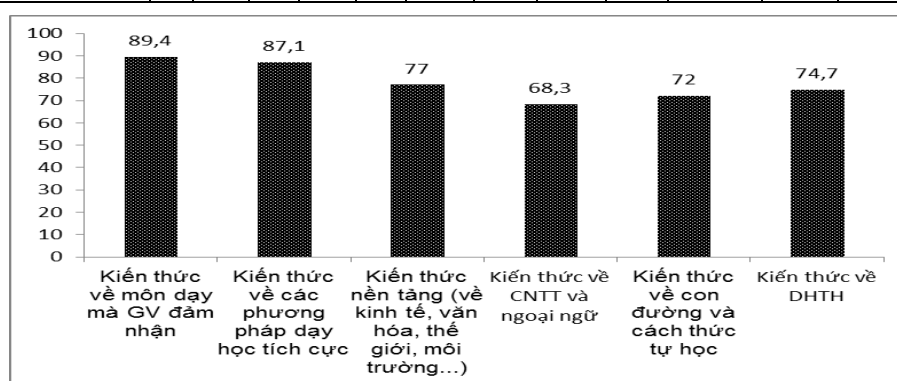
Các câu hỏi 3, 4, tỷ lệ phần trăm trả lời đồng ý của GV giảm, nhất là đối với mục tiêu DHTH giúp HS tập dượt làm người công dân, làm người chỉ huy, làm vai trò người cha, người mẹ sau này... thì chỉ có 44,6% GV đồng ý.

Tóm lại, về cơ bản GV đã nắm được mục tiêu DHTH, nhưng chưa chắc chắn.

### 2.3.1.4. Nhận thức của giáo viên về các kiến thức hỗ trợ cho DHTH

**Bảng 2.11. Nhận thức của GV về các kiến thức hỗ trợ DHTH**

Nội dung khảo sát	Rất không QT		Không QT		Bình thường		QT		Rất QT		Số kh ông trả lời	% trả lời QT & rất QT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Kiến thức về môn dạy mà GV đảm nhận	0	0	3	0,9	32	9,6	113	34,0	184	55,4	2	89,4
2. Kiến thức về các phương pháp dạy học tích cực	0	0	4	1,2	39	11,7	157	47,3	132	39,8	3	87,1
3. Kiến thức nền tảng (về kinh tế, văn hóa, thể giới, môi trường...)	0	0	9	2,7	67	20,2	146	44,1	109	32,9	4	77,0
4. Kiến thức về CNTT và ngoại ngữ	0	0	12	3,6	93	28,1	137	41,4	89	26,9	4	68,3
5. Kiến thức về con đường và cách thức tự học	2	0,6	10	3,0	81	24,4	136	41,0	103	31,0	2	72,0
6. Kiến thức về DHTH	4	1,2	11	3,3	69	20,8	143	43,1	105	31,6	2	74,7

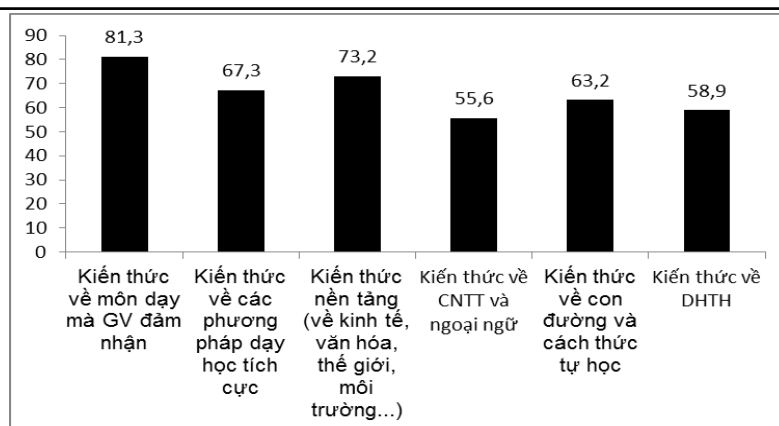


**Biểu đồ 2.3. Tỷ lệ phần trăm GV đánh giá mức độ quan trọng của các kiến thức hỗ trợ DHTH**

Qua bảng 2.11 và biểu đồ 2.3. cho thấy, trả lời cho thấy GV THPT hiện nay đa số chú trọng đến kiến thức môn dạy (có 89,4% trả lời là quan trọng và rất quan trọng), kế đến là kiến thức phương pháp giảng dạy tích cực là 87,1%, tiếp theo là kiến thức con đường tự học (72,0%), kiến thức về DHTH là 71,7% và cuối cùng là kiến thức về CNTT là 68,3%. Như vậy, hiện nay GV THPT chú trọng đến kiến thức chuyên môn mình đảm nhận và kiến thức về phương pháp. Điều này phù hợp với thực tế là GV đang giảng dạy theo chương trình từng môn học riêng rẽ. Tuy nhiên, những kiến thức rất cần cho việc DHTH như kiến thức nền tảng xã hội, kiến thức về DHTH và kiến thức về con đường tự học, GV chưa thực sự coi trọng, trong khi, đây là những vấn đề cần thiết cho việc DHTH và định hướng đổi mới phương pháp dạy học theo chương trình và sách giáo khoa mới “tập trung dạy cách học”. Kiến thức về CNTT và ngày càng quan trọng đối với người GV trong thời đại bùng nổ thông tin và toàn cầu hóa, khi cộng đồng ASEAN đã được thành lập cuối năm 2015.

**Bảng 2.12. Mức độ đạt được về kiến thức hỗ trợ DHTH của giáo viên THPT**

Nội dung khảo sát	Rất không tốt		Không tốt		Bình thường		Tốt		Rất tốt		Số không trả lời	% trả lời QT và rất QT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Kiến thức về môn dạy mà GV đảm nhận	0	0	12	3,6	50	15,1	174	52,7	94	28,6	4	81,3
2. Kiến thức về các phương pháp dạy học tích cực	6	1,8	12	3,6	90	27,3	191	58,2	30	9,1	5	67,3
3. Kiến thức nền tảng (về kinh tế, văn hóa, thể giới, môi trường...)	0	0	18	5,4	71	21,4	212	64,3	29	8,9	4	73,2
4. Kiến thức về CNTT và ngoại ngữ	0	0	12	3,7	133	40,7	140	42,6	43	13,0	6	55,6
5. Kiến thức về con đường và cách thức tự học	12	3,6	6	1,8	104	31,4	138	41,8	71	21,4	3	63,2
6. Kiến thức về DHTH	18	5,4	18	5,4	100	30,4	171	51,8	23	7,1	4	58,9



**Biểu đồ 2.4: Tỷ lệ % GV tự đánh giá đạt mức tốt và rất tốt về kiến thức**

Bảng 2.12 và biểu đồ 2.4 cho thấy, về các kiến thức hỗ trợ DHTH của GV ở mức tốt và rất tốt đều thấp hơn so với mức độ nhận thức. Trong đó, kiến thức môn dạy GV vẫn khẳng định đạt được mức tốt rất cao (81,3%), kiến thức nền tảng xã hội khá cao (73,2%) vươn lên xếp hạng 2; kiến thức về các phương pháp giảng dạy tích cực thấp hơn nhiều và chỉ có (67,3%). Kiến thức về DHTH, con đường tự học, kiến thức về CNTT giáo viên đạt mức tốt từ 55% đến 63%. Nhất là kiến thức CNTT và ngoại ngữ chỉ có 55,6% đạt mức tốt. Như vậy, theo đánh giá của GV, về mặt kiến thức hiện nay có 45% GV chưa tốt về CNTT và ngoại ngữ, 41% GV chưa tốt về kiến thức DHTH, 37% GV chưa tốt về con đường tự học và 33% chưa tốt về các phương pháp giảng dạy.

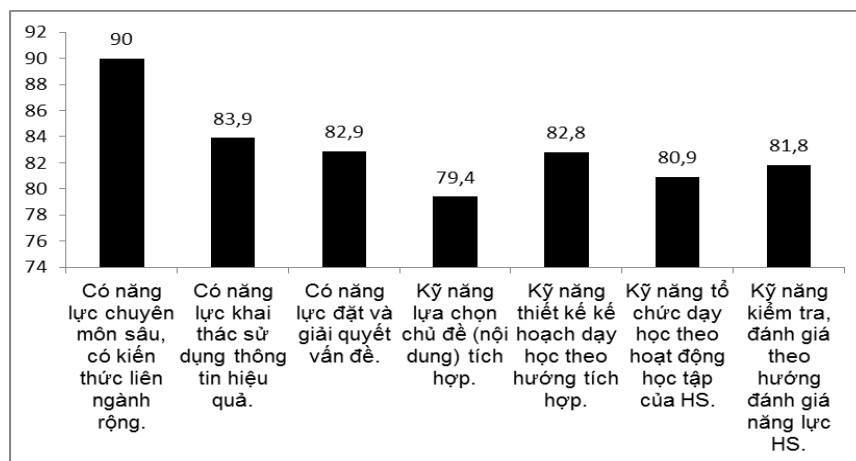
### 2.3.2. Thực trạng về năng lực DHTH của giáo viên THPT

#### 2.3.2.1. Nhận thức của GV về tầm quan trọng của năng lực DHTH

**Bảng 2.13. Nhận thức của GV về tầm quan trọng năng lực DHTH**

Tầm quan trọng của năng lực DHTH	Rất không quan trọng		Không quan trọng		Bình thường		Quan trọng		Rất quan trọng		% trả lời QT và rất QT
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng.	0	0	1	0,3	32	9,7	127	38,6	169	51,4	90,0
2. Có năng lực khai thác sử dụng thông tin hiệu quả.	1	0,3	2	0,6	50	15,2	167	50,6	110	33,3	83,9
3. Có năng lực đặt và giải quyết vấn đề.	0	0	2	0,6	54	16,2	153	46,6	119	36,3	82,9
4. Kỹ năng lựa chọn chủ đề (nội dung) tích hợp.	1	0,3	2	0,6	65	19,7	150	45,5	112	33,9	79,4
5. Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp.	1	0,3	1	0,3	55	16,7	156	47,3	117	35,5	82,8
6. Kỹ năng tổ chức dạy học	0	0	2	0,6	61	18,5	156	47,3	111	33,6	80,9

theo hoạt động học tập của HS.												
7. Kỹ năng kiểm tra, đánh giá theo hướng đánh giá năng lực HS.	0	0	2	0,6	58	17,6	143	43,5	126	38,3	81,8	



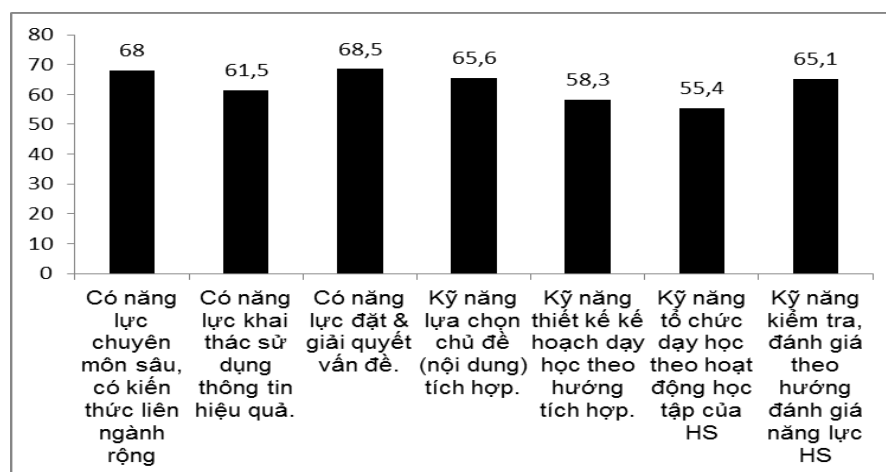
**Biểu đồ 2.5: Tỷ lệ % GV đánh giá về mức độ quan trọng của các năng lực cần cho DHTH**

### 2.3.2.2. Mức độ đạt được một số năng lực DHTH của GV THPT

**Bảng 2.14. Mức độ đạt được về năng lực DHTH theo tự đánh giá của GV**

Nội dung khảo sát	Rất không tốt		Không tốt		Bình thường		Tốt		Rất tốt		Số không trả lời	% trả lời Tốt và Rất tốt
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng	1	0,3	2	0,6	96	31,1	144	46,6	66	21,4	25	68,0
2. Có năng lực khai thác sử dụng thông tin hiệu quả.	2	0,6	3	0,9	104	33,9	154	50,2	44	11,3	27	61,5
3. Có năng lực đặt & giải quyết vấn đề.	1	0,3	2	0,6	94	30,5	159	51,6	52	16,9	26	68,5
4. Kỹ năng lựa chọn chủ đề (nội dung) tích hợp.	3	0,9	4	1,2	99	32,1	154	50,0	48	15,6	26	65,6
5. Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp.	2	0,6	7	2,3	120	38,8	127	41,1	53	17,2	25	58,3
6. Kỹ năng tổ chức dạy học theo hoạt động học tập của HS	2	0,6	6	1,9	99	32,0	165	53,4	37	12,0	25	55,4
7. Kỹ năng kiểm tra, đánh giá theo hướng	2	0,6	4	1,3	102	33,0	143	46,3	58	18,8	25	65,1

đánh giá năng lực HS												
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



**Biểu đồ 2.6: Tỷ lệ phần trăm GV tự đánh giá đạt mức độ tốt của các năng lực hỗ trợ DHTH**

Qua bảng 2.13 và 2.14 cho thấy, có 7 yếu tố cần thiết đối với năng lực DHTH của GV. Về mức độ nhận thức, đa số GV nhận thức đúng về tầm quan trọng của những kỹ năng DHTH khi tỷ lệ chung của 7 yếu tố tạo nên năng lực DHTH là 83.1%. Trong đó yếu tố thứ nhất; “Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng” có tới 90% và yếu tố thứ hai “Có năng lực khai thác sử dụng thông tin hiệu quả” là 83,9% và thấp nhất là yếu tố “Lựa chọn chủ đề (nội dung) tích hợp” chỉ 79,4%.

Tuy nhiên, khi đánh giá về mức độ đạt được của từng yếu tố hình thành năng lực DHTH thì có 2 vấn đề đặt ra: Thứ nhất, số GV không trả lời tăng lên, điều này cho thấy họ chưa thực sự khẳng định được năng lực DHTH của mình; Thứ hai, mức độ đạt được của các yếu tố tạo nên năng lực DHTH đều thấp hơn nhận thức, khi mức độ Tốt và Rất tốt của GV đều cho kết quả 63,2%. Trong đó, có những yếu tố như “Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng tích hợp” và “Kỹ năng tổ chức dạy học theo hoạt động học tập của HS” dưới 60%. Bên cạnh đó, số GV tự đánh giá mức độ đạt được “Rất tốt” chỉ khoảng 10%. Giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của năng lực khai thác và sử dụng thông tin, tuy nhiên, kiến thức CNTT và ngoại ngữ GV chưa thực sự coi trọng.

### 2.3.2.3. Đánh giá thuận lợi và khó khăn của GV trong việc thực hiện DHTH

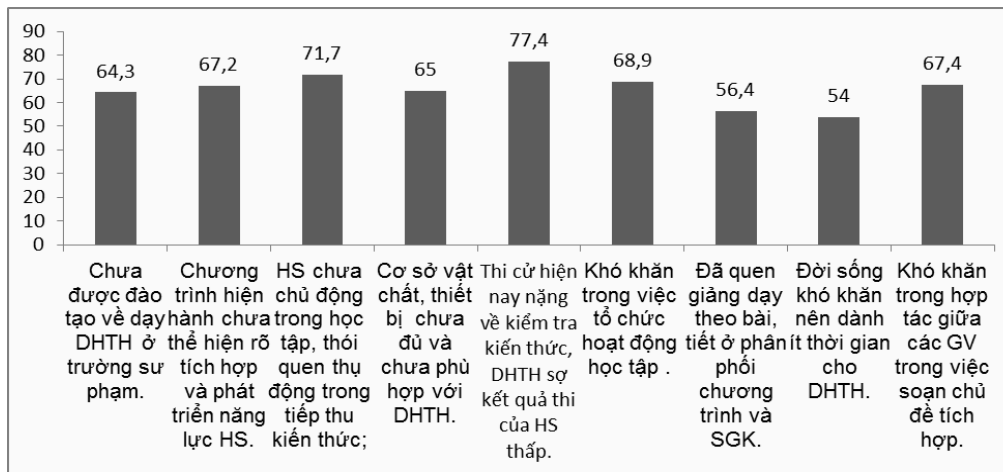
**Bảng 2.15: Thuận lợi và khó khăn của GV khi thực hiện DHTH**

Nội dung khảo sát	Rất không đồng ý		Không đồng ý		Bình thường		Đồng ý		Rất đồng ý		% đồng ý & rất đồng ý
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Thuận lợi</b>											
1. Bản thân có trình độ kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ vững vàng.	1	0,3	3	0,9	51	15,5	152	46,1	123	37,3	83,4
2. Biết phối hợp các phương pháp dạy học tích cực.	1	0,3	5	1,5	72	21,8	161	48,8	91	27,6	76,4
3.Sự quan tâm của nhà trường, các cấp quản lý về triển khai DHTH.	2	0,6	7	2,1	90	27,3	137	41,5	94	28,5	70,0
4. Đổi mới sinh hoạt chuyên môn, tham gia vào mạng "Trường học kết nối".	3	0,9	11	3,4	115	35,1	136	41,5	63	19,2	70,7
<b>Khó khăn</b>											
1. Chưa được đào tạo về dạy DHTH ở trường sư phạm.	2	0,6	23	7,0	93	28,2	116	35,2	96	29,1	64,3
2. Chương trình hiện hành chưa thể hiện rõ tích hợp và phát triển năng lực HS.	1	0,3	11	3,3	96	29,1	141	42,7	81	24,5	67,2
3. HS chưa chủ động trong học tập, thói quen thụ động trong tiếp thu kiến thức;	1	0,3	10	3,0	77	23,5	139	42,4	96	29,3	71,7
4. Cơ sở vật chất, thiết bị chưa đủ và chưa phù hợp với DHTH.	3	0,9	20	6,1	92	28,0	117	35,7	96	29,3	65,0
5. Thi cử hiện nay nặng về kiểm tra kiến thức, DHTH sợ kết quả thi của HS thấp.	2	0,6	3	0,9	69	21,1	115	35,2	138	42,2	77,4
6. Khó khăn trong việc tổ chức hoạt động học tập .	4	1,2	8	2,4	90	27,4	141	43,0	85	25,9	68,9
7. Đã quen giảng dạy theo bài, tiết ở phân phối chương trình và SGK.	4	1,2	16	4,8	116	35,5	118	36,1	73	22,3	56,4
8. Đời sống khó khăn nên dành ít thời gian cho DHTH.	7	2,1	22	6,7	120	36,6	105	32,0	74	22,6	54,0
9. Khó khăn trong hợp tác giữa các GV trong việc soạn chủ đề tích hợp.	4	1,2	6	1,8	97	29,6	138	42,1	83	25,3	67,4

Về thuận lợi, nhóm nghiên cứu đưa ra 4 yếu tố, đó là: Bản thân có trình độ, kiến thức và năng lực, trình độ chuyên môn vững vàng, đã có 83,4% GV trả lời đồng ý (đồng ý và rất đồng ý); Biết phối hợp các phương pháp dạy học tích cực, đã có 76,4% GV trả lời đồng ý; Có sự quan tâm của nhà trường, các cấp quản lý về triển khai DHTH, có 70,0% GV trả lời đồng ý và Đổi mới sinh hoạt chuyên môn, chỉ có 53,7% GV trả lời đồng ý. Kết quả này khẳng định GV THPT ở TP.HCM rất

tự tin về chuyên môn và nghiệp vụ, khi ở bảng 2.14, có tới 68% GV đạt mức tốt và rất tốt về “Có năng lực chuyên môn sâu, có kiến thức liên ngành rộng”.

Qua trả lời của GV cho thấy thấy, yếu tố “Đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo mạng “Trường học kết nối” chưa có tác dụng nhiều trong việc DHTH ở cấp THPT.



**Biểu đồ 2.7: Tỷ lệ % GV đánh giá gặp khó khăn đối một số yếu tố liên quan đến DHTH**

Về khó khăn có 9 yếu tố được khảo sát, qua bảng 2.15 cho thấy, ý kiến trả lời đồng ý với 9 yếu tố trên từ 60% đến 70%. Trong đó, những khó khăn đáng chú ý là thi cử hiện nay vẫn nặng về kiểm tra kiến thức theo từng môn (77,4%) và HS chưa học tập chủ động (71,7%), khó khăn trong việc tổ chức dạy học theo hoạt động là 68,9%, khó khăn trong hợp tác giữa các GV là 67,4%, khó khăn do chương trình và sách giáo khoa hiện hành chưa theo hướng tích hợp là 67,2%; Chỉ có khó khăn do đời sống là thấp nhất 54,6%. Như vậy, đời sống không phải là yếu tố khó khăn nhất trong việc DHTH, mà khó khăn nhất vẫn là hình thức thi cử và việc học tập thụ động của HS là 2 yếu tố làm cho GV không muốn DHTH.

### 2.3.3. Thực trạng về công tác tập huấn DHTH ở các trường THPT

**Bảng 2.16: Hình thức tiếp cận về DHTH của GV**

Nội dung khảo sát	Tập huấn theo lớp		Sinh hoạt tổ chuyên môn		Tập huấn qua mạng		Tự học	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Thầy/Cô đã tham gia tập huấn/nghiên cứu về DHTH bằng hình thức?	44	15,6	46	19,9	16	5,7	166	58,9

Qua phần trả lời này cho thấy, hiện nay đa số Gv chưa được tập huấn về DHTH, mà chủ yếu là GV tự học, tự tìm hiểu. Điều này phù hợp với thực tế là hiện nay Bộ GD&ĐT mới tập huấn về DHTH cho GV cốt cán, chưa tập huấn đại trà.

**Bảng 2.17: Đánh giá ưu và nhược điểm của các lớp tập huấn bồi dưỡng**

Nội dung khảo sát	Rất không đồng ý		Không đồng ý		Bình thường		Đồng ý		Rất đồng ý	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Ưu điểm</b>										
1. Tổ chức tập huấn về DHTH theo GV từng nhóm môn. 5	1	0,3	15	4,6	98	29,8	148	45,0	67	20,4
2. Tập huấn tăng cường thảo luận và thực hành.	5	1,5	19	5,7	83	24,9	174	52,3	52	15,6
3. Tài liệu cung cấp đầy đủ và dễ hiểu, dễ thực hành.	1	0,3	36	10,8	112	35,5	142	42,5	43	12,9
4. Thời gian tập huấn vừa đủ.	9	2,7	38	11,4	108	32,5	134	40,4	43	13,0
<b>Hạn chế</b>										
1. Chủ yếu giảng lý thuyết, ít thực hành.3	4	1,2	16	4,8	119	36,0	105	31,7	87	26,3
2. Tài liệu chưa viết theo dạng tự học, cầm nang	2	0,6	12	3,6	143	42,9	111	33,3	65	19,5
3. Thời gian tập huấn ngắn.	2	0,6	24	7,2	105	31,4	127	38,0	76	22,8
4. Đánh giá kết quả tập huấn chưa tốt.	3	0,9	20	6,0	111	33,0	143	42,9	57	17,1
5. Chưa có giáo án, bài giảng mẫu về DHTH để GV tham khảo.	3	1,5	33	10,1	88	27,0	143	43,9	57	17,5

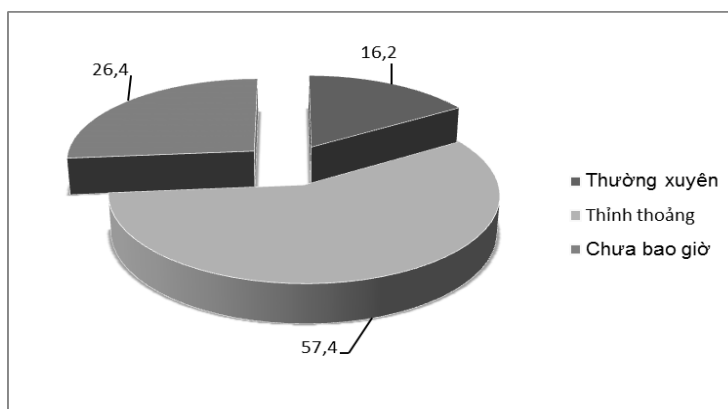
Về ưu điểm, có 4 yếu tố được nêu ra là: tổ chức tập huấn theo từng nhóm môn, tăng cường thảo luận, tài liệu cung cấp đầy đủ và thời lượng tập huấn phù hợp. Phần trả lời của GV cho thấy, các yếu tố trên đều có từ 50% đến 60% GV đồng ý, số phân vân và không đồng ý chiếm từ 40% đến 50%. Điều này chứng tỏ việc tập huấn GV chưa thực sự có hiệu quả rõ ràng, chưa thuyết phục được GV.

Về hạn chế, có 5 yếu tố được nêu ra của các lớp tập huấn, qua phần trả lời của GV cho thấy, đa số GV đều đồng tình với 5 hạn chế được nêu ra khi từ 50% đến hơn 60% GV đồng ý. Tuy nhiên, số GV phân vân khá nhiều (30%), chứng tỏ GV chưa mạnh dạn đánh giá nhược điểm của các lớp tập huấn.

### 2.3.4. Đánh giá về mức độ thực hiện DHTH của trong quá trình giảng dạy của GV

**Bảng 2.18: Mức độ thực hiện DHTH của GV**

Nội dung khảo sát	Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa bao giờ	
	N	%	N	%	N	%
Thầy/Cô đã bao giờ tiến hành bài dạy theo hướng DHTH?	54	16,2	191	57,4	88	26,4



**Biểu đồ 2.8: Tỷ lệ % GV thực hiện DHTH (thường xuyên, thỉnh thoảng hay chưa bao giờ)**

Về mức độ vận dụng DHTH là thường xuyên hay thỉnh thoảng, đã có 16,2% GV trả lời là thường xuyên, 57,4% trả lời thỉnh thoảng và 26,4% GV trả lời chưa bao giờ. Như vậy, tỷ lệ GV thực hiện DHTH thường xuyên hiện nay còn thấp. Yêu cầu chuyên môn của Bộ GD&ĐT là GV tăng cường liên hệ thực tế trong quá trình giảng dạy, và đây cũng là một hình thức DHTH ở mức thấp (liên hệ), nhưng nhiều khi GV vẫn không thực hiện khi có tới 26,4% GV trả lời chưa bao giờ.

**Bảng 2.19: Số bài giảng thực hiện DHTH trong một học kỳ**

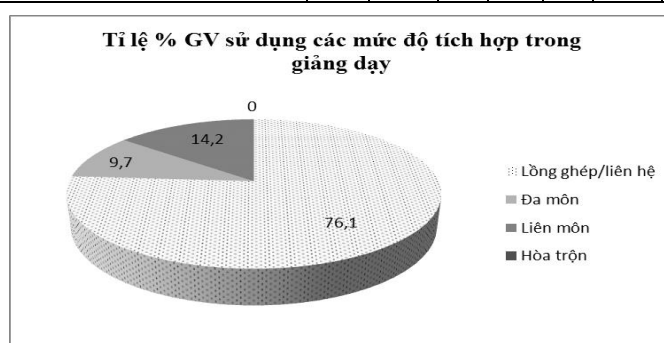
Nội dung khảo sát	0 bài giảng		1 bài giảng		2 bài giảng		3 bài giảng		4 bài giảng trở lên	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Số bài giảng theo hướng DHTH Thầy/Cô thực hiện trong mỗi học kỳ.	88	26,6	98	29,6	67	20,2	27	8,2	51	15,4

Về số bài giảng theo hướng DHTH trong một học kỳ: 0 bài giảng có 26,6%, 1 bài giảng 29,6%, 2 bài giảng 20,2%, 3 bài giảng 8,2% và 4 bài giảng trở lên là 15,4% (tương đương với 16,2% GV thường xuyên DHTH). GV thực hiện DHTH 1

bài, 2 bài hoặc 3 bài là 58% (tương đương với 57,4% GV thỉnh thoảng thực hiện DHTH). Như vậy, kết quả trả lời của GV đối với 2 câu trên là tương đồng.

**Bảng 2.20: Hình thức biên soạn bài giảng/chủ đề DHTH**

Nội dung khảo sát	Lồng ghép/liên hệ		Đa môn		Liên môn		Xuyên môn/Hòa trộn	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Thầy/Cô biên soạn chủ đề, nội dung tích hợp theo các cách thức nào? (Chọn cách thầy cô thực hiện nhiều nhất)	252	76,1	32	9,7	47	14,2	0	0



**Biểu đồ 2.9: Biểu diễn tỉ lệ % về hình thức DHTH mà GV thường sử dụng**

Về hình thức biên soạn chủ đề tích hợp cho thấy đa số GV biên soạn theo hình thức lồng ghép/liên hệ khi có tới 76,1%, theo hình thức tích hợp đa môn là 9,7% và theo hình thức tích hợp liên môn là 14,2% và hình thức xuyên môn/hòa trộn là 0%. Điều này phản ánh đúng với thực tiễn, qua phỏng vấn sâu một số GV của trường THPT Nguyễn Thượng Hiền và THPT Củ Chi, một số thầy cô cho biết hiện nay chủ yếu là DHTH theo hình thức lồng ghép/liên hệ, còn liên môn rất ít, nhất là hình thức hòa trộn còn rất khó đối với GV và HS.

**Bảng 2.21: Lý do chưa thực hiện DHTH thường xuyên**

Nội dung khảo sát	Chưa được tập huấn		Chưa được phân công		Do không tự tin về DHTH	
	N	%	N	%	N	%
Thầy/Cô chưa thực hiện DHTH thường xuyên là do:	206	63,2	83	25,5	37	11,3

Về nguyên nhân GV chưa thực hiện DHTH thường xuyên, qua trả lời của GV cho thấy: Nguyên nhân chưa được tập huấn về DHTH cao nhất là 63,2%, chưa được

tổ phân công là 25,5%, do không tự tin khi DHTH là 11,3%. Như vậy, lý do chủ yếu mà GV chưa thực hiện DHTH là do họ chưa được tập huấn về DHTH.

**Bảng 2.22: Mức độ tham gia thi biên soạn bài giảng/chủ đề tích hợp**

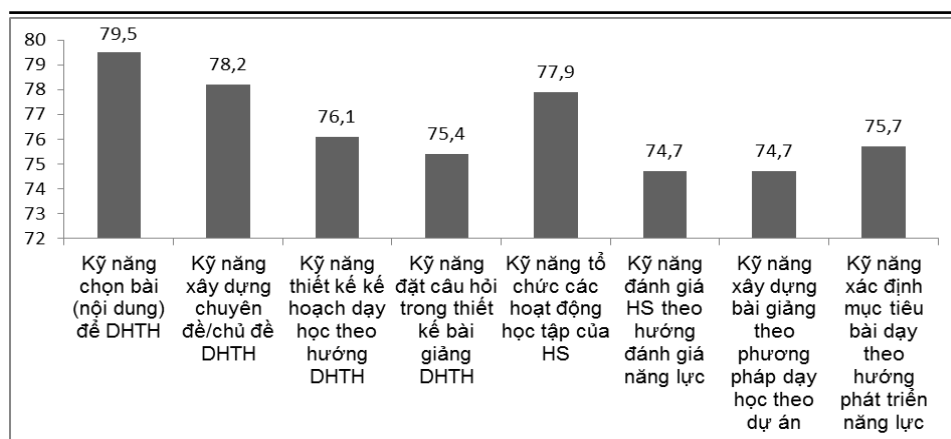
Nội dung khảo sát	Có		Chưa	
	N	%	N	%
Thầy/Cô có tham gia dự thi biên soạn bài giảng/chủ đề tích hợp	47	15,7	253	84,3

Về mức độ tham gia của GV đối với cuộc thi biên soạn bài giảng/chủ đề tích hợp. Qua trả lời của GV cho thấy chỉ có 47 GV có tham gia dự thi (chiếm 15,7%), trong đó có 2 GV đạt giải thành phố và 1 GV đạt giải cấp quốc gia. Điều này chứng tỏ rằng số GV tham gia dự thi soạn bài giảng DHTH do Bộ GD&ĐT chưa thực sự thu hút mạnh mẽ GV THPT tham gia.

### 2.3.5. Đánh giá về nhu cầu bồi dưỡng về DHTH

**Bảng 2.23: Nhu cầu bồi dưỡng của GV về DHTH**

Nội dung khảo sát	Rất không cần thiết		Không cần thiết		Bình thường		Cần thiết		Rất cần thiết		% cần thiết, rất cần thiết
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Kỹ năng chọn bài (nội dung) để DHTH	2	0,6	6	1,8	60	18,1	143	43,2	120	36,3	79,5
2. Kỹ năng xây dựng chuyên đề/chủ đề DHTH	2	0,6	7	2,1	63	19,0	164	49,5	95	28,7	78,2
3. Kỹ năng thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng DHTH	3	0,9	8	2,4	68	20,6	151	45,8	100	30,3	76,1
4. Kỹ năng đặt câu hỏi trong thiết kế bài giảng DHTH	3	0,9	7	2,1	71	21,5	145	43,9	104	31,5	75,4
5. Kỹ năng tổ chức các hoạt động học tập của HS	2	0,6	11	3,4	54	18,1	147	45,1	107	32,8	77,9
6. Kỹ năng đánh giá HS theo hướng đánh giá năng lực	5	1,5	11	3,4	67	20,4	142	43,3	103	31,4	74,7
7. Kỹ năng xây dựng bài giảng theo phương pháp dạy học theo dự án	5	1,5	11	3,4	67	20,4	142	43,3	105	31,4	74,7
8. Kỹ năng xác định mục tiêu bài dạy theo hướng phát triển năng lực	5	1,5	10	3,3	65	19,8	135	41,2	113	34,5	75,7



**Biểu đồ 2.10: Tỷ lệ % GV có nhu cầu bồi dưỡng các kỹ năng hỗ trợ cho DHTH**

Về nhu cầu bồi dưỡng của GV về DHTH, có 8 vấn đề được nêu ra, cả 8 vấn đề trên số GV cần bồi dưỡng đều trên 70%, trong đó nhu cầu bồi dưỡng về “Kỹ năng xây dựng chuyên đề/chủ đề DHTH” có gần 80% GV cho rằng là cần thiết. Qua trả lời của GV có thể khẳng định rằng cả 8 vấn đề trên cần được bồi dưỡng, tập huấn cho GV. Tài liệu tập huấn cũng cần biên soạn hướng đến các nhu cầu bồi dưỡng này của GV.

## 2.4. Đánh giá chung thực trạng DHTH và năng lực DHTH của giáo viên THPT

### 2.4.1. Những điểm tích cực

*Thứ nhất*, đa số GV THPT đã nhận thức được định nghĩa về DHTH (80%). Điều này chứng tỏ trong thời gian qua, việc Bộ GD&ĐT, các trường tích cực triển khai DHTH đã có tác động tốt đến nhận thức của GV.

*Thứ hai*, đa số GV nhận thức được tầm quan trọng của các kiến thức hỗ trợ DHTH như kiến thức sâu sắc về môn dạy, kiến thức về nền tảng xã hội, kiến thức về các phương pháp dạy học tích cực, kiến thức về con đường tự học.

*Thứ ba*, đã có hơn 75% GV được hỏi đã từng tiến hành DHTH với hình thức chủ yếu là tích hợp ở dạng lồng ghép/liên hệ.

*Thứ tư*, về năng lực DHTH, đa số GV nhận thức tốt là cần có một số năng lực như: hiểu biết sâu sắc về môn dạy và có kiến thức liên ngành rộng.

### 2.4.2. Những điểm còn hạn chế

*Thứ nhất*, mặc dù hiểu biết chung về DHTH của GV đã tốt hơn nhưng mức độ hiểu biết còn chung chung, biểu hiện là khi hỏi sâu hơn một số khía cạnh của DHTH thì GV trả lời đúng đã giảm.

*Thứ hai*, phần lớn GV chưa phân biệt được tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn (Phòng vấn sâu hơn về vấn đề này, một số GV cho là thực hành về biên soạn chủ đề tích hợp của GV còn ít).

*Thứ ba*, một số kiến thức hỗ trợ rất tốt cho DHTH nói riêng và đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sắp tới là kiến thức về DHTH, về con đường tự học và kiến thức về CNTT, ngoại ngữ của GV chưa đạt yêu cầu (khi chỉ có trên 50% GV đạt mức “tốt và rất tốt”, trong đó, kiến thức về CNTT, ngoại ngữ là thấp nhất).

*Thứ tư*, hiện nay số GV thường xuyên thực hiện DHTH rất ít (15%) trong khi GV chưa bao giờ thực hiện là 26,6% và thỉnh thoảng thực hiện DHTH 57,7%. Đồng thời hình thức DHTH chủ yếu là lồng ghép/liên hệ. Việc DHTH theo mức độ vận dụng kiến thức liên môn vẫn còn ít và hòa trộn là chưa có trường hợp nào. Đồng thời việc tham gia thi biên soạn chủ đề/bài giảng tích hợp của GV THPT là rất ít (chỉ có dưới 15% GV được hỏi), do đó, tác động của cuộc thi này đối với GV THPT là chưa nhiều.

*Thứ năm*, việc tập huấn về DHTH hiện nay chủ yếu là sinh hoạt ở tổ và GV tự học, chưa có tập huấn nhiều từ Sở hoặc Bộ cho GV về DHTH. Khả năng hợp tác giữa các GV các bộ môn còn khó khăn, hầu hết GV chưa cởi mở, tâm lý cho môn mình dạy là quan trọng (chỉ có 3% GV được hỏi là có khả năng hợp tác tốt).

### **2.4.3. Nguyên nhân khách quan và chủ quan**

Nguyên nhân dẫn đến thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV THPT như trên là do một số yếu tố khách quan và chủ quan như sau:

#### **2.3.4.1. Các yếu tố khách quan**

Các yếu tố khách quan, đó là: GV chưa được đào tạo theo hướng tích hợp; Chương trình và sách giáo khoa chưa biên soạn theo hướng tích hợp; thi cử, kiểm tra vẫn nặng về kiến thức, chạy theo thành tích và việc học tập thụ động của HS; GV chưa được tập huấn về DHTH; Cơ sở vật chất chủ yếu phù hợp với giảng dạy theo từng môn riêng rẽ.

#### **2.3.4.2. Các yếu tố chủ quan**

*Thứ nhất*, GV đã quen dạy theo bài, tiết và phân phối chương trình theo quy định của Bộ. Hiện nay, Bộ GD&ĐT cho phép cơ cấu lại thứ tự bài dạy, dựa trên chuẩn kiến thức, kỹ năng. Tuy nhiên, biên soạn lại và đồng bộ, tránh trùng lặp giữa các môn là việc không dễ.

*Thứ hai*, khả năng hợp tác còn yếu. Đây là tình trạng trong cả một quá trình dài, GV chủ yếu dạy theo từng môn, tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên cũng thực

hiện theo bộ môn, do đó, chỉ có sự hợp tác trong tổ chuyên môn, còn với GV môn khác rất khó.

*Thứ ba*, kiến thức về CNTT và ngoại ngữ, nhất là ngoại ngữ đa số GV còn yếu. GV các bộ môn văn hóa hầu hết trình độ ngoại ngữ còn hạn chế.

*Thứ tư*, do coi trọng thành tích thi tốt nghiệp, thi đại học của HS, nên một số GV tập trung dạy kiến thức, kỹ năng giải bài tập, kỹ năng làm bài thi chưa chú ý đến phát triển các năng lực khác của HS.

### **CHƯƠNG III**

## **ĐỀ XUẤT NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG SINH VIÊN SƯ PHẠM VỀ DHTH**

Chương này đề xuất nội dung 3 chuyên đề bồi dưỡng cho sinh viên sư phạm và DHTH, bao gồm: Lý luận và thực tiễn DHTH của một số nước trên thế giới, Thực trạng DHTH và năng lực DHTH của GV các trường THPT, Xây dựng chủ đề và giáo án DHTH.

### **Chuyên đề thứ nhất**

## **LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN DHTH CỦA MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM**

### **A. MỤC TIÊU**

Giúp sinh viên hiểu biết cơ sở lý luận cũng như thực tiễn về DHTH của các nước trên thế giới và Việt Nam

### **B. NỘI DUNG**

#### **I. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÍCH HỢP VÀ DHTH**

##### **1.1 Cơ sở lý luận về tích hợp**

- 1.1.1. Khái niệm tích hợp
- 1.1.2. Lý thuyết tích hợp (Integration Theory)
- 1.1.3. Tích hợp trong giáo dục
- 1.1.4. Tích hợp đối với chương trình giáo dục

##### **1.2. Cơ sở lý luận về DHTH**

- 1.1.5. Định nghĩa về DHTH
- 1.1.6. Tại sao phải DHTH

#### **II. DHTH MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ VIỆT NAM**

##### **2.1. DHTH ở các nước trên thế giới**

- 2.1.1. Quan điểm DHTH của các nhà giáo dục đầu thế kỷ XX
- 2.1.2. Phát triển DHTH giữa và cuối thế kỷ XX và hiện nay
- 2.1.3. Quan điểm tích hợp trong xây dựng chương trình học

##### **2.2. Nghiên cứu và triển khai DHTH ở Việt Nam**

- 2.1.1. Tình hình nghiên cứu và triển khai DHTH ở Việt Nam
- 2.2.2. Quan điểm và định hướng chương trình giáo dục phổ thông mới

### **III. KẾT LUẬN CHUNG**

#### **C. MỘT SỐ VẤN ĐỀ THẢO LUẬN**

## **Chuyên đề thứ hai THỰC TRẠNG DHTH VÀ NĂNG LỰC DHTH CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**

#### **A. MỤC TIÊU**

Cung cấp cho sinh viên sư phạm biết được chủ trương đổi mới dạy và học hiện nay ở trường trung học và thực trạng về nhận thức và năng lực DHTH của GV THPT đang giảng dạy ở các trường trung học hiện nay (số liệu khảo sát tại TP.HCM).

#### **B. NỘI DUNG**

##### **I. ĐỔI MỚI DẠY VÀ HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC HIỆN NAY**

- 1.1. Thi nghiên cứu khoa học, kỹ thuật đối với HS trung học
- 1.2. Triển khai phương pháp “bàn tay nặn bột” ở trường trung học
- 1.3. Cuộc thi vận dụng kiến thức liên môn đối với HS
- 1.4. Cuộc thi Dạy học theo chủ đề tích hợp dành cho GV trung học
- 1.5. Đổi mới tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá (KTĐG) HS
- 1.6. Đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn thông qua trường học trực tuyến

##### **II. THỰC TRẠNG NĂNG LỰC DHTH CỦA GIÁO VIÊN THPT**

###### **2.1. Thông tin về khảo sát giáo viên**

- 2.1.1 Mẫu nghiên cứu khảo sát
- 2.1.2 Nhận xét qua mẫu khảo sát

###### **2.2. Thực trạng về nhận thức của giáo viên về DHTH**

- 2.2.1. Nhận thức chung của giáo viên về DHTH
- 2.2.2. Mức độ phân biệt tích hợp đa môn, liên môn, xuyên môn
- 2.2.3. Thực trạng thực hiện DHTH của giáo viên THPT

2.2.4. Những thuận lợi và khó khăn của GV khi triển khai DHTH

2.2.5. Thực trạng năng lực DHTH của giáo viên

2.2.6. Nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên về DHTH

## **C. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN THẢO LUẬN**

### **Chuyên đề thứ ba**

## **XÂY DỰNG CHỦ ĐỀ VÀ GIÁO ÁN DHTH**

### **A. MỤC TIÊU**

Giúp sinh viên biết được một số vấn đề liên quan đến một số khái niệm liên quan đến xây dựng một chủ đề/bài giảng tích hợp và cách thức, các bước thiết kế một giáo án DHTH

### **B. NỘI DUNG**

#### **I. MỘT SỐ KHÁI NIỆM LIÊN QUAN ĐẾN TỔ CHỨC DHTH**

##### **1.1. Năng lực và năng lực HS**

1.1.1. Khái niệm năng lực

1.1.2. Năng lực HS

1.1.3. Các năng lực cốt lõi của HS

##### **1.2. DHTH**

1.2.1. DHTH là gì?

1.2.2. Mục tiêu DHTH

1.2.3. So sánh giữa DHTH và dạy học truyền thống

1.2.4. Các mức độ tích hợp trong chủ đề tích hợp

#### **II. CÁC HOẠT ĐỘNG LIÊN QUAN ĐẾN TỔ CHỨC DHTH**

##### **2.1. Dạy học giải quyết vấn đề**

2.1.1. Dạy học giải quyết vấn đề là gì?

2.1.2. Đặc trưng của dạy học giải quyết vấn đề

2.1.3. Mức độ tham gia của HS trong dạy học giải quyết vấn đề

##### **2.2. Một số kiểu tổ chức dạy học phân hóa vận dụng trong DHTH**

###### **2.2.1. Dạy học phân hóa**

(Dạy học theo trạm, dạy học theo góc, dạy học hợp đồng)

### **2.2.2. Một số kiểu tổ chức dạy học gắn với thực tiễn**

(Dạy học theo dự án, WebQuest)

### **2.2.3. Một số kĩ thuật dạy học tích cực**

(Kĩ thuật khăn trải bàn, kĩ thuật mảnh ghép, kĩ thuật KWL, kĩ thuật 5W1H, kĩ thuật 3 lần 3, kĩ thuật bản đồ tư duy)

## **2.3. Đánh giá năng lực trong DHTH**

2.3.1. Các yêu cầu của đánh giá

2.3.2. Thiết kế công cụ đánh giá

## **III. TỔ CHỨC DHTH**

### **3.1. Các bước xây dựng chủ đề tích hợp**

Bước 1. Lựa chọn chủ đề

Bước 2. Xác định các vấn đề (câu hỏi) cần giải quyết trong chủ đề

Bước 3: Xác định các kiến thức cần thiết để giải quyết các vấn đề

Bước 4: Xây dựng mục tiêu dạy học của chủ đề

Bước 5: Xây dựng nội dung các hoạt động dạy học của chủ đề

Bước 6: Lập kế hoạch dạy học chủ đề

Bước 7: Tổ chức dạy học và đánh giá chủ đề

### **3.2. Cách thức trình bày một chủ đề tích hợp**

### **3.3. Tổ chức dạy học các chủ đề tích hợp**

3.2.1. Bài dạy tích hợp

3.2.2. Giáo án tích hợp

## CHƯƠNG IV

### MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC DHTH CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

#### I. Giải pháp nâng cao nhận thức của sinh viên về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nói chung và DHTH nói riêng

##### 1.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn

Một số vấn đề khó khăn đối với sinh viên về phát triển năng lực DHTH, đó là:

- Phương thức đào tạo giáo viên theo từng môn riêng rẽ như hiện nay sẽ rất khó khăn cho sinh viên khi tiếp cận với DHTH, đa môn và liên môn.

- Chương trình và sách giáo khoa hiện hành chưa biên soạn theo hướng tích hợp nên sinh viên khi đi thực tập phải tiếp cận với chương trình và SGK sẽ khó xây dựng bài giảng tích hợp.

- Việc sinh viên hiện nay tiếp cận với chủ trương đổi mới chương trình giáo dục phổ thông vẫn còn hạn chế.

##### 1.2. Nội dung giải pháp

Thứ nhất, các trường sư phạm cần chú trọng tổ chức các hội thảo khoa học liên quan đến đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và DHTH đối với sinh viên;

*Thứ hai*, tăng cường đầu tư cho sinh viên nghiên cứu về khoa học giáo dục, các phương pháp dạy học tích cực, đổi mới kiểm tra đánh giá năng lực người học...

Thứ ba, tổ chức cho sinh viên sư phạm tham gia vào mạng trường học kết nối của Bộ Giáo dục và Đào tạo để tiếp cận với các đổi mới chương trình và sách giáo khoa nói chung và DHTH nói riêng.

Thứ tư, sinh viên chủ động nghiên cứu về đổi mới chương trình, sách giáo khoa và yêu cầu của DHTH hiện nay ở các trường trung học.

##### 1.3. Tổ chức thực hiện

- Nhà trường đầu tư kinh phí cho sinh viên sư phạm nghiên cứu khoa học, chú trọng là khoa học giáo dục và sư phạm.

- Nhà trường đầu tư kinh phí tổ chức các hội thảo khoa học liên quan đến đổi mới chương trình, sách giáo khoa, đổi mới dạy và học, kiểm tra, đánh giá ở trường trung học.

- Tạo điều kiện cho sinh viên tham gia và mạng “Trường học kết nối” của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

#### II. Giải pháp trang bị cho sinh viên về cơ sở lý luận và thực tiễn về DHTH

### **2.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn**

- DHTH là một xu hướng dạy học phổ biến ở nhiều nước và ở Việt Nam ở bậc tiểu học. Tuy nhiên, đối với trường trung học vẫn còn mới và chỉ được triển khai trong những năm gần đây, nhưng chủ yếu tích hợp theo kiểu lồng ghép/liên hệ.

- DHTH trong thực tiễn thế giới cũng như Việt Nam rất đa dạng và linh hoạt, do đó, để hiểu về tích hợp một cách sâu sắc không phải là dễ.

- Sinh viên sư phạm chưa được giảng dạy về lý luận cũng như thực tiễn của DHTH

### **2.2. Nội dung giải pháp**

Thứ nhất, xây dựng tài liệu bồi dưỡng cho sinh viên sư phạm về cơ sở lý luận và thực tiễn của DHTH;

*Thứ hai*, tăng cường đầu tư cho sinh viên nghiên cứu về DHTH;

*Thứ ba*, tổ chức cho sinh viên sư phạm tham gia vào mạng trường học kết nối của Bộ Giáo dục và Đào tạo để tiếp cận với các đổi mới chương trình và sách giáo khoa nói chung và DHTH nói riêng.

Thứ tư, trong quá trình kiến tập và thực tập sư phạm ở trường phổ thông, sinh viên các khoa khác nhau cần phối hợp với nhau để biên soạn và giảng dạy ít nhất một chủ đề tích hợp.

### **2.3. Tổ chức thực hiện**

- Nhà trường đầu tư kinh phí cho sinh viên sư phạm nghiên cứu khoa học, chú trọng các đề tài về DHTH và DPHP;

- Nhà trường đầu tư kinh phí tổ chức các hội thảo khoa học liên quan đến đổi mới chương trình, sách giáo khoa, đổi mới dạy và học, kiểm tra, đánh giá ở trường trung học, DHTH và DPHP.

- Tạo điều kiện cho sinh viên tham gia biên soạn và thao giảng các chủ đề tích hợp liên quan đến các nội dung của chương trình giáo dục phổ thông.

## **III. Giải pháp nâng cao năng lực về phương pháp và kỹ năng dạy học bộ môn và liên môn đáp ứng yêu cầu DHTH**

### **3.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn**

DHTH đòi hỏi vận dụng nhiều phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực và dạy học gắn với thực tiễn.

Kỹ năng biên soạn chủ đề tích hợp và tổ chức DHTH của sinh viên được hình thành không chỉ là nghiên cứu về lý thuyết mà quan trọng hơn là ở thực hành. Do đó, sinh viên phải được thực hành về vấn đề này nhiều hơn.

Sinh viên không chỉ nắm vững khoa học chuyên ngành đào tạo mà cần mở rộng thêm kiến thức của các ngành liên quan. Chẳng hạn, sinh viên khoa Vật lý cần được học thêm về Sinh học, Hóa học, Công nghệ; sinh viên Lịch sử cần học thêm văn học, Địa lý, Giáo dục công dân...

### **3.2. Nội dung giải pháp**

*Thứ nhất*, xây dựng các mô đun bổ túc kiến thức tối thiểu của từng chuyên ngành để sinh viên chuyên ngành khác nghiên cứu, học tập;

*Thứ hai*, việc giảng dạy nghiệp vụ sư phạm không chỉ tập trung đơn môn mà hướng đến nghiệp vụ sư phạm đa môn (sinh viên cần biết đến phương pháp giảng dạy đặc thù của một số môn khác).

*Thứ ba*, thời gian thực tập sư phạm ở trường phổ thông sinh viên cần hoàn thành một số chủ đề tích hợp liên môn, do các sinh viên trong nhóm thực tập hoàn thành, có sự hướng dẫn, góp ý của giáo viên phổ thông. Đây được xem như là một nhiệm vụ của thực tập. Yêu cầu Chủ đề tích hợp được trường sinh viên đến thực tập xác nhận.

*Thứ tư*, sinh viên chủ động nghiên cứu về phối hợp các phương pháp, nghiên cứu về kiến thức và phương pháp giảng dạy của các bộ môn khác.

### **3.3. Tổ chức thực hiện**

- Nhà trường quy định số mô đun kiến thức bộ môn khác mà sinh viên phải hoàn thành.

- Các giảng viên phương pháp giảng dạy cần có sự trao đổi, thảo luận và xây dựng giáo trình “Phương pháp giảng dạy đa môn”. Chẳng hạn, phương pháp giảng dạy Lý- Hóa, Sinh; hay Phương pháp giảng dạy Văn – Sử - Địa... để giảng dạy cho sinh viên;

- Tạo điều kiện cho sinh viên các khoa giao lưu, trao đổi với nhau về kiến thức, về phương pháp giảng dạy bộ môn.

## **IV. Giải pháp nâng cao năng lực tổ chức dạy học và hoạt động dạy học đáp ứng yêu cầu DHTH**

### **4.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn**

- Việc tổ chức dạy học các chủ đề tích hợp một cách hiệu quả là khâu cuối cùng, nhưng rất quan trọng trong việc tổ chức DHTH.

- Đòi hỏi GV phải nắm vững: nội dung kiến thức chủ đề, nắm vững mục tiêu của chủ đề, các phương pháp giảng dạy, tổ chức hướng dẫn HS giải quyết vấn đề, kiểm tra, đánh giá năng lực HS...

- GV phải có khả năng hợp tác (nếu dạy nhiều người), khả năng sử dụng thiết bị dạy học, nhất là thiết bị dạy học hiện đại.

## **4.2. Nội dung giải pháp**

*Thứ nhất*, bồi dưỡng sinh viên về các bước xây dựng chủ đề tích hợp, biên soạn giáo án bài giảng tích hợp.

*Thứ hai*, trường cần đầu tư phòng học thực tập giảng dạy hiện đại có đủ thiết bị như bảng tương tác, các máy chiếu hiện đại..... để làm phòng thực tập giảng dạy cho sinh viên;

*Thứ ba*, tổ chức cho sinh viên thi thao giảng về chủ đề tích hợp. Nhà trường chủ trì và tổ chức Hội thi thao giảng chủ đề tích hợp đối với sinh viên sư phạm;

Thứ tư, sinh viên chủ động nghiên cứu về đổi mới chương trình, sách giáo khoa và yêu cầu của DHTH hiện nay ở các trường trung học.

## **4.3. Tổ chức thực hiện**

- Nhà trường đầu tư kinh phí xây dựng các phòng thực tập giảng dạy hiện đại.
- Tổ chức Hội thi sinh viên giảng dạy Chủ đề tích hợp hướng đến đổi mới chương trình giáo dục phổ thông mới.
- Tổ chức thi biên soạn bài giảng Elearning về chủ đề tích hợp đối với sinh viên, thi vận dụng kiến thức phổ thông liên môn giải quyết một số vấn đề cuộc sống.

## PHẦN THỨ BA

### KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

#### I. KẾT LUẬN

*Thứ nhất*, DHTH và dạy học phân hóa (DHPH) là hai phương thức dạy học nhằm phát triển HS. Định hướng chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam là tích hợp cao ở các cấp, lớp thấp và phân hóa dần ở những cấp, lớp cao. Cấp trung học phổ thông là cấp định hướng nghề nghiệp, chú trọng dạy học phân hóa phù hợp với xu hướng nghề nghiệp của từng HS. Tuy nhiên, DHTH vẫn được triển khai đối với dạy học ở trường trung học phổ thông, nhằm phát triển năng lực HS.

*Thứ hai*, trong những năm qua, Bộ GD&ĐT đã triển khai nhiều giải pháp, nhiều hoạt động nhằm bồi dưỡng, nâng cao nhận thức và năng lực DHTH cho GV như triển khai DHTH bằng hình thức lồng ghép/liên hệ, thi bài giảng chủ đề tích hợp, tập huấn về DHTH cho GV, cho phép nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch dạy học, sắp xếp, bố trí các bài dạy phù hợp với đặc thù và điều kiện của từng trường (không phụ thuộc nhiều vào SGK... Những giải pháp này đã có tác động nhất định đến hiểu biết và năng lực DHTH cho GV.

*Thứ ba*, DHTH mang lại nhiều lợi ích trong việc phát triển năng lực HS, nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu của một thế giới luôn thay đổi, tuy nhiên, DHTH cũng đặt ra nhiều thách thức, đó là:

+ Đòi hỏi GV đầu tư nhiều thời gian, công sức cho việc xây dựng nội dung và thiết kế các hoạt động học; GV phải có đầu óc cởi mở, hợp tác, sẵn sàng tiếp nhận thông tin, kiến thức từ các môn học khác hoặc kiến thức mới của xã hội và khoa học.

+ Có thể phá vỡ cấu trúc của môn học truyền thống, do vậy, tổ chức các môn học xung quanh chủ đề tích hợp vẫn cần có sự hệ thống kiến thức, giúp người học vừa thấy được kiến thức theo chiều dọc của sự phát triển logic môn học, vừa thấy được kiến thức theo chiều ngang trong mối quan hệ với các kiến thức của các môn học khác, ví dụ kiến thức vật lý với kiến thức hóa học và sinh học.

+ GV ở trường trung học hiện nay chủ yếu đào tạo để giảng dạy các môn học riêng rẽ, việc bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cũng chủ yếu liên quan đến môn học mà họ phụ trách. Chính vì vậy, đa số GV có tâm lý coi trọng chuyên môn mình, không cởi mở và ít hợp tác với GV các môn khác. Đây cũng là một trở ngại đối với GV đang đứng lớp ở trường phổ thông. Vì vậy, đối với sinh viên sư phạm cần có ý thức nghiên cứu, tìm hiểu các môn học gắn gũi và tích lũy để có một nền tảng kiến thức xã hội vững chắc.

*Thứ tư*, qua nghiên cứu thực trạng năng lực DHTH của GV THPT cho thấy, vẫn còn nhiều hạn chế như: GV chưa thực sự hiểu sâu sắc về DHTH, chưa có một

cơ sở lý luận vững chắc về DHTH, chưa phân biệt chắc chắn tích hợp đa môn, liên môn và xuyên môn; số GV có thực hiện DHTH đã có tiến bộ, song chưa đạt yêu cầu, do một số GV chưa tự tin và chưa được tập huấn; Hình thức DHTH chủ yếu vẫn là lồng ghép/liên hệ; Năng lực biên soạn chủ đề tích hợp, năng lực khai thác hiệu quả thông tin, năng lực sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học tích cực, dạy học gắn với thực tiễn... còn nhiều hạn chế; Khả năng hợp tác giữa các GV các bộ môn với nhau còn nhiều bất cập (chỉ có dưới 30% GV cho rằng có thể hợp tác được)... Những nguyên nhân trên làm hạn chế khả năng DHTH của GV hiện nay.

Thực trạng trên có 2 nguyên nhân khách quan và chủ quan. Về nguyên nhân khách quan, đó là: đa số GV không được đào tạo theo hướng tích hợp ở trường sư phạm; chương trình và sách giáo khoa chưa xây dựng theo hướng tích hợp, cơ sở vật chất, cách thức quản lý, cách học tập còn nặng về thụ động của HS và nhất là hình thức thi cử hiện nay vẫn nặng về kiến thức từng môn riêng rẽ. Nguyên nhân chủ quan là khả năng tự học, trình độ CNTT và ngoại ngữ của GV đa số còn hạn chế. Bên cạnh đó, thói quen dạy theo bài, theo tiết và phụ thuộc quá nhiều vào SGK đã làm giảm khả năng đổi mới và DHTH của GV.

*Thứ năm*, để chuẩn bị đội ngũ GV đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới, các trường Sư phạm cần nhanh chóng thay đổi phương thức đào tạo theo môn riêng rẽ như hiện nay mà cần đào tạo theo hướng tích hợp một vài môn. Tích hợp không chỉ là nội dung các môn học mà còn tích hợp trong việc đào tạo nghiệp vụ sư phạm. Tức là, về phương pháp giảng dạy không chỉ để dạy đơn môn mà giảng dạy đa môn; Trường sư phạm tăng cường kết nối với trường phổ thông, dẫn dắt các trường phổ thông đổi mới dạy và học bằng cơ sở lý luận vững chắc. Trước mắt, biên soạn các sách chuyên khảo, tài liệu bồi dưỡng về DHTH cho sinh viên học và tham khảo.

*Thứ sáu*, sinh viên sư phạm với lợi thế của mình là có điều kiện tiếp cận các nguồn thông tin, khả năng tiếp thu công nghệ tốt... cần chủ động trong học tập, nghiên cứu để không những hiểu biết sâu sắc hơn chuyên ngành của mình (nắm được quá trình tìm ra kiến thức mới của các nhà khoa học trong quá khứ để hướng dẫn HS tự khám phá) mà còn có kiến thức chuyên ngành rộng, kiến thức nền tảng xã hội, kiến thức về con đường tự học, khả năng khai thác thông tin hiệu quả (tìm kiếm, xử lý, phân tích, tổng hợp thông tin...). Có như vậy, mới đáp ứng được yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2018.

## **II. KIẾN NGHỊ**

### **2.1. Kiến nghị với trường ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh**

**Thứ nhất**, chuyển đào tạo GV (ĐTGV) theo chuẩn kiến thức, kỹ năng sang ĐTGV theo hướng phát triển năng lực. Căn cứ vào chuẩn năng lực GV tiểu học, trung học, do Bộ GD&ĐT ban hành, bổ sung thêm một số năng lực DHTH và DPHP để xây dựng chuẩn đầu ra của sinh viên sư phạm. Trên cơ sở chuẩn đầu ra, xây dựng chương trình đào tạo phù hợp. Đồng thời cần tham khảo ĐTGV phát triển năng lực của các nước Đức, Anh, Pháp, Hoa Kỳ, Nhật Bản, Hàn Quốc...

**Thứ hai,** xây dựng chương trình đào tạo theo hướng tích hợp, để sinh viên sau khi ra trường có thể đáp ứng DHTH ở một số môn cùng lĩnh vực như: các môn khoa học tự nhiên; các môn khoa học xã hội và nhân văn; các môn tin học, công nghệ, ngoại ngữ; các môn nghệ thuật (Âm nhạc, Mỹ thuật, Kiến trúc, Đồ họa, In ấn...). GV đạt trình độ cử nhân sư phạm có thể dạy nhiều lớp ở trường phổ thông (có thể dạy từ lớp 1 đến lớp 9 hoặc từ lớp 6 đến lớp 12). Thực tế hiện nay tốt nghiệp ĐHSP với 01 môn chuyên ngành, nhưng khi về dạy ở trường THCS phải dạy 2 đến 3 môn, nên nhiều GV gặp khó khăn. Nếu đào tạo theo hướng này, các kiến thức sẽ phân ra theo nhiều khối như: khối kiến thức chung, khối kiến thức cơ bản, khối kiến thức tâm lý, tư duy sáng tạo; và khối nghiệp vụ sư phạm. Cần chú trọng các phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực người học.

**Thứ ba,** ĐTGV cần gắn với thực tiễn dạy học ở trường phổ thông. Trường sư phạm cần kết nghĩa với một số trường phổ thông; sinh viên năm thứ ba, thứ tư cần được tham gia sinh hoạt chuyên môn với một tổ chuyên môn ở một trường bằng hình thức trao đổi trực tiếp hoặc qua thư điện tử hay hệ thống “Trường học kết nối”. Việc kiến tập, thực tập sư phạm không chỉ tập trung ở cấp THPT mà có thể kiến tập ở cấp THCS, thực tập ở cấp THPT. Triển khai giảng dạy về Phát triển chương trình cho sinh viên. Trường cần đầu tư mua sắm và trang bị phòng giảng dạy hiện đại để sinh viên thực hành (có bảng tương tác, có máy chiếu hiện đại...).

**Thứ tư,** nhanh chóng phối hợp giữa các khoa tự nhiên với nhau, các khoa xã hội và nhân văn, các khoa ngoại ngữ, giáo dục chính trị biên soạn các tài liệu bổ sung về kiến thức các môn liên quan.

## **2.2. Đối với sinh viên sư phạm**

Sinh viên cần tăng cường tự học, tự nghiên cứu để có kiến thức chuyên ngành sâu và nền tảng kiến thức xã hội, liên ngành rộng. Đồng thời, cần trang bị nền tảng lý luận vững chắc về DHTH và dạy học phân hóa (DHPH), để khi về trường phổ thông có điều kiện gắn lý luận với thực tiễn. Trong quá trình thực tập sư phạm là lúc sinh viên nhiều khoa làm việc và cộng tác với nhau để biên soạn các chủ đề tích hợp và thực hành giảng dạy trên lớp.

## **2.3. Kiến nghị với Bộ GD&ĐT**

Bộ GD&ĐT cần nhanh chóng ban hành khung chương trình giáo dục phổ thông mới. Sau khi ban hành, cần biên soạn các tài liệu tìm hiểu chương trình giáo dục mới không chỉ cho đối tượng GV mà cho cả sinh viên sư phạm. Bộ cần tổ chức các hoạt động dạy học, thi bài giảng điện tử, bài giảng chủ đề tích hợp... đối với sinh viên sư phạm.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (trong chương trình giáo dục phổ thông mới)*, Hà Nội, 7/2015.
2. Quốc hội khóa 13 (2014). *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28 tháng 11 năm 2014 của Quốc hội về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*;
3. Chính phủ (2015). *Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 27 tháng 3 năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*;
4. Phạm Thị Kim Anh (2012). *Đào tạo và bồi dưỡng GV như thế nào để đáp ứng yêu cầu DHTH trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Hội thảo khoa học "DHTH - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ GD&ĐT. TPHCM, tháng 11-2012;
5. Hồ Sỹ Anh & nhóm nghiên cứu (2012). *DHTH và dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông miền Nam Việt Nam giai đoạn 1954-1975*. Hội thảo khoa học "DHTH - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ GD&ĐT. TPHCM, tháng 11-2012;
6. Đinh Quang Báo (2008). *Nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo GV, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam*. Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ B2008-17-118TD, Hà Nội.
7. Nguyễn Phúc Chinh (2012). *"Hình thành năng lực DHTH cho GV trung học phổ thông"*. Đề tài khoa học công nghệ cấp Bộ B2010-TN03-30TD.
8. Nguyễn Thị Kim Dung (2014). *DHTH trong chương trình giáo dục phổ thông*. Hội thảo khoa học: "DHTH, dạy học phân hóa ở trường Trung học - Đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015". Trường ĐHSP TP.HCM, tháng 12-2014.
9. Nguyễn Văn Đường (2002). *Tích hợp trong dạy học ngữ văn bậc THCS*. Tạp chí Giáo dục, Quý 4/2002. Trang 25.
10. Trần Bá Hoàn(2012). DHTH. <http://www.ioer.edu.vn/component/k2/item/269>
11. Nguyễn Kim Hồng & Huỳnh Công Minh Hùng (2013). *Dạy học tích hợp trong trường phổ thông Australia*. Tạp chí Khoa học Trường ĐHSP TPHCM, số 42, 2013.
12. Đỗ Xuân Hội, Mai Đắc Thị Khuê (2012). *Tổng quan về khai triển các chủ đề hội tụ trong chương trình dạy học và sách giáo khoa tại Pháp*. Hội thảo khoa học "DHTH - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ GD&ĐT. TPHCM, tháng 11-2012.
13. John Dewey (1938, 1998). *Kinh nghiệm và giáo dục*. By Kappa Delta Pi. International Honor Society In Education. Bản dịch của Phạm Anh Tuấn. NXB Trẻ, 2011.
14. Franzie L.Loep (1999). *Các mô hình về chương trình tích hợp*. Kỳ yếu Hội thảo khoa học: "DHTH, dạy học phân hóa ở trường Trung học - Đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015". Trường ĐHSP TP.HCM, tháng 12-2014, Bản dịch của Bùi Tiến Huân;
15. Nguyễn Văn Minh (2015). *Đổi mới chương trình, hình thức, và phương pháp đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa*. Kỳ yếu hội thảo khoa học: *Nâng cao năng lực đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục của các trường sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Đà Nẵng, 2/2015.
16. Trương Thị Thanh Mai, Thái Thị Thùy Trang (2014). *Mức độ sẵn sàng của GV THCS các môn Lý - Hóa - Sinh thành phố Đà Nẵng đối với việc triển khai DHTH*. Hội thảo khoa học: "DHTH, dạy học phân hóa ở trường Trung học - Đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015". Trường ĐHSP TP.HCM, tháng 12-2014.
17. Ngô Minh Oanh & nhóm nghiên cứu (2012). *Giáo dục phổ thông miền Nam Việt Nam giai đoạn 1954-2975*. Kỳ yếu hội thảo: " Tổng kết nghiên cứu giáo dục phổ thông của

Việt Nam và một số nước trên thế giới - đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông của Việt Nam". Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội, 2012.

18. Nguyễn Minh Phương, Cao Thị Thặng (2011). Nghiên cứu thử nghiệm bước đầu tài liệu tích hợp một số môn khoa học tự nhiên, khoa học xã hội trong nhà trường THPT. Báo cáo đề tài cấp Bộ, Hà Nội 2001.

19. Phạm Thị Lan Phương và cộng sự (2014). Mức độ chuẩn bị thực hiện chương trình, DHTH, dạy học phân hóa của GV THPT tại thành phố Hồ Chí Minh. Hội thảo khoa học: "DHTH, dạy học phân hóa ở trường Trung học - Đáp ứng yêu cầu chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015". Trường ĐHSP TP.HCM, tháng 12-2014.

20. Vũ Thị Sơn (2012). DHTH - Những vấn đề đặt ra đối với GV phổ thông. Hội thảo khoa học "DHTH - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ GD&ĐT. TPHCM, tháng 11-2012;

21. Cao Thị Thặng (2011). Vận dụng quan điểm tích hợp trong việc phát triển chương trình GDPT. Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ B1998-36, Hà Nội.

22. Cao Thị Thặng, Lương Việt Thái (2011). Vấn đề tích hợp trong việc phát triển chương trình GDPT các môn học ở trường phổ thông Việt Nam. Kỷ yếu hội thảo khoa học giáo dục Việt Nam tập II, Hải Phòng, 2/2011.

23. Cao Thị Thặng, Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà, Nguyễn Phương Hồng (2010). Kỹ thuật và phương pháp DHTH. NXB ĐHSP, Hà Nội 2010.

24. Đỗ Ngọc Thống (2012). *Từ chương trình giáo dục phổ thông Hàn Quốc, đề xuất hướng tích hợp và phân hóa cho chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Hội thảo khoa học "DHTH - Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông. Bộ GD&ĐT. TPHCM, tháng 11-2012;

25. Nguyễn Văn Trang (1971). Vấn đề giáo dục. NXB kiến tạo. Sài Gòn 1971.

26. Đỗ Hương Trà (2015). Nghiên cứu DHTH liên môn: những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng, lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 31, Số 1 (2015) 44-51

27. Nguyễn Thu Hà (2014). Giảng dạy theo năng lực và đánh giá theo năng lực trong giáo dục: Một số vấn đề lí luận cơ bản. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 30, Số 2 (2014) 56-64

28. Đỗ Hương Trà và ctg (2015). DHTH phát triển năng lực HS. NXB Đại học sư phạm, Hà Nội, 2015.

29. Hoàng Thị Tuyết (2012). Đào tạo – dạy học theo quan điểm tích hợp: Chúng ta đang ở đâu. Hội thảo khoa học Dạy học tích hợp ở tiểu học: hiện tại và tương lai. Trường ĐHSP TPHCM, 11/2012;

30. Xaviers Roegirs (1996). Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường. NXB Giáo dục (Biên dịch Đào Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Nhị).

31. Todd, R.J (1995). "Integrated information skills instruction: Does it make difference". SLMW. Vol3, No2.

32. Venville, G & Dawson, V (2004). *Intergration of science with other learning areas. The art of teaching science*. pp 146-161. Crows Nest, New South Wales, Australia: Allen & Unwin.

33. Virtue, D.C., Wilson, J.L.& Ingram, N.(2009). "In overcoming obstacles to curriculum intergration, less can be more!". Middle School Journal, 40(3), 4-11;

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