

BIỆN PHÁP KHẮC PHỤC MỘT SỐ KHÓ KHĂN CỦA GIÁO VIÊN TRONG XÂY DỰNG KẾ HOẠCH BÀI DẠY ĐỊA LÍ LỚP 6 THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH

Đoàn Thị Thông,
Nguyễn Văn Thái*

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng
+Tác giả liên hệ • Email: nvthai@ued.udn.vn

Article history

Received: 05/01/2022

Accepted: 09/02/2022

Published: 20/02/2022

Keywords

Planning, Geography 6,
quality development, lesson
plans, student's competence

ABSTRACT

Planning/building a plan is always an important factor for the success of a task. Developing lesson plans is mandatory for every teacher in the preparatory stage for teaching. This study clarifies the difficulties of teachers in the process of developing a lesson plan for Grade 6 Geography in the direction of developing students' quality and capacity, meeting the requirements of the 2018 General Education Program. Accordingly, the paper proposes some measures to solve the difficulties with most components of a lesson plan, focusing on writing lesson objectives, developing application activities and presenting activity progress as required. These suggestions encourage teachers to present lesson plan objectives as well as activities in a flexible manner and promote teachers' understanding of the 2018 General Education Program, competence-based teaching methods and assessment, etc.

1. Mở đầu

Lập kế hoạch/xây dựng kế hoạch luôn là yếu tố quan trọng mở đường cho sự thành công của một công việc. Điều này đúng với cả trong hoạt động giảng dạy. Những GV thành công luôn là những nhà hoạch định và tư duy giỏi, lập kế hoạch bài dạy (KHBD) là một kỹ năng cơ bản mà họ phải phát triển và trau dồi (Gafoor & Farooque, 2010). KHBD sẽ giúp GV xác định các công việc của mình và ngăn chặn những khó khăn, tránh nhầm lẫn trong việc giải thích cho HS khi tổ chức dạy học trên lớp (Brown, 2001). Sự chuẩn bị này có ảnh hưởng rất lớn, thậm chí quyết định đến sự thành công của bài dạy trên thực tế. Với ý nghĩa quan trọng đó, xây dựng KHBD là công việc có tính bắt buộc đối với mỗi GV trong giai đoạn chuẩn bị lên lớp.

Lập KHBD là công việc quen thuộc từ trước đến nay đối với bất cứ GV nào, trong đó có GV giảng dạy Địa lí lớp 6. Khi Chương trình giáo dục phổ thông 2018 dựa trên tiếp cận phát triển phẩm chất, năng lực HS được triển khai (Bộ GD-ĐT, 2018a) thì việc xây dựng KHBD của GV cũng có những thay đổi nhằm đáp ứng mục tiêu mới. Năm học 2021-2022 đánh dấu mốc bắt đầu áp dụng Chương trình, sách giáo khoa mới ở khối lớp 6 cấp THCS, mở đường cho việc áp dụng ở các lớp khác theo lộ trình của cấp học này các năm tiếp theo. Để xây dựng KHBD Địa lí lớp 6 đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Bộ GD-ĐT, 2018b), GV đang thực hiện theo hướng dẫn của Bộ GD-ĐT tại Công văn số 5512/BGDĐT-GDTrH về xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường (Bộ GD-ĐT, 2020). Trong đó, gợi ý KHBD cần thể hiện được các thành phần, gồm: - Thông tin chung và bối cảnh dạy học (tên trường, GV giảng dạy, môn học, lớp học và thời lượng giảng dạy); - Mục tiêu (dưới dạng kiến thức, năng lực, phẩm chất cần đạt được học bởi HS); - Thiết bị dạy học và học liệu; - Tiến trình dạy học (gồm các hoạt động học tập được tổ chức theo logic từ hoạt động mở đầu - hình thành kiến thức mới - luyện tập - vận dụng).

Về hình thức, những thành phần cần trình bày trong một KHBD theo hướng này có những điểm mới so với trước đây và trở thành những điểm khó đối với GV. Vì vậy, chúng tôi nghiên cứu, tìm hiểu những khó khăn GV gặp phải khi xây dựng KHBD và đưa ra các biện pháp phù hợp giúp GV thực hiện tốt công việc này nhằm nâng cao hiệu quả dạy học Địa lí lớp 6 nói riêng, môn Lịch sử và Địa lí 6 nói chung là cần thiết, góp phần thực hiện hiệu quả Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Mục đích và phương pháp nghiên cứu

- Nghiên cứu này là nghiên cứu định tính với dữ liệu được thu thập dựa trên cơ sở các phương pháp chính là khảo sát ý kiến của GV và phân tích tài liệu. Khảo sát ý kiến GV được sử dụng để tìm hiểu những khó khăn thông qua các

ý kiến chủ quan của GV đối với các nội dung cụ thể gắn với các công việc trong xây dựng KHBD Địa lí theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.

- Đối tượng khảo sát là 24 GV phổ thông cốt cán tham gia bồi dưỡng module 4 về xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS THCS, gồm: Đắk Lắk (Trường THCS Y Jút, Trường THCS Cao Bá Quát); Gia Lai (Trường THCS Lê Quý Đôn, Trường tiểu học & THCS Nguyễn Văn Trỗi, Trường tiểu học & THCS Bùi Thị Xuân, Trường THCS Nghĩa Hưng, Trường tiểu học & THCS Anh Hùng Đôn); Kon Tum (Trường tiểu học & THCS Đắk Ui); Lâm Đồng (Trường THCS Quang Trung); Đắk Nông (Trường THCS Lý Tự Trọng, Trường THCS Năm Nung) và TP. Đà Nẵng (Trường THCS Nguyễn Huệ, Trường THCS Ngô Thì Nhậm, Trường THCS Trần Quý Cáp).

- Dựa trên các ý kiến của những GV này, phương pháp phân tích tài liệu, cụ thể là phân tích các sản phẩm KHBD Địa lí 6 của GV đã được sử dụng để củng cố thêm các phát hiện từ khảo sát ý kiến của GV, đồng thời giúp phát hiện và phân tích sâu hơn về những khó khăn của GV thông qua những vấn đề họ gặp phải trong thực hành xây dựng KHBD. Bên cạnh đó, phỏng vấn GV trong quá trình bồi dưỡng trực tuyến qua lớp học ảo cũng được sử dụng như một phương pháp hỗ trợ để làm rõ hơn các khó khăn được đề cập và làm sâu sắc hơn các phân tích và đánh giá.

- Các khảo sát và nghiên cứu trên đây được tiến hành trong thời gian 20/9/2021 đến 05/10/2021.

2.2. Những khó khăn của giáo viên trong xây dựng kế hoạch bài dạy Địa lí 6 theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

2.2.1. Khó khăn trong xác định mục tiêu bài dạy

Đối với GV, việc xác định, trình bày mục tiêu bài dạy và có quá nhiều thành phần cần thể hiện trong mục tiêu bài dạy là những khó khăn lớn nhất. Mục tiêu bài dạy theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần thể hiện được cả mục tiêu năng lực (năng lực chung và năng lực đặc thù) và phẩm chất - đây là một vấn đề khó và phức tạp hơn so với trước đây. Ngoài ra, sự không thống nhất trong cách thể hiện dẫn đến GV lo lắng không biết họ đã thực hiện đúng theo các yêu cầu hay chưa. Điều này có cơ sở, vì KHBD có tính cá nhân hóa cao nhưng cũng là một trong các hồ sơ sổ sách liên quan đến việc quản lý chuyên môn ở nhà trường. Với mỗi cách thể hiện mục tiêu khác nhau, GV đều gặp phải những khó khăn, như: GV gặp khó khăn khi xác định và mô tả các thành phần năng lực và phẩm chất mà yêu cầu cần đạt góp phần phát triển. Đối với nhiều GV, “*việc đối chiếu để tìm biểu hiện của năng lực, phẩm chất được mô tả trong chương trình gắn với các yêu cầu cần đạt là rất khó, đôi khi có sự trùng lặp và thấy ghép chúng vào đâu cũng phù hợp*”. Thực tế cho thấy, khi thiết kế cùng một bài dạy, GV đã xác định các biểu hiện của các năng lực và phẩm chất rất khác nhau; thậm chí, GV xác định biểu hiện các năng lực, phẩm chất một cách chiếu lệ, không quan tâm đến việc bài học có thể góp phần phát triển các biểu hiện đó hay không. Việc thể hiện mục tiêu theo cách này cũng được GV cho là phức tạp, dẫn đến phần viết mục tiêu dài dòng, hình thức.

Đối với cách thể hiện mục tiêu theo hướng chỉ cần trình bày mục tiêu về năng lực và phẩm chất, GV cũng gặp những khó khăn nhất định. Việc cụ thể hóa năng lực gắn với kiến thức của bài dạy dẫn đến sự khác nhau khá nhiều giữa các GV khi xác định mục tiêu để thực hiện cùng một bài dạy. Vì kiến thức cụ thể trong mỗi bài có thể được xác định khác nhau về mức độ chi tiết, chưa kể giữa các sách giáo khoa khác nhau thì nội dung kiến thức bài học được đưa vào cũng không hoàn toàn giống nhau. Xem xét các KHBD được thiết kế theo hướng này cũng cho thấy, mục tiêu phẩm chất được GV diễn đạt chưa phù hợp với bài học, chưa đảm bảo yêu cầu có thể quan sát và/hoặc đo lường được, chẳng hạn: “*có ý thức bảo vệ môi trường*”; “*ý thức trách nhiệm của bản thân khi tham gia hoạt động nhóm*”; “*yêu khoa học, ham học hỏi, tìm tòi*”; “*hình thành phẩm chất yêu nước, chăm chỉ và trách nhiệm*”... Điều quan trọng là sau những mục tiêu được mô tả này, GV lại không thiết kế các hoạt động hoặc nhiệm vụ cụ thể trong bài học để thực hiện.

2.2.2. Khó khăn trong phát triển các hoạt động cụ thể

Đối với mỗi hoạt động trong bài dạy, GV đều gặp những khó khăn nhất định khi thiết kế và GV gặp khó khăn nhất là phát triển hoạt động mở đầu và hoạt động vận dụng; ít khó khăn hơn trong thiết kế hoạt động luyện tập và hình thành kiến thức mới. Nếu liên hệ với những điểm mới trong cách xây dựng KHBD đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thì kết quả này có sự trùng lặp. GV gặp khó khăn ở hầu hết những yêu cầu mới trong thiết kế mà việc xây dựng KHBD trong chương trình theo định hướng nội dung trước đây chưa chú trọng. Các hoạt động mở đầu, vận dụng là những hoạt động mà trong xây dựng KHBD theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS phải thực hiện. Đặc biệt là hoạt động vận dụng - hoạt động được nhiều GV cho là khó nhất - là hoạt động thể hiện sự khác biệt rõ so với cách thiết kế trước đây, thể hiện rõ bản chất của dạy học phát triển năng lực HS (Tô Minh Châu, 2019). Cụ thể, GV thường gặp khó khăn với các loại hoạt động sau:

- Đối với hoạt động mở đầu, khó khăn được GV đề cập nhiều nhất là tìm kiếm ý tưởng cho hoạt động này. GV thường mong muốn một hoạt động mở đầu vừa có thể hướng tới tạo hứng thú học tập cho HS, vừa kết nối với các kiến thức đã học và đặt ra các nhiệm vụ cần giải quyết. Việc có ý tưởng cùng lúc đạt cả 03 mục tiêu đó là không dễ. Nếu sử dụng các cách mở đầu theo gợi ý trong sách giáo khoa, GV lo ngại sẽ giống với các GV khác; đồng thời, cũng không muốn lặp đi lặp lại một cách thức bắt đầu cho nhiều lớp học. Vì vậy, GV thường “dành nhiều thời gian để suy nghĩ về các ý tưởng khởi động”. Một số GV cũng băn khoăn “nên dành bao nhiêu thời gian cho hoạt động mở đầu là phù hợp” trong tiết học và nó “có thể kết hợp với hoạt động hình thành kiến thức không hay chỉ là một hoạt động được tổ chức độc lập”. Trước đây, GV thường bắt đầu bài học bằng hỏi bài cũ, vì thế nhiều GV băn khoăn khi thiết kế hoạt động mở đầu thì hỏi bài cũ có thể thực hiện không? Một số GV đặt vấn đề về việc khởi động bài học có nhiều tiết, liệu các tiết tiếp theo có cần khởi động khác hay không?

- Đối với hoạt động hình thành kiến thức mới, kết quả nghiên cứu ít có phản hồi của GV về khó khăn liên quan đến phát triển các hoạt động này. GV cho rằng đây là hoạt động gắn với các nội dung của bài học và họ đã quen thiết kế các hoạt động như vậy, chỉ cần bám sát các mục nội dung là có thể thiết kế được. Tuy nhiên, cũng có một số GV chia sẻ: đôi khi họ cảm thấy khó khăn trong việc vạch ranh giới giữa hoạt động hình thành kiến thức mới với hoạt động mở đầu, chẳng hạn: “hoạt động mở đầu có thể kết hợp hình thành kiến thức mới hay không?”, hay “một hoạt động hình thành kiến thức mới bắt đầu bằng những hình ảnh thú vị, cách dẫn dắt tạo hứng thú thì có thể xem đó là một hoạt động kết hợp cả hai hay không?”...

- Đối với hoạt động luyện tập, đa số GV đều cho đây là hoạt động dễ thực hiện. Hình thức chủ yếu được lựa chọn GV lựa chọn thường là câu hỏi trắc nghiệm, bài tập. Tuy nhiên, với một số GV, việc viết mục tiêu cho hoạt động luyện tập không dễ như đối với các mục tiêu khác trong phần hình thành kiến thức. Một số GV khác phản hồi: họ không biết nên lựa chọn luyện tập nội dung gì trong số nhiều nội dung đã giảng dạy, vì không đủ thời gian để luyện tập lại tất cả các nội dung trong bài học. Ngoài ra, một số GV không hiểu cách tích hợp hoạt động luyện tập vào trong các hoạt động hình thành kiến thức mới là như thế nào và nếu họ làm như vậy, có cần thiết phải thêm một hoạt động luyện tập nữa hay không?

So với các hoạt động trên, vận dụng là hoạt động GV gặp nhiều khó khăn nhất khi thiết kế. GV cho rằng, “một hoạt động để HS vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn không phải lúc nào cũng dễ dàng tìm kiếm về mặt ý tưởng”, hoặc “không phải bài nào cũng có thể tìm thấy nội dung để thiết kế hoạt động vận dụng cho HS”. Điều này làm GV “mất nhiều thời gian đi tìm kiếm và phân tích các trường hợp để thiết kế hoạt động vận dụng”. Đôi khi GV cảm thấy “hoạt động vận dụng và hoạt động luyện tập không có ranh giới rõ ràng”. Một số GV khác thường phải cân nhắc rất kỹ việc cho HS vận dụng ở trên lớp hay ở nhà, vì “mặc dù hoạt động vận dụng được khuyến nghị nên cho HS làm việc ở nhà nhưng nếu bài nào cũng như vậy thì sẽ gây áp lực cho HS”, hoặc nếu cho HS vận dụng ở nhà thì “làm sao có thể biết được các em có vận dụng được hay không? cũng là vấn đề. Liên quan đến vấn đề này, GV cũng cho rằng: nếu để các trường hợp vận dụng về nhà thực hiện, việc mất thời gian ở buổi học kế tiếp để cho HS trình bày, sau đó là nhận xét kết quả cũng sẽ mất khá nhiều thời gian, ảnh hưởng đến việc thiết kế KHBD cho các buổi học kế tiếp.

2.2.3. Khó khăn trong xác định phương pháp giảng dạy

Nội dung môn Địa lí có tính tổng hợp cao, thích hợp cho sử dụng nhiều phương pháp dạy học khác nhau nên trong dạy học Địa lí GV cần sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học (Tô Minh Châu, 2019, tr 9). Kết quả nghiên cứu cho thấy, GV ít đề cập đến các khó khăn liên quan đến xác định và sử dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học khi thiết kế KHBD Địa lí lớp 6 theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Lý do là GV đã có một khoảng thời gian dài để thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, tham gia các đợt bồi dưỡng, tập huấn về đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS. Ngoài ra, GV cho rằng gợi ý trình bày KHBD hiện nay “không yêu cầu nêu tên phương pháp dạy học”, nên họ thấy thoải mái trong cách trình bày khi chỉ cần quan tâm đến các bước và trình tự phù hợp mà không phải gọi tên phương pháp. Tuy nhiên, một số GV cho biết họ gặp khó khăn trong việc trình bày tiến trình hoạt động theo phương pháp mà họ lựa chọn. Với cách trình bày theo kiểu chia nhỏ mỗi phần của hoạt động theo các bước chuyên giao nhiệm vụ - thực hiện nhiệm vụ - báo cáo, thảo luận - đánh giá, kết luận thì việc trình bày một hoạt động sử dụng nhiều phương pháp và giao nhiệm vụ song hành trở nên khó khăn, vì trên thực tế GV có thể giao các nhiệm vụ liên tiếp nhau. Trong các trường hợp này, việc mô tả sẽ trở nên “dài dòng”, “nhiều khi ý tưởng dạy học rất rõ nhưng để mô tả ra các bước thì mất rất nhiều thời gian”... Mặt khác, với cách mô tả này khi đọc KHBD sẽ rất khó theo dõi và hiểu được tiến trình thực tế sẽ diễn ra như thế nào.

2.2.4. *Khó khăn trong xác định phương án đánh giá*

Đánh giá trong lớp học được xem là một nhiệm vụ khó và đây cũng là một rào cản lớn đối với GV trong thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trong quá trình dạy học, GV cần đa dạng hóa các hình thức đánh giá, tăng cường đánh giá quá trình đối với tất cả HS bằng các hình thức khác nhau; kết hợp việc đánh giá của GV với tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau của HS (Tô Minh Châu, 2019). Tuy nhiên, nhiều GV gặp khó khăn trong việc xây dựng các tiêu chí để đánh giá sản phẩm của từng hoạt động. Đặc biệt là các hoạt động đòi hỏi đánh giá cụ thể các năng lực chung và phẩm chất của HS được quy định trong chương trình. Việc xây dựng và sử dụng các công cụ đánh giá mới như rubric, bảng kiểm cũng là một thách thức với nhiều GV. Nhiều GV cố gắng xây dựng các công cụ này như một phần thể hiện điểm mới trong đánh giá, trong khi ít quan tâm hơn tới sự phù hợp và phương pháp sử dụng nó trong bài dạy để mang lại hiệu quả. Một điểm khó nữa của GV ở khía cạnh này là việc cân nhắc giữa thiết kế và sử dụng các công cụ đánh giá trong bối cảnh lớp học đông, cần nhiều thời gian để thực hiện, trong khi thời gian tiết học có giới hạn. Ngoài ra, nhiều GV thiếu tự tin trong việc thiết kế các công cụ đánh giá, họ không chắc chắn liệu công cụ mình xây dựng “tương thích” hoàn toàn với nhiệm vụ giao cho HS không, đặc biệt là đối với các nhiệm vụ phức tạp, nhiệm vụ giao theo hình thức nhóm, nhiệm vụ có đánh giá các năng lực chung và phẩm chất. Liên quan đến khía cạnh này, nhiều GV thừa nhận rằng, đánh giá là một công việc khó khăn đối với họ.

2.2.5. *Khó khăn trong phân bổ thời gian*

Trên lý thuyết, việc phân bổ thời gian cho hoạt động với GV là công việc khá dễ dàng, tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cho thấy lại là việc khó khăn với nhiều GV. So với cách thiết kế KHBD trước đây, KHBD cho Chương trình giáo dục phổ thông 2018 yêu cầu các hoạt động được triển khai theo logic từ mở đầu, hình thành kiến thức mới, luyện tập đến vận dụng. Như vậy, số lượng các hoạt động được tổ chức sẽ nhiều hơn nếu GV tổ chức đầy đủ các hoạt động theo kiểu riêng lẻ trong bài học. Vì thế, với những bài có thời lượng một tiết, GV sẽ gặp khó khăn trong cơ cấu thời gian dành cho từng hoạt động. Mặc dù hoạt động vận dụng được khuyến khích để HS thực hiện ở ngoài không gian lớp học (ở nhà), nhưng rõ ràng không phải lúc nào cũng có thể làm như vậy, và kể cả khi cho HS thực hiện ở nhà thì ít nhất GV cũng cần thời gian để giao nhiệm vụ, phổ biến các yêu cầu và phải dành thời gian ở đầu buổi học kế tiếp để đánh giá lại việc thực hiện nhiệm vụ của HS.

2.3. *Một số biện pháp khắc phục khó khăn của giáo viên trong xây dựng kế hoạch bài dạy Địa lí lớp 6 theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh*

Các kết quả nghiên cứu và phân tích trên cho thấy, những khó khăn trong xây dựng KHBD của GV xuất phát từ những yếu tố chủ quan và khách quan. Bên cạnh vấn đề năng lực cá nhân của GV trong việc xây dựng KHBD thì những điểm mới, yêu cầu trong xây dựng KHBD theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS để đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là những rào cản lớn. Từ các kết quả và phân tích nói trên, chúng tôi đưa ra một số biện pháp nhằm giải quyết một số khó khăn của GV trong việc xây dựng KHBD Địa lí lớp 6 theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS:

2.3.1. *Thay đổi cách viết mục tiêu bài dạy*

Cách viết mục tiêu theo hướng xem mục tiêu trực tiếp là các yêu cầu cần đạt của bài học; trên cơ sở đó xác định các phẩm chất, năng lực mà thông qua bài học có thể góp phần phát triển ở HS là phù hợp với đặc điểm được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, với cách thức viết mục tiêu này, khi áp dụng cho thiết kế bài dạy Địa lí lớp 6 theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 sẽ dẫn đến việc trình bày có xu hướng lặp lại, dài dòng, hình thức. Vì thế, GV có thể sử dụng cách viết mục tiêu bài học dưới dạng biểu hiện của các phẩm chất, năng lực gắn với bài học đó mà không cần mô tả các phẩm chất, năng lực trong chương trình. Tuy nhiên, GV cần lưu ý, dù không ghi cụ thể những năng lực, phẩm chất trong chương trình mà bài dạy góp phần hình thành, nhưng trong giảng dạy của mình, GV phải luôn định hướng được điều đó, bám sát mô tả biểu hiện của phẩm chất, năng lực trong chương trình để thiết kế giảng dạy và hướng tới giải quyết các mục tiêu chung đã được quy định (Lê Thị Lành, 2020).

Ngoài ra, đối với các mục tiêu bài dạy, khi xác định mục tiêu về phẩm chất, GV cần xem xét kỹ nội dung bài học và cả cách thức tổ chức các hoạt động để quyết định. GV thường hướng tới các phẩm chất là những thái độ phù hợp của HS trong thực hiện nhiệm vụ được giao, ví dụ “*tích cực trong tham gia các hoạt động*”, “*thực hiện đúng các nhiệm vụ được giao*”. Tuy nhiên, chúng tôi khuyến nghị GV nên chú trọng vào những mục tiêu phẩm chất xa hơn, đó là phẩm chất mà HS được hình thành sau khi HS có được nhận thức đúng đắn từ kiến thức, kỹ năng đã học. Từ đó, HS có những biểu hiện của phẩm chất ở các cấp độ khác nhau, từ đơn giản nhất là nhận thức đúng đắn, đến tác động đến người khác để họ có nhận thức, hành động đúng và cao nhất là biến thành hành động của mình. Ví dụ, thay vì mô tả mục tiêu là “*HS có ý thức bảo vệ môi trường*”, GV có thể đặt mục tiêu này ở các cấp độ khác nhau tùy vào

khả năng tổ chức trong bài học, có thể là: “HS thể hiện được nhận thức đúng đắn về vai trò quan trọng của việc bảo vệ môi trường”; “HS thể hiện thái độ không đồng tình đối với các hành động phá hoại môi trường”; “HS tuyên truyền cho người khác ý thức bảo vệ môi trường và các hành động thiết thực để bảo vệ môi trường”; “HS thể hiện các hành động thiết thực để góp phần bảo vệ môi trường”...

Bên cạnh đó, mục tiêu phẩm chất cũng như các mục tiêu khác về năng lực cần được ghi theo cách có thể quan sát và/hoặc đo lường được. Những động từ mô tả mục tiêu như “nắm được”, “hiểu được”, “biết được”, “nhận thức được” là những mục tiêu thể hiện khả năng nội tại bên trong của HS, nên chuyển thành các dạng động từ yêu cầu HS thể hiện hành vi bên ngoài, chẳng hạn: “nêu được”, “trình bày được”, “vẽ được”... để có thể đánh giá được; điều này giúp GV kiểm soát xem HS đã đạt được mục tiêu hay chưa. GV cũng cần lưu ý đối các mục tiêu phẩm chất, năng lực chung được xác định, các hoạt động học trong bài cần được tổ chức để đạt được các mục tiêu này giống như các mục tiêu năng lực được xác định trong bài học.

2.3.2. Xác định các hình thức cho các hoạt động chủ yếu trong bài dạy

Việc xác định các hoạt động chủ yếu trong bài dạy giữ vai trò đặc biệt quan trọng, bởi hoạt động thể hiện được tính tích cực, chủ động, kích thích tư duy nhận thức, tư duy sáng tạo. Thông qua hoạt động, HS có khả năng tự chiếm lĩnh kiến thức, rèn luyện kỹ năng và phát triển năng lực, nên việc xác định các hình thức cho hoạt động giữ vai trò đặc biệt quan trọng. Trong dạy học, mỗi bước của bài học có một số hoạt động cơ bản, như:

- *Hoạt động mở đầu bài học*: Có nhiều hình thức đa dạng, như: giới thiệu một hình ảnh, video clip, tình huống, câu chuyện, câu hỏi, trò chơi hay một sự kiện, bản tin tức liên quan... Một hoạt động mở đầu cần được thực hiện ở đầu tiết học, không có thời gian cố định cho hoạt động này nhưng thường được thực hiện trong khoảng thời gian 5 phút đầu tiết học. GV cũng có thể thiết kế hoạt động này linh hoạt kết hợp với một phần hình thành kiến thức mới (nếu phù hợp).

- *Đối với hoạt động luyện tập*: Theo chúng tôi, GV nên đa dạng hóa các hình thức luyện tập bằng các hình thức có ưu thế như: câu hỏi, bài tập, lược đồ tư duy; bên cạnh đó, có thể linh hoạt sử dụng các kỹ thuật cho HS mô tả lại những điều thú vị đã được học trong bài học... Đối với việc tích hợp hoạt động luyện tập vào các hoạt động hình thành kiến thức, GV có thể thực hiện bằng cách sử dụng các hình thức trên để giao các nhiệm vụ cho HS giải quyết theo hướng đánh giá các nhiệm vụ đã thực hiện xem HS đã đạt được mục tiêu hoạt động hay chưa. Các câu hỏi, nhiệm vụ luyện tập cần tập trung vào các mục tiêu quan trọng của bài học để giúp HS đạt được các mục tiêu đó.

- *Đối với hoạt động vận dụng*: GV cần nghiên cứu kỹ các năng lực thành phần của năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để thiết kế các nhiệm vụ học tập phù hợp. Hoạt động này có thể thực hiện sau một bài học hoặc một chuỗi các bài học có liên quan.

2.3.3. Xác định và kết hợp linh hoạt giữa phương pháp và kỹ thuật dạy học

GV có thể sử dụng nhiều phương pháp cho một hoạt động trong bài dạy, tuy nhiên, GV nên xác định một phương pháp chính. Khi mô tả cách thức thực hiện hoạt động thì bám theo tiến trình của phương pháp này để dễ dàng mô tả các bước. Đối với các thành phần cần mô tả trong một hoạt động, GV nên vận dụng các kỹ thuật dạy học, kỹ thuật hướng dẫn trình bày một cách linh hoạt. Việc thể hiện các thành phần hoạt động gồm nội dung, sản phẩm, cách thức thực hiện không nên cứng nhắc theo kiểu mô tả từng thành phần riêng lẻ mà có thể trình bày linh hoạt tùy theo tiến trình của phương pháp dạy học được sử dụng, miễn sao trong hoạt động thể hiện được những thành phần đó. Ngoài ra, GV cũng có thể mô tả tiến trình hoạt động theo cột để dễ theo dõi và tổ chức trên lớp.

2.3.4. Giải quyết việc xác định phương án đánh giá

Việc thiết kế các phương án đánh giá đóng vai trò quan trọng đối với mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học. Theo Nguyễn Công Khanh (2014), đánh giá theo năng lực là đánh giá khả năng HS vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào trong các tình huống thực tiễn của cuộc sống hằng ngày. Với cách nhìn nhận của mình, Lê Thị Lệ Hà và cộng sự (2016) cũng đồng quan điểm khi cho rằng khi đánh giá phẩm chất, năng lực HS là đánh giá theo chuẩn về sản phẩm đầu ra nhưng sản phẩm đó không chỉ là kiến thức, kỹ năng mà là năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt tới một chuẩn nào đó.

Đối với đánh giá, GV nên đa dạng hóa bằng nhiều hình thức khác nhau, gắn với mục tiêu và phương pháp dạy học. Các phiếu đánh giá không nên sử dụng quá nhiều trong một tiết học và việc thiết kế chúng chỉ nên áp dụng trong các nhiệm vụ đánh giá có sự tham gia của HS hoặc các nhiệm vụ đánh giá phức tạp (dự án, làm việc nhóm). Đánh giá sản phẩm mỗi hoạt động nên được xem như một phần của hoạt động dạy học, chứ không nên là một hoạt động độc lập. Với cách tiếp cận này, đánh giá đôi khi chỉ là những nhận xét mức độ đáp ứng của những gì HS làm được so với sản phẩm kỳ vọng để có biện pháp hỗ trợ HS đạt mục tiêu trong trường hợp cần thiết. Đồng thời, GV cũng cần phát triển các kỹ năng liên quan đến đánh giá để có thể thiết kế các công cụ đánh giá phù hợp, phản hồi tích cực cho HS.

2.3.5. Giải quyết việc phân bổ thời gian

Phân bổ thời gian mặc dù chỉ là dự kiến nhưng lại có vai trò quan trọng, giúp GV kiểm soát các hoạt động dạy học trong bối cảnh thời gian hạn chế. Để phân bổ thời gian hợp lý, GV cần căn cứ trên nhiều yếu tố như: mục tiêu, nội dung hoạt động, phương pháp tổ chức, những dự kiến phát sinh trong hoạt động... Đối với những mục tiêu quan trọng, nội dung khó, phức tạp trong bài dạy, GV nên dành quỹ thời gian nhiều hơn. Ngoài ra, với các bài dạy kéo dài hơn thời gian một tiết, GV phải cân nhắc việc phân bổ thời gian để tiết học trước kết thúc cho phù hợp mà không làm gián đoạn hoạt động và để bắt đầu hoạt động tiếp theo vào buổi kế tiếp một cách liền mạch. Điều này đôi khi có thể làm ảnh hưởng đến các ý tưởng dạy học và nguyên tắc phân bổ thời gian nhưng cũng là một sự tính toán cần thiết, có ý nghĩa sư phạm. Ngoài ra, GV cần lưu ý, việc phân bổ thời gian chỉ là dự kiến, xuất phát từ những yêu cầu trong quá trình dạy học, GV có thể linh hoạt thay đổi cho phù hợp.

3. Kết luận

Dựa trên các phát hiện của nghiên cứu này, chúng tôi cho rằng: GV gặp khó khăn trong hầu hết các thành phần của KHBD Địa lí lớp 6 theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Những khó khăn chính được phát hiện liên quan đến sự đa dạng về quan điểm trong việc viết mục tiêu bài dạy và xác định mục tiêu về phẩm chất; các ý tưởng đối với việc xây dựng các hoạt động khởi động, luyện tập và vận dụng cũng như cách thể hiện các thành phần của hoạt động theo tiến trình phù hợp; cách tích hợp hoạt động đánh giá vào các hoạt động một cách hiệu quả và cả việc phân bổ thời gian trong bối cảnh thời lượng tiết học hạn chế. Với kết quả đó, một số biện pháp cụ thể đã được chúng tôi đề xuất, trong đó có việc GV phải trình bày mục tiêu KHBD cũng như các hoạt động theo hướng linh hoạt. Cùng với đó, việc nâng cao hiểu biết của GV về Chương trình giáo dục phổ thông 2018, về phương pháp dạy học, đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS sẽ là cơ sở để họ vận dụng tổng hợp các kiến thức, kỹ năng liên quan vào xây dựng KHBD phù hợp.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng qua đề tài “Phát triển năng lực nhận thức khoa học Địa lí cho học sinh trong phân môn Địa lí lớp 6”, mã số: T2021-TN-04.

Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử và Địa lí* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2020). *Công văn số 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18/12/2020 về việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường*.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cicek, V., & Tok, H. (2014). Effective use of lesson plans to enhance education in U.S. and Turkish kindergarten thru 12th grade public school system: A comparative study. *International Journal of Teaching and Education*, 2(2), 10-20.
- Gafoor, K. A., Farooque, U. (2010). *Ways to improve lesson planning: A student teacher perspective*. A paper presented at the International Seminar Cum Conference on Teacher Empowerment and Institutional Effectiveness. Chitradurga: Maharaja Mdakarinarayaka University.
- Lê Thị Lành (2020). Dạy học trải nghiệm môn Địa lí lớp 12 theo định hướng phát triển năng lực. *Tạp chí Giáo dục*, 490, 29-33.
- Lê Thị Lệ Hà, Lưu Thanh Tú, Nguyễn Thị Lan Anh (2016). Đổi mới đánh giá người học theo hướng tiếp cận năng lực. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 6, 43-45.
- Tô Minh Châu (2019). Một số đổi mới ở môn Địa lí cấp trung học phổ thông trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Giáo dục*, 465, 6-10.