PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP VÀ HỢP TÁC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ QUA GIẢNG DẠY MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN 8

BÙI VĂN MINH
Trường Đại học Hải Dương

Nhận bài ngày 28/8/2026. Sửa chữa xong 29/9/2026. Duyệt đăng 12/10/2026.

Abstract

Vietnam's 2018 General Education Curriculum identifies the development of students' qualities and competencies as a central educational objective. Communication and collaboration constitute a core general competence that supports students' personal development, learning, and social adaptation. At the lower secondary level, Civic Education provides favorable opportunities to develop this competence through topics related to ethics, lifestyles, law, citizens' rights and responsibilities, and relationships among individuals, families, schools, and society. This article proposes measures for developing lower secondary school students' communication and collaboration competence through the teaching of Grade 8 Civic Education.

Keywords: *Civic Education, communication and collaboration competence, Grade 8, lower secondary school students, solutions.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (GDPT 2018), mục tiêu dạy học không chỉ dừng lại ở việc trang bị kiến thức mà hướng tới phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Trong các năng lực chung, năng lực giao tiếp và hợp tác có vai trò quan trọng đối với quá trình học tập, hình thành nhân cách và thích ứng với môi trường xã hội của học sinh (HS). Chương trình GDPT 2018 xác định HS cần biết xác lập, duy trì và phát triển các mối quan hệ xã hội; biết lắng nghe, trao đổi, trình bày ý kiến; đồng thời biết phối hợp với người khác để thực hiện nhiệm vụ chung. Ở cấp Trung học cơ sở (THCS), HS đang có những biến đổi mạnh mẽ về nhận thức, tâm lý và quan hệ xã hội. Đây là giai đoạn thuận lợi để hình thành những kỹ năng giao tiếp, ứng xử và hợp tác tích cực. Môn Giáo dục công dân (GDCD) ở THCS có nhiều ưu thế trong việc phát triển năng lực (PTNL) giao tiếp và hợp tác bởi nội dung môn học gắn với các chuẩn mực đạo đức, pháp luật, quyền và nghĩa vụ của công dân cũng như những vấn đề gần gũi với đời sống HS. Đặc biệt, Chương trình GDCD 8 tạo nhiều cơ hội để giáo viên (GV) tổ chức các hoạt động thảo luận, xử lý tình huống, đóng vai, tranh biện, làm việc nhóm và vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Nếu được tổ chức phù hợp, mỗi giờ học không chỉ giúp HS hình thành kiến thức mà còn tạo môi trường để các em được nói, được lắng nghe, trao đổi và cùng nhau giải quyết vấn đề.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của môn Giáo dục công dân 8 trong phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh trung học cơ sở

Môn GDCD ở trường THCS có vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của HS, trong đó có năng lực giao tiếp và hợp tác. Theo định hướng của Chương trình GDPT 2018, việc dạy học môn GDCD không chỉ giúp HS nắm được những kiến thức cơ bản về đạo đức, pháp luật và trách nhiệm của công dân mà còn hướng đến khả năng vận dụng kiến thức vào nhận thức,

Email: buivanminhdhdh@gmail.com

đánh giá và giải quyết các vấn đề trong đời sống (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Đặc điểm này tạo điều kiện để môn học trở thành môi trường thuận lợi cho HS được thực hành giao tiếp, hợp tác và hình thành cách ứng xử phù hợp trong các mối quan hệ xã hội.

2.1.1. Nội dung môn Giáo dục công dân 8 có mối liên hệ gần gũi với những vấn đề mà học sinh thường gặp trong gia đình, nhà trường và xã hội

Các chủ đề về đạo đức, trách nhiệm, quyền và nghĩa vụ của công dân, tôn trọng người khác, giải quyết mâu thuẫn hay tuân thủ pháp luật đều chứa đựng những tình huống đòi hỏi HS phải trao đổi và đưa ra quyết định (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Khi được đặt vào những tình huống thực tiễn, HS không chỉ trả lời câu hỏi "đúng hay sai" mà cần giải thích lý do, lắng nghe các quan điểm khác nhau và cùng tìm cách giải quyết. Quá trình đó tạo cơ hội trực tiếp để các em rèn luyện khả năng trình bày, lắng nghe, phản hồi và tôn trọng sự khác biệt. Ví dụ: Khi dạy nội dung về ứng xử trong đời sống, GV có thể đưa ra tình huống: *"Trong một nhóm học tập, một bạn thường xuyên không hoàn thành phần việc được giao. Một số thành viên đề nghị loại bạn đó khỏi nhóm, trong khi những bạn khác cho rằng cần tìm hiểu nguyên nhân và hỗ trợ bạn hoàn thành nhiệm vụ. Nếu là thành viên của nhóm, em sẽ xử lý như thế nào?".* GV chia lớp thành các nhóm nhỏ, yêu cầu HS xác định vấn đề, đưa ra các phương án và thống nhất cách giải quyết. Trong quá trình này, HS phải trình bày ý kiến cá nhân, lắng nghe bạn, đặt câu hỏi, phản biện và đi đến thống nhất. Như vậy, kiến thức môn học được kết nối trực tiếp với việc thực hành giao tiếp và hợp tác.

2.1.2. Môn Giáo dục công dân 8 có khả năng tạo ra nhiều tình huống giao tiếp có ý nghĩa thông qua phương pháp xử lý tình huống, đóng vai và tranh biện

Đặc biệt, những vấn đề có nhiều cách nhìn nhận giúp HS hiểu rằng giao tiếp hiệu quả không phải là buộc người khác đồng ý với quan điểm của mình mà là biết trình bày lập luận, lắng nghe và phản hồi một cách tôn trọng. Hoạt động đóng vai còn tạo điều kiện cho HS trải nghiệm vị trí và quan điểm của người khác, từ đó phát triển khả năng đồng cảm và điều chỉnh cách ứng xử. Ví dụ: Trong một hoạt động đóng vai về giải quyết mâu thuẫn giữa các bạn trong lớp, GV có thể giao cho HS các vai: HS A, HS B, lớp trưởng và một số thành viên chứng kiến sự việc. Sau khi diễn lại tình huống, các nhóm thảo luận về cách giao tiếp của từng nhân vật và đề xuất cách giải quyết phù hợp hơn. HS không chỉ thực hành lời nói mà còn nhận diện được vai trò của thái độ, cách lắng nghe và khả năng kiểm soát cảm xúc trong giao tiếp.

2.1.3. Giáo dục công dân 8 tạo điều kiện thuận lợi để phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác thông qua các nhiệm vụ học tập chung

Khi thực hiện một nhiệm vụ nhóm, HS phải xác định mục tiêu, phân công công việc, chia sẻ thông tin, hỗ trợ nhau và chịu trách nhiệm về phần việc của mình. GV có thể yêu cầu nhóm xây dựng poster, sơ đồ tư duy, bài thuyết trình, tiểu phẩm hoặc đề xuất giải pháp cho một vấn đề thực tiễn. Trong trường hợp này, kết quả của nhóm không chỉ phụ thuộc vào kiến thức của từng cá nhân mà còn phụ thuộc vào khả năng phối hợp giữa các thành viên. Ví dụ: Khi tổ chức một hoạt động tìm hiểu về trách nhiệm của HS đối với cộng đồng, mỗi nhóm có thể xây dựng một "Kế hoạch hành động vì cộng đồng" dành cho HS trong trường. Nhóm trưởng điều phối công việc; một thành viên tìm hiểu vấn đề; một thành viên đề xuất giải pháp; một thành viên thiết kế sản phẩm; thành viên khác chuẩn bị phần thuyết trình. Sau đó, cả nhóm cùng trao đổi để hoàn thiện sản phẩm. Qua hoạt động này, HS được thực hành phân công, phối hợp, chia sẻ trách nhiệm và thống nhất quyết định.

2.1.4. Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác trong môn Giáo dục công dân 8 góp phần chuyển quá trình học tập từ tiếp nhận kiến thức sang vận dụng kiến thức

Học sinh được đặt vào những tình huống gần với đời sống sẽ có cơ hội nhận ra ý nghĩa thực tế của những điều đã học. GV cần chú trọng tổ chức các hoạt động mà trong đó HS được nói, được nghe, được làm và được phản hồi. Đồng thời, việc đánh giá cần quan tâm cả quá trình tham gia của HS, không chỉ đánh giá sản phẩm cuối cùng. Các tiêu chí như khả năng trình bày ý kiến, lắng nghe, tôn trọng người khác, thực hiện nhiệm vụ, hỗ trợ thành viên và chịu trách nhiệm với công việc chung có thể được sử dụng để HS tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng.

2.2. Về phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh trung học cơ sở qua môn Giáo dục công dân 8

2.2.1. Mức độ tham gia vào các hoạt động trao đổi trong giờ Giáo dục công dân chưa đồng đều

Xét về năng lực giao tiếp của HS, mức độ tham gia vào các hoạt động trao đổi trong giờ GDCD chưa đồng đều. Một bộ phận HS mạnh dạn, chủ động phát biểu, có khả năng diễn đạt suy nghĩ khá rõ ràng và sẵn sàng tham gia thảo luận. Tuy nhiên, vẫn có những HS còn tâm lý e ngại, thiếu tự tin khi trình bày ý kiến trước tập thể. Khi GV đặt câu hỏi mở hoặc yêu cầu giải thích quan điểm, các em thường có xu hướng chờ bạn khác trả lời hoặc chỉ đưa ra câu trả lời ngắn mà chưa biết trình bày lập luận. Điều này đặc biệt rõ khi nội dung thảo luận liên quan đến những vấn đề có nhiều cách nhìn nhận khác nhau. Một số HS lo sợ trả lời sai, bị bạn bè nhận xét hoặc chưa có thói quen diễn đạt suy nghĩ một cách có hệ thống (Burns, T.W., Orconner, D.J. & Stocklmayer, S.M., 2003). Bên cạnh khả năng trình bày, kỹ năng lắng nghe và phản hồi của HS cũng cần được chú trọng hơn. Trong một số hoạt động thảo luận, HS có xu hướng tập trung vào việc chuẩn bị câu trả lời của mình mà chưa thực sự lắng nghe đầy đủ ý kiến của bạn. Khi có quan điểm khác biệt, một số em phản hồi theo hướng phủ nhận nhanh mà chưa tìm hiểu cơ sở của ý kiến đó. Ngược lại, có HS ít phản hồi vì chưa biết cách đặt câu hỏi hoặc diễn đạt ý kiến phản biện. Điều này cho thấy giao tiếp trong lớp học đôi khi mới dừng ở việc "nói ra ý kiến", trong khi các thành tố quan trọng như lắng nghe tích cực, đặt câu hỏi, phản hồi và điều chỉnh quan điểm chưa được thực hành thường xuyên.

Đối với năng lực hợp tác, hoạt động nhóm đã được sử dụng khá phổ biến trong dạy học GDCD nhưng hiệu quả chưa phải lúc nào cũng đồng đều. Một số nhóm có sự phân công nhiệm vụ tương đối rõ ràng, các thành viên chủ động trao đổi và hỗ trợ nhau. Tuy nhiên, ở một số trường hợp, hoạt động nhóm vẫn có thể mang tính hình thức. Có HS đảm nhận phần lớn công việc, trong khi một số thành viên khác tham gia ít hoặc chỉ chờ kết quả từ bạn. Khi trình bày sản phẩm, đại diện nhóm thường là HS có khả năng giao tiếp tốt, còn những thành viên ít tự tin chưa có nhiều cơ hội thể hiện vai trò của mình. Nếu nhiệm vụ không được thiết kế cụ thể cho từng thành viên, mục tiêu PTNL hợp tác khó đạt được đầy đủ.

Kỹ năng giải quyết bất đồng trong quá trình hợp tác của HS còn hạn chế. Khi các thành viên có ý kiến khác nhau, một số nhóm chưa biết cách phân tích ưu điểm, hạn chế của từng phương án để đi đến thống nhất mà có thể lựa chọn theo ý kiến của thành viên có ảnh hưởng lớn hơn. Trong những trường hợp này, HS chưa nhận thức đầy đủ rằng sự khác biệt về quan điểm có thể trở thành nguồn lực để nhóm tìm ra giải pháp tốt hơn nếu biết lắng nghe và trao đổi một cách tôn trọng. Do đó, việc PTNL hợp tác cần gắn với việc hình thành văn hóa giao tiếp tích cực trong nhóm.

2.2.2. Về phía giáo viên

Nhận thức về vai trò của giao tiếp và hợp tác trong dạy học môn GDCD ngày càng được nâng cao. Nhiều GV đã tích cực sử dụng các phương pháp dạy học phát huy tính chủ động của HS như thảo luận nhóm, xử lý tình huống, đóng vai, trò chơi học tập, trình bày sản phẩm và hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên, mức độ vận dụng giữa các tiết học và giữa các GV còn khác nhau. Trong một số trường hợp, phương pháp thuyết trình và hỏi - đáp vẫn chiếm tỷ trọng lớn do yêu cầu về thời lượng tiết học, khối lượng nội dung hoặc thói quen tổ chức dạy học. Khi đó, HS có ít thời gian để thực hành giao tiếp và hợp tác.

Một khó khăn khác là thiết kế nhiệm vụ học tập. Để PTNL giao tiếp và hợp tác, nhiệm vụ không chỉ cần có nội dung phù hợp mà còn phải tạo ra nhu cầu tương tác giữa các thành viên. Nếu GV chỉ yêu cầu HS "thảo luận nhóm và trả lời câu hỏi", hoạt động có thể chưa tạo ra sự hợp tác thực chất. Nhiệm vụ cần được thiết kế theo hướng mỗi thành viên có vai trò, có trách nhiệm và có đóng góp vào sản phẩm chung. Đồng thời, GV cần xác định rõ thời gian, sản phẩm, cách thức trình bày và tiêu chí đánh giá ngay từ đầu để HS hiểu yêu cầu và chủ động thực hiện.

Việc đánh giá năng lực giao tiếp và hợp tác cũng là một vấn đề cần được quan tâm. Trong thực tế, đánh giá hoạt động học tập đôi khi vẫn tập trung nhiều vào mức độ chính xác của kiến thức hoặc sản phẩm cuối cùng. Trong khi đó quá trình HS giao tiếp, phân công nhiệm vụ, hỗ trợ nhau, lắng nghe và giải quyết bất đồng chưa phải lúc nào cũng được quan sát và ghi nhận một cách có hệ thống (Martin, M. M., 1994). Điều này có thể khiến HS quan tâm nhiều hơn đến việc "hoàn thành sản phẩm" thay vì chú

trọng cách thức hợp tác để tạo ra sản phẩm đó. Việc xây dựng các tiêu chí đánh giá cụ thể, đơn giản và dễ sử dụng sẽ giúp GV quan sát tốt hơn quá trình PTNL của HS.

2.2.3. Đặc điểm tâm lý và sự khác biệt của học sinh trung học cơ sở

Đặc điểm tâm lý và sự khác biệt cá nhân của HS THCS cũng tác động đáng kể đến quá trình PTNL giao tiếp và hợp tác. HS có mức độ tự tin, khả năng diễn đạt, vốn trải nghiệm và khả năng kiểm soát cảm xúc khác nhau. Những HS hướng ngoại thường có xu hướng tham gia nhiều hơn, trong khi những HS nhút nhát cần nhiều thời gian và sự hỗ trợ để thể hiện quan điểm. Vì vậy, nếu GV chỉ dựa vào hình thức phát biểu trước toàn lớp, cơ hội tham gia của HS có thể không đồng đều. Việc kết hợp nhiều hình thức như suy nghĩ cá nhân, trao đổi theo cặp, nhóm nhỏ và trình bày trước lớp sẽ giúp mở rộng cơ hội giao tiếp cho nhiều đối tượng HS.

2.3. Giải pháp phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh trung học cơ sở qua dạy học Giáo dục công dân 8

2.3.1. Thiết kế tình huống học tập có vấn đề gắn với thực tiễn

Khác với câu hỏi tái hiện kiến thức, tình huống có vấn đề đặt HS trước hoàn cảnh cần suy nghĩ, lựa chọn hoặc giải quyết. Khi không có một câu trả lời đơn giản, HS có nhu cầu trao đổi, so sánh quan điểm và tìm kiếm phương án phù hợp. Nhờ đó, giao tiếp và hợp tác trở thành một phần tự nhiên của quá trình học tập. GV cần lựa chọn tình huống phù hợp với nội dung bài học, đặc điểm tâm lý lứa tuổi và khả năng nhận thức của HS. Tình huống có thể xuất phát từ gia đình, nhà trường, môi trường mạng, quan hệ bạn bè hoặc những vấn đề xã hội gần gũi (Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M., 2002). Sau khi đưa ra tình huống, GV có thể tổ chức theo trình tự: HS suy nghĩ cá nhân, trao đổi theo cặp, thảo luận nhóm và trình bày trước lớp. Cách tổ chức này tạo cơ hội cho cả những HS còn nhút nhát có thời gian chuẩn bị trước khi phát biểu. Ví dụ: Khi dạy nội dung về trách nhiệm của công dân, GV đưa ra tình huống: *"Một nhóm HS được giao thực hiện một nhiệm vụ chung. Một thành viên thường xuyên không hoàn thành phần việc của mình vì cho rằng các bạn khác có thể làm thay. Một số thành viên muốn loại bạn ra khỏi nhóm, trong khi những người khác muốn tìm nguyên nhân và giúp bạn khắc phục".* GV yêu cầu HS thảo luận: "Nhóm nên xử lý tình huống như thế nào để vừa bảo đảm công bằng, vừa duy trì tinh thần hợp tác?". Trong quá trình giải quyết, HS phải lắng nghe, phân tích các phương án, bảo vệ quan điểm và thống nhất cách xử lý. Hoạt động vừa giúp củng cố nội dung bài học vừa tạo môi trường thực hành giao tiếp và hợp tác.

2.3.2. Tổ chức thảo luận nhóm theo hướng hợp tác thực chất

Thảo luận nhóm là hình thức thường được sử dụng trong dạy học GDCD nhưng để PTNL hợp tác, GV cần tránh tình trạng "chia nhóm nhưng không có hợp tác". Mỗi nhiệm vụ cần được thiết kế để các thành viên có vai trò và trách nhiệm cụ thể. GV có thể phân công trưởng nhóm, thư ký, người quản lý thời gian, người trình bày và người phản biện. Các vai trò nên được luân phiên để nhiều HS có cơ hội rèn luyện các kỹ năng khác nhau. Nhiệm vụ nhóm cần có sản phẩm rõ ràng và thời gian hoàn thành cụ thể. GV không nên can thiệp quá sâu vào quá trình thảo luận mà chủ yếu quan sát, đặt câu hỏi gợi mở và hỗ trợ khi cần thiết. Sau hoạt động, nhóm trình bày sản phẩm và nhận phản hồi từ các nhóm khác (Spitzberg, B. H., 1983). Điều này giúp HS nhận thức rằng hợp tác không chỉ là cùng ngồi trong một nhóm mà là cùng chia sẻ trách nhiệm để đạt mục tiêu chung. Ví dụ: Với một chủ đề liên quan đến quyền và nghĩa vụ của HS, GV giao cho mỗi nhóm xây dựng "Bộ quy tắc ứng xử tích cực trong lớp học" gồm 5-7 quy tắc. Mỗi thành viên phải đề xuất ít nhất một quy tắc và giải thích lý do. Nhóm thảo luận, lựa chọn và thống nhất những quy tắc phù hợp nhất, sau đó thiết kế thành poster và thuyết trình. Hoạt động này buộc HS phải lắng nghe, thương lượng, lựa chọn và cùng chịu trách nhiệm về sản phẩm.

2.3.3. Sử dụng phương pháp đóng vai để rèn luyện giao tiếp và ứng xử

Đóng vai là phương pháp phù hợp với môn GDCD vì tạo điều kiện để HS trải nghiệm trực tiếp các tình huống giao tiếp. Thông qua việc nhập vai, HS có cơ hội sử dụng ngôn ngữ, thái độ và cách ứng xử phù hợp với từng hoàn cảnh. Quan trọng hơn, hoạt động đóng vai giúp HS nhận ra rằng cùng một vấn đề có

thể được giải quyết bằng nhiều cách giao tiếp khác nhau. GV nên lựa chọn những tình huống ngắn gọn, có vấn đề và phù hợp với lứa tuổi. Sau phần thể hiện, cần tổ chức thảo luận để HS phân tích cách giao tiếp của nhân vật, chỉ ra điểm phù hợp và chưa phù hợp, đồng thời đề xuất phương án thay thế. Như vậy, đóng vai không chỉ nhằm tạo không khí vui vẻ mà trở thành một hoạt động học tập có mục tiêu. Ví dụ: GV đưa ra tình huống hai HS xảy ra mâu thuẫn vì hiểu sai lời nói của nhau. Một nhóm HS đóng vai hai nhân vật, một HS đóng vai người hòa giải và các HS còn lại quan sát. Sau khi kết thúc, lớp thảo luận: "Người trong cuộc cần lắng nghe nhau như thế nào?", "Người hòa giải cần sử dụng cách giao tiếp nào?", "Nếu là nhân vật trong tình huống, em sẽ thay đổi cách ứng xử ở điểm nào?". Qua đó, HS được thực hành kỹ năng lắng nghe, đặt câu hỏi, giải thích và giải quyết mâu thuẫn bằng giao tiếp tích cực.

2.3.4. Tổ chức tranh biện và phản biện trên cơ sở tôn trọng

Tranh biện là hình thức có khả năng phát triển đồng thời giao tiếp, tư duy phản biện và hợp tác. Tuy nhiên, GV cần định hướng để HS hiểu rằng tranh biện nhằm làm sáng tỏ vấn đề chứ không phải thắng thua giữa các cá nhân. Trước khi thực hiện, cần thống nhất các quy tắc: Không công kích cá nhân, không ngắt lời, lắng nghe đầy đủ, sử dụng lập luận phù hợp và tôn trọng quan điểm khác biệt. GV có thể lựa chọn các vấn đề gần gũi với HS và có khả năng xuất hiện nhiều cách nhìn nhận. HS được chia thành các nhóm, nghiên cứu thông tin, xây dựng lập luận và chuẩn bị phản hồi (Gordon, T., 2008). Sau hoạt động, GV khuyến khích HS tự đánh giá cách giao tiếp và khả năng lắng nghe của nhóm. Ví dụ: GV đưa ra chủ đề: *"Khi làm việc nhóm, có nên phân công nhiệm vụ hoàn toàn theo sở trường của từng người hay nên luân phiên nhiệm vụ?"* Một nhóm trình bày quan điểm thứ nhất, nhóm khác trình bày quan điểm thứ hai. Sau phần tranh biện, HS cùng thảo luận để xác định những điều kiện cần thiết để việc phân công nhiệm vụ vừa hiệu quả vừa tạo cơ hội cho mỗi thành viên phát triển năng lực. Hoạt động này giúp HS biết đưa ra lý lẽ, lắng nghe phản biện và điều chỉnh quan điểm khi cần thiết.

2.3.5. Sử dụng kỹ thuật học tập hợp tác nhằm tăng cơ hội tham gia của từng học sinh

Bên cạnh thảo luận nhóm truyền thống, GV có thể vận dụng các kỹ thuật như "khăn trải bàn", "mảnh ghép", "phòng tranh", "chia sẻ cặp đôi" để tạo nhiều cơ hội giao tiếp cho HS. Điểm quan trọng của các kỹ thuật này là hạn chế tình trạng một số HS chiếm ưu thế trong hoạt động nhóm, đồng thời tạo điều kiện để mỗi thành viên có đóng góp cụ thể. Chẳng hạn, với kỹ thuật "khăn trải bàn", trước khi thảo luận chung, mỗi HS viết ý kiến cá nhân vào phần của mình. Sau đó, nhóm trao đổi và thống nhất nội dung chung ở khu vực trung tâm. Quy trình này giúp HS có thời gian suy nghĩ độc lập, sau đó thực hành chia sẻ và thống nhất ý kiến. Ví dụ: Khi tìm hiểu về cách ứng xử trước một hành vi vi phạm nội quy trường học, GV yêu cầu từng HS viết cách xử lý của mình vào phần cá nhân. Sau đó, nhóm trao đổi để xác định phương án phù hợp nhất và giải thích lý do. Đại diện nhóm trình bày, các nhóm khác đặt câu hỏi. Như vậy, tất cả HS đều được suy nghĩ và có cơ hội đóng góp trước khi đi đến quyết định chung.

2.3.6. Tổ chức hoạt động dự án và tạo sản phẩm chung

Hoạt động dự án có thể tạo môi trường PTNL hợp tác trong thời gian dài hơn một tiết học. Với các chủ đề phù hợp, GV có thể giao cho HS thực hiện những dự án nhỏ gắn với đời sống học đường hoặc cộng đồng. Quá trình thực hiện dự án bao gồm xác định vấn đề, lập kế hoạch, phân công nhiệm vụ, thu thập thông tin, xây dựng sản phẩm và báo cáo kết quả. Ví dụ: GV giao nhiệm vụ "Xây dựng kế hoạch xây dựng môi trường giao tiếp tích cực trong lớp". HS khảo sát những khó khăn trong giao tiếp giữa các bạn, đề xuất giải pháp, xây dựng bộ quy tắc giao tiếp và thiết kế poster tuyên truyền. Mỗi thành viên phụ trách một phần công việc. Sau khi hoàn thành, nhóm trình bày sản phẩm và nhận phản hồi. Hoạt động này giúp HS thấy rõ vai trò của giao tiếp và hợp tác trong việc giải quyết một vấn đề thực tế.

2.3.7. Đổi mới đánh giá năng lực giao tiếp và hợp tác

Để các giải pháp trên đạt hiệu quả, đánh giá cần chuyển từ việc chỉ chú trọng kết quả cuối cùng sang đánh giá cả quá trình HS tham gia hoạt động. GV có thể xây dựng bảng tiêu chí gồm các biểu hiện như: chủ động trao đổi, trình bày rõ ràng, lắng nghe, tôn trọng ý kiến khác biệt, hoàn thành nhiệm vụ, hỗ trợ thành viên và chịu trách nhiệm với kết quả chung. Bên cạnh đánh giá của GV, cần khuyến khích HS tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Sau mỗi hoạt động, HS có thể trả lời các câu hỏi: "Em đã đóng

góp gì cho nhóm?", "Em có lắng nghe ý kiến của các bạn không?", "Em đã hỗ trợ thành viên nào?", "Nếu thực hiện lại nhiệm vụ, em sẽ thay đổi điều gì?". Những câu hỏi này giúp HS nhận thức rõ hơn về hành vi của bản thân và từng bước hình thành khả năng tự điều chỉnh. Ví dụ: Sau hoạt động thảo luận nhóm, mỗi HS tự đánh giá theo thang bốn mức đối với các tiêu chí: Tham gia thảo luận, lắng nghe, thực hiện nhiệm vụ và hỗ trợ nhóm. Các thành viên cũng có thể nhận xét ngắn gọn về sự đóng góp của nhau. GV sử dụng kết quả này như một nguồn thông tin để phản hồi, thay vì chỉ dùng để xếp loại.

2.3.8. Xây dựng môi trường lớp học khuyến khích giao tiếp và hợp tác

Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác chỉ đạt hiệu quả bền vững khi GV xây dựng được môi trường lớp học an toàn, cởi mở và tôn trọng. HS cần cảm thấy rằng mình có quyền nêu ý kiến, đặt câu hỏi và mắc lỗi trong quá trình học tập mà không bị chế giễu. GV cần làm gương trong cách lắng nghe, phản hồi và tôn trọng HS. Trong mỗi hoạt động, GV nên khuyến khích HS sử dụng những cách diễn đạt tích cực như "Theo em…", "Em đồng ý với bạn ở điểm…", "Em có cách nhìn khác vì…", "Bạn có thể giải thích thêm về ý này không?". Việc hình thành thói quen ngôn ngữ tích cực giúp HS chuyển từ phản ứng cảm tính sang giao tiếp có lý lẽ và tôn trọng. Ví dụ: Khi hai HS có quan điểm trái ngược trong một cuộc thảo luận, thay vì yêu cầu một em "đúng" và một em "sai", GV có thể yêu cầu cả hai lần lượt trình bày lập luận, sau đó mời HS khác chỉ ra điểm hợp lý trong mỗi quan điểm. GV kết luận rằng mục tiêu của hoạt động là tìm hiểu vấn đề và học cách trao đổi, không phải xác định người thắng hay người thua. Cách tổ chức này góp phần hình thành văn hóa đối thoại tích cực trong lớp học.

3. Kết luận

Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho HS THCS là một yêu cầu quan trọng trong quá trình thực hiện Chương trình GDPT 2018. Đây không chỉ là những năng lực cần thiết phục vụ hoạt động học tập mà còn có ý nghĩa đối với việc hình thành nhân cách, khả năng ứng xử và thích nghi của HS trong các mối quan hệ gia đình, nhà trường và xã hội. Vì vậy, việc tạo ra môi trường học tập để HS được giao tiếp, hợp tác và giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn cần được thực hiện thường xuyên, có mục tiêu và có sự đánh giá phù hợp. Qua phân tích đặc điểm của môn GDCD 8 có thể thấy đây là môn học có nhiều điều kiện thuận lợi để PTNL giao tiếp và hợp tác. Những nội dung liên quan đến đạo đức, pháp luật, quyền và nghĩa vụ của công dân cũng như các vấn đề trong đời sống tạo ra nhiều tình huống để HS trao đổi, bày tỏ quan điểm và cùng tìm kiếm cách giải quyết. Việc vận dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực như thảo luận nhóm, xử lý tình huống, đóng vai, tranh biện, học tập hợp tác, xây dựng sản phẩm chung và đánh giá đồng đẳng giúp chuyển quá trình học tập từ tiếp nhận kiến thức sang hoạt động trải nghiệm và tương tác. Tuy nhiên, hiệu quả PTNL không phụ thuộc đơn thuần vào việc sử dụng một phương pháp dạy học cụ thể mà đòi hỏi sự phối hợp đồng bộ giữa mục tiêu, nội dung, nhiệm vụ học tập, phương pháp tổ chức và đánh giá. GV cần thiết kế nhiệm vụ phù hợp với đặc điểm tâm lý, nhận thức của HS; tạo cơ hội để mỗi thành viên được tham gia và chịu trách nhiệm; đồng thời xây dựng môi trường giao tiếp tôn trọng, an toàn và khuyến khích sự khác biệt. Đánh giá cũng cần chú trọng cả quá trình tham gia, cách thức giao tiếp, mức độ phối hợp và trách nhiệm của HS, thay vì chỉ tập trung vào sản phẩm cuối cùng.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông môn Giáo dục công dân.*

Burns, T.W., Orconner, D.J. & Stocklmayer, S.M., (2003). Science communication: a contemporary definition, *Public Understand. Sci.* 12, 183-202.

Gordon, T., (2008). *Leader Effectiveness Training L.E.T.: The Foundation for Participative Management and Employee Involvement*. New York: Berkley Publishing Group.

Martin, M. M., (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports,* 11(1), 33-44. https://doi.org/10.1080/08824099409359938.

Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M., (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management,* 16(6), 288-296. https:// doi.org/10.1108/ 09513540210441245.

Spitzberg, B. H., (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education,* 32(3), 323-329, https://doi. org/10.1080/03634528309378550.