

# THỰC TRẠNG NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠI HÀ NỘI

ĐINH THỊ KIM THOẠI - TRẦN THỊ QUỲNH TRANG - LÊ THỊ HẰNG\*

Ngày nhận bài: 19/09/2016; ngày sửa chữa: 26/09/2016; ngày duyệt đăng: 27/09/2016.

**Abstract:** Critical thinking is an important part of the cognitive process that helps learners understand deeply about the world. This competence has been paid attention by local and foreign experts. In this article, authors study critical thinking with samples of 91 students and 39 Philosophy teachers in some schools in Hanoi. The survey results show that most students fully accept the knowledge provided by teachers without making reasoned judgements. This article analyses the current situation of critical thinking of students at high schools in Hanoi and this analysis is the basic for education managers to give solutions with aim to develop critical thinking for students.

**Keywords:** Critical thinking, students in Hanoi, making judgement.

## 1. Đặt vấn đề

Mục tiêu đổi mới căn bản và toàn diện GD-ĐT đã đưa ra các năng lực cần hình thành cho học sinh (HS). Một trong những năng lực đó là năng lực giải quyết vấn đề. Cốt lõi của năng lực giải quyết vấn đề là năng lực tư duy phê phán (là tư duy phản biện (TDPB)) và sáng tạo. Nghiên cứu thực trạng TDPB của HS thông qua việc dạy học môn *Ngữ văn* (về phương pháp dạy học của giáo viên (GV) có chú trọng đến năng lực này hay không, GV có kĩ năng rèn TDPB cho HS hay không,...) giúp cho các cơ sở đào tạo có thể điều chỉnh nội dung chương trình và phương thức đào tạo GV để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Các khái niệm về TDPB có thể được diễn đạt không hoàn toàn như nhau nhưng đều thể hiện bản chất của quá trình tư duy đa chiều với lập luận logic,... Hội đồng Quốc gia về TDPB của Mĩ [1] (National Council for Excellence in Critical Thinking - NCECT) cho rằng: *TDPB là quá trình - được tiến hành có kỉ luật về mặt trí tuệ - khái niệm hóa, áp dụng, phân tích, tổng hợp, và/hoặc đánh giá thông tin thu thập, hay tạo ra bởi quá trình quan sát, kinh nghiệm, suy ngẫm và lập luận, giao tiếp, như là một hướng dẫn cho lòng tin và hành động.* Còn World Vision Việt Nam đã đưa ra khái niệm về TDPB: *là một quá trình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá một thông tin đã có theo các cách nhìn khác nhau cho vấn đề đã đặt ra nhằm làm sáng tỏ và khẳng định lại tính chính xác của vấn đề. Lập luận phản biện phải rõ ràng, logic, đầy đủ bằng chứng, tỉ mỉ và công tâm.*

Theo sơ đồ TDPB của John Hilsdon (Đại học Plymouth), từ một vấn đề nào đó, chúng ta cần mô tả nó, thu thập thông tin (5W1H: What - cái gì, When - khi

nào, Who - ai, Where - ở đâu, Why - tại sao, How - như thế nào), sau đó phân tích và đánh giá xem thông tin đó là gì, người ta đưa ra thông tin đó nhằm mục đích gì, điều gì sẽ xảy ra tiếp theo (*What it? So what? What next?*). Cần đặt ra những câu hỏi sau một vấn đề để hiểu sâu sắc những vấn đề liên quan, đâu là nguyên nhân của vấn đề, từ đó có thể đưa ra các biện pháp giải quyết hiệu quả. Đó là mục tiêu của TDPB.

Theo tác giả Nguyễn Thành Thi [2], để phát triển năng lực TDPB có chất lượng và hiệu quả, cần chú ý: *Tri thức đủ rộng và sâu; niềm tin đủ mạnh; dũng khí đủ cao; hứng thú đủ "nóng"; kĩ năng đủ thuần thục.* Tuy nhiên, 5 nhân tố trên không cùng một dãy điều kiện, mà thuộc về ba dãy điều kiện khác nhau (tạm gọi là): *"Điều kiện được trang bị"*, *"Điều kiện về tâm lí, thái độ"*, *"Điều kiện được rèn luyện"*. Tóm lại, có thể khái quát các nhân tố điều kiện bằng công thức: *Chất lượng, chiều sâu của phản biện = Điều kiện được trang bị (tri thức) + Điều kiện về tâm lí, thái độ (niềm tin/dũng khí/hứng thú) + Điều kiện được rèn luyện (kĩ năng) = 1 + 3 + 1.*

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát thực tiễn nhằm tìm hiểu mức độ hình thành và phát triển TDPB ở HS trung học phổ thông (THPT) với sự tham gia của 91 HS và 39 GV dạy *Ngữ văn* của 3 trường trên địa bàn Hà Nội (THPT Nguyễn Trãi, THPT Kim Liên và THPT Phan Đình Phùng) trong thời gian từ tháng 2-5/2016. Cụ thể: - Về phía HS: có 30 nam, 61 nữ (gồm: 35 HS khối 10, 28 HS khối 11 và 28 HS khối 12); trong đó có 10 HS xuất sắc, 13 HS giỏi, 43 HS khá, 23 HS trung bình và 2 HS yếu; - Về phía GV: có

\* Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

2 nam, 37 nữ; tất cả các GV đều có thâm niên công tác trên 5 năm. Các khách thể tham gia khảo sát được lựa chọn ngẫu nhiên.

Chúng tôi đã tiến hành xây dựng phiếu hỏi dựa trên cơ sở tổng kết nghiên cứu lí luận, điều tra thử và kiểm tra độ tin cậy cronbach's alpha ở thang đo HS (cronbach's alpha = 0,719) và thang đo GV (cronbach's alpha = 0,762).

- *Mục đích*: Tìm hiểu những vấn đề chủ yếu như mức độ TDPB của HS THPT, quá trình thực hiện của GV môn *Ngữ văn* trong việc hình thành và phát triển TDPB trong dạy học.

- *Cách tiến hành*: Chúng tôi đã phát phiếu điều tra HS gồm 7 câu hỏi cho 3 lớp thuộc 3 khối (cụ thể là các lớp: 10A4, 11A8 và 12A5) và phiếu khảo sát GV gồm 7 câu hỏi cho 39 GV dạy môn *Ngữ văn* của 3 trường THPT.

- *Thiết kế bảng hỏi*: 1) Phiếu khảo sát dành cho HS; 2) Phiếu khảo sát dành cho GV gồm 7 câu hỏi tìm hiểu thực trạng tự đánh giá của HS về TDPB ở các khía cạnh: thái độ của HS trước một đơn vị kiến thức mới do GV cung cấp; thái độ của GV khi HS đưa ra các quan điểm bất đồng, ý kiến trái chiều với ý kiến của GV; những câu hỏi được GV sử dụng thường xuyên trong quá trình dạy học; nội dung công việc GV giao cho HS thực hiện trong quá trình dạy học; mức độ thích thú của HS trước những dạng câu hỏi của GV và các giải pháp nhằm thúc đẩy các em suy nghĩ, đặt câu hỏi, thể hiện quan điểm riêng.

- *Cách đo đạc*: Đối với những câu hỏi: 1, 2, 3, 4, 5, sử dụng thang đo sau: Mức độ tần suất: 1: rất thường xuyên; 2: thường xuyên; 3: thỉnh thoảng; 4: hiếm khi; 5: Không bao giờ. Câu 6 với thang đo: 1: rất thích; 2: thích; 3: bình thường; 4: Không thích lắm; 5: không thích. Riêng với câu 7: tổng hợp ý kiến.

### 3. Kết quả nghiên cứu thực trạng

#### 3.1. Khảo sát thái độ của HS khi tiếp nhận kiến thức mới từ GV (xem bảng 1)

Bảng 1. Thái độ của HS khi tiếp nhận kiến thức mới từ GV

Thái độ	Điểm trung bình tự đánh giá của HS	Điểm trung bình đánh giá của GV về HS	Sự khác biệt giữa đánh giá của HS và GV	
			F	p
1. Chấp nhận hoàn toàn	2,25	1,61	14,66	0,01
2. Nghi ngờ	3,94	3,89	0,42	0,52
3. Không chấp nhận	4,08	4,20	0,57	0,31
4. Đặt câu hỏi thắc mắc lại	3,39	3,58	0,23	0,63
5. Đưa ra quan điểm, ý kiến riêng	3,56	3,33	0,16	0,69

Kết quả cho thấy, HS và GV có sự tương đồng trong đánh giá về thái độ của HS khi GV cung cấp kiến thức mới. Theo tiêu chí thang đo, HS rất thường xuyên chấp nhận hoàn toàn kiến thức mới mà GV truyền thụ (M = 1,93). Thống kê theo tỉ lệ phần trăm, có hơn 70% HS tự đánh giá rất thường xuyên và thường xuyên chấp nhận hoàn toàn kiến thức GV đưa ra. Thỉnh thoảng và ít khi HS nghi ngờ (M = 3,91), không chấp nhận (M = 4,14) và đặt lại câu hỏi thắc mắc (M = 3,48) cũng như đưa ra quan điểm riêng (M = 4,45).

Về sự khác biệt từ phía HS, theo kết quả phân tích không có sự khác biệt về giới tính, học lực, tuổi và khối lớp. Song, khi đo từng thành tố trong thái độ cho thấy, có sự khác biệt về giới và học lực ở khía cạnh “không chấp nhận” và “nghi ngờ”. Cụ thể, sự khác biệt về giới được thể hiện ở việc HS có thái độ không chấp nhận (F = 4,4 và p = 0,03 < 0,05); còn sự khác biệt về học lực được thể hiện ở việc HS có thái độ nghi ngờ (F = 2,18 và p = 0,07) (khi p > 0,1).

Về phía GV, không có sự khác biệt về giới tính, tuổi, thâm niên và trường công tác. Tuy nhiên, khi đo từng thành tố trong thái độ, có sự khác biệt ở khía cạnh “nghi ngờ” (F = 3,4 và p = 0,04) và “đặt câu hỏi thắc mắc lại” F = 6,07 và p = 0,004). Như vậy, kết quả đánh giá thái độ của HS khi GV đưa ra một kiến thức mới của GV ở 3 trường THPT là khác nhau.

Sự khác biệt giữa đánh giá của HS và GV về thái độ của HS khi GV cung cấp kiến thức mới đa số có sự tương đồng, chỉ có sự khác biệt giữa đánh giá của HS (M = 2,25) và GV (M = 1,61) ở khía cạnh HS chấp nhận hoàn toàn (F = 14,66; p = 0,01 < 0,05).

Như vậy, thực trạng chỉ ra rằng đa số HS còn thụ động, luôn chấp nhận hoàn toàn ý kiến của GV và ít khi đặt câu hỏi phản biện.

#### 3.2. Khảo sát thái độ của GV khi HS có ý kiến phản biện (xem bảng 2)

Bảng 2. Thái độ của GV khi HS có ý kiến phản biện

Thái độ	HS đánh giá về thái độ của GV	Tự đánh giá của GV	So sánh sự khác biệt giữa đánh giá của HS và GV	
			F	p
Vui vẻ chấp nhận	3,28	1,79	33,24	0,00
Khuyến khích HS hỏi lại, bày tỏ quan điểm	2,07	2,61	0,15	0,69
Nghi ngờ trước các câu hỏi, quan điểm của HS	3,67	3,48	0,31	0,48
Chấp nhận	4,15	4,41	0,78	0,38
Không thích HS hỏi lại	4,17	4,51	0,45	0,49
Phủ nhận hoàn toàn	4,23	4,05	0,11	0,74
Phản đối	4,38	3,25	12,93	0,00

Kết quả cho thấy, HS và GV có sự tương đồng trong đánh giá về thái độ của GV khi HS có ý kiến phản biện. Cụ thể, theo tiêu chí thang đo, GV thường xuyên vui vẻ chấp nhận khi HS có ý kiến phản biện ( $M = 2,53$ ), khuyến khích HS phản biện ( $M = 2,34$ ), thỉnh thoảng nghi ngờ trước quan điểm của HS ( $M = 3,57$ ), ít khi chấp nhận, không thích HS hỏi lại, phủ nhận hoàn toàn ( $M > 4,0$ ). Về thái độ “vui vẻ chấp nhận” và “phản đối” ý kiến của GV và HS có sự khác nhau trong cách đánh giá có ý nghĩa thống kê. Với khía cạnh vui vẻ chấp nhận ( $F = 33,24$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ), HS cho rằng GV thỉnh thoảng chấp nhận ( $M = 3,28$ ), còn GV lại cho rằng rất thường xuyên chấp nhận ( $M = 1,79$ ). Về khía cạnh phản đối ( $F = 12,93$ ;  $p = 0,01 < 0,05$ ), HS cho rằng GV ít khi phản đối ( $M = 4,38$ ), nhưng GV lại cho rằng họ thỉnh thoảng phản đối ( $M = 3,81$ ). Sự khác biệt trong cách đánh giá của HS và GV cho thấy, giữa hai nhóm đối tượng này có cách nhìn nhận và quan điểm riêng.

Về sự khác biệt của HS, theo kết quả phân tích thì không có sự khác biệt khi đo từng thành tố về giới tính, học lực, tuổi và khối lớp. Cụ thể, sự khác biệt về học lực được thể hiện ở việc GV có nghi ngờ trước các câu hỏi, quan điểm của HS ( $F = 2,2$ ;  $p = 0,07$ ). Sự khác biệt về tuổi và khối lớp được thể hiện ở việc GV có thái độ miễn cưỡng không chấp nhận  $F = 2,4$  và  $p = 0,1$  (khi  $p = 0,1$ ).

Về sự khác biệt từ phía GV, có sự khác biệt về giới, trường công tác. Cụ thể, sự khác biệt về trường được thể hiện qua thái độ vui vẻ chấp nhận ( $F = 4,94$  và  $p = 0,01$ ).

### 3.3. Khảo sát các loại câu hỏi GV thường sử dụng trong quá trình dạy học môn Ngữ văn (xem bảng 3)

Bảng 3. Loại câu hỏi GV thường sử dụng

Loại câu hỏi	Đánh giá của HS về GV	Tự đánh giá của GV	So sánh sự khác biệt giữa đánh giá của GV và HS	
			F	p
1. Câu hỏi có - không, đúng - sai	2,43	2,31	0,73	0,46
2. Câu hỏi giúp em hiểu được kiến thức và vận dụng kiến thức vào tình huống cụ thể, ngữ cảnh mới	2,32	2,28	0,37	0,84
3. Câu hỏi giúp em phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối quan hệ	2,26	2,08	0,18	0,66
4. Câu hỏi giúp tổng hợp kiến thức	2,36	2,21	0,71	0,79
5. Câu hỏi giúp em đánh giá được kiến thức mình học được	2,82	2,41	0,71	0,79
6. Câu hỏi giúp em có cơ hội đưa quan điểm riêng, ý kiến riêng và lập luận để bảo vệ	2,63	2,95	1,53	0,20

Kết quả cho thấy, cả GV và HS có sự tương đồng và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong đánh

giá về các loại câu hỏi mà GV thường xuyên sử dụng trong quá trình dạy học. Cụ thể, theo tiêu chí thang đo, GV thường xuyên sử dụng dạng câu hỏi đóng mở, đúng sai ( $M = 2,37$ ); hiểu kiến thức và vận dụng ( $M = 2,30$ ); phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối quan hệ ( $M = 2,17$ ); tổng hợp kiến thức ( $M = 2,28$ ); đánh giá kiến thức ( $M = 2,62$ ) và thể hiện quan điểm ( $M = 2,79$ ). Như vậy, có thể nói, GV đã thường xuyên sử dụng các loại câu hỏi phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối quan hệ, tổng hợp kiến thức, tạo cơ hội cho HS được thể hiện quan điểm riêng trong quá trình giảng dạy. Nếu quá trình này lặp đi lặp lại sẽ giúp HS hình thành và phát triển được TDPB.

Về sự khác biệt ở HS: có sự khác biệt về học lực. Tuy nhiên, khi đo từng loại câu hỏi, có sự khác biệt về giới, tuổi, khối lớp. Cụ thể, sự khác biệt về giới được thể hiện ở các câu hỏi: Câu hỏi giúp em hiểu và vận dụng kiến thức vào tình huống cụ thể, ngữ cảnh mới ( $F = 7,3$  và  $p = 0,01$ ); câu hỏi tổng hợp kiến thức ( $F = 7,3$  và  $p = 0,01$ ); câu hỏi giúp em đánh giá được kiến thức mình học được ( $F = 5,9$  và  $p = 0,02$ ). Sự khác biệt về tuổi được thể hiện ở các câu hỏi: câu hỏi giúp em hiểu được kiến thức và vận dụng vào tình huống cụ thể, ngữ cảnh mới ( $F = 4,18$  và  $p = 0,01$ ); câu hỏi giúp em phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối quan hệ ( $F = 2,79$  và  $p = 0,06$ ). Sự khác biệt về khối lớp được thể hiện ở các câu hỏi: câu hỏi giúp em hiểu được kiến thức và biết vận dụng vào tình huống cụ thể, ngữ cảnh mới ( $F = 4,18$  và  $p = 0,01$ ).

Về sự khác biệt ở GV: có sự khác biệt về giới và trường. Cụ thể, sự khác biệt về giới được thể hiện ở dạng câu hỏi giúp HS phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối quan hệ ( $F = 3,9$  và  $p = 0,05$ ). Sự khác biệt về trường được thể hiện ở câu hỏi giúp HS phân tích, so sánh, tìm được nguyên nhân, mối liên hệ ( $F = 2,78$  và  $p = 0,075$ ).

### 3.4. Khảo sát việc sử dụng một số dạng câu hỏi phát triển TDPB của GV trong giờ học môn Ngữ văn (xem bảng 4)

Bảng 4. Dạng câu hỏi GV thường sử dụng

Dạng câu hỏi	Đánh giá của HS về dạng câu hỏi GV sử dụng	Tự đánh giá của GV	So sánh sự khác biệt giữa đánh giá của HS và GV	
			F	p
1. Cái gì, Ai	2,44	2,26	1,11	0,30
2. Ở đâu	2,32	2,34	0,06	0,81
3. Khi nào	2,26	2,15	1,66	0,21
4. Tại sao	2,36	1,85	9,94	0,01
5. Như thế nào	2,82	2,03	4,66	0,05
6. Tại sao đi kèm (ở đâu, bao giờ,...)	2,64	2,62	1,30	0,26

Kết quả cho thấy: có sự tương đồng giữa kết quả đánh giá của GV và HS về các dạng câu hỏi GV sử dụng trong quá trình dạy *Ngữ văn* ở một số câu hỏi. Cụ thể: theo tiêu chí thang đo, GV thường xuyên sử dụng các dạng câu hỏi cái gì (M = 2,35); ở đâu (M = 2,33); bao giờ (M = 2,21); tại sao (M = 2,11); như thế nào (M = 2,43) và tại sao đi kèm (ở đâu, bao giờ,...) (M = 2,63). Ở câu hỏi dạng “Tại sao” chiếm tỉ lệ cao nhất, được GV đánh giá ở mức độ rất thường xuyên và HS đánh giá thường xuyên, chiếm tỉ lệ 70,4%. Nếu GV sử dụng có hiệu quả các dạng câu hỏi này sẽ giúp HS hình thành và phát triển được TDPB trong quá trình học tập. Về sự khác biệt trong đánh giá giữa GV và HS có ý nghĩa thống kê ở hai dạng câu hỏi: *tại sao* (F = 9,94; p = 0,01 < 0,05) và *như thế nào* (F = 4,66; p = 0,05). Như vậy, GV rất thường xuyên và sử dụng dạng câu hỏi tại sao, như thế nào nhưng cảm nhận của HS về hai loại câu hỏi này chưa tương đồng với đánh giá của GV.

Về sự khác biệt ở HS: có sự khác biệt về giới tính. Tuy nhiên, khi đo từng loại câu hỏi mà GV đưa ra trong quá trình dạy học cho thấy, có sự khác biệt về học lực, tuổi và khối lớp. Cụ thể: sự khác biệt về học lực được thể hiện ở câu hỏi như thế nào (F = 2,5 và p = 0,046). Sự khác biệt về tuổi được thể hiện ở câu hỏi tại sao (F = 2,8 và p = 0,062) và câu hỏi như thế nào (F = 3,5 và p = 0,034). Sự khác biệt về khối lớp được thể hiện ở câu hỏi tại sao (F = 2,8 và p = 0,062) và câu hỏi như thế nào (F = 3,5 và p = 0,034).

Về sự khác biệt ở GV: không có sự khác biệt về trường; song có sự khác biệt về giới tính, được thể hiện ở câu hỏi dạng “như thế nào” (F = 3,5 và p = 0,06).

### 3.5. Khảo sát việc giao nhiệm vụ gắn với TDPB trong dạy *Ngữ văn* (xem bảng 5)

Bảng 5. Thực trạng giao nhiệm vụ gắn với TDPB trong dạy môn *Ngữ văn*

Nhiệm vụ	Điểm trung bình tự đánh giá của HS	Điểm trung bình tự đánh giá của GV	So sánh sự khác biệt giữa đánh giá của GV và HS	
			F	p
1. HS chuẩn bị: Trả lời câu hỏi trong sách giáo khoa và đặt câu hỏi thắc mắc	2,65	3,87	11,62	0,00
2. Trong quá trình dạy học: cho HS đặt câu hỏi, đưa ra quan điểm, thảo luận,...	2,33	1,96	4,34	0,06
3. Sau khi học xong, GV yêu cầu HS đưa ra quan điểm riêng, lập luận trả lời các câu hỏi, đặt các câu hỏi liên quan,...	2,82	2,94	0,08	0,78

Kết quả cho thấy: Trong quá trình dạy học môn *Ngữ văn*, HS và GV chưa có sự tương đồng trong đánh giá và có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong đánh giá của HS và GV. Cụ thể: - Về chuẩn bị bài trước khi đến lớp (F = 11,62; p = 0,00): HS cho rằng GV thường xuyên giao nhiệm vụ về nghiên cứu bài và làm bài tập trong sách giáo khoa (M = 2,65), còn GV lại cho rằng thỉnh thoảng mới yêu cầu HS nghiên cứu bài, đặt câu hỏi thắc mắc (M = 3,87); - Về quá trình học tập trên lớp (F = 4,34; p = 0,06 khi p < 0,1), HS cho rằng GV thường xuyên tổ chức hoạt động dành thời gian để giải đáp thắc mắc, khuyến khích HS thảo luận, đưa ra quan điểm riêng (M = 2,33), GV lại cho rằng họ rất thường xuyên tạo điều kiện cho HS phát triển TDPB (M = 1,96). Có sự tương đồng về quá trình tự đánh giá của HS và GV về nhiệm vụ sau khi học xong trên lớp, HS tiến hành nghiên cứu trả lời các thắc mắc dựa trên quan điểm của mình (M = 2,28). Nếu GV thực hiện một cách thường xuyên và tạo điều kiện cho HS được thực hiện các nhiệm vụ trên sẽ giúp các em hình thành và phát triển TDPB.

Về sự khác biệt ở HS: có sự khác biệt về giới, tuổi, học lực và khối lớp. Cụ thể, sự khác biệt về giới được thể hiện ở nhiệm vụ: Tìm hiểu bài trước và đặt câu hỏi thắc mắc về nội dung bài học và câu hỏi trong sách giáo khoa (F = 3,03 và p = 0,08); tổ chức thảo luận nhóm cho HS được đưa ra quan điểm, tranh luận với nhau (F = 2,9 và p = 0,09). Sự khác biệt về tuổi được thể hiện ở nhiệm vụ: Đưa ra gợi ý cho HS nhận biết được nhiều khía cạnh của một vấn đề (F = 3,0 và p = 0,05); khuyến khích HS đưa ra quan điểm, lập luận của mình (F = 5,5 và p = 0,00). Sự khác biệt về học lực được thể hiện ở nhiệm vụ: Đưa ra gợi ý cho HS nhận biết nhiều mặt của một vấn đề (F = 2,02 và p = 0,09); khuyến khích HS đưa ra quan điểm, lập luận (F = 2,6 và p = 0,04). Sự khác biệt về khối lớp được thể hiện ở nhiệm vụ: Đưa ra gợi ý cho HS nhận biết các khía cạnh của một vấn đề (F = 3,0 và p = 0,05); khuyến khích HS đưa ra quan điểm, lập luận (F = 5,5 và p = 0,06).

Về sự khác biệt ở GV: không có sự khác biệt về giới, nhưng khi đo từng thành tố cho thấy có sự khác biệt về trường ở một số khía cạnh khác nhau. Cụ thể: sự khác biệt về trường được thể hiện ở những nhiệm vụ: đặt câu hỏi, yêu cầu HS nêu lập luận, quan điểm riêng (F = 4,38 và p = 0,02); tổ chức thảo luận nhóm cho HS được đưa ra quan điểm, tranh luận với nhau

( $F = 4,04$  và  $p = 0,26$ ) và giải đáp các thắc mắc ( $F = 3,4$  và  $p = 0,04$ ).

\*\*\*

Nhìn chung, HS và GV có sự tương đồng trong việc tự đánh giá về thái độ, các dạng, loại câu hỏi GV sử dụng trong quá trình dạy học môn *Ngữ văn*. GV thường xuyên chấp nhận, khuyến khích HS phản biện, đưa ra các loại câu hỏi, lập luận dựa trên quan điểm riêng, tổ chức các hoạt động trên lớp, tạo cơ hội cho các em hình thành và phát triển TDPB. Ở một số khía cạnh, có sự chênh lệch về quá trình tự đánh giá của GV và HS ở thái độ của GV khi HS có ý kiến phản biện, ở mức độ yêu thích các dạng câu hỏi, loại câu hỏi tại sao, trong phần yêu cầu chuẩn bị bài ở nhà và học tập trên lớp học.

Đa số HS có thái độ chấp nhận hoàn toàn kiến thức mà GV cung cấp, bị động trong quá trình lĩnh hội kiến thức. Khi HS đã chấp nhận hoàn toàn, dù GV sử dụng dạng câu hỏi nào, tổ chức hoạt động, khuyến khích các em lập luận, thể hiện quan điểm,... các em vẫn không hình thành và phát triển được TDPB. Vì vậy, GV cần giúp HS cảm nhận được sự cần thiết của việc thể hiện quan điểm, thái độ học tập của bản thân. Đặc biệt, *Ngữ văn* là môn học giúp HS phát triển khả năng lập luận, thể hiện quan điểm, có cái nhìn đa chiều, nhiều khía cạnh của một vấn đề,... thấy được việc đưa ra quan điểm cá nhân là rất cần thiết.

GV có ý thức trong việc thường xuyên vui vẻ chấp nhận khi HS có ý kiến trái chiều, ít khi phản đối, nhưng cách thể hiện của GV lại khiến các em có cảm nhận khác; bởi các em cho rằng GV thỉnh thoảng mới chấp nhận quan điểm của mình. Chính thái độ, cách ứng xử của GV khiến HS không hiểu được kì vọng của GV trong quá trình hình thành và phát triển TDPB.

Bên cạnh đó, nghiên cứu này còn có một số hạn chế: số lượng mẫu tương đối nhỏ nên độ hiệu lực bên ngoài yếu, không thể khái quát hóa cho toàn bộ các trường THPT ở Hà Nội; nghiên cứu mới tập trung vào việc hình thành và phát triển TDPB qua môn *Ngữ văn* nên không thể khái quát cho tất cả các môn học khác. Dù có những hạn chế này, nhưng kết quả ban đầu cũng cho thấy, đa số HS THPT được điều tra vẫn chấp nhận hoàn toàn kiến thức đưa ra, ít khi có sự phản biện. Vì vậy, việc hình thành và phát triển TDPB cho HS THPT là rất cần thiết. □

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Michael Scriven - Richard Paul (1987). *Presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Summer.
- [2] Nguyễn Thành Thi (2016). *Rèn luyện tư duy phản biện trong học sinh sinh viên*. Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3] Nguyễn Thị Mỹ Lộc - Đinh Thị Kim Thoa - Trần Văn Tính (2009). *Tâm lý học giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Đinh Thị Kim Thoa - Nguyễn Thị Mỹ Lộc - Trần Văn Tính (2009). *Tâm lý học phát triển*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Đinh Thị Kim Thoa - Trần Văn Tính - Đặng Hoàng Minh (2004). *Tâm lý học đại cương*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

## Xây dựng kế hoạch tổ chức...

(Tiếp theo trang 137)

[2] <https://www.youtube.com>, Hướng dẫn làm trò chơi ô chữ trong PowerPoint.

\*\*\*

Việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động CLB là một yếu tố then chốt, ảnh hưởng tới sự thành công cho công tác tổ chức. Mỗi bản kế hoạch cần được thiết kế cẩn thận, chi tiết, có sự hợp tác giữa các HS, sự hướng dẫn, định hướng của GV. Sau khi có bản kế hoạch nghiêm túc, HS tổ chức hoạt động CLBSSH, vừa tạo một sân chơi trí tuệ lành mạnh, vừa có tác dụng nâng cao năng lực nhận thức của HS. □

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ GD-ĐT (2015). *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (trong chương trình giáo dục phổ thông mới)*.
- [2] Bộ GD-ĐT (2015). *Tài liệu tập huấn kĩ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học*.
- [3] Bộ GD-ĐT (2015). *Tài liệu tập huấn nâng cao năng lực quản lý hoạt động dạy học, giáo dục trong trường trung học cơ sở theo mô hình trường học mới*.
- [4] Nguyễn Thành Đạt (tổng chủ biên) - Phạm Văn Lập (chủ biên) - Đặng Hữu Lan - Mai Sỹ Tuấn (2007). *Sinh học 10*. NXB Giáo dục.
- [5] Nguyễn Thành Đạt (tổng chủ biên) - Phạm Văn Lập (chủ biên) - Đặng Hữu Lan - Mai Sỹ Tuấn (2007). *Sinh học 11*. NXB Giáo dục.
- [6] Nguyễn Thành Đạt (tổng chủ biên) - Phạm Văn Lập (chủ biên) - Đặng Hữu Lan - Mai Sỹ Tuấn (2007). *Sinh học 12*. NXB Giáo dục.