

DOI:10.22144/ctu.jvn.2023.094

PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN TRONG DẠY HỌC BẬC ĐẠI HỌC

Trịnh Chí Thâm* và Hồ Thị Thu Hồ

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Trịnh Chí Thâm (email: tctham@ctu.edu.vn)

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 14/02/2023

Ngày nhận bài sửa: 02/04/2023

Ngày duyệt đăng: 10/04/2023

Title:

Developing critical thinking in university teaching

Từ khóa:

Dạy học, đại học, sinh viên, tư duy phản biện

Keywords:

Critical thinking, student, teaching, university

ABSTRACT

This study aims to analyze basic theory about developing critical thinking in teaching in higher education. The research results have shown that critical thinking is a higher-order thinking ability based mainly on analyzing and evaluating information objectively. Critical thinking plays an important role in developing decision-making abilities, improving problem-solving ability, making self-assessment and self-reflection, underpinning creativity, enhancing the ability to meet and overcome challenges, developing lifelong learning, and supporting the improvement of other skills. For effective criticism, learners' thinking needs to go through a seven-step process including 1/ Receiving information, 2/ Making arguments, 3/ Finding evidence, reasoning, 4/ Affirming arguments, 5/ Accepting arguments, 6/ Acting and 7/ Verifying, contemplate.

TÓM TẮT

Trong nghiên cứu này, một số lý luận cơ bản về việc phát triển tư duy phản biện trong dạy học bậc Đại học được phân tích. Thông qua việc nghiên cứu tư liệu, dựa trên kết quả nghiên cứu, phản biện là một năng lực tư duy bậc cao chủ yếu dựa vào những phân tích và đánh giá thông tin một cách khách quan, có bằng chứng. Năng lực tư duy phản biện có những vai trò quan trọng gồm phát triển khả năng đưa ra quyết định, cải thiện năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn, tự đánh giá và chiêm nghiệm bản thân, làm nền tảng cho tư duy sáng tạo, nâng cao khả năng đương đầu và vượt qua thách thức, phát triển khả năng học tập suốt đời và hỗ trợ hoàn thiện các kỹ năng khác. Để phản biện hiệu quả, tư duy người học cần trải qua tiến trình bảy bước gồm: 1/ Tiếp nhận thông tin, 2/ Đưa ra lập luận, 3/ Tìm dẫn chứng, lý lẽ, 4/ Khẳng định lập luận, 5/ Thừa nhận, 6/ Hành động và 7/ Kiểm chứng, chiêm nghiệm.

1. GIỚI THIỆU

Hiện nay, trong hầu hết hệ thống giáo dục tiên tiến và hiện đại trên thế giới, việc phát triển tư duy phản biện (TDPB) luôn được xem là một trong những mục tiêu quan trọng hàng đầu. Đặc biệt, việc phát triển TDPB như là một mục tiêu không thể thiếu ở hầu hết các cấp học trong hệ thống giáo dục

của Hoa Kỳ, Úc, Singapore, các nước châu Âu,... Điều này được lý giải bởi khả năng phản biện góp phần hình thành và phát triển thói quen tư duy độc lập và sáng tạo cho người học để họ có thể tự mình học tập suốt đời một cách có hiệu quả. Có thể hiểu rằng, TDPB định hướng người học đến những chuẩn mực cao của một tư duy khoa học và biện chứng. Cụ thể, đó là một thói quen tư duy đảm bảo những tiêu

chuẩn bao gồm sự lập luận, cơ sở khoa học, sự sắc bén, tầm ảnh hưởng và tính ứng dụng, giá trị giáo dục và tính chuyên môn cao. Chính vì vậy, TDPB đóng vai trò quan trọng trong việc đánh giá và hình thành những thành tựu khoa học của nhân loại. TDPB tập trung vào việc hình thành và phát triển những khả năng nhận thức bậc cao trong thang bậc nhận thức của của Bloom.

Cũng cần thừa nhận rằng vẫn còn nhiều nội dung kiến thức mang tính trừu tượng hoặc có thể được hiểu bởi nhiều cách trong các bối cảnh khác nhau; vì thế, người học cần làm rõ và đánh giá tính chính xác của những thông tin này trong những bối cảnh hoặc tình huống cụ thể. Không thể phủ nhận rằng nguồn tri thức là vô tận nên khó có thể được gói gọn trong những quyển sách, tư liệu tham khảo, bài giảng của người dạy... nên tri thức cần được phân tích và đánh giá trong nhiều bối cảnh khác nhau một cách thực tế. Lúc đó, nhiệm vụ của người học là làm sao để lí giải và đánh giá nguồn thông tin phức hợp hoặc những nội dung kiến thức tích hợp để khai phóng tư duy của họ theo hướng phân biện và sáng tạo.

Việc đánh giá và nâng cao TDPB nhằm tạo bước đệm và sự chuẩn bị về trí tuệ cho sinh viên (SV) ngay trong nhà trường và khi bước vào môi trường làm việc chính thức. Nói cách khác, sau khi hoàn thành chương trình học của mình, SV phải có sự chuẩn bị vững chắc cả về kiến thức, kĩ năng và thái độ để có thể đảm đương vai trò mới trong nghề nghiệp mà mình đã chọn. Vì thế, SV cần được phát triển TDPB để họ có đủ khả năng tiếp nhận, đánh giá và hoàn thiện nguồn tri thức cho bản thân và cho xã hội. Để có được bước đệm vững chắc này cả người dạy và người học cần được chuẩn bị một nền tảng cơ bản về TDPB. Cụ thể, giảng viên (GV) và SV cần hiểu rõ bản chất của TDPB, đặc biệt là quy trình phát triển và những chiến lược cần thiết nhằm hỗ trợ TDPB phát triển hiệu quả. Ngoài ra, việc nhận định đúng và vận dụng hiệu quả các phương pháp dạy học là một cách thức tốt để kích thích cho quá trình phát triển của tư duy theo hướng phân biện. Trong quá trình đó, việc tổ chức dạy và học cần lưu ý đến sự tác động của các nhân tố xung quanh vì việc này tạo điều kiện thuận lợi hơn cho TDPB được phát triển. Tất cả những điều này không chỉ làm rõ nhu cầu mà còn đưa ra những định hướng cụ thể đối với việc phát triển TDPB cho SV bậc Đại học.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu tư liệu là phương pháp chính được vận dụng trong nghiên cứu này. Phương pháp nghiên cứu này được vận dụng nhằm thu thập nguồn

dữ liệu thứ cấp về TDPB. Nguồn tư liệu này bao gồm các sách, báo, tạp chí và kết quả nghiên cứu của các học giả đã có những công bố chính thống về TDPB ở nhiều góc độ khác nhau. Đặc biệt, những công bố đầu tiên nhất về TDPB được tập trung nghiên cứu để nắm rõ bản chất nguyên bản của hình thức tư duy này trong giáo dục nói chung và dạy học nói riêng. Bên cạnh đó, những nghiên cứu đương thời về TDPB cũng được tìm hiểu để có cái nhìn đa chiều và sâu sắc hơn về TDPB. Cụ thể, những cơ sở lý thuyết về TDPB gồm bản chất, đặc tính, vai trò, tiến trình và chiến lược phát triển TDPB được tìm hiểu và phân tích. Mặt khác, phương pháp nghiên cứu tư liệu cũng hỗ trợ trong việc phân tích và đánh giá một số phương pháp dạy học hỗ trợ phát triển TDPB hiệu quả cũng như những nhân tố tác động đến sự phát triển của TDPB.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Tư duy phân biện và sự cần thiết phải phát triển tư duy phân biện cho sinh viên

3.1.1. Tư duy phân biện

Nhiều tác giả khác nhau đã đưa ra khái niệm về TDPB. Theo Ennis (1962), TDPB được xem là một quá trình và mục tiêu của nó là đưa ra quyết định hợp lý về những gì nên tin và phải làm. McPeck (1981) cũng đồng quan điểm khi nhấn mạnh rằng TDPB là khả năng phân tích và đưa ra quyết định dựa vào những lí lẽ và lập luận hợp lí. Ở góc nhìn khác, Joanne (1988) lại cho rằng TDPB là việc đưa ra giả thuyết hoặc kết luận về một vấn đề dựa vào sự tích hợp tất cả các thông tin có sẵn. Paul and Eder (2014) cũng quan niệm rằng TDPB là tư duy bậc cao giúp người học phân tích những lập luận đang có trước khi đưa ra quyết định. Như vậy, TDPB không đơn thuần là một thao tác tư duy đơn lẻ, độc lập mà là quá trình tìm kiếm và chọn lọc thông tin để bảo vệ cho quan điểm của bản thân. TDPB còn được xem là quá trình đánh giá những lí lẽ và lập luận được trình bày (Brown & Keeley, 2017).

Các tác giả Mason (2008), Nosich (2009), và Rainbolt and Dwyer (2012) đồng quan điểm khi cho rằng rằng TDPB là một năng lực tư duy bậc cao chủ yếu dựa trên việc đánh giá thông tin. Quá trình phân tích và đánh giá thông tin như vậy cần được diễn ra trong hoạt động giao tiếp và tương tác với những khác.

Như vậy, có thể thấy rằng, bản chất của TDPB là một khả năng hay hình thức tư duy bậc cao chủ yếu dựa vào những phân tích và đánh giá thông tin một cách khách quan và có bằng chứng. Chính vì

TDPB dựa trên thông tin và bằng chứng khách quan nên nó giúp người học đưa ra những quyết định đúng đắn trong cách nghĩ và giải quyết các vấn đề thực tế. Điều này còn định hướng tốt để người học hình thành năng lực sáng tạo và khả năng học tập suốt đời.

Theo Carter (2011), TDPB ở bậc Đại học không có gì khác so với các bậc học khác bởi vì ngay cả người học có nhận thức thấp vẫn có khả năng phản biện. Nói cách khác, khả năng phản biện phụ thuộc vào khả năng nhận thức của mỗi người. Cụ thể, trong sáu bậc nhận thức của Bloom, TDPB của một SV bậc Đại học được xác định tương đương với các mức độ nhận thức khác nhau. Ví dụ, bậc nhận thức “biết” tương ứng với mức độ thấp nhất của TDPB, bậc “hiểu” và “vận dụng” tương ứng với mức độ trung bình của TDPB, bậc “phân tích” và “đánh giá” tương ứng với mức độ khá của TDPB và mức độ tốt của TDPB thể hiện mức độ nhận thức cao nhất là “sáng tạo”. Về mặt bản chất, TDPB của người học bậc Đại học không khác với người học ở các bậc học khác nhưng TDPB của SV Đại học có tính phản ánh cao hơn. Vì thế, Bloom (1956) đã nghiên cứu và đề xuất rằng để phát triển tốt TDPB cho SV, cần tạo điều kiện cho họ phát triển các bậc nhận thức từ “phân tích” trở lên.

3.1.2. Sự cần thiết phát triển tư duy phản biện cho người học bậc Đại học

Nhận định về sự cần thiết phải phát triển TDPB, Paul (1992) cho rằng người học cần được tư duy về những gì đã có và đưa ra ý tưởng riêng của họ trong việc giải quyết các vấn đề thực tế. Sternod and French (2016) cũng khẳng định, TDPB là sự tích hợp của kiến thức, thái độ và hiệu suất làm việc nên kết quả của quá trình tư duy này là những quyết định đúng đắn cả trong cách nghĩ và hành động. Điều này rất cần thiết cho người học trong việc định hướng cho những việc làm của họ sau khi đã tích lũy đủ lượng tri thức cần thiết.

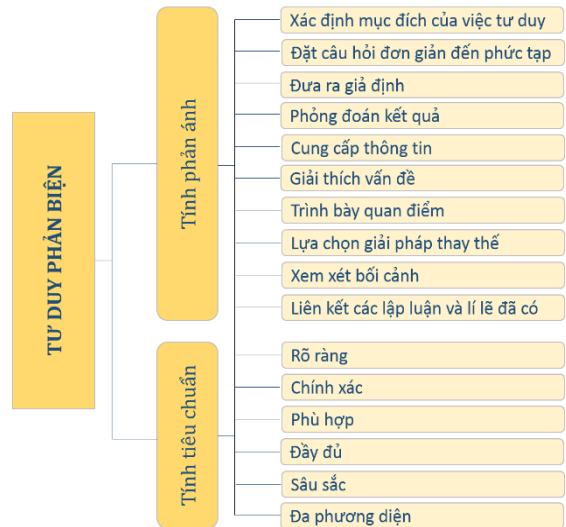
Trong dạy học bậc Đại học, TDPB thể hiện ở chỗ người học không còn đơn thuần tiếp nhận thông tin một cách máy móc mà học tập trở thành quá trình tương tác giữa người học với người dạy và người học khác một cách liên tục (Carter, 2011). Điều này là cần thiết vì nó tạo ra chuẩn bị quan trọng để người học bước vào môi trường nghề nghiệp của họ sau khi hoàn thành chương trình học bậc Đại học. Cụ thể, quá trình giao tiếp và hợp tác trong quá trình học tập giúp SV không chỉ hoàn thiện tri thức mà còn cải thiện các kĩ năng cần thiết như giao tiếp, hợp tác, làm việc nhóm... Những yếu tố này đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực người học

để họ thích nghi và thành công trong môi trường nghề nghiệp một cách dễ dàng hơn.

3.2. Đặc tính và vai trò của tư duy phản biện

3.2.1. Đặc tính của tư duy phản biện

Theo Nosich (2009), TDPB có 2 đặc tính cốt lõi bao gồm tính phản ánh (reflective thinking) và tính tiêu chuẩn (thinking standards). Chính hai đặc tính này giúp phân biệt được đâu là tư duy thông thường và đâu là tư duy theo hướng phản biện.



Hình 1. Đặc tính của TDPB

Đặc tính của TDPB không thay đổi trong các bậc học hay giữa nhóm đối tượng này và nhóm đối tượng khác, nó chỉ khác nhau ở mức độ biểu hiện (Joan, 1988). Cụ thể, nói về tính phản ánh và tính tiêu chuẩn của TDPB, một học sinh bậc Trung học phổ thông dựa vào nguồn thông tin từ sách giáo khoa và sự hiểu biết của bản thân để phản biện vì họ nghĩ nguồn cung cấp thông tin như vậy là đã có căn cứ và đầy đủ. Ngược lại, một SV lại được yêu cầu nghiên cứu và lựa chọn thông tin từ nhiều nguồn khác nhau như giáo trình, sách, kết quả nghiên cứu được công bố (tạp chí, ki yếu hội thảo,...) để phản biện và bảo vệ quan điểm của mình. Qua điều này, có thể thấy rằng, tính phản ánh của TDPB ở bậc Đại học phản ánh đối tượng một cách đa chiều, sâu sắc và có cơ sở khoa học vững chắc hơn. Vì thế, Carter (2011) cho rằng người dạy bậc Đại học cần hiểu rằng TDPB bậc Đại học cần đáp ứng mức độ cao hơn của tính phản ánh và tính tiêu chuẩn vì điều này giúp họ xác định những biện pháp phù hợp giúp SV phát triển tốt hơn TDPB.

3.2.2. Vai trò của tư duy phản biện

Có nhiều học giả đã nghiên cứu về vai trò của TDPB trong giáo dục nói chung và trong dạy học nói riêng. Nhìn chung, qua các nghiên cứu, những ý nghĩa to lớn của TDPB đối với sự phát triển các phẩm chất và năng lực của người học đã được khẳng định.

a. Phát triển khả năng đưa ra quyết định

Theo Butler et al. (2017), TDPB giúp người học có được những quyết định phù hợp với thực tế. Điều này được lý giải rằng, để có được những quyết định cuối cùng, TDPB giúp chủ thể quá trình tư duy phân tích và đánh giá mọi vấn đề trên nhiều phương diện khác nhau. Vì thế, niềm tin được hình thành dựa trên những bằng chứng thuyết phục giúp cho người học quyết định việc họ nên làm. Mặt khác, vì niềm tin được hình thành dựa trên việc đánh giá vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau nên nó vững chắc và kiên định hơn.

b. Cải thiện năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn

Với khả năng lập luận, đánh giá và đưa ra quyết định, người có TDPB tốt thường giải quyết được các vấn đề thực tiễn một cách hiệu quả (Butler et al., 2017). Năng lực giải quyết vấn đề thường được phát triển sau quá trình hình thành niềm tin và đưa ra quyết định vì lúc đó người học bắt đầu tiến hành những việc làm cụ thể để khẳng định niềm tin của mình. Việc chiêm nghiệm các hoạt động thực tiễn của bản thân là một phần không thể thiếu cho quá trình hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề.

c. Tự đánh giá và chiêm nghiệm bản thân

Như đã phân tích, TDPB là quá trình lập luận, phân tích và đánh giá về các đối tượng được tư duy. Trong quá trình đó, việc tương tác và giao tiếp của các chủ thể là điều không thể thiếu. Như vậy, người học sẽ phải không ngừng suy ngẫm, so sánh và chiêm nghiệm vốn kiến thức và những quan điểm của bản thân với người khác. Vì thế, họ dần được hình thành khả năng tự đánh giá và chiêm nghiệm (Paul & Elder, 2008). Tuy nhiên, cần hiểu rằng việc chiêm nghiệm bao hàm cả việc nhìn nhận và suy xét về bản thân, người và việc xung quanh.

d. Làm nền tảng cho tư duy sáng tạo

Paul and Elder (2008) nhận định TDPB hỗ trợ người học nhìn thấy nhiều khía cạnh khác nhau của đối tượng. Một trong những khía cạnh đó đã tạo nên sự khác biệt so với những lối suy nghĩ thông thường nên người có TDPB dễ dàng có được những ý tưởng

khác biệt và sáng tạo hơn. Paul and Elder (2014) cũng nhấn mạnh rằng con người không nên phán xét mọi thứ là đúng hay sai vì nó còn tùy thuộc vào bối cảnh cụ thể và khía cạnh nhìn nhận. Chính lối tư duy mang tính phản biện cho phép người học suy nghĩ khác đi và nhìn nhận khác về đối tượng của quá trình dạy học. Vì thế, kết quả của quá trình TDPB thường là những giá trị khác biệt hoặc mang tính sáng tạo, độc đáo riêng.

e. Nâng cao khả năng đương đầu và vượt qua thách thức

TDPB không phải là một thao tác tư duy đơn lẻ, độc lập mà là một quá trình tư duy có phản ánh. Việc tư duy có phản ánh như vậy dựa trên những luận chứng và luận cứ cụ thể, vì vậy người có TDPB không nóng vội phán xét mọi thứ một cách chủ quan. Điều này cũng có nghĩa rằng chủ thể tư duy nhìn nhận mọi sự việc dưới lăng kính của khoa học mang tính biện chứng cao. Qua quá trình tư duy như vậy, người học dần quen thuộc với những sự khác biệt và mới mẻ trong thế giới xung quanh, vì thế họ dần làm quen với mọi khó khăn một cách dễ dàng (Morgan, 2019).

f. Phát triển khả năng học tập suốt đời

Joanne (1988) đã khẳng định việc phát triển TDPB không nằm ngoài mục tiêu giúp người học hoàn thiện năng lực học tập suốt đời. Cụ thể, nhờ có TDPB mà người học luôn nảy sinh những ham muốn và nhu cầu tìm hiểu về mọi thứ. Đơn giản nhất là việc tìm kiếm những dẫn chứng và lập luận nhằm bảo vệ quan điểm và cách đánh giá của bản thân. Sâu sắc hơn, người học có mong muốn hiểu thấu đáo về những gì họ được tiếp nhận. Ví dụ, việc tranh luận mang đến cho họ những cách hiểu mới và khác biệt, vì thế họ nảy sinh nhu cầu tìm hiểu về những điều khác lạ đó. Việc tự tìm hiểu và bồi dưỡng kiến thức cho bản thân như vậy dần trở thành một thói quen không thể thiếu của người học có TDPB (Ennis, 1987).

g. Hỗ trợ hoàn thiện các kỹ năng khác

Một số các kỹ năng mềm đóng vai trò thiết yếu đối với sự thành công của người học như làm việc nhóm, giao tiếp, lắng nghe và phản hồi,... được hình thành và phát triển nhờ có TDPB (Paul & Elder, 2014). Quá trình TDPB không tách rời khỏi việc tương tác giữa các chủ thể của quá trình tư duy nên điều này đã giúp họ dần hoàn thiện các kỹ năng cần thiết. Cụ thể, người học cần trao đổi thông tin, đưa ra dẫn chứng để chứng minh lập luận của bản thân; cần thuyết phục người khác tin tưởng và nhìn nhận quan điểm của mình; cần trải nghiệm và chiêm

nghiệm những điều họ tin và những việc họ làm. Tất cả các hoạt động đó giúp họ hình thành các kỹ năng như giao tiếp, thương thảo, hợp tác,...

3.3. Tiến trình và biện pháp phát triển tư duy phản biện

3.3.1. Tiến trình phát triển tư duy phản biện

Ennis (1980) mô tả rằng một người có TDPB hợp lý là người thành thạo trong các việc gồm quan sát; suy luận; khái quát hóa; hình thành và phát biểu ra được lập luận; đưa ra lý lẽ có lập luận tốt và đủ để bảo vệ quan điểm; đánh giá được những phát biểu, lý lẽ, giải thích, định nghĩa; và thực hiện hành động phù hợp.

Trong một nghiên cứu khác vào năm 1987, Ennis cung cấp những miêu tả cụ thể hơn về những khuynh hướng mà một SV có TDPB nên có. Theo trình tự, những thao tác tư duy đó rất đa dạng về mặt thao tác giao tiếp và diễn biến tâm lý xã hội nhưng có thể được giản lược gồm đưa ra nhận định của bản thân sau khi tiếp nhận vấn đề/ thông tin; huy động nguồn thông tin hữu ích để xây dựng lập luận, lý lẽ; đánh giá về đối tượng khi đã có đủ cơ sở khoa học; thừa nhận những cơ sở khoa học và lập luận đang có như một chân lý đang hiện hữu vào thời điểm đó; quyết định cách thức phản ứng dựa vào những căn cứ vững chắc; sử dụng kết quả hành động để hoàn thiện hơn tri thức của bản thân.

Từ những đề xuất và gợi ý của Ennis (1987), tiến trình hình thành và phát triển TDPB cho SV được đưa ra gồm 7 bước như trong sơ đồ sau:

TIẾN TRÌNH PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN



Hình 2. Tiến trình phát triển TDPB

Trong dạy và học đại học, tiến trình phát triển TDPB có thể được cụ thể hóa như sau:

Bước 1. Tiếp nhận thông tin

Đây là khâu đầu tiên của quá trình tư duy. Thao tác này được hình thành khi người học tiếp nhận được một lượng thông tin nào đó qua việc đọc, nghe, quan sát, trải nghiệm, cảm nhận... Nguồn thông tin được tiếp nhận có thể qua giao tiếp, tương tác hoặc qua quá trình tự vận động của chủ thể. Ví dụ, SV đọc một quyển sách, hoặc xem một biểu đồ, hoặc thảo luận cùng ai đó về một vấn đề chuyên môn. Như vậy, lúc này thông tin được tiếp nhận bởi người học và quá trình TDPB được bắt đầu. Việc tiếp nhận thông tin đối với SV và học sinh khác nhau ở chỗ tính chủ quan của chủ thể quá trình tư duy. Cụ thể, tính chủ quan của SV thấp hơn học sinh ở các cấp học khác.

Bước 2. Đưa ra lập luận

Sau khi có được thông tin, SV bắt đầu hình thành những lập luận. Tuy nhiên, cần hiểu rằng những lập luận này chủ yếu dựa trên sự hiểu biết và quan điểm cá nhân của người học. Vì thế, những lập luận đó khó có thể giúp cho SV khẳng định quan điểm của bản thân và cũng chưa thể quyết định nên tin hoặc làm gì trong bối cảnh đó.

Bước 3. Tìm dẫn chứng, lý lẽ

Đây là khâu rất quan trọng vì nó quyết định đến việc đưa ra quyết định của SV về vấn đề được tư duy. Vì thế, để có được những dẫn chứng và lý lẽ sắc bén người học cần có thời gian và sự hỗ trợ về nguồn tư liệu, công nghệ thông tin và thậm chí là sự trợ giúp của GV. Thời gian là một trong những yếu tố quan trọng giúp SV huy động được nhiều dẫn chứng và lý lẽ. Sự hạn chế về thời gian làm cho người học khó có được đầy đủ dẫn chứng, đặc biệt là những dẫn chứng khoa học, hợp lý và đáng tin cậy.

Bước 4. Khẳng định lập luận

Sau khi có được đầy đủ lý lẽ và căn cứ, người học tiến hành khẳng định lập luận của bản thân. Tuy nhiên, không phải lúc nào họ cũng có được đầy đủ những dẫn chứng và lý lẽ cần thiết nên việc khẳng định lập luận chỉ là một thao tác tiếp theo của quá trình TDPB. Khâu này bị tác động bởi việc tìm kiếm nguồn thông tin để bảo vệ quan điểm và nhận định của bản thân nhưng đồng thời ảnh hưởng lớn đến việc thừa nhận và đưa ra quyết định của SV.

Bước 5. Thừa nhận

Thừa nhận là giai đoạn người học chấp nhận những giá trị cốt lõi được tư duy. Việc người học có

thừa nhận hay không phụ thuộc phần lớn vào hàm lượng khoa học và độ tin cậy của những lí lẽ được huy động. Vì thế, để quá trình thừa nhận được nhanh chóng và hiệu quả, người học cần đầu tư nghiêm túc cho quá trình tìm kiếm và thiết lập hệ thống dẫn chứng và lí lẽ. Thông thường, việc thừa nhận này sẽ tác động trực tiếp đến quyết định của SV về việc họ nên làm.

Bước 6. Hành động

Đây là một trong những thao tác cuối cùng của quá trình TDPB, được tiến hành sau khi SV đã thừa nhận một giá trị kiến thức nào đó. Chính vì đây là khâu gần cuối và là một kết quả quan trọng của quá trình tư duy mang tính phân biện nên nó vừa bị phụ thuộc bởi nhiều thao tác tư duy trước đó vừa có vai trò cực kì quan trọng trong việc quyết định sự thành công hay thất bại của người học. Cần hiểu rằng việc đưa ra hành động là dựa vào niềm tin đã được hình thành nên định hình cho lòng tin là điều có giá trị cốt lõi trước đó.

Bước 7. Kiểm chứng và chiêm nghiệm

Mặc dù đã đưa ra được hành động cụ thể để khẳng định quan điểm và cách đánh giá của bản thân nhưng đây mới là thao tác cuối cùng của TDPB. Thông thường, SV có TDPB sẽ luôn nhìn nhận và tự đánh giá những việc mình làm. Việc kiểm chứng giá trị của hành động để tự mình chiêm nghiệm và rút kinh nghiệm thể hiện rất rõ tính phản ánh của TDPB. Mặc dù mỗi thao tác tư duy đều có vai trò riêng nhưng có thể thấy việc kiểm chứng và chiêm nghiệm có vị trí quan trọng vì nó giúp SV nhìn nhận lại kết quả của cả một quá trình tư duy.

3.3.2. Biện pháp phát triển tư duy phân biện

a. Liên hệ kiến thức nhà trường với thực tiễn cuộc sống hoặc tại cộng đồng

Có thể thấy rằng việc học tập ở bậc Đại học đôi lúc chưa thực sự gắn kết kiến thức nhà trường và thực tế cuộc sống nên đã làm cho người học cảm thấy nhàm chán và thiếu động lực học tập. Cụ thể, người học không chủ động học tập và tư duy về những gì được học. Để khắc phục điều này, ý tưởng về việc gắn kết kiến thức ở trường học với thực tiễn cuộc sống được quan tâm nhiều hơn. Đặc biệt, một trong những biện pháp quan trọng là cần cho SV vận dụng những gì được học từ trường lớp vào việc trải nghiệm tại cộng đồng của họ. Cách này giúp họ dễ dàng tiếp cận và tư duy về các đối tượng vì bản thân họ đã có những hiểu biết nền tảng về các vấn đề tại cộng đồng mình.

b. Cởi mở và khách quan trong lối tư duy

Hiện nay, một trong những rào cản lớn trong việc phát triển TDPB cho SV Việt Nam là quan điểm và nhận thức truyền thống về việc dạy và học (Thâm, 2016). Có thể nói, giá trị văn hóa truyền thống trong giao tiếp nói chung và trong văn hóa học đường nói riêng đã làm cho người học mất nhiều cơ hội thể hiện cách tư duy và đánh giá của bản thân. Cụ thể, các quan điểm truyền thống tạo khoảng cách lớn giữa thầy và trò nên học trò ít có cơ hội chia sẻ những gì họ nghĩ. Mặt khác, người thầy trong nền giáo dục truyền thống cũng ít cởi mở và hòa đồng nên dần làm cho người học ngại trình bày quan điểm. Thêm vào đó, tính chủ quan trong việc phán xét vấn đề cũng là một trở ngại lớn cho sự hình thành và phát triển của TDPB. Vì thế, sự cởi mở và khách quan trong văn hóa giao tiếp và giáo dục là rất cần thiết để giúp người học được tôn trọng và trình bày cách suy nghĩ của riêng mình (Thâm, 2018).

c. Kiên trì lắng nghe và phản hồi

Một trong những điều cần lưu ý để người học có cơ hội bộc lộ TDPB của họ là sự kiên trì lắng nghe và phản hồi (Thâm, 2018). Việc kiên trì lắng nghe giúp chủ thể tư duy có điều kiện thể hiện hết sự hiểu biết và quan điểm cá nhân. Điều này cũng được hiểu rằng, họ được trình bày quan điểm và sự hiểu biết của bản thân dựa vào kiến thức nền tảng. Không thể phủ nhận, ngoài những tri thức chung, mỗi cá nhân đều có những sự hiểu biết riêng tùy thuộc vào điều kiện và môi trường phát triển của họ. Việc tôn trọng và lắng nghe những suy nghĩ riêng biệt một mặt thể hiện sự công bằng và bình đẳng; mặt khác, giúp người học mang những trải nghiệm thực tiễn của bản thân vào quá trình phát triển tư duy. Việc phản hồi của người dạy nhằm hỗ trợ người học tự nhìn nhận lại bản thân cũng như đánh giá người khác. Trong một vài trường hợp, sự phản hồi còn bao hàm cả việc cung cấp thêm những lập luận và dẫn chứng khoa học.

d. Lập luận ngược và đưa ra nhiều giả định

Lập luận ngược và đưa ra nhiều giả định khác nhau cho một vấn đề là cách làm hữu ích nhằm kích ứng TDPB. Việc GV đưa ra nhiều giả định khác nhau cho cùng một vấn đề sẽ làm người học nghi vấn và mâu thuẫn với những gì được học và với chính những suy nghĩ của họ (Thâm, 2018). Điều này không phải lúc nào cũng có tác dụng đối với người học. Nói cách khác, đối với những SV chủ động và tích cực, họ thường nảy sinh mong muốn tìm câu trả lời/lập luận cho từng giả định khác nhau. Ngược lại, những người học thụ động sẽ nhìn nhận

những giả định như trên là sự trở ngại và phiền toái cho việc tư duy của họ. Họ có xu hướng xem xét vấn đề dưới quan điểm và sự hiểu biết hạn hẹp của bản thân. Cần lưu ý rằng, việc xây dựng giả định cần dựa trên những nguyên tắc khoa học và thực tế.

e. Huy động sự tham gia của các bên liên quan

Kristin et al. (2014) đã đề xuất một mô hình nhằm phát triển tốt năng lực TDPB. Trong mô hình này, các tác giả nhấn mạnh vai trò của các bên tham gia và tính chủ động, tính cực của người học. Cụ thể, người học cùng tham gia tranh luận về những vấn đề thực tế nên học được khai phóng tư duy và hình thành dần những năng lực đặc thù. Ennis (1962), McPeck (1981) và Halpern (1996) đều thừa nhận việc tranh luận không chỉ giúp người học nêu lên quan điểm, sự hiểu biết thông qua cách lập luận mà còn kích ứng sự tham gia học tập một cách chủ động của họ. Việc tranh luận về những vấn đề và nhiệm vụ học tập là một phương cách hữu hiệu để phát triển tư duy nói chung và TDPB nói riêng. Tuy nhiên, để việc thảo luận các vấn đề trong dạy học đạt hiệu quả như mong đợi, GV nên tổ chức tranh luận trong những nhóm nhỏ trước khi cho họ trình bày trước nhóm lớn (Delaney, 1991).

3.4. Các phương pháp dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện

Trong giáo dục nói chung và dạy học nói riêng, trải nghiệm là người thầy tốt nhất. Điều này là phù hợp với giáo dục hiện đại vì sự học chủ yếu được tiến hành qua việc làm thử/ trải nghiệm. Tuy nhiên, trong vài trường hợp việc trải nghiệm cần được hỗ trợ bởi xã hội và những chuyên gia trong lĩnh vực. Trong quá trình học tập mang tính trải nghiệm đó, người học cần trả lời được những câu hỏi như mình đang làm cái gì, tại sao phải làm điều đó, làm điều đó như thế nào, nó có giúp ích được gì không,... Việc chất vấn và tự mình tìm lời giải đáp nhằm giúp người học dần cải thiện được năng lực TDPB. Như vậy, trong việc vận dụng các phương pháp dạy học (PPDH) nhằm phát triển TDPB cho người học, người dạy cần quan tâm đến yếu tố trải nghiệm nhiều hơn. Việc trải nghiệm cũng cần được hiểu theo nghĩa rộng bao gồm nhiều hình thức khác nhau như đọc, nghe, nhìn, cảm nhận, làm thử,... chứ không phải chỉ gói gọn trong việc tham gia trực tiếp vào các hoạt động. Chính vì thế, nhiều học giả đã đề xuất các PPDH tiêu biểu cần ưu tiên vận dụng trong quá trình dạy học nhằm giúp tối ưu hóa việc phát triển TDPB cho người học. Đặc biệt, các phương pháp này đã được Joanne (1988) nghiên cứu, ứng dụng và đề xuất vận dụng vì nó có vai trò quan trọng trong việc cải thiện khả năng phản biện của người

học. Bên cạnh đó, để phát triển TDPB tốt, quá trình dạy học cần huy động sự tham gia của các bên liên quan vào việc vận dụng các PPDH cụ thể (Kristin et al., 2014).

3.4.1. Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề

Đây là PPDH mà bản chất của nó là tạo ra được các “tình huống có vấn đề”, “tình huống học tập” để người học dưới sự hướng dẫn của người dạy có khả năng giải quyết được những vấn đề học tập đó. Điều này giúp người học lĩnh hội được một cách vững chắc những cơ sở khoa học, hình thành được thể giới quan khoa học và phát triển tư duy sáng tạo.

Phương pháp dạy học thông qua vấn đề giúp người học có khả năng xem xét, đánh giá được vấn đề cần giải quyết dựa trên những kinh nghiệm và hiểu biết của bản thân. Điều này giúp người học có được TDPB. Bên cạnh đó, phương pháp này còn giúp người học phát triển được khả năng tìm tòi, xem xét vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau. Thêm vào đó, SV phải huy động được các tri thức của bản thân trong quá trình hợp tác và trao đổi với bạn bè để tìm được hướng giải quyết vấn đề một cách tốt nhất. Thông qua việc giải quyết vấn đề như vậy, người học sẽ dễ dàng lĩnh hội được tri thức và kĩ năng.

3.4.2. Phương pháp dạy học qua tình huống

Dạy học qua tình huống là việc vận dụng các tình huống liên quan đến kiến thức nhà trường vào quá trình truyền đạt kiến thức. Các tình huống có thể có thật hoặc được giả định để liên kết với kiến thức và các vấn đề học thuật. Nếu được giả định, các tình huống cần đảm bảo tính chính xác, khoa học và thực tế với kiến thức mà người học được cung cấp. Đây được xem là một trong những PPDH có vai trò trong việc tích cực hóa hoạt động học tập vì nó đòi hỏi người học tích cực và chủ động giải quyết các vấn đề được đặt ra trong những tình huống đó.

Không thể phủ nhận rằng, việc giải quyết các tình huống trong quá trình học tập một cách hợp lý và khoa học đòi hỏi người học huy động không chỉ vốn hiểu biết mà còn là trải nghiệm của bản thân. Như vậy, họ phải xây dựng một hệ thống lập luận và chứng cứ đủ vững chắc để bảo vệ quan điểm của bản thân. Để giải quyết các tình huống học tập tốt nhất, người học không chỉ cần có đủ hàm lượng dữ liệu mà còn phải đảm sự sắc bén và chiều sâu của những lập luận khoa học nhằm giải quyết tối ưu vấn đề trong tình huống. Điều này đảm bảo tính phản ánh và tiêu chuẩn của TDPB.

3.4.3. Phương pháp dạy học qua làm việc nhóm

Dạy học nhóm còn được gọi là “Dạy học hợp tác” hay “Dạy học theo nhóm nhỏ”. Trong đó, người học được chia thành các nhóm nhỏ để hoàn thành nhiệm vụ học tập của mình (Delaney, 1991). Cụ thể, trong khoảng thời gian giới hạn, mỗi nhóm phải tự lực hoàn thành các nhiệm vụ học tập trên cơ sở phân công và hợp tác làm việc. Kết quả cuối cùng của nhóm được trình bày và đánh giá trước toàn lớp.

Dạy học nhóm hỗ trợ cho người học phát triển TDPB bởi vì thông qua việc cộng tác giữa các thành viên trong một nhiệm vụ học tập sẽ tạo điều kiện cho người học phát triển được tính tự lực, trách nhiệm, sáng tạo cũng như năng lực xã hội. Điều này đặc biệt phát huy được năng lực giao tiếp, tăng cường sự tự tin và rèn luyện thái độ đoàn kết của người học. Làm việc nhóm tạo ra được môi trường cho người học tham gia tranh luận với các thành viên và đưa ra những quan điểm của cá nhân. Đồng thời, người học dần dần biết lắng nghe người khác để cùng nhau giải quyết vấn đề.

3.4.4. Phương pháp dạy học qua dự án

Dạy học dự án là một PPDH lấy hoạt động của người học làm trung tâm. Trong dạy học dự án, người học tự lực hoặc hợp tác để thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lí thuyết và thực hành. Kết quả của quá trình này là các sản phẩm có thể giới thiệu hoặc trình bày được. Theo đó, bản thân người học phải tự mình giải quyết các vấn đề và các nhiệm vụ có liên quan khác để có được kiến thức. Có thể nói, làm việc nhóm là hình thức làm việc chủ yếu của dạy học dự án.

Dạy học dự án có rất nhiều mặt tích cực, phương pháp này giúp gắn lí thuyết với thực hành, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội; kích thích động cơ, tạo hứng thú; phát huy được tính tự lực và có trách nhiệm; phát triển khả năng sáng tạo; rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề phức hợp; rèn luyện tính kiên nhẫn và bền bỉ; rèn luyện năng lực cộng tác khi làm việc theo nhóm và phát triển được năng lực đánh giá. Do những ưu điểm nói trên nên có thể thấy rằng nếu vận dụng tốt phương pháp này trong dạy học sẽ giúp người học phát huy tốt TDPB.

3.4.5. Phương pháp dạy học qua thực địa

Dạy học thông qua thực địa là hình thức tổ chức dạy học trải nghiệm thực tế nhằm tăng cường khả năng cảm nhận, học tập, đánh giá và vận dụng. Thực địa là hoạt động học tập đặc thù của việc gắn kết kiến thức nhà trường với thực tiễn cuộc sống. Đặc biệt, trong một vài trường hợp, việc tổ chức học tập thực địa được diễn ra ngay tại cộng đồng nơi người

học được sinh ra và lớn lên. Thông thường, học tập thực địa được tổ chức cho một tập thể lớp học hoặc một nhóm người học; vì thế, người học được trải nghiệm và thực tế hóa kiến thức mà họ được học từ trường lớp.

Trong việc phát triển TDPB, thực địa có ý nghĩa to lớn trong việc giúp người học thấu hiểu một cách tường tận về cộng đồng nói chung và địa phương mình nói riêng. Nói cách khác, qua việc học tập tại thực địa họ có thể dễ dàng trả lời những vướng mắc của bản thân chưa được lí giải trong môi trường lớp học. Việc tổ chức học tập thực địa tạo điều kiện cho người học trải nghiệm thực tế nên họ thường nảy sinh nhiều câu hỏi hoặc nghi vấn. Việc học này còn hỗ trợ người học cải thiện khả năng thích nghi với cộng đồng và hoàn thiện nhiều kĩ năng mềm khác như làm việc nhóm, hợp tác, giao tiếp, trình bày,... Chính vì thế, họ dần hoàn thiện TDPB của mình.

3.4.6. Phương pháp dạy học qua đóng vai

Đóng vai là một PPDH mà trong đó người học thực hiện các tình huống được mô phỏng (theo các vai) về một chủ đề bất kì gắn liền với thực tế và thường có tính chất của trò chơi. Thông qua đó, các tình huống trong cuộc sống và các vấn đề xung đột được thể hiện và giải quyết. Qua sự trải nghiệm của người học và thông tin phản hồi từ những người quan sát, phương pháp đóng vai sẽ giúp người học phát triển được năng lực hành động.

Đóng vai có ý nghĩa lớn trong việc giúp người học phát triển năng lực giao tiếp, khả năng đồng cảm, đánh giá vấn đề. Đồng thời, PPDH này giúp họ có được lòng khoan dung, ý thức được quan điểm của cá nhân và khắc phục được sự nhút nhát của bản thân. Ngoài ra, phương pháp này còn tạo điều kiện để người học có được sự sáng tạo khi giải quyết các vấn đề. Từ những điều vừa nói trên, có thể thấy rằng dạy học qua đóng vai là một PPDH hỗ trợ tốt cho việc phát triển TDPB.

Ngoài sáu phương pháp dạy học được trình bày trên, phương pháp dạy học qua đàm thoại cũng góp phần to lớn vào việc phát triển TDPB cho người học. Cụ thể, thông qua thủ thuật và chiến lược đặt câu hỏi, người dạy có thể giúp người học tư duy nhiều và sâu hơn về vấn đề được thảo luận. Lúc đó, người học phải huy động vốn hiểu biết để hình thành những lập luận hợp lí, bảo vệ cho quan điểm của mình. Tuy vậy, việc vận dụng phương pháp này phụ thuộc rất lớn vào khả năng của GV, năng lực và tâm lí của SV.

Như vậy, có thể kết luận rằng, có rất nhiều PPDH có thể giúp hình thành và phát triển TDPB cho người

học. Tùy thuộc vào năng lực của GV, điều kiện dạy học, chủ thể tiếp nhận kiến thức,... mà cần lựa chọn phương pháp phù hợp. Mặt khác, mỗi một phương pháp được vận dụng đều có lợi thế và vai trò riêng trong quá trình phát triển TDPB nên cần kết hợp và vận dụng thường xuyên, linh hoạt các PPDH nói trên nhằm mang lại hiệu quả tối ưu cho quá trình phát triển TDPB.

3.5. Một số nhân tố tác động

Có rất nhiều nhân tố tác động đến quá trình phát triển TDPB của SV. Những nhân tố này được xem là các điều kiện cần thiết giúp cho TDPB của người học được hình thành và phát triển (Thâm, 2017). Sau đây là những nhân tố tiền đề có tác động mạnh mẽ đến hiệu quả và chất lượng phát triển của TDPB.

3.5.1. Nhân tố chủ quan

a. Tri thức

Người phản biện phải có đủ tri thức cả chiều rộng và chiều sâu, hiểu biết về chuyên môn và những vấn đề trong cuộc sống xã hội. Người học cần hiểu biết rõ về đối tượng được tư duy, nắm vững kiến thức chuyên môn thuộc lĩnh vực và vấn đề mình tham gia phản biện. Đây là nhân tố được hình thành trong quá trình học tập, tìm hiểu về đối tượng từ các nguồn thông tin đáng tin cậy. Nhân tố này rất quan trọng, bởi lẽ khi phản biện, nếu SV không có đủ tri thức, cơ sở lí luận sẽ dễ dẫn đến việc họ có thể nói bừa và nói sai sự thật. Lối suy nghĩ và hành xử như thế không được xem là phản biện.

b. Lòng tin

Khi phản biện, SV phải có lòng tin và niềm tin phải đủ lớn. Điều này có thể được hiểu là người phản biện cần có niềm tin với quan điểm của mình, tin vào tính đúng đắn, sự thuyết phục trong những lập luận của bản thân để bảo vệ quan điểm cá nhân. Tuy nhiên, một điều cần lưu ý là niềm tin khác bảo thủ. Vì niềm tin dựa trên sự hiểu biết và cơ sở khoa học vững chắc còn bảo thủ là biểu hiện của sự nông cạn về tri thức của chủ thể quá trình tư duy. Vì thế, để có được niềm tin vững chắc, SV cần hoàn thiện tri thức của bản thân. Lòng tin giúp SV mạnh dạn đương đầu và tự tin thể hiện sự hiểu biết và quan điểm của bản thân khi phản biện.

c. Dũng khí

Người học bậc Đại học cần có đủ dũng khí và thậm chí là có được dũng khí cao. Trong phản biện, đây là một nhân tố bắt buộc phải có. Nếu đã có đủ tri thức, lòng tin mà không có dũng khí, sợ mất lòng, va chạm, thiếu tinh thần chiến đấu, tham gia phản biện qua loa theo kiểu trung lập thì rất khó để phát

triển TDPB. Ngược lại, nếu có đủ dũng khí mà không có tri thức hay niềm tin thì sự phản biện sẽ trở thành liêu lĩnh, bốc đồng, bảo thủ. Do đó, các nhân tố này có mối quan hệ chặt chẽ và tác động lẫn nhau. Như vậy, dũng khí giúp SV có được sự tự tin, quyết đoán và thái độ tích cực đối với vấn đề và với các đối tác liên quan đến quá trình phản biện.

d. Hứng thú

Hứng thú của người phản biện phải đủ lớn. Điều này có nghĩa là hoạt động phản biện chỉ xảy ra khi nhu cầu giải quyết vấn đề nào đó tồn tại, hứng thú với vấn đề đó đủ lớn. Sự hứng thú như vậy thúc đẩy người tham gia phản biện đưa ra được những lập luận, dẫn chứng để chứng minh cho quan điểm bản thân, làm sáng rõ vấn đề tranh luận. Tuy vậy, trong một vài trường hợp, người học thiếu hứng thú nhưng vẫn tham gia vào quá trình tranh luận và giải quyết vấn đề do họ đang bị ảnh hưởng bởi áp lực của kiểm tra đánh giá. Trong trường hợp này, TDPB vẫn có thể được phát triển nhưng không mạnh mẽ và ít hiệu quả hơn.

e. Kỹ năng

Người học cần có được sự thuần thục trong việc vận dụng các kỹ năng. Một điều cần lưu ý rằng kỹ năng không thuộc về bẩm sinh. Muốn có nó, con người phải trải qua việc rèn luyện lâu dài từ trong quá trình học tập và cả trong những trải nghiệm thực tế ngoài cuộc sống. Qua những hoạt động cụ thể, người học dần dần hình thành các kỹ năng cho bản thân. Đồng thời, việc sử dụng thường xuyên các kỹ năng đó sẽ tạo nên sự thuần thục ở người học. Một số kỹ năng tiêu biểu cần có của quá trình TDPB gồm thuyết trình, làm việc nhóm, hợp tác, tranh luận, trình bày, lắng nghe, sử dụng công nghệ thông tin,...

Tuy các nhân tố tiền đề trên không cùng thuộc một dãy điều kiện mà từ ba dãy điều kiện khác nhau nhưng chúng đều tác động mạnh đến quá trình hình thành và phát triển của năng lực phản biện. Cụ thể, nhân tố đầu tiên thuộc “Điều kiện được trang bị”; nhân tố thứ hai, ba và tư thuộc “Điều kiện tâm lí và thái độ”; nhân tố thứ năm thuộc “Điều kiện được rèn luyện”. Tùy vào điều kiện cụ thể mà sự tác động của các nhân tố này có thể khác nhau nhưng thông thường TDPB cùng lúc chịu sự tác động của tất cả các nhân tố này.

3.5.2. Nhân tố khách quan

Bên cạnh những nhân tố tiền đề trên, còn một số nhân tố khách quan tác động đến quá trình phát triển TDPB của SV. Cụ thể như sau:

a. *Môi trường*

Con người tồn tại và chịu tác động từ nhiều yếu tố của môi trường, con người và môi trường tác động qua lại lẫn nhau, gắn kết với nhau. Do đó, TDPB cũng chịu tác động mạnh mẽ của nhân tố môi trường. Đặc biệt, môi trường và chất lượng đào tạo Đại học đóng vai trò quyết định trong việc phát triển TDPB của SV. Điều này có thể được hiểu rằng nếu chất lượng đào tạo Đại học tốt sẽ tạo ra động lực thúc đẩy, khuyến khích SV tìm tòi, sáng tạo dẫn đến đổi mới phương pháp tư duy. Ngược lại, chất lượng đào tạo còn nhiều hạn chế sẽ cản trở việc phát triển TDPB của người học bởi lẽ ở môi trường đào tạo Đại học ngoài việc trang bị cho SV kiến thức lý thuyết thì việc rèn luyện cho họ phương pháp học tập, giải quyết vấn đề, nghiên cứu khoa học, tư duy,... cũng rất được chú trọng. Chất lượng đào tạo lại chịu tác động của nhiều yếu tố nhưng chủ yếu là môi trường giáo dục gồm chất lượng quản lý, môi trường sư phạm và cơ sở vật chất kỹ thuật cho người học. Trong đó, môi trường sư phạm sẽ tạo điều kiện để SV giao tiếp, học hỏi, trao đổi lẫn nhau. Nói cách khác, nếu môi trường sư phạm lành mạnh, tồn tại sự phản biện tích cực, những sự sáng tạo hợp lý được ủng hộ và chấp nhận thì đó là những yếu tố quan trọng cho việc phát triển TDPB của SV.

b. *Người dạy*

Trình độ, năng lực và các phương pháp giảng dạy của GV là nhân tố tác động mạnh đến việc hình thành và phát triển TDPB của SV. Nếu GV có kiến thức chuyên môn vững, có tư duy sáng tạo, vận dụng hiệu quả các PPDH tích cực, tạo điều kiện cho người học tranh luận, có tinh thương và trách nhiệm nghề nghiệp... sẽ giúp SV có thể phát triển TDPB và ngược lại. GV đóng vai trò là người hướng dẫn các hoạt động học tập cho SV, trang bị cho họ kiến thức, kỹ năng, thái độ, và phát triển tư duy. Để phát triển được TDPB cho SV, GV phải thiết kế, xây dựng nội dung và vận dụng các PPDH sao cho phù hợp với mục tiêu này. Chất lượng hoạt động dạy của GV; trong đó có khối lượng tri thức, phương pháp truyền thụ kiến thức và kỹ năng sẽ tác động mạnh đến sự phát triển TDPB của SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. London: Longman.
 Brown, M. N., & Keeley, S. M. (2017). *Asking the right question: a guide to critical thinking* (12th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

4. KẾT LUẬN

Về bản chất, TDPB là một khả năng hay hình thức tư duy bậc cao chủ yếu dựa vào những phân tích và đánh giá thông tin một cách khách quan và có bằng chứng. TDPB có hai đặc tính: phản ánh và tiêu chuẩn nhằm giúp người học đưa ra những quyết định đúng đắn trong cách nghĩ và giải quyết các vấn đề thực tế.

Về vai trò, TDPB giúp phát triển khả năng đưa ra quyết định, cải thiện năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn, tự đánh giá và chiêm nghiệm bản thân, làm nền tảng cho tư duy sáng tạo, nâng cao khả năng đương đầu và vượt qua thách thức, phát triển khả năng học tập suốt đời và hỗ trợ hoàn thiện các kỹ năng khác. Đối với SV, TDPB tạo nên chuẩn bị quan trọng để người học bước vào môi trường nghề nghiệp của họ sau khi hoàn thành chương trình học bậc Đại học.

Có tất cả bảy bước trong tiến trình phát triển TDPB gồm: tiếp nhận thông tin, đưa ra lập luận, tìm dẫn chứng và lý lẽ, khẳng định lập luận, thừa nhận, hành động, kiểm chứng và chiêm nghiệm. Trong quá trình thực hiện bảy bước nhằm phát triển TDPB, hoạt động dạy học cần lưu ý các chiến lược gồm thực tế hóa kiến thức nhà trường (liên hệ thực tế, huy động sự tham gia của các bên liên quan) và cởi mở trong cách tư duy (khách quan, lắng nghe kèm theo phản hồi, lập luận ngược và đưa ra nhiều giả định mang tính khoa học).

Một trong những cách thức hỗ trợ tốt cho sự phát triển TDPB là vận dụng linh hoạt và hiệu quả các phương pháp dạy học có thể tích cực hóa hoạt động học tập, đặc biệt là phương pháp dạy học kích thích tư duy và tạo điều kiện để người học vận dụng vào thực tiễn. Trong quá trình vận dụng các phương pháp dạy học, để TDPB được phát triển tốt nhất, cả người dạy và người học chú ý hạn chế sự tác động đến hiệu quả tư duy từ các nhân tố xung quanh như bản tính của chủ thể quá trình tư duy, sự hứng thú của người học, mức độ kiên trì khi tư duy, môi trường học tập, hoạt động dạy,...

Butler, H. A., Pentoney, C., & Bong, M. P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 38-46.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.005>
 Carter, H. R. P. (2011). Critical Thinking: A Benefit of Higher Education. *Firehouse* (36), 82-84.

- Delaney, E. (1991). Applying geography in the classroom through structured discussion. *Journal of Geography*, 90(3), 129–133.
<https://doi.org/10.1080/00221349108979252>
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1980). Presidential address: A conception of rational thinking. In Jerrold Coombs (Ed.), *Philosophy of education 1979*. Bloomington, IL: Philosophy of Education Society. 1- 30.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Place: Psychology Press.
- Joanne, G. K. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities* (2nd Printing, 1st Ed). *ASHE-ERIC/Higher Education Research Report*, 17(2).
- Kristin, M. S., Linda, M., & Nicholas, L. P. (2014). Teaching critical thinking in world regional geography through stakeholder debate. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(4), 557-570.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2014.958658>
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444306774>
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Morgan, J. (2008). Curriculum development in 'new times'. *Geography*, 93(10), 17-24.
- Nosich, G. M. (2009). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Paul, R. (1992). McPeck's mistakes. *Informal Logic*, 7(1), 35–43.
<https://doi.org/10.22329/il.v7i1.2700>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for critical thinking press.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed). Prentice Hall.
- Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. (2012). *Critical thinking*. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning.
- Sternod, L., & French, B. (2016). Test Review: Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 607–611.
<https://doi.org/10.1177/0734282915622855>
- Thâm, T. C. (2016). Tầm quan trọng của việc phát triển tư duy phân biện cho học sinh bậc Trung học Phổ thông ở Việt Nam. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay* (7/2016), 48-51.
- Thâm, T. C. (2017). Những điều kiện cần thiết nhằm phát triển tư duy phân biện cho sinh viên đại học. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay* (6/2017), 61-63.
- Thâm, T. C. (2018). Một số chiến lược nhằm phát triển tư duy phân biện cho sinh viên đại học. *Tạp chí Giáo dục* (2/2018), 23-26.