



DOI:10.22144/ctujos.2026.058

## KHẢO SÁT KỸ NĂNG ĐẶT CÂU HỎI PHẢN BIỆN CỦA NHÓM HỌC SINH LỚP 8 TRƯỜNG X (TRÀ VINH)

Trần Thị Thanh Nguyên\*

Trường Đại học Trà Vinh, Việt Nam

\*Tác giả liên hệ (Corresponding author): ttnguyen@tvu.edu.vn

### Thông tin chung (Article Information)

Nhận bài (Received): 29/06/2025

Sửa bài (Revised): 24/07/2025

Duyệt đăng (Accepted): 21/01/2026

**Title:** A Study on the Critical Questioning Skills of Eighth-Grade Students at School X (Tra Vinh)

**Author:** Tran Thi Thanh Nguyen

**Affiliation(s):** Tra Vinh University, Viet Nam

### TÓM TẮT

Học sinh chưa biết cách đặt câu hỏi phản biện (CHPB) là một thực trạng rất đáng quan tâm đối với những người công tác trong ngành giáo dục nói riêng và xã hội nói chung. Kỹ năng đặt CHPB là một biểu hiện của tư duy phản biện. Tư duy phản biện giúp cho con người nhận thức thế giới đa chiều, sâu sắc hơn, cũng như kỹ năng đặt CHPB là một trong những chìa khóa giúp quá trình học tập của học sinh diễn ra một cách chủ động, hiệu quả. Bằng việc thực hiện các phương pháp quan sát lớp học, phân tích bài tập viết và phiếu tự đánh giá, kết quả nghiên cứu này góp phần tìm hiểu kỹ năng đặt CHPB của học sinh trung học cơ sở (THCS), cụ thể là ở lớp 8 ở trường X (Trà Vinh) và một số giải pháp cải thiện thực trạng đó đã được đề xuất.

**Từ khóa:** Câu hỏi phản biện, giải pháp, học sinh trung học cơ sở, kỹ năng đặt câu hỏi, tư duy phản biện

### ABSTRACT

Students' lack of skills in posing critical questions is a significant concern for educators and society as a whole. The ability to pose critical questions is a reflection of critical thinking. Critical thinking helps individuals perceive the world in a more multidimensional and profound way, and the skill of asking critical questions is one of the keys to promoting proactive and effective learning. Through classroom observations, analysis of written assignments, and self-assessment questionnaires, this research aims to explore the current state of middle school students' skills in posing critical questions, specifically focusing on 8th-grade students at school X (Tra Vinh). Additionally, the study proposes several solutions to improve this situation.

**Keywords:** Critical questioning, critical thinking, questioning skills, secondary school students, solutions

### 1. GIỚI THIỆU

Khung lý thuyết tư duy phản biện của Paul and Elder (2016) trong *Cẩm nang tư duy phản biện: khái niệm và công cụ* là một hệ thống toàn diện nhằm phát triển năng lực tư duy có định hướng, hợp lý và

tự điều chỉnh. “Tư duy phản biện là nghệ thuật phân tích và đánh giá sự suy nghĩ nhằm cải thiện nó” (Critical thinking is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it) (Paul & Elder, 2016, tr.9). Theo hai tác giả, tư duy phản biện là quá trình tư duy có mục đích, trong đó

người học phân tích, đánh giá và cải tiến tư duy của chính mình dựa trên các tiêu chuẩn trí tuệ như rõ ràng, chính xác, hợp lý, sâu sắc và công bằng. Khung lý thuyết này bao gồm tám yếu tố tư duy cốt lõi (mục đích, câu hỏi, thông tin, suy luận, giả định, quan điểm, hệ quả và khái niệm) và chín tiêu chuẩn đánh giá tư duy (rõ ràng, chính xác, cụ thể, liên quan, chiều sâu, chiều rộng, logic, công bằng và tính quan trọng). Việc vận dụng khung này giúp người học không chỉ đặt câu hỏi sâu sắc mà còn biết cách đánh giá chất lượng lập luận và mở rộng góc nhìn. Trong bối cảnh giáo dục định hướng phát triển năng lực, khung lý thuyết của Paul và Elder là công cụ hữu hiệu để hình thành thói quen tư duy phản biện trong học sinh.

Thang đo nhận thức Bloom được giới thiệu lại bởi Ajayi (2024), là một công cụ phân loại mục tiêu học tập theo mức độ nhận thức từ thấp đến cao, bao gồm: nhớ, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo. Phân loại Bloom là một thang đo nhận thức được dùng để phân loại và tổ chức các mục tiêu, đối tượng và kết quả giáo dục. Mô hình này giúp giáo viên thiết kế hoạt động giảng dạy và đánh giá phù hợp với từng cấp độ tư duy, từ việc tái hiện kiến thức đến phát triển tư duy bậc cao. Việc áp dụng thang Bloom góp phần thúc đẩy học sinh phát triển tư duy phản biện và sáng tạo trong quá trình học tập.

Kỹ năng đặt câu hỏi phản biện (CHPB) là một thành tố cốt lõi trong quá trình phát triển tư duy bậc cao, giúp người học không chỉ tiếp nhận thông tin một cách thụ động mà còn chủ động chất vấn, phân tích và đánh giá các lập luận được đưa ra. Câu hỏi: một vấn đề hoặc sự việc mở ra để thảo luận hoặc tìm tòi; nó được đặt ra nhằm tìm kiếm hiểu biết hoặc gia tăng kiến thức (Elder & Paul, 2012). Cũng theo Paul and Elder (2016), CHPB là công cụ kích hoạt tư duy sâu, đòi hỏi người học phải vận dụng các yếu tố như mục đích, giả định, bằng chứng và hệ quả để xây dựng câu hỏi có chiều sâu và tính học thuật. Kỹ năng này không chỉ giúp người học hiểu vấn đề toàn diện hơn mà còn thúc đẩy khả năng giao tiếp học thuật, giải quyết vấn đề và ra quyết định có cơ sở. Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc rèn luyện kỹ năng đặt CHPB cần được lồng ghép vào các hoạt động học tập thông qua việc sử dụng khung lý thuyết phù hợp như Bloom (Ajayi, 2024) hoặc Paul and Elder (2012) nhằm phát triển năng lực tư duy phản biện một cách hệ thống và bền vững.

Chương trình giáo dục phổ thông phát triển năng lực người học đã góp phần định hướng, phát triển tư duy, trong đó có tư duy phản biện của người học. Điều này đã trở thành chủ đề nghiên cứu quan trọng

của nhiều nhà nghiên cứu giáo dục. Chẳng hạn, kết quả nghiên cứu của Thanh và Hiền (2022) nhấn mạnh vai trò của việc xây dựng môi trường học tập tích cực, trong đó học sinh được khuyến khích đặt câu hỏi, phản biện và đánh giá thông tin từ nhiều góc độ nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay. Hơn nữa, cũng cần có thêm sự đo lường một cách cụ thể kỹ năng quan trọng này để nhận diện được thực trạng kỹ năng đặt CHPB của học sinh và đề xuất các giải pháp cải thiện.

Đối tượng khảo sát của bài nghiên cứu này là học sinh của một lớp 8, thuộc một trường học vùng đô thị loại 2 (Trà Vinh). Phần lớn học sinh có điều kiện học tập thuận lợi từ các nguồn lực gia đình, xã hội. Bản thân học sinh cũng là nhóm được tuyển chọn từ địa bàn thành phố, nên đa số khá năng động. Một trong những kết quả mong đợi của chương trình giáo dục 2018 là năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, với tiêu chí tư duy độc lập ở bậc THCS được mô tả: "Biết đặt các câu hỏi khác nhau về một sự vật, hiện tượng, vấn đề; biết chú ý lắng nghe và tiếp nhận thông tin, ý tưởng với sự cân nhắc, chọn lọc; biết quan tâm tới các chứng cứ khi nhìn nhận, đánh giá sự vật, hiện tượng; biết đánh giá vấn đề, tình huống dưới những góc nhìn khác nhau" (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, tr.50).

Do đó, thực trạng phát triển năng lực tư duy phản biện cần phải được nhận diện, biểu hiện trước hết là ở kỹ năng đặt CHPB trong quá trình học tập của học sinh. Trong đó, thực trạng khả năng đặt CHPB của học sinh cần được nhận diện và đánh giá nhằm góp phần thúc đẩy quá trình dạy và học theo quan điểm phát triển năng lực của học sinh.

Ngoài ra, việc nhận diện thực trạng kỹ năng đặt CHPB của học sinh (phạm vi nghiên cứu trong nghiên cứu này được thu hẹp là học sinh của một lớp 8 thuộc trường đa cấp học, vùng thành thị) giúp người công tác trong ngành giáo dục có thể đề ra và thực hiện những giải pháp cải thiện kỹ năng đặt CHPB - một trong những kỹ năng cốt lõi của công dân trong thời đại được mệnh danh là "dữ liệu lớn".

## 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Việc quan sát lớp học được thực hiện, cụ thể là quan sát hoạt động học của học sinh, tập trung vào các tình huống có khả năng học sinh đặt câu hỏi phản biện. Phương pháp này được triển khai một cách hệ thống, dựa trên các tiêu chí rõ ràng liên quan đến lý luận tư duy phản biện. Theo Paul and Elder (2012), tư duy phản biện là quá trình suy nghĩ có mục đích, tự điều chỉnh và dựa trên lý trí nhằm nâng cao chất lượng tư duy thông qua việc phân tích và

đánh giá. Do đó, các tiêu chí quan sát bao gồm khả năng thách thức quan điểm, yêu cầu phân tích, so sánh, đánh giá, sử dụng lý luận logic, tìm kiếm giải pháp, mở rộng chủ đề và thể hiện tư duy sáng tạo. Quá trình quan sát được tiến hành trên đối tượng nghiên cứu là học sinh lớp 8 với 42 em. Một tiết học bất kỳ được chọn ngẫu nhiên để tiến hành quan sát, giúp đảm bảo tính khách quan và tránh sự chuẩn bị trước của người học. Trước khi quan sát, giáo viên xây dựng công cụ ghi chép có cấu trúc để thu thập dữ liệu định tính và định lượng liên quan đến số lượng, mức độ chất lượng của CHPB, cũng như mức độ tham gia tương tác của học sinh trong hoạt động thảo luận. Việc quan sát được thực hiện tại các thời điểm chiến lược như hoạt động nhóm, phần hỏi đáp mở và các đoạn thuyết giảng của giáo viên. Ngoài ra, người nghiên cứu cũng đã chú ý đến phản ứng và cách thức tiếp nhận phản hồi từ giáo viên và bạn học, vì đây là những chỉ báo quan trọng phản ánh mức độ nhuần nhuyễn trong kỹ năng đặt CHPB của học sinh.

Việc đánh giá khả năng đặt CHPB của học sinh, bên cạnh phương pháp quan sát lớp học, tác giả nghiên cứu đã sử dụng phương pháp phân tích bài tập viết. Việc quan sát giúp nhận diện phản xạ và tương tác tức thời, trong khi viết tạo điều kiện cho học sinh suy ngẫm sâu, trình bày logic và diễn đạt rõ ràng hơn. Đặc biệt, việc thực hiện bài viết đã hỗ trợ những em ít nói có thể thể hiện quan điểm của mình mà không chịu áp lực bởi "sự nhìn" của giáo viên và bạn học. Nhờ đó, giáo viên có cái nhìn toàn diện hơn, từ đó hỗ trợ phát triển tư duy phản biện một cách hiệu quả và công bằng hơn cho từng học sinh. Bài tập viết được thiết kế để yêu cầu học sinh viết ra 3 câu hỏi cho một ý kiến về một vấn đề gần gũi đối với học sinh lớp 8. Bài tập này được làm tại lớp trong khoảng 10 phút. Giáo viên thu thập câu hỏi mà học sinh đã đặt ra, đối chiếu với tiêu chí về tính phản biện của một câu hỏi để đánh giá kỹ năng đặt CHPB của học sinh.

Việc sử dụng phiếu tự đánh giá trong đo lường năng lực đặt CHPB của học sinh là một công cụ quan trọng nhằm tìm hiểu thực trạng kỹ năng từ chính góc nhìn của người học. Cùng với việc quan sát lớp học do giáo viên thực hiện và đánh giá các câu hỏi của học sinh đặt ra do giáo viên yêu cầu, phiếu tự đánh giá tạo cơ hội cho học sinh chủ động phản tư về quá trình học tập, từ đó nhận diện được điểm mạnh và hạn chế của bản thân trong việc đặt CHPB. Qua đó, học sinh phát triển khả năng tự nhận thức và tinh thần tự chủ học tập, đồng thời hình thành kỹ năng tự phản biện — một yếu tố cốt lõi trong tư duy phản biện. Khi so sánh kết quả tự đánh

giá với đánh giá của giáo viên, sự khác biệt (nếu có) phản ánh khoảng cách nhận thức, từ đó cung cấp dữ liệu giá trị cho việc điều chỉnh phương pháp giảng dạy và hỗ trợ cá nhân hóa học tập. Ngoài ra, phiếu tự đánh giá còn giúp giáo viên phát hiện sớm những rào cản mà học sinh đang gặp phải trong quá trình phát triển tư duy phản biện, từ đó có biện pháp can thiệp phù hợp và kịp thời. Phiếu tự đánh giá được thiết kế bằng công cụ Google Forms. Các yêu cầu được trình bày rõ ràng, những tiêu chí về tính phản biện của câu hỏi được thể hiện bằng các chỉ báo cụ thể với từ ngữ dễ hiểu, giúp học sinh khối 8 có thể dễ dàng nhận ra được bản thân mình, trong việc đặt câu hỏi, có hay không chỉ báo cụ thể đó. Giáo viên thu thập câu trả lời của học sinh, dựa vào các chỉ báo mà học sinh lựa chọn để phân tích và đánh giá kỹ năng đặt CHPB của học sinh.

### 3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Từ quan sát lớp học, phân tích bài tập viết và phân tích phiếu tự đánh giá của học sinh, các dữ liệu làm cơ sở mô tả thực trạng kỹ năng đặt CHPB của nhóm học sinh tham gia khảo sát đã được thu thập trong nghiên cứu.

#### 3.1. Thực trạng kỹ năng đặt CHPB của học sinh lớp 8 dựa trên khung lý thuyết Bloom (Ajayi, 2024) và Paul and Elder (2016)

Trong bối cảnh dạy học phát triển năng lực, việc đánh giá kỹ năng đặt CHPB của học sinh đòi hỏi phải dựa trên cơ sở lý luận vững chắc. Việc kết hợp giữa thang đo nhận thức của Bloom (Ajayi, 2024) và khung lý thuyết tư duy phản biện của Elder and Paul (2012, 2016), điều này có thể giúp xác định rằng nếu trong một tiết học 45 phút với 42 học sinh, có khoảng 9 – 12 học sinh (chiếm 20 – 30% sĩ số lớp) tham gia đặt ra từ 10 đến 15 CHPB có chất lượng, thì có thể xem đó là mức biểu hiện tốt của năng lực này. Theo Ajayi (2024), các CHPB có chất lượng thường đạt cấp độ tư duy bậc cao như phân tích, đánh giá và sáng tạo trong thang đo Bloom. Trong khi đó, theo Paul and Elder (2016), một CHPB tốt cần thể hiện rõ mục đích tư duy, dựa trên giả định hợp lý, có dẫn chứng cụ thể và hướng đến việc làm rõ hoặc mở rộng vấn đề.

Kết quả quan sát một lớp 8 trong một tiết học ngẫu nhiên như sau: lớp: 8x (tên lớp được thay đổi), sĩ số: 42, ngày quan sát: 14/10/2024, tiết học: Ngữ văn, tên bài học: đọc hiểu văn bản “Sao băng là gì và những điều cần biết về sao băng”. Tiêu chí đánh giá tính phản biện của một câu hỏi được xây dựng

dựa trên khung lý thuyết của Paul and Elder (2016), bảng tiêu chí này nằm trong phiếu quan sát lớp học:

**Bảng 1. Kết quả đánh giá chất lượng câu hỏi phản biện**

Tiêu chí	Mô tả	Điểm (0-2)
Tính thách thức	Đặt nghi vấn hoặc thách thức quan điểm hay thông tin	2
Yêu cầu phân tích	Yêu cầu phân tích sâu, làm rõ bản chất vấn đề	
Tính so sánh	Mời gọi so sánh giữa các quan điểm, dữ liệu hay tình huống khác	0
Tính đánh giá	Yêu cầu đánh giá tính đúng sai, hiệu quả hay phù hợp	0
Lý luận logic	Lập luận hợp lý, dựa trên nguyên tắc logic rõ ràng	0
Tính mở rộng	Mở rộng sang bối cảnh hoặc liên hệ với kiến thức khác	0
Suy nghĩ sâu	Kích thích người khác đào sâu suy nghĩ, phản biện hay nghiên cứu thêm	2
Thể hiện quan điểm	Thể hiện quan điểm, góc nhìn cá nhân rõ ràng	2
Tính sáng tạo	Cách đặt vấn đề mới mẻ, độc đáo hay	0
<b>Tổng điểm (tối đa: 18)</b>		<b>6</b>

Các câu hỏi phản biện đã được học sinh đặt ra trong tiết học, có 2 câu hỏi: 1/ *Dựa vào đâu bạn cho rằng đây là kiểu văn bản thông tin giải thích hiện tượng tự nhiên?* (Tiêu chí tính thách thức giả định: câu hỏi không chấp nhận câu trả lời theo cảm tính mà yêu cầu minh chứng "dựa vào đâu", đánh giá 2 điểm). 2/ *Việc biết cách đọc các văn bản thông tin giải thích hiện tượng tự nhiên có quan trọng không? Vì sao?* (Tiêu chí thể hiện quan điểm – đánh giá 2 điểm và có kích thích suy nghĩ – đánh giá 2 điểm), tổng điểm đánh giá về câu hỏi phản biện khi quan sát lớp học trong tiết học nói trên là 6/18.

Các câu hỏi này được học sinh đặt ra khi giáo viên yêu cầu thảo luận cặp học sinh với nhiệm vụ “Để biết bạn cùng bạn có nắm vững bài học hôm nay hay không, em sẽ hỏi bạn như thế nào?” Mục tiêu của hoạt động là củng cố bài học đọc hiểu văn bản thông tin. Lớp khá im lặng trong phần lớn tiến trình giờ học, nhưng lại khá ồn, không tập trung vào hoạt động củng cố bài học, giáo viên gọi mở dẫn dắt, can thiệp nhiều vào hoạt động thảo luận cặp của học

sinh. Kết quả trên cho thấy học sinh thường im lặng trong các tình huống yêu cầu tương tác phản biện, ít chủ động chất vấn bạn học hoặc giáo viên. Câu hỏi nếu được đưa ra chủ yếu mang tính xác nhận (“Đây có đúng không?”) hoặc yêu cầu nhắc lại kiến thức, thay vì chất vấn giả định, phân tích lập luận hay so sánh góc nhìn. Dựa vào thang đo Bloom (Ajayi, 2024) và lý thuyết về CHPB của Paul and Elder (2016), chỉ có 2/10 (chọn trị số thấp trong khoảng 10 - 15) CHPB được đặt ra, 2/9 (chọn trị số thấp trong khoảng 9 - 12) học sinh đặt được CHPB, chất lượng của CHPB chỉ đạt điểm số 6/18, các chỉ số đều dưới trung bình. Như vậy, kết quả quan sát lớp học cho thấy lớp học này chưa đạt về kỹ năng đặt CHPB trong giờ học.

Tuy nhiên, phương pháp đo lường kỹ năng đặt CHPB của học sinh qua bài tập viết lại mang đến một góc nhìn khác về kỹ năng này của học sinh. Bài tập viết được giáo viên thiết kế như sau: Cho ý kiến sau: *"Điện thoại thông minh đem lại cho chúng ta rất nhiều tiện toái như sự trôi buộc, lệ thuộc vào điện thoại, những hệ lụy cho con trẻ như nghiện game hay internet, các thông tin đồi trụy, chưa được kiểm duyệt."* Em hãy đặt ra 3 câu hỏi cho người nêu ý kiến đó bằng cách viết vào giấy. Thời gian 10 phút. Kết quả thu được: 38/42 học sinh có làm bài tập (4 học sinh nộp giấy trắng); 37/38 học sinh đặt được câu với hình thức câu hỏi. Dựa vào tiêu chí đánh giá (dựa trên khung lý thuyết của Paul and Elder (2016) về CHPB, có 30/42 (tỉ lệ 71,43%) học sinh đặt được ít nhất 01 CHPB và số CHPB là 96/111 (tỉ lệ 86,49%) câu hỏi. Đây là một số CHPB đã được học sinh đặt ra trong bài tập trên:

Theo bạn làm thế nào để sử dụng điện thoại thông minh một cách hiệu quả mà không bị lệ thuộc?/ Bạn nghĩ ai là người chịu trách nhiệm chính trong việc kiểm soát nội dung không phù hợp trên Internet dành cho trẻ em?/ Bên cạnh những điều tiêu cực, bạn có công nhận điện thoại thông minh có mang lại nhiều lợi ích không? Nếu có thì đó là gì?

Như vậy, việc đánh giá kỹ năng đặt CHPB của học sinh dựa trên khung lý thuyết Bloom (Ajayi, 2024) và Paul and Elder (2016) thông qua phương pháp phân tích bài tập viết thì lớp học này đã đạt mức tốt.

Bên cạnh đó, kết quả thu được từ phiếu tự đánh giá của học sinh được thể hiện qua các bảng số liệu như sau:

Bảng 2 cho thấy học sinh có nhu cầu và thực sự tham gia đặt câu hỏi trong quá trình học tập, chiếm 85,7%. Câu hỏi khảo sát số 2 liên quan đến việc đặt

câu hỏi dành cho đối tượng nào, học sinh tham gia khảo sát có những lựa chọn như sau: chỉ hỏi bạn bè có 9 lượt chọn, chỉ hỏi thầy cô có 8 lượt chọn và hỏi cả thầy cô và bạn bè có 25 lượt chọn. Câu hỏi khảo sát số 3 liên quan đến động cơ của việc đặt câu hỏi, chỉ có 4,7% lượt chọn là do được giáo viên phân công, 31% là bản thân muốn hỏi, 64,3% xuất phát từ cả 2 động cơ. Như vậy, học sinh khối 8 đã chủ động tương tác với nhiều đối tượng, đa dạng hóa nguồn thông tin khi đặt câu hỏi và có động cơ nội tại khi thực hiện hành vi hỏi trong quá trình học tập. Vấn đề đặt ra là kỹ năng đặt câu hỏi của học sinh đã hướng đến việc mở ra để thảo luận hoặc tìm tòi; nó được đặt ra nhằm tìm kiếm hiểu biết hoặc gia tăng kiến thức hay không?

**Bảng 2. Phản hồi của học sinh về việc có/ không đặt câu hỏi về nội dung học tập**

Phản hồi	Số lượng học sinh	Tỷ lệ (%)
Có	36	85,7%
Không	6	14,3%
<b>Tổng</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Ghi chú: Câu hỏi khảo sát số 1 "Liên quan đến nội dung học tập, em có từng đặt câu hỏi về điều mình thắc mắc?".

**Bảng 3. Phản hồi của học sinh về dạng câu hỏi các em thường dùng**

Loại câu hỏi	Số lượng lượt chọn	Tỷ lệ (%)
Câu hỏi có/không	32	22,70%
Yêu cầu nhắc lại thông tin	22	15,60%
Yêu cầu làm rõ 1 vấn đề bằng lý lẽ	27	19,15%
Yêu cầu cung cấp thêm dẫn chứng	22	15,60%
Yêu cầu so sánh 2 đối tượng	17	12,06%
Đặt lại vấn đề theo góc nhìn khác	18	12,77%
Kiểu khác	3	2,13%
<b>Tổng</b>	<b>141</b>	<b>100%</b>

Ghi chú: Câu hỏi khảo sát số 4 "Loại câu hỏi mà em thường đặt?".

Theo tiêu chí đánh giá tính phân biện của câu hỏi của Paul and Elder (2016), dạng câu hỏi có/không được loại trừ và yêu cầu nhắc lại thông tin, các dạng câu hỏi còn lại trong bảng trên đã được xem là CHPB. Điều này cho thấy các em cho rằng kỹ năng đặt CHPB của bản thân ở mức khá tốt với 87/141 (tỷ lệ 61,70%) lượt chọn dạng câu hỏi.

Đề đo lường việc học sinh có gặp khó khăn trong vấn đề đặt CHPB hay không, nhóm nghiên cứu chọn chỉ báo là người nói có bị người nghe yêu cầu lặp lại câu hỏi hay không, có 5 học trả lời không rõ, 4 học sinh khẳng định là không và 33 học sinh cho rằng có bị yêu cầu lặp lại câu hỏi. Có nhiều lý do bị yêu cầu lặp lại câu hỏi theo phán đoán của học sinh, có thể gom thành 3 nhóm lớn sau: do giọng nói, do từ ngữ dùng để đặt câu hỏi và do cả giọng nói và từ ngữ dùng để đặt câu hỏi.

39 câu trả lời



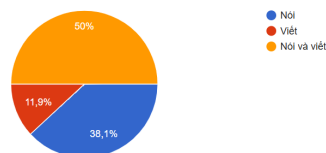
**Hình 1. Biểu đồ tỷ lệ nhóm khó khăn đối với học sinh khi đặt câu hỏi**

Ghi chú: Biểu đồ được tạo từ Google Form với câu hỏi khảo sát số 5 "Em có cho rằng mình bị yêu cầu lặp lại câu hỏi do em đặt câu hỏi chưa rõ ràng về từ ngữ hay về giọng nói?".

Trong quá trình phân tích dữ liệu từ phiếu tự đánh giá về kỹ năng đặt CHPB của học sinh, kết quả cho thấy có 26/39 học sinh (64,1%) cho rằng nguyên nhân khiến người nghe yêu cầu lặp lại câu hỏi bắt nguồn từ cả hai yếu tố: giọng nói và cách sử dụng từ ngữ. Trong khi đó, 6 học sinh (15,4%) chỉ đề cập đến giọng nói, và 8 học sinh (20,5%) tập trung vào yếu tố ngôn ngữ. Sự phân bố này cho thấy phần lớn học sinh đã nhận thức được tính tương tác chặt chẽ giữa kỹ năng ngôn ngữ và cách thức trình bày khi đặt câu hỏi. Đồng thời, dữ liệu cũng phản ánh sự tồn tại của một nhóm học sinh còn nhìn nhận nguyên nhân theo hướng đơn lẻ, chưa gắn kết toàn diện các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả diễn đạt phân biện.

Ngoài ra, hình thức diễn đạt nói hay viết cũng là một trong những khó khăn đối với học sinh khi đặt CHPB.

42 câu trả lời



**Hình 2. Biểu đồ tỷ lệ hình thức diễn đạt yêu thích khi học sinh đặt câu hỏi**

Ghi chú: Biểu đồ được tạo từ Google Form với câu hỏi khảo sát số 6 "Hình thức đặt câu hỏi, em thích dạng viết hay dạng nói?".

Dữ liệu từ phiếu khảo sát tự đánh giá kỹ năng đặt CHPB của 42 học sinh cho thấy sự đa dạng trong sở thích về hình thức thể hiện. Có 16 học sinh (38,1%) ưa thích đặt CHPB dưới dạng nói, 5 học sinh (11,9%) lựa chọn hình thức viết, trong khi đó 21 học sinh (50%) thể hiện mong muốn kết hợp cả hai hình thức nói và viết. Sự phân bố này phản ánh rằng một nửa số học sinh đánh giá cao việc sử dụng linh hoạt nhiều phương thức giao tiếp trong quá trình đặt CHPB, điều này cho thấy nhận thức tương đối rõ ràng về vai trò của cả diễn ngôn nói và viết trong tư duy học thuật. Tỷ lệ chọn duy nhất dạng viết tương đối thấp, điều này có thể lý giải bởi đặc điểm tâm lý lứa tuổi hoặc môi trường học tập khuyến khích giao tiếp trực tiếp.

Việc tổng hợp và phân tích dữ liệu từ phiếu quan sát, bài tập viết và phiếu tự đánh giá cho thấy bức tranh đa chiều về thực trạng kỹ năng đặt CHPB của học sinh. Ở phương diện quan sát lớp học, phần lớn học sinh còn thụ động trong các tình huống cần tương tác phân biện, với biểu hiện phổ biến là im lặng hoặc chỉ đặt câu hỏi xác nhận và yêu cầu nhắc lại thông tin – những dạng câu hỏi có mức độ tư duy thấp (theo thang Bloom). Chỉ có 2 học sinh đặt được CHPB trong hoạt động thảo luận, cho thấy kỹ năng này chưa được hình thành vững chắc trong bối cảnh tương tác trực tiếp. Tuy nhiên, kết quả bài tập viết phản ánh một mặt tích cực hơn: 30/42 học sinh (71,43%) đặt được ít nhất một CHPB theo tiêu chí của Paul and Elder (2016), với tổng số 96/111 câu hỏi được xác định là có tính phân biện (chiếm 86,49%). Điều này cho thấy khi được suy nghĩ kỹ và có thời gian thể hiện bằng văn bản, học sinh có khả năng tiếp cận tư duy phân biện ở mức khá tốt. Dữ liệu từ phiếu tự đánh giá bổ sung thêm góc nhìn về nhận thức của học sinh: phần lớn các em đánh giá cao việc phối hợp cả nói và viết trong quá trình phân biện (50%), đồng thời có ý thức rõ ràng về tầm quan trọng của giọng nói và sử dụng từ ngữ trong diễn đạt phân biện. Dữ liệu thực tế cho thấy kỹ năng đặt CHPB của học sinh dưới hình thức viết đang tốt hơn so với hình thức nói. Tuy nhiên, các em lại mong muốn được phát triển hơn nữa kỹ năng này ở dạng nói. Từ đó có thể kết luận rằng kỹ năng đặt CHPB của học sinh lớp 8 (nhóm tham gia khảo sát này) đang ở mức trung bình khá với tiềm năng phát triển cao, đặc biệt khi được hỗ trợ bằng các hình thức học tập phù hợp.

### 3.2. Giải pháp giúp học sinh cải thiện kỹ năng đặt CHPB

Những phân tích trên cho thấy rằng kỹ năng đặt CHPB của học sinh lớp 8 (nhóm tham gia khảo sát

này) tuy đã có những dấu hiệu tích cực nhưng vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh tương tác trực tiếp. Để nâng cao hiệu quả phát triển năng lực này một cách toàn diện, cần có những giải pháp sư phạm phù hợp với đặc điểm nhận thức và môi trường học tập của học sinh trung học cơ sở. Sau đây là một số đề xuất nhằm cải thiện thực trạng đã nêu.

#### 3.2.1. Thiết kế hoạt động học tích hợp kỹ năng đặt câu hỏi theo định hướng phân biện

Việc tích hợp hoạt động đặt CHPB vào tiến trình dạy học đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển tư duy phân biện cho học sinh. Giáo viên cần xây dựng các nhiệm vụ học tập mà trong đó, học sinh được yêu cầu đặt câu hỏi sau khi đọc, thảo luận hoặc giải quyết vấn đề. Những hoạt động này nên được thiết kế theo khung năng lực nhận thức của Bloom (Ajayi, 2024) hoặc khung tư duy phân biện của Paul and Elder (2016) nhằm khuyến khích học sinh không chỉ tái hiện thông tin mà còn phân tích, đánh giá và đưa ra lập luận độc lập. Ngoài ra, việc thực hiện các chiến lược như sử dụng tình huống mở, phân vai tranh biện hoặc thảo luận nhóm theo các góc nhìn khác nhau sẽ tạo điều kiện cho học sinh thực hành phân biện trong môi trường học tập tích cực. Giải pháp này không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập mà còn tạo nền tảng cho năng lực tư duy bậc cao trong các môn học khác và trong đời sống hàng ngày.

#### 3.2.2. Hướng dẫn mẫu câu hỏi với một số từ vựng thường dùng trong đặt CHPB và quy trình đặt CHPB

Để hỗ trợ học sinh lớp 8 nâng cao khả năng đặt CHPB, giáo viên cần cung cấp các công cụ học tập cụ thể dưới dạng khung mẫu và quy trình đặt câu hỏi. Việc sử dụng các mẫu câu hỏi theo tiêu chí như “Điều gì sẽ xảy ra nếu...?”, “Tại sao bạn cho rằng...?”, “Có cách nhìn khác không?” sẽ giúp học sinh từng bước hình thành tư duy đặt câu hỏi dựa trên các yếu tố của tư duy phân biện như mục đích, giả định, lập luận và hệ quả. Giải pháp này giúp học sinh khắc phục được khó khăn khi dùng từ ngữ để đặt CHPB. Đồng thời, giáo viên nên kết hợp việc hướng dẫn quy trình gồm các bước: xác định vấn đề, phân tích thông tin, lựa chọn góc nhìn và xây dựng CHPB phù hợp. Khi được cung cấp công cụ rõ ràng và có cơ hội luyện tập thường xuyên, học sinh sẽ dần nâng cao độ chính xác, chiều sâu và tính học thuật của các câu hỏi. Giải pháp này góp phần làm rõ “cách tư duy” thay vì chỉ “cách hỏi”, từ đó thúc đẩy sự hình thành thói quen phân biện có hệ thống.

### 3.2.3. Mở rộng môi trường luyện tập thông qua kết hợp viết và thảo luận

Việc tạo dựng môi trường học tập đa dạng, kết hợp giữa viết và thảo luận, sẽ giúp học sinh lớp 8 phát triển kỹ năng đặt CHPB một cách linh hoạt và bền vững. Dữ liệu khảo sát cho thấy học sinh có xu hướng thể hiện rõ hơn khả năng phản biện khi làm bài viết thay vì nói. Do đó, giáo viên cần thiết kế các hoạt động vừa khuyến khích học sinh viết câu hỏi sau khi đọc tài liệu, vừa tổ chức thảo luận nhóm nhỏ để thực hành chuyển đổi câu hỏi đó thành tình huống giao tiếp thực tế. Trong các tiết học thảo luận, giáo viên có thể mời một khách mời (giáo viên bộ môn khác, học sinh lớp trên, phụ huynh,...) đóng vai người phản biện hoặc đưa ra quan điểm trái chiều. Học sinh sẽ phải đặt câu hỏi để làm rõ, chất vấn hoặc bảo vệ quan điểm của mình. Việc tiếp xúc với “người lạ” trong vai trò học thuật sẽ kích thích học sinh chủ động tư duy và đặt câu hỏi sâu hơn. Giải pháp này được xây dựng dựa trên quan điểm đặt hoạt động học tập dưới góc nhìn của lý thuyết Hành vi, luyện tập thói quen để kỹ năng đặt CHPB của học sinh trở nên như là một phản xạ có điều kiện. “Các nhà nghiên cứu theo thuyết Hành vi tin rằng, bằng cách đưa ra những kích thích đúng được củng cố, người học có thể học được bất cứ hành vi nào” (Nam & Hiếu, 2022, tr.49) và kích thích không chỉ là việc thưởng hay phạt học sinh mà còn là những tác nhân tiếp xúc lặp đi lặp lại, tạo thành môi trường cho người học thiết lập thói quen phản ứng, và ở đây chính là phản ứng bằng cách đưa ra các CHPB. Hoạt động này không chỉ giúp học sinh củng cố kiến thức mà còn tạo điều kiện rèn luyện kỹ năng diễn đạt,

phản ứng linh hoạt và điều chỉnh câu hỏi phù hợp với người nghe. Môi trường học tập linh hoạt, đa kênh như vậy sẽ khắc phục được tâm lý e ngại, tăng cường sự tự tin và tạo động lực cho học sinh trong việc phát triển năng lực phản biện dưới cả hai hình thức nói và viết.

## 4. KẾT LUẬN

Bằng phương pháp quan sát lớp học, phân tích, đánh giá bài tập viết và phân tích phiếu tự đánh giá của học sinh, kết quả nghiên cứu đã giúp nhận diện được thực trạng kỹ năng đặt câu hỏi phản biện của học sinh lớp 8 (nhóm tham gia khảo sát này) chưa đạt được mức tốt. Các giải pháp đã được đề xuất trong bài báo này như thiết kế hoạt động học tích hợp kỹ năng đặt CHPB, rèn theo mẫu câu với các từ vựng thường dùng đặt CHPB cùng với quy trình tư duy khi đặt câu hỏi, cũng như mở rộng môi trường luyện tập đều dựa trên thực trạng và các mô hình lý thuyết học tập khả dụng. Việc thiết kế nghiên cứu này có thể tiếp tục được sử dụng để mở rộng phạm vi nghiên cứu nhằm nhận diện được thực trạng của vấn đề ở phạm vi rộng hơn. Bên cạnh đó, các đề xuất giải pháp cải thiện cần được tiến hành thực nghiệm sư phạm và bổ sung các công cụ đánh giá để đo lường hiệu quả của giải pháp trong việc cải thiện kỹ năng đặt CHPB của học sinh.

## LỜI CẢM ƠN

Chân thành cảm ơn Trường Đại học Trà Vinh đã tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình thực hiện nghiên cứu này.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Ajayi, J. (2024). *Introduction to Bloom's taxonomy*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/380814622\\_Blooms\\_taxonomy/](https://www.researchgate.net/publication/380814622_Blooms_taxonomy/)
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (Số 32/2018/TT-BGDĐT). <https://moet.gov.vn/upload/2007219/20250814/dba4a78cfd6c1f6f6715b19777b51chuong-trinh-tong-the-ctgdpt-2018.pdf>
- Nam, N. T. H., & Hiếu, D. T. H. (2022). *Giáo trình phương pháp dạy đọc văn bản (Tái bản lần thứ 3)*. Nhà xuất bản Đại học Cần Thơ.
- Paul, R., & Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life* (2nd ed.). Pearson.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Cẩm nang tư duy phản biện: Khái niệm và công cụ*. (Nhóm dịch thuật, Bùi Văn Nam Sơn hiệu đính). Nhà xuất bản Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- Thanh, N. H., & Hiền, N. T. (2021). *Rèn luyện tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục*. *HNUE Journal of Science: Educational Sciences*, 66(1), 46–56. <https://doi.org/10.18173/2354-1075.2021-0005>