THỰC TIỄN THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG VẬN DỤNG Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẶT RA CHO DẠY HỌC ĐỊA LÍ 12

Dương Hồng Đấu*, Nguyễn Thị Ngọc Phúc, Nguyễn Minh Quang**, Thị Kim Thu***
***Trường Trung học phổ thông Tắc Vân, tỉnh Cà Mau**
****Trường Sư phạm, Đại học Cần Thơ**
Email: dhdau995@gmail.com

Tóm tắt: *Chương trình giáo dục phổ thông 2018 xác định năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học là một thành phần cốt lõi của năng lực đặc thù môn Địa lí, song việc chuyển yêu cầu này thành hoạt động dạy học cụ thể vẫn là một vấn đề còn nhiều khoảng trống. Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận định tính mô tả – diễn giải, phỏng vấn bán cấu trúc 16 giáo viên trung học phổ thông thuộc bảy môn học và hai địa bàn nông thôn – thành thị, phân tích theo khung năm phương diện P1–P5 kết hợp mã hóa quy nạp. Kết quả cho thấy hoạt động vận dụng trong thực tiễn được tổ chức theo năm logic đan xen: dựa trên vấn đề, dữ liệu, sản phẩm, trải nghiệm và quyết định. Năm phát hiện trung tâm được nhận diện: quyền lựa chọn tri thức là nút thắt của quá trình vận dụng; trong môi trường số, yêu cầu chuyển từ tiếp cận thông tin sang trách nhiệm đối với bằng chứng; phản hồi chỉ trở thành một phần của vận dụng khi dẫn tới việc xem xét lại; tính tổng hợp của vấn đề cần đi cùng sự giản lược sư phạm có chủ đích; và tính khả thi là một thuộc tính của chất lượng thiết kế. Do dữ liệu là lời kể nghề nghiệp của một mẫu được chọn có chủ đích, kết quả cho phép nhận diện cấu trúc và điều kiện tổ chức nhưng không cho phép suy rộng tần suất hay khẳng định mức tăng năng lực của học sinh. Từ đó, bài viết đề xuất một cấu trúc thiết kế phù hợp với đặc trưng môn Địa lí 12: dữ liệu địa lí – vấn đề lãnh thổ – lựa chọn có căn cứ – phản hồi – điều chỉnh – chuyển giao.*

Từ khóa: *hoạt động vận dụng; năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng; nghiên cứu định tính; Địa lí 12; thiết kế dạy học.*

DESIGNING AND ORGANISING APPLICATION ACTIVITIES IN HIGH SCHOOLS: EVIDENCE FROM TEACHERS AND IMPLICATIONS FOR GRADE 12 GEOGRAPHY

Abstract: *The 2018 Vietnamese General Education Curriculum identifies the competence to apply acquired knowledge and skills as a core component of subject-specific competence in Geography; yet translating this requirement into concrete classroom activities remains underexplored. Adopting a descriptive–interpretive qualitative approach, this study draws on semi-structured interviews with 16 high school teachers across seven subjects and both rural and urban settings, analysed through a five-dimension framework (P1–P5) combined with inductive coding. The findings show that application activities are organised through five overlapping logics: problem-based, data-based, product-based, experience-based and decision-based. Five central findings emerge: learners' choice of knowledge is the bottleneck of the application process; in digital environments the demand shifts from access to information towards responsibility for evidence; feedback becomes part of application only when it leads to revision; the integrative nature of real-world problems must be accompanied by deliberate pedagogical simplification; and feasibility is an attribute of design quality. As the data consist of professional accounts from a purposefully selected sample, the results allow identification of structures and conditions but do not permit frequency generalisation or claims about gains in student competence. On this basis, the article proposes a design structure aligned with Grade 12 Geography: geographical data – territorial problem – evidence-based choice – feedback – revision – transfer.*

Keywords: *application activity; competence to apply knowledge and skills; qualitative research; Grade 12 Geography; instructional design.*

Nhận bài: 18/07/2026 Phản biện: 18/08/2026 Duyệt đăng: 23/08/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 chuyển trọng tâm từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực, trong đó vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học được xác định là một thành phần cốt lõi của năng lực đặc thù ở tất cả các môn học. Với môn Địa lí, yêu cầu này gắn liền với đặc trưng tư duy không gian – lãnh thổ: học sinh cần sử dụng bản đồ, số liệu và mối quan hệ giữa các thành phần tự nhiên – kinh tế – xã hội để giải thích hoặc đề xuất phương án cho những vấn đề của một lãnh thổ cụ thể (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Roberts, 2013).

Tuy nhiên, khoảng cách giữa yêu cầu cần đạt trong văn bản chương trình và hoạt động dạy học trên lớp vẫn là một vấn đề chưa được làm rõ. Các nghiên cứu trong nước về dạy học Địa lí phát triển năng lực chủ yếu tập trung vào việc thiết kế bài tập, hoạt động mở đầu, dự án hoặc hoạt động trải nghiệm cho một nội dung xác định (Cao Thị Hoa, 2024; Nguyễn Phương Liên và cộng sự, 2024; Trương Văn Lương & Nguyễn Văn Thái, 2025), hoặc khảo sát thực trạng bằng bảng hỏi (Lưu Võ Loan Tâm và cộng sự, 2025). Điều còn ít được

nghiên cứu là cách giáo viên thực sự hình dung, thiết kế và điều chỉnh hoạt động vận dụng trong điều kiện lớp học thực tế, cũng như những cơ chế sư phạm có thể xuất hiện xuyên môn và có khả năng chuyển giao trở lại cho môn Địa lí.

Xuất phát từ khoảng trống đó, bài viết trình bày kết quả một nghiên cứu định tính trên 16 giáo viên trung học phổ thông thuộc nhiều môn học và bối cảnh công tác khác nhau, nhằm trả lời hai câu hỏi: Hoạt động vận dụng được giáo viên thiết kế và tổ chức theo những logic nào? Những phát hiện đó đặt ra vấn đề gì cho việc thiết kế hoạt động vận dụng trong dạy học Địa lí 12?

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khung phân tích và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu quan niệm hoạt động vận dụng là hoạt động trong đó học sinh huy động tri thức đã có để xử lí tình huống chưa được chỉ định sẵn cách giải quyết, tạo ra sản phẩm hoặc quyết định có thể lập luận. Cách hiểu này dựa trên lí thuyết chuyển giao học tập, theo đó việc đã học không đồng nghĩa người học tự biết khi nào và cách sử dụng kiến thức (Bransford và cộng sự, 2000; Perkins & Salomon, 2012).

Khung phân tích gồm năm phương diện: P1 – huy động và tích hợp tri thức; P2 – tìm kiếm, xử lí và kiểm chứng thông tin; P3 – tự đánh giá, phản hồi và điều chỉnh; P4 – tư duy hệ thống và liên môn; P5 – phân hóa, hỗ trợ và cơ hội tham gia. Khung được dùng để định hướng đọc dữ liệu, không phải hệ mã đóng.

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận định tính mô tả – diễn giải nhằm tìm hiểu cách giáo viên hiểu, thiết kế và điều chỉnh hoạt động vận dụng (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Mười sáu giáo viên THPT được chọn có chủ đích (Patton, 2015), bảo đảm đa dạng về thâm niên, địa bàn, loại hình trường và môn dạy (Bảng 1). Quy mô mẫu được lí giải theo sức mạnh thông tin (Malterud và cộng sự, 2016), không theo ngưỡng cỡ mẫu định trước và nghiên cứu không tuyên bố đạt bão hòa lí thuyết.

Bảng 1. Đặc điểm khái quát của 16 giáo viên tham gia nghiên cứu

Tiêu chí	Cơ cấu tập hợp người tham gia
Kinh nghiệm giảng dạy	Dưới 2 năm: 2 giáo viên; từ 2 đến 5 năm: 5 giáo viên; trên 5 năm: 9 giáo viên
Địa bàn công tác	Nông thôn: 8 giáo viên; thành thị: 8 giáo viên
Loại hình trường	Công lập: 15 giáo viên; tư thục: 1 giáo viên
Môn giảng dạy	Địa lí: 3; Hóa học: 3; Sinh học: 2; Toán: 2; Vật lí: 2; Công nghệ: 2; Tiếng Anh: 2

(Nguồn: nhóm tác giả tổng hợp từ thông tin người tham gia nghiên cứu)

Dữ liệu được thu thập bằng phỏng vấn bán cấu trúc, với các câu hỏi tiếp nối nhằm làm rõ cách học sinh bắt đầu nhiệm vụ, huy động kiến thức, tìm nguồn thông tin, nhận hỗ trợ và điều chỉnh sản phẩm sau phản hồi. Dữ liệu được phân tích chủ đề, kết hợp mã hóa diễn dịch theo khung P1–P5 và mã hóa quy nạp từ dữ liệu (Braun & Clarke, 2021; Saldaña, 2021), đồng thời đọc theo hai chiều trong trường hợp và xuyên trường hợp (Miles và cộng sự, 2020).

Mỗi chỉ báo được mô tả theo ba trạng thái: tương đối rõ, một phần và chưa rõ biểu hiện. "Chưa rõ biểu hiện" chỉ phản ánh mức độ bằng chứng trong dữ liệu, không phải chất lượng nghề nghiệp của giáo viên. Người tham gia được thông tin về mục đích nghiên cứu, tham gia tự nguyện và được mã hóa danh tính (GV19–GV35).

2.2. Năm logic tổ chức hoạt động vận dụng nhận diện từ dữ liệu

Đặt 16 trường hợp vào cùng một ma trận cho thấy hoạt động vận dụng trong thực tiễn không tồn tại dưới một hình thức duy nhất. Đơn vị có ý nghĩa để đối chiếu không phải hình thức bên ngoài của nhiệm vụ mà là cấu trúc hành động học tập được tạo ra bên trong nhiệm vụ đó. Từ đây, năm logic tổ chức được khái quát (Bảng 2).

Bảng 2. Năm logic tổ chức hoạt động vận dụng và giới hạn cần lưu ý

Logic tổ chức	Đặc trưng của nhiệm vụ	Giới hạn cần lưu ý
Dựa trên vấn đề	Hoạt động khởi tạo từ một vấn đề cần giải thích hoặc tìm phương án; tri thức trở thành nguồn lực xử lí tình huống.	Vấn đề quá rộng, thiếu dữ kiện hoặc ràng buộc dễ dẫn tới giải pháp chung chung kiểu "nâng cao ý thức".
Dựa trên dữ liệu	Số liệu, bản đồ, kết quả khảo sát giữ vai trò trung tâm trong việc hình thành nhận định.	Nếu chỉ tính một chỉ số đã biết hoặc nhận xét theo khuôn mẫu, dữ liệu mới phục vụ thao tác kĩ thuật.
Dựa trên sản phẩm	Nhiệm vụ tổ chức quanh một sản phẩm cụ thể: mô hình, báo cáo, phương án, bài trình bày.	Tính hữu hình của sản phẩm có thể che khuất quá trình; sản phẩm cuối là vật mang bằng chứng, không phải bằng chứng duy nhất.
Dựa trên trải nghiệm	Học sinh quan sát, khảo sát hoặc theo dõi đối tượng thật; không gian học tập mở rộng ngoài lớp học.	Nếu dừng ở quan sát và ghi chép mà không xử lí, giải thích, hoạt động mới là "trải qua tình huống".
Dựa trên quyết định	Nhiệm vụ đặt học sinh trước nhiều phương án hoặc tiêu chí, yêu cầu lựa chọn và bảo vệ lựa chọn.	Số phương án và tiêu chí quá lớn có thể vượt khả năng xử lí; cần giản lược có chủ đích.

Ghi chú: Một hoạt động có thể đồng thời biểu hiện nhiều logic; bảng không dùng để phân loại giáo viên hay xếp hạng hoạt động.
(Nguồn: nhóm tác giả khái quát từ phân tích xuyên 16 trường hợp)

Năm logic trên không vận hành như năm nhóm tách biệt. Một khảo sát rác thải trong trường vừa mang tính trải nghiệm, vừa dựa trên dữ liệu, đồng thời hướng tới giải quyết một vấn đề. Vì vậy, thuật ngữ "logic tổ chức" được sử dụng thay cho "phương pháp dạy học": chúng mô tả cấu trúc hành động của nhiệm vụ hơn là quy định một quy trình cụ thể. Cũng không tồn tại quan hệ một – một giữa một logic và một phương diện P. Một hoạt động dựa trên dữ liệu chưa chắc biểu hiện rõ P2 nếu toàn bộ nguồn đã được giáo viên lựa chọn và kiểm chứng trước; một hoạt động dựa trên sản phẩm chưa chắc làm rõ P3 nếu sản phẩm chỉ được thực hiện một lần.

Trong tập dữ liệu đã phân tích, P1 xuất hiện nổi bật ở 13/16 trường hợp; P2 và P4 cùng ở 8 trường hợp; P5 ở 6 và P3 ở 5 trường hợp. Các con số này chỉ mô tả cấu trúc của tập hợp dữ liệu, không phải tỉ lệ phổ biến trong đội ngũ giáo viên trung học phổ thông. Sự chênh lệch cũng không nên được đọc theo logic "P1 được thực hiện tốt hơn P3", bởi P3 đòi hỏi bằng chứng hẹp hơn: không chỉ có nhận xét mà còn phải thấy được học sinh sử dụng phản hồi để điều chỉnh.

2.3. Năm phát hiện trung tâm từ phân tích xuyên trường hợp

2.3.1. Quyền lựa chọn tri thức là nút thắt của quá trình vận dụng. Dữ liệu cho thấy khoảng cách giữa việc thực hiện khi có hướng dẫn và tự xác định tri thức cần huy động. GV30 nêu rõ: "Mình sử dụng phần kiến thức nào để làm, đó là cái việc khó nhất đối với một học sinh hiện tại." (GV30, 20:18). Vì vậy, chuyển từ "biết" sang "biết dùng" đòi hỏi học sinh nhận diện tri thức liên quan và lựa chọn nguồn lực phù hợp. Tính mở của nhiệm vụ không nhất thiết là tự do hoàn toàn, mà cần duy trì ít nhất một quyết định thực sự của người học như chọn kiến thức, nguồn, tiêu chí hoặc phương án.

2.3.2. Từ tiếp cận thông tin đến trách nhiệm đối với bằng chứng. Công nghệ số và trí tuệ nhân tạo xuất hiện trong nhiều hoạt động, nhưng khác biệt chủ yếu nằm ở trách nhiệm lựa chọn, kiểm tra và giải thích thông tin. GV26 dùng AI để hỗ trợ tìm ý tưởng và chỉnh sửa ngôn ngữ; GV25 yêu cầu đối chiếu kết quả AI với tài liệu chuyên môn; GV33 giới hạn AI khi công cụ có nguy cơ thực hiện thay hành động cần quan sát. Điều cốt lõi là xác định phần nào có thể giao cho công cụ và phần nào phải thuộc trách nhiệm nhận thức của người học.

2.3.3. Phản hồi chỉ có giá trị khi dẫn tới xem xét lại. Dữ liệu cho thấy cần phân biệt ba mức: có đánh giá, có phản hồi và có sử dụng phản hồi. Nếu nhận xét chỉ xuất hiện sau khi chấm, phản hồi chủ yếu xác nhận kết quả. Ở GV31, dữ kiện thực tế khiến học sinh nhận ra bất thường và điều chỉnh cách thực hiện. Ngược lại, GV20 cho biết: "Đối với anh, anh lại chú trọng cái sản phẩm hơn. Trong quá trình làm thì... cũng không có được theo dõi cụ thể sát sao đâu." (GV20, 12:19). Điều này cho thấy giá trị của phản hồi nằm ở khả năng làm thay đổi sản phẩm, lập luận hoặc phương án.

2.3.4. Tính tổng hợp của vấn đề cần đi cùng sự giản lược sư phạm. Dữ liệu cho thấy cần phân biệt giữa đề cập nhiều lĩnh vực và thực sự sử dụng nhiều nguồn tri thức để giải quyết vấn đề. Trường hợp GV22 minh họa rõ: rác thải trong trường vừa là đối tượng khảo sát vừa tạo dữ liệu, trong đó "Thống kê số liệu thì sử dụng kiến thức của môn Toán, rồi phân tích thành phần của rác thải thì cũng còn liên hệ với môn Hóa học." (GV22, 12:37). Giá trị của liên môn nằm ở chức năng của tri thức đối với vấn đề chứ không ở số môn được nhắc tới. Với Địa lí, tính tổng hợp của môn học vừa tạo thuận lợi cho phân tích đa chiều, vừa làm tăng nguy cơ nhiệm vụ trở nên quá rộng: nếu đưa toàn bộ độ phức tạp của một vấn đề ngoài đời vào lớp học, học sinh có thể dành phần lớn thời gian thu thập thông tin mà không còn nguồn lực để phân tích quan hệ.

2.3.5. Tính khả thi là một thuộc tính của thiết kế. Các mã phát sinh về thời gian, cơ sở vật chất, thiết bị, sĩ số và khối lượng chuẩn bị cho thấy những yếu tố này không chỉ là "khó khăn bên ngoài" mà trực tiếp định hình cách hoạt động được thiết kế. Giáo viên đã thay thực hành bằng mô phỏng, dùng video hoặc dữ liệu thay cho trải nghiệm trực tiếp, tận dụng vật liệu sẵn có hoặc giảm quy mô hoạt động. Những điều chỉnh này cho thấy phương tiện và mục tiêu nhận thức không phải là một. Một vấn đề khác cũng nổi lên ở P5: phân công được việc chưa chắc đồng nghĩa với được học phần cốt lõi. Một học sinh có thể tham gia nhóm nhưng chủ yếu làm phần trang trí hoặc thao tác kĩ thuật, trong khi phần lựa chọn nguồn, phân tích và ra quyết định do các thành viên khác đảm nhiệm. GV35 mô tả hướng xử lí bằng cách điều chỉnh mức hỗ trợ: "Với những học sinh còn yếu thì giáo viên có thể... cung cấp phiếu gợi ý chi tiết hơn và mình hỗ trợ sâu sát bạn trong quá trình mà các bạn làm bài." (GV35, 16:34).

2.4. Bàn luận và hàm ý cho thiết kế hoạt động vận dụng Địa lí 12

Kết quả nghiên cứu phù hợp với lí luận chuyển giao học tập: học sinh đã học kiến thức không đồng nghĩa sẽ tự biết khi nào và cách vận dụng kiến thức đó (Bransford và cộng sự, 2000; Perkins & Salomon, 2012). Nghiên cứu bổ sung rằng khó khăn có thể xuất hiện ngay khi nhiệm vụ không chỉ định rõ kiến thức cần huy động. Vì vậy, "gắn thực tiễn" chưa đồng nghĩa với vận dụng nếu kiến thức, dữ liệu và quy trình đều được xác định trước. Tuy nhiên, hỗ trợ phù hợp vẫn cần thiết trong vùng phát triển gần (Vygotsky, 1978); vấn đề là hỗ trợ không được thay thế hành động nhận thức của người học.

Về đánh giá, kết quả phù hợp với quan điểm đánh giá vì học tập, trong đó thông tin đánh giá và phản hồi phải được sử dụng để điều chỉnh quá trình học (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Vì vậy, cần quan tâm bằng chứng trước – sau phản hồi thay vì chỉ sản phẩm cuối, qua đó nhận diện cách học sinh điều chỉnh lập luận và quyết định.

Trong môi trường số, người học cần đánh giá chất lượng nguồn và ra quyết định dựa trên bằng chứng (OECD, 2019). Với Địa lí, dữ liệu còn phải phù hợp về thời điểm và phạm vi lãnh thổ; do đó, kiểm chứng cần theo chuỗi: nguồn – thời điểm – phạm vi – dữ liệu – nhận định – kết luận.

Về phân hóa, cần tính đến khác biệt về mức độ sẵn sàng của người học (Tomlinson, 2014), nhưng phân hóa hỗ trợ không nên làm giảm yêu cầu vận dụng. Học sinh có thể nhận dữ liệu ngắn hơn hoặc câu hỏi dẫn nhưng vẫn phải thực hiện hành động nhận thức cốt lõi như lựa chọn, giải thích và đọc quan hệ không gian.

Khi vận dụng vào Địa lí 12, cần chuyển giao cơ chế sư phạm thay vì hình thức sản phẩm. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất cấu trúc: dữ liệu địa lí → vấn đề lãnh thổ → lựa chọn, ra quyết định có căn cứ → phản hồi → điều chỉnh → chuyển giao. Trong đó, bản đồ, số liệu và đặc điểm lãnh thổ trở thành bằng chứng cho quyết định, không chỉ là học liệu minh họa (Bảng 3).

Bảng 3. Từ phát hiện nghiên cứu đến hàm ý thiết kế hoạt động vận dụng Địa lí 12

Phát hiện trung tâm	Hàm ý đối với thiết kế Địa lí 12
Quyền lựa chọn tri thức là nút thắt	Giữ lại cho học sinh ít nhất một quyết định thực sự (chọn dữ liệu, tiêu chí hoặc phương án); tổ chức khung hỗ trợ theo hướng rút dần.
Trách nhiệm đối với bằng chứng	Đưa nguồn, năm dữ liệu, đơn vị và phạm vi lãnh thổ vào chính thao tác đọc bằng chứng; quy định rõ phần trí tuệ nhân tạo hỗ trợ và phần học sinh tự chịu trách nhiệm.
Phản hồi phải dẫn tới xem xét lại	Bố trí phản hồi khi học sinh còn cơ hội sửa; tạo dữ kiện mới (độ mặn, giá nông sản, chi phí vận tải) để kiểm tra độ bền của lập luận ban đầu.
Giản lược sư phạm có chủ đích	Chỉ giữ những quan hệ và sự đánh đổi có chức năng trực tiếp đối với yêu cầu cần đạt, tránh biến hoạt động thành nhiệm vụ thu thập thông tin.
Tính khả thi là thuộc tính thiết kế	Chấp nhận nhiều quy mô và phương tiện khác nhau, miễn phần hành động nhận thức cần quan sát vẫn được giữ; kết hợp sản phẩm nhóm với một bằng chứng cá nhân nhẹ.

(Nguồn: nhóm tác giả tổng hợp từ kết quả nghiên cứu và phần bàn luận)

Cuối cùng, các phát hiện trên cần được diễn giải trong đúng giới hạn của thiết kế nghiên cứu. Nguồn dữ liệu chính là lời kể nghề nghiệp của giáo viên; nghiên cứu không tiến hành quan sát lớp học có hệ thống, không thu thập đồng nhất sản phẩm học sinh giữa 16 trường hợp và không đo lường năng lực vận dụng trước – sau. Do đó, kết quả cho phép nhận diện cấu trúc, điều kiện, rào cản và kinh nghiệm tổ chức hoạt động vận dụng, nhưng không cung cấp cơ sở để xác định mức tăng năng lực của học sinh, so sánh hiệu quả giữa các giáo viên hoặc suy rộng tần suất cho đội ngũ giáo viên trung học phổ thông nói chung.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy hoạt động vận dụng trong dạy học THPT được tổ chức theo năm logic đan xen: vấn đề, dữ liệu, sản phẩm, trải nghiệm và quyết định. Giá trị của cách phân loại này là chuyển trọng tâm từ hình thức nhiệm vụ sang hành động học sinh thực sự thực hiện.

Năm phát hiện chính gồm: bối cảnh thực tiễn chỉ là điều kiện ban đầu, còn quyền lựa chọn của người học có sức giải thích lớn hơn; trong môi trường số, cần chuyển từ tiếp cận thông tin sang trách nhiệm với bằng chứng; phải phân biệt giữa có đánh giá, có phản hồi và có sử dụng phản hồi; giá trị liên môn nằm ở chức năng của tri thức; và tính khả thi là một phần của chất lượng thiết kế. Từ đó, nghiên cứu đề xuất cấu trúc: dữ liệu địa lí – vấn đề lãnh thổ – lựa chọn có căn cứ – phản hồi – điều chỉnh – chuyển giao.

Do nghiên cứu định tính chỉ dựa trên lời kể của 16 trường hợp được chọn có chủ đích, kết quả chủ yếu mang tính nhận diện và gợi mở, chưa đủ để khẳng định hiệu quả. Nghiên cứu tiếp theo cần bổ sung quan sát lớp học, sản phẩm học sinh và thực nghiệm sư phạm để kiểm chứng cấu trúc đề xuất trong dạy học Địa lí 12.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5-31.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). National Academy Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

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

Cao Thị Hoa (2024). Thiết kế bài tập phát triển năng lực học sinh trong dạy học Địa lí lớp 10 trung học phổ thông. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, 1(310), 65-68.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Lưu Võ Loan Tâm, Nguyễn Đăng Trung, & Nguyễn Quốc Vũ (2025). Thực trạng hoạt động dạy học môn Địa lí ở các trường trung học phổ thông công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp, 14(07S), 128-140.

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. Qualitative Health Research, 26(13), 1753-1760.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). SAGE.

Nguyễn Phương Liên, Khúc Thị Phượng, & Nguyễn Thị Huyền (2024). Thiết kế hoạt động mở đầu trong dạy học môn Địa lí lớp 11 theo hướng phát triển năng lực người học. Tạp chí Giáo dục, 24(đặc biệt 13), 97-102.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. Educational Psychologist, 47(3), 248-258.

Roberts, M. (2013). Geography through enquiry: Approaches to teaching and learning in the secondary school. Geographical Association.

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers (4th ed.). SAGE.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

Trương Văn Lương, & Nguyễn Văn Thái (2025). Phát triển năng lực tìm hiểu địa lí cho học sinh lớp 12 trung học phổ thông qua dự án nghiên cứu. Tạp chí Giáo dục, 25(đặc biệt 9), 127-132.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.