THIẾT KẾ HỆ THỐNG CÂU HỎI SOCRATES TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ LỚP 12 THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH

Ngô Minh Chánh[1], Lê Văn Nhương[2]
[1]HVCH Ngành Lý luận và phương pháp dạy học - Đại học Cần Thơ
[2]Trường Sư phạm - Đại học Cần Thơ

Tóm tắt: *Nghiên cứu này thiết kế hệ thống câu hỏi Socrates trong dạy học Địa lí lớp 12 nhằm phát triển tư duy phản biện (TDPB) cho học sinh. Tác giả sử dụng chủ yếu phương pháp nghiên cứu gồm phân tích lí thuyết về TDPB, phương pháp Socrates và dạy học Địa lí, kết hợp tham vấn 15 chuyên gia và giáo viên để đánh giá tính cần thiết và khả thi. Kết quả xác lập sáu nhóm câu hỏi chức năng: khởi vấn/làm rõ, căn cứ/bằng chứng, giả định, góc nhìn, mâu thuẫn/hệ quả, khái quát/phản tư, gắn với năm thành tố TDPB. Hệ thống được thiết kế theo bốn thao tác: xác định vấn đề trung tâm, chọn tư liệu tối thiểu, xây dựng chuỗi câu hỏi chính và nhánh, đối chiếu với khung TDPB. Minh họa chủ đề "Sử dụng hợp lí tự nhiên để phát triển kinh tế ở Đồng bằng sông Cửu Long" cho thấy dữ liệu địa lí có thể chuyển thành căn cứ lập luận, phản biện và phản tư. Kết quả tham vấn cho thấy hệ thống được đánh giá cao về tính cần thiết và tính khả thi. Nghiên cứu kết luận hệ thống câu hỏi Socrates là công cụ hiệu quả giúp giáo viên tổ chức hoạt động phát triển TDPB trong dạy học Địa lí lớp 12.*

Từ khóa: *Câu hỏi Socrates; tư duy phản biện; dạy học Địa lí; Địa lí lớp 12.*

DESIGNING A SYSTEM OF SOCRATIC QUESTIONS IN GRADE 12 GEOGRAPHY TEACHING TO DEVELOP STUDENTS' CRITICAL THINKING

Abstract: *This study designs a system of Socratic questions in Grade 12 Geography teaching to develop students' critical thinking (CT). The research methods include theoretical analysis of CT, the Socratic method, and Geography teaching, combined with consultation of 15 experts and teachers to assess necessity and feasibility. Results establish six functional question groups: opening/clarification, evidence, assumptions, perspectives, contradictions/consequences, and generalization/reflection, aligned with five CT components. The system is developed through four operations: identifying the central problem, selecting a minimum evidence set, constructing core and branching questions, and checking alignment with the CT framework. An illustration on "Rational Use of Natural Conditions for Economic Development in the Mekong Delta" shows how geographical data can be transformed into evidence for argumentation, critique, and reflection. Expert consultation rated the system highly in terms of necessity and feasibility. The study concludes that the Socratic question system is an effective tool for teachers to organize CT-developing activities in Grade 12 Geography teaching.*

Keywords: *Socratic questions; critical thinking; Geography teaching; Grade 12 Geography.*

Nhận bài: 20/08/2026 Phản biện: 25/09/2026 Duyệt đăng: 01/10/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 định hướng chuyển hoạt động dạy học từ tái hiện kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực, trong đó người học cần biết khai thác thông tin, giải thích, đánh giá và vận dụng kiến thức vào các vấn đề thực tiễn. Với môn Địa lí, yêu cầu này đặc biệt rõ vì học sinh thường xuyên phải làm việc với bản đồ, biểu đồ, bảng số liệu, quan hệ nhân - quả và những lựa chọn phát triển lãnh thổ có nhiều lợi ích, hệ quả khác nhau (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Những đặc trưng đó tạo điều kiện thuận lợi để tổ chức các hoạt động phát triển TDPB, nhưng đồng thời đòi hỏi câu hỏi của giáo viên phải vượt khỏi chức năng kiểm tra ghi nhớ.

Trong đàm thoại Socrates, câu hỏi không được sử dụng như những đơn vị rời rạc mà tạo thành chuỗi truy vấn có chức năng làm rõ vấn đề, kiểm tra giả định, yêu cầu bằng chứng, xem xét góc nhìn, phát hiện mâu thuẫn và thúc đẩy người học tự điều chỉnh lập luận. Paul và Elder (2006, 2014) xem chất lượng câu hỏi là phương tiện trung tâm để kiểm tra và cải thiện tư duy; Overholser (1993) nhấn mạnh tính hệ thống của quá trình truy vấn. Cách tiếp cận này tương thích với các thành tố TDPB như phân tích, đánh giá, suy luận và tự điều chỉnh trong khung của Facione (1990, 2015).

Tuy nhiên, dữ liệu khảo sát trong nghiên cứu cho thấy cấu trúc câu hỏi trên lớp còn mất cân đối. Qua 12 tiết quan sát, câu hỏi làm rõ xuất hiện trung bình 5,17 lần/tiết và câu hỏi yêu cầu căn cứ/bằng chứng 3,92 lần/tiết, trong khi câu hỏi phản ví dụ/phát hiện mâu thuẫn chỉ 1,50 lần/tiết và câu hỏi phản tư/tự điều chỉnh 1,17 lần/tiết. Dữ liệu tự báo cáo của giáo viên cũng cho xu hướng tương tự. Điều này cho thấy vấn đề không nằm ở việc "có đặt câu hỏi hay không" mà ở chức năng nhận thức và chiều sâu của chuỗi câu hỏi. Vì vậy, nghiên cứu hướng đến thiết kế một hệ thống câu hỏi Socrates gắn trực tiếp với năm thành tố TDPB và phù hợp với nội dung Địa lí lớp 12.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng kết hợp hai nhóm phương pháp chính:

Phương pháp nghiên cứu lí thuyết được sử dụng để phân tích các công trình về tư duy phản biện (TDPB), phương pháp Socrates, đối thoại lớp học và dạy học Địa lí. Khung TDPB trong nghiên cứu được vận hành hóa từ các khung lí luận đã công bố của Facione (1990, 2015), Ennis (1996), Halpern (2014), Paul và Elder (2006, 2014). Các tác giả kế thừa năm thành tố TDPB từ các khung này, đồng thời điều chỉnh theo đặc trưng hoạt động học tập Địa lí - cụ thể là gắn với việc xử lí bản đồ, Atlat, biểu đồ, bảng số liệu và mối quan hệ tự nhiên - kinh tế - xã hội.

Phương pháp tham vấn chuyên gia được sử dụng để đánh giá tính cần thiết và tính khả thi của hệ thống biện pháp. Cỡ mẫu được chọn gồm 15 người, trong đó có 3 giảng viên phương pháp dạy học Địa lí, 2 nhà nghiên cứu khoa học giáo dục và 10 giáo viên Địa lí THPT có trên 5 năm kinh nghiệm.

III. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Cơ sở thiết kế hệ thống câu hỏi Socrates

Khung TDPB của nghiên cứu gồm năm thành tố: (1) nhận diện vấn đề và đặt câu hỏi; (2) phân tích thông tin và bằng chứng; (3) suy luận và lập luận có căn cứ; (4) đánh giá đa chiều và cởi mở; (5) tự điều chỉnh và phản tư. Năm thành tố được vận hành hóa từ các khung lí luận của Facione, Ennis, Halpern, Paul và Elder, đồng thời điều chỉnh theo đặc trưng hoạt động học tập Địa lí. Mối liên hệ giữa PPĐTS và TDPB nằm ở chỗ mỗi lượt truy vấn buộc người học phải làm rõ phát biểu, xác định căn cứ, kiểm tra logic, xem xét góc nhìn khác hoặc điều chỉnh nhận thức.

Từ thực trạng khảo sát, yêu cầu thiết kế được xác định theo hai hướng: Một là, bổ sung những chức năng câu hỏi ít xuất hiện như giả định, mâu thuẫn, phản ví dụ và phản tư; Hai là, chuyển từ danh sách câu hỏi rời rạc sang chuỗi truy vấn linh hoạt, trong đó câu trả lời của học sinh trở thành dữ liệu để hình thành câu hỏi tiếp theo. Vì vậy, hệ thống được xây dựng theo chức năng nhận thức chứ không theo thứ tự cứng.

3.2. Hệ thống sáu nhóm câu hỏi Socrates gắn với năm thành tố tư duy phản biện

Trên cơ sở phân loại câu hỏi Socrates và khung năm thành tố TDPB, nghiên cứu xác lập sáu nhóm câu hỏi chức năng. Mỗi nhóm không chỉ gợi nội dung trả lời mà hướng học sinh thực hiện một thao tác tư duy cụ thể.

Bảng 1. Hệ thống sáu nhóm câu hỏi Socrates và mối liên hệ với các thành tố tư duy phản biện

Nhóm câu hỏi	Chức năng nhận thức	Ví dụ khung câu hỏi	Thành tố TDPB trọng tâm
Khởi vấn/làm rõ	Xác định vấn đề, khái niệm, phạm vi	"Vấn đề chính ở đây là gì?"; "Em hiểu … theo nghĩa nào?"	Nhận diện vấn đề và đặt câu hỏi
Căn cứ/bằng chứng	Buộc phát biểu gắn với dữ liệu	"Bằng chứng nào hỗ trợ nhận định này?"; "Nguồn nào đáng tin hơn?"	Phân tích thông tin và bằng chứng; suy luận và lập luận
Giả định	Làm lộ điều đang được mặc định	"Nếu giả định này không đúng thì kết luận có thay đổi không?"	Nhận diện; phân tích; suy luận
Góc nhìn	Mở rộng cách tiếp cận, giảm phiến diện	"Nhóm lợi ích khác có thể nhìn vấn đề này thế nào?"	Đánh giá đa chiều và cởi mở
Mâu thuẫn/hệ quả	Kiểm tra tính nhất quán và hệ quả	"Hai nhận định này có thể cùng đúng không?"; "Nếu chọn phương án này, hệ quả gì có thể xảy ra?"	Suy luận; đánh giá đa chiều
Khái quát/phản tư	Tái cấu trúc và tự điều chỉnh	"Sau trao đổi, em sửa điểm nào trong lập luận?"; "Nguyên tắc nào có thể vận dụng sang trường hợp khác?"	Tự điều chỉnh và phản tư

Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất từ khung nghiên cứu.

Sự tương ứng giữa sáu nhóm câu hỏi Socrates (khởi vấn/làm rõ, căn cứ/bằng chứng, giả định, góc nhìn, mâu thuẫn/hệ quả, khái quát/phản tư) và năm thành tố tư duy phản biện (nhận diện vấn đề và đặt câu hỏi, phân tích thông tin và bằng chứng, suy luận và lập luận có căn cứ, đánh giá đa chiều và cởi mở, tự điều chỉnh và phản tư) không mang tính gán ghép 1:1 cố định mà vận hành theo logic chuỗi truy vấn tiếp nối, trong đó các nhóm câu hỏi liên kết bổ trợ lẫn nhau để chuyển hóa dữ liệu địa lí thành căn cứ lập luận khoa học và giải quyết các mâu thuẫn nhận thức trong bài học. Sáu nhóm câu hỏi có quan hệ bổ trợ và có thể lặp lại trong cùng một cuộc đối thoại. Chẳng hạn, khi học sinh đưa ra một kết luận nhưng chưa sử dụng dữ liệu, giáo viên quay về câu hỏi căn cứ; khi hai nhóm sử dụng cùng một bộ số liệu nhưng đi đến kết luận khác nhau, câu hỏi giả định hoặc góc nhìn có thể làm lộ nguyên nhân của sự khác biệt; sau khi lập luận đã được sửa, câu hỏi phản tư giúp học sinh ý thức rõ điều gì đã thay đổi trong cách nghĩ. Do đó, tính "Socrates" nằm ở logic truy vấn tiếp nối chứ không ở số lượng câu hỏi.

3.3. Quy trình thiết kế hệ thống câu hỏi

Để bảo đảm hệ thống câu hỏi vừa có chiều sâu nhận thức vừa khả thi trong tiết học, nghiên cứu đề xuất bốn thao tác thiết kế: Thứ nhất, xác định vấn đề trung tâm của bài học dưới dạng một câu hỏi mở, có thể tranh luận bằng bằng chứng. Vấn đề phải gắn với yêu cầu cần đạt và có khả năng xuất hiện nhiều cách giải thích hoặc lựa chọn; Thứ hai, lựa chọn bộ tư liệu tối thiểu cần thiết, ưu tiên bản đồ, Atlat, biểu đồ, bảng số liệu, hình ảnh hoặc đoạn thông tin có nguồn. Tư liệu phải đủ để học sinh hình thành và kiểm tra lập luận, nhưng không quá nhiều đến mức làm tăng tải nhận thức; Thứ ba, xây dựng khung chính khoảng 6-10 câu hỏi theo trật tự từ làm rõ đến phản tư, đồng thời dự kiến một số câu hỏi nhánh. Các câu hỏi nhánh không nhằm dự đoán mọi câu trả lời của học sinh mà giúp giáo viên có phương án xử lí khi lập luận thiếu bằng chứng, chứa giả định hoặc xuất hiện mâu thuẫn; Thứ tư, đối chiếu toàn bộ chuỗi câu hỏi với năm thành tố TDPB. Bước kiểm tra này giúp tránh tình trạng chuỗi hỏi tập trung quá nhiều vào nhận diện và phân tích nhưng thiếu đánh giá đa chiều hoặc phản tư.

Bốn thao tác trên không tạo ra một kịch bản cố định. Giáo viên cần chuẩn bị cấu trúc truy vấn nhưng quyết định câu hỏi tiếp theo dựa trên câu trả lời thực tế của học sinh. Đây là điểm phân biệt giữa hệ thống câu hỏi Socrates với bảng câu hỏi kiểm tra kiến thức thông thường.

3.4. Minh họa thiết kế hệ thống câu hỏi trong chủ đề Địa lí lớp 12

Để minh họa, nghiên cứu lựa chọn chủ đề "Sử dụng hợp lí tự nhiên để phát triển kinh tế ở Đồng bằng sông Cửu Long". Trình tự thiết kế được tiến hành theo 4 bước sau:

Bước 1 - Xác định vấn đề trung tâm: Giáo viên bắt đầu bằng việc chuyển nội dung bài học thành một câu hỏi mở, có thể tranh luận bằng bằng chứng, gắn chặt với yêu cầu cần đạt và cho phép nhiều cách giải thích hoặc lựa chọn khác nhau. Với chủ đề này, vấn đề trung tâm được đặt ra là: "Trong bối cảnh biến đổi khí hậu và áp lực từ đập thủy điện thượng nguồn, vùng này có nên tiếp tục lấy mở rộng nông nghiệp 'lúa - thủy sản' quy mô lớn làm con đường phát triển kinh tế chủ đạo hay không?" Câu hỏi này buộc học sinh phải chọn lập trường và bảo vệ lập trường đó, thay vì chỉ ghi nhớ kiến thức.

Bước 2 - Lựa chọn bộ tư liệu tối thiểu: Giáo viên chọn những tư liệu đủ để học sinh hình thành và kiểm tra lập luận, nhưng không quá nhiều đến mức gây tải nhận thức. Ưu tiên bản đồ, Atlat, biểu đồ, bảng số liệu, hình ảnh hoặc đoạn thông tin có nguồn rõ ràng. Với chủ đề này, bộ tư liệu gồm bốn loại: Atlat Địa lí Việt Nam, bảng số liệu về diện tích lúa và thủy sản cùng phạm vi xâm nhập mặn, đoạn thông tin về sạt lở và độ mặn, và trường hợp chuyển đổi ở một địa phương. Mỗi tư liệu đều phục vụ trực tiếp cho việc xây dựng luận cứ.

Bước 3 - Xây dựng khung câu hỏi: Giáo viên thiết kế khoảng 6–10 câu hỏi theo trật tự từ làm rõ đến phản tư, đồng thời dự kiến một số câu hỏi nhánh. Chuỗi câu hỏi chính đi từ nhận diện cơ cấu kinh tế, phân tích khó khăn tự nhiên, suy luận hệ quả đến đánh giá mô hình thay thế và so sánh lập trường, cuối cùng là phản tư về nguồn tư liệu và sự thay đổi quan điểm của bản thân. Các câu hỏi nhánh như "Em có số liệu nào để chỉ ra cái giá của việc không bảo vệ?" hay "Hộ lớn và hộ nhỏ có hoàn cảnh giống nhau không?" giúp giáo viên can thiệp khi lập luận thiếu bằng chứng, chứa giả định hoặc xuất hiện mâu thuẫn.

Bước 4 - Đối chiếu với năm thành tố TDPB: Giáo viên kiểm tra lại toàn bộ chuỗi câu hỏi với năm thành tố là hiểu, phân tích, suy luận/phán đoán, đánh giá và tự điều chỉnh. Bước này nhằm tránh tình trạng chuỗi hỏi chỉ tập trung vào nhận diện và phân tích mà thiếu đánh giá đa chiều hoặc phản tư. Nhờ đối chiếu này, giáo viên điều chỉnh kịp thời để chuỗi câu hỏi bao phủ đầy đủ và cân bằng các chiều kích tư duy phản biện. Cụ thể như sau:

Bảng 2: Minh họa hệ thống câu hỏi Socrates theo năm thành tố tư duy phản biện trong chủ đề Địa lí lớp 12

Thành tố TDPB	Câu hỏi Socrates minh họa	Chức năng
CT1. Nhận diện vấn đề và đặt câu hỏi	Theo em, vấn đề cần giải quyết trong tình huống này là gì? Hãy nêu thêm ít nhất một câu hỏi cần làm rõ trước khi đưa ra quyết định.	Xác định hạt nhân tranh luận và khoảng trống thông tin.
CT2. Phân tích thông tin và bằng chứng	Từ bộ tư liệu, hãy chọn những dữ liệu quan trọng nhất để đánh giá hai quan điểm. Vì sao em chọn chúng và dữ liệu còn hạn chế ở điểm nào?	Lựa chọn, đánh giá và giới hạn bằng chứng.
CT3. Suy luận và lập luận có căn cứ	Em đồng ý với quan điểm A, B hay đề xuất phương án khác? Hãy lập luận dựa trên ít nhất hai bằng chứng từ tư liệu.	Kết nối dữ liệu với kết luận và bảo vệ lựa chọn.
CT4. Đánh giá đa chiều và cởi mở	Hãy chỉ ra một điểm hợp lí và một điểm hạn chế trong quan điểm em không lựa chọn. Có góc nhìn hoặc nhóm lợi ích nào khác cần xem xét?	Kiểm tra phiến diện và mở rộng hệ quy chiếu.
CT5. Tự điều chỉnh và phản tư	Nếu có thêm bằng chứng cho thấy phương án em chọn gây một hệ quả đáng kể mà em chưa tính đến, em cần sửa phần nào trong lập luận? Điều gì có thể khiến em thay đổi kết luận?	Kích hoạt phản tư và điều chỉnh nhận thức.

Nguồn: Tác giả xây dựng từ nội dung chủ đề Địa lí 12.

Chuỗi câu hỏi trên cho thấy dữ liệu địa lí không chỉ là học liệu để "đọc số liệu" mà trở thành bằng chứng của lập luận. Câu hỏi CT1 xác định phạm vi vấn đề; CT2 làm rõ giá trị và giới hạn của dữ liệu; CT3 yêu cầu kết nối bằng chứng với lựa chọn; CT4 buộc học sinh xem xét quan điểm không trùng với lập trường ban đầu; CT5 đưa thêm khả năng bất lợi để kiểm tra mức độ sẵn sàng điều chỉnh. Như vậy, cùng một nội dung Địa lí có thể được tổ chức thành một tiến trình nhận thức từ xác định vấn đề đến phản tư.

3.5. Tính phù hợp và khả thi của hệ thống câu hỏi Socrates

Kết quả tham vấn 15 chuyên gia và giáo viên về mức độ tương thích của hệ thống 6 câu hỏi Socrates và khung năm thành tố TDPB và khả năng triển khai hệ thống câu hỏi này trong dạy học địa lí theo hướng phát triển TDPB cho thấy sự đồng thuận cao. Tuy nhiên, ý kiến chuyên gia cũng lưu ý rằng hệ thống câu hỏi chỉ khả thi khi giáo viên không cố sử dụng toàn bộ chuỗi cho mọi nội dung. Cách tổ chức phù hợp hơn là lựa chọn 1-2 "điểm nghẽn" nhận thức hoặc vấn đề có tính đánh đổi trong bài học để triển khai truy vấn sâu. Kết quả khảo sát đồng thời gợi ý hai điều kiện triển khai: Thứ nhất, câu hỏi cần được chuẩn bị cùng với nguồn dữ liệu, bởi yêu cầu bằng chứng không thể thực hiện nếu học sinh không có tư liệu

để kiểm chứng; Thứ hai, giáo viên cần linh hoạt cắt giảm hoặc mở rộng câu hỏi nhánh theo diễn biến lớp học, tránh biến hệ thống thành danh sách câu hỏi phải hoàn thành.

3.6. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy thiết kế câu hỏi Socrates có thể được xem như quá trình "lập bản đồ" giữa thao tác tư duy và nhiệm vụ học tập. Cách tiếp cận này tương đồng với Paul và Elder (2006, 2014) khi coi câu hỏi là công cụ làm rõ mục đích, giả định, bằng chứng, góc nhìn và hệ quả; đồng thời phù hợp với Facione (1990, 2015) khi các nhóm câu hỏi trực tiếp huy động phân tích, đánh giá, suy luận và tự điều chỉnh. Điểm bổ sung trong bối cảnh dạy học Địa lí là yêu cầu gắn câu hỏi với dữ liệu không gian - lãnh thổ, số liệu và các mối quan hệ tự nhiên - kinh tế - xã hội, để lập luận của học sinh dựa trên bằng chứng môn học thay vì chỉ trên ý kiến cá nhân.

So với cách hỏi - đáp truyền thống, hệ thống đề xuất chuyển trọng tâm từ số lượng câu hỏi sang chức năng và mối liên hệ giữa các lượt truy vấn. Một câu hỏi làm rõ có thể cần thiết nhưng chưa đủ tạo TDPB nếu không được nối tiếp bằng yêu cầu căn cứ, kiểm tra giả định hoặc xem xét hệ quả. Ngược lại, việc đẩy nhanh sang phản biện khi học sinh chưa có dữ liệu cũng dễ tạo tranh luận cảm tính. Vì vậy, chất lượng hệ thống phụ thuộc vào sự cân bằng giữa vấn đề, bằng chứng và chiều sâu truy vấn.

Giới hạn của nghiên cứu là hệ thống mới được khảo nghiệm trong phạm vi chuyên gia và minh họa ở một số nội dung Địa lí 12. Các nghiên cứu tiếp theo cần phân tích sâu dữ liệu hội thoại lớp học để xác định kiểu chuỗi câu hỏi nào tạo ra nhiều lượt lập luận có căn cứ, phản biện và tự điều chỉnh hơn ở các nhóm học sinh khác nhau.

IV. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã đề xuất hệ thống sáu nhóm câu hỏi Socrates trong dạy học Địa lí lớp 12 gồm khởi vấn/làm rõ; căn cứ/bằng chứng; giả định; góc nhìn; mâu thuẫn/hệ quả; khái quát/phản tư. Hệ thống được liên kết với năm thành tố TDPB và thiết kế theo bốn thao tác từ xác định vấn đề trung tâm đến đối chiếu chuỗi câu hỏi với khung năng lực. Minh họa ở chủ đề Sử dụng hợp lí tự nhiên để phát triển kinh tế ở Đồng bằng sông Cửu Long cho thấy câu hỏi Socrates có thể tổ chức việc khai thác dữ liệu địa lí thành một tiến trình lập luận, đánh giá đa chiều và phản tư.

Kết quả khảo nghiệm bước đầu cho thấy biện pháp có mức cần thiết và khả thi cao. Giá trị thực tiễn của hệ thống không nằm ở việc giáo viên sử dụng nhiều câu hỏi hơn, mà ở việc mỗi câu hỏi có chức năng nhận thức rõ và được nối tiếp linh hoạt theo lập luận của học sinh. Khi được gắn với dữ liệu môn học và một môi trường đối thoại an toàn, hệ thống câu hỏi có thể trở thành công cụ hỗ trợ giáo viên tổ chức hoạt động phát triển TDPB trong dạy học Địa lí lớp 12.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

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

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Prentice Hall.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. American Philosophical Association.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5th ed.). Psychology Press.

Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning. Psychotherapy, 30(1), 67–74. https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.1.67

Paul, R., & Elder, L. (2006). The thinker's guide to the art of Socratic questioning. Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2014). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Foundation for Critical Thinking.