CẤU TRÚC PHỤ THUỘC TRONG NHIỆM VỤ DỰ ÁN VÀ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC HỢP TÁC CỦA SINH VIÊN THIẾT KẾ ĐỒ HỌA

Trần Huyền Trang
Học viên cao học, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW
Email: huyentrangtran8394@gmail.com

Tóm tắt: *Bài viết đề xuất cách thiết kế nhiệm vụ học tập theo dự án cho học phần thực hành thuộc ngành Thiết kế đồ họa, lấy quan hệ phụ thuộc giữa các phần việc làm trục tổ chức. Từ nhận định rằng hình thức nhóm chưa bảo đảm hoạt động hợp tác, bài viết xác lập bốn nguyên tắc cấu tạo nhiệm vụ và mô tả hai kiểu quan hệ phụ thuộc, gồm chuỗi bàn giao thông số cùng cách làm song song có điểm hội tụ. Trên cơ sở đó, bài viết xây dựng bộ sáu tiêu chí đánh giá năng lực hợp tác, mỗi tiêu chí gắn với minh chứng quan sát được trên sản phẩm hoặc trên biên bản buổi phê bình. Bộ tiêu chí được đặt tương ứng với chín chỉ số hành vi thuộc ba thành tố của năng lực hợp tác, nhờ đó giữ được đường truy ngược từ kết quả đo về khung lí luận, đồng thời chỉ rõ chỉ số nào chưa được đo cùng lí do.*

Từ khóa: *dạy học theo dự án, năng lực hợp tác, cấu trúc phụ thuộc, tiêu chí đánh giá, thiết kế đồ họa.*

TASK DEPENDENCY STRUCTURES AND ASSESSMENT CRITERIA FOR COLLABORATIVE COMPETENCE OF GRAPHIC DESIGN STUDENTS

Abstract: *This paper proposes a way of designing project-based learning tasks for studio courses in graphic design, taking the dependency structure among sub-tasks as the organising principle. Four design principles are established and two dependency structures are described: a sequential chain of parameter hand-overs and parallel work with a convergence point. A six-criterion instrument for assessing collaborative competence is built, in which every criterion is anchored to evidence observable either on the product or in the minutes of peer-critique sessions. The instrument is mapped onto nine behavioural indicators across three components of collaborative competence, which keeps a traceable path from measurement back to the theoretical framework.*

Keywords: *project-based learning; collaborative competence; dependency structure; assessment criteria; graphic design.*

Nhận bài: 22/08/2026 Phản biện: 22/09/2026 Duyệt đăng: 25/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy học theo dự án (DHDA) từ lâu được xem là một trong những phương pháp có ưu thế trong việc hình thành năng lực hợp tác (NLHT) cho người học. Khi tổng hợp các công trình đi trước, Bùi Thị Tâm xếp cộng tác làm việc vào nhóm dấu hiệu nhận diện của phương pháp, cùng với ba dấu hiệu khác là hứng thú của người học, mức tự lực cao và hướng đích vào sản phẩm. Tác giả cũng chỉ ra cơ chế tạo nên ưu thế đó: người học phải cùng nhau xử lý nhiệm vụ của dự án, chỉ cần một thành viên đứng ngoài thì kết quả chung khó hoàn tất.

Quan sát tại các xưởng thực hành của ngành Thiết kế đồ họa cho thấy ưu thế lý thuyết không tự động chuyển thành kết quả. Khi đề bài cho phép tách thành những phần rời rồi ghép lại trước hạn nộp, người học sẽ chọn cách làm riêng vì đó là phương án tiết kiệm công sức nhất. Nhóm vẫn tồn tại trên danh nghĩa, sự bàn bạc chuyên môn thì gần như không xảy ra. Cohen từ năm 1994 đã nêu điều kiện của một nhiệm vụ nhóm có năng suất: nhiệm vụ nào một cá nhân tự kết thúc được thì các thành viên sẽ phân chia rồi làm độc lập.

Nhận định này đặt lại trọng tâm của việc soạn bài. Câu hỏi của người dạy không dừng ở chỗ có tổ chức nhóm hay không, mà nằm ở chỗ đề bài cần được cấu tạo ra sao để phương án làm riêng trở nên thiệt thòi đối với chính người học. Phan Thị Hiền khi mô tả đặc thù các môn chuyên ngành mĩ thuật bậc đại học cho biết phần lớn thời lượng thuộc về giờ thực hành, sinh viên (SV) thường tự lập nhóm khi làm bài, đôi khi những hoạt động này nằm ngoài tầm quan sát của giảng viên (GV). Như vậy, hoạt động nhóm đã có sẵn trong xưởng dưới dạng tự phát; phần việc của người dạy là đặt nó vào một tiến trình có lịch trình rõ, có phương tiện theo dõi cùng thước đo kèm theo.

Bài viết trình bày cách cấu tạo nhiệm vụ như vậy cho học phần Nghệ thuật chữ thuộc ngành Thiết kế đồ họa, kèm bộ tiêu chí đánh giá NLHT gắn với minh chứng quan sát được.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cách tiếp cận

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận kết hợp với phân tích thực tiễn dạy học.

Phần lí luận dựa trên các công trình về DHDA và về điều kiện của nhiệm vụ nhóm, trong đó có luận án của Bùi Thị Tâm và bài tổng quan của Cohen. Phần thực tiễn dựa trên đặc điểm kĩ thuật của sản phẩm thiết kế chữ cùng quy định về chuẩn đầu ra của học phần mà tác giả đang giảng dạy.

2.2. Nguồn tư liệu

Ba nhóm tư liệu được sử dụng. Nhóm thứ nhất gồm các tài liệu lí luận về DHDA và về đánh giá năng lực. Nhóm thứ hai gồm văn bản chương trình, cụ thể là Chương trình giáo dục phổ thông môn Mĩ thuật, dùng để xác định vị trí của nội dung thiết kế đồ họa trong hệ thống giáo dục mĩ thuật và định hướng về chủ thể đánh giá. Nhóm thứ ba gồm bản đặc tả học phần Nghệ thuật chữ, dùng để xác định ràng buộc về chuẩn đầu ra mà thiết kế bài học phải tôn trọng.

2.3. Sản phẩm của nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu gồm bốn nguyên tắc cấu tạo nhiệm vụ, hai kiểu quan hệ phụ thuộc giữa các phần việc và một bộ sáu tiêu chí đánh giá NLHT kèm bảng đối ứng với chín chỉ số hành vi của khung năng lực.

III. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Điều kiện để hoạt động hợp tác xuất hiện trong nhiệm vụ học tập

Các tài liệu về DHDA thường mô tả phương pháp thông qua những đặc điểm chung. Bùi Thị Tâm điểm lại ba mốc trong cách xác định ấy: Kilpatrick năm 1918 nhấn vào hứng thú và tính tự lực, Katz năm 1994 đặt trọng tâm vào việc người học theo đuổi một câu hỏi thuộc chủ đề mà họ đã chọn, Thomas năm 2000 đưa ra năm dấu hiệu: dự án giữ vị trí trung tâm trong chương trình, có câu hỏi dẫn dắt, có hoạt động tìm tòi, người học được tự chủ, bối cảnh mang tính hiện thực. Dù diễn đạt khác nhau, các nghiên cứu vẫn gặp nhau ở ba điểm. Nhiệm vụ luôn gắn với thực tiễn. GV chuyển sang vai trò hỗ trợ cùng trao quyền. Kết quả thu được không chỉ là sản phẩm, mà gồm cả năng lực, kiến thức, thái độ.

Điểm thứ ba đáng chú ý với người soạn bài: năng lực được xem là một phần của kết quả, ngang với sản phẩm nộp về. Một dự án nộp đúng hạn với sản phẩm bắt mắt vẫn có thể thất bại xét theo mục tiêu năng lực, nếu phần lớn thành viên chưa một lần phải sửa quyết định của mình theo yêu cầu của người khác.

Về đường hình thành NLHT trong DHDA, Bùi Thị Tâm mô tả chuỗi thao tác mà người học trải qua: cùng đề xuất ý tưởng, nghe ý kiến của thành viên khác, bàn cách xử lý vấn đề chung, cuối dự án thì báo cáo tiến trình và tự nhận xét kết quả hợp tác của bản thân cũng như của nhóm. Chuỗi thao tác ấy chỉ vận hành khi đề bài buộc người học đi qua nó. Chính tác giả lưu ý rằng không phải dự án nào cũng hội đủ đặc điểm của phương pháp, nên ở khâu chọn chủ đề cùng khâu lập kế hoạch, người dạy phải làm cho các đặc điểm ấy nổi lên.

Từ đó có thể phát biểu điều kiện tối thiểu của một nhiệm vụ nhắm tới NLHT: phần việc của các thành viên phải ràng buộc nhau tới mức một quyết định đơn phương để lại hậu quả nhìn thấy được ở phần việc của người khác. Ràng buộc cần bắt nguồn từ bản chất công việc. Ràng buộc do GV áp đặt bằng quy định hành chính thường được người học tiếp nhận như thủ tục, nên chỉ tạo ra sự tuân thủ bề ngoài.

3.2. Đặc thù kĩ thuật của sản phẩm thiết kế chữ

Một bộ chữ được thẩm định theo mức độ thống nhất của toàn hệ thống. Chiều cao chữ thường, độ dày nét cơ sở, độ mở của nét cong, tương quan giữa chiều cao chữ hoa với chiều cao chữ thường, vị trí và tỉ lệ dấu phụ, độ đậm của dấu thanh, tất cả phải đồng bộ qua mọi kí tự. Một kí tự đẹp riêng lẻ không bù được cho bộ chữ lệch chuẩn, bởi người đọc tiếp nhận con chữ trong chuỗi, nơi mọi sai khác nhỏ giữa các kí tự lân cận đều hiện thành nhiễu thị giác.

Với bộ chữ tiếng Việt, mức ràng buộc còn cao hơn. Bảng chữ cái có bảy kí tự mang dấu phụ gồm ă, â, ê, ô, ơ, ư, đ, cùng năm dấu thanh đặt chồng lên nhiều kí tự trong số đó. Người dựng hệ dấu thanh không làm việc trên vùng trống; họ phải đặt dấu vào khoảng còn lại phía trên những kí tự mà người khác đã dựng xong. Chỉ cần chiều cao chữ thường được nâng lên chút ít, khoảng dành cho tổ hợp dấu hẹp lại, những tổ hợp như ế hay ồ lập tức chạm vào dòng phía trên. Quyết định của người mở đầu chuỗi vì thế hiện ra thành lỗi kĩ thuật ở phần việc của người khép chuỗi.

Đặc điểm này mở ra cơ hội sư phạm ít gặp. Chất lượng sản phẩm thuộc về cấp hệ thống, không cộng dồn từ chất lượng của từng phần. Người học buộc phải thống nhất thông số trước khi bắt tay

vào việc rồi kiểm tra chéo trong lúc làm. Sự phụ thuộc ở đây có gốc kĩ thuật nên tồn tại độc lập với thiện chí của từng cá nhân.

Cần nói thêm rằng thiết kế đồ họa không nằm ngoài mạch nội dung của giáo dục mĩ thuật. Chương trình giáo dục phổ thông môn Mĩ thuật đặt yêu cầu học sinh "phân loại được sản phẩm thiết kế đồ hoạ, thiết kế thời trang, thiết kế công nghiệp"; văn bản cũng nêu rõ "dạy học Mĩ thuật có nhiều ưu thế hình thành và phát triển ở học sinh năng lực giao tiếp và hợp tác". Học phần ở bậc cao đẳng vì vậy nối tiếp một mạch nội dung đã khởi đầu từ phổ thông.

3.3. Bốn nguyên tắc cấu tạo nhiệm vụ

Nguyên tắc thứ nhất, khối lượng nhiệm vụ phải vượt sức một cá nhân trong quỹ thời gian cho phép. Một bộ kí tự đủ dùng, đặt cạnh thời hạn của học phần, tạo ra điều kiện này mà không cần thêm ràng buộc nào từ phía GV. Hệ quả của nguyên tắc rơi vào khâu ra đề: đề bài nên mở để mỗi nhóm tự chọn phạm vi kí tự, song mức tối thiểu phải đủ lớn để phương án một người ôm trọn trở nên bất khả thi.

Nguyên tắc thứ hai, chất lượng phải là thuộc tính của cấp hệ thống. Bộ tiêu chí chấm cần ít nhất một chỉ báo chỉ đọc được khi các phần việc đã ghép lại, chẳng hạn mức khớp giữa những nhóm kí tự do các thành viên khác nhau dựng. Chừng nào mọi chỉ báo còn đọc được trên từng phần riêng lẻ, người học vẫn còn đường tối ưu phần của mình mà bỏ mặc phần chung.

Nguyên tắc thứ ba, phần việc của mỗi người phải để lại dấu vết nhận ra được. Nguyên tắc này xử lý mối lo thường trực khi chấm sản phẩm nhóm là khó tách đóng góp cá nhân. Trong thiết kế chữ, dấu vết có sẵn: mỗi nhóm kí tự do một người dựng, mỗi đề nghị sửa quy chuẩn có người đứng tên, mỗi lỗi phát hiện trong buổi kiểm tra chéo có người ghi nhận.

Nguyên tắc thứ tư, tiến trình phải chứa vòng phản ánh. Chu kì làm, nhận phản hồi rồi điều chỉnh cần lặp ít nhất hai lần trong một dự án. Lần đầu thường chỉ đủ để người học nhận ra vấn đề tồn tại; lần sau mới là lúc họ thương lượng để xử lý. Yêu cầu này quy định nhịp của cả học phần, vì nó buộc GV dành ít nhất hai buổi cho hoạt động phê bình thay vì dồn toàn bộ nhận xét vào buổi nộp bài.

Bốn nguyên tắc ràng buộc lẫn nhau. Nguyên tắc thứ nhất tạo nhu cầu chia việc; nguyên tắc thứ hai làm cho lối chia rồi ghép cơ học trở nên bất lợi; nguyên tắc thứ ba giữ công bằng khi đánh giá; nguyên tắc thứ tư cung cấp thời điểm để thương lượng diễn ra.

3.4. Hai kiểu quan hệ phụ thuộc

Học phần được bố trí thành hai chu trình dự án với hai kiểu quan hệ phụ thuộc khác nhau. Cách bố trí này cho người học trải nghiệm hai loại áp lực, đồng thời cho GV hai lần quan sát cùng một nhóm trong hai tình huống.

Kiểu thứ nhất là chuỗi bàn giao thông số. Bảng chữ cái được cắt thành bốn phần việc nối đuôi nhau, ở đây gọi là bốn mắt xích. Thành viên mở đầu chuỗi nhận nhóm chữ thường không dấu, có nhiệm vụ ấn định ba thông số: chiều cao thân chữ, bề dày nét chính và độ mở của nét cong. Ba thông số đó là căn cứ để thành viên thứ hai tính chiều cao của nhóm chữ hoa sao cho cân xứng với nhóm chữ thường. Đến lượt mình, hai chiều cao vừa xác định trở thành hệ trục dọc mà thành viên thứ ba dựa vào khi đặt dấu phụ. Thành viên khép chuỗi phụ trách hệ dấu thanh, sau đó rà soát toàn bộ tổ hợp dấu và lập danh sách những chỗ chồng lấn kèm cách xử lý.

Quan hệ trong chuỗi này không đối xứng. Thay đổi ở mắt xích mở đầu buộc ba mắt xích còn lại sửa theo, trong khi thay đổi ở mắt xích thứ hai chỉ kéo theo việc đặt lại dấu ở hai mắt xích sau. Bù lại, mắt xích cuối có quyền lực riêng: phát hiện va chạm ở khâu kiểm định buộc cả chuỗi quay lại điều chỉnh. Người học ở vị trí cuối vì vậy không phải người thụ động nhận kết quả của người khác.

Kiểu thứ hai là làm song song có điểm hội tụ. Ở chu trình sau, sản phẩm là một bộ ấn phẩm dùng chính bộ chữ vừa dựng. Các thành viên cùng dàn trang trên nền quy chuẩn đã chốt, mỗi người phụ trách một phần. Không ai phải chờ ai, đổi lại mọi phần đều bị ràng vào một lưới chung, một hệ phân cấp thông tin chung, một bộ màu chung. Điểm hội tụ nằm ở khâu ghép: khi một thành viên đề nghị sửa quy chuẩn chung, những phần đã làm phải sửa theo, nên nhóm phải cân nhắc giữa lợi ích của đề nghị với chi phí làm lại. Tình huống này tạo nhu cầu thương lượng rõ rệt, vì chi phí hiện ra ngay bằng số giờ.

Hai kiểu quan hệ sinh ra hai loại áp lực. Chuỗi bàn giao tạo áp lực về tiến độ cùng chất lượng phần việc chuyển giao; cách làm đồng thời trên nền quy chuẩn chung tạo áp lực về việc tuân thủ chuẩn. Người học đi qua cả hai sẽ gặp hai dạng xung đột thường thấy trong nghề: xung đột do một mắt xích chậm và xung đột do một người muốn đổi luật chơi giữa chừng.

Về tổ chức, mỗi chu trình gồm năm bước bố trí theo ba buổi. Buổi thứ nhất dành cho việc lập nhóm, phân tích đề bài và chốt bộ quy chuẩn ban đầu. Buổi thứ hai dành trọn cho thực thi tại xưởng kèm kiểm tra kĩ thuật; ở chu trình đầu, buổi này kéo dài hai tuần do khối lượng dựng chữ lớn. Buổi thứ ba dùng cho hoạt động phản biện giữa các nhóm, sau đó là khâu hoàn thiện rồi trưng bày kết quả.

Một chi tiết nhỏ có ảnh hưởng lớn tới chất lượng buổi phản biện là thủ tục nhận góp ý. Trong lĩnh vực thiết kế, hình dạng con chữ là kết quả của lựa chọn cá nhân, nên lời chê dễ bị tiếp nhận như nhận xét về người làm ra nó. Thủ tục do tác giả áp dụng trên lớp là người nhận góp ý không phản hồi ngay mà nghe hết rồi mới trả lời. Cách làm này giảm phản ứng phòng vệ và tạo thói quen ghi nhận trước khi tranh luận.

3.5. Bộ tiêu chí đánh giá năng lực hợp tác

Bộ tiêu chí gồm sáu chỉ báo. TC1 đo việc xác lập rồi sử dụng quy chuẩn chung. TC2 đo mức nhất quán kĩ thuật của sản phẩm. TC3 và TC4 đo hai mặt của hoạt động phản biện là chất lượng lời góp ý và cách tiếp nhận góp ý. TC5 đo khả năng điều phối giữa các phần việc. TC6 đo việc giữ tiến độ trong chuỗi. Mỗi tiêu chí cho điểm theo ba mức, tổng sáu tiêu chí nằm trong khoảng từ 6 đến 18 điểm.

Tiêu chuẩn để một chỉ báo được giữ lại là nó phải tìm thấy minh chứng ở một trong hai nơi, là bản thân sản phẩm hoặc biên bản của buổi phê bình. Nguyên tắc này loại bỏ những chỉ báo chỉ suy đoán được từ ấn tượng của người dạy, chẳng hạn tinh thần trách nhiệm hay thái độ tích cực. Cái giá phải trả là một số chỉ số hành vi không để lại dấu vết vật chất sẽ nằm ngoài phạm vi đo.

Đối chiếu với công trình đi trước cho thấy khác biệt về hướng tiếp cận. Bùi Thị Tâm đánh giá NLHT bằng bảng kiểm quan sát với năm tiêu chí gồm mức độ tham gia hoạt động nhóm, đóng góp ý kiến cho công việc chung, hoàn thành phần việc được giao, tiếp thu ý kiến của thành viên khác, đánh giá bản thân và các thành viên. Cả năm tiêu chí đều mô tả hành vi trong nhóm. Bộ tiêu chí đề xuất ở đây giữ hướng đó ở bốn chỉ báo, đồng thời bổ sung một chỉ báo đọc trên chính sản phẩm là TC2, lý do là bộ chữ chỉ đồng bộ khi nhóm đã thống nhất quy chuẩn rồi giữ đúng quy chuẩn đó trong suốt quá trình dựng.

Sáu tiêu chí nói trên được đặt tương ứng với chín chỉ số hành vi nằm trong ba thành tố của NLHT. TC1 ứng với chỉ số tổ chức nhóm và chỉ số lập kế hoạch. TC6 ứng với chỉ số thực hiện nhiệm vụ được giao. TC3 ứng với chỉ số diễn đạt ý kiến và chỉ số đánh giá kết quả hoạt động nhóm. TC4 ứng với chỉ số lắng nghe, phản hồi và chỉ số tự đánh giá lẫn nhau. TC5 ứng với chỉ số giải quyết mâu thuẫn. Riêng chỉ số về ghi chép, tổng hợp kết quả thì nằm ngoài phạm vi đo, lý do là hai nguồn minh chứng nói trên không lưu lại thao tác này dưới dạng nhìn thấy được. Việc công bố rõ phần khung chưa được phủ là một yêu cầu về tính minh bạch của công cụ, nó cho phép người đọc tự đánh giá mức độ đầy đủ của kết luận.

Công cụ vận hành đồng thời trên ba tầng: phiếu đánh giá của GV, phiếu đánh giá đồng đẳng giữa các thành viên và nhật kí học tập của từng người. Cách bố trí này bám theo định hướng của chương trình, nơi nêu yêu cầu "vận dụng linh hoạt các phương pháp và hình thức đánh giá", trong đó có việc học sinh tự đánh giá cùng đánh giá đồng đẳng. Ba nguồn minh chứng độc lập cũng làm giảm ảnh hưởng của thiên lệch từ một phía.

3.6. Điều kiện vận dụng và giới hạn

Cách cấu tạo nhiệm vụ trình bày ở trên giữ nguyên chuẩn đầu ra hiện hành nên triển khai được trong điều kiện quy chế không đổi. Điều kiện cần là sản phẩm cuối của học phần mang tính hệ thống, nghĩa là chất lượng của nó tùy thuộc mức ăn khớp giữa những phần việc riêng lẻ. Các học phần thiết kế nhận diện thương hiệu, thiết kế ấn phẩm nhiều trang hay thiết kế bao bì theo dòng sản phẩm đều mang đặc điểm này.

Với những học phần mà sản phẩm không có tính hệ thống, chẳng hạn học phần yêu cầu mỗi người một tác phẩm độc lập, cơ chế phụ thuộc

phải tìm ở chỗ khác, ví dụ ở nguồn tư liệu dùng chung hoặc ở quy trình phê bình bắt buộc. Việc chuyển cách cấu tạo này sang các học phần đó cần nghiên cứu riêng.

Khảo sát của Nguyễn Công Trí [5, tr.65] tại các cơ sở đào tạo thuộc khối mĩ thuật, kiến trúc ghi nhận hai vấn đề: nội dung chương trình chậm cập nhật so với đòi hỏi của xã hội, cách dạy vẫn thiên về truyền thụ, ít tương tác; tác giả vì vậy khuyến nghị giảng viên dùng phương pháp học qua dự án để thay thế lối giảng một chiều. Khuyến nghị này đặt ở tầm cả khối ngành. Bài viết đi theo hướng cụ thể hóa khuyến nghị xuống cấp độ một học phần, kèm quy trình theo buổi và bộ công cụ đo.

III. KẾT LUẬN

Hoạt động hợp tác trong lớp học thực hành không sinh ra từ việc xếp người học vào nhóm mà sinh ra từ cách cấu tạo nhiệm vụ, nơi phần việc của mỗi người ràng buộc lựa chọn của người khác tới mức phương án làm riêng trở nên bất lợi.

Với các học phần có sản phẩm mang tính hệ thống, sự phụ thuộc giữa các phần việc vốn sẵn có trong bản chất công việc. Phần việc của GV nằm ở ba khâu: làm cho sự phụ thuộc hiện rõ qua cách chia nhiệm vụ, tạo thời điểm để thương lượng diễn ra qua vòng phản ánh, gắn kết quả quan sát với bộ tiêu chí truy ngược được về khung năng lực.

Bộ tiêu chí sáu chỉ báo cùng bảng đối ứng với chín chỉ số hành vi là một đề xuất mở. Nó có thể được bổ sung khi người dạy tìm ra nguồn minh chứng mới cho những chỉ số hiện chưa đo được, chẳng hạn khi hồ sơ nhóm được số hóa đủ để đọc lại thao tác ghi chép tổng hợp của từng thành viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bùi Thị Tâm (2022). Vận dụng dạy học dự án trong môn Kĩ thuật ở tiểu học định hướng theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64(1), 1-35.

Phan Thị Hiền (2024). Phát huy năng lực tự học của sinh viên trong các môn chuyên ngành Mỹ thuật. Tạp chí Giáo dục Nghệ thuật, tr.95-98.

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

Nguyễn Công Trí (2025). Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo Mỹ thuật - Kiến trúc. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội, tr.64-71.

Nguyễn Văn Cường, Bernd Meier (2014). Lí luận dạy học hiện đại: Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Trần Thị Vân (2016). Phương pháp dạy học theo dự án trong môn Mĩ thuật. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 134, tr.79-81.