QUY TRÌNH VẬN DỤNG NGHIÊN CỨU BÀI HỌC TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN TƯ DUY LỊCH SỬ CHO HỌC SINH THPT

Lê Thị Thu Hiền [1] , Nguyễn Đức Toàn [2]
[1] Ngành lí luận và phương pháp dạy học – Đại học Cần Thơ
[2] Trường Sư phạm – Đại học Cần Thơ
Email: hienM5424016@gstudent.ctu.edu.vn

Tóm tắt: *Nghiên cứu đề xuất quy trình vận dụng Nghiên cứu bài học (NCBH) trong dạy học Lịch sử theo định hướng phát triển tư duy lịch sử cho học sinh trung học phổ thông. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận, khảo sát thực tiễn và nghiên cứu trường hợp, quy trình gồm năm giai đoạn: xác định vấn đề và mục tiêu nghiên cứu; cùng thiết kế kế hoạch bài dạy; dạy minh họa và quan sát học sinh; phân tích, phản tư dựa trên bằng chứng; điều chỉnh, dạy lại và chia sẻ. Quy trình được vận dụng qua hai chu trình với chủ điểm "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc" ở lớp 12. Kết quả cho thấy việc sử dụng bằng chứng về hoạt động học tập làm căn cứ phản tư giúp nhóm giáo viên điều chỉnh cách tổ chức nhiệm vụ, tăng cơ hội xử lý tư liệu và lập luận lịch sử của học sinh. Điểm đánh giá trước – sau ở cả hai lớp đều tăng có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$; $r = 0,95$ và $0,88$). Tuy nhiên, do nghiên cứu không có nhóm đối chứng, kết quả chỉ được xem là bằng chứng về sự thay đổi quan sát được trong bối cảnh nghiên cứu, chưa đủ để xác lập quan hệ nhân quả riêng của NCBH.*

Từ khóa: *Nghiên cứu bài học; tư duy lịch sử; năng lực lịch sử; dạy học Lịch sử; học sinh trung học phổ thông.*

THE PROCESS OF IMPLEMENTING LESSON STUDY IN HISTORY TEACHING TOWARD DEVELOPING HISTORICAL THINKING FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: *This study proposes a five-stage process for implementing Lesson Study in History teaching toward developing historical thinking among high school students. Based on theoretical analysis, empirical investigation, and a case study, the process consists of: identifying the research problem and learning objectives; collaboratively designing the lesson; conducting the research lesson and observing students; analyzing evidence and reflecting on learning; and revising, reteaching, and sharing the findings. The process was implemented through two cycles focusing on "Ho Chi Minh – National Liberation Hero" in Grade 12. The findings indicate that using evidence of students' learning as the basis for reflection enabled teachers to refine learning tasks and provide greater opportunities for students to work with historical sources and construct historical arguments. Pre- and post-assessment scores increased significantly in both classes ($p < 0.001$; $r = 0.95$ and 0.88). However, because the study did not include a control group, the findings are interpreted as evidence of observed changes within the research context rather than as evidence of a causal effect attributable solely to Lesson Study.*

Keywords: *Lesson Study; historical thinking; historical competence; History teaching; high school students.*

Nhận bài: 18/08/2026 *Phản biện: 18/09/2026* *Duyệt đăng: 21/09/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử định hướng phát triển năng lực lịch sử, yêu cầu học sinh không chỉ nắm kiến thức mà còn biết khai thác sử liệu, nhận thức bối cảnh, phân tích nguyên nhân – hệ quả, xem xét quan điểm lịch sử và vận dụng kiến thức (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Vì vậy, tư duy lịch sử cần được hình thành thông qua đặt câu hỏi, xử lí bằng chứng và đưa ra nhận định có căn cứ. Seixas và Morton (2013) xác định các thành tố như ý nghĩa lịch sử, bằng chứng, tính liên tục và thay đổi, nguyên nhân – hệ quả, quan điểm lịch sử và chiều kích đạo đức; Wineburg (2001) nhấn mạnh vai trò của đọc, phân tích và đánh giá bằng chứng lịch sử.

Đổi mới ở cấp độ cá nhân giáo viên chưa bảo đảm cải tiến bền vững nếu dự giờ và sinh hoạt chuyên môn chủ yếu tập trung vào hoạt động dạy. Nghiên cứu bài học (NCBH) tạo cơ chế để giáo viên cùng xác định vấn đề, thiết kế, quan sát quá trình học, phân tích bằng chứng và điều chỉnh bài học theo chu trình (Lewis et al., 2006; Dudley, 2011). Ở Việt Nam, Công văn 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08/10/2014 cũng định hướng sinh hoạt chuyên môn theo phân tích hoạt động học của học sinh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014).

Trong môn Lịch sử, NCBH cần gắn với các thao tác tư duy đặc thù và bằng chứng quan sát được. Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên khá thường xuyên xác định yêu cầu năng lực trước khi thiết kế bài dạy (ĐTB = 4,19), sử dụng tư liệu đa dạng (ĐTB = 4,06) và đặt câu hỏi về nguyên nhân, quan hệ nhân quả (ĐTB = 3,94). Tuy nhiên, việc hướng dẫn học sinh đánh giá giá trị và giới hạn của tư liệu (ĐTB = 2,69), đối chiếu nhiều nguồn (ĐTB = 2,63) và suy luận thông tin không trình bày trực tiếp (ĐTB = 2,94) còn hạn chế.

Kết quả cho thấy còn khoảng cách giữa sử dụng tư liệu như nguồn thông tin và tổ chức cho học

sinh tư duy với tư liệu. Vì vậy, bài viết đề xuất quy trình NCBH lấy bằng chứng về hoạt động nhận thức của học sinh làm trung tâm cho thiết kế, quan sát và cải tiến bài học.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận

Nghiên cứu phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các tài liệu về NCBH, tư duy lịch sử và dạy học Lịch sử theo định hướng phát triển năng lực. Các công trình của Stigler và Hiebert (1999), Lewis et al. (2006), Dudley (2011) và Dudley et al. (2019) được sử dụng để xác định đặc trưng của NCBH như một quá trình hợp tác, nghiên cứu việc học và cải tiến bài học theo chu trình.

Khung tư duy lịch sử được đối chiếu với các nghiên cứu của Seixas và Morton (2013) và Wineburg (2001), từ đó xác định các biểu hiện cần được chú ý trong quá trình quan sát học sinh.

2.2. Phương pháp khảo sát thực tiễn

Nghiên cứu sử dụng phiếu hỏi đối với giáo viên và học sinh nhằm xác định thực trạng dạy học phát triển năng lực nhận thức và tư duy lịch sử, những khó khăn của học sinh khi học chủ điểm "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc" và thực trạng vận dụng NCBH.

Dữ liệu khảo sát được sử dụng để xác định vấn đề nghiên cứu của bài học và lựa chọn nội dung cần quan sát trong các chu trình NCBH.

2.3. Nghiên cứu trường hợp và thực nghiệm sư phạm

Nghiên cứu trường hợp được triển khai tại Trường THPT chuyên Lý Tự Trọng với nhóm giáo viên Lịch sử tham gia thiết kế và phân tích bài học. Nội dung nghiên cứu là Bài 15 "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc", lớp 12, thời lượng 02 tiết.

Hai chu trình được triển khai ở hai lớp:

Lần 1: Lớp X, n = 32; tổ chức chủ yếu bằng đàm thoại gợi mở.

Lần 2: Lớp Y, n = 33; điều chỉnh cách tổ chức hoạt động, trong đó một số nội dung trọng tâm được thực hiện bằng kỹ thuật mảnh ghép, kết hợp phiếu học tập theo cặp và nhóm nhỏ.

Sau hai chu trình, kế hoạch bài dạy được tiếp tục hoàn thiện. Lần 3 chỉ là sản phẩm thiết kế, không tổ chức dạy thực nghiệm nên không được đưa vào phân tích kết quả định lượng.

2.4. Công cụ và xử lý dữ liệu

Các công cụ nghiên cứu gồm phiếu khảo sát, phiếu quan sát học sinh trường hợp, phiếu phản tư, rubric đánh giá năng lực và hai bài kiểm tra Đề A – Đề B.

Rubric được xây dựng theo năm tiêu chí: sử dụng và đánh giá sử liệu; nhận thức bối cảnh; lý giải nhân quả; đánh giá, phản biện; liên hệ và vận dụng.

Dữ liệu trước – sau được phân tích bằng kiểm định Wilcoxon signed-rank. Mức độ ảnh hưởng được biểu thị bằng hệ số r. Dữ liệu định tính từ quan sát lớp học và sản phẩm học tập được sử dụng để giải thích sự thay đổi thể hiện qua kết quả định lượng.

III. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Những vấn đề đặt ra từ thực tiễn dạy học

Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên đã quan tâm đến phát triển năng lực nhưng mức độ tổ chức các thao tác tư duy lịch sử sâu chưa đồng đều.

Bảng 1. Một số nội dung cần ưu tiên trong dạy học phát triển tư duy lịch sử

Nội dung khảo sát	ĐTB	Mức thực hiện
Xác định yêu cầu cần đạt về năng lực trước khi thiết kế bài dạy	4,19	Thường xuyên
Sử dụng tư liệu lịch sử đa dạng	4,06	Thường xuyên
Sử dụng câu hỏi lý giải nguyên nhân, quan hệ nhân quả	3,94	Thường xuyên
Hướng dẫn xác định xuất xứ, hoàn cảnh ra đời của tư liệu	3,25	Thỉnh thoảng
Yêu cầu suy luận thông tin ngầm định từ tư liệu	2,94	Thỉnh thoảng
Hướng dẫn nhận xét giá trị và giới hạn của tư liệu	2,69	Thỉnh thoảng
Tổ chức đối chiếu nhiều nguồn tư liệu	2,63	Thỉnh thoảng
Xem xét sự kiện từ nhiều góc độ	3,13	Thỉnh thoảng
Phát hiện khó khăn của học sinh khi lập luận	3,06	Thỉnh thoảng
Sử dụng sản phẩm học tập để điều chỉnh dạy học	3,44	Thỉnh thoảng
Sử dụng rubric để đánh giá năng lực	3,31	Thỉnh thoảng

Nguồn: Kết quả khảo sát giáo viên của nghiên cứu.

Kết quả trên cho thấy một xu hướng đáng chú ý: các hoạt động xác định mục tiêu năng lực và sử dụng tư liệu đã được thực hiện khá thường xuyên, nhưng các thao tác giúp học sinh làm việc sâu với sử liệu còn hạn chế. Điều này cho thấy việc phát triển tư duy lịch sử không chỉ phụ thuộc vào việc giáo viên có sử dụng tư liệu hay không, mà phụ thuộc vào cách nhiệm vụ học tập buộc học sinh phải xử lý và đánh giá tư liệu.

Ở chủ điểm "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc", khó khăn của học sinh cũng thể hiện ở một số nhiệm vụ có yêu cầu lập luận. Tỷ lệ giáo viên nhận thấy học sinh gặp khó khăn khi lý giải lựa chọn hướng đi sang phương Tây là 56,25%, trong khi tỷ lệ học sinh tự nhận diện khó khăn này là 60,42%. Đối với việc đưa ra nhận định cá nhân, tỷ lệ tương ứng là 43,75% và 71,88%. Chênh lệch 28,13 điểm phần trăm cho thấy những khó khăn trong lập luận của học sinh có thể chưa được nhận diện đầy đủ nếu chỉ dựa vào quan sát chung của giáo viên.

Từ đó, vấn đề nghiên cứu được xác định không phải là tăng số lượng hoạt động trong giờ học mà là xây dựng một cơ chế để giáo viên có thể nhận diện và phân tích những biểu hiện cụ thể của quá trình tư duy lịch sử ở học sinh.

3.2. Quy trình vận dụng NCBH theo định hướng phát triển tư duy lịch sử

Từ cơ sở lý luận và kết quả khảo sát, nghiên cứu đề xuất quy trình gồm năm giai đoạn. Mỗi giai đoạn được gắn với một nhiệm vụ chuyên môn và loại bằng chứng cần thu thập.

Bảng 2. Quy trình vận dụng NCBH theo định hướng phát triển tư duy lịch sử

Giai đoạn	Nội dung trọng tâm	Bằng chứng sử dụng
1. Xác định vấn đề và mục tiêu nghiên cứu	Xác định khó khăn nhận thức cụ thể của học sinh và mục tiêu cần cải thiện	Kết quả khảo sát, sản phẩm học tập, biểu hiện khó khăn
2. Cùng thiết kế kế hoạch bài dạy	Xây dựng mục tiêu, tư liệu, câu hỏi và nhiệm vụ học tập; dự kiến phản ứng của học sinh	Kế hoạch bài dạy, hệ thống tư liệu và nhiệm vụ
3. Dạy minh họa và quan sát học sinh	Tổ chức bài học; tập trung quan sát hoạt động nhận thức và tương tác của học sinh	Phiếu quan sát, phát biểu, sản phẩm học tập
4. Phân tích và phản tư dựa trên bằng chứng	Đối chiếu mục tiêu với biểu hiện thực tế; xác định điểm cần giữ và điều chỉnh	Sản phẩm, phát biểu và diễn biến học tập
5. Điều chỉnh, dạy lại và chia sẻ	Sửa thiết kế dựa trên bằng chứng và kiểm chứng ở chu trình tiếp theo	Kế hoạch bài dạy mới và dữ liệu chu trình sau

3.2.1. Xác định vấn đề và mục tiêu nghiên cứu

NCBH bắt đầu từ vấn đề của việc học. Với dạy học Lịch sử, vấn đề cần được mô tả bằng một biểu hiện nhận thức có thể quan sát.

Trong nghiên cứu này, thay vì đặt mục tiêu chung là "phát triển tư duy lịch sử", nhóm giáo viên tập trung vào những biểu hiện cụ thể như: học sinh biết sử dụng bằng chứng để lý giải một lựa chọn lịch sử hay chưa; có phân biệt giữa mô tả sự kiện và lý giải sự kiện hay không; có thể đưa ra nhận định cá nhân dựa trên tư liệu hay không.

Cách xác định này làm cho mục tiêu NCBH trở nên cụ thể và tạo cơ sở để lựa chọn dữ liệu quan sát.

3.2.2. Cùng thiết kế kế hoạch bài dạy

Nhóm giáo viên cùng xây dựng kế hoạch bài dạy, trong đó yêu cầu cần đạt về tư duy lịch sử được chuyển thành nhiệm vụ học tập.

Tư liệu không chỉ được sử dụng để cung cấp thông tin mà còn phải tạo điều kiện cho học sinh thực hiện các thao tác: xác định xuất xứ, khai thác thông tin, đối chiếu, đặt sự kiện trong bối cảnh, lý giải nguyên nhân và hình thành nhận định.

Một nội dung quan trọng của giai đoạn này là dự kiến phản ứng của học sinh. Giáo viên cần dự đoán những trường hợp học sinh có thể chỉ mô tả sự kiện, sử dụng bằng chứng chưa phù hợp hoặc áp dụng cách nhìn hiện tại để giải thích một quyết định trong bối cảnh lịch sử.

3.2.3. Dạy minh họa và quan sát học sinh

Trong giờ dạy minh họa, trọng tâm quan sát được chuyển từ hoạt động của giáo viên sang hoạt động học tập của học sinh. Người dự giờ không

tập trung đánh giá cách trình bày hoặc mức độ linh hoạt của giáo viên mà thu thập bằng chứng về quá trình học tập.

Đối với dạy học Lịch sử, quan sát cần chú ý những biểu hiện như: học sinh dựa vào bằng chứng nào khi đưa ra kết luận; cách các em kết nối bằng chứng với nhận định; những khó khăn xuất hiện ở bước nào; học sinh có thay đổi quan điểm sau khi tiếp nhận thêm bằng chứng hay không.

Cách tiếp cận này phù hợp với đặc trưng của NCBH, trong đó bài học là đối tượng nghiên cứu và dữ liệu về việc học là cơ sở cho cải tiến. Lewis et al. (2006) nhấn mạnh vai trò của các chu trình cải tiến dựa trên nghiên cứu; Dudley (2011) cũng đặt việc quan sát quá trình học của học sinh ở vị trí trung tâm của NCBH.

3.2.4. Phân tích và phản tư dựa trên bằng chứng

Đây là giai đoạn quyết định chất lượng của NCBH. Thảo luận sau giờ dạy không dừng ở nhận xét như "học sinh hứng thú" hay "hoạt động nhóm hiệu quả" mà cần trả lời: biểu hiện nào cho thấy học sinh đạt hoặc chưa đạt mục tiêu; nguyên nhân của khó khăn nằm ở đâu; thiết kế bài học cần thay đổi thành tố nào.

Ví dụ, nếu học sinh chưa biết đánh giá tư liệu, nhóm giáo viên cần xác định liệu học sinh chưa biết khai thác xuất xứ, chưa biết xem xét giá trị và giới hạn của tư liệu hay chưa biết đối chiếu với nguồn khác. Nếu học sinh chưa lập luận được, cần xác định khó khăn nằm ở thiếu bằng chứng, thiếu quan hệ nhân quả hay thiếu khả năng đặt sự kiện trong bối cảnh.

Như vậy, phản tư trở thành quá trình giải thích việc học thay vì đánh giá giờ dạy.

3.2.5. Điều chỉnh, dạy lại và chia sẻ

Điều chỉnh bài học được thực hiện trên cơ sở những bằng chứng thu thập được. Mục tiêu nghiên cứu và những nội dung cốt lõi được giữ ổn định; các thành tố chưa phù hợp trong thiết kế hoạt động được điều chỉnh.

Cách làm này phù hợp với quan niệm xem NCBH như một cơ chế phát triển chuyên môn và cải tiến ở nhiều cấp độ, thay vì chỉ xem đó là một kỹ thuật dạy học riêng lẻ (Dudley et al., 2019).

3.3. Minh họa quy trình qua chủ điểm "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc"

Bài 15 được lựa chọn vì nội dung bao gồm các mạch sự kiện có quan hệ với nhau trong một tiến trình lịch sử dài. Nội dung này tạo điều kiện để nghiên cứu cách học sinh sử dụng bối cảnh, bằng chứng và quan hệ nhân quả khi giải thích các lựa chọn và sự kiện lịch sử.

Ở Lần 1, Lớp X (n = 32) được tổ chức chủ yếu bằng đàm thoại gợi mở. Kết quả quan sát cho thấy học sinh có thể tham gia trả lời câu hỏi nhưng mức độ tham gia và chất lượng lập luận không đồng đều. Khoảng 15% học sinh có thể đưa ra lập luận đánh giá dựa trên bằng chứng ở hoạt động cuối. Bên cạnh đó, Mục 2 và Mục 4 chiếm khối lượng nội dung lớn nhưng thời gian dành cho xử lý và trao đổi chưa tương xứng.

Những phát hiện này được sử dụng làm căn cứ điều chỉnh Lần 2. Một số nội dung trọng tâm được chuyển sang kỹ thuật mảnh ghép; các phần còn lại được tổ chức bằng phiếu học tập theo cặp hoặc nhóm nhỏ.

3.4. Điều chỉnh bài học giữa hai chu trình

Sự thay đổi giữa hai chu trình không được thực hiện theo hướng thay đổi phương pháp một cách cơ học mà xuất phát từ vấn đề được phát hiện ở Lần 1.

Bảng 3. Những điều chỉnh chủ yếu giữa hai chu trình NCBH

Thành tố	Lần 1	Điều chỉnh ở Lần 2	Căn cứ điều chỉnh
Tổ chức hoạt động	Chủ yếu hỏi – đáp gợi mở	Mảnh ghép kết hợp cặp/nhóm nhỏ	Một bộ phận HS chưa tham gia sâu
Xử lý nội dung	GV điều phối nhiều	HS đảm nhận vai trò chuyên gia	Khối lượng nội dung lớn
Khai thác tư liệu	Chủ yếu theo câu hỏi GV	HS xử lý tư liệu theo nhiệm vụ nhóm	Tăng cơ hội sử dụng bằng chứng
Quan sát	Quan sát chung	Theo dõi sâu HS trường hợp	Làm rõ khó khăn của từng nhóm HS
Hỗ trợ học tập	Chủ yếu từ GV	Tăng hỗ trợ đồng đẳng	Một số HS cần điểm tựa khi lập luận
Kiểm soát thời gian	Một số hoạt động kéo dài	Quy định thời gian báo cáo rõ hơn	Lần 2 vẫn vượt khoảng 5 phút ở phần báo cáo

Ở Lần 2, 100% học sinh có nhiệm vụ cụ thể trong nhóm chuyên gia và nhóm mảnh ghép. Một số học sinh trung bình và yếu tham gia tích cực hơn nhờ hỗ trợ đồng đẳng. Tuy nhiên, thời gian báo cáo vẫn kéo dài khoảng 5 phút so với kế hoạch, tiếp tục trở thành căn cứ điều chỉnh bài dạy. Điều này cho thấy NCBH là quá trình cải tiến liên tục dựa trên dữ liệu lớp học, không nhằm tạo ra một "giáo án hoàn hảo" ngay từ đầu.

3.5. Kết quả đánh giá trước – sau

Điểm số sau chu trình cao hơn trước chu trình ở cả hai lớp. Kiểm định Wilcoxon signed-rank cho thấy sự khác biệt giữa Đề A và Đề B có ý nghĩa thống kê ở cả hai lớp ($p < 0,001$), với hệ số ảnh hưởng r lần lượt là 0,95 và 0,88.

Kết quả phù hợp với dữ liệu quan sát khi học sinh có nhiều cơ hội xử lí tư liệu, trao đổi và hình thành nhận định. Tuy nhiên, do không có nhóm đối chứng, chưa thể tách biệt ảnh hưởng của NCBH với tích lũy kiến thức, sự quen thuộc với nhiệm vụ hoặc tác động luyện tập. Vì vậy, kết quả chỉ phản ánh sự thay đổi quan sát được trong phạm vi nghiên cứu. Đáng chú ý, hỗ trợ đồng đẳng ở Lần 2 giúp một số học sinh trung bình và yếu tham gia tích cực hơn.

3.6. Bàn luận

Kết quả cho thấy ba vấn đề chính. Thứ nhất, vấn đề nghiên cứu cần xuất phát từ khó khăn học tập cụ thể của học sinh để định hướng lựa chọn tư liệu, nhiệm vụ và nội dung quan sát. Thứ hai, bằng chứng học tập là cơ sở kết nối quan sát với điều chỉnh, bởi đáp án cuối chưa phản ánh đầy đủ cách học sinh sử dụng tư liệu và lập luận. Thứ ba, giá trị của NCBH nằm ở chu trình cải tiến liên tục; Lần 2 không lặp lại Lần 1 mà được điều chỉnh từ dữ liệu quan sát, phù hợp với quan niệm NCBH như một quá trình phát triển tri thức nghề nghiệp và cải tiến thực hành (Lewis et al., 2006; Dudley et al., 2019).

Kỹ thuật mảnh ghép hay hoạt động nhóm không tự động tạo ra tư duy lịch sử nếu nhiệm vụ chỉ dừng ở tìm kiếm và trình bày thông tin. Vì vậy, hình thức tổ chức cần gắn với yêu cầu nhận thức như lựa chọn bằng chứng, giải thích quan hệ, đánh giá và lập luận. Theo đó, NCBH nên được xem là cơ chế sinh hoạt chuyên môn giúp giáo viên cùng thiết kế, quan sát và cải tiến dạy học dựa trên bằng chứng về quá trình học tập của học sinh.

IV. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đề xuất quy trình NCBH trong dạy học Lịch sử gồm năm giai đoạn: xác định vấn đề và mục tiêu; cùng thiết kế bài dạy; dạy minh họa và quan sát; phân tích, phản tư dựa trên bằng chứng; điều chỉnh, dạy lại và chia sẻ.

Trọng tâm của quy trình là chuyển từ đánh giá hoạt động giáo viên sang nghiên cứu quá trình học và tư duy của học sinh, với các biểu hiện về sử dụng sử liệu, nhận thức bối cảnh, lý giải nhân quả, đánh giá – phản biện và vận dụng.

Qua hai chu trình với chủ điểm "Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc", điểm số trước – sau tăng có ý nghĩa thống kê, đồng thời dữ liệu quan sát cho thấy cải thiện về mức độ tham gia, xử lí tư liệu và lập luận của một bộ phận học sinh. Tuy nhiên, do thiết kế không có nhóm đối chứng, chưa đủ cơ sở khẳng định quan hệ nhân quả riêng của NCBH. Nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng số lớp, bổ sung nhóm đối chứng hoặc thiết kế bán thực nghiệm và theo dõi nhiều chu trình hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08 tháng 10 năm 2014 về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lí các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng.

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Dudley, P. (2011). Lesson study: A handbook. Lesson Study UK.

Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. European Journal of Education, 54(2), 202–217. DOI: 10.1111/ejed.12337.

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Educational Researcher, 35(3), 3–14. DOI: 10.3102/0013189X035003003.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six: Historical thinking concepts. Nelson Education.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. Free Press.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press.