

# XU HƯỚNG NGHIÊN CỨU VÀ VẬN DỤNG DẠY HỌC PHÂN HÓA TRÊN THẾ GIỚI VÀ Ở VIỆT NAM

PHẠM VIỆT QUỲNH\*

Ngày nhận bài: 18/09/2016; ngày sửa chữa: 11/10/2016; ngày duyệt đăng: 13/10/2016.

**Abstract:** Differentiated instruction is a modern teaching concept of educational reform, in which teachers put more efforts to respond to variance among learners in the classroom in term of competences, styles, interests and demands of learning based on their gender or characteristics. Differentiated instruction is in learner's power while mobilizing learner's competence in exploring knowledge. This article mentions differentiated teaching in the world and in Vietnam and the assessment of this teaching trend lays foundation for solutions to improve quality of education in our country.

**Keywords:** Differentiated instruction, learning style, micro differentiation.

Các nhà giáo dục đều công nhận rằng, ngay trong một lớp học, người học ngoài những đặc điểm chung về tâm sinh lí lứa tuổi còn có những đặc điểm khác biệt về hứng thú, sở thích, trình độ nhận thức, năng lực, phong cách học tập (PCHT). Định hướng đổi mới giáo dục hiện nay là “lấy người học làm trung tâm” bằng các phương pháp dạy học (PPDH) tích cực. Khi áp dụng các phương pháp này, hiển nhiên dẫn đến sự phân hóa về cường độ và tiến độ hoàn thành nhiệm vụ. Thực vậy, “áp dụng phương pháp tích cực càng ở trình độ cao thì sự phân hóa càng lớn”. Dạy học phân hóa (DHPH) hướng tới tạo ra môi trường học tập, trong đó, người học được “tự giác tự do, khám phá” kiến thức, kĩ năng thông qua các hình thức tổ chức, nội dung, phương pháp DHPH phù hợp với khả năng, nhu cầu, phong cách học tập của họ. Bài viết khái quát lại những kết quả nghiên cứu về DHPH trên thế giới và ở Việt Nam, từ đó có những định hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.

## 1. Xu hướng nghiên cứu và vận dụng DHPH trên thế giới

Tư tưởng dạy học (DH) hướng vào khai thác tiềm năng của mỗi cá nhân học sinh (HS) đã được các nhà giáo dục như J. A Comenxki, J. J Rutxo, A. Distecvec, J.Dewey, E.Clapare-de... nhấn mạnh rằng, “DH phải đáp ứng nhu cầu của người học” [1]. Cuối thế kỉ XX, DHPH được nghiên cứu, vận dụng ở rất nhiều nước trên thế giới và phát triển nhất ở Mĩ. Nghiên cứu về DHPH được phát triển từ những thành tựu nghiên cứu trước đó. Các nhà giáo dục học đều cho rằng, cơ sở khoa học của DHPH xuất phát từ các lí thuyết nền tảng sau: 1) *Lí thuyết vùng phát triển gần*

*của L.S. Vygotsky* cho rằng, HS khác nhau không chỉ ở vùng phát triển hiện tại mà còn khác nhau trong vùng phát triển gần nhất. Do đó, DH cần tôn trọng và khai thác vốn sống, xây dựng việc học dựa trên mức độ vừa sức với mỗi HS [1]; 2) *Thuyết đa trí tuệ của Gardner* (1993) cho rằng, mỗi người đều có ít nhất 8 loại trí tuệ khác nhau (trí tuệ ngôn ngữ, trí tuệ logic - toán, không gian, cơ thể - vận động, âm nhạc, hướng ngoại, hướng nội, tự nhiên, hiện sinh và trí tuệ đạo đức). Quan điểm đáng sau thuyết đa trí tuệ là việc đáp ứng nhu cầu của mỗi HS bằng cách áp dụng các chiến lược học tập khác nhau với từng loại trí tuệ [2]; 3) *Lí thuyết học tập trải nghiệm của David Kold* (1984) đưa ra mô hình về phong cách học tập (PCHT) với 4 kiểu phong cách: *hội tụ* (converging), *phân kì* (diverging), *đồng hóa* (assimilating), *điều chỉnh* (accommodating). Trên cơ sở phát triển lí thuyết này của Kold, Honey và Mumford đã xây dựng bộ công cụ phân loại 4 PCHT cơ bản: *người học hành động* (activist), *người học phản ứng* (reflector), *người học thực dụng* (pramatist), *người học lí thuyết* (theorist) [3]. Quan điểm khác của Neil Fleming (1987) đưa ra mô hình PCHT VAK (Visual - nhìn, Auditory - nghe, Kinaesthetic - vận động) [3], [4]. Tiếp theo, năm 1978, trong cuốn sách “*Dạy sinh viên thông qua PCHT cá nhân của họ*” của Rita Dunn và Kenneth Dunn, tác giả đã xây dựng được công cụ đánh giá PCHT cho sinh viên [5]. Có thể nói, ba lí thuyết trên là nền tảng quan trọng cho sự ra đời của tư tưởng DHPH [6]. Trên cơ sở của các thuyết này, DHPH được nghiên

\* Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

cứu cả về lí thuyết, thực hành và trở thành trào lưu rộng khắp ở Mỹ, Canada, Tây Âu... Về mặt lí thuyết, các nghiên cứu của Hall (2002), Batt & Lewis (2005), Brimijoin & Narvaez (2008),... đều công nhận vai trò quan trọng của DPHP [7]. Theo đó, khi tiến hành DPHP, giáo viên (GV) điều chỉnh quá trình DH cho phù hợp với trình độ, sở thích, phong cách học của HS. Hiam Giontt (1972) cho rằng, chính GV và hoạt động của họ trong lớp học là nhân tố quyết định một đứa trẻ có hứng thú hay không với việc học tập. Trong thực tế, việc kết nối cảm xúc của GV với người học đóng góp vào gia tăng thành tích học tập (Allen, Gregory, Mikami, Hamre, & Pianta, 2012; Hattie, 2009). Điều đó có nghĩa là, trong một lớp học phân hóa, GV phải làm hài hòa và đáp ứng các nhu cầu khác nhau của người học.

Về mặt thực hành, năm 1990, loại hình “trường học tự chọn” xuất hiện đầu tiên ở bang Virginia (Mỹ) và sau đó được áp dụng rộng rãi ở một số bang hoặc vùng, miền của các nước phát triển. Đây là trình độ cao của DH tự chọn. Trong các trường có tổ chức DH tự chọn, HS được chọn từ nội dung, phương pháp, thời gian dành cho mỗi môn học đến GV dạy từng môn học của mình. Mỗi HS ở đây được học theo một chương trình, kế hoạch học tập và thời khóa biểu riêng thích hợp với năng lực và nguyện vọng cá nhân. Xu thế *Giáo dục hướng tới cá nhân* làm cho hình thức DH tự chọn ngày càng chiếm ưu thế hơn so với hình thức phân ban và có thể trở thành hình thức phân hóa giáo dục chủ yếu được áp dụng trong thế kỉ này [6].

Trong hai tác phẩm “*Lớp học phân hóa: Đáp ứng các nhu cầu của người học*” (1999, 2014) [8] và “*Đánh giá và sự thành công của HS trong lớp học phân hóa*” (2003) [9], Tomlinson tổng kết các nghiên cứu mới nhất về DPHP sau 15 năm nghiên cứu và thực hiện DPHP ở các mức độ, các đối tượng, trong các lớp và các loại trường học khác nhau. Cụ thể: Khi bàn về định nghĩa DPHP, tác giả cho rằng, “*DPHP là một chiến lược giảng dạy phù hợp với các nhu cầu khác biệt của từng cá nhân người học*”. Chiến lược DPHP đòi hỏi GV phải “*làm rõ mục đích học tập bắt nguồn từ các tiêu chuẩn về nội dung, nhưng được thực hiện một cách linh hoạt để đảm bảo mọi HS đều tham gia và hiểu bài*”. Tomlinson (2001) nhấn mạnh đến 3 yếu tố của chương trình DH có thể được phân hóa là: 1) *Phân hóa về nội dung* (dạy cái gì? - phân hóa nội dung của bài học trên những gì HS đã biết); 2) *Phân hóa về quy trình* (dạy như thế nào? - GV tổ chức các hoạt động học tập phân hóa dựa trên nhu cầu, lợi ích và phong cách học của HS); 3) *Phân hóa về sản phẩm học tập* (kết quả đầu ra, cái

HS cần đạt được sau quá trình DH và được thể hiện qua bài tập thông qua hoạt động đánh giá) [8], [9]. Cơ sở lí luận của DPHP được Tomlinson xây dựng chủ yếu trên thuyết đa trí tuệ của Howard Gardner và các nghiên cứu về hoạt động nhận thức. Tác giả nhấn mạnh rằng, PCHT đa dạng và các loại trí tuệ của HS như một nền tảng, khuyến khích GV cá nhân hoá các hoạt động giảng dạy trong lớp học để đáp ứng những trí tuệ, PCHT khác nhau. Các nghiên cứu về DPHP của Tomlinson chủ yếu áp dụng trên đối tượng HS phổ thông, trong các môn học khác nhau như toán, khoa học, ngôn ngữ, sinh học, lịch sử... *Có thể nói, đây là một nghiên cứu làm nền tảng cơ sở cho các nghiên cứu tiếp theo của chúng tôi để thực hiện tổ chức DPHP trên đối tượng sinh viên và thông qua một môn học cụ thể*.

Đồng quan điểm với Tomlinson, David và Kimberly (2007) trong tác phẩm “*Xây dựng đội ngũ nhà giáo: một cách tiếp cận kiến tạo để nhập môn Giáo dục học*” [10] cho rằng, DPHP cần dựa trên PCHT và các loại trí tuệ của người học. GV lên kế hoạch và bài giảng tích hợp nhiều chiến lược giảng dạy nhất có thể, nhằm công nhận các điểm khác biệt của HS trong lớp. DPHP bao gồm việc: 1) Điều chỉnh nội dung để đáp ứng năng lực, kinh nghiệm và mối quan tâm của HS; 2) Đưa ra nhiều lộ trình khác nhau để đạt được mục tiêu bài học; 3) Cho phép HS được chứng minh hiểu biết của mình theo nhiều cách có ý nghĩa; 4) Cho phép tồn tại sự đa dạng trong môi trường học tập dựa vào nhu cầu của từng HS; không đòi hỏi GV phải xây dựng kế hoạch giảng dạy riêng cho từng HS; thay vào đó, phương pháp này đòi hỏi GV tìm kiếm các kiểu nhu cầu, sau đó phân nhóm HS có nhu cầu hoặc sở thích tương tự để GV có thể đáp ứng nhu cầu của từng nhóm [10; tr 160-163].

Bernhardt, J. E. (2008) trong nghiên cứu “*A differentiated approach to community college language instruction*” đã làm rõ về phương pháp DPHP trong dạy tiếng Nga ở Trường Cao đẳng Cộng đồng [11]. Để thực hiện DPHP, Bernhardt, J. E tiến hành khảo sát đầu vào, vốn kiến thức nền, tìm hiểu phong cách học của HS và xác định mục tiêu cần đạt. Qua đó, đề xuất một số hoạt động dạy học trong lớp và biện pháp phân hóa trong việc giao bài tập về nhà và đánh giá HS. Trong đó, người học được lựa chọn *học cái gì và học như thế nào*, những thứ liên quan đến điều họ biết và cách họ học thông qua nhiều phương thức học tập (Blaz, 2006) [11].

Như vậy, xu hướng nghiên cứu và ứng dụng DPHP trên thế giới hướng vào phát triển tiềm năng trí tuệ, phong cách học cá nhân trong lớp, cụ thể là phân

hóa trong quá trình DH từng bài, từng chương của từng môn học, là DH tự chọn. Các tác giả cũng đã nêu được quy trình DHPH, vai trò của DHPH trong DH ở các môn học khác nhau.

## 2. Xu hướng nghiên cứu và vận dụng DHPH ở Việt Nam

Ở Việt Nam, tư tưởng về DHPH được thể hiện từ rất sớm trong các nguyên tắc giáo dục và nguyên tắc dạy học được nhiều nhà giáo dục Việt Nam đưa ra như: Đặng Vũ Hoạt (1987, 2015) trong tác phẩm “Lí luận DH đại học” cho rằng, cần “*Đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong quá trình DH; đảm bảo tính thống nhất giữa cá nhân và tập thể trong quá trình DH ở đại học*” [12; tr 68]; Thái Duy Tuyên (1993, 2012) “*Đảm bảo tính vừa sức, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi*” [13; tr 95]; Nguyễn Bá Kim (2006) “*Đảm bảo thống nhất giữa đồng loạt và phân hóa*” [1; tr 13].

Theo các tác giả Tôn Thân (2006) [1; tr 18-20], Trần Ngọc Lan - Nguyễn Thùy Vân (2009) [14], DHPH được tiến hành ở 2 mức độ: 1) *Phân hóa ở cấp độ vĩ mô* (phân hóa về mặt tổ chức) là sử dụng những biện pháp phân hóa thích hợp để phân hóa rõ rệt về nội dung và cả hình thức tổ chức DH, tức là hình thành những nhóm ngoại khóa; lớp chọn, trường chuyên, sử dụng chương trình chuyên biệt, nội dung và kế hoạch DH không lệ thuộc chặt chẽ vào sách giáo khoa; 2) *Phân hóa ở cấp độ vi mô* (phân hóa nội tại) là sử dụng những biện pháp phân hóa thích hợp với các đối tượng khác nhau trong cùng một lớp học, trong cùng khoảng thời gian, đảm bảo thống nhất một chương trình và kế hoạch DH. DHPH ở cấp độ này thể hiện thông qua việc tìm hiểu và thực hiện các phương pháp, kĩ thuật DH khác nhau sao cho mỗi cá nhân hoặc nhóm HS thu được kết quả học tập tốt nhất.

Xét trên bình diện giáo dục ở Việt Nam, DHPH vĩ mô đã và đang được thực hiện trong các trường học ở Việt Nam từ trước 1945 cho đến nay, chú trọng đến phân hóa theo chương trình, hình thành hệ thống các trường chuyên và lớp chọn, trường dành riêng cho HS khuyết tật, HS dân tộc thiểu số... Như vậy, DHPH vĩ mô đặc biệt chú trọng đến cơ cấu hệ thống giáo dục (cấp học), các loại nhà trường phổ thông, tỉ trọng và quan hệ giữa các lĩnh vực học tập theo các cấp học biểu hiện trong chương trình giáo dục phổ thông, đến cơ cấu quản lí nhà trường mà ít đề cập đến DHPH trong lớp học [6], [1].

Song song với DHPH vĩ mô, DHPH vi mô ngày càng được nghiên cứu và ứng dụng trong DH. Đặng Hữu Giang (2001) đã phân loại HS tiểu học thành 4

nhóm (giỏi, khá, trung bình, yếu kém) dựa trên thành tích học tập, tính độc lập nhận thức, hứng thú học [15]. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa xây dựng được công cụ và tiêu chí rõ ràng để phân hóa người học mà chỉ căn cứ chủ yếu vào kết quả học tập, ít chú ý đến các yếu tố khác như nhu cầu, mong muốn hay phong cách học.

Khi bàn về quy trình DHPH, Trần Ngọc Lan - Nguyễn Thúy Vân (2009) trong nghiên cứu “*DHPH trong môn Toán ở Tiểu học*” đã đề xuất quy trình gồm 4 bước: 1) Đánh giá, phân loại trình độ HS; 2) Xây dựng kế hoạch nội dung, phương pháp DHPH; 3) Triển khai thực hiện; 4) Kiểm định và đánh giá [14]. Cùng hướng nghiên cứu DHPH trong môn *Toán ở tiểu học* nhưng được làm rõ hơn trong nghiên cứu, tác giả Lê Thị Thu Hương (2012) với đề tài “*DHPH ở Tiểu học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy và học môn Toán*” [16] đã đề xuất quy trình gồm 3 bước: 1) Phân loại HS theo trình độ nhận thức; 2) Xây dựng và thực hiện kế hoạch DHPH; 3) Đánh giá và tổng kết. Từ đó, Lê Thị Thu Hương đề xuất các biện pháp giúp GV tiến hành DHPH ở cấp độ vi mô như: Phân hóa về mục tiêu DH; thiết kế nội dung DHPH; lựa chọn các PPDH, hình thức tổ chức DH và phương tiện DH theo hướng phân hóa; điều khiển hoạt động DHPH; phân hóa đánh giá kết quả học tập của HS [16]. *Có thể nhận thấy, xu hướng của các nghiên cứu trên đều có điểm chung là tổ chức DHPH dựa trên trình độ nhận thức của HS bằng cách đưa ra các nhiệm vụ hoặc yêu cầu cho HS nhưng phân hóa mức độ phức tạp, độ khó của vấn đề. GV giúp HS xác định rõ nhiệm vụ nào trong khả năng của các em, nhiệm vụ nào HS cần nỗ lực, cố gắng tư duy thêm hoặc cần sự hỗ trợ của GV hoặc bạn học.*

Nguyễn Thị Hồng Chuyên (2014) thực hiện DHPH dựa trên PCHT của HS tiểu học và đề xuất một số biện pháp thực hiện DHPH như: sử dụng kĩ thuật RAFT (Role-Audien-Format-Topic), kĩ thuật hình lập phương (cubing), kĩ thuật cờ ca rô (bảng chọn). Tác giả cũng khẳng định, DHPH dựa vào PCHT của HS có vai trò hết sức quan trọng đối với việc học tập và cả đối với cá nhân người học. Nhằm đáp ứng được PCHT đa dạng cần phải xây dựng các biện pháp, kĩ thuật DH phù hợp và sử dụng hiệu quả trong quá trình DH [17]. Có thể nói, đây là gợi ý cần thiết cho các GV khi muốn thực hiện DHPH cho HS. Tuy nhiên, *nghiên cứu mới chỉ liệt kê các kĩ thuật được sử dụng để tiến hành DHPH, chưa có lí luận của việc sử dụng các kĩ thuật này có đáp ứng PCHT của người học, chưa xây dựng công cụ để xác định PCHT của HS.*

Cũng với quan điểm về DHPH dựa trên PCHT của người học, Đỗ Thị Quỳnh Mai (2015) nghiên cứu đề tài “*Vận dụng một số PPDH tích cực theo quan điểm phân hóa trong DH phần Hóa học phi kim ở trung học phổ thông*” [18]. Tác giả đã tìm hiểu và phân loại PCHT của HS theo mô hình VAK của Neil Fleming; vận dụng một số PPDH tích cực (theo góc hoặc theo hợp đồng) theo quan điểm DHPH để tổ chức hoạt động học tập; xây dựng được quy trình lựa chọn và xây dựng hệ thống bài tập phân hóa gồm 8 bước: 1) Xác định mục tiêu; 2) Xác định nội dung DH; 3) Xây dựng bảng mô tả các mức độ cần đạt cho chủ đề; 4) Xác định nội dung kiến thức có thể mã hóa thành bài tập; 5) Lựa chọn và thiết kế bài tập phân hóa; 6) Sắp xếp bài tập thành hệ thống; 7) Kiểm tra thử; 8) Chính sửa và hoàn thiện hệ thống bài tập; đề xuất 4 biện pháp sử dụng bài tập phân hóa trong DH phần *Hóa học phi kim* ở trường trung học phổ thông; xây dựng bộ công cụ để đánh giá năng lực hợp tác và năng lực giải quyết vấn đề của HS thông qua PPDH theo hợp đồng và PPDH theo góc và sử dụng bài tập phân hóa. *Nghiên cứu này đã gợi mở cho chúng tôi các phương pháp và hình thức để tổ chức DH trong các nghiên cứu tiếp theo về DHPH dựa vào PCHT của người học.* Tuy nhiên, tổ chức DHPH, ngoài việc sử dụng PPDH theo góc, PPDH theo hợp đồng, còn rất nhiều PPDH tích cực khác có thể sử dụng như DH dự án, DH giải quyết vấn đề... Hơn nữa, liệu PCHT của HS phổ thông và sinh viên có gì khác nhau và chúng tôi cần sử dụng công cụ nào để tiến hành phân hóa PCHT của sinh viên khi tiến hành DHPH. Vì thế, cần có một nghiên cứu sâu hơn cả về lý thuyết và thực hành trong việc lựa chọn PPDH và hình thức DH, kiểm tra, đánh giá để tiến hành DHPH cho sinh viên theo PCHT. Đây là vấn đề mà chúng tôi cần làm rõ trong nghiên cứu tiếp theo của mình.

Những nghiên cứu về PCHT của các nhà giáo dục Việt Nam như: Nguyễn Thạc - Phạm Thành Nghị (1992) khẳng định vai trò việc DH phù hợp với PCHT của người học [19]; Giáp Bình Nga - Nguyễn Thị Mai (2007) đã xây dựng và hoàn thiện công cụ đánh giá và tham vấn kiểu học cho sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội [20]. Nguyễn Công Khanh (2007) đã xây dựng bộ công cụ đánh giá “*PCHT của sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn và Trường Đại học Khoa học Tự nhiên - Đại học Quốc gia Hà Nội*”. Ông chỉ ra rằng, PCHT của sinh viên chịu ảnh hưởng bởi một loạt các yếu tố như ngành học, giới tính, các chiến lược học, các phương pháp

đọc và học được yêu thích, năng lực tự học, tự nghiên cứu... Có mối liên hệ giữa PCHT với năng lực làm việc độc lập, tư duy sáng tạo, năng lực tự học, tự nghiên cứu ở mức khá và tốt cũng là những sinh viên có PCHT tích cực [21]. Nguyễn Thị Lan Hương (2012) vận dụng công cụ xác định PCHT của Kold (1984) để nhận định PCHT của sinh viên Đại học Y Hà Nội. Nghiên cứu cũng chỉ ra mối quan hệ mật thiết giữa PCHT của sinh viên với một số yếu tố cá nhân, gia đình, xã hội [22].

Hoàng Thanh Tú (2009) đã vận dụng mô hình PCHT của Ken Dunn & Rita Dunn (1986), lý thuyết về kiểu nhận thức (Cognitive Style Theory) và bán cầu não (Brain Lateralization Theory). Tác giả cho rằng, PCHT được chia thành 7 loại: ngôn ngữ, logic, hình ảnh, âm thanh, hoạt động, nhóm, độc lập; đồng thời, vận dụng các PCHT này trong việc hướng dẫn ôn tập trong DH lịch sử ở trung học phổ thông [23]. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa làm rõ công cụ, tiêu chí đánh giá PCHT theo mô hình trên.

Hoàng Tiến Dũng (2014) đã hệ thống hóa và phát triển lý luận về đặc điểm học tập của học viên là người lớn; xác định được đặc điểm và những PCHT cơ bản của học viên tại trung tâm giáo dục thường xuyên; đưa ra một số biện pháp để quản lý DH theo quan điểm phân hóa trong trường trung học phổ thông hiện nay [24].

Như vậy, có thể thấy, nhiều công trình nghiên cứu đã tiến hành đánh giá PCHT của HS, sinh viên theo các mô hình PCHT khác nhau với các bộ công cụ, tiêu chí đánh giá khác nhau. Từ các kết quả nghiên cứu này đã định hướng cho chúng tôi trong việc lựa chọn, xây dựng các bộ công cụ đánh giá PCHT của sinh viên sư phạm cho phù hợp. Để từ đó, có thể tiến hành xây dựng quy trình DHPH cho sinh viên sư phạm qua học phần “*Sinh lý trẻ lứa tuổi tiểu học*” theo PCHT của họ.

\* \* \*

Trên cơ sở tổng quan tài liệu về DHPH đã thực hiện trên thế giới và ở Việt Nam, chúng tôi rút ra một số nhận xét như sau:

- DHPH là định hướng DH phù hợp các đối tượng người học khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi HS. Để thực hiện DHPH trong lớp học, trước tiên GV cần hiểu nhu cầu người học, tức là cần xây dựng công cụ để phân hóa người học dựa trên các yếu tố như mức độ sẵn sàng, hứng thú, phong cách học... Từ đó, GV thiết kế nội dung DH, tổ chức DH (sử dụng phương pháp, phương tiện, hình thức DH), kiểm tra, đánh giá người học, tạo

môi trường học tập... đáp ứng được nhu cầu đa dạng của người học. Đây cũng là các vấn đề mà chúng tôi cần tiến hành nghiên cứu sâu hơn trong thời gian tới.

- Nghiên cứu và ứng dụng DHPH ở Việt Nam và thế giới ngày càng được quan tâm. Ở Việt Nam, các nghiên cứu tập trung chủ yếu DHPH theo trình độ nhận thức của người học, bước đầu quan tâm tới PCHT và các nghiên cứu tập trung nhiều trên đối tượng HS phổ thông, ít chú ý trên đối tượng sinh viên. Đặc biệt, chưa có công trình nghiên cứu nào về DHPH cho sinh viên sư phạm thông qua học phần “Sinh lí trẻ lứa tuổi tiểu học”. Vì vậy, vận dụng tiếp cận DHPH vào môn học cụ thể hoặc vào môn học lí luận và PPDH bộ môn sẽ tạo điều kiện cho sinh viên được học tập, trải nghiệm và thực hành DHPH, góp phần nâng cao chất lượng DH môn học và giúp sinh viên có đủ năng lực và trình độ tổ chức DHPH để đáp ứng được nhu cầu học tập đa dạng của người học. □

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Tôn Thân (2006). *Báo cáo tổng kết đề tài “Một số giải pháp thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phân hóa”*. Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục.
- [2] Trần Đức Khánh (2010). *Lí thuyết đa thông minh và vấn đề đổi mới phương pháp dạy học ở bậc đại học*. Tạp chí Giáo dục, số 235, tr 23-26.
- [3] Kolb, D.A. (2005). *The Kold Learning Styles Inventory*. HayGroup.
- [4] Klement M (2014). *How do my students study? An analysis of students of educational disciplines favorite learning styles according to VARK classification*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132, p. 384-390.
- [5] Dunn, R. (1996). *How to implement and supervise a learning style program*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [6] Nguyễn Anh Dũng - Đào Thái Lai (2013). *Đề xuất phương án tích hợp và phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Tạp chí Giáo dục, số 301, tr 1-5.
- [7] Hall T. (2002). *Differentiated Instruction*. National center on accessing the general curriculum, June 2002.
- [8] Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- [9] Tomlinson, C.A (2003). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for

Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

- [10] David Jerner Martin , Kimberly S. Loomis (2014). *Building Teachers: A constructivist approach to introducing education*. Cengage Learning Asia.
- [11] Bernhardt, J.E (2008). *A Differentiated Approach to Community College Language Instruction*. Northern Virginia Community College.
- [12] Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức (2015). *Lí luận dạy học đại học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [13] Thái Duy Tuyên (1998). *Giáo dục hiện đại (những nội dung cơ bản)*. NXB Giáo dục.
- [14] Trần Ngọc Lan - Nguyễn Thúy Vân (2009). *Dạy học phân hóa trong môn Toán ở tiểu học*. Tạp chí Giáo dục, số 244, tr 38-40.
- [15] Đặng Hứa Giang (2000). *Dạy học cá biệt hóa và nhóm phân hóa ở trường tiểu học*. Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, số 7, tr 14-15.
- [16] Lê Thị Thu Hương (2012). *Dạy học phân hóa ở Tiểu học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy học môn Toán*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [17] Nguyễn Thị Hồng Chuyên (2014). *Dạy học phân hóa dựa vào phong cách học tập của học sinh*. Tạp chí Giáo dục, số 347, tr 35-37.
- [18] Đỗ Thị Quỳnh Mai (2015). *Vận dụng một số phương pháp dạy học tích cực theo quan điểm phân hóa trong dạy học phân hóa học phi kim ở Trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [19] Nguyễn Thạch - Phạm Thành Nghị (1992). *Tâm lí học sư phạm đại học*. NXB Giáo dục.
- [20] Giáp Bình Nga - Nguyễn Thị Mai (2007). *Thiết kế công cụ đánh giá và tham vấn kiểu học tập của sinh viên*. Kỷ yếu hội thảo mô hình đào tạo chuyên gia tham vấn và trị liệu 5/2007, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [21] Nguyễn Công Khanh (2008). *Nghiên cứu phong cách học của sinh viên*. Tạp chí Giáo dục, số 202, tr 7-10.
- [22] Nguyễn Thị Lan Hương - Nguyễn Hoàng Long - Phùng Lâm Tới - Dương Thị Phương - Kim Bảo Giang - Lê Thị Tài - Nguyễn Văn Hiến (2012). *Phong cách học tập trong sinh viên Trường đại học Y Hà Nội và một số yếu tố liên quan*. Tạp chí Nghiên cứu y học, số 79 (2), tr 160-165.
- [23] Hoàng Thanh Tú (2009). *Hướng dẫn ôn tập dựa trên phong cách học tập trong dạy học Lịch sử ở trường trung học phổ thông*. Tạp chí Giáo dục, số 208, tr 43-45.
- [24] Hoàng Tiến Dũng (2012). *Một số vấn đề về phong cách học tập của học viên hệ vừa học vừa làm*. Tạp chí Giáo dục, số 281, tr 15-18.