

# PHÁT TRIỂN TƯ DUY PHẢN BIỆN VÀ NĂNG LỰC ĐẶC THÙ CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trịnh Chí Thâm<sup>+</sup>,  
Lê Văn Nhung,  
Nguyễn Thị Ngọc Phúc

Trường Đại học Cần Thơ  
+ Tác giả liên hệ • Email: tctham@ctu.edu.vn

## Article History

Received: 17/3/2020

Accepted: 15/4/2020

Published: 20/5/2020

## Keywords

Geography, competence, integrated development, critical thinking.

## ABSTRACT

The Ministry of Education and Training's 2018 General Education program focuses on the formation and development of general and specific capacities for learners. Accordingly, critical thinking is one of the important goals that are concerned and emphasized. The paper analyzes the scientific basis of developing critical thinking and specific competencies and proposes some effective methods to develop critical thinking and specific competencies for students in teaching Geography according to the General Education Program 2018.

## 1. Mở đầu

Trong những năm qua, người học Việt Nam còn khá hạn chế trong khả năng tư duy phản biện (TDPB) và năng lực (NL) vận dụng (Thanh, 2010). Điều này không chỉ ảnh hưởng đến kết quả học tập trên lớp mà còn làm giảm hiệu suất làm việc của họ trong những môi trường và tình huống cụ thể. Sự hạn chế trong NL tư duy và vận dụng còn làm cho người học khó khai phóng ý tưởng sáng tạo và NL thực tế của bản thân. Vì thế, khả năng học tập suốt đời cũng bị giới hạn. Theo Thanh (2010), tư duy dạy và học của người Việt Nam bị ảnh hưởng nhiều bởi triết học Khổng Tử, do đó người học khá thụ động tiếp thu kiến thức và tin tưởng về những gì được truyền đạt. Điều này cũng ảnh hưởng lớn đến việc phát triển tư duy và không còn phù hợp với quan niệm học tập dựa trên nguyên lý người học tự kiến tạo kiến thức.

Tháng 12/2018, Bộ GD-ĐT Việt Nam ban hành Chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) (Bộ GD-ĐT, 2018a), trong đó có CTGDPT môn Địa lí (ĐL) (Bộ GD-ĐT, 2018b). Trong chương trình giáo dục lần này, NL nói chung và NL đặc thù nói riêng được chú trọng hình thành và phát triển cho người học. Theo đó, NL TDPB cũng là một trong số các mục tiêu quan trọng được quan tâm và nhấn mạnh. Xuất phát từ mục tiêu phát triển tư duy và NL đặc thù của môn ĐL, việc nghiên cứu nhằm phát triển tích hợp TDPB và NL là một việc làm cần thiết.

Có thể thấy, việc phát triển đồng thời TDPB và NL đặc thù môn ĐL sẽ giúp quá trình dạy và học tiết kiệm được thời gian, công sức và thậm chí kinh phí mà vẫn đạt được mục tiêu đề ra. Nói cách khác, với cùng một chuỗi các hoạt động dạy và học, quá trình dạy học có thể cùng lúc thực hiện được mục tiêu phát triển TDPB và NL đặc thù môn ĐL cho người học một cách hiệu quả.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Thu thập và phân tích tư liệu là phương pháp chính yếu được vận dụng trong nghiên cứu này. CTGDPT tổng thể, CTGDPT môn ĐL và các công bố khoa học được chọn lọc và phân tích nhằm làm rõ: - Mục tiêu tổng quát của CTGDPT 2018 và mục tiêu cụ thể của CTGDPT môn ĐL; - Mục tiêu phát triển NL đặc thù môn ĐL trong CTGDPT 2018; - Những cơ sở lý luận chung về TDPB và việc phát triển TDPB.

Từ những cơ sở quan trọng này, chúng tôi tập trung phân tích những cơ sở khoa học cho việc tiếp cận và phát triển tích hợp TDPB và NL đặc thù môn ĐL, từ đó đề xuất các chiến lược nhằm phát triển tích hợp TDPB và NL đặc thù môn ĐL đạt hiệu quả.

### 2.2. Cơ sở lý thuyết

#### 2.2.1. Mục tiêu phát triển năng lực trong chương trình môn Địa lí

Việc xây dựng lại CTGDPT môn ĐL (Bộ GD-ĐT, 2018b) đảm bảo được 3 vấn đề cốt lõi làm rõ tính đặc thù của môn học, xác định các quan điểm xây dựng chương trình và mục tiêu môn học. Trong đó, việc xác định mục tiêu phát triển NL được xem là nhiệm vụ quan trọng. Trong CTGDPT môn ĐL, NL được xác định gồm NL chung và NL đặc thù.

Cụ thể, người học môn ĐL được định hướng phát triển 3 nhóm NL chung gồm: *NL tự chủ và tự học, NL giao tiếp và hợp tác và NL giải quyết vấn đề và sáng tạo*. Bên cạnh đó, nhóm NL đặc thù bao gồm: *nhận thức khoa học*

ĐL (nhận thức thế giới theo quan điểm không gian và giải thích các hiện tượng và quá trình ĐL), *tìm hiểu ĐL* (sử dụng các công cụ ĐL học; tổ chức học tập ở thực địa và khai thác Internet phục vụ môn học) và *vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học* (cập nhật thông tin và liên hệ thực tế; thực hiện chủ đề học tập khám phá từ thực tiễn và vận dụng tri thức ĐL giải quyết một số vấn đề thực tiễn).

Có thể thấy, nhiệm vụ trọng tâm của CTGDPT 2018 là phát triển NL đặc thù cho môn ĐL. Để thực hiện tốt mục tiêu phát triển NL, người học đóng vai trò chủ động và tích cực trong quá trình dạy học, là chủ thể chính của hoạt động dạy - học (Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường, 2015). Bên cạnh NL đặc thù, NL tư duy và sáng tạo được đánh giá cao nhằm giúp người học khai phóng tư duy và kiến tạo tri thức cho bản thân. Ngoài ra, NL tư duy và sáng tạo được xem là nền tảng và trụ cột để người học tự hình thành khả năng học tập suốt đời.

### 2.2.2. *Khái quát về tư duy phản biện*

Nhiều tác giả (Fisher, 2001; Moore và Parker, 2007; Mason, 2008; Nosich, 2009; Rainbolt và Dwyer, 2012) đồng quan điểm rằng TDPB là một NL tư duy bậc cao bao gồm việc lập luận, diễn giải và đánh giá về những gì được tiếp nhận thông qua giao tiếp và tương tác. Để thể hiện quan điểm và sự quan tâm của mình. Các tác giả đã nghiên cứu và có những kết luận về TDPB, biểu hiện và tiêu chuẩn để đánh giá NL tư duy này. Cụ thể như sau:

- Đối với Paul (1992), thay vì cho người học tiếp nhận hoặc tin tưởng vào những gì đã được viết trong sách vở hãy để họ tự tư duy và đưa ra ý tưởng riêng của mình, đặc biệt là tập trung vào việc nhìn nhận vấn đề và tìm ra giải pháp. Theo quan điểm trên, người học cần tự chủ và sáng tạo trong cách tư duy của họ.

- TDPB là sự kết hợp giữa kiến thức, thái độ và hiệu suất làm việc của mỗi cá nhân (Sternod và French, 2016). TDPB có ba phương diện và cũng có thể được xem là ba cấp độ tư duy theo trình tự gồm nhận diện các giả định, đánh giá các lập luận và đưa ra những quyết định.

- Theo Nosich (2009), có hai đặc tính để đánh giá TDPB bao gồm tính phản ánh và tiêu chuẩn của tư duy. Tính phản ánh bao gồm việc xác định mục đích, đặt câu hỏi, đưa ra giả định, cung cấp thông tin, giải thích, trình bày quan điểm. Tính tiêu chuẩn được thể hiện ở sự rõ ràng, mức độ phù hợp, sự đầy đủ, chiều sâu, sự bao quát và độ chính xác. Để nâng cao tính phản biện của tư duy, lập luận hoặc đánh giá của sinh viên cần phải đáp ứng các yếu tố và tiêu chuẩn này càng nhiều càng tốt.

### 2.2.3. *Phát triển tích hợp tư duy phản biện và năng lực đặc thù môn Địa lí*

Qua nghiên cứu tư liệu, nhóm tác giả nhận thấy có nhiều điểm tương đồng giữa việc phát triển TDPB và NL đặc thù môn ĐL. Ten Dam, Volma và Wardekker (2004) đã khẳng định, TDPB có thể được hình thành khi người học tham gia trực tiếp vào những hoạt động cụ thể. Qua sự tham gia đó, họ không chỉ cải thiện khả năng tư duy mà còn được phát triển những NL cần thiết mang tính đặc thù dựa vào hoạt động học tập. Theo quan điểm trên, việc phát triển NL tư duy và NL đặc thù cần được dựa vào các hoạt động phù hợp. Tùy vào mục tiêu, người dạy cần tổ chức những hoạt động cụ thể để thu hút sự tham gia của người học.

Cùng quan điểm như vậy, Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường (2015) cũng cho rằng giáo dục định hướng NL cần chú trọng vào NL vận dụng tri thức nhằm chuẩn bị cho con người NL giải quyết các tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp. Giáo dục định hướng NL nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách là chủ thể của quá trình nhận thức. Như vậy, có thể thấy rằng TDPB và NL của người học đều được hình thành qua quá trình giao tiếp và tương tác trong những nhiệm vụ học tập cụ thể (Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường, 2015; Fisher, 2001 và Nosich, 2009). Đó là căn cứ cơ bản và quan trọng nhất để khẳng định có thể phát triển tích hợp TDPB và NL đặc thù môn ĐL trong các hoạt động học tập được tổ chức trong và ngoài nhà trường.

*Ví dụ 1.* Yêu cầu: Dựa vào Atlas ĐL Việt Nam (trang 9), hãy xác định tỉnh/thành có lượng mưa cao nhất nước ta và giải thích tại sao.

Để giải quyết tốt yêu cầu trên, người học cần xác định được Huế có lượng mưa cao nhất Việt Nam vì: - Huế nằm ở sườn đón gió Đông Bắc qua biển Đông; - Bão từ biển Đông mang hơi ẩm và mưa; - Huế chịu ảnh hưởng của hoạt động dải hội tụ nội chí tuyến.

Việc dựa vào Atlas và kiến thức đã học về tự nhiên Việt Nam để giải quyết vấn đề mà câu hỏi đặt ra sẽ giúp người học phát triển được một số NL đặc thù của môn học như nhận thức thế giới theo quan điểm không gian, giải thích các hiện tượng và quá trình ĐL và sử dụng các công cụ ĐL học. Mặt khác, người học phải cung cấp thông tin, lập luận để có được dẫn chứng và lí giải một cách khoa học, chính xác, hợp lí và đầy đủ. Những lập luận và lí lẽ mà người học huy động được sẽ được đánh giá để nhằm giúp người học đưa ra quyết định và giải thích tại sao Huế lại có lượng mưa lớn nhất nước ta. Không thể phủ nhận rằng việc đánh giá về đối tượng được tư duy và đưa ra quyết định cuối cùng là những việc làm quan trọng và là biểu hiện của TDPB (Mason, 2008). Nói cách khác, lúc đó tư duy

người học đảm bảo được cả tính phản ánh lẫn tính tiêu chuẩn của tư duy. Điều này chứng minh rằng người học được phát triển đồng thời khả năng TDPB và NL đặc thù môn ĐL.

*Ví dụ 2. Tọa đàm: Phát huy vai trò làng nghề truyền thống trong giải quyết việc làm.*

Nhằm hoàn thành buổi tọa đàm chuyên đề, ngoài giáo viên và học sinh, một số bên liên quan cần được mời tham dự để trình bày và chia sẻ ý kiến. Cụ thể, các bên liên quan có thể là cán bộ quản lý các hoạt động KT-XH ở địa phương, cán bộ làm công tác dân số, nghệ nhân hoặc thợ thủ công, doanh nghiệp,... Trong buổi tọa đàm này, người học không chỉ lắng nghe mà còn có thể được phản hồi ý kiến và đề xuất những giải pháp dựa trên sự hiểu biết của bản thân. Để có thể thảo luận và đưa ra ý kiến, học sinh cần có nền tảng kiến thức, quan điểm và lập luận cá nhân, khả năng trình bày suy nghĩ của mình một cách tường minh. Rõ ràng, việc học tập qua tọa đàm như vậy giúp họ cọ sát với tình hình thực tế của địa phương mình và thực tế hóa kiến thức được học. Việc giao tiếp và tranh luận (gọi chung là tương tác trong quá trình học tập) là phương thức để phát triển TDPB của học sinh. Ngoài ra, họ đồng thời được phát triển một số NL đặc thù môn ĐL như vận dụng tri thức ĐL giải quyết một số vấn đề thực tiễn, cập nhật thông tin và liên hệ thực tế, nhận thức thế giới theo quan điểm không gian.

*Ví dụ 3. Dự án chuyên đề: Môi trường và tương lai của chúng ta.*

Trong trường hợp này, từng nhóm học sinh sẽ được quyền lựa chọn và thực hiện các dự án về ô nhiễm môi trường, biến đổi môi trường, thực trạng khai thác một loại tài nguyên cụ thể,... ở địa phương của mình. Để làm tốt dự án, người học cần vận dụng kiến thức đã học để khai thác tốt đối tượng nghiên cứu của mình. Việc làm đó đòi hỏi học sinh phải có kỹ năng nghiên cứu, lập luận và đánh giá khoa học, tư duy phản ánh,... Đôi lúc, họ còn phải tranh luận với các thành viên khác để có được những cách làm việc và kết quả dự án hiệu quả nhất có thể. Nói cách khác, cùng một lúc TDPB và các NL như thực hiện chủ đề học tập khám phá từ thực tiễn, vận dụng tri thức ĐL giải quyết một số vấn đề thực tiễn, tổ chức học tập ở thực địa, nhận thức thế giới theo quan điểm không gian, giải tích các hiện tượng và quá trình ĐL được hình thành và phát triển. Việc học tập này có ý nghĩa lớn vì dạy và học trong thời kì hiện đại khuyến khích sự gắn kết chặt chẽ giữa kiến thức trường học và thực tế cộng đồng và việc vận dụng kiến thức để trải nghiệm và giải quyết các vấn đề ngay cộng đồng địa phương.

### **2.3. Một số biện pháp nhằm phát triển tích hợp tư duy phản biện và năng lực đặc thù môn Địa lí hiệu quả**

#### **2.3.1. Định hướng rõ ràng và chính xác mục tiêu dạy học**

Việc xác định rõ mục tiêu phát triển TDPB và NL đặc thù môn ĐL đối với từng bài học hoặc từng hoạt động học tập cụ thể là điều cần thiết đầu tiên giúp cả người dạy và người học định hướng rõ công việc của mình ngay từ đầu. Đối với người dạy, việc định hướng này giúp thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học và các bước tiến hành của từng hoạt động. Đối với người học, họ chủ động tham gia một cách có chủ đích nhằm đạt được những mục tiêu đã đề ra. Có thể thấy rằng, việc xác định mục tiêu nhằm giúp quá trình dạy học định hướng sản phẩm đầu ra một cách dễ dàng và cụ thể. Đó cũng là định hướng chung trong CTGDPT tổng thể của Bộ GD-ĐT, người dạy chủ đạo tổ chức hoạt động còn người học chủ động và tích cực tham gia quá trình dạy học để có thể hình thành và phát triển tri thức của bản thân. Tri thức của quá trình dạy học có thể là nhận thức, hành vi hay thái độ của họ; cũng có thể tri thức là tổng hòa của 3 yếu tố này. Hay nói cách khác, tri thức được biểu hiện qua những sản phẩm dạy và học cụ thể. Đặc biệt việc xác định mục tiêu dạy học có vai trò quan trọng trong việc giúp giáo viên và học sinh xây dựng kế hoạch cụ thể cho cả quá trình dạy - học và cho từng hoạt động dạy - học cụ thể.

#### **2.3.2. Thiết kế hoạt động dạy học cụ thể**

Thay vì cung cấp thông tin, chúng ta nên thiết kế những hoạt động dạy học để người học tư duy và thực hiện những công việc cụ thể (Paul, 1992). Brown (1997) cũng chỉ ra rằng, để người học phát triển được TDPB chúng ta cần cung cấp cho họ những vấn đề học tập có ý nghĩa. Nói cách khác, đó là những vấn đề thực tiễn để họ tiếp cận và giải quyết. Từ những nhiệm vụ và vấn đề học tập đó, người học có thể phát triển NL của bản thân một cách dễ dàng (Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường, 2015). Việc thiết kế các hoạt động dạy học cụ thể giúp người học vừa thực tế hóa kiến thức vừa cải thiện khả năng giải quyết vấn đề. Khi đứng trước bất kì vấn đề học tập cụ thể nào, người học có xu hướng nảy sinh mong muốn giải quyết để thỏa mãn trí tò mò, giải quyết mâu thuẫn với chính hiểu biết của bản thân hoặc bất đồng quan điểm với mọi người. Tất cả điều này kích ứng tốt cho tư duy khoa học làm việc một cách hiệu quả hơn. Như vậy, cùng một lúc có thể phát triển TDPB và NL cho người học ĐL.

#### **2.3.3. Huy động sự tham gia của các bên liên quan**

Kristin, Linda và Nicholas (2014) đã đề xuất một mô hình nhằm phát triển tốt TDPB. Trong mô hình này, các tác giả nhấn mạnh vai trò của các bên tham gia và tính chủ động, tích cực của người học trong các hoạt động dạy học. Người học cùng tham gia tranh luận về những vấn đề thực tế dựa trên sự hiểu biết của bản thân, nguồn tư liệu

và công cụ học tập cần thiết khác, vì vậy họ được khai phóng tư duy và hình thành dần những NL đặc thù. Ennis (1962), McPeck (1981) và Halpern (1996) đều thừa nhận việc tranh luận không chỉ giúp người học nêu lên quan điểm, sự hiểu biết thông qua cách lập luận về vấn đề học tập mà còn hỗ trợ họ tham gia học tập một cách chủ động. Tuy nhiên, để việc thảo luận các vấn đề trong dạy học ĐL đạt hiệu quả như mong đợi, giáo viên nên tổ chức tranh luận trong những nhóm nhỏ trước khi cho họ trình bày trước một tập thể lớn (Delaney, 1991). Việc này đòi hỏi người dạy cần có kỹ năng thiết kế hoạt động thảo luận, kỹ năng đặt câu hỏi để kích thích tư duy và khả năng định hướng giải quyết tình huống.

#### 2.3.4. Gắn kết hoạt động dạy học với mục tiêu đã định hướng

Để phát triển NL của người học, các phương pháp dạy học có thể tích cực hóa hoạt động học nên được ưu tiên vận dụng. Cụ thể, đó là các phương pháp dạy học qua dự án (Nguyễn Thị Kim Liên, 2014), dạy học trải nghiệm (Nguyễn Thị Ngọc Phúc, 2018), dạy học qua trò chơi (Nguyễn Đức Vũ, 2001), dạy học qua hoạt động ngoại khóa (Phạm Thị Lệ Nhân, 2015), dạy học qua hoạt động nhóm (Đào Thị Bích Ngọc, 2018) và dạy học qua giải quyết tình huống có vấn đề (Phan Trọng Ngo, 2005). Cùng quan điểm với vấn đề này, để phát triển TDPB cho người học ĐL một số phương pháp và hình thức tổ chức dạy học cũng được các tác giả đề xuất ưu tiên vận dụng như tranh luận theo chủ đề (Hay, 2001 và Grant, 1997), giải quyết tình huống thực tế (Grant, 1997 và McWhorter, 2011); học tập trải nghiệm (Grant, 1997), học tập thực tế (Roberts, 2014).

Những nghiên cứu và kết luận của các tác giả trong và ngoài nước đã chứng minh rằng việc thiết kế các hoạt động như trên sẽ giúp đạt được mục tiêu phát triển tích hợp TDPB và NL đặc thù cho người học ĐL. Điều này cũng phù hợp với xu thế dạy học chung của thế giới và Việt Nam hiện nay, đó là dạy và học gắn liền với các hoạt động thực tiễn tại cộng đồng địa phương.

#### 2.3.5. Vận dụng hình thức kiểm tra, đánh giá phù hợp và xác thực

Việc thiết kế các hoạt động kiểm tra, đánh giá đóng vai trò quan trọng đối với mục tiêu phát triển TDPB và NL người học. Theo Nguyễn Công Khanh (2014), đánh giá theo NL là đánh giá khả năng HS vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào trong các tình huống thực tiễn của cuộc sống hằng ngày. Với cách nhìn nhận của mình, Lê Thị Lệ Hà và cộng sự (2016) cũng đồng quan điểm khi cho rằng đánh giá theo NL là đánh giá theo chuẩn về sản phẩm đầu ra nhưng sản phẩm đó không chỉ là kiến thức, kỹ năng mà là NL vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt tới một chuẩn nào đó.

Qua đó, có thể thấy rằng việc đánh giá góp phần phát triển TDPB cho người học vì để có thể vận dụng được những gì được học vào các tình huống hoặc nhiệm vụ cụ thể người học cần có tư duy phản ánh. Bên cạnh đó, NL tư duy cần có tính khoa học, độ chính xác, sự sâu sắc, tính phù hợp. Điều đó biểu hiện cho tính tiêu chuẩn của TDPB. Như vậy, để có được những sản phẩm tốt và được đánh giá cao, học sinh cần huy động NL tư duy và hành động của bản thân trong quá trình học tập, tương tác và làm việc cùng người khác. Quá trình này dần kích ứng sự hình thành và phát triển của TDPB và NL môn ĐL.

### 3. Kết luận

Việc phát triển tích hợp TDPB và NL cho người học là một yêu cầu quan trọng và thiết thực, được xem là một trong những mục tiêu trọng tâm trong CTGDPT tổng thể nói chung và CTGDPT môn ĐL nói riêng. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng có nhiều nét tương đồng về đặc điểm, tiêu chuẩn và cách thức phát triển TDPB và NL đặc thù cho người học môn ĐL.

Bài viết khẳng định cơ sở khoa học và thực tế để tiến hành các hoạt động dạy học nhằm phát triển tích hợp TDPB và NL đặc thù môn ĐL cho học sinh một cách hiệu quả. Những ví dụ và biện pháp tiêu biểu được đề xuất là kim chỉ nam nhằm định hướng cho các hoạt động giáo dục nói chung và dạy học nói riêng nhằm phát triển TDPB và NL đặc thù môn ĐL một cách tích hợp.

#### Tài liệu tham khảo

- Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2015). *Li luận dạy học hiện đại*. NXB Đại học Sư phạm.
- Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT)*.
- Bộ GD-ĐT (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Địa lí (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT)*.
- Brown, A. (1997). *Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters*. American Psychologist, 52, 399-413.



- Đào Thị Bích Ngọc (2018). *Đổi mới phương pháp dạy học nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học Địa lí 10 trung học phổ thông*. Kì yếu hội nghị khoa học Địa lí toàn quốc lần thứ 10, NXB Khoa học tự nhiên và Công nghệ, Hà Nội, tr 1466-1475.
- Delaney, E. (1991). *Applying geography in the classroom through structured discussion*. Journal of Geography, May/June, 129-133.
- Ennis, R. H. (1962). *A concept of critical thinking*. Harvard Educational Review, 32(1), 81-111.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press.
- Grant, R. (1997). *A claim for the case method in the teaching of geography*. Journal of Geography in Higher Education, 21(2), 171-185.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Place: Psychology Press.
- Hay, I. (2001). *Critical Geography and Activism in Higher Education*. Journal of Geography in Higher Education, 25(2), 141-146. doi: 10.1080/03098260120067592.
- Kristin, M. S., Linda, M. & Nicholas, L. P. (2014) *Teaching critical thinking in world regional geography through stakeholder debate*. Journal of Geography in Higher Education, 38(4), 557-570.
- Lê Thị Lệ Hà, Lư Thanh Tú, Nguyễn Thị Lan Anh (2016). *Đổi mới đánh giá người học theo hướng tiếp cận năng lực*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 6, tr 43-45.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- McWhorter, K. T. (2011). *Study and critical thinking skills in college* (7th ed.). Boston: Longman.
- Moore, B. N., & Parker, R. (2007). *Critical thinking* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Nguyễn Công Khanh (2014). *Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Đức Vũ (2001). *Hoạt động ngoại khóa địa lí ở trường trung học phổ thông*. NXB Giáo dục.
- Nguyễn Thị Kim Liên (2014). *Phương pháp thiết kế và tổ chức thực hiện các dự án trong dạy học Địa lí 12 - trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thị Ngọc Phúc (2018). *Quan điểm chu trình và đặc điểm của dạy học trải nghiệm*. Tạp chí Dạy và Học ngày nay, số tháng 4, tr 7-9.
- Nosich, G. M. (2009). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Paul, R. C. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (2<sup>nd</sup> revised ed.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Phạm Thị Lệ Nhân (2015). *Quản lý hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp theo hướng xã hội hóa ở trường trung học phổ thông Thành phố Hồ Chí Minh*. Bộ GD-ĐT, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- Phan Trọng Ngọc (2005). *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*. NXB Đại học Sư phạm.
- Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. (2012). *Critical thinking*. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning.
- Roberts, M. (2014). *Powerful knowledge and geography education*. The Curriculum Journal, 25(2), 187-209. doi: 10.1080/09585176.2014.894481.
- Sternod, L., & French, B. (2016). *Test Review: Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal*. Journal of Psychoeducational Assessment, 34(6), 607-611.
- Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2004). *Making sense through participation: social differences in learning and identity development*. In J. van der Linden & P. Renshaw (eds.), Dialogic learning. Dordrecht: Kluwer.
- Thanh, P. T. H. (2010). *Implementing a student-centered learning approach at Vietnamese higher education institutions: Barriers under layers of Casual Layered Analysis (CLA)*. Journal of Futures Studies, 15(1), 21-38.