



Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ
website: sj.ctu.edu.vn



THỰC TRẠNG ĐẶT CÂU HỎI TRONG LỚP HỌC CỦA GIÁNG VIÊN KHOA SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ

Nguyễn Thành Đức¹, Nguyễn Hoài An¹, Cao Minh Hiền¹, Nguyễn Trần Trúc Thanh¹ và Thang Thiệu Quân¹

¹ Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

Thông tin chung:

Ngày nhận: 10/01/2014

Ngày chấp nhận: 27/06/2014

Title:

Lecturers' questioning in the classrooms at school of education, Can Tho University

Từ khóa:

Thang phân loại câu hỏi Bloom, câu hỏi, đặt câu hỏi, lớp học, chiến lược, học tập

Keywords:

Bloom's taxonomy, question, questioning, classroom, strategies, learning

ABSTRACT

The current study was conducted in the context of School of Education (SOE), Can Tho University and brought with it two aims. One was to find out the average number of questions made in a 50-minute period. The other was to survey the kinds of those questions. Used as the basis for the classification of questions in the survey was Bloom's taxonomy (1956) which identified six levels within the cognitive domain, namely "Knowledge", "Comprehension", "Application", "Analysis", "Synthesis", and "Evaluation". Direct observation of 60 classes was made to record the questions that were actually asked by randomly-selected instructors from nearly all departments of SOE. Also conducted as a check on the previous observation results were in-depth interviews on a one-to-one basis with a random sample of 20 students of SOE, from which valid conclusions could be drawn. The study results showed that the average number of questions made per class was 10.33 and the two question types of "Knowledge" and "Comprehension" outnumbered the others asked in the classroom. It was concluded that the number and types of questions asked varied greatly from class to class and depended on such factors as the teaching time, students' educational needs and interests, teaching objectives, and students' learning habits.

TÓM TẮT

Nghiên cứu này được thực hiện ở Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ và có hai mục đích. Một là xác định số lượng câu hỏi trung bình được đặt ra trong một tiết học. Hai là khảo sát những loại câu hỏi được đặt ra. Việc phân loại câu hỏi trong khảo sát này lấy thang phân loại câu hỏi Bloom (1956) làm cơ sở. Theo đó có 6 mức độ tư duy là "Biết", "Hiểu", "Áp dụng", "Phân tích", "Tổng hợp", và "Đánh giá". Nghiên cứu này dựa trên 60 tiết quan sát lớp học để ghi lại những câu hỏi mà các giảng viên đặt ra. Những giảng viên này được lựa chọn ngẫu nhiên và đến từ hầu như tất cả các bộ môn của Khoa Sư phạm. Để đối chiếu với kết quả quan sát lớp học trước đó, nghiên cứu còn bao gồm 20 cuộc phỏng vấn trực tiếp từng người với 20 sinh viên ngẫu nhiên của khoa Sư phạm, để từ đó rút ra những kết luận đúng đắn. Những kết quả nghiên cứu cho thấy rằng số lượng câu hỏi trung bình trong một tiết học là 10.33 và hai loại câu hỏi "Biết" và "Hiểu" được đặt ra nhiều hơn so với những loại câu hỏi khác trong lớp học. Nghiên cứu kết luận rằng số lượng và các loại câu hỏi được đặt ra không giống nhau theo từng tiết học và phụ thuộc vào những yếu tố như thời lượng tiết học, nhu cầu và sở thích của sinh viên, mục tiêu giảng dạy và thói quen học tập của sinh viên.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Đặt câu hỏi là trung tâm của phương pháp dạy học tích cực, một phương pháp tối đa hóa tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Đặt ra những câu hỏi để kích thích tư duy của học sinh và thu hút họ vào các cuộc thảo luận hiệu quả nhằm nhắm đến các kỹ năng tư duy bậc cao như phân tích, tổng hợp và đánh giá. Vì đặt câu hỏi là một quá trình cốt lõi của tư duy, hiểu biết, dạy và học nên có một số nghiên cứu ngoài nước khảo sát vấn đề đặt câu hỏi trong lớp học. Chẳng hạn, theo Bruadli (1998) có tới 80% thời lượng của tiết học người dạy sử dụng để đặt câu hỏi. Thay vì tính theo thời lượng như Bruadli, Carlsen, (1991), Graesser & Person (1994) tính bằng 1 con số cụ thể là tùy vào loại lớp học, người dạy có thể sử dụng tới 120 câu hỏi trong 60 phút giảng dạy. Đối với trong nước, chúng tôi chưa tìm thấy đề tài khảo sát vấn đề đặt câu hỏi trong lớp học. Vì các lý do trên, chúng tôi tiến hành khảo sát thực trạng đặt câu hỏi trong lớp học của giảng viên đại học.

2 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Mục tiêu nghiên cứu

Để nắm rõ thực trạng đặt câu hỏi trong các lớp học thuộc Khoa Sư phạm Trường Đại học Cần

Thơ, đề tài nghiên cứu này tập trung vào hai mục tiêu sau:

- Khảo sát số lượng câu hỏi được đặt ra trong một tiết học (50 phút).
- Khảo sát các loại câu hỏi được đặt ra trong lớp học.

2.2 Phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp nghiên cứu sau đây được sử dụng:

- Phương pháp tiếp cận vấn đề.
- Phương pháp thu thập số liệu gồm khảo sát trực tiếp 60 tiết học và phỏng vấn trực tiếp 20 sinh viên.
- Phương pháp xử lý số liệu bằng phần mềm Excel.

2.3 Cơ sở lý luận: Phân loại tư duy Bloom

Bloom (1956) đã dựa trên mục tiêu giáo dục để mô tả quá trình tư duy truyền thống theo sáu mức độ từ đơn giản nhất (gọi lại kiến thức) đến phức tạp nhất (đánh giá giá trị và tính hữu ích của một ý kiến). Phần mô tả hệ thống cấp bậc truyền thống về quá trình tư duy này của ông đã được thừa nhận và sử dụng một cách phổ biến trong nhiều lĩnh vực cho đến ngày nay.

Bảng phân loại tư duy Bloom theo mục tiêu giáo dục (truyền thống)

Kỹ năng	Khái niệm	Từ khóa
Biết	Nhớ lại thông tin	Xác định, miêu tả, gọi tên, phân loại, nhận biết, mô phỏng, làm theo
Hiểu	Hiểu nghĩa, diễn giải khái niệm	Tóm tắt lại, biến đổi, biện hộ, giải thích, lĩnh hội, lấy ví dụ
Vận dụng	Sử dụng thông tin hay khái niệm trong tình huống mới	Thiết lập, thực hiện, tạo dựng, mô phỏng, dự đoán, chuẩn bị
Phân tích	Chia nhỏ thông tin và khái niệm thành những phần nhỏ hơn để hiểu đầy đủ hơn	So sánh/đối chiếu, phân chia, phân biệt, lựa chọn
Tổng hợp	Ghép các ý với nhau để tạo nên nội dung mới	Phân loại, khái quát hoá, cấu trúc lại
Đánh giá	Đánh giá chất lượng	Đánh giá, phê bình, phán đoán, chứng minh, tranh luận, biện hộ.

Xét về những mặt mạnh và yếu của mô hình phân loại tư duy của Bloom (1956), cấu trúc bậc thang được xem là điểm mạnh nhất vì nó tạo sự thuận tiện cho giáo viên trong việc tạo ra nhiều câu hỏi gợi ý ở nhiều mức độ khác nhau của tư duy. Bên cạnh đó, giáo viên nắm chắc hơn việc khuyến khích học sinh của họ sử dụng các quá trình tư duy ở bậc cao trong việc tiếp thu và ghi nhớ kiến thức. Tuy nhiên, cũng còn nhiều ý kiến không đồng nhất về cái biểu hiện ra bên ngoài của những thuật ngữ như “phân tích”, “đánh giá”. Ngoài ra, có rất nhiều

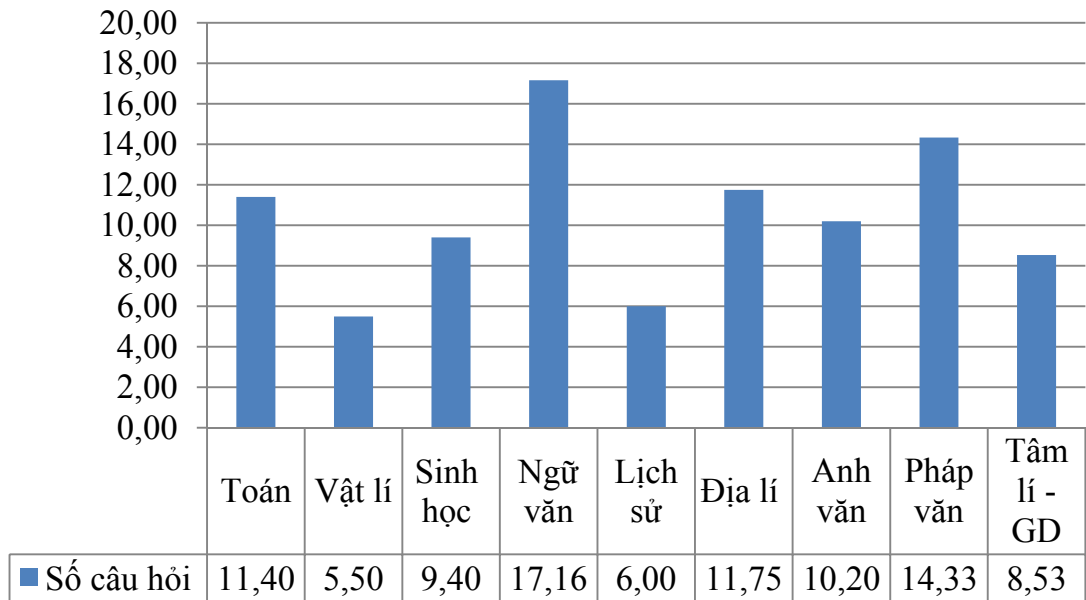
hoạt động quan trọng như những vấn đề và dự án thực không được sắp xếp trong Thang phân loại tư duy.

Mặc dù, phát triển tư duy không phải là yếu tố duy nhất làm nên sự thành công cho việc dạy và học vì ngoài phạm trù tư duy, vấn đề tâm lý tình cảm của cả người dạy lẫn người học cũng như môi trường văn hóa, xã hội cũng ảnh hưởng khá nhiều đến sự hiểu biết về cách thức dạy và học, nhưng đến nay mô hình phân loại của Bloom (1956) vẫn là mô hình chi tiết nhưng bao quát và đầy đủ nhất.

3 KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Số câu hỏi trung bình trong một tiết học (50 phút) là 10.33 câu hỏi. Do đặc thù môn học, số câu hỏi trung bình trong một tiết ở mỗi bộ môn khác nhau. Trong đó, bốn bộ môn Ngữ văn, Pháp văn, Địa lí, Toán có số câu hỏi trung bình cao trên

10.33. Các bộ môn còn lại Anh văn, Sinh học, Tâm lí – Giáo dục, Lịch sử, Vật lí có số câu hỏi trung bình thấp dưới 10.33. Đặc biệt, bộ môn Ngữ văn với 17.16 câu hỏi đã đứng ở vị trí cao nhất trong tất cả các bộ môn. Tiết học với ít câu hỏi nhất rơi vào bộ môn Vật Lí với chỉ trung bình 5.5 câu.



Hình 1: Biểu đồ thể hiện số câu hỏi trung bình trong một tiết học ở các bộ môn Khoa Sư phạm

Bảng 1: Tỷ lệ phần trăm số câu hỏi trung bình trong một tiết học ở các bộ môn Khoa Sư phạm

(Đơn vị: %)

Bộ môn	Ngữ văn	Pháp văn	Địa lí	Toán	Anh văn	Sinh học	Tâm lí – GD	Lịch sử	Vật lí
Số câu hỏi trung bình/tiết (%)	18.20	15.20	12.46	12.90	10.82	10.00	9.05	6.36	5.83

Bộ môn Ngữ văn chiếm tỉ lệ cao nhất 18,20%, trong khi bộ môn Vật Lí chiếm tỉ lệ thấp nhất 5,83%. Nhìn chung, đa số các bộ môn đều chiếm tỉ lệ trên 10%, chỉ có ba bộ môn có tỉ lệ thấp và hai trong số đó là bộ môn Tâm lí – Giáo dục chỉ có

9,05% và bộ môn Sử chỉ có 6,36%. Hiện trạng trên đã phản ánh rằng đa số các lớp học thuộc các môn nặng về lí thuyết thì số lượng các câu hỏi được đặt ra sẽ thấp hơn các môn học có nhiều tính tương tác trên lớp giữa giảng viên và sinh viên.

Bảng 2: Tỷ lệ phần trăm loại câu hỏi theo mô hình phân loại Bloom

(Đơn vị: %)

Loại câu hỏi	Biết	Hiểu	Vận dụng	Phân tích	Tổng hợp	Đánh giá
Tỷ lệ phần trăm (%)	54.68	25.65	6.29	5.00	0.65	7.74

Trong tổng số các câu hỏi được đặt ra trong 60 tiết học ở 9 bộ môn, hai loại câu hỏi “Biết” và “Hiểu” chiếm số phần trăm nhiều nhất. Ngược lại, chiếm số phần trăm ít nhất là loại câu hỏi “Tổng hợp”. Các loại câu hỏi còn lại là “Vận dụng”,

“Phân tích” và “Đánh giá” đều chiếm tỉ lệ không cao và không chênh lệch nhau nhiều.

Câu hỏi “Biết” và “Hiểu” chiếm hơn 80% tổng số câu hỏi ghi nhận được. Đây cũng là hai loại câu hỏi mà hầu hết sinh viên được phỏng vấn trả lời khi

được hỏi về loại câu hỏi mà giảng viên thường đặt trong giờ học.

Kết quả phỏng vấn cho thấy: Câu hỏi “Biết” và câu hỏi “Hiểu” là hai loại câu hỏi mà sinh viên thích được hỏi nhất. Ngoài ra, còn có câu hỏi “Vận dụng”. Hầu hết sinh viên được phỏng vấn cũng thừa nhận rằng họ không chuẩn bị câu hỏi trước khi lên lớp.

Sinh viên A: “Không. Vì tôi không đọc tài liệu trước ở nhà”.

Sinh viên B: “Tôi không soạn câu hỏi cho giảng viên trước khi đến lớp, vì không biết gì để soạn”.

Khi được hỏi về mối quan hệ giữa việc đặt câu hỏi với mức độ hiểu bài của sinh viên, 90% người được phỏng vấn đồng ý rằng việc đặt câu hỏi giúp họ hiểu bài tốt hơn.

Sinh viên ngành Anh văn nói: “Có. Vì: có cơ hội mở xê vấn đề nhiều hơn; chứng tỏ giảng viên chuẩn bị giáo án kỹ trước khi lên lớp; sinh viên có cơ hội động não, tìm tòi sâu hơn.”

Sinh viên ngành Hóa nói: “Có. Vì giúp sinh viên tư duy, tìm hiểu bài sâu hơn, biết nhiều chi tiết hơn.”

Sinh viên ngành Lý nói: “Việc giáo viên đặt ra những câu hỏi xung quanh nội dung bài học kích thích tôi tự suy nghĩ để tìm ra câu trả lời cho dù trả lời sai, từ đó tôi hiểu bài tốt hơn và nhớ lâu hơn thay vì được cung cấp sẵn kiến thức.”

4 KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

4.1 Kết luận

Nhìn chung, số lượng câu hỏi được đặt ra trong một tiết học còn rất ít. Số câu hỏi trung bình trong một tiết học 50 phút chỉ 10.33 câu hỏi. Trên mức trung bình chỉ có bốn bộ môn là Ngữ văn, Pháp văn, Địa lí, Toán, các bộ môn còn lại như Anh văn, Sinh học, Tâm lí – Giáo dục, Lịch sử, Vật lí đều có số câu hỏi trung bình trong một tiết học thấp hơn mức trung bình. Sự khác nhau về số lượng câu hỏi của các bộ môn là do tính đặc thù của từng môn học.

Câu hỏi “Biết” và “Hiểu” là hai loại câu hỏi được giảng viên đặt ra nhiều nhất trong giờ học. Các sinh viên cũng đề cập đến hai loại này khi được phỏng vấn về loại câu hỏi mà giảng viên thường đặt trong giờ học. Bên cạnh hai loại câu hỏi “Biết” và “Hiểu”, sinh viên cũng rất thích câu hỏi loại “Vận dụng”.

Đa số các sinh viên không chuẩn bị trước câu hỏi để hỏi giảng viên khi lên lớp do họ ít khi chuẩn bị bài trước, điều này dẫn đến kết luận rằng: họ thích được giảng viên đặt cho nhiều câu hỏi khi lên lớp nhưng chỉ ở mức độ tư duy thấp với những loại câu hỏi “Biết”, “Hiểu” và “Vận dụng” vì họ có thể trả lời các loại câu hỏi này một cách dễ dàng.

Với thực trạng được phản ánh như trên, cần có sự điều chỉnh hợp lý cho việc đặt câu hỏi trong lớp học nhằm giúp quá trình dạy và học thêm hiệu quả.

4.2 Đề xuất

Theo mô hình dạy học tương tác hiện nay với phương châm lấy người học làm trung tâm thì sự giao tiếp và tương tác giữa giảng viên và sinh viên thật sự cần thiết. Vì thế, các câu hỏi mang tính gợi ý dùng để khơi gợi sinh viên đưa ra ý kiến của mình nên được áp dụng nhiều hơn thay vì đưa ra câu trả lời trực tiếp cho sinh viên. Thông qua việc tự đưa ra câu trả lời đó, sinh viên sẽ hiểu bài sâu hơn và có thể nhớ bài một cách dễ dàng, thậm chí ngay trên lớp.

Những loại câu hỏi khác nhau nên được áp dụng một cách hợp lý với từng tình huống, mục đích giảng dạy và khả năng của người học.

– Những câu hỏi trắc nghiệm, ngắn gọn, trực tiếp ở cấp độ tư duy thấp và không yêu cầu sinh viên phải giải thích nhiều sẽ tạo ra sự thoải mái và dễ dàng cho người học.

– Ngược lại, những câu hỏi mở loại “Vận dụng” hay “Hiểu” yêu cầu sinh viên cho ví dụ hay giải thích lại làm các vấn đề trong bài học được sáng tỏ và rõ ràng. Từ đó, người học sẽ hiểu bài và khắc sâu kiến thức hơn.

– Loại câu hỏi “Phân tích” và “Tổng hợp” được các sinh viên thuộc bộ môn “Toán”, “Lý”, “Sinh” đồng tình. Đó là những câu hỏi được đặt ra dưới dạng bài tập yêu cầu sinh viên phân tích để tìm ra phương pháp giải phù hợp.

– Dạng câu hỏi “Đánh giá” nên được áp dụng khi sinh viên làm những bài kiểm tra và thi, đồng thời nó cũng giúp giảng viên phân loại được khả năng của sinh viên để dễ dàng hơn.

– Để hạn chế việc sinh viên không đọc bài trước ở nhà, ở cuối mỗi tiết học, giảng viên nên giao nhiệm vụ cho sinh viên làm ở nhà để chuẩn bị cho tiết tiếp theo. Đó có thể là bài tập có liên quan đến bài mới thực hiện theo cá nhân hoặc nhóm, một vài câu hỏi lý thuyết... Điều đó tạo động lực cho sinh viên đọc bài, tìm hiểu bài trước nhưng với mục đích rõ ràng hơn, hạn chế được sự lười biếng

hay hoạt động đọc bài truyền thống nhằm chán trước đây. Với sự chuẩn bị như thế, sinh viên sẽ có những khái niệm tổng quát về những gì mình sắp học ở tiết học tới, từ đó, họ trở nên năng động hơn, dễ dàng hơn trong việc trả lời các câu hỏi của giảng viên cũng như tiếp thu bài nhanh chóng và nhớ lâu hơn. Điều này đồng thời cũng hạn chế sự lo lắng, lúng túng của sinh viên mỗi khi giảng viên đặt câu hỏi, góp phần xây dựng không khí tích cực cho tiết học (cả sinh viên và giảng viên đều đóng góp vào bài học, đặc biệt là sinh viên).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). Phân loại tư duy cho việc dạy, học và đánh giá. New York: Longman.
2. Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longman Green.
3. Brualdi, A. (1998) Classroom questions. Washington,DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Retrieved from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/questions.html>
4. Carlsen, W. S. (1991). Subject-matter knowledge and science teaching: A pragmatic perspective. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 2. Teachers' knowledge of subject matters it relates to their teaching practice* (pp. 115-143). Greenwich, CT: JAI Press.
5. Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In Orey M. R. (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved May 2007 from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
6. Graesser, A., & Olde, (2003). How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions the person asks when the device breaks down. *Journal of Educational Psychology*, 95, 524-536.
7. Graesser, A., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
8. Marzano, R. J. (2000). *Thiết kế phân loại tư duy mới cho các mục tiêu giáo dục*. Thousand Oaks, CA: Ấn phẩm Corwin.
9. Petty, G. (1998). *Teaching today*, second ed. Nelson Thornes: Cheltenham.
10. Phan Trọng Ngọ (2005). *Dạy học và các phương pháp dạy học trong nhà trường*. Đại học Sư phạm Hà Nội.
11. Stevens, R. (1912). *The questions as a measure of efficiency in instruction: a critical study of classroom practice*. New York: Teachers College, Columbia University.