

## XÂY DỰNG VÀ SỬ DỤNG BÀI TẬP THỰC TIỄN TRONG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Ngô Thị Hải Yến<sup>\*1</sup>, Phan Thị Thanh Hội<sup>2</sup> và Nguyễn Hữu Thăng<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>*Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam*

<sup>3</sup>*Trường Trung học Vinschool Times City, Hà Nội, Việt Nam*

\*Tác giả liên hệ: Ngô Thị Hải Yến, e-mail: [yenppdl@gmail.com](mailto:yenppdl@gmail.com)

Ngày nhận bài: 6/11/2025. Ngày sửa bài: 26/1/2026. Ngày nhận đăng: 15/4/2026.

**Tóm tắt.** Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, việc phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn được xác định là một mục tiêu trọng tâm của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Bài tập thực tiễn (BTTT) không chỉ góp phần kết nối tri thức với đời sống mà còn thúc đẩy sự phát triển tư duy, kỹ năng, cũng như các năng lực cốt lõi của HS. Tuy nhiên, thực tiễn giảng dạy cho thấy quá trình xây dựng và sử dụng BTTT vẫn còn nhiều hạn chế cả về nhận thức của giáo viên lẫn điều kiện triển khai. Nghiên cứu này hướng tới việc phân tích vai trò của BTTT trong dạy học, đề xuất mô hình *bối cảnh - năng lực - đánh giá* (CCA) trong thiết kế và sử dụng BTTT. Kết quả nghiên cứu được kỳ vọng sẽ cung cấp cơ sở khoa học và gợi ý thực tiễn cho giáo viên trong việc nâng cao chất lượng dạy học ở trường phổ thông.

**Từ khóa:** bài tập thực tiễn, phát triển năng lực, dạy học phổ thông.

## DEVELOPING AND USING PRACTICAL EXERCISES IN GENERAL SCHOOL TEACHING

Ngo Thi Hai Yen<sup>\*1</sup>, Phan Thi Thanh Hoi<sup>2</sup> and Nguyen Huu Thang<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>*Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam*

<sup>3</sup>*Vinschool Times City Secondary school, Hanoi, Vietnam*

\*Corresponding author: Ngo Thi Hai Yen, e-mail: [yenppdl@gmail.com](mailto:yenppdl@gmail.com)

Received November 6, 2025. Revised January 26, 2026. Accepted April 15, 2026.

**Abstract.** In the context of comprehensive educational reform, the development of students' competency to apply knowledge to real-life situations is identified as a central objective of the 2018 General Education Curriculum. Practical exercises (PEs) not only bridge school knowledge and real-life contexts but also foster critical thinking, skills, and core competencies in students. However, teaching practice indicates that the design and implementation of PEs still face limitations, both in teachers' perceptions and in actual conditions of classroom application. This study aims to examine the role of PEs in teaching, propose a context - Competency – Assessment (CCA) model for the design and use of PEs. The findings are expected to provide theoretical foundations and practical implications to support teachers in improving teaching quality at general schools.

**Keywords:** practical exercises, competency development, general education.

## **1. Mở đầu**

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của khoa học – công nghệ, đổi mới giáo dục đã trở thành xu thế tất yếu nhằm đáp ứng yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, có khả năng thích ứng linh hoạt với những biến động của xã hội hiện đại (Wang, 2012), (Hughson & Wood, 2022). Các cải cách giáo dục hiện nay ở nhiều quốc gia trên thế giới như Nhật Bản, Phần Lan, Đức đều lấy phát triển năng lực người học làm trọng tâm, trong đó đặc biệt chú trọng khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn để giải quyết vấn đề và thích ứng với các tình huống cuộc sống (Cave, (2024), Lavonen, (2020), Schecker & Parchmann, (2007). Tại Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018) được thiết kế theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh (HS), kế thừa và phát triển từ chương trình 2006, đồng thời nhấn mạnh vai trò của các phương pháp dạy học tích cực nhằm khuyến khích HS chủ động chiếm lĩnh tri thức, hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi (Chương trình giáo dục phổ thông, 2018). Trong giai đoạn hiện nay, việc đổi mới giáo dục tiếp tục được xác định là một trong ba đột phá chiến lược để phát triển đất nước. Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng đã nhấn mạnh yêu cầu “đột phá phát triển giáo dục và đào tạo” theo hướng hiện đại, công bằng, toàn diện, lấy người học làm trung tâm và năng lực vận dụng tri thức vào thực tiễn làm thước đo chủ yếu của chất lượng giáo dục Bộ Chính trị, (2025).

Trong bối cảnh chuyển đổi từ giáo dục định hướng nội dung sang giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực, việc thiết kế các nhiệm vụ học tập có ý nghĩa thực tiễn cho HS đã trở thành một vấn đề được quan tâm rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục quốc tế cũng như trong đổi mới chương trình ở nhiều quốc gia. Các tiếp cận như học tập theo ngữ cảnh (situated learning), học tập xác thực (authentic learning) hay học tập dựa trên vấn đề (problem-based learning) đều nhấn mạnh vai trò của các nhiệm vụ học tập gắn với bối cảnh đời sống, qua đó giúp người học vận dụng kiến thức, kỹ năng để giải quyết các vấn đề thực tiễn và phát triển năng lực một cách bền vững (Gulikers et al., n.d.; Herrington et al., 2014; Lave & Wenger, 1991). Trong xu thế đó, việc sử dụng các dạng bài tập hoặc nhiệm vụ học tập mang tính thực tiễn được xem là một trong những giải pháp quan trọng để hiện thực hóa mục tiêu giáo dục định hướng phát triển năng lực.

Với đặc trưng xuất phát từ các tình huống gắn liền thực tế, BTTT không chỉ giúp HS củng cố và mở rộng kiến thức mà còn rèn luyện tư duy phản biện, sáng tạo, khả năng giải quyết vấn đề và năng lực vận dụng kiến thức vào các tình huống đa dạng. Nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước đã khẳng định vai trò quan trọng của BTTT, đồng thời đề xuất cách xây dựng cũng như tích hợp BTTT trong nhiều chủ đề khác nhau trong các môn học như Vật lí ( Nguyễn, 2018), (Trần et al., n.d.), (Cao & Phùng, 2023), Hóa học (Lê & Quách, 2019), (Đinh & Phùng, 2020), (Dukket et al., 2024), (Trương, 2019), Sinh học (Hà & Khuất, 2022), (Nguyễn & Phan, 2018) và Địa lí (Bé & Nguyễn, 2024), (Cao, 2024). Những kết quả này cho thấy BTTT có tiềm năng góp phần phát triển cả năng lực chung lẫn năng lực chuyên môn đặc thù của HS phổ thông.

Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu hiện có chủ yếu mới dừng lại ở việc triển khai BTTT trong phạm vi một số môn học hoặc cấp học nhất định, còn thiếu sự khái quát và hệ thống hóa ở quy mô toàn diện. Đặc biệt, chưa có nhiều nghiên cứu tập trung phân tích sâu về nguyên tắc, quy trình thiết kế cũng như tiêu chí sử dụng hiệu quả BTTT trong dạy học ở trường phổ thông. Từ đó, có thể nhận thấy một số khoảng trống nghiên cứu cần được tiếp tục làm rõ: Thứ nhất, bản chất của BTTT chưa được phân tích một cách hệ thống dựa trên nền tảng các lí thuyết quốc tế như học tập theo ngữ cảnh, học tập xác thực hay đánh giá xác thực; Thứ hai, vẫn thiếu một khung lí thuyết và mô hình để xây dựng BTTT một cách logic, thống nhất giữa các môn học, phù hợp với CTGDPT 2018; Thứ ba, GV còn gặp khó khăn trong việc thiết kế và sử dụng BTTT do chưa có một quy trình hoặc mô hình thiết kế được định danh rõ ràng và có tính định hướng sự phạm.

Xuất phát từ những cơ sở lí luận và yêu cầu thực tiễn, nghiên cứu “Xây dựng và sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học ở trường phổ thông” được thực hiện với mục tiêu làm sáng tỏ những vấn đề lí luận và thực tiễn liên quan đến việc tổ chức dạy học gắn với thực tiễn thông qua hệ thống

bài tập. Cụ thể, nghiên cứu tập trung vào hai định hướng chính: (1) phân tích cơ sở lí luận và thực tiễn của việc xây dựng và sử dụng BTTT trong dạy học; (2) đề xuất quy trình thiết kế BTTT bảo đảm tính khoa học, tính sư phạm và phù hợp với đặc trưng môn học cũng như đặc điểm tâm lí - nhận thức của HS ở từng cấp học. Các kết quả của nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở học thuật cho việc sử dụng BTTT trong giáo dục phổ thông, đồng thời cung cấp những gợi ý thiết thực cho đào tạo GV và triển khai CTGDPT 2018.

## 2. Khái niệm và vai trò của bài tập thực tiễn trong dạy học ở trường phổ thông

Theo nghĩa rộng, bài tập thực tiễn (practical exercise) là dạng bài tập xuất phát từ các tình huống thực tế của đời sống, để giải quyết dạng bài tập này, HS cần vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học. Theo Lê Thanh Oai (2016), “bài tập thực tiễn là dạng bài tập xuất phát từ các tình huống thực tiễn, được giao cho HS thực hiện nhằm vận dụng những điều đã học để hình thành kiến thức mới hoặc củng cố, hoàn thiện, nâng cao kiến thức đã học, đồng thời phát triển năng lực người học” (Lê, 2016). Như vậy, BTTT có 3 dấu hiệu bản chất: 1) Xuất phát từ tình huống thực tiễn; 2) Yêu cầu vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học để giải quyết; 3) Hướng tới phát triển năng lực người học.

BTTT có vai trò quan trọng trong dạy học và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS. Thông qua các tình huống gắn với thực tiễn, BTTT giúp đánh giá mức độ hiểu, khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng và năng lực giải quyết vấn đề của HS một cách toàn diện hơn so với các bài tập chỉ yêu cầu ghi nhớ. Khi thực hiện BTTT, HS phải huy động kiến thức liên môn, tư duy logic, kĩ năng phân tích, xử lí thông tin và ra quyết định để giải quyết nhiệm vụ học tập. Các tác giả Phan Thị Thanh Hội và Nguyễn Thị Thu Hằng (2018) cũng nhấn mạnh rằng để đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cần đặt HS vào những tình huống gắn gũi với thực tiễn đời sống, qua đó kiểm tra khả năng giải quyết vấn đề thực tế của HS (Nguyễn & Phan, 2018). Vì vậy, BTTT không chỉ là công cụ đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học mà còn là phương tiện dạy học tích cực, góp phần phát triển tư duy phản biện, sáng tạo, năng lực tự học và năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn. Đồng thời, việc đưa các tình huống đời sống vào bài học còn giúp HS thấy rõ ý nghĩa của việc học, tăng hứng thú học tập và hình thành thói quen liên hệ kiến thức với thực tiễn.

Sử dụng BTTT trong dạy học phù hợp với các lí thuyết học tập đã được nghiên cứu trước đó trên thế giới. Theo lí thuyết học tập theo ngữ cảnh (situated learning) được nghiên cứu bởi Lave & Wenger (1991), việc học được xem là một quá trình tham gia vào các thực hành xã hội có ý nghĩa, trong đó kiến thức không tồn tại tách rời mà gắn chặt với bối cảnh và hoạt động (Lave & Wenger, 1991). BTTT thông qua việc đặt HS vào các tình huống gắn với đời sống hoặc thực tiễn xã hội, tạo điều kiện để người học giải quyết các nhiệm vụ trong bối cảnh cụ thể, thay vì chỉ tiếp nhận tri thức ở dạng trừu tượng. Bên cạnh đó, các tác giả Herrington & Oliver (2000) và Gulikers et al., (2004) khi nghiên cứu về học tập xác thực (authentic learning) và đánh giá xác thực (authentic assesment) đã nhấn mạnh vai trò của các nhiệm vụ học tập phản ánh những yêu cầu và thách thức của thế giới thực, đòi hỏi người học vận dụng tổng hợp kiến thức, kĩ năng và thái độ để tạo ra sản phẩm hoặc giải pháp có ý nghĩa (Gulikers et al., n.d.; Herrington et al., 2014). BTTT đáp ứng rõ nét tiêu chí này khi hướng tới các nhiệm vụ mở, có nhiều cách tiếp cận và gắn với sản phẩm hoặc quá trình thực hiện cụ thể, qua đó hỗ trợ đánh giá năng lực một cách thực chất. Đồng thời, dưới góc nhìn học tập dựa trên vấn đề (PBL), việc tổ chức học tập bắt đầu từ các vấn đề thực tiễn phức hợp được xem là con đường hiệu quả để phát triển tư duy bậc cao, năng lực tự học và hợp tác của người học (Barrows, 1996). Nhiều BTTT trong dạy học phổ thông có thể được xem là sự cụ thể hóa các nguyên lí cốt lõi của học tập dựa trên vấn đề trong bối cảnh thực tiễn. Kế thừa cơ sở lí luận các nghiên cứu trên nhóm tác giả đề sử dụng “Khung tích hợp BTTT trong giáo dục định hướng phát triển năng lực” (Integrated Framework for Practical Tasks in Competency - Based Education) trong nghiên cứu để từ đó xác định các đặc điểm và quy trình thiết kế BTTT.

### **3. Một số đặc điểm của bài tập thực tiễn trong dạy học ở trường phổ thông**

BTTT mang những đặc điểm riêng, phân biệt với các dạng bài tập truyền thống thông thường. Dưới đây là một số đặc điểm nổi bật của BTTT:

- Thứ nhất, về đặc điểm theo bối cảnh, BTTT được thiết kế gắn với tình huống thực tiễn có ý nghĩa, phản ánh các vấn đề trong sản xuất, sinh hoạt, môi trường hoặc xã hội. Đặc điểm này giúp HS nhận thấy kiến thức, kỹ năng không chỉ để ghi nhớ mà còn là công cụ giải quyết vấn đề trong đời sống. Để tăng tính xác thực, BTTT cần sử dụng dữ liệu, số liệu hoặc tình huống có thật, được lựa chọn từ các nguồn thông tin đáng tin cậy.

- Thứ hai, về nhận thức và năng lực, BTTT yêu cầu HS vận dụng kiến thức liên môn và các kỹ năng tư duy bậc cao để giải quyết vấn đề. Nhiệm vụ thường có tính đa chiều, đòi hỏi HS phân tích, so sánh, khái quát hóa và xem xét vấn đề từ nhiều góc độ. Với tính mở và tích hợp, BTTT tạo điều kiện để HS lựa chọn cách tiếp cận phù hợp, phát huy tư duy sáng tạo, năng lực tự chủ và khả năng giải quyết vấn đề.

- Thứ ba, về đặc trưng đánh giá, BTTT cần được thiết kế vừa sức, khả thi, phù hợp với trình độ và điều kiện thực hiện của HS. Bài tập phải cung cấp hoặc định hướng HS tìm kiếm đủ dữ kiện cần thiết, đồng thời đặt trong bối cảnh gắn gũi với trải nghiệm học tập, đời sống hoặc định hướng nghề nghiệp của các em. Việc đánh giá BTTT không chỉ dựa vào kết quả cuối cùng mà còn chú trọng quá trình HS lập kế hoạch, lựa chọn thông tin và vận dụng kiến thức, kỹ năng để giải quyết vấn đề.

Ngoài ra, BTTT còn đa dạng về hình thức, có thể được thiết kế dưới dạng định tính như giải thích, lập luận, mô tả hiện tượng hoặc dạng định lượng như tính toán, đo lường các đại lượng thực tế dựa trên kiến thức đã học. Dù ở hình thức nào, BTTT đều đặt HS vào bối cảnh thực tiễn, buộc các em phải vận dụng kiến thức và kỹ năng để tìm ra cách giải quyết phù hợp. Nhờ đó, BTTT góp phần phát triển năng lực giải quyết vấn đề và năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng của HS một cách tự nhiên, sâu sắc.

#### **3.1. Quy trình thiết kế bài tập thực tiễn trong dạy học ở trường phổ thông**

Việc thiết kế BTTT đòi hỏi GV tuân theo một quy trình chặt chẽ nhằm đảm bảo bài tập vừa mang tính thực tiễn, vừa phù hợp mục tiêu giáo dục. Nhiều công trình nghiên cứu đã đề xuất các quy trình xây dựng BTTT với số bước và cách tiếp cận khác nhau. Tác giả Dokket Yuangarnong và cộng sự đề xuất quy trình gồm 5 bước, tập trung vào việc lựa chọn nội dung trong chương trình, xác định mục tiêu, xây dựng bối cảnh - câu hỏi, tiến hành thử nghiệm và hoàn thiện (Dokket et al., 2024). Tác giả Cao Nữ Thuỳ Linh và Phùng Việt Hải phát triển quy trình 6 bước, trong đó bổ sung giai đoạn phát hiện vấn đề thực tiễn và mô hình hóa bài tập nhằm tăng tính logic và tính ứng dụng (Cao & Phùng, 2023). Trong khi đó, tác giả Bé Thu Hường và Nguyễn Thị Huyền đề xuất quy trình 5 bước theo hướng xác định mục tiêu sử dụng, lựa chọn tình huống và kiểm nghiệm tính hiệu quả của bài tập, còn Hà Văn Dũng và Khuất Hương Liên rút gọn thành 4 bước, nhấn mạnh việc xác định mạch kiến thức - vấn đề thực tiễn, xây dựng ma trận năng lực, tìm kiếm dữ liệu liên quan và chuyển thể thành bài tập hoàn chỉnh (Bé & Nguyễn, 2024; Hà & Khuất, 2022).

Nhìn chung, các quy trình này có điểm tương đồng ở cấu trúc cơ bản và định hướng tiếp cận: đều tuân theo chuỗi logic gồm xác định mục tiêu - lựa chọn nội dung hoặc vấn đề thực tiễn - thiết kế bài tập - kiểm tra, hiệu chỉnh - hoàn thiện. Mục tiêu chung là giúp HS vận dụng kiến thức vào giải quyết các tình huống đời sống, từ đó hình thành và phát triển năng lực tư duy, giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

Tuy nhiên, giữa các tác giả vẫn tồn tại sự khác biệt đáng kể về góc nhìn tiếp cận và mức độ chi tiết của quy trình. Một số tác giả nhấn mạnh tính sư phạm và mục tiêu dạy học, trong khi những tác giả khác thiên về tính kỹ thuật và mô hình hóa, hoặc chú trọng phân tích mạch logic nội dung và năng lực cần hình thành. Bên cạnh đó, có quy trình coi trọng khâu thực nghiệm, lấy ý

kiến chuyên gia và điều chỉnh theo phản hồi, trong khi quy trình khác lại hướng đến xây dựng hệ thống bài tập có tính tổng thể và cấu trúc hóa cao.

Từ việc kế thừa, so sánh và đối chiếu các quan điểm nêu trên, bài viết đề xuất một quy trình xây dựng và sử dụng BTTT hoàn thiện hơn, bảo đảm sự cân bằng giữa tính khoa học, tính sư phạm và tính khả thi, đồng thời phù hợp với định hướng phát triển năng lực HS trong CTGDPT 2018. Kết hợp với dựa trên khung lí thuyết đã phân tích ở trên, nhóm tác giả đề xuất “*Mô hình bối cảnh - năng lực - đánh giá trong thiết kế và sử dụng BTTT*” (A context - Competency - Assessment (CCA) model for Designing Practical Tasks) gồm 5 bước có mối liên hệ chặt chẽ dựa trên các đặc điểm chính của BTTT như trong bảng sau:

Bước	Nhiệm vụ
1. Phân tích bối cảnh thực tiễn (Context Analysis)	Xác định các tình huống đời sống, vấn đề xã hội, môi trường phù hợp với đối tượng HS liên quan đến nội dung bài học.
2. Xác định năng lực mục tiêu (Competency Alignment)	Làm rõ các năng lực cần phát triển hoặc đánh giá (giải quyết vấn đề, vận dụng kiến thức, tư duy phản biện...).
3. Thiết kế nhiệm vụ thực tiễn (Task Construction)	Xây dựng câu hỏi/bài tập mang tính mở, liên môn, có nhiều phương án giải quyết.
4. Tổ chức triển khai và hỗ trợ (Implementation & Scaffolding)	Hướng dẫn, hỗ trợ HS trong quá trình tiếp cận và giải quyết nhiệm vụ.
5. Đánh giá theo tiến trình và sản phẩm (Authentic Assessment)	Đánh giá cả quá trình thực hiện nhiệm vụ và kết quả, chú trọng lập luận, cách vận dụng kiến thức, kĩ năng.

Các bước cụ thể trong mô hình CCA được triển khai như sau:

- *Bước 1: Phân tích bối cảnh thực tiễn (Context Analysis):*

Phân tích bối cảnh là khâu then chốt trong mô hình CCA. Ở bước này, GV cần thiết lập các tình huống thực tiễn gắn với kiến thức cốt lõi của chương trình và hiện tượng xã hội, đảm bảo tính xác thực, thời sự để kích thích học sinh chủ động giải quyết vấn đề. Nguồn tài liệu khai thác có thể từ thực tiễn địa phương, sản xuất hoặc khoa học - kĩ thuật. Điều quan trọng là các tình huống cần xây dựng chi tiết, đi kèm hệ thống dữ liệu tin cậy (số liệu, biểu đồ, văn bản...) nhằm hỗ trợ HS khai thác tư liệu và thực hiện nhiệm vụ. Riêng với bài tập phức hợp, hệ thống tiêu chí đánh giá phải được xác định đồng thời.

- *Bước 2: Xác định năng lực mục tiêu (Competency Alignment):*

Nhiệm vụ trọng tâm của bước này là xác định mục tiêu và nội dung đánh giá dựa trên yêu cầu cần đạt của chương trình môn học, nội dung giáo dục. Trước hết, GV cần làm rõ mục tiêu học tập mà BTTT hướng tới, bao gồm kiến thức, kĩ năng, phẩm chất và các thành tố năng lực cần đánh giá. BTTT thường được sử dụng để đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng vào thực tiễn, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, cùng một số năng lực chung, năng lực đặc thù của môn học. Vì vậy, bài tập cần được thiết kế phù hợp với năng lực mục tiêu và cho phép đánh giá các biểu hiện cụ thể của năng lực đó, như nhận diện vấn đề, đề xuất giải pháp, lập kế hoạch, thực hiện nhiệm vụ và trình bày kết quả. Bên cạnh đó, GV cần xác định rõ nội dung đánh giá vì đây là cơ sở bảo đảm độ phù hợp và giá trị của BTTT. Nội dung đánh giá phải xuất phát từ yêu cầu cần đạt của chương trình, đồng thời gắn với kiến thức, kĩ năng cốt lõi của môn học và các tình huống thực tiễn có liên quan. Nếu mục tiêu là đánh giá khả năng vận dụng quy luật, nguyên lí khoa học, nội dung cần tập trung vào kiến thức nền tảng và bối cảnh thực tiễn phù hợp. Còn nếu mục tiêu là đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng vào đời sống, nội dung cần được lựa chọn thông qua các chủ đề học tập gắn gũi với thực tiễn. Việc xác định rõ mục tiêu và nội dung đánh giá giúp định hướng thiết kế BTTT, đồng thời góp phần nâng cao tính chính xác, độ tin cậy và hiệu quả của đánh giá theo định hướng phát triển năng lực HS.

*- Bước 3: Thiết kế nhiệm vụ thực tiễn (Task Construction)*

Trong mô hình CCA, bước thiết kế nhiệm vụ thực tiễn có vai trò chuyển hóa bối cảnh thành công cụ đánh giá nhằm thu thập minh chứng về mức độ đạt yêu cầu cần đạt của HS. Trên cơ sở tình huống và dữ kiện đã lựa chọn, GV xây dựng các nhiệm vụ dưới dạng câu hỏi hoặc bài toán gắn với bối cảnh cụ thể, tạo điều kiện để HS vận dụng kiến thức, kỹ năng giải quyết vấn đề. Nhiệm vụ cần được diễn đạt rõ ràng, có tính mở, phù hợp với năng lực mục tiêu và yêu cầu cần đạt; đồng thời khuyến khích HS lựa chọn nhiều cách tiếp cận khác nhau. Mức độ yêu cầu nên được phân hóa theo các bậc tư duy, từ nhận biết, phân tích đến đề xuất giải pháp, nhằm tránh đánh giá đơn thuần khả năng ghi nhớ. BTTT có thể được thiết kế dưới nhiều hình thức như MCQ, đúng/sai, điền khuyết hoặc tự luận, tùy theo mục tiêu đánh giá. Khi trình bày, cần bảo đảm cấu trúc gồm phần cho biết và phần cần thực hiện, kèm hướng dẫn phù hợp để hỗ trợ HS tự điều chỉnh. Sau khi xây dựng, GV cần rà soát, thẩm định BTTT về tính chính xác, rõ ràng, khả thi và độ tin cậy trước khi sử dụng.

*- Bước 4: Tổ chức triển khai và hỗ trợ (Implementation & Scaffolding)*

Trong mô hình CCA, nhiệm vụ triển khai BTTT và hỗ trợ HS nhằm tổ chức môi trường học tập và điều phối quá trình học tập của học sinh. Ở bước này, GV có trách nhiệm làm rõ mục tiêu học tập, yêu cầu nhiệm vụ, sản phẩm đầu ra và định hướng tiêu chí đánh giá, đồng thời lựa chọn hình thức tổ chức dạy học phù hợp như học cá nhân, học theo cặp hoặc học theo nhóm. Việc sử dụng BTTT trong dạy học thường được tiến hành theo ba bước cơ bản: (1) giao nhiệm vụ học tập cho HS; (2) HS thực hiện nhiệm vụ cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm; (3) HS báo cáo, chia sẻ và trao đổi kết quả thực hiện. Trong quá trình HS thực hiện BTTT, GV đóng vai trò theo dõi, quan sát và hỗ trợ sự phạm thông qua việc đặt câu hỏi gợi mở, cung cấp phản hồi kịp thời và điều chỉnh mức độ phức tạp của nhiệm vụ khi cần thiết. Các hình thức hỗ trợ này giúp HS làm rõ yêu cầu nhiệm vụ, điều chỉnh cách tiếp cận và từng bước nâng cao chất lượng sản phẩm học tập, đồng thời tạo điều kiện để thu thập minh chứng đánh giá về cả quá trình và kết quả học tập của HS theo định hướng đánh giá vì sự tiến bộ.

*- Bước 5: Đánh giá theo tiến trình và sản phẩm (Authentic Assessment)*

Để thực hiện được bước này, GV cần xây dựng được hệ thống tiêu chí và công cụ đánh giá nhằm bảo đảm việc đánh giá đúng và đầy đủ năng lực mục tiêu thông qua BTTT. Trên cơ sở đặc điểm của BTTT và các yêu cầu cần đạt, GV xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá gắn với các thành tố của năng lực được hình thành và phát triển ở HS, trong đó chú trọng đánh giá quá trình HS phân tích và xác định vấn đề, lựa chọn và đề xuất giải pháp, cũng như vận dụng kiến thức, kỹ năng vào bối cảnh thực tiễn, đồng thời kết hợp đánh giá sản phẩm học tập là kết quả giải quyết bài tập. Hoạt động đánh giá được thực hiện xuyên suốt quá trình HS thực hiện nhiệm vụ, kết hợp linh hoạt giữa đánh giá của GV, tự đánh giá của HS và đánh giá đồng đẳng, qua đó phản ánh tương đối toàn diện mức độ đạt được năng lực của HS theo định hướng đánh giá vì sự tiến bộ.

*Một số lưu ý khi xây dựng và sử dụng BTTT:*

- Khi lấy các tư liệu có thể là các sự kiện, câu chuyện trong thực tiễn, các thông tin khoa học và có thể tìm kiếm trên mạng Internet, các tạp chí khoa học, sách báo,... cần thẩm định tính chính xác của thông tin, đặc biệt là với những thông tin dạng mở, không qua thẩm định trên mạng Internet. Thông thường GV không dùng nguyên xi thông tin mà nên tóm lược, gia công sự phạm cho phù hợp với nội dung, đối tượng HS.

- Viết lời cho bài tập bằng cách chọn lọc, lược trích, tóm tắt, bổ sung thông tin từ những nguồn tư liệu đã tìm được. Các thông tin cần được cung cấp vừa đủ trong bài tập để HS có thể kết hợp với những kiến thức kỹ năng đã có để giải quyết bài tập. Cần sử dụng các từ ngữ đơn giản, phù hợp với đối tượng HS, dễ hiểu và ngắn gọn.

- Sau khi viết thành lời bài tập cần làm thử và chỉnh sửa nếu có. Khi làm thử, cần xác định xem người giải bài tập phải phân tích các thông tin nào trong bài tập, từ đó liên hệ với kiến thức nào, và sử dụng kỹ năng nào để kết nối, giải quyết yêu cầu của bài ra. Cần xem xét những thông

tin cung cấp trong bài sao cho: HS có dễ dàng để hiểu đúng không? HS có đầy đủ những kiến thức cần liên hệ và nhận ra chúng không? HS có các kỹ năng cần để giải quyết bài tập hay không?

*Ví dụ:* Để đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học của HS khi học về chủ đề “Chuyển động tự quay quanh trục của Trái Đất và hệ quả” (môn Lịch sử và Địa lí 6) với yêu cầu cần đạt “So sánh được giờ của hai địa điểm trên Trái Đất”, GV có thể thiết kế BTĐT như sau:

Lan chuẩn bị bay từ Hà Nội (Việt Nam, múi giờ GMT+7) sang Tokyo (Nhật Bản, múi giờ GMT+9). Chuyến bay khởi hành lúc 10 giờ sáng (giờ Hà Nội) và thời gian bay là 5 giờ. Khi máy bay hạ cánh, đồng hồ ở sân bay Tokyo chỉ 12 giờ trưa.

Hãy đọc thông tin trên và trả lời câu hỏi:

1) Tại sao chuyến bay kéo dài 5 tiếng mà đồng hồ ở Nhật Bản lại chỉ hơn giờ khởi hành tại Việt Nam có 2 tiếng?

2) Giải thích hiện tượng trên dựa vào sự khác nhau giữa các múi giờ.

3) Nếu Lan muốn gọi điện về cho gia đình ở Hà Nội ngay sau khi hạ cánh, thì khi đó ở Hà Nội là mấy giờ?

### 3.2. Nguyên tắc sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học ở trường phổ thông

Để BTĐT phát huy hiệu quả tối đa, GV cần có chiến lược sử dụng phù hợp trong quá trình dạy học và kiểm tra, đánh giá. Dưới đây là một số nguyên tắc quan trọng khi đưa BTĐT vào sử dụng:

- Đảm bảo lồng ghép BTĐT hợp lý vào bài dạy: GV cần tích hợp BTĐT phù hợp với các giai đoạn của tiến trình dạy học và kiểm tra, đánh giá nhằm hỗ trợ mục tiêu bài học, tạo hứng thú và phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng của HS.

- Đảm bảo tổ chức hoạt động học tập đa dạng: GV cần tổ chức BTĐT bằng nhiều hình thức như cá nhân, nhóm hoặc dự án nhỏ, phù hợp với độ phức tạp của nhiệm vụ, thời gian thực hiện và năng lực của HS.

- Đảm bảo đánh giá cả quá trình thực hiện BTĐT của HS: GV cần đánh giá không chỉ kết quả cuối cùng mà cả quá trình HS xác định vấn đề, tìm kiếm thông tin, hợp tác, triển khai giải pháp và rút ra kết luận.

- Đảm bảo đa dạng hóa cách đánh giá kết quả: GV cần sử dụng linh hoạt điểm số, rubric và nhận xét định tính để đánh giá BTĐT một cách công bằng, minh bạch và hỗ trợ sự tiến bộ của HS.

- Đảm bảo sử dụng kết quả đánh giá để phản hồi và điều chỉnh việc dạy học: GV cần phân tích kết quả BTĐT để phản hồi kịp thời, hỗ trợ HS khắc phục hạn chế và điều chỉnh hoạt động dạy học phù hợp.

Tóm lại, việc sử dụng BTĐT cần được thực hiện linh hoạt, có kế hoạch, nhằm phát huy vai trò của BTĐT như một công cụ dạy học - đánh giá góp phần phát triển năng lực toàn diện cho HS.

## 4. Thảo luận

Từ kết quả phân tích, có thể thấy BTĐT, khi được thiết kế theo mô hình CCA, có sự tương thích rõ nét với các quan điểm học tập hiện đại nhấn mạnh vai trò của bối cảnh, hoạt động và trải nghiệm của người học. Việc đặt HS vào những tình huống gắn với đời sống hoặc nghề nghiệp tương lai không chỉ giúp tăng ý nghĩa của nhiệm vụ học tập mà còn tạo điều kiện để kiến thức được vận dụng trong những ngữ cảnh đa dạng, phù hợp với quan điểm học tập tình huống và học tập xác thực (Barrows, 1996; Gulikers et al., n.d.; Herrington et al., 2014; Lave & Wenger, 1991). So với các dạng bài tập truyền thống vốn tách rời nội dung học với bối cảnh sử dụng, BTĐT theo mô hình CCA thể hiện rõ ưu thế ở khả năng kết nối kiến thức được học với thực tiễn xã hội.

Các nghiên cứu về đánh giá xác thực (*authentic assessment*) cho thấy nhiệm vụ học tập đặt trong bối cảnh thực và yêu cầu tư duy phức hợp giúp HS không chỉ áp dụng kiến thức mà còn

phát triển các năng lực như phân tích, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm, vượt xa các bài tập truyền thống chỉ kiểm tra sao chép kiến thức. Một phân tích hệ thống gần đây khẳng định rằng nhiệm vụ xác thực góp phần tích cực vào phát triển các năng lực thế kỷ XXI (critical thinking, collaboration, communication, creativity), điều mà các bài tập đơn thuần khó đạt được. Đồng thời, nghiên cứu định lượng về Project-Based Learning cũng chỉ ra tác động tích cực có ý nghĩa thống kê của các nhiệm vụ thực tiễn đối với năng lực tư duy phân biện so với các phương pháp truyền thống. Những bằng chứng này củng cố luận điểm của mô hình CCA trong việc nhấn mạnh đồng thời bối cảnh và yêu cầu tư duy cao, làm rõ sự khác biệt giữa BTTT theo CCA và các bài tập vận dụng thông thường (Condliffe, 2017; Hmelo-Silver, 2004; Strobel & Van Barneveld, 2009; Vlachopoulos & Makri, 2024).

Bên cạnh đó, thành tố đánh giá trong mô hình CCA cho phép mở rộng cách tiếp cận đánh giá từ đo lường kết quả học tập sang đánh giá quá trình và năng lực vận dụng của HS, có sự phù hợp với authentic learning (Lombardi & Oblinger, 2007). Việc sử dụng các tiêu chí đánh giá gắn với bối cảnh và sản phẩm thực tiễn tạo điều kiện để GV quan sát, phản hồi và hỗ trợ HS một cách liên tục. Tuy nhiên, điều này cũng đặt ra yêu cầu cao hơn đối với GV về năng lực thiết kế nhiệm vụ, xây dựng công cụ đánh giá và tổ chức hoạt động học tập. Vì vậy, việc triển khai BTTT theo mô hình CCA cần được đặt trong bối cảnh đổi mới đồng bộ về chuyên môn, bồi dưỡng GV và điều kiện tổ chức dạy học của nhà trường.

Tuy nhiên, việc cho rằng “mọi học tập có hiệu quả khi gắn với ngữ cảnh” là quá cường điệu, việc thiên qua nhiều về ngữ cảnh sẽ đánh giá thấp tầm quan trọng của việc xây dựng nền tảng tri thức cơ bản, vốn cần thiết để HS có thể tham gia có hiệu quả vào ngữ cảnh đó, điều đó đặt ra vấn đề về việc cần phải kết hợp BTTT với các phương pháp tiếp nhận kiến thức truyền thống nếu muốn đảm bảo hiệu quả học tập toàn diện (Besar, 2018).

## **5. Kết luận**

Nghiên cứu đã hệ thống hóa cơ sở lý luận và đề xuất mô hình CCA như một khung tiếp cận nhằm định hướng xây dựng và sử dụng BTTT trong dạy học ở trường phổ thông. Thông qua việc làm rõ các thành tố bối cảnh, năng lực và đánh giá, mô hình CCA góp phần xác định rõ bản chất của BTTT và phân biệt hình thức bài tập này với các dạng bài tập truyền thống. Về phương diện thực tiễn, mô hình CCA cung cấp cho GV một định hướng có tính hệ thống trong thiết kế nhiệm vụ học tập gắn với đời sống, đồng thời hỗ trợ việc tổ chức đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Nghiên cứu cũng cho thấy vai trò quan trọng của nhà trường trong việc tạo điều kiện về chuyên môn và tổ chức để GV có thể triển khai hiệu quả các BTTT trong dạy học.

Do giới hạn về phạm vi, nghiên cứu này mới dừng lại ở mức phân tích lý luận và đề xuất mô hình. Các nghiên cứu tiếp theo cần tập trung vào thực nghiệm sư phạm nhằm đánh giá hiệu quả của mô hình CCA trong các môn học và cấp học khác nhau, cũng như khảo sát những điều kiện và khó khăn trong quá trình triển khai. Những hướng nghiên cứu này sẽ góp phần tiếp tục hoàn thiện mô hình và nâng cao giá trị ứng dụng của BTTT trong giáo dục phổ thông.

**Ghi chú về tác giả:** PGS. TS. Ngô Thị Hải Yến là giảng viên Khoa Địa lí, PGS. TS. Phan Thị Thanh Hội là giảng viên Khoa Sinh học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam. Nguyễn Hữu Thắng là giáo viên tại Trường Trung học Vinschool Times City, Việt Nam. Tác giả 1: đề xuất ý tưởng nghiên cứu, xây dựng phương pháp nghiên cứu và viết bản thảo bài báo. Tác giả 2: viết bản thảo bài báo. Tác giả 3: tổng quan tài liệu và viết và chỉnh sửa bản thảo.

**Tuyên bố về xung đột lợi ích:** Các tác giả tuyên bố không có bất kỳ xung đột lợi ích nào liên quan đến nghiên cứu này.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Barrows, H. S. (1996). *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. (68), 3–12.
- Bé T. H., & Nguyễn T. H. (2024). Sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học nội dung “Một số vấn đề về Kinh tế - Xã hội thế giới” - Địa lí lớp 11 theo hướng phát triển năng lực học sinh. *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, 2(321).
- Besar, H. (2018). Situated learning theory: The key to effective classroom teaching? *International Journal for Educational, Social, Political & Cultural Studies*, 1(1). <https://www.academia.edu/download/57324805/1022-2035-1-SM.pdf>
- Cao, N. T. L., & Phùng, V. H. (2023). Giới thiệu một số bài tập thực tiễn chương “Dòng điện không đổi” - Vật lí 11. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh*, 20(2), 266–266.
- Cao, T. H. (2024). Thiết kế bài tập phát triển năng lực học sinh trong dạy học Địa lí lớp 10 trung học phổ thông. *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, 1(310).
- Cave, P. (2024). School curriculum reform in contemporary Japan: Competencies, subjects, and the ambiguities of PISA. *Comparative Education*, 60(2), 278–295. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2208455>
- Chương trình giáo dục phổ thông* (Chương trình giáo dục phổ thông 32/2028/TT\_BGDĐT). (2018). Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- Condliffe, B. (2017). Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper. MDRC. <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>
- Đình, Q. B., & Phùng, T. M. H. (2020). Quy trình thiết kế và sử dụng bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức cho học sinh trong dạy học chương “Chuyên hóa vật chất và năng lượng” (Sinh học 11). *Tạp chí Giáo dục*, 477, 46–51.
- Dukket, Y., Tiềm, V. T., Phạm, H. H., Bùi, T. T. T., Nguyễn, Q. C., Nguyễn, T. L., & Nguyễn, T. T. H. (2024). Xây dựng và sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học phần hợp chất vô cơ – khoa học tự nhiên 9 nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho học sinh nước Cộng hòa dân chủ Nhân dân Lào. *Tạp chí Khoa học Trường ĐHSP Hà Nội 2: Chuyên san Khoa học Giáo dục*, 2(03), 223–223.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (n.d.). *A five-dimensional framework for authentic assessment*. 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Hà, V. D., & Khuất, H. L. (2022). Xây dựng và sử dụng bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh trong dạy học chương “Trao đổi chất và năng lượng” (Sinh học 8). *Tạp chí Giáo dục*, 22(19), 14–18.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 401–412). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_32](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32)
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: A Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 37(4), 634–654. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. In *Audacious education purposes. How governments transform the goals of education systems* (pp. 65–80).
- Lê, T. O. (2016). Thiết kế bài tập thực tiễn trong dạy học Sinh học 11 trung học phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 396, 52–55.
- Lê, V. N., & Quách, V. L. (2019). Sử dụng bài tập thực tiễn phân hoá học hữu cơ nhằm phát triển năng lực sáng tạo. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh*, 48(4B), 56–66.
- Lombardi, M. M., & Oblinger, D. G. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1(2007), 1–12.
- Bộ Chính trị. (2025, August 22). (). *Nghị quyết số 71-NQ/TW về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*.
- Nguyễn, T. C. (2018). Nghiên cứu xây dựng hệ thống bài tập có nội dung thực tế trong giảng dạy cơ học cho học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, 183(07), 97–103.
- Nguyễn, T. T. H., & Phan, T. T. H. (2018). Đánh giá năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn của học sinh trong dạy học phần Sinh học vi sinh vật-Sinh học 10. *Tạp chí Giáo dục*, 432, 52–56.
- Schecker, H., & Parchmann, I. (2007). Standards and competence models: The German situation. *Making It Comparable. Standards in Science Education*, 147–164.
- Strobel, J., & Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44–58.
- Trần, T. N. Á., Mai, T. M., & Nguyễn, H. L. (n.d.). Một số biện pháp sử dụng bài tập thực tế trong dạy học vật lí theo hướng bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, 1(306), 2024.
- Trương, T. T. T. (2019). Tuyển chọn, xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập trắc nghiệm thực tiễn hoá vô cơ nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức hoá học trong dạy học ở trường THPT Thuận Hoá. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế*, 50(2), 83–90.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Wang, Y. (2012). *Education in a changing world: Flexibility, skills, and employability* (Vol. 69104). World Bank Washington, DC. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517491469672142098/pdf/691040WP00PUBL0ability0WEB050110120.pdf>