

# Thực trạng việc thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa ở các trường tiểu học thành phố Hà Nội

Vũ Thu Hằng

Đại học Thủ đô Hà Nội  
98 Đường Quảng Hàm, Cầu Giấy,  
Hà Nội, Việt Nam  
Email: vthang@daihocthudo.edu.vn

**TÓM TẮT:** *Hiện nay, tại các trường tiểu học ở Việt Nam, việc áp dụng dạy học phân hóa đã ngày càng phát triển và được thực hiện một số hình thức khác nhau, một trong số đó là bài tập phân bậc. Tuy nhiên, thực trạng của việc thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa ở tiểu học hiện nay chưa đạt kết quả như mong muốn. Trên cơ sở phân tích nghiên cứu từ 308 cán bộ quản lý và giáo viên của 6 trường tiểu học tại thành phố Hà Nội, tác giả rút ra một số kết luận về thực trạng của việc thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa ở tiểu học và đưa ra một số kinh nghiệm của quốc tế như những gợi mở nhằm tăng cường hiệu quả của quy trình thiết kế dạng bài tập này trong thời gian tới.*

**TỪ KHÓA:** Thực trạng; thiết kế bài tập phân bậc; dạy học phân hóa; tiểu học.

→ Nhận bài 14/8/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 17/9/2019 → Duyệt đăng 25/11/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Trong quá trình dạy học, bài tập là một phương tiện quan trọng góp phần thực hiện tốt nội dung cơ bản của nguyên lý giáo dục “*Học đi đôi với hành, lí luận gắn liền với thực tiễn*”, đồng thời bồi dưỡng hứng thú, hình thành và phát triển các năng lực học tập cho học sinh (HS), góp phần nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo đáp ứng nhu cầu của mục tiêu giáo dục. Vì vậy, thiết kế và sử dụng một hệ thống bài tập phân bậc (BTPB) đa dạng và hiệu quả trong dạy học là vấn đề đặc biệt quan trọng. Tuy nhiên, làm thế nào để có một hệ thống bài tập hay, hấp dẫn thì hiện nay còn ít được bàn tới. Thực tế hiện nay, nhận thức của giáo viên (GV) ở các trường tiểu học về tầm quan trọng của hệ thống BTPB ra sao, họ đã thiết kế và vận dụng các BTPB như thế nào trong quá trình dạy học để phù hợp với sự đa dạng của đối tượng HS trong một lớp học, họ gặp những khó khăn gì trong các quá trình thiết kế và sử dụng... Từ những lí do trên, chúng tôi nhận thấy rằng, việc nghiên cứu thực trạng là vô cùng cần thiết nhằm đưa ra những giải pháp tích cực với mục đích hỗ trợ GV trong việc nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường tiểu học.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu thực trạng việc thiết kế BTPB của GV tiểu học thành phố Hà Nội, chúng tôi đã phối hợp các phương pháp nghiên cứu: Điều tra, quan sát, phân tích, tổng kết kinh nghiệm và lấy ý kiến chuyên gia, sau đó, sử dụng phương pháp thống kê toán học để xử lí các kết quả khảo sát. Chúng tôi đã tiến hành khảo sát bằng phiếu điều tra 18 cán bộ quản lý (CBQL), 30 GV trường khối và 256 GV trực tiếp giảng dạy ở 06 trường tiểu học trên địa bàn Hà Nội về thực trạng việc thiết kế BTPB của GV tiểu học. Kết quả nghiên cứu cho thấy như sau:

### 2.2. Thực trạng nhận thức của giáo viên về bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa ở tiểu học

#### a. Thực trạng nhận thức của GV về bản chất của BTPB

Để khảo sát thực trạng nhận thức của GV về BTPB trong dạy học phân hóa ở tiểu học, chúng tôi đã đưa ra 04 cách tiếp cận khác nhau về bản chất của BTPB để các CBQL và GV lựa chọn 01 trong 04 cách tiếp cận mà mình thấy phù hợp nhất.

- Cách tiếp cận 1: “BTPB là một kĩ thuật trong dạy học phân hóa nhằm phân chia rõ trình độ học tập của HS để tổ chức dạy học cho phù hợp”.

- Cách tiếp cận 2: “BTPB là bài tập được thiết kế tại các cấp độ phức tạp khác nhau dựa theo mức độ sẵn sàng của HS”.

- Cách tiếp cận 3: “BTPB là các nhiệm vụ song song ở các mức độ khác nhau của sự phức tạp, độ sâu và sự trừu tượng với các mức độ khác nhau của sự hỗ trợ hoặc định hướng”.

- Cách tiếp cận 4: “BTPB là hình thức cung cấp phương pháp dạy học phù hợp hơn giữa HS và nhu cầu cá nhân của các em”.

Kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 1 (xem Bảng 1):

Bảng kinh nghiệm giảng dạy vốn có, tỉ lệ CBQL hiểu đúng bản chất của BTPB – theo cách tiếp cận 1 rất cao là 87,5% - 93,8%. Đối với GV đã có thâm niên trong nghề, chúng tôi tin rằng trong quá trình dạy học, ít nhiều họ đã sử dụng đến BTPB, tuy nhiên chưa gọi thành tên một cách chính xác. Trong khi đó, các cách tiếp cận 2 và 3 đều có một số ít CBQL và GV lựa chọn ở mức từ 2 - 4% cho thấy việc hiểu chưa đúng về bản chất của BTPB với những khái niệm mang tính trừu tượng, không dễ để phân biệt một cách tường minh. Với 5 GV lựa chọn phương án “*Ý kiến khác: Cả 4 phương án trên đều đúng*”, chúng tôi đã trực tiếp phỏng vấn và họ đã cho rằng dù là kĩ thuật hay hình thức để phân chia theo trình độ học tập của HS thì cũng đều là lựa chọn đúng. Thực tế, BTPB là phương tiện của GV nhằm

**Bảng 1: Nhận thức của GV về bản chất của BTPB**

ĐT điều tra	Bản chất của BTPB	Nghĩa Đô		Mai Dịch		Đại Yên		TT. Đông Anh		Việt Hùng		Tiên Dương		Cả 06 trường		Xếp thứ
		SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	
CB QL	Cách tiếp cận 1	8	100%	8	100%	8	100%	7	87,5%	7	87,5%	7	87,5%	45	93,8%	1
	Cách tiếp cận 2	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	2	4,2%	2
	Cách tiếp cận 3	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%	1	2,1%	3
	Cách tiếp cận 4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4
GV	Cách tiếp cận 1	32	94,1%	36	90,0%	46	92,0%	32	82,1%	35	79,5%	41	83,7%	222	86,7%	1
	Cách tiếp cận 2	1	2,9%	2	5,0%	1	2,0%	3	7,7%	2	4,5%	3	6,1%	12	4,7%	2
	Cách tiếp cận 3	1	2,9%	1	2,5%	2	4,0%	2	5,1%	2	4,5%	3	6,1%	11	4,3%	3
	Cách tiếp cận 4	0	0,0%	1	2,5%	1	2,0%	1	2,6%	2	4,5%	1	2,0%	6	2,3%	4
	Ý kiến khác	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,6%	3	6,8%	1	2,0%	5	2,0%	5

mục đích củng cố bài học đồng thời phân hóa rõ đối tượng về trình độ nhận thức của HS, từ đó GV đánh giá và điều chỉnh trong quá trình dạy học tiếp theo.

*b. Thực trạng nhận thức của GV về mục đích của BTPB trong dạy học phân hóa*

Từ góc độ của lí luận dạy học, mục đích chung của việc sử dụng hệ thống BTPB là GV đưa ra những bài tập với những mức độ phức tạp tăng dần nhằm phân hóa rõ trình độ nhận thức của người học. Đồng thời, qua việc thực hiện các nhiệm vụ được giao dựa vào các kinh nghiệm và vốn kiến thức sẵn có, người học được rèn luyện và phát triển các năng lực tự học, tư duy để giải quyết vấn đề một cách chủ động và sáng tạo.

Để khảo sát nhận thức của GV về mục đích của BTPB trong dạy học phân hóa, chúng tôi đã đưa ra 07 tác dụng của BTPB để CBQL và GV lựa chọn theo các mức độ quan trọng của mỗi tác dụng. Khi xử lí số liệu, chúng tôi đã lượng hóa thành điểm đối với các mức độ (Không quan trọng: 1 điểm; Ít quan trọng: 2 điểm; Bình thường: 3 điểm; Quan trọng: 4 điểm; Rất quan trọng: 5 điểm) và lấy giá trị trung bình (GTTB) của các mức độ ấy. Qua bảng 2, chúng tôi nhận thấy:

**Đối với CBQL:**

+ “*Phân hóa rõ hơn trình độ nhận thức của HS*” được coi là mục đích quan trọng nhất của BTPB – được đánh giá trên mức Quan trọng (với GTTB là 4,02 điểm).

+ Vị trí thứ hai và thứ ba về mức độ quan trọng là “*Rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo và khả năng làm việc độc lập*” và “*Phù hợp với đối tượng của HS*”. Mức độ quan trọng của hai mục đích trên có GTTB ngang nhau nhưng chỉ cao hơn mức Bình thường (lần lượt là 3,38 và 3,08 điểm). Đây là kết quả rất đồng nhất tại cả 06 trường.

+ Kết quả trên đây cho thấy các CBQL đã có những hiểu biết đúng về mục đích sử dụng BTPB trong quá trình dạy học.

**Đối với GV:**

+ “*Phân hóa rõ hơn trình độ nhận thức của HS*” cũng được coi là mục đích quan trọng nhất của BTPB – được đánh giá trên mức Quan trọng (với GTTB là 4,05 điểm).

+ Vị trí thứ hai về mức độ quan trọng là “*Rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo và khả năng làm việc độc lập*” nhưng với GTTB tương đương mức Quan trọng (là 4,00 điểm) – nhận được đánh giá cao hơn nhóm CBQL.

+ Cũng tương tự thứ tự đánh giá của nhóm CBQL, “*Phù hợp với đối tượng của HS*” được xếp vị trí thứ ba về mức độ quan trọng (với GTTB là 3,71 điểm).

+ Mục đích “*Kích thích hứng thú, động cơ học tập cho HS*” được xếp thứ tư đã cho thấy GV cũng rất coi trọng việc tạo hứng thú cho HS trong quá trình dạy học.

+ “*GV được bộc lộ trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm bản thân*” là mục đích được xếp cuối cùng trong bảng kết quả mức độ quan trọng của các mục đích. Điều này cho thấy, theo quan điểm của GV, BTPB không phải nhằm mục đích GV thể hiện, bộc lộ bản thân mình mà chỉ mong muốn việc xây dựng các bài tập phù hợp với HS, nâng cao chất lượng dạy học, được hưởng những điều tốt đẹp nhất tại nhà trường – đây là một điều rất nhân văn và phù hợp với đánh giá của nhóm CBQL.

Từ những nhận xét và phân tích trên, ta có thể nhận thấy rõ các CBQL cũng như GV trực tiếp đứng lớp có những nhận thức đúng đắn về mục đích của BTPB. Đó chính là những yếu tố thuận lợi trong công cuộc đổi mới nhằm đáp ứng mục tiêu dạy học trong chương trình giáo dục phổ thông hiện nay.

**2.3. Thực trạng của việc thiết kế bài tập của giáo viên trong dạy học ở tiểu học**

*a. Thực trạng nhận thức của GV về mức độ quan trọng của các yếu tố khi thiết kế BTPB*

Qua bảng kết quả khảo sát về bản chất cũng như mục đích của BTPB, đội ngũ CBQL cũng GV trực tiếp đứng lớp đã

**Bảng 2: Nhận thức của GV về mục đích của BTPB**

ĐT điều tra	Mục đích của BTPB	GTTB							Xếp thứ
		Nghĩa Đô	Mai Dịch	Đại Yên	TT. Đông Anh	Việt Hùng	Tiên Dương	Cả 06 trường	
CB QL	Phân hóa rõ hơn trình độ nhận thức của HS	4,25	4,13	4,13	4,13	4,25	3,14	4,02	1
	Phù hợp với đối tượng HS	3,13	3,13	2,88	2,88	3,13	3,38	3,08	3
	Đáp ứng mục tiêu dạy học	2,63	2,75	2,63	2,50	2,63	2,88	2,67	6
	GV được bộc lộ trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm bản thân	2,38	2,50	2,88	2,63	2,50	2,88	2,63	7
	Kích thích hứng thú, động cơ học tập cho HS	2,63	2,75	2,88	2,88	3,00	3,25	2,90	4
	Rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo và khả năng làm việc độc lập	3,88	3,50	3,25	3,38	3,13	3,13	3,38	2
	Tạo nên môi trường học tập tích cực	2,88	2,75	2,88	2,88	3,00	2,75	2,85	5
GV	Phân hóa rõ hơn trình độ nhận thức của HS	4,12	4,30	4,28	3,92	3,86	3,84	4,05	1
	Phù hợp với đối tượng HS	3,71	3,73	3,64	3,54	4,07	3,59	3,71	3
	Đáp ứng mục tiêu dạy học	2,88	2,90	2,86	2,95	2,84	4,08	3,11	5
	GV được bộc lộ trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm bản thân	2,26	2,40	2,50	2,18	2,18	2,37	2,32	7
	Kích thích hứng thú, động cơ học tập cho HS	3,18	3,38	3,32	3,33	3,39	3,37	3,33	4
	Rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo và khả năng làm việc độc lập	3,88	3,98	4,06	4,23	3,91	3,92	4,00	2
	Tạo nên môi trường học tập tích cực	2,62	2,70	2,72	2,85	2,48	2,69	2,68	6

có những nhận thức đúng đắn về vấn đề trên. Thực tế, GV trong quá trình giảng dạy đã sử dụng và ít nhiều cũng thiết kế BTPB theo kinh nghiệm bản thân trong một số trường hợp nhất định (thiết kế đề kiểm tra giữa kì, cuối kì, cuối năm...).

Vậy để thấy được mức độ nhận thức của GV về các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình thiết kế bài tập cũng như đánh giá của họ về vai trò của các yếu tố liên quan đến việc thiết kế. Chúng tôi đã đưa ra câu hỏi “*Khi xây dựng BTPB, Thầy (Cô) thường căn cứ vào yếu tố nào dưới đây?*” và 07 yếu tố khi thiết kế BTPB để CBQL và GV lựa chọn theo các mức độ quan trọng của mỗi yếu tố. Khi xử lí số liệu, chúng tôi đã lượng hóa thành điểm đối với các mức độ (Không quan trọng: 1 điểm; Ít quan trọng: 2 điểm; Bình thường: 3 điểm; Quan trọng: 4 điểm; Rất quan trọng: 5 điểm) và lấy GTTB của các mức độ ấy. Và kết quả thu được như sau:

#### **Đối với CBQL:**

Yếu tố “*Năng lực chuyên môn của GV*” được quan tâm hàng đầu (với GTTB trên mức Quan trọng là 4,17 điểm). Cả 06 trường đều có một sự thống nhất cao khi lựa chọn mức điểm đánh giá từ 4,00 – 4,38 điểm.

Nhóm có mức độ quan trọng thứ hai là các yếu tố “*Trình độ nhận thức của HS*”, “*Mục tiêu dạy học*” và “*Nội dung học tập*”.

Về cơ bản, đội ngũ CBQL khi xếp “*Năng lực chuyên môn*

*của GV*” lên vị trí hàng đầu cho thấy nhận thức đúng đắn về con người trong sự nghiệp giáo dục. Khi tầm nhìn của họ coi trọng yếu tố con người, nhất định sẽ đầu tư, trau dồi năng lực, phẩm chất cho đội ngũ GV bởi họ đã nhận thức vai trò quan trọng của người thầy. Macxim Gorki có câu nói: “*Nếu người công nhân tạo ra một sản phẩm lỗi, anh ta có thể bỏ đi để là lại. Nhưng nếu người thầy tạo ra sản phẩm lỗi, điều đó có nghĩa anh ta đã làm hỏng một thế hệ*”.

#### **Đối với GV:**

Hầu hết GV chọn “*Mục tiêu dạy học*” lên mức độ quan trọng đầu tiên (với GTTB trên mức Quan trọng là 4,15 điểm). Sau đó, mới đến “*Trình độ nhận thức của HS*” và “*Nhu cầu (nguyên vọng) của HS*”. Đây là điểm khác biệt rõ rệt so với cách đánh giá của nhóm CBQL.

Điều này cho thấy, tư duy cần phải hoàn thành trong công việc giảng dạy được GV coi trọng. Trong xu thế hiện nay, các thuật ngữ “*dạy học hướng vào người học*”; “*lấy HS làm trung tâm*”, hay “*dạy học theo định hướng phát triển năng lực cho HS*”... có thể khác nhau về mặt câu từ, nhưng nội hàm của chúng có nghĩa tương đồng, có nghĩa là dạy học lấy HS làm tâm điểm. Khi GV lập kế hoạch hay thiết kế bài tập với mục tiêu khác nhau, đương nhiên các hoạt động, bài tập sẽ thực hiện nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Vì vậy, khi GV xác định mục tiêu cho mình để dạy sẽ hoàn toàn khác với GV xác định mục tiêu cho HS để thiết kế hoạt

**Bảng 3: Nhận thức của GV về mức độ quan trọng của các yếu tố khi thiết kế BTPB**

ĐT điều tra	Các yếu tố khi thiết kế BTPB	GTTB							Xếp thứ
		Nghĩa Đô	Mai Dịch	Đại Yên	TT. Đông Anh	Việt Hùng	Tiên Dương	Cả 06 trường	
CB QL	Trình độ nhận thức của HS	4,13	4,00	3,67	3,38	3,50	3,38	3,67	2
	Nhu cầu (nguyện vọng) của HS	3,00	2,88	2,38	2,38	2,75	2,50	2,65	5
	Phong cách học tập của HS	2,88	2,38	2,63	2,25	2,38	2,63	2,52	7
	Nội dung học tập	3,38	3,25	3,38	3,25	4,13	4,25	3,60	4
	Kết quả kiểm tra, đánh giá	3,00	2,50	2,63	2,25	2,75	2,50	2,60	6
	Mục tiêu dạy học	3,50	3,38	4,00	4,25	3,63	3,25	3,67	2
	Năng lực chuyên môn của GV	4,38	4,25	4,13	4,13	4,00	4,13	4,17	1
GV	Trình độ nhận thức của HS	3,85	3,90	3,90	3,85	3,68	3,90	3,85	2
	Nhu cầu (nguyện vọng) của HS	3,53	3,70	3,74	3,44	3,70	3,71	3,65	3
	Phong cách học tập của HS	2,74	2,88	2,80	2,87	2,84	2,88	2,84	6
	Nội dung học tập	2,94	2,98	3,08	3,05	3,07	2,90	3,00	5
	Kết quả kiểm tra, đánh giá	2,74	2,88	2,86	2,77	2,73	2,84	2,80	7
	Mục tiêu dạy học	4,12	4,08	4,14	4,10	4,25	4,18	4,15	1
	Tạo nên môi trường học tập tích cực	3,29	3,55	3,56	3,36	3,43	3,29	3,42	4

**Bảng 4: Nhận thức của GV về quy trình thiết kế BTPB trong quá trình dạy học**

ĐT điều tra	Các bước của quy trình thiết kế	Nghĩa Đô		Mai Dịch		Đại Yên		TT. Đông Anh		Việt Hùng		Tiên Dương		Cả 06 trường	
		SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)
CB QL và GV	Bước 1 - Xác định mục tiêu bài học	33	78,6%	36	75,0%	45	77,6%	36	76,6%	39	75,0%	42	73,7%	231	76,0%
	Bước 2 - Phân loại HS	34	81,0%	36	75,0%	46	79,3%	37	78,7%	39	75,0%	43	75,4%	235	77,3%
	Bước 3 -Xác định trọng tâm và thiết kế bài tập	32	76,2%	34	70,8%	44	75,9%	35	74,5%	37	71,2%	41	71,9%	223	73,4%
	Bước 4 - Thực hành cho HS làm bài	31	73,8%	35	72,9%	46	79,3%	34	72,3%	38	73,1%	42	73,7%	226	74,3%
	Bước 5 - Kiểm tra, đánh giá	34	81,0%	38	79,2%	47	81,0%	36	76,6%	40	76,9%	47	82,5%	242	79,6%
	Bước 6 - Rút kinh nghiệm	18	42,9%	21	43,8%	26	44,8%	19	40,4%	19	36,5%	21	36,8%	124	40,8%

động. Điều này chỉ diễn ra hiệu quả khi và chỉ khi GV quan tâm và hiểu về đối tượng HS của mình.

*b. Thực trạng nhận thức của GV về quy trình thiết kế BTPB trong quá trình dạy học*

Khi điều tra thực trạng nhận thức của GV về quy trình thiết kế bài tập mà họ đã từng thực hiện theo kinh nghiệm bản thân, chúng tôi đã đưa ra đáp án mở và đã nhận được

rất nhiều quy trình thực hiện khác nhau. Nhìn chung, cả đội ngũ CBQL và GV đều chưa đưa ra đủ và đúng quy trình thiết kế dưới góc độ lí luận dạy học. Chúng tôi đã thống kê các bước chính theo thứ tự được số đông CBQL và GV lựa chọn, đưa vào quy trình thiết kế BTPB như trong Bảng 4 sau:

Kết quả thực trạng cho thấy rằng: Hiện nay các thầy cô

**Bảng 5: Mức độ khó khăn của GV khi thiết kế BTPB trong quá trình dạy học**

ĐT điều tra	Các yếu tố gây khó khăn cho GV khi thiết kế BTPB	GTTB							Xếp thứ
		Nghĩa Đô	Mai Dịch	Đại Yên	TT. Đông Anh	Việt Hùng	Tiên Dương	Cả 06 trường	
CB QL và GV	Thiếu thời gian	4,17	4,17	4,22	4,06	4,17	4,04	4,14	1
	Mất nhiều công sức chuẩn bị	3,69	3,35	3,57	3,51	3,52	3,49	3,52	4
	Sĩ số HS đông	4,00	3,92	4,03	3,72	3,77	3,89	3,89	3
	Khó quản lí lớp học	2,90	2,98	3,02	2,81	2,92	2,98	2,94	6
	Khó theo dõi và đánh giá sự tiến bộ của từng HS	2,98	2,75	3,02	2,74	2,77	2,95	2,87	7
	Nguồn tài liệu hướng dẫn hạn chế	3,31	3,35	3,48	3,32	3,27	3,40	3,36	5
	Các câu hỏi, bài tập khó thiết kế với nhiều đối tượng HS	3,76	3,71	3,86	3,96	4,02	4,05	3,90	2

đang thiết kế các bài tập hoàn toàn dựa vào kinh nghiệm cá nhân và các bài tập nhằm phục vụ cho mục đích củng cố, khắc sâu kiến thức của bài học.

*c. Thực trạng mức độ khó khăn của GV khi thiết kế BTPB trong quá trình dạy học*

Để khảo sát nhận thức của GV về mức độ khó khăn thường gặp phải khi thiết kế BTPB trong quá trình dạy học, chúng tôi đã đưa ra 07 yếu tố gây khó khăn thường gặp nhất để CBQL và GV lựa chọn theo các mức độ khó khăn của mỗi yếu tố. Khi xử lí số liệu, tôi đã lượng hóa thành điểm đối với các mức độ (Không khó khăn: 1 điểm; Ít khó khăn: 2 điểm; Bình thường: 3 điểm; Khó khăn: 4 điểm; Rất khó khăn: 5 điểm) và lấy GTTB của các mức độ ấy.

Kết quả khảo sát trong bảng trên đây cho thấy, khó khăn lớn nhất của GV hiện nay trong việc thiết kế BTPB chính là yếu tố “*Thiếu thời gian*” (trên mức Khó khăn với GTTB là 4,14 điểm). Cả 06 trường đều chọn đây là yếu tố gây khó khăn số một.

Các yếu tố gây khó khăn thứ hai là: “*Các câu hỏi, bài tập khó thiết kế với nhiều đối tượng*” và “*Sĩ số HS đông*” (lần lượt là 3,90 và 3,89 điểm). “*Sĩ số HS đông*” chính là sự lựa chọn khó khăn thứ hai đối với các GV của 03 trường Nghĩa Đô, Mai Dịch và Đại Yên; các GV của 03 trường còn lại thì lại gặp khó khăn với việc “*Các câu hỏi, bài tập khó thiết kế với nhiều đối tượng HS*”. Khi phỏng vấn trực tiếp các GV, họ cũng cho biết rằng thực tế trong quá trình dạy học, họ cũng thiết kế thêm bài tập theo kinh nghiệm của bản thân dựa theo mục tiêu của bài học để phục vụ cho những giờ thao giảng.

### 3. Kết luận

Sau khi hoàn tất công việc điều tra về thực trạng của việc thiết kế và sử dụng BTPB trong dạy học phân hóa, chúng tôi xin đưa ra một số kết luận như sau:

Về cơ bản, đội ngũ CBQL và GV tiểu học có nhận thức

đúng về bản chất và mục đích của việc sử dụng về BTPB trong dạy học ở tiểu học. Đây là nền tảng quan trọng nhất quyết định sự thành bại trong việc đẩy mạnh áp dụng BTPB trong quá trình dạy học ở tiểu học. Tuy nhiên, việc xây dựng bài tập để phù hợp với đối tượng HS trong lớp, dù đối với nhiều GV vẫn chưa phải là một công việc thường xuyên, được tiến hành một cách bài bản và khoa học thì khó khăn lớn nhất của GV là quỹ thời gian do quá nhiều công việc phải hoàn thành từ hồ sơ sổ sách, giáo án bài dạy... rồi bài toán về số lượng HS trong một lớp quá đông cũng khiến GV vô cùng gặp khó khăn trong việc thiết kế bài tập phù hợp. Vì vậy, để khắc phục phần nào những yếu tố trên, chúng tôi đưa ra một số phương án nhằm mục đích nâng cao hiệu quả của việc thiết kế BTPB trong quá trình dạy học nhằm phát huy năng lực và phẩm chất của HS:

- Các cấp quản lí cần có nhận thức đúng đắn về đổi mới, vận dụng phương pháp dạy học tích cực cũng như vai trò của BTPB để từ đó động viên, khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi nhất cho GV thiết kế và sử dụng trong dạy học các môn học.

- Cần tổ chức các đợt bồi dưỡng định kì và thường xuyên cho GV, trang bị cho GV đầy đủ cơ sở lí luận để thiết kế hệ thống BTPB hiệu quả.

- Khuyến khích GV tìm tòi, nghiên cứu, viết sáng kiến kinh nghiệm về cách thiết kế hệ thống BTPB.

- Giảm gánh nặng hồ sơ, sổ sách bằng cách giảm thiểu những hồ sơ, sổ sách, trùng lặp và chồng chéo để dành thời gian vừa tăng cường bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho GV vừa giúp GV có thể tập trung đầu tư đúng mức với các hồ sơ, sổ sách quan trọng cho công tác giảng dạy và quản lí của GV mà hệ thống BTPB là một trong số đó.

- Đầu tư, bồi dưỡng cho GV những kiến thức cần thiết, thiết thực về công nghệ thông tin để phát huy khả năng tự học của GV trước những nguồn tri thức đa dạng, phong phú hiện có trong nước cũng như trên thế giới.

## Tài liệu tham khảo

- [1] Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (dịch), (2016), *Lí luận dạy học hiện đại - Một số vấn đề về đổi mới phương pháp dạy học*, Hà Nội, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2] Lâm Quang Thiệp, (2010), *Đo lường trong giáo dục: Lí thuyết và ứng dụng*, Hà Nội, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Thomas Armstrong - Lê Quang Long (dịch), (2011), *Đa trí tuệ trong lớp học*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [4] Vương Ly Linh, (2001), *Trắc lượng giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm Hoa Đông
- [5] Allen, L.; Forsten, C.; Hollas, B., Nickelsen, L., Rise, L. & Shackelford, M., (2008), *Differentiated Instruction: Theory into Practice for Grades K-8*. New Hampshire, US: Staff Development for Educator.
- [6] Heacox, D., (2002), *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners: Grades 3-12*. Minneapolis, US: Free Spirit Publishing.
- [7] Miller M.D.; Linn R.L. & Gronlund G.E., (2009), *Measurement and Assessment in Teaching*, New Jersey, US: Pearson Education.
- [8] Pierce, R.L. & Adams, C.M., (2004), *Tiered Lessons: One Way to Differentiate Mathematics Instruction*, *Gifted Child Today*, 27, 58-86.
- [9] Rossi P.H.; Wright J.D. & Anderson, A.B., (1983), *Handbook of Survey Research*, New York, US: Academies Press.

## THE REALITY OF DESIGNING TIERED ASSIGNMENTS IN DIFFERENTIATED INSTRUCTION AT PRIMARY SCHOOLS IN HANOI

### Vu Thu Hang

Hanoi Metropolitan University  
98 Duong Quang Ham, Cau Giay, Hanoi, Vietnam  
Email: vthang@daihocthudo.edu.vn

**ABSTRACT:** *In primary schools in Vietnam today, the application of differentiated instruction has been implemented in a number of different forms, one of which is the tiered assignments. However, the reality of designing tiered assignments in differentiated instruction in primary education has not achieved the desired results. Based on the analysis of research from 308 managers and teachers of 6 primary schools in Hanoi, the author draws some conclusions about the reality of designing tiered assignments in differentiated instruction in primary education and presents some international experiences to enhance the efficiency of these assignment design process in the future.*

**KEYWORDS:** *Reality; designing tiered assignments; differentiated instruction; primary education.*