



## Giáo dục tư duy phê phán cho học sinh để nâng cao hiệu quả giáo dục phổ thông

Ngô Vũ Thu Hằng\*

*Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội,  
136 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 26 tháng 02 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 3 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 3 năm 2018

**Tóm tắt:** Việc giáo dục tư duy phê phán cho học sinh là cần thiết trong bối cảnh hiện nay và phù hợp với yêu cầu của việc đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển năng lực học sinh đang diễn ra. Bài viết này tập trung vào một số nội dung quan trọng về tư duy phê phán. Bài viết trình bày rõ định nghĩa, đặc điểm của tư duy phê phán, trên cơ sở đó hình thành nên được một hệ thống những chỉ báo phù hợp về tư duy phê phán. Bài viết cho thấy rõ sự cần thiết của việc giáo dục và phát triển tư duy phê phán cho học sinh Việt Nam và hướng thúc đẩy tư duy phê phán cho học sinh qua các hoạt động dạy học trên lớp. Bài viết góp phần vào việc cung cấp những kiến thức cơ sở lý luận liên quan đến hoạt động giáo dục tư duy phê phán, có thể thúc đẩy sự ra đời của những nghiên cứu tiếp theo về những giải pháp khả thi nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở Việt Nam.

**Từ khóa:** Tư duy phê phán, năng lực, giáo dục, học sinh.

### 1. Đặt vấn đề

Tư duy phê phán (TDPP) được nhấn mạnh như là một trong các năng lực (NL) tư duy (TD) quan trọng, cần thiết rèn luyện cho học sinh (HS) (McCullister & Sayler, 2010; Trilling & Fadel, 2009). NL này có thể giúp HS làm chủ được kiến thức, trở thành những người học suốt đời, tương lai trở thành những người lao động tự chủ, sáng tạo, góp phần vào công cuộc xây dựng và phát triển đất nước, có khả năng ứng phó với những biến đổi trong bối cảnh kinh tế xã hội trên thế giới đang ngày càng đa dạng, phức tạp (Bailin, 2002). Hiện nay, tại Việt Nam

đang thực hiện đổi mới chương trình giáo dục (GD) phổ thông theo định hướng phát triển NL ở HS. Do đó, cần thiết có thêm những nghiên cứu trình bày kỹ về các NL, làm cơ sở để các nhà GD có thể dựa vào từ đó xây dựng nên những bài học phù hợp, giúp hình thành và phát triển ở HS NL được hướng đến.

Trong các NL cốt lõi mà Chương trình GD phổ thông mới hướng đến, NL giải quyết vấn đề và NL sáng tạo là hai NL rất được chú trọng (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Dễ dàng nhận thấy việc phát triển những NL này không thể tách rời khỏi việc phát triển NL TDPP do giữa chúng có quan hệ chặt chẽ với nhau. Bài viết này tập trung vào việc làm rõ một số vấn đề về TDPP, luận giải sự cần thiết của việc GD TDPP cho học sinh ở Việt Nam trong bối cảnh hiện nay. Bên cạnh đó, bài viết cũng trình bày những

\*ĐT.: 84-912722590.

Email: [hangnvt@hnue.edu.vn](mailto:hangnvt@hnue.edu.vn)

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4122>

nội dung kiến thức về chỉ báo TDPP. Đây là những kiến thức hữu ích cho việc xác định, đo lường mức độ TDPP ở HS. Những kiến thức này cần thiết trong việc xây dựng nên bộ công cụ nhằm kiểm tra, đánh giá mức độ TDPP ở HS. Ngoài ra, nó cũng có thể được sử dụng làm cơ sở, căn cứ trong việc thiết kế các bài học, hoạt động nhằm GD TDPP cho HS, phù hợp với cách tiếp cận DH theo định hướng phát triển NL người học đang được chú trọng ở Việt Nam hiện nay.

## 2. Nội dung

### 2.1. Đặc điểm và chỉ báo tư duy phê phán

#### Đặc điểm của TDPP

“Tư duy phê phán” là cụm từ được dịch từ cụm từ “critical thinking” trong tiếng Anh. Cụm từ này còn được dịch là “tư duy phản biện”. Trong bài viết này, “TDPP” là thuật ngữ được lựa chọn sử dụng vì nó phản ánh nét nghĩa rộng hơn so với cụm từ “tư duy phản biện”, vốn thường được dùng với sự chú trọng đến những ý kiến trái ngược, đối lập với ý kiến ban đầu.

Nhiều nhà khoa học thừa nhận rằng TDPP là một khái niệm phức tạp và có rất nhiều cách định nghĩa. Mặc dù vậy, với cách định nghĩa nào đi chăng nữa cũng cho thấy những đặc điểm chung về TDPP được chia sẻ. Việc phân tích các định nghĩa khác nhau về TDPP cho thấy TDPP chứa đựng một nghĩa kép. Đó vừa là sản phẩm (product) vừa là quá trình (process), vừa mang tính cá nhân (individual) - diễn ra bên trong não bộ của con người, vừa mang tính xã hội (social) - diễn ra bên ngoài con người, gắn liền với các hoạt động giao tiếp, tương tác giữa con người với nhau. Là sản phẩm, TDPP cho kết quả nằm trong giả thuyết, kết luận, hay những nhận định do cá nhân đưa ra cùng với những lí lẽ được sử dụng để minh chứng (Kurfiss, 1988). Đó là những nhận định có tính mục đích và tính tự điều chỉnh, bám theo tiêu chí, thể hiện thông qua các hoạt động nhận thức với sự cân nhắc dựa trên chứng cứ, khái niệm, phương pháp, bối cảnh mà ở đó nhận định được hình thành (Facione, 2011; Watson & Glaser, 1980). Ngoài ra, là sản phẩm, TDPP cũng cho

kết quả nằm trong một quyết định, một bài nói chuyện, một đề xuất, một thí nghiệm, hay một bài viết thể hiện quan điểm. TDPP cho thấy việc hiểu vấn đề một cách sâu sắc (deep understanding), trên cơ sở đó giúp con người đi đến những hành động hay chính sách nào đó (Brookfield, 1987).

Là quá trình, TDPP được hiểu là việc một loạt hoạt động trí óc diễn ra theo một trình tự nhất định được con người sử dụng để nắm bắt những khái niệm mới, những vấn đề mới, từ đó có thể đi đến những quyết định, cách giải quyết vấn đề cho một nhiệm vụ nào đó nằm trong một bối cảnh cụ thể (Halber, 2006). Quá trình TDPP được cho là gắn liền với quá trình tìm tòi, khám phá thực tế (practical inquiry). Hay nói cách khác, quá trình tìm tòi, khám phá thực tế phản ánh quá trình TDPP của con người (Bailin, 2002; Facione, 2011; Garrison & Archer, 2000). TDPP có thể được coi là một kĩ năng TD nhưng không phải mọi kĩ năng TD giá trị đều là TDPP. TDPP là một thành viên trong gia đình của các dạng TD và có mối liên hệ mật thiết với các dạng TD cao cấp khác, bao gồm giải quyết vấn đề và TD sáng tạo (Facione, 2011).

NL được hiểu là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và thái độ để con người thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định. TDPP không chỉ chứa đựng những kĩ năng nhận thức như đã nói ở trên mà còn bao hàm cả những yếu tố thuộc thái độ (Bailin et al., 1999; Facione, 2011). Liên quan đến thái độ TDPP, Francis Bacon (1605) từng nhấn mạnh khi cho rằng TDPP chính là sự khát khao tìm kiếm lời giải đáp thỏa đáng, nhẫn nại với hoài nghi, ham trao đổi, từ tốn trong xác nhận, cân nhắc kĩ càng, cẩn trọng khi đưa ra quyết định, nỗ lực thiết lập mọi thứ theo trật tự, căm ghét dối lừa, mạo danh. Bailin và các cộng sự (1999) cũng mô tả TDPP gắn liền với các thái độ đặc trưng, giúp phân biệt nó với các NL tư duy khác. Đó chính là thái độ trung thực (honesty), tôn trọng lập luận (respect for reason), ham tìm tòi (inquiring attitude), cởi mở (open-mindedness), khách quan, công bằng (fair-mindedness), thận trọng khi đưa ra những nhận định (commitment to making judgments)

(Bailin et al., 1999). Ngoài ra, người có TDPP còn được cho là có thái độ khiêm tốn (modest). Thái độ khiêm tốn giúp con người biết lắng nghe, suy nghĩ khách quan, nhận ra những thành kiến, những suy nghĩ tiêu cực và cả những thói quen suy nghĩ cản trở việc tư duy hiệu quả (Paul & Elder, 2002). Bên cạnh đó, thái độ tự tin (self-confidence), mạnh dạn (courage) cũng được cho là cần thiết đối với người thực hiện TDPP vì nhờ đó mà người có TDPP có suy nghĩ độc lập, sẵn sàng nói ra những ý kiến khác biệt, trái ngược với người khác, chấp nhận ý kiến trái ngược với mình, để từ đó sẵn sàng có sự thay đổi, điều chỉnh quan điểm, nhận định cá nhân một cách phù hợp, linh hoạt (Beyer, 1995). Thái độ đồng cảm (understanding) cũng cần thiết đối với hoạt động TDPP. Khi biết đặt mình vào vị trí của người khác, cá nhân sẽ có được sự thấu hiểu căn nguyên, lí lẽ, cảm xúc của người khác, từ đó trở nên cởi mở hơn, chấp nhận sự đa dạng,

sẵn sàng nhìn nhận, xây dựng lại quan điểm của mình nếu thấy hợp lí. Những thái độ này được cho là liên quan và cần thiết để thực hiện hoạt động TDPP ở bất cứ lĩnh vực nào. Hiểu về TDPP với những thái độ và đặc điểm như vậy sẽ thấy sự bảo thủ, cực đoan, bề trên trịch thượng, không công bằng, vị kỉ, bốc đồng, hay cảm tính... đều không phải là những thái độ phù hợp khi thực hiện các hoạt động TDPP. Do đó, muốn GD TDPP, cần chú trọng cả yếu tố kĩ năng và thái độ thuộc về TDPP.

#### *Chỉ báo TDPP*

Việc thiếu sự nhấn mạnh rõ ràng về các chỉ báo TDPP có thể thể hiện một bức tranh không đúng về TDPP (Bailin, 2002). Để có thể xác định, đo lường và GD TDPP cần thiết phải có các chỉ báo TDPP. Dựa trên những đặc điểm của TDPP, các chỉ báo TDPP có thể được hình thành. Theo đó, chỉ báo TDPP được chia thành hai nhóm: chỉ báo về kĩ năng TDPP và chỉ báo về thái độ TDPP, như trong bảng dưới đây:

<b>Bảng Chỉ báo TDPP</b>		
	<b>Thành phần</b>	<b>Chỉ báo</b>
<i>Kĩ năng</i>	Nhận diện vấn đề	Xác định được vấn đề cần làm sáng tỏ hay cần được giải quyết dựa trên các thông tin thu thập được
	Diễn giải	Làm rõ ý, nghĩa của thông tin được đưa ra
	Phân tích	Chia tách thông tin thành các nội dung nhỏ
	Kết nối, liên hệ	Tạo ra sự kết nối giữa các nội dung liên quan chứa đựng trong thông tin đưa ra, liên kết các thông tin với nhau nhằm giúp hiểu rõ hơn mối quan hệ giữa chúng
	Đánh giá	Phân xét giá trị, tính tin cậy hay ưu điểm, nhược điểm của thông tin được đưa ra
	Giải thích, lập luận	Tạo ra luận điểm thông qua các bước có quan hệ với nhau
	Suy luận, suy diễn	Dẫn đến một nhận định, kết luận phù hợp dựa trên những điều đã biết
	Tổng hợp	Tạo ra thông tin, ý tưởng, nhận định, kết luận, hay những cách nhìn nhận mới
	Tự điều chỉnh	Củng cố, điều chỉnh, hoặc thay đổi suy nghĩ, hành vi của cá nhân một cách phù hợp
	Vận dụng	Vận dụng những kiến thức, khái niệm mới để thực hiện việc ra quyết định hoặc giải quyết với một vấn đề nào đó trong thực tiễn
<i>Thái độ</i>	Ham tìm hiểu, học hỏi	Quan tâm đến vấn đề và mong muốn có được lời giải đáp thỏa đáng bằng cách thực hiện các hoạt động tìm đọc, trao đổi, tranh luận, đặt câu hỏi liên quan đến vấn đề
	Tôn trọng	Sử dụng ngôn ngữ lịch sự, tập trung vào làm sáng tỏ vấn đề chứ không phải vào việc công kích cá nhân con người, cho thấy thái độ lắng nghe tích cực, không cắt ngang lời một cách thô bạo
	Khiêm tốn	Có cách nói nhẹ nhàng, chừng mực nhưng rõ ràng, dùng những từ ngữ thể hiện sự khiêm nhường, cầu thị, không có ý khoe khoang, phô trương kiến

		thức, sự hiểu biết hay có những lời lẽ lộng ngôn, bề trên trích thượng, đã kích cá nhân
Tự tin, mạnh dạn		Cho thấy những suy nghĩ, quan điểm của riêng cá nhân một cách rõ ràng, rành mạch
Trung thực		Không cung cấp thông tin, số liệu giả, kiến thức không chính xác; Nói đúng quan điểm, suy nghĩ của mình về vấn đề; Không ủng hộ hay tán thành những thông tin giả dối, lời nói nguy hiểm
Cởi mở		Không thể hiện sự khó chịu, căng thẳng khi người khác đưa ra những ý kiến trái ngược, khác biệt với ý kiến của mình; Không phán xét cá nhân người khác dựa trên những ý kiến được đưa ra; Không phản bác thiếu căn cứ những ý kiến trái ngược; Thể hiện sự hoan nghênh, hứng thú trước đa dạng ý kiến
Đồng cảm		Thể hiện sự thấu hiểu với những lí lẽ, nhận định do người khác đưa ra qua việc phân tích thấu đáo những lí lẽ, nhận định đó
Khách quan, công bằng		Tập trung vào việc xem xét, phân tích, đánh giá nhận định, vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, không bị ảnh hưởng bởi những mối quan hệ cá nhân bên ngoài vào trong quá trình thảo luận, tranh luận
Thận trọng		Đưa ra các ý kiến, nhận định, phán xét khi đã có các cơ sở, bằng chứng rõ ràng với cách lập luận logic, hợp lí
Linh hoạt		Sẵn sàng tiếp nhận những ý kiến, nhận định hợp lí và tạo ra sự thay đổi ở bản thân một cách phù hợp, có bản lĩnh chỉ ra cái sai và loại bỏ cái sai, hoặc sửa chữa cái sai của người khác

## 2. Sự cần thiết giáo dục tư duy phê phán cho học sinh Việt Nam

GD được coi là quốc sách để đưa Việt Nam phát triển theo hướng công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. GD ở Việt Nam được nhấn mạnh phải đào tạo ra những con người có thể giới quan khoa học. Chương trình GD hiện hành được thực hiện nhằm mục đích đào tạo ra một thế hệ người học, người lao động tích cực, chủ động, sáng tạo, có khả năng đáp ứng những nhu cầu của thị trường lao động khi Việt Nam gia nhập nền kinh tế thế giới trong thời kì toàn cầu hóa (Đỗ Đình Hoan, 2002; Harman & Bich, 2010). Mặc dù đã có nhiều nỗ lực, tuy nhiên, nhìn nhận lại, những gì GD Việt Nam đã thực hiện trong thời gian qua dường như vẫn chưa hoàn thành tốt được sứ mệnh, mục tiêu và nhiệm vụ đặt ra. Những thành tựu về kinh tế của nước ta chưa vững chắc, chất lượng nguồn nhân lực và sức cạnh tranh của nền kinh tế chưa cao, môi trường văn hóa còn tồn tại nhiều hạn chế, chưa hội đủ các nhân tố để phát triển nhanh và bền vững (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Vấn đề mà GD Việt Nam hiện nay đang phải đối diện là những yếu kém và sự không đồng bộ trong hệ thống GD, chất lượng và hiệu

quả GD thấp (Nguyễn Quang Kinh, Nguyễn Quốc Chi, 2008). Trong GD phổ thông, tình trạng DH nhòe nhét, chủ yếu tập trung vào kiến thức lí thuyết, thiếu sự vận dụng và tính thực tế; học vẹt, học bằng cách ghi nhớ vẫn được coi trọng (Hằng và cộng sự, 2015). Trong khi đó, học vẹt, học bằng cách ghi nhớ được cho là những cách học hời hợt, mang tính đối phó với các hoạt động kiểm tra, thi cử (Newman, Webb, & Cochrane, 1995). Tại các nhà trường, kết quả học tập nhìn chung vẫn được đánh giá dựa vào nội dung kiến thức mà HS nắm bắt, ghi nhớ được; cách đánh giá vẫn tập trung vào kết quả, đáp án cuối cùng, đánh giá cơ học theo tiêu chí “đúng - sai”, “đủ - thiếu” vẫn là chủ yếu. Đây được cho là một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng gian lận HS thực hiện trong thi cử, thể hiện qua việc phao thi vẫn còn được HS sử dụng khá phổ biến trong các kì thi; tình trạng học thêm, dạy thêm vẫn chưa thể dẹp bỏ triệt để (Tran Thu Ha, Harpham, 2005; Wollack & Fremer, 2013). Nhiều nhà GD trong và ngoài nước cho rằng ở Việt Nam hiện nay học để thi là chính chứ không phải là *học để làm, học để cùng chung sống, học để tự khẳng định mình* - những mục đích học được nhấn mạnh bởi UNESCO và được nhiều nhà GD kêu gọi thực

hiện. Bản thân các nhà lãnh đạo cũng như người dân Việt Nam đều chưa thật sự hài lòng với tình trạng GD hiện tại và thể hiện mong muốn có những đổi mới mạnh mẽ hơn trong GD (Nguyễn Quang Kinh, Nguyễn Quốc Chi, 2008).

Vấn đề đổi mới căn bản, toàn diện GD đã được thông qua tại Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khóa XI). Mục tiêu đổi mới GD là nhằm góp phần chuyển nền GD nặng về truyền thụ kiến thức sang nền GD phát triển toàn diện cả về phẩm chất, NL, và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi HS. Việc GD và phát triển TDPP cho HS Việt Nam trở nên cần thiết hơn bao giờ hết. TDPP giúp thúc đẩy cách học sâu, hiểu kỹ vấn đề do nó đòi hỏi HS phải thực hiện nhiều hoạt động TD cao cấp trong sự tương tác học tập đa dạng cùng với sự huy động các yếu tố thuộc về thái độ ở HS (Macduff, 2005). TDPP giúp HS thực hiện các hoạt động học một cách tích cực, chuyển từ thói quen học thụ động, chấp nhận bị áp đặt sang thói quen học tập chủ động, cởi mở, biết nhận dạng vấn đề, đặt câu hỏi để làm rõ các nhận định, ý kiến được đưa ra (Richmond, 2007). Được trang bị TDPP, HS Việt Nam sẽ trở thành những người học tự chủ, có TD cởi mở, độc lập, sáng tạo, có kỹ năng giải quyết vấn đề, tương lai sẽ trở thành những người lao động có NL, từ đó sẽ đóng góp nhiều hơn cho xã hội nói chung.

### 3. Kết luận

Bài viết trên đây đã trình bày khá kỹ lưỡng một số vấn đề quan trọng về TDPP. Bài viết đã nêu ra được định nghĩa, đặc điểm của TDPP, trên cơ sở đó hình thành nên được một hệ thống những chỉ báo phù hợp về TDPP, tập trung vào hai phạm trù kỹ năng và thái độ TDPP. Hệ thống chỉ báo này có ý nghĩa trong việc đo lường, xác định, đánh giá mức độ TDPP ở HS. Ngoài ra, hệ thống chỉ báo đó cũng cần thiết trong việc thiết kế các bài học và các hoạt động nhằm GD và phát triển TDPP cho HS. Với tất cả những điều đó, bài viết góp phần vào việc cung cấp những kiến thức mang tính cơ sở lý

luận liên quan đến hoạt động GD TDPP, có thể thúc đẩy sự ra đời của những nghiên cứu tiếp theo về những giải pháp khả thi nhằm góp phần nâng cao chất lượng GD ở Việt Nam.

### Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2017.01

### Tài liệu tham khảo

- [1] Bacon, F. (1605). *The Advancement of Learning*. Edited by Joseph Devey, M.A. (New York: P.F. Collier and Son, 1901).
- [2] Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, Vol. 11, Issue 4, pp. 362-375.
- [3] Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- [4] Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình Giáo dục Phổ thông Tổng thể*.
- [6] Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Jossey-Bass, San Francisco.
- [7] Đỗ Đình Hoan (2002). *Một số vấn đề cơ bản của chương trình tiểu học mới*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [8] Facione, P. A. (2011). *Think Critically*, Pearson Education: Englewood Cliffs, NJ.
- [9] Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W., (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3): 87-105.
- [10] Halpern, D. F. (2006). *Is intelligence critical thinking? Why we need a new construct definition for intelligence*. In P. Kyllonen, I. Stankov, & R. D. Roberts (Eds.), *Extending intelligence: Enhancement and new constructs*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- [11] Harman, K., & Bich, N. T. N. (2010). *Reforming teaching and learning in Vietnam's higher education system*. In G. Harman, M. Hayden,

- & T. N. Pham (Eds.). Reforming higher education in Vietnam: Challenges and priorities (pp.65-86). London: Springer.
- [12] Macduff, A. (2005). Deep learning, critical thinking and teaching for law reform. *Legal Education*, Vol. 15. no. 1&2, pp. 125-136.
- [13] McCollister, K., & Saylor, M. (2010). Lift the ceiling: Increase rigor with critical thinking skills. *Gifted Child Today*, 33(1), 41-47.
- [14] Hằng, N. V. T., Meijer, M., Bulte, A. M. W., & Pilot, A. (2015). The implementation of a social constructivist approach in primary science education in Confucian heritage culture: the case of Vietnam. *Cultural Studies of Science Education*, 10(3), 2015, 665-693. DOI: 10.1007/s11422-014-9634-8.
- [15] Newman, D., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. *Ipct - J*, vol 3 (2), pp. 56-77.
- [16] Nguyen Quang Kinh, Nguyen Quoc Chi (2008). *Education in Vietnam: Development history, challenges and solutions*. In *An African Exploration of the East Asian Education Experience*, Edited by Birger Fredriksen and Tan Jee Peng, The World Bank, Washington, D. C.
- [17] Paul, R., & Elder, L. (2012). *The nature and functions of critical & creative thinking*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking
- [18] Richmond, J. E. D. (2007). Bringing critical thinking to the education of developing country professionals, *International Education Journal*, v8 n1 p1-29.
- [19] Tran Thu Ha & Trudy Harpham (2005). Primary education in Vietnam: Extra classes and outcomes. *International Education Journal*, 6(5), 626-634.
- [20] Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our time*. Jossey-Bass, USA.
- [21] Watson G., Glaser E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- [22] Wollack, J. A. & Framer, J. (2013) (Eds). *Handbook of test security threat*. Taylor & Francis.

## Critical Thinking Education for Enhancing the Effectiveness of Education in Vietnam

Ngo Vu Thu Hang

*Faculty of Primary Education, Hanoi National University of Education,  
136 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** This paper presents basic theoretical knowledge of critical thinking. It describes critical thinking characteristics to be used in forming a set of critical thinking indicators. These indicators are needed for assessing students' critical thinking levels and for designing lessons to develop critical thinking competence for students. The paper also elaborates on the arguments for the necessity of critical thinking education for students in Vietnam. The paper contributes to the knowledge base of critical thinking education to support further studies of critical thinking in order to enhance the effectiveness of education in Vietnam.

*Keywords:* Critical thinking, competence, education, students.