

**Implementation of Argumentation in Geography Lessons
in Vietnam – an Analysis of Geography Schoolbook Tasks,
Teachers’ Perceptions and Quality of Pupils’ Written
Argumentation**



Inaugural – Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

vorgelegt von

Thanh Tam Nguyen

aus Dong Thap, Vietnam

Köln 2018

Berichterstatter:
Prof. Dr. Alexandra Budke
Prof. Dr. Frank Schäbitz

Vorsitz der Prüfung:
Prof. Dr. André Bresges

Beisitzer:
PD Dr. Günther Weiss

Tag der letzten mündlichen Prüfung: 24.7.2018

List of Figures

Figure 1. Research questions	14
Figure 2.1 Theoretical approaches to studies on education in developing contexts.....	18
Figure 2.2 Toulmin’s graphical representation of an argument.....	19
Figure 2.3 An example of Toulmin’s argument.....	20
Figure 2.4 Various structures of premises and conclusions in an argument..	22
Figure 2.5: Connecting elements in an argument.....	22
Figure 2.6 Freeman’s argumentation scheme.....	23
Figure 2.7: Potential benefits from argumentation.....	24
Figure 2.8 The role of argumentation.....	25
Figure 2. 9 Quality levels in the production of pupils’ written argumentation.....	28
Figure 3.1 Administrative map of Socialist Republic of Vietnam	30
Figure 3.2 The education system in Vietnam.....	32
Figure 3.3: Subjects in the school.....	34
Figure 3.4 The new school subjects.....	35
Figure 3.5 Competences in Geography based on the latest curriculum.....	37
Figure 3.6 Geography schoolbooks in Vietnam.....	38
Figure 3.7 A Geography lesson in the Vietnamese schoolbook.....	39
Figure 4.1 An overview of the methodology used in the study.....	44
Figure 4.2 Argumentation analysis.....	54
Figure 5.1 A common task in Geography schoolbooks.....	58
Figure 5.2 An argumentation task in Geography schoolbooks.....	58
Figure 5.3 Argumentation task in the upper secondary schoolbooks.....	59
Figure 5.4 Argumentation task in the secondary-level schoolbooks.....	59
Figure 5.5 Reasoning tasks in the Geography schoolbooks.....	60

Figure 5.6 Argumentation and reasoning tasks in Geography-related contexts.....	60
Figure 5.7. An argumentation task in human Geography context.....	61
Figure 5.8 A reasoning task in economic Geography.....	61
Figure 5.9 An argumentation task in secondary-level schoolbooks.....	61
Figure 5.10 A reasoning task on the population topic.....	62
Figure 5.11 Argumentation task in physical Geography	62
Figure 5.12 A reasoning task in physical Geography	63
Figure 5.13 The percentage of argumentation and reasoning tasks in Geography schoolbooks from grade 4 th to grade 12 th	63
Figure 6.1 The separate groups of teachers based on their knowledge about argumentation.....	66
Figure 6.2. Teachers' awareness about the role of argumentation in geography lessons.....	70
Figure 6.3 Teachers' perception of obstacles to using argumentation in geography lessons.....	78
Figure 7.1 Analysis of a pupil's argumentation.....	86
Figure 7.2 A simple argumentation.....	88
Figure 7.3 A complex argumentation	89
Figure 7.4 An example for the suitability check	92
Figure 7.5 A statement without evidence.....	93
Figure 7.6 A complex argumentation.....	94
Figure 7.7 Non-argumentation.....	95
Figure 7.8 Structures of pupils' written argumentations.....	96
Figure 7.9 The quality of argumentation based on gender	98
Figure 8.1 Amount of argumentation tasks in the Geography schoolbooks of Vietnam and Germany	101
Figure 8.2 Reason for the limited use of argumentation by teachers.....	102
Figure 8.3 The role of argumentation in the perspective of teachers.....	103

Figure 8.4 Reasons why the quality of pupils' written argumentation is low...	105
Figure 8.5 Integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam...	106
Figure 8.6 Consequences for the University in the process of integrating argumentation in Geography lessons.....	111

List of Tables

Table 3.1 Length of Geography lessons in Vietnam.....	41
Table 4.1 The task in Geography schoolbooks in Vietnam.....	45
Table 4.2 Processing of formulation of interview questions.....	47
Table 4.3 Overview of the interviewed teachers	49
Table 4.4 Categories and subcategories of teacher knowledge in argumentation analysis.....	49
Table 4.5 Analysis of pupils' written argumentation	53
Table 5.1. Argumentation and reasoning tasks in Geography schoolbooks.....	57
Table 7.1 The quality of Vietnamese pupils' written argumentation...	94
Table 7.2 Pupils' argumentation	95

Contents

ACKNOWLEDGEMENTS	10
SUMMARY	11
1. Argumentation in Geography lessons in Vietnam.....	12
1.1 Research questions and objectives of the thesis	14
1.2 Structure of the thesis	15
2. The importance of argumentation.....	17
2.1 The origins of research on argumentation – a philosophical view	18
2.1.1 Toulmin’s argumentation research.....	19
2.1.2 Views on argumentation.....	20
2.2 The importance of argumentation in education	23
2.3 Argumentation in Geography lessons.....	26
2.4. Argumentation studies in Vietnam	29
3. General information on Vietnam.....	30
3.1 Education system in Vietnam	31
3.2 School subjects	34
3.3 Geography curriculum	35
3.4 Geography schoolbooks.....	37
3.5 Geography lessons	39
3.6 Geography teachers in Vietnam.....	41
4. The methodology.....	43
4.1 Analysis of argumentation tasks in Vietnamese Geography schoolbooks	43
4.1.1 The sampling	43
4.1.2 Collect and analysis of tasks	45
4.2 Analysis of teachers’ perception of argumentation	46
4.2.1 Interviews with teachers-formulation of question.....	46
4.2.2 Data collection.....	48
4.2.3 Data analysis	49
4.3 Research methods to investigate the quality of pupils’ argumentation	50
4.3.1 Data collection.....	51
4.3.2 Lesson preparation	52
4.3.3 Analysis of pupil argumentation	53
5. The importance of argumentation in Vietnamese Geography schoolbooks.....	58

5.1	Argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography school books	58
5. 2	Argumentation and reasoning tasks in Geography-related contexts	61
5.2.1	The argumentation and reasoning tasks in human Geography	62
5.2.2	Argumentation and reasoning tasks in human-environment interaction.....	62
5.2.3	Argumentation and reasoning tasks in physical Geography	63
5.3	The distribution of reasoning and argumentation tasks in grades 4 th to 12 th	64
6.	The importance of argumentation in teachers’ perception	66
6.1	Teachers knowledge about argumentation	66
6.1.1	Teachers’ conception of argumentation	66
6.1.2	The role of argumentation in the process of learners’ development.....	70
6.2	Teachers’ experience of using argumentation as a teaching method.....	74
6.2.1	Teachers’ argumentation training at universities	74
6.2.2	Perception of argumentation in geography schoolbooks	74
6.2.3	Geography topics suitable for argumentation	75
6.2.4	Methods to teach and to motivate pupils in using argumentation in the classroom	76
6.3	Teachers’ attitudes toward argumentation	78
6.3.1	The opportunities of using argumentation in geography lessons	78
6.3.2	The obstacles to the implementation of argumentation in geography lessons	79
6.3.3	The importance of implementing argumentation in geography lessons	84
6.4	Possibilities to integrate argumentation in Vietnamese geography lessons	84
6.4.1	Adequate teaching materials for argumentation.....	85
6.4.2	Teacher training on argumentation	85
7.	Quality of pupils’ written argumentation	87
7.1	Pupils’ written argumentation analysis.....	87
7.1.1	Simple argumentation	88
7.1.2	Complex argumentation	89
7.1.3	Non-argument.....	94
7.2	The quality of pupils’ written argumentation	94
7.3	Pupils’ perspectives in their argumentation.....	99
8.	Discussion on the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam.....	102
8.1	Review of the research question “In how far are argumentation tasks integrated in Geography schoolbooks?”	102

8.2 Review of the question “In how far do Vietnamese Geography teachers understand argumentation?”	103
8.3 The quality of pupils’ written argumentation	105
8.4 Outlook	113
References	114
Annex	118
Annex 1: Geography teacher’s interview questions (Chapter 6).....	118
Annex 2. Geography lessons in the schools (pictures).	119
Annex 3. List of Geography teachers who is interviewee in this project	122
Annex 4. Geography teacher’s perceptions in Argumentation.....	124
Annex 5. Some of pupils’ statements	158

ACKNOWLEDGEMENTS

This study could not have been completed without assistance. Therefore, I am gratefully giving my acknowledgement to the persons who offered their support during this study.

First of all, I would like to express my endless gratitude to my supervisor Prof. Dr. Alexandra Budke for her enthusiastic guidance, patience, insightful ideas, enlightening discussions, and continuous encouragement at every stage of the study. This research would not have finished without her support. I would also like to thank Prof. Dr. Frank Schäbitz for his help. A special thanks goes to the members of the Geography Didactic Institute at the University of Cologne, who inspired me throughout this study: Veit Maier, Michael Morawski, Jan Glatter, Kristina Schulz, Miriam Kuckuck, Frederik von Reumont, Iris Breuer...

I am grateful to the leaders of the Vietnamese Ministry of Education and Training, the Vietnamese International Education Development and the Dong Thap University for funding and thus allowing me to run this project as a PhD student at the University of Cologne in Germany.

The research done in the Dong Thap province in Vietnam took place with the support of principals, teachers and pupils in high schools. A special thanks goes to all of the 40 high school teachers in the Dong Thap Province, whom I contacted for interviews. Many thanks also to Mr. Van Loc LE, who offered many insights on the process of applying argumentation in Geography lessons in Vietnam. I would like to thank my Geography teachers' group as well, who applied argumentation in Geography lessons in high schools: Mr. Hao, Ms. Truc, Ms. Thuyen, Ms. Khoa, Ms. Le. My Geography teachers' team spent more time to use argumentation in Geography lessons.

Finally, I am deeply indebted to my parents, my wife and my friends for the sacrifices they made during my study in Germany.

SUMMARY

This empirical research focuses on the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam. Argumentation has been studied by many disciplines such as Philosophy, Logic, Argumentation theory, Linguistics, etc. The usage of argumentation in Geography lessons has been analysed in the studies of, for example, Budke et al. (2010), Budke (2012a, 2012b) and Budke and Meyer (2015). The most important result of this project is a snapshot of the current status of the integration of argumentation in Vietnamese Geography lessons. The argumentation tasks in Geography schoolbooks, the perceptions of Geography teachers regarding argumentation, as well as pupils' quality of argumentation are presented in this work. The consequences of the results, further possible studies and the outlook on researching argumentation in Geography lessons in Vietnam are also discussed here.

Key words: Argumentation, Vietnam, Geography lessons, Teachers, Pupils, Schoolbooks, Curriculum.

Zusammenfassung

Die empirische Arbeit fokussiert sich auf die Integration von Argumentationskompetenz in den Geographieunterricht in Vietnam. Argumentation wurde extensiv in verschiedenen Disziplinen wie der Philosophie oder der Linguistik untersucht. Die Verwendung von Argumentationen im Geographieunterricht wurde u.a. in Studien von Budke et al. (2010), Budke (2012a, 2012b) und Budke und Meyer (2015) analysiert. Das wichtigste Ergebnis der hier vorliegenden Arbeit ist es, zunächst den Status Quo der Bedeutung von Argumentation im vietnamesischen Geographieunterricht zu identifizieren. Dies geschieht über eine Analyse vietnamesischer Geographieschulbücher, einer Analyse der Wahrnehmung und Einstellung von vietnamesischen Geographielehrkräften bezogen auf die Behandlung von Argumentation sowie einer Analyse der Argumentationsfähigkeiten von vietnamesischen Geographieschüler*innen. Die Ergebnisse der Analysen werden unter besonderer Berücksichtigung einer nachhaltigen Implementation von Argumentationen im vietnamesischen Geographieunterricht diskutiert. Weiterhin werden Impulse für weiteren Forschungsbedarf reflektiert.

Keywords: Argumentation, Vietnam, Geographiedidaktik, Lehrer*innen, Schüler*inne, Schulbücher, Curriculum

1. Argumentation in Geography lessons in Vietnam

Many things are under development in Vietnam nowadays, such as the development in agriculture, economy, tourism, etc. In agriculture, rice requires a long development time in Vietnam. There are currently two strategies to produce rice in Vietnam. The first one is the traditional method. It involves farmers who do not use advanced techniques on their farms. Therefore, the quality and quantity of the resulting rice are not so good and the own rice is used. The second trend in rice production is applying advanced agricultural techniques. Farmers use modern machines, high quality rice, bio rice or the modern method to control rice. Therefore, the quality of the resulting rice using this method is superior, leading to. This type of rice being exported to other countries in the world and farmers earning more money. Given the description above, if you were a farmer in Vietnam, what kind of method would you like to use in your farm? For answering this question, farmers would need argumentation strategies.

This is one reason why argumentation is very necessary in Vietnam nowadays. Here is another example: The age of retirement is currently discussed in Vietnam. An increase in the age of retirement both for men and women is being considered. A man's work life could increase with 2 years (from 60 to 62 years old), while a woman could retire at 60 years old (previously at 55). If you were a citizen in Vietnam, would you agree to this suggestion? How old would you like to be when you stop working? How can you bring arguments to support your opinion?

Education and training are one of the top priorities in Vietnam's development strategy and it is currently being renewed and changed according to the resolution number 29-NQ/TW, 2013 of National Assembly. The national education system, the goals for every subject in the school, school textbooks, teaching methods, etc. are updated nowadays. Regarding teaching methodologies, this resolution states that: *“the methodologies should be used for promoting positive, active, creative and useful knowledge and skills of learners;[...] Focus on learning how to think, encourage self-learning, create a basis for learners to improve themselves and renew their*

knowledge, skills, and develop their abilities [...]” (National Assembly of Vietnam, 2013, p. 2). This decision brings along a good opportunity to apply argumentation in Vietnamese schools because argumentation is one of the strategies that aligns with the new methodological goals.

Scientists show that argumentation plays an important role in the cognitive and metacognitive learning processes. Argumentation supports the development of communicative and critical thinking. It can also develop scientific literacy. Argumentation supports the acculturation in the scientific culture and the development of epistemic criteria for scientific knowledge, as well as the advancement of reasoning, particularly the choice of theories or opinions based on rational criteria (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007, p. 11).

Budke and Meyer (2015, p. 14) list the importance of argumentation that offers learners the possibility to a) understand and produce oral, written arguments in various subjects and b) understand social arguments. Consequently, they develop possibilities to use argumentation in their communities, not only in schools, by using argumentation. Pupils can develop competencies such as opinion formation, critical thinking, self-reflection and analysis of social values, maturity and moral development. In terms of skills, argumentation supports the ability to interact compromise and reach a consensus, the capacity to withstand contradiction and different views, the ability to find peaceful solutions, as well as the development of personality. Argumentation helps learners to understand specialized content, gain knowledge on fictional questions, controversies and justifications. It also contributes to self-development by expanding the knowledge on scientific thinking and understanding of scientific reasoning.

The study on the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam is a very necessary work in this context. This research is inspired from similar empirical studies about argumentation (Toulmin, 2003) and is centered on the definition of an argument, the role of argumentation in Geography lesson and the usage of argumentation in Geography classes (Budke & Uhlenwinkel, 2011). The

most important aspect of this project is the integration of argumentation in Vietnamese Geography lessons. The related problems and consequences are also discussed. The results of this study are a reliable scientific basis that can contribute to the improvement of pupils' competencies in order to meet the national education goals. The findings of this research can help teachers be more selective in their teaching methods to enhance learners' independent thinking in order to educate the Vietnamese people comprehensively.

Overview of the research questions:

1.1 Research questions and objectives of the thesis

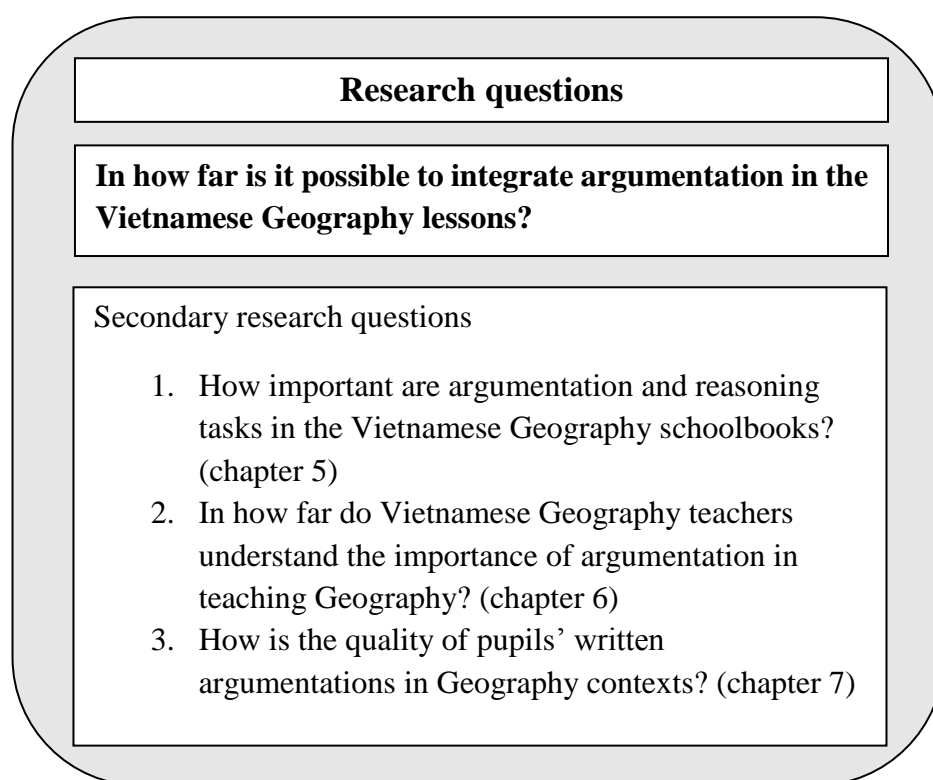


Figure 1. Research questions

The main research question focuses on the implementation of argumentation in Geography education in Vietnam. The project would like to investigate Geography curriculum, Geography textbooks with argumentation, teachers' perceptions about argumentation and the quality of pupils' written argumentation.

1.2 Structure of the thesis

This thesis is divided into eight chapters. The first chapter concentrates on the relevance of the study. The research questions and the structures of the thesis have been shown in this chapter.

The second chapter presents the theoretical aspects related to argumentation. The most important results of studies on argumentation are discussed in this chapter. The definitions of arguments and argumentation are presented as well. The importance of argumentation is also explained.

In the third chapter, the local research is introduced. Information on the Vietnamese education system, the subjects in the school, the Geography curriculum, the Geography schoolbooks, the Geography teachers, etc. is provided. The aim of this part is to supply the readers with the necessary details on the Vietnamese context for this study.

The fourth chapter introduces the methodological approach. This project uses both quantitative and qualitative research methodologies. The research methods involved are quantitative analysis of argumentation tasks, observations in the class, expert interviews, argumentation analysis.

The fifth, the sixth and the seventh chapters present the results of the empirical investigation. The analysis of argumentation and reasoning tasks in Vietnamese schoolbooks is detailed in the chapter five. The perspectives of Geography teachers concerning the integration of argumentation in their classes and schools are shown in chapter six. The quality of pupils' written argumentation is analyzed in chapter seven.

The overall results are discussed in chapter eight. The number of argumentation tasks in Geography schoolbooks are reviewed based on existing studies on argumentation tasks in schoolbooks. The perspectives of Geography teachers in Vietnam on argumentation are discussed in view of empirical research on the role of argumentation in education sciences. The reasons for the quality of pupils'

written argumentation in Vietnam is discussed in this chapter as well. Furthermore, the strengths, weaknesses, opportunities and consequences of the integration of argumentation in Geography classes and the outlook of this project are discussed towards the end of the chapter.

2. The importance of argumentation

Argumentation is a complex topic which has been studied for a very long time by researchers from various disciplines such as Philosophy, Logic, Argumentation theory, Linguistics, etc. All of the scientists came to the conclusion that argumentation adds an important dimension not only in professional activities (van Eemeren et al., 2014) but also in daily life. The goal of argumentation is the usage of logical reason to reach an agreement with the conversational partners. Argumentation is a way of solving problems; a thesis is confirmed or falsified via reasons (Lueken, 2000; Bayer, 1999; Kienpointner, 1992). In daily life, plans must be made, or many people face adversity, where decisions have to be made and they have to be justified by argumentation (Mirza & Perret-Clermont, 2009). These decisions need to be formulated, justified or disproved. In both cases (profession and daily life), argumentation is very helpful because it supports people in making the best decision.

This chapter highlights the theoretical framework of the study and the state of the art concerning the research on argumentation. The first subchapter presents the definition of argumentation and researchers' approaches in different disciplines. The second subchapter analyses the importance of argumentation in education. The third sub-chapter lists the empirical studies on argumentation in Geography lessons. The last part of this chapter is an overview on argumentation studies in Vietnam (see Fig 2.1).

Theoretical approach	Authors	Key aspects relevant for the research approach
The origins of argumentation research	Aristotele and Socrates	The first study on argumentation
	Toulmin (2003)	The basic argumentation structure
	Freeman (2011); Lapakko (2009) and van Eemeren et al. (2014)	Definitions for argumentation
The importance of argumentation in education	Erduran & Jiménez-Aleixandre (2007) Budke & Meyer (2015)	The importance of argumentation in education
Argumentation in Geography lessons	Budke et al. (2010), Budke & Uhlenwinkel (2011), Budke (2012a, 2012b)	- The structure of argumentation in Geography lessons - Argumentation analysis in Geography-related topics
	Leder (2017)	Integration of argumentation in India
Studies on argumentation in Vietnam	Ho (2011), Ngo (2011), Tran & Nguyen (2011), Trinh & Nguyen (2014).	The possibility to use argumentation in Vietnam

Figure 2.1 Theoretical approaches to studies on education in developing contexts

2.1 The origins of research on argumentation – a philosophical view

Aristotle is a philosopher who ran the first research on argumentation, as considered by the "Rhetoric" in 367-322 BC, a work well known as Aristotle's Rhetoric. Subsequently, many researchers studied argumentation (Toulmin, 2003; Walton et al, 2008), but Toulmin is considered the most important in this field given the fact that his study was developed later on by many experts, especially in education. In the book "The Uses of Argument", first published in 1958, Toulmin built on Aristotle's Rhetoric and designed the structure of arguments. This study did not only formulate the basic theory in argumentation, but is viewed also as a starting point in applying argumentation in other sciences. Toulmin's argumentation study has been analyzed by many experts such as Verheij (2006), Rowe et al. (2006). They discussed the elements of Toulmin's argumentation structure (Verheij, 2006;

Freeman, 2011) and established their theory based on Toulmin’s argument (Verheij, 2006), while other educational scientists transferred these ideas to their fields of interest such as Philosophy, History, Mathematics, Literature and Geography.

2.1.1 Toulmin’s argumentation research

Toulmin (2003, p. 97) sketched the basic structure of an argument. His concept consists of data (evidence), conclusions (contested assertion) and the final rule (validity relationship); it additionally draws a fine structure of argumentation. In the final rule described by Toulmin, an operator is often added to indicate the degree of validity of the validity relationship. This process may be identified by words such as “mandatory”, “certainly”, “probably”, etc. Furthermore, according to Toulmin (2003, p. 97), exceptions under which the validity relationship is irrelevant are often defined. Ultimately, support (additional data) is often cited, which is intended to prove the validity relationship. The structure of argumentation designed by Toulmin has been used successfully for data analysis by a variety of empirical studies on education. Every argumentation takes place in thematic contexts, which defines what is contentious and what could be used as proof or concluding rule.

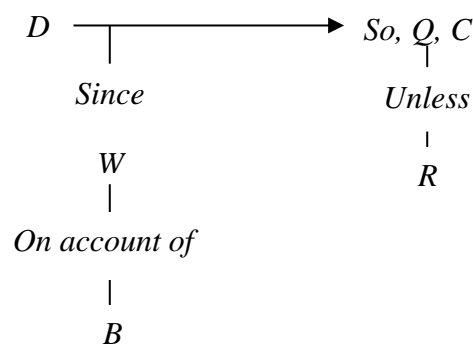


Figure 2.2 Toulmin’s graphical representation of an argument (2003, p. 97)

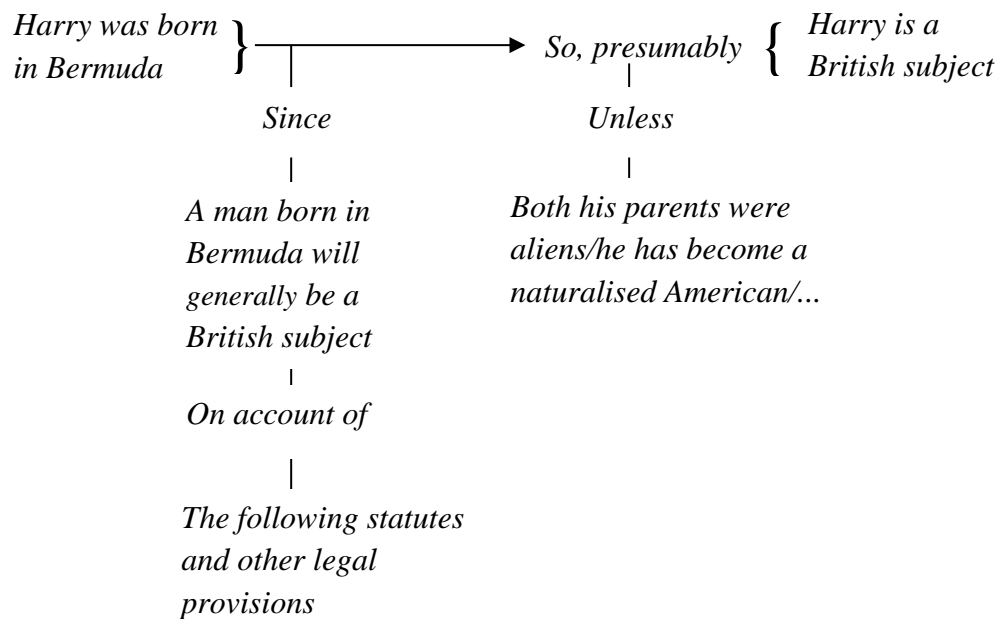


Figure 2.3 An example of Toulmin's argument (2003, p. 97)

2.1.2 Views on argumentation

Many works have focused on defining argumentation. In the recent research, van Eemeren et al. (2014) reviewed the meaning of argumentation in different languages. In Dutch "argumentatie" refers to the process of argumentation, or "argomentazione" in Italian, or "argumentación" in the Spanish language and "argumentation" in English. Eemeren et al. define argumentation as "a communicative and interactional act complex aimed at resolving a difference of opinion with the addressee by putting forward a constellation of propositions the arguer can be held accountable for to make the standpoint at issue acceptable to a rational judge who judges reasonably" (2014, p. 7).

Billig (1987) showed that an argument has an individual meaning and the individual meaning refers to any piece of a reasoned discourse. According to Hample (2003, p. 439), "an argument is the face-to-face exchange of messages, especially those conveying reasons, in contemplation of actual or potential disagreement". Kuhn and Udell (2003) shared a similar view. They use the terms "argumentation" or "argumentative discourse" to describe a social process or an activity; to them, argumentation is knowledge justification or persuasion. Jiménez-Aleixandre and

Rodriguez (2000) definition of argumentation is particularly relevant in education since a goal of scientific inquiry is the generation and the justification of claims, beliefs, and actions taken to understand nature. According to Finocchiaro (2005, p. 15), an argument is “*an instance of reasoning that attempts to justify a conclusion by supporting it with reasons or defending it from objections*”. Simon et al. (2006) showed that the meaning of the argument refers to the substance of claims, data, warrants, and backings that contribute to the content of an argument. Kuhn and Franklin (2006) wrote that argument and argumentation present the two contexts in which the term “argument” is used, both as product and process. The dialogic process in which two or more people engage in debates of opposing claims can be defined as argumentation or argumentative discourse in order to distinguish it from argument as a product and the characteristic of argumentation. Lapakko (2009) considered that argumentation is not synonym to arguing. It is not the same as logic, debate or persuasion. In his view, “*argumentation is the process of advancing, examining, and responding to claims, primarily through the use of reasoned discourse*” (Lapakko, 2009, p. 10). According to the Cambridge online dictionary (McIntosh, 2016), an argument is a disagreement or the process of disagreeing and argumentation is a set of arguments used to explain certain factors or to persuade people. Concerning Geography lessons, Budke & Meyer (2015, p. 17-18) wrote that argumentation is a method for problem-solving in which a conflicting statement is disapproved or affirmed through reasoning. The essential structure of the argumentation includes data, warrant, conclusion and three of these combined with qualifier, backing and rebuttal to build the full argumentation.

There are many definitions for argumentations, but in general, two main elements are discussed, namely argument and argumentation. Argument means these elements of for or against another opinion or statement. Argumentation is the process of assembling these components.

Another important researcher for argumentation schemes is Freeman. Freeman put forward several theories to develop the standard approach of argument theory. In this approach, Freeman (2011) showed that the simplest structure of an argument

must contain at least one premise (1) and minimum one conclusion (2) (see Fig 2.4a). The simple argument requires a premise connected to statement, but normally arguments have a larger number of premises and conclusions (see Fig 2.4 (b), (c), (d), (e)). These premises and conclusions interact the various ways (see Fig 2.4).

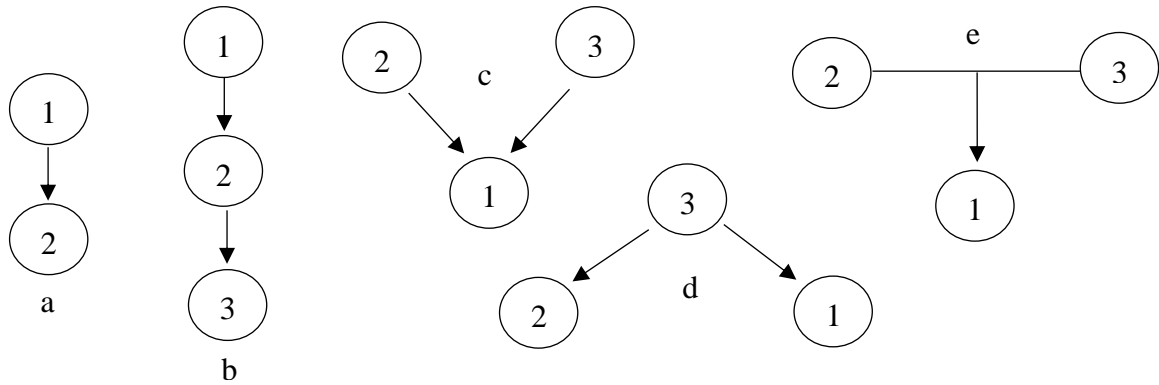


Figure 2.4 Various structures of premises and conclusions in an argument (Freeman, 2011 p. 3-6)

The structure of the constituents of an argument arranged this way leads to the conclusion that a conclusion (3) arises from a premise (1) to (2), or that several premises are relevant for the conclusion such as premises are (4) and (5) relevant to (6); or statement (7) would be supported by premises (8) and (9). A modus ponens of an argument is the multi-faceted inference rules connecting statements (3) and (6) to the conclusion (7) (fig 2.5). There are two premises in the argument structure (fig 2.5). (1), (2), (3) represent an argument and (4), (5), (6) another argument. Both of them are premises for the conclusion (7).

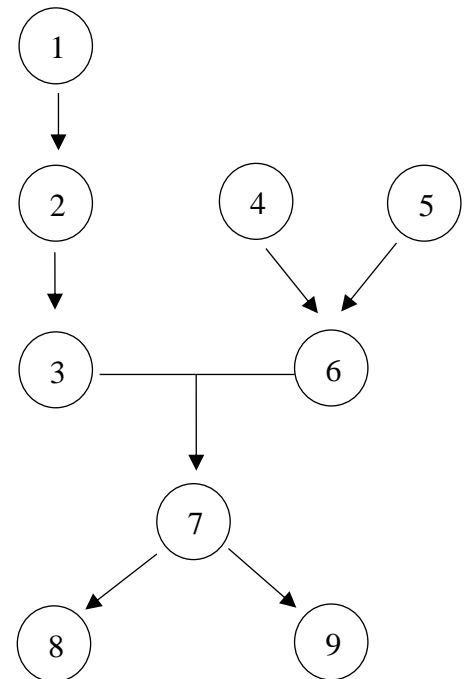


Figure 2.5: Connecting elements in an argument (Freeman, 2011, p. 6)

The diagram in figure 2.6 shows Freeman’s argumentation scheme. In this system, there are many elements assigned to an argument. There are at least four arguments in the figure 2.6. (1), (5), (6), (7) are grouped into an argument, the same as (8), (2), (7) and (9), (3), (7).

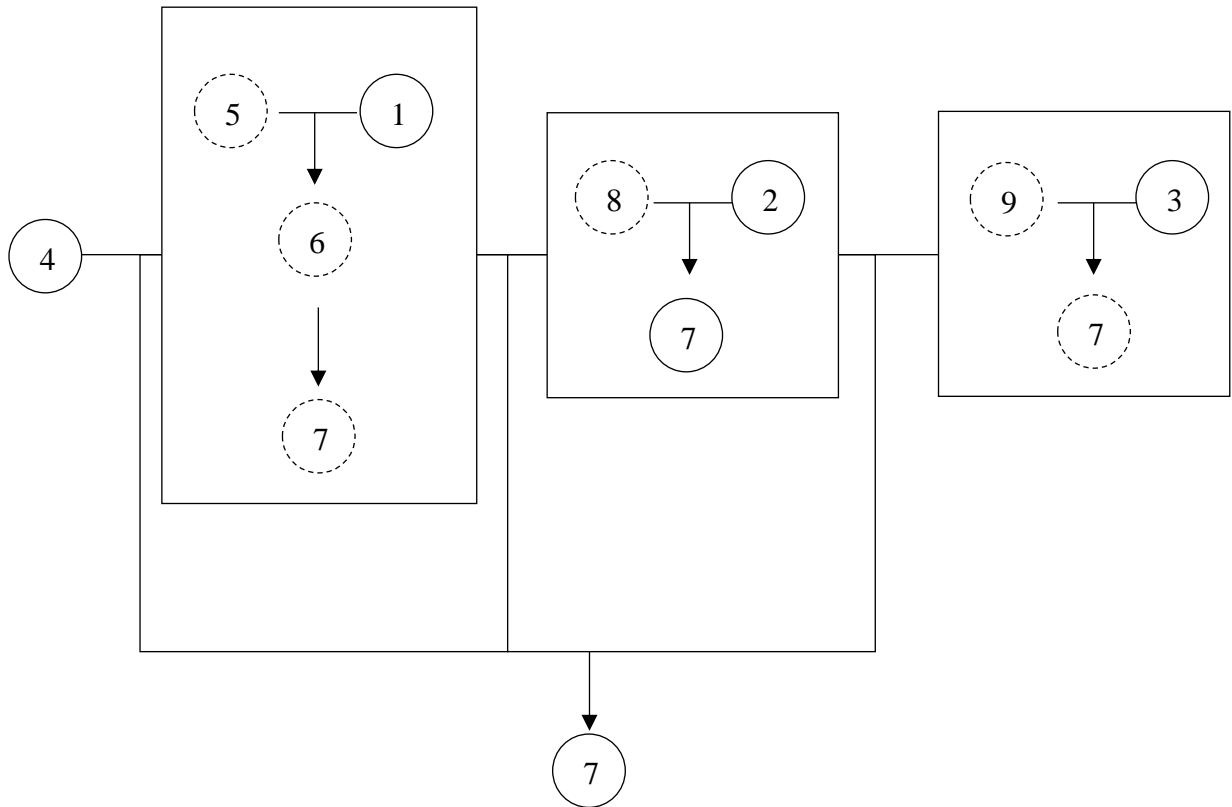


Figure 2.6 Freeman’s argumentation scheme (2011, p. 9)

2.2 The importance of argumentation in education

The role of argumentation in the context of classroom teaching has been recognized by a number of relevant studies (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007, Budke & Meyer, 2015).

Erduran and Jiménez-Aleixandre (2007) revealed at least five potential contributions of argumentation in education (see Fig 2.7). The first potential is the support of argumentation in accessing cognitive and metacognitive processes typical for expert performance and enabling modelling for students. The second dimension shows that argumentation upholds the improvement of communicative competences

and students' critical thinking. Furthermore, argumentation helps to develop scientific literacy and empowers students to talk and to write in the language of science. The fourth potential is that argumentation contributes to the socialization in the practices of the scientific culture and to the development of epistemic criteria for scientific knowledge. The last benefit is that argumentation plays an important role in the improvement of reasoning, particularly the choice of theories or opinions based on rational criteria.

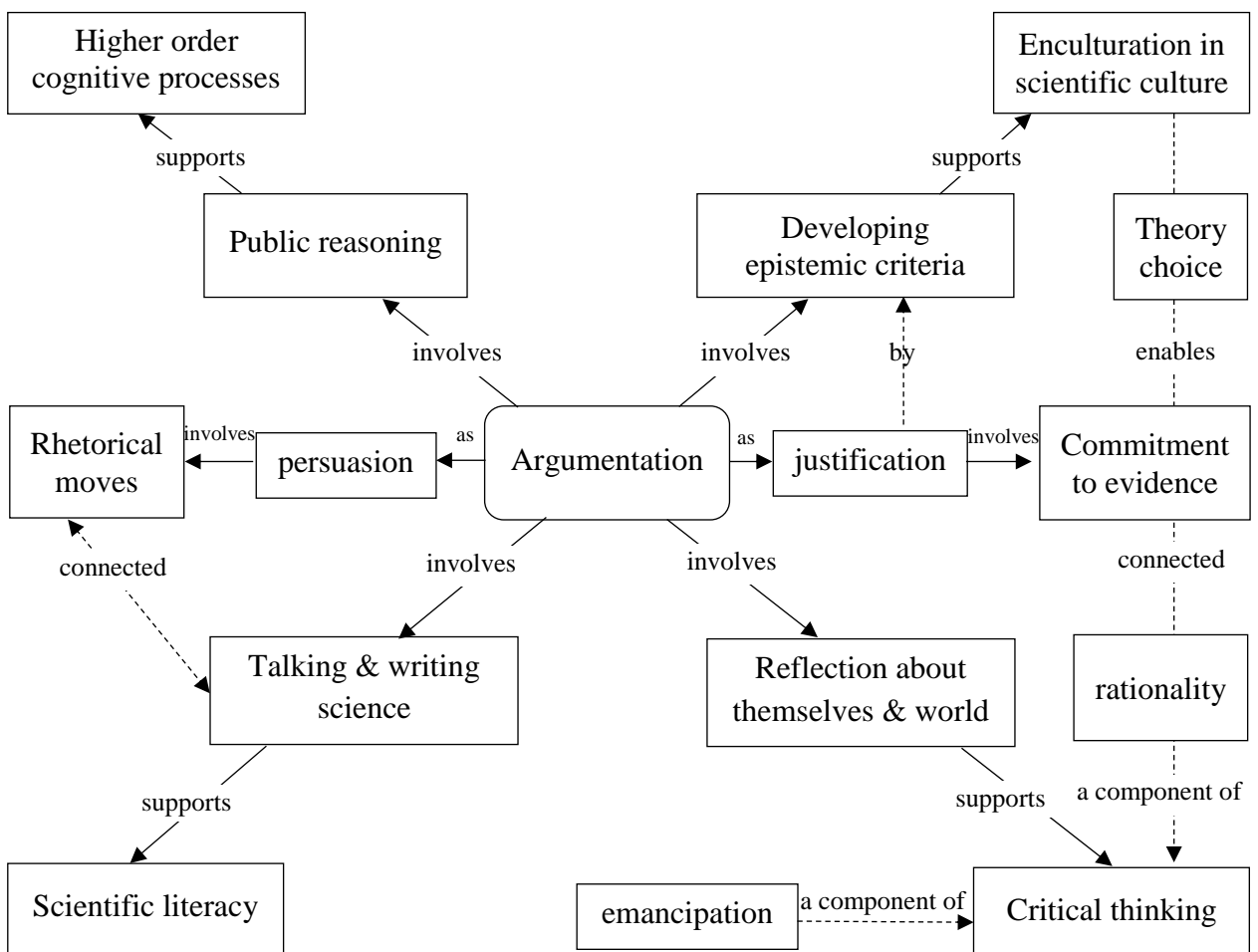


Figure 2.7: Potential benefits from argumentation (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007, p. 11).

The study of Budke and Meyer (2015) investigated argumentation in education and the resulting benefits were categorized into four groups (see Fig 2.8). The first is argumentation competencies in which learners have the ability to understand and produce oral written argument in the various subjects and other students can understand of social arguments, then abilities to participate argumentation in the community. The second point in this essential is assessment competencies of argumentation. Pupils can develop these competencies such as opinion formation,

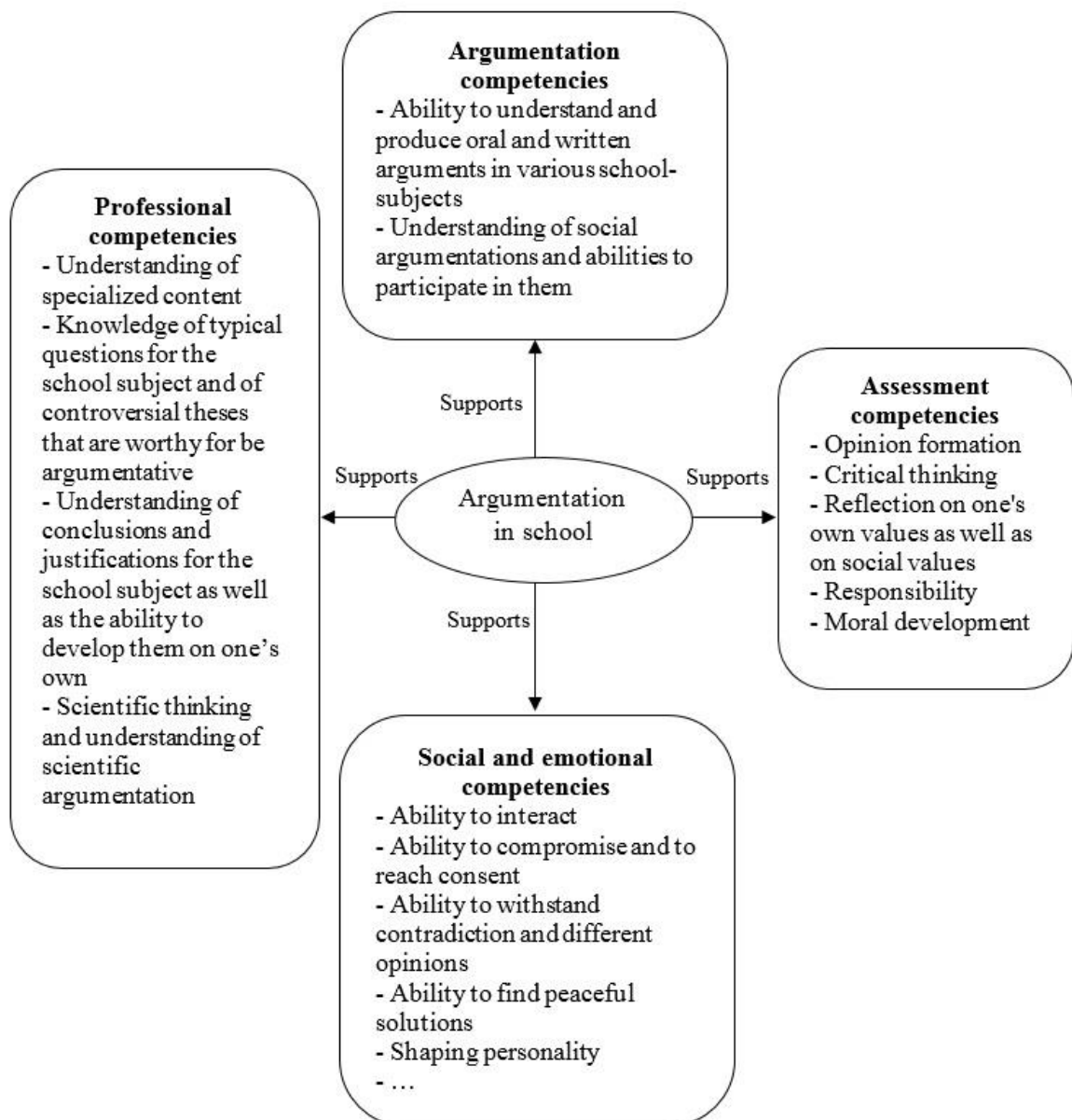


Figure 2.8 The role of argumentation (Budke & Meyer, 2015, p. 14) translated from German by the author.

critical thinking, reflection on their own and social values, maturity and moral development with argumentation. The next objective is social and emotional competencies. In this capability, Budke and Meyer (2015) showed that learners can develop their skills which are interaction ability, skills to compromise and consensus, the talent to withstand contradiction and different views the ability to fuel a peaceful solution and personality development. The last function of argumentation is professional competencies.

2.3 Argumentation in Geography lessons

There are several empirical studies on argumentation in Geography lessons (Budke et al., 2010; Budke et al., 2015; Dittrich, 2017; Leder, 2017). Budke is one of the researchers who investigated the role of argumentation in Geography lessons, concluding that argumentation can change the pupils' perspective on a certain way the world is viewed (Budke & Meyer, 2015). Argumentation plays a special role in Geography lessons because the various Geographical topics such as climate change, usage of resources, human–environmental interaction, etc. have been explained to pupils via reasoning (Budke et al., 2015).

Budke et al. (2010) has run many studies on applying argumentation in Geography, for example the 2010 study targeted at developing of a model of argumentation competences for Geography teaching. In this case, the conclusion was that the argumentation structure includes data, warrant and conclusion (p. 182). The competencies needed in Geography lessons for both oral and written argumentation were listed. The process of oral and written argumentation is represented by reception, interaction and production (p. 184). The main outcomes of this study (the argumentation structure and the competencies in oral and written argumentations) represent the basic theoretical framework for the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam, analysed in this thesis.

The research done by Budke and Uhlenwinkel (2011) is used in this study as a theoretical framework for the evaluation of the quality of pupils' written argumentation. Bukde and Uhlenwinkel (2011) divided the process of evaluating the

quality of argumentation into six steps (p. 118). Furthermore, the quality of pupils' written argumentation can be divided into three groups (p. 119). Firstly, argumentation is considered good when the evidence in argumentation is correct, precise and includes implicit norm. Secondly, argumentation is good when the evidence in argumentation is correct, but not precise enough and includes implicit norm. Lastly, a statement is considered non-argumentation when the evidence is not correct.

Another argumentation study in Geography that this research was built upon targeted schoolbooks in Germany (Budke, 2012a). The number of argumentation tasks in Vietnamese Geography schoolbooks was compared with the results of the study run in Germany. Furthermore, argumentation tasks in the different parts of Geography (physical geography, human geography and human-environmental geography) (Weichhart, 2003) were also compared to the task in Vietnamese Geography schoolbooks. Budke's research on this topic was used (2012a).

Further studies on argumentation in Geography lessons are discussed in the following paragraphs.

Budke et al. (2010, p. 186) showed that there are four quality levels in the production of pupils' written argumentations (see Fig 2.9). On the first level, pupils can express their opinion, but without justifying it. The next level describes pupils who can state their opinion on a geographical topic can justify it, but by using the most inappropriate, irrelevant and invalid arguments; they do not refer their case to the specified addressees. The third layer is for students who share their views on geographical facts and who justify their opinions with the most appropriate, relevant and valid arguments. They take into account the addressees of their arguments in an appropriate manner. However, their reasoning is very simple and takes into account only one perspective. The highest level is achieved when pupils share their views on geographical facts and they can justify their opinion with the most appropriate, relevant and valid arguments. They take into account the addressees of their argument in an appropriate manner.

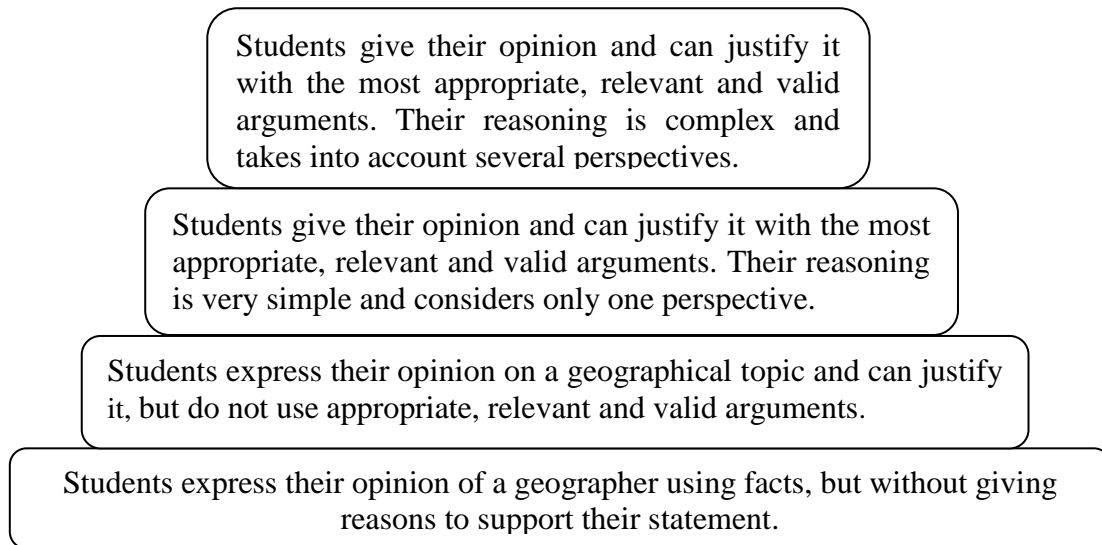


Figure 2. 9 Quality levels in the production of pupils' written argumentation (Budke et al., 2010, p. 186).

Leder (2017) presented strategies for transferring the education for sustainable development to the Geography school subject in Pune, India; argumentation was considered as one of the most important tools in this process. Leder's (2017) strategies include the renewal of the syllabus, the textbooks, and the examinations; the recommendation for more ownership, choice, and responsibility on content and methods; the development and implementation of teaching methodologies to develop argumentation skills for teachers, etc. (p. 270 - 274). These strategies were considered when analyzing the problems of integrating argumentation in Geography lessons in Vietnam due to similar challenges shared by the two countries when using argumentation in Geography classes.

2.4. Argumentation studies in Vietnam

The research on argumentation in Vietnamese Geography lessons is very limited. There are some studies on argumentation in other subjects in Vietnam, e.g. the investigation of Ho (2011) on non-native argumentative writing by Vietnamese learners in English. In this study, Ho showed the qualifier of argumentation written in Vietnamese style expressed by *can, could, might, should, will, would* (p. 29). Trinh and Nguyen (2014) applied argumentation for enhancing Vietnamese learners' ability in writing argumentative essays in English. They showed that "*the stages and the techniques applied could create opportunities for the participants to develop their own writing through self-exploration and discussion with friends and the instructor*" (p. 84). Another conclusion of this study is that: "*the implementation of the genre-based approach assisted them in understanding the purpose and the organization of the target genre they are about to write, thereby resulting in an increase in their confidence and belief in their own writing ability*" (p. 84). This study showed that the ability of pupils' to produce argumentation can improve when they are given a chance to use it during the lessons.

3. General information on Vietnam

Vietnam is a tropical country located in the South East of Asia (Fig 3.1). Based on the statistical yearbook (General statistics office of Vietnam, 2016, online version) of Vietnam in (p. 39), the country stretches on 331.230,8 km² and it has 63 provinces divided into six regions. These regions are the Red River Delta, the Northern Midlands and the mountain areas, the North Central and Central coastal areas, the Central Highlands, the South East and the Mekong River Delta. This study was conducted in the Dong Thap province, located in the Mekong River Delta.

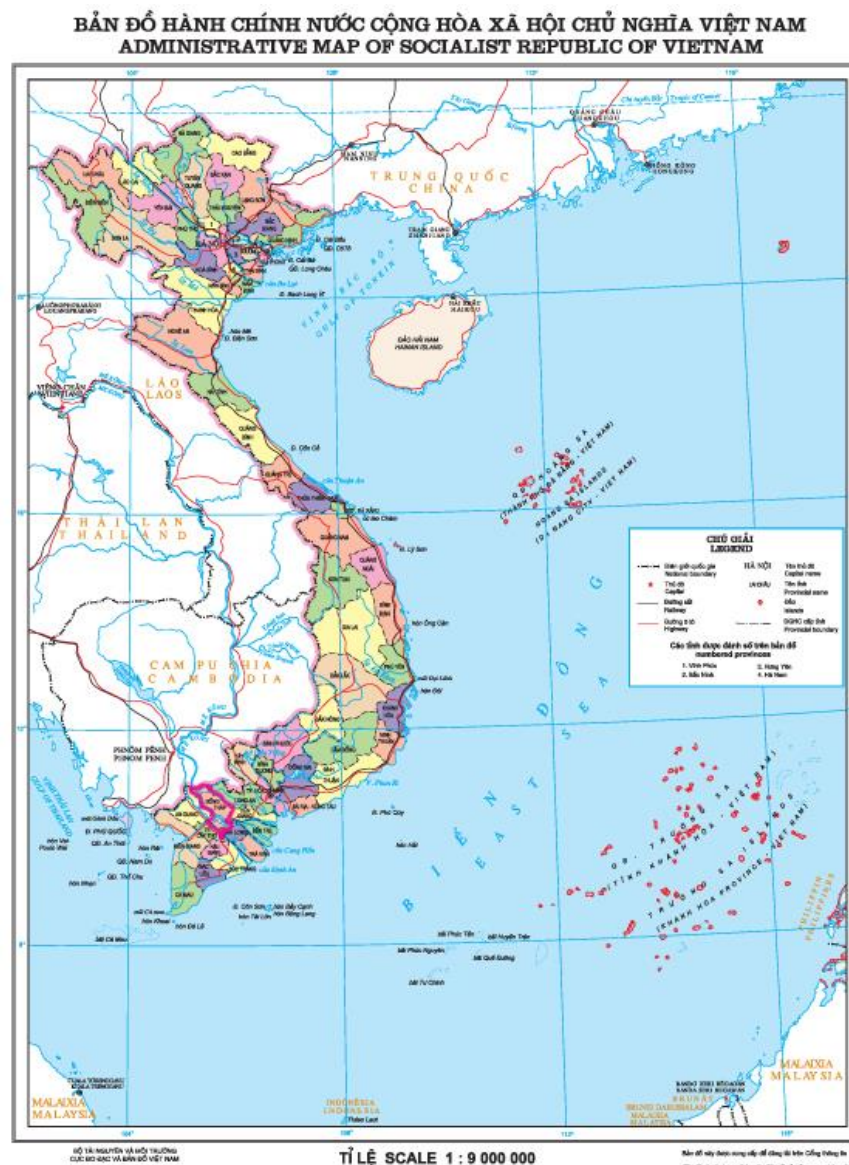


Figure 3.1 Administrative map of Socialist Republic of Vietnam (Ministry of Natural resources and environment, 2015, online version).

The estimated population in 2016 was over 92 million (idem, p. 39). The region with the largest population density in 2016 was the Red River Delta with 994 people/km² (idem, p. 39) and the lowest population density was noticed in the Central Highlands - 104 people/km² (idem, p. 41). The Mekong River Delta had 433 people/km² (idem, p. 42).

The Gross Domestic Product in 2016 was 205.276 billion US dollars, thus ranking 46 in the world. The Gross Domestic Product, based on the Purchasing Power Parity, was 595.524 million US dollars, therefore ranking 34 in the world (World Bank, 2016, online version).

3.1 Education system in Vietnam

Education is one of the leading policies in Vietnam and it is always improved and adjusted to fit the development in Vietnam and the world. The decision number "29-NQ/TW" National Assembly of Vietnamese (2013) is very important because it allowed the education and training system in Vietnam to be completely reformed. Based on this resolution, education experts and managers designed a new education system, new standards, new curriculums, new schoolbooks, as well as retraining courses for education managers and teachers in Vietnam. Therefore, the new education system (Fig 3.2) designed in 2016 is the result of one of the most significant changes in Vietnam.

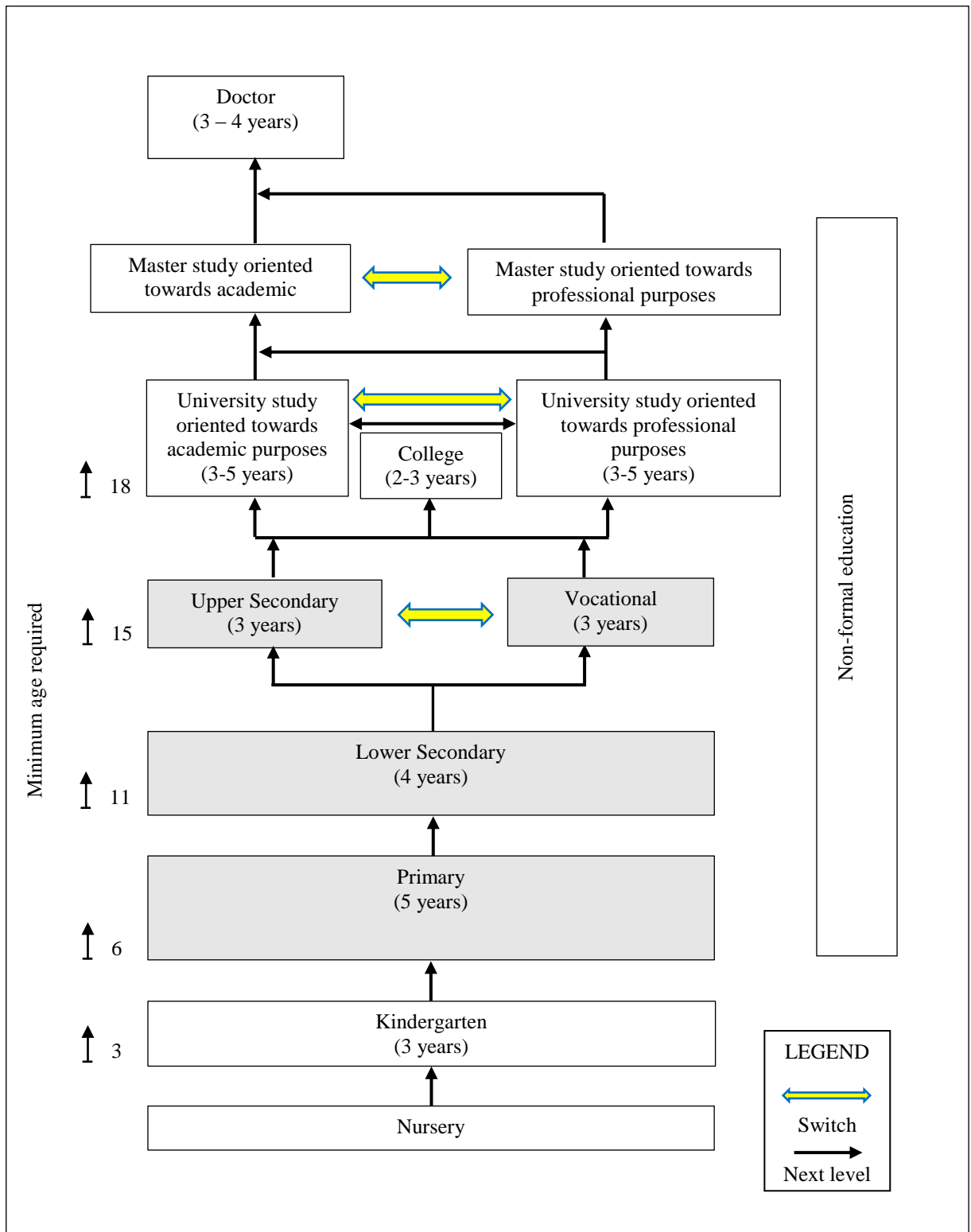


Figure 3.2 The education system in Vietnam (Annex of the decision number 1981/QĐ-TTg of Vietnam Prime Minister, 2016 translated by the author into English)

The graph (see Fig 3.2) presents the education system in Vietnam. The system is layered on eight levels. Pupils start attending primary school around the age of six years and they remain at this stage for five years. Then they enter the lower secondary school, with a duration of four years. Consequently, pupils are around 15 years old when they finish the lower secondary school. Afterwards, two options are available for continuing their learning process. The first one would be the upper secondary, which enables pupils to achieve a degree so that allows them later to pursue an academic career at the university. The second option is called “vocational training”. This programmed offers pupils the chance to focus on a more profession-oriented training at the university in order to achieve a degree to become a carpenter or a worker, for example.

The new education system creates opportunities for applying argumentation. During the upper secondary school, pupils will choose between vocational and academic education for the next level of their next studies, thus making a decision that will influence their future. Therefore, they need to practice their ability to decide for their lives and argumentation is one of the best tools to help learners make and justify their decisions.

Another significant change in the Vietnamese education targets high school objectives, which were defined in July 2017. These are the basic qualifications that pupils must achieve before finishing this level. The experts formulated goals, attitudes, competences and new plans for the new education and training system in Vietnam. The main point in this document is the target to develop pupils’ ability for independent critical thinking, such as “*self-control and self-study*”; “*communication and cooperation*”; “*creativity and the ability to solve problems*”; “*...pupils are not prejudiced when reviewing, evaluating the problem...*”; “*...they have skills and are interested in an argument and argumentation*” (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2017, p. 45). Consequently, pupils should learn how to formulate a logical or convincing evidence for their argumentation, as well as how to review and re-evaluate a problem.

Based on this guidance, teachers should design lesson plans that use argumentation in order to develop pupils' creativity and their ability to solve problems. Furthermore, argumentation in Geography lessons can build self-control and self-analysis. It also strengthens pupils' cooperation and communicative abilities (Budke & Meyer, 2015).

In this subchapter, important changes in the Vietnamese educational system were presented, which lead to the integration of argumentation in the new education strategies in Vietnam. The new curriculum and the new schoolbooks will be designed accordingly. Argumentation will be applied not only in Geography lessons, but also in other subjects in the future.

3.2 School subjects

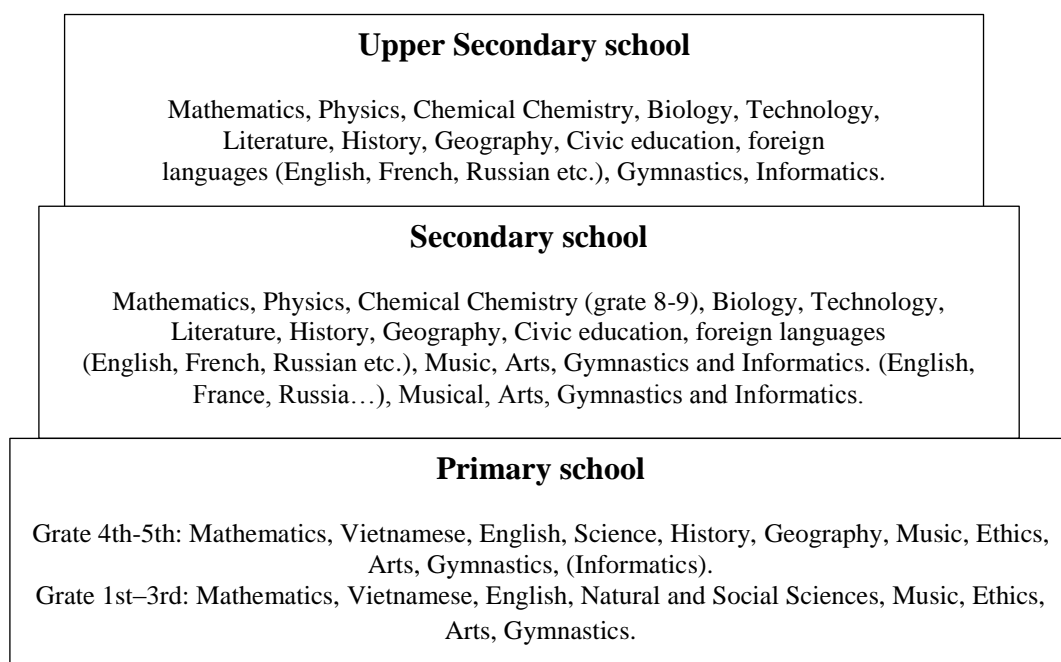


Figure 3.3: Subjects in the school (National Assembly of Vietnam, 2005), translation into English by the author

The subjects in Vietnamese high schools are similar to those in other countries in the world. Twelve subjects are taught in schools in Vietnam: Mathematics, Physics, Chemical Chemistry, Biology, Technology, Literature, History, Geography, Civic

education, foreign languages (English, French, Russian etc.), Gymnastics and Informatics. The subjects differ according to the school level (see Fig 3.3).

The Vietnamese school subjects were changed in 2017 (see Fig 3.4). Geography and History are subjects for primary and secondary school, while Geography is an optional subject in the upper secondary school (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2017, p. 17).

Primary school (Grades 1 st – 5 th)			Sciences, Technology and Informatics	Arts, Gymnastics	Experiential training (compulsory module)	Ethical language, 1 st foreign language	Optional subjects - Social subjects: History, Geography, Economy, Legal education.
Vietnamese, Mathematics, foreign language (grades 3 rd , 4 th , 5 th)	Natural and social sciences (grades 1 st , 2 nd , 3 rd)	History and Geography (grades 4 th , 5 th)	Grades 1 st , 2 nd				
Secondary school (Grades 6 th -9 th)			Gymnastics, Arts, vocational local education (compulsory subjects)		Ethical language, 2 nd foreign language (optional subjects)	- Natural subjects: Physics, Chemistry, Biology. - Technology and artistic subjects: Technology, Informatics, Arts.	
Literature, Mathematics, 1 st foreign language, Civic education	History and Geography, natural sciences, Technology, Informatics						
Upper Secondary school (Grades 10 th -12 th)			Experiential training, Local education (compulsory module)		Ethical language, 2 nd foreign language (optional subjects)	<i>Learners chose five subjects from the above three groups (min. one subject per group).</i>	
Literature, Mathematics, 1 st foreign language, Defense and security education (compulsory subject)	History, Geography, Economy and Legal education, Physics, Chemistry, Biology, Technology, Informatics, Arts (optional subjects)						

Figure 3.4 The new school subjects (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2017), own drawing and translation into English by the author

3.3 Geography curriculum

Geography is one of the subjects that pupils are taught in school. Its aim is to provide to learner’s information on the Earth–human habitats, nature and human social activities on a national, regional and global level. It develops learners’ skills such as their reaction and adaption to nature and society (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006, p. 5).

The main goals of Geography can be divided into three groups: knowledge, skills and emotions (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006, p. 5-6). In terms of knowledge, learners get information on the physical Earth, human activities, physical and social characteristics of the continents and of the Vietnamese country.

With regard to skills, pupils can develop the following skills: observation, analysis, comparison, assessment of geographical phenomena; using of maps and of the atlas; drawing and analyzing diagrams, graphs, transects; analysis of statistics, etc. In relation to emotions, geographical themes in school are designed to develop pupils' positive attitudes towards nature and their belief in science. Learners can thus discover geographical concepts and trust the development of Vietnam in the world (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006, p. 5-6).

Geographical topics differ according to the Vietnamese school grades. In Vietnam, Geography is taught first in primary schools in grade 4th, offering pupils general information on Vietnam's Geography. The next topics in Geography are introduced in grade 5th - Vietnam's and the global Geography. In the secondary school (4 grades), geographical topics give learners basic information on physical Geography, topography, human Geography and human - environmental Geography both in the world and in Vietnam. Geography in upper secondary school deepens these contents (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006).

As mentioned before, the new curriculum focused on reforming the Vietnamese educational system. Focusing on pupils' competencies, its requirements target a more active role of learners than in the lessons planned based on the previous curriculum. In respect to Geography, one of its most important demands is to integrate argumentation in the lessons. (see Fig 3.5).

Competences	Aims
The capacity to perceive the world from a spatial perspective	<ul style="list-style-type: none"> - Use a compass to locate a point in the field on a landscaped map - Identify a punctual geographic location of e.g. Acuity, a point, a public agriculture center, an industry, tourism, economic zones, etc.)
Capacity to explain geographical phenomena and processes (physical Geography, economic-social Geography)	<ul style="list-style-type: none"> - Analysis of the meaning of geographic locations for nature, for the socio-economic development of a country, region, Vietnam. - Analyzing the human impact on the natural environment through resource extraction - Explain the necessity of the rational use of natural resources and environmental protection in Vietnam

Ability to use the tools of Geography and field studies	<ul style="list-style-type: none"> - Use maps, diagrams to get information on a geographical subject - In terms of natural features, population, economy, comments on the distribution of features on national, regional and global maps - Compare the distribution of features on the map and atlas (including Vietnam) - Use of additional informational channels (tables, graphs, pictures) on the map, on the Geography atlas of Vietnam etc.
Capacity to collect, process and transmit geographical information	<ul style="list-style-type: none"> - Collect, process and systematize information from various sources based on a topic - Develop a report outline, adapting the sources and materials to reporting - Write complete reports and present geographical information in various forms (e.g. oral formulations, written articles etc.)
Ability to apply knowledge and skills in practice	<ul style="list-style-type: none"> - Apply Geography-related knowledge and skills to study topics regarding Vietnam or other regions, which are proposed by another learner or by groups of pupils - Apply the gained geographical knowledge and skills in choosing the appropriate behavior in the environment

Figure 3.5 Competences in Geography based on the latest curriculum (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2018, page 6 - 9), own drawing and translation into English by the author

3.4 Geography schoolbooks

According to the Education law (National Assembly of Vietnam, 2005, page 8), schoolbooks are materials which offer pupils detailed information on school subjects in order to develop their knowledge and their skills for reaching the curriculum goal. In Vietnam, the same schoolbooks are used in the whole country and are valid for all learners. Textbooks are compiled by groups of researchers, education administrators and teachers in high schools. They are managed and published by Vietnamese education publishing house limited company.

Schoolbooks are the most important materials that teachers and learners use in class and Geography makes no exception. The current Geography schoolbooks were published in 2006. They are republished every year and there is very little additional information in each new edition. Apart from schoolbooks, teachers can use other materials such as the internet, newspapers and other books for their lessons.

Geography classes in Vietnam begin in primary school with grade 4th and end in upper secondary (in high school) with grade 12th. Therefore, there are nine Geography schoolbooks from grade 4th to grade 12th (see Fig 3.6) and they are used in the whole country.



Figure 3.6 Geography schoolbooks in Vietnam (All Geography School books are Vietnamese education publishing house limited company).

Geography in primary school is combined with History and the textbooks are named “History and Geography” (for grades 4th and 5th). Geography has its independent schoolbook in secondary level. There are four Geography textbooks from grade 6th to grade 9th in secondary school. There are three Geography textbooks for grades 10th to 12th in the upper secondary school. Therefore, all pupils in Vietnam learn Geography based on the same content and it is easy for education managers to control these contents.

In the process of education reform, the new design of the Geography lessons, which will be applied in the future, will suffer changes. In primary and secondary schools, Geography will be combined with History and the name of the subject will be “History and Geography” (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2017, page 10). In the upper secondary, Geography becomes an independent, but optional

subject, available in the group of social subjects (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2017, page 12). The education reform brings along, through updated textbooks, also an opportunity to integrate argumentation in Geography lessons. Pupils will thus have vast information and multiple opportunities for using argumentation during Geography classes.

3.5 Geography lessons

Geography should be taught based on the Geography schoolbooks. Teachers design their teaching also according to the curriculum, the schoolbooks, the time frame and the schedule of their schools. The content of the class follows the topic for the lesson. Sometimes there are two or three sections in a lesson, each dealing with a specific subtopic.

The schoolbooks normally follow a similar structure containing the title of the lesson, the task, information in text, picture, map or figure (see Fig 3.7).

BÀI 2
MỘT SỐ DÂN TỘC Ở HOÀNG LIÊN SƠN (1)

1. Hoàng Liên Sơn - nơi cư trú của một số dân tộc ít người

Hoàng Liên Sơn có dân cư thưa thớt. Ở đây có một số dân tộc ít người như Thái, Dao, Mông (H'mông),....


– Dựa vào bảng số liệu, hãy kể tên các dân tộc theo thứ tự địa bàn cư trú từ nơi thấp đến nơi cao. (2)

Các dân tộc	Địa bàn cư trú (nơi sinh sống) theo độ cao
Dân tộc Dao	700m – 1000m
Dân tộc Mông	Trên 1000m
Dân tộc Thái	Dưới 700m (4)


Bảng số liệu về địa bàn cư trú chủ yếu của một số dân tộc ở Hoàng Liên Sơn.

Ở những nơi núi cao đi lại khó khăn, đường giao thông chủ yếu là đường mòn, chỉ có thể đi bộ hoặc đi bằng ngựa. (3)

2. Bản làng với nhà sàn



Hình 1. Bản người Mông (5)



Hình 2. Nhà sàn ở Hoàng Liên Sơn

Các dân tộc ở Hoàng Liên Sơn thường sống tập trung thành bản và các bản nằm cách xa nhau. Ở sườn núi cao,

73

Figure 3.7 A Geography lesson in the Vietnamese schoolbook (Nguyen et al., 2014d, p 73)

The number (1) in the above figure is the title of the lesson in schoolbooks. The title summarizes the main topic for the lesson. Tasks (number (2) in Fig 3.7) is the pupils' main assignment, helping learners to focus on the main content of the lesson. Tasks make reference also to the additional information for pupils. The position of tasks in Vietnamese textbooks is in the beginning, in the middle or in the end of the sections. Tasks placed in the beginning of the section normally offer learners an overview of the main topic. The task in the middle of the section explains a certain part of lesson. The usual position of tasks is in the end of the lesson, thus summarizing all contents. The text contains the main information of the lesson (number (3) in Fig 3.7). It is accompanied by pictures (number (5) in Fig 3.7), figures (number (4) in Fig 3.7) or maps. These elements ensure a diversity of designs for the acquisition of knowledge.

The duration of Geography lessons in Vietnam (table 3.1) depends on the grade. In grades 4th and 5th, it ranges from 35 to 40 minutes. As mentioned before, at this level, Geography is taught together with History. Therefore, Geography is taught in 35 lessons during the school year. In secondary school, the duration of a lesson increases to 45 minutes, as well as the number of Geography lessons in the school year (52.5 lessons) in Secondary. In upper secondary school, a total of 46.7 Geography lessons is required.

The unities in the class and the duration of the lessons are important for the integration of argumentation in Geography classes. Given the high number of lessons per year and the duration of each lesson set for around 45 minutes, content pressure for both learners and teachers has thus been created.

Table 3.1 Length of Geography lessons in Vietnam (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006, p. 5), own drawing and translation into English by the author

Level	Grade	Pupils' age in years	Subject	Lessons /week	Duration of a lesson (in minutes)	Total number of lessons per schoolyear
Upper secondary	12	17	Geography	1.5	45	52.5
	11	16	Geography	1	45	35
	10	15	Geography	1.5	45	52.5
Lower secondary	9	14	Geography	1.5	45	52.5
	8	13	Geography	1.5	45	52.5
	7	12	Geography	2	45	70
	6	11	Geography	1	45	35
Primary	5	10	History and Geography	1	35 - 40	35
	4	9	History and Geography	1	35 - 40	35

3.6 Geography teachers in Vietnam

Geography teachers may teach in schools after they have finished the training program in colleges or universities. There are different degrees and subject training for Geography teachers for primary, secondary and upper secondary levels, respectively. In primary schools, there is just one teacher who teaches the main subjects, Geography (combined with History) included.

Geography is taught by a separate teacher in secondary schools (grades 6th to 9th). The training program for a teacher at this level takes place in colleges and lasts for three years. Their study may combine two subjects, e.g. Geography and History, Geography and Civil training, etc.

Teachers may teach Geography at upper secondary level (grades 10th to 12th) after they have finished their study at the university with a duration of four years. At university, unlike in colleges, Geography is not combined with others subject.

The teachers' training program is reformed nowadays, leading to teachers achieving the university degree for primary and secondary schools. For upper secondary school, a certain master program is required, even though teachers may already have master's degree for secondary school. On a yearly basis, teachers attend a short training program, where they are informed on the main goals for the upcoming school year and taught the necessary methodologies for the lessons.

To sum up, the education system is changing nowadays in Vietnam. It is a vast challenge in the integration of argumentation in Geography classes due to the fact that teachers are expected to update their methodologies and apply argumentation in the lessons.

4. The methodology

This chapter explains the methods applied in this study. The central research question of the project is divided into three sub questions. Firstly, in how far argumentation competences are promoted in Geography schoolbooks. Secondly, how Geography teachers' knowledge and attitudes relate to argumentation. Thirdly, what is the level of pupils' argumentation competences. To answer these questions, different methods have been used (see Fig 4.1). In the first part, 1953 tasks in Vietnamese Geography schoolbooks of all grades were analyzed. The tasks are mainly quantitatively analyzed to identify how many argumentative tasks were used in the schoolbooks. In the second part of the study, 40 Vietnamese Geography teachers were interviewed. The goal was to identify their expertise in argumentation and their opinion concerning the use of argumentation in Geography lessons in Vietnam. The third part of the study used argumentation analysis to evaluate the quality of argumentations used by high school pupils to formulate written argumentation in Geography-related contexts.

4.1 Analysis of argumentation tasks in Vietnamese Geography schoolbooks

The methodology used to answer the question related to how important are argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography schoolbooks will be explained here. The quantitative argumentation analysis method (Rose et al., 2015, Budke et al. 2010) was applied for answering this research question.

4.1.1 The sampling

The sampling in this part of the study constitutes of tasks in Geography schoolbooks in Vietnam. As mentioned in chapter 3, the schoolbooks target all pupils throughout Vietnam. There are nine Geography schoolbooks ranging from grade 4th to grade 12th, containing texts, pictures, maps, figure and tasks (as described in chapter 3); the focus of this study lies solely on tasks. All tasks in the Geography schoolbooks were analysed in relation to the question "How many argumentation and reasoning tasks are there in Vietnamese Geography schoolbooks?". When looking at

tasks, we searched for formulations such as “*what do you think...*”, “*what is your opinion on/about...*”, “*according to you...*”, “*Why...*” etc. to differentiate between argumentation tasks and reasoning tasks.

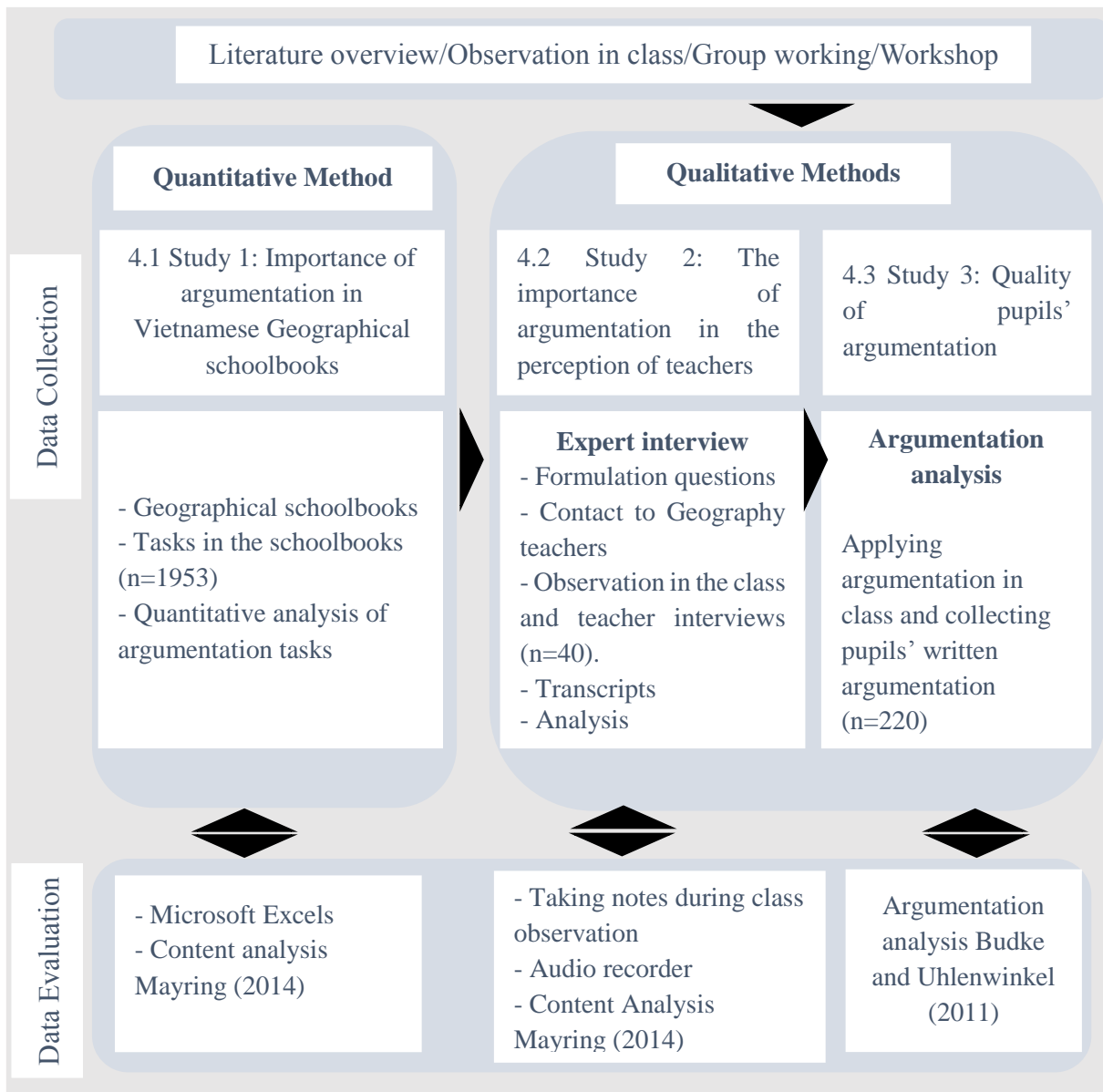


Figure 4.1 An overview of the methodology used in the study

There are many reasons that lead to the decision to focus solely on tasks. Firstly, task are clearly formulated in schoolbooks. By tasks we can integrate argumentation in Geography lessons. Secondly, task is a definite of work, which have to be finished by pupils. When argumentation requirements are included in the task, it determines pupils to integrate argumentation into their learning process.

4.1.2 Collect and analysis of tasks

Comprehensive task-related information was collected in the original language (Vietnamese): The task itself, the grade that the schoolbook was meant for, the lesson in which the task was addressed, the page of the schoolbook on which the task was printed. The findings were noted in the table 4.1.

Table 4.1 The task in Geography schoolbooks in Vietnam

No	Grade	Lesson	Page	Physical Geography	Human-environment interaction	Human Geography	Tasks
1							
2							
3							
...							

Every task in the table 4.1 was analysed in order to filter out the non-argumentation and non-reasoning tasks (Toulmin, 2003, Weichhart, 2003, Budke et al., 2010, Budke, 2012a). The following methods to analyse argumentation tasks were initially applied (Budke, 2012b, p. 12). Argumentation tasks encourage learners to express their own opinion on a geography-related topic. The demands in this case normally start with “*according to you...*” or “*from your point of view...*”. A full example: “*From your point of view, in the current condition, which factors play a huge role in the industrial distribution?*” (Le et al., 2014a, p. 120). Furthermore argumentation tasks target the pros and cons. This kind of task usually begins with “*What are the advantages and disadvantages of...*”. For example, “*What are the advantages and disadvantages of the sea effect to the economic and human life in Vietnam?*” (Nguyen et al., 2014c, p. 91). The third component is the decisional argumentation, where pupils have to decide the way to answer an open question, such as “*How does the humanity affect the distribution of flora and fauna on the Earth?*” (Nguyen et al., 2014a, p. 82).

Secondly, the question “How many argumentation and reasoning tasks concern different part of?” was addressed. According to Weichhart (2003), Geography topics are part of physical Geography, human Geography or human –

environment interaction (see table 4.1). This approach enabled us to analyze the characteristics of the argumentation tasks and to compare them with similar tasks in German Geography (Budke & Uhlenwinkel, 2011).

The results of this argumentation analysis were problematic due to the limited number argumentation tasks in Vietnamese Geography schoolbooks. Therefore, the analysis continued with reasoning tasks. The reasoning task is normally introduced by “*Why...*”, leading learners to find underlying reasons, while argumentation requires more evidences and demands pupils to formulate their own opinions (Budke & Uhlenwinkel, 2011). Therefore, the tasks were analyzed once more including reasoning tasks.

4.2 Analysis of teachers’ perception of argumentation

This part of the study is based on expert interviews (Edwards & Holland, 2013). Interviewing experts, who are teaching Geography in Vietnamese high schools, provided the researcher with the most basic, most essential information about the knowledge, experience and practice of applying argumentation in Geography teaching in high school by the teachers. Furthermore, the attitudes of teachers in using argumentation in Geography lessons was the focus of the interviews. Geography teachers were interviewed on this topic, which aims to answer the research question “In how far do Vietnamese Geography teachers understand argumentation in teaching Geography?” The methodology in this part of the project included the formulation of tasks and interview questions, data collection and data analysis.

4.2.1 Interviews with teachers-formulation of question

The purpose of the analysis (1) in this study is to determine the understanding of argumentation as seen by Vietnamese Geography teachers, their experience with argumentation, teacher attitudes and the possibilities of integrating argumentation in teaching Geography. These dimensions were reformulated into specific aims (2), which lead to the interview questions (3) - see table 4.2. These research questions

were refined through a theoretical system to study in how far Vietnamese Geography teachers understand and apply argumentation in their classes.

Table 4.2 Processing of formulation of interview questions (own drawing)

Research questions	Purpose of analysis (1)	Specific aims (2)	Example of operational interview questions (3)
In how far do Vietnamese Geography teachers understand argumentation in teaching Geography?	Teachers' knowledge about argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Definition or knowledge about theoretical concepts related to argumentation - The role of argumentation in the process of learners' development 	<ul style="list-style-type: none"> - What do you think about argumentation? - In how far can children develop their skills and understanding by using argumentation? (please illustrate both possibilities and problems) - In how far have you been trained to teach argumentation in your classes? - What can pupils learn by using argumentation in Geography lesson? - How important is argumentation in Geography lessons?
	Teachers' experience with argumentation	Experience with argumentation in using argumentation in Geography lessons	<ul style="list-style-type: none"> - Which topics in Geography do you consider suitable for pupils' argumentation? Please motivate your choices. - How far is it possible to teach argumentation using textbooks? - In your opinion, for which age level can argumentation be best applied in Vietnam? - How can you encourage your pupils to develop their argumentation skills? Which methods are useful?
	Teachers' attitudes towards argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - The degree of using argumentation in Geography lessons - The obstacles in using argumentation in Geography lessons. - the importance of argumentation into Geography lesson 	<ul style="list-style-type: none"> - To what extent is it possible to integrate argumentation in Vietnamese Geography lessons? (please illustrate both possibilities and problems) - What advantages and disadvantages do you encounter when you use argumentation in your classes?
	Possibilities to integrate argumentation in Vietnamese Geography lessons	<ul style="list-style-type: none"> - Using argumentation in teaching - Specific class activities suitable for argumentation tasks - school management based on argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> - What changes are needed for integrating more argumentation in your teaching? - Where do you need support in this case?

4.2.2 Data collection

The process of data collection included the following aspects: the selection of the Geography teachers, observation in classes, interviews and transcriptions.

Selecting the Geography teachers

The sample in this case is made of Geography high school teachers. Given the fact that the interviews were planned with Geography teachers in several Vietnamese schools, an official paper from a local Educational Department Manager was needed as an authorization to run the research project. Based on this document, high school principals were contacted for granting their permission to interview Geography teachers in their school. Subsequently, the headmaster or the leader of the local Geography teachers' groups in schools introduced the researcher to the Geography teachers to be interviewed. The selection of teachers was done by the educational manager in the school, therefore the sample could not be influenced by the researcher. Nonetheless, this cooperation was fruitful. All interviewed teachers have a long experience in teaching Geography in school. Most of them brought an interesting perspective in the discussion on argumentation.

Observation in class

The researcher attended 40 geography high school lessons in the Dong Thap province. The aim of the observation in class before proceeding with the interviews was to get an impression of the teachers' work with argumentation during the lessons and to use the results in order to make the interviews more personal.

Interviews

Interviews have been run for six months, from October 2015 to March 2016, the equivalent of two semesters in the Vietnamese high school system. Out of the existing 43 upper secondary schools, 36 schools were contacted based on their geographical closeness and similar time schedules.

40 Geography teachers were interviewed in 24 schools in the Dong Thap province. As mentioned before, most of these teachers have extensive experience (between 5 and 35 years) in teaching Geography in schools (see table 4.3).

Table 4.3 Overview of the interviewed teachers

Teacher	Sex		Age		Years of experience in teaching Geography		
	Male	Female	Age range	Medium age	35-25 years	24-15 years	14-5 years
40 participants	18 persons	22 persons	26-57 years of age	36.5 years	6 teachers	6 teachers	28 teachers

The interview was designed as an open conversation between researcher and Geography teachers, where the sequence of tasks did not necessarily follow the plan presented in table 4.2, but rather depended on the interaction between the researcher and the interviewers. Consequently, some answers are quantitatively richer than others in relation to teachers' perception of argumentation. The duration of an interview varied between 8 and 38 minutes. The interviews were carried out and was fully transcribed in the Vietnamese language.

4.2.3 Data analysis

The content analysis (Mayring, 2014) method was used here. Based on the tasks for this part of the research, the research categories are divided into four groups. The related subcategories and examples are presented in table 4.4.

Table 4.4 Categories and subcategories of teacher knowledge in argumentation analysis

Main category	Subcategories	Answer to the following questions
Teachers' knowledge about argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Concept, definition and knowledge about theory of argumentation - The role of argumentation in the process of learning 	<ul style="list-style-type: none"> - Do you know what argumentation is? - To what extent can children develop their skills and understanding by using argumentation? (please illustrate possibilities and problems) - What can pupils learn by using argumentation in Geography lessons?
Teachers' experience in using argumentation in class	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentation based on Geography schoolbooks - Geography topics for argumentation - Pupils' argumentation skills of in teachers' opinion 	<ul style="list-style-type: none"> - In how far have you been trained to teach argumentation? - In your view, which Geography topics are suitable for pupil' usage of argumentation? Please motivate your choice(s)! - To what degree is it possible to teach argumentation using textbooks? - In your opinion, what age is most suitable for applying argumentation in Vietnamese Geography lessons? - How can you encourage your pupils in their argumentation? Which methods are useful?
Teachers' attitudes towards integrating of argumentation in Vietnamese Geography classes	<ul style="list-style-type: none"> - Opportunities of using argumentation in Geography lessons - Obstacles in implementing argumentation in Geography lessons - The importance of implementing argumentation in Geography lessons 	<ul style="list-style-type: none"> - In how far is it possible to integrate argumentation in Vietnamese Geography lessons? (please illustrate both possibilities and problems) - What advantages and disadvantages do you encounter when you use argumentation in Vietnamese Geography classes?
Teachers' suggestions to intensify argumentation in Vietnamese schools	<ul style="list-style-type: none"> - Teaching materials with argumentation tasks - Teacher activities with argumentation tasks - school management based on argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> - If you want to integrate more argumentation tasks in your teaching, what should be changed? - What kind of support do you need?

Given the vast teachers' expertise in argumentation in high school, the content analysis could be applied to all answers in the interviews. For operational purposes, the result of content analysis was translated into English.

4.3 Research methods to investigate the quality of pupils' argumentation

The target here is to investigate pupils' competencies in formulating written argumentation in Geography lessons in Vietnam. The aim of the argumentation analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011) was to focus on pupils' argumentation.

4.3.1 Data collection

The process of data collection included four steps. In the first step a group of Geography teachers was established to implement argumentation in their lessons. There were six Geography teachers bringing between 6 and 18 years of experience in teaching Geography in upper secondary schools that joined this group, all of them working in the Dong Thap province. The schools they teach are located in the urban area, two in the rural area and one school is a gifted school. The aim of selecting these schools is to notice if there are fundamental difference in argumentation competences between pupils in urban and rural areas and pupils attending a gifted school.

The second step is integrating argumentation tasks in the design of Geography lessons. The researcher and the Geography teachers worked together. The researcher presented the theoretical approaches to argumentation and its teaching process in Geography classes (Toulmin, 2003; Budke et al., 2010). It was discussed how argumentation can be best integrated in Geography lessons in Vietnam.

In the third phase, the teachers worked together afterwards on deciding which lessons and topics are suitable for argumentation tasks. Based on the curriculum and the time schedule of the school year during this project (in September 2016), the teachers chose the topic “Cultures of some ethnic groups in Africa” in the lesson number five (page 19-23) in the Geography schoolbooks grade 11th.

“*Problems of Africa*” (Le et al., 2014b, p. 19) was selected as a topic to integrate argumentation. This lesson is divided into three parts: physical and mineral problems; population and social problems; economical problems. According to the related curriculum (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2006, p. 104 - 105), pupils must reach the following knowledge level during this lesson (duration 45 minutes): information about the main development area in Africa, awareness of the problems which can hinder the African social and economic development, remembering some local names. Concerning the skills, pupils could be trained in analyzing figures and a text on the economic and social problems in Africa.

Some social problems are presented in the schoolbook. They mention that Africa is suffering from a low knowledge level, perpetuating negative customs, ethnic conflicts, poorness, hunger, sickness. These problems affect the Africans' daily life and are obstacles in the development of this continent (Le et al., 2014b, p. 21).

Lastly, based on the statement that: “...*many bad activities done by some ethnic groups in Africa are not rejected ...*” (Le et al., 2014b, p. 21), the teachers designed an argumentation task: “Traditional activities of ethnic groups in Africa should be prevented or rejected? Please explain your opinion”. This task was formulated by the teachers and was not previously included in the schoolbook. It was a result of the cooperative work run by the Geography teacher group and it was used for analysis purposes in this study.

4.3.2 Lesson preparation

The process of lesson preparation begins normally with the teachers focusing on the requirements of the lesson to decide which knowledge level and skills pupils should reach in the lesson. The second step is to extract the information in the schoolbook that relate to the curriculum. Furthermore, teachers will search for additional information in other materials such as teacher books, magazines or on the internet in order to explain the topic in more detail. Afterwards, teachers transfer the plan for lesson activities in a notebook and in a Power Point presentation. Finally, teachers prepare the remaining materials for the lesson such as maps, pictures etc.

In the lesson that integrated argumentation tasks, teachers introduced some ethnic activities such as lip lapping of an ethnic group in Ethiopia country, drinking cow blood by the Surma group, lion hunting in Massai groups, circumcision, treating sickness by non-medical measures etc. The information on the mentioned ethnic groups' activities in Africa was found on the internet.

All teachers used the computer and projector to display the above-mentioned content of their lessons, such as videos, pictures, texts. The sequence of the presented information followed the schoolbooks. Considering that the presented activities are not

all positive, teachers gave the pupils the argumentation task “Traditional actives of ethnic groups in Africa should be prevented or rejected? Please explain your opinion”.

Pupils were given five to seven minutes to write their argumentations. Afterwards, teachers collected the written argumentation from the pupils and continued the lesson with other content according to the schoolbook.

220 pupils’ statements were collected. All pupils were in the same grade (grade 11th, 16-17 years old) and they had the same topic for their written argumentations. All learners in the classes expressed their opinions and finished the task on time.

4.3.3 Analysis of pupil argumentation

All leaners’ answers were listed in a table (see a sample in table 4.5). The subsequent analysis targeted the opinion, the data, the warrant, the backing and the rebuttal in pupils’ statements.

Table 4.5 Analysis of pupils’ written argumentation

No	Argument	Gender		Argumentation						Points
		M	F	O	D	W	B	Q	R	
93	In my opinion, the majority of customs in Africa should be maintained (O1), while some should be banned (O2). Those customs, which present the cultural value and featured characteristics of the African (W1), <i>may</i> (Q) attract plenty of tourists (W1), and this is extremely beneficial to the economy (D1). On the other hand, the backward (counter-argumentation) customs might bring about negative effects to the humans in this region and ruin the traditional glory.		x	2	1	2		1	1	8
...										

(Note: M is male, F is female, O is opinion, D is data, W is warrant, B is backing, Q is qualifier, R is rebuttal)

Pupils' argumentation (table 4.5) has two opinions, one data, two warrant, one qualifier and one rebuttal. The point come out base on argumentation analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011, p. 118).

The written argumentation analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011, p. 118) - see figure 4.2 - was used in this part of the project. The result of the argumentation analysis was grouped in three categories. The first targets the simple argumentation structure. The second - the complexity of argumentation. The last focuses on the lack of argumentation in pupils' statements.

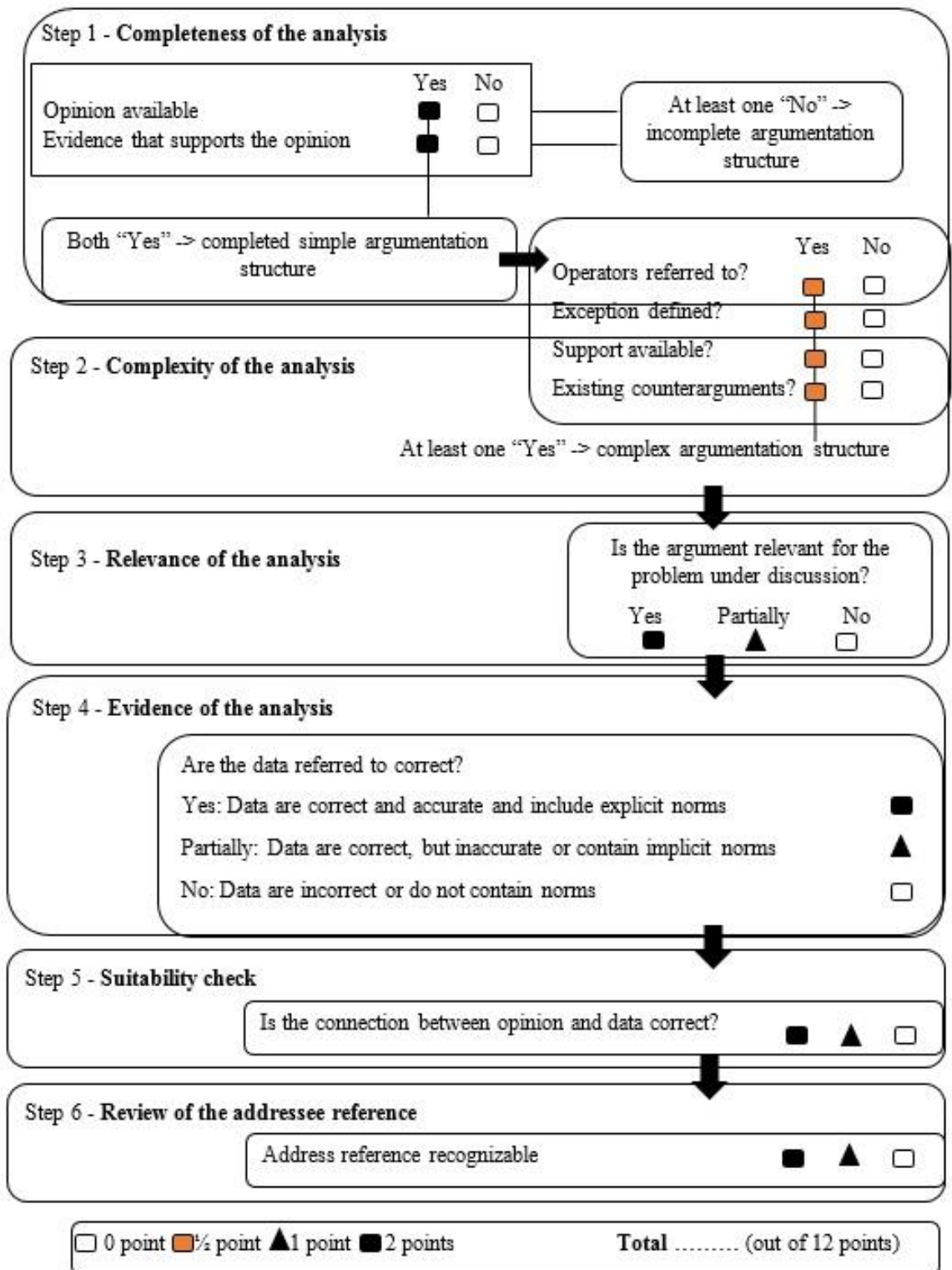


Figure 4.2 Argumentation analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011, p. 188), translation from German into English by the author.

4.3.3.1 The simple argumentation structure

Pupils' written argumentations were analyzed from the point of view "Are there any evidences for pupils' opinions in relation to the discussed topic?". When pupils expressed their opinions and they gave evidence to support their position, then this was considered a simple argumentation, the equivalent of two points in the analysis (see Fig 4.2).

4.3.3.2 The complex argumentation

The simple argumentation turns into a complex argumentation when it contains one of the following four elements: operators, defining the exception, support and counter-argumentation. Pupils' answers touching all four above-mentioned criteria were granted two points in the analysis. Furthermore, other aspects such as the relevance, the evidence, the sustainability of the statements have been analyzed within the complex argumentation.

The following step in researching complex argumentation is the relevance analysis. The relevance was analysed based on the question: "Is the argumentation relevant for the discussed problem?" There are three levels of relevance here. Pupils' argumentations that were entirely relevant to the topic under discussion, were granted two points. Argumentations that were partly relevant to the discussed problems received just one point. No point was given when there was no relevance.

The next step is the analysis of evidence. The complex argumentation got two points when the evidence was correct, accurate and included an explicit point of norms. One point was given when the evidence was correct, but inaccurate or containing implicit norms. When the evidence was wrong or did not include any consistent views, no point was granted.

Next, the suitability check was checked. This step answers the question that: "Is there suitability in the opinion, the data and the warrant in the pupils' written argumentation?".

The last step in researching complex argumentation could not be applied in this study due to the fact that the pupils expressed their views based on the information that was given by their teachers during the lesson. Therefore, the maximum number of points granted for complex argumentation is ten points.

4.3.3.3 No argumentation in pupils' statements

Pupils' statements were considered as argumentations when they contained both opinion and evidence to support their opinion. When these statements included neither opinion nor evidence, they were not labeled as argumentation and were given no point.

5. The importance of argumentation in Vietnamese Geography schoolbooks

Schoolbooks are materials which offer pupils vast information to reach the curriculum aims and they are applied in the whole of Vietnam (National Assembly of Vietnam, 2005). This chapter revolves around the central research question “How important are argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography schoolbooks?”. The result of the quantitative analysis is mirrored in the number of argumentation and reasoning tasks in the Geography schoolbooks. Apart from that, the quantitative analysis reveals the number of argumentation and reasoning tasks in Geography-related contexts, such as human Geography, human-environment interaction and physical Geography. Other results highlight the number of argumentation and reasoning tasks in the grade of the schoolbooks.

5.1 Argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography school books

Table 5.1 shows the number of argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography schoolbooks. It can be seen that argumentation and reasoning tasks account for 8.86% of the tasks in the Geography schoolbooks (table 5.1).

Table 5.1. Argumentation and reasoning tasks in Geography schoolbooks

	Schoolbooks used for analysis (books)	Tasks in the Geography books (tasks)	Argumentation tasks (tasks)	Reasoning tasks (tasks)	Percentage of argumentation and reasoning tasks (%)
Primary school	2	342	0	18	5.26
Secondary school	4	962	7	57	6.65
Upper secondary school	3	649	7	84	14.02
Total	9	1953	14	159	8.86

The quantity of argumentation tasks is rather reduced in Vietnamese Geography schoolbooks. Table 5.1 shows that there are 1953 tasks in Geography schoolbooks in Vietnam but there are only 14 argumentation tasks, which sums 0.72% of the total number of tasks. The limited number of argumentations tasks in the Geography schoolbooks is due to the fact that the curriculum focuses on knowledge. Therefore, most of the tasks focus on reviewing the information in the curriculum (Fig 5.1). Only a few tasks solicit pupils' opinions (see Fig 5.2).

<i>Highlight the special in the population and the social of Germany. (Le et al., 2014b, page 57)</i>	<i>What methods should be applied in order to solve the problem of unemployment? Please explain your view. (Nguyen et al., 2012, page 16)</i>
Figure 5.1 A common task in Geography schoolbooks	Figure 5.2 An argumentation task in Geography schoolbooks.

There are big differences between common tasks and argumentation tasks in the schoolbooks. Argumentation tasks require pupils to express their opinion on the given topic, while common tasks demand pupils to sum up the information in the books.

Argumentation tasks differ according to the school level (table 5.1). There are no argumentation tasks in the primary school because there the Geography subject is taught alongside with history and only for two grades (grade 4th and grade 5th). Furthermore, it is considered that pupils are too young (six to nine years old) for argumentation tasks. This explains the lack of argumentation tasks at this school level.

Argumentation tasks are present in secondary and upper secondary schools (table 5.1). Geography is taught as an independent subject at these levels. Pupils are old enough to have developed their skills in searching for the appropriate reasons and evidences for their argumentations. The figures below (Fig 5.3 and Fig 5.4) illustrate argumentation tasks in secondary and upper secondary levels.

The argumentation tasks in figure 5.3 requires pupils to state their opinion. Pupils can agree or disagree with this statement and they must support their opinion by evidences and warrants. For this type of question, pupils express their opinions on current global issues based on the information given in the Geography schoolbooks - in this case, on environmental protection. They can relate to the various problems that are harmful to the environment such as the climate change, the water pollution, the loss of biodiversity, etc.

"Environmental protection is of vital importance". Is this statement correct? Why? (Le et al., 2014b, page 15)

Figure 5.3 Argumentation task in the upper secondary schoolbooks

Figure 5.4 is an example for argumentation tasks in Geography schoolbooks at secondary level. Although the school level differs, the process of argumentation remains unchanged. In the task, pupils can choose which natural factor (e.g. landscape, minerals etc.) impacted the development of the social and economy. Pupils must find evidences and warrants for their argumentations.

From your point of view, which natural factor has directly and strongly impacted the development of the economy and the social of the city? Explain your opinion. (Nguyen et al., 2012, page 147)

Figure 5.4 Argumentation task in the secondary-level schoolbooks

There are 159 reasoning tasks in the Geography schoolbooks in Vietnam (table 5.1). The cause of this discrepancy is that reasoning tasks relate to the curriculum, which is focused on knowledge. Reasoning tasks demand pupils to find the relevant information in the schoolbooks to answer “why”-questions (Fig 5.5). The answers should be thus based on available information in the textbooks and not on pupils’ own opinions.

Figure 5.5 presents a reasoning task that requires pupils to find the evidence to explain the reason why Vietnam must reasonably distribute its population. The reasons are listed in the schoolbooks for grade 12 in the lesson number 16.

Why does Vietnam have to make the population distribution reasonable? Describe some of the directions and measures taken in the past. (Le et al., 2014c, page 72)

Figure 5.5 Reasoning tasks in the Geography schoolbooks

As can be noted in table 5.1, the number of reasoning tasks increases from primary to upper secondary school. It starts from 18 tasks in the primary school, goes up to 57 tasks in the secondary school, and reaches a peak at 84 tasks in the upper secondary level. The increase of the number of reasoning tasks is directly proportional to pupils' age of pupils - the older they get, they more developed skills they have for reasoning tasks.

5. 2 Argumentation and reasoning tasks in Geography-related contexts

The chart below illustrates the percentage of argumentation and reasoning tasks in all the Geography-related contexts (see Fig 5.6). 173 tasks out of 1953 tasks are argumentation and reasoning tasks in the Geography schoolbooks in Vietnam. The quantitative analysis showed that 45% of all argumentation and reasoning tasks are integrated in the human Geography context, followed by the human-environment interaction context (31%) and physical Geography (24%). Examples for each type of context are given in the following subchapters.

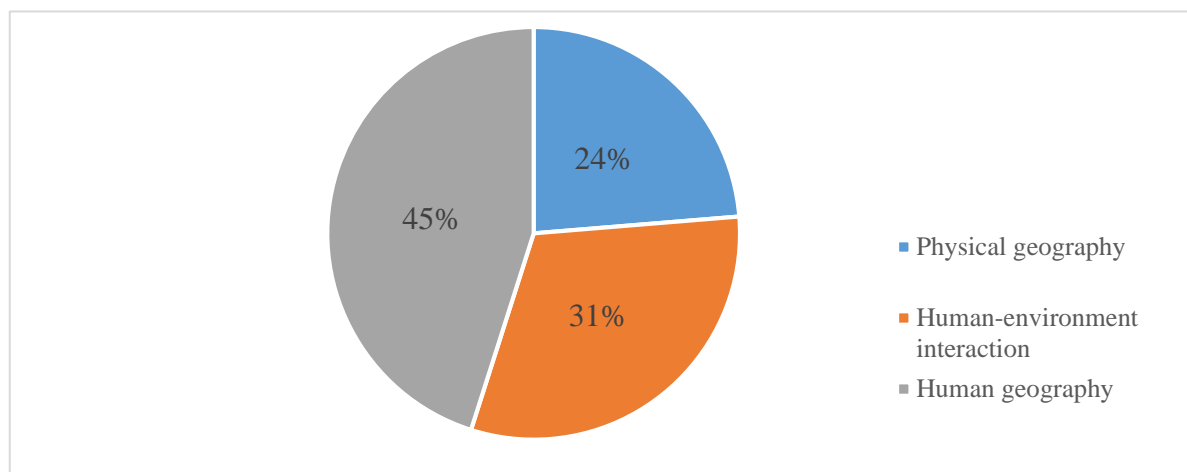


Figure 5.6 Argumentation and reasoning tasks in Geography-related contexts (n=173 tasks)

5.2.1 The argumentation and reasoning tasks in human Geography

Argumentation tasks in human Geography comprise the tasks that require pupils to give their own opinion on topics such as population, health, politics, food etc. An example for this this type of task is illustrated in figure 5.7.

In the task in figure 5.7, pupils express their ideas on a human Geography topic. For this question, pupils can point out the relation between telephone and internet service and the economy and society in Vietnam.

How does the development of telephone and internet services affect the economy and society in Vietnam? (Nguyen et al., 2012, page 55)

Figure 5.7. An argumentation task in human Geography context

In reasoning tasks, learners find the cause for the conclusions drawn on topics such as economy, population and environment. Figure 5.8 presents a task that demands pupils to find the reason for an economic Geography topic. Using the information presented in the textbook in answering this question, learners should clarify why the economy in Southern Europe is not as developed as in other areas of Europe.

Why is the economy of Southern Europe not such as developed as in Northern, Western and Central Europe? (Nguyen et al., 2014b, page 177)

Figure 5.8 A reasoning task in economic Geography

5.2.2 Argumentation and reasoning tasks in human-environment interaction

The argumentation task illustrated in figure 5.9 is an argumentation task relating to human-environment interaction. This task invites pupils to express their opinions on human effects on the landscape by providing evidence and warrants to support their argumentation.

How does the humanity affect the distribution of flora and fauna on Earth? (Nguyen et al., 2014a, page 82)

Figure 5.9 An argumentation task in secondary-level schoolbooks

The task in figure 5.10 is a reasoning task in the Geography schoolbooks grade 7, lesson number two (“Population Distribution and Races in the World”), addressing the human-environment interaction. Pupils use the picture 2.1 in the schoolbook (displaying a map of population distribution in the world) to discover the most crowded areas in the world (e.g. China, India, Europa, North America) and the reasons why these regions are more populated than other areas.

Where does the world population mainly live? Why? (Nguyen et al., 2014b, page 9)

Figure 5.10 A reasoning task on the population topic

5.2.3 Argumentation and reasoning tasks in physical Geography

In physical Geography, pupils can express their point of view on topics such as earth’s climate, landscape, maps etc.

The argumentation task in figure 5.11 invites pupils to give their opinion on a physical topic. The river networks are crowded in Vietnam, especially in the Mekong delta. This has both conveniences and inconveniences. It is an advantage to the river trading, but the crowd of networked river affect the road transport, resulting in the necessity to build more bridges and to ensure more ferry for the transport of automobiles over the waters. Therefore, pupils are asked here to state their opinions on this topic. The most important aspect is that pupils must support their own opinions with evidences and warrants.

How does the change of seasons affect the natural landscape, these produces and people’s life style? (Le et al., 2014a, page 24)

Figure 5.11 Argumentation task in physical Geography

Figure 5.12 is a reasoning task in Geography schoolbooks lesson number 8 for grade 4. In this task, learners should explain why forest should be protected and replanted in the Central Highlands in Vietnam. The reason is that forests are beneficial to human lives, so they need to be protected and replanted.

Why should we protect and replant forests? (Nguyen et al., 2014d, page 93)

Figure 5.12 A reasoning task in physical Geography

The next part of this analysis will present the distribution of reasoning and argumentation tasks in each grade (4 to 12) in the Vietnamese Geography schoolbooks.

5.3 The distribution of reasoning and argumentation tasks in grades 4th to 12th

This section presents the number of argumentation and reasoning tasks in the schoolbooks for different grades.

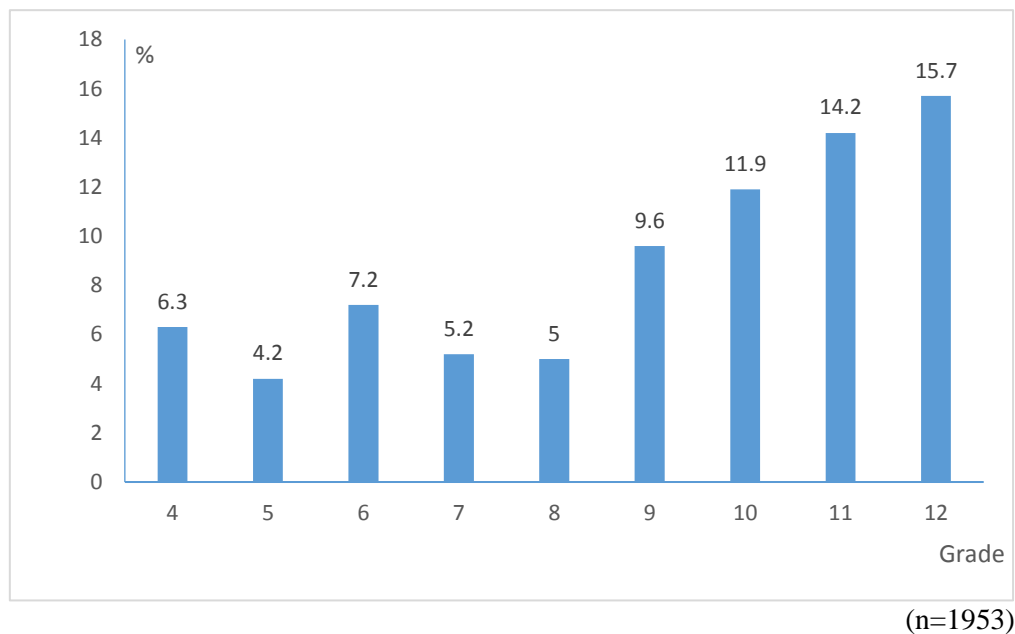


Figure 5.13 The percentage of argumentation and reasoning tasks in Geography schoolbooks from grade 4th to grade 12th

Overall, the percentages of argumentation and reasoning tasks in Vietnamese Geography schoolbooks increase from grade 4th to grade 12th. The fluctuation from grade 4th to grade 8th is around 5.0%.

The number of argumentation and reasoning tasks in grade 5th and grade 8th are lower than that of other grades because half of the content in these two textbooks related to the physical Geography in Vietnam.

The percentage starts to increase from grade 9th (9.6%) to grade 12th, where it reaches the highest point of 15.7%. There are more argumentation and reasoning tasks in these grades because pupils are older, and they get more knowledge and information than in the previous school levels.

6. The importance of argumentation in teachers' perception

This part of the study investigates the perception of Vietnamese geography teachers in using argumentation in geography lessons, i.e. how argumentation is understood by teachers, how they apply it in their classes. 40 geography teachers were interviewed in Vietnam from 2015 to 2016 based on the research question “How far do geography teachers understand argumentation?”. The approaches used by Vietnamese teachers in applying argumentation in geography lessons are presented next.

6.1 Teachers knowledge about argumentation

6.1.1 Teachers' conception of argumentation

There are many teaching methods which can be used in geography classes and argumentation is an important one of them. The interview question "Do you know what argumentation is exactly?" lead to different conceptions of argumentation described by the Vietnamese teachers. The results were divided into three groups based on the different conceptions of argumentation: the first group consists of teachers with a limited knowledge of what argumentation is; the second group consists of teachers who confuse argumentation with other teaching methods; the last group contains teachers who already know argumentation as a teaching method – as a result of a short training program by The Ministry of Education and Training (see Fig 6.1).

1. group	
Characteristics	Interview extracts
- No or limited prior knowledge about argumentation	- “I know what an argument it is but not yet clear to me.” (18) - “This is a new technique for me and when you mentioned it. I knew what you were referring to, but I never used it before. I hope I will know more about argumentation, which can help me develop my teaching skills in the future.” (20) - “As far as I am concerned, argumentation is a demonstration method used in Mathematics” (220)

2. group	
Characteristics	Interview extracts
- Confuse argumentation up with other methods used in geography lessons	- “I never used argumentation before. I think it looks like open questions or teachers give the questions for students, and then teachers will explain or conclude on the information in those questions. I think so or it may have the same name with another teaching method.” (04) - “In my opinion, argumentation looks like a list of problems for students to discuss.” (17)
3. group	
Characteristics	Interview extracts
- Know argumentation from the training course offered by Ministry of Education and Training	- “Argumentation is a method in which teachers give a topic for pupils to explain, prove and solve the problems connected to the topic.” (207)

Figure 6.1 The separate groups of teachers based on their knowledge about argumentation

Teachers in the first group know very little about how to define argumentation and about theories of argumentation. A geography teacher (10) mentioned that: *“Argumentation is very interesting, but I never knew it before”*.

One reason why argumentation is not familiar to the teachers in this group is that they were not trained to use argumentation in their lessons during their academic studies. The second reason is that argumentation is generally not used that often in schools. Teachers rarely use argumentation in the lessons because argumentation takes more time and thus it becomes more difficult to cover all given contents of the lessons. The third reason might be that teachers tend to use lectures, discussions or group work in classrooms. These methods are very useful to the teachers, as by applying them, a lot of information may be transmitted to the pupils.

It can be concluded that teachers in the first group have limited knowledge about argumentation because they lack specific training in this field. The materials on using argumentation in teaching geography lessons are also limited in number.

The second group consists of teachers who confuse argumentation with other teaching methods, such as discussion or debate. The following answers of geography teachers offer some hints that: “...*I never used argumentation before. I think it looks like open questions or teachers give the questions for students, and then teachers will explain or conclude on the information in those questions. I think so or it may have the same name as another teaching method.*” (04). In this interpretation of argumentation, the teacher confused argumentation with “*an open question*”.

Another teacher stated that: “...*Argumentation is a method in which a teacher can give a topic and students can develop their analytical skills, identifiable skills and students can answer on the topic from their teacher*” (03). This answer has a problem with defining argumentation. This teacher mentioned that argumentation refers or needs a topic, but it is not clear what kind of topic should be given by the teacher. The answer is therefore too general.

Another teacher’s opinion is that: “... *an argument looks like a list of problems for students and they will discuss these problems...*” (17). Here the teacher mixes the argumentation method with the discussion method. This teacher compared argumentation to a list of problems that pupils should discuss on.

Teachers in the second group use methods such as lectures, questionnaires, discussions, seminars and because of that, they consider argumentation just like these methods, which they use already.

The third group of teachers have prior knowledge about argumentation because they participated in the short training offered by Ministry of Education and Training. The Ministry of Education and Training organizes a short course on a yearly basis. The aim of this program is to train the leader of teachers in every subject on the methodologies that can be applied in the upcoming school year. Argumentation was one of the topics on the agenda of such a course. Afterwards, teachers could design the lessons by themselves, including the argumentation method in their classes.

A more elaborated answer of a teacher from the 3rd group stated: “...*An argument is a method in which teachers give a topic for pupils to answer or explain, compare, share opinions with others on the teacher’s topic...*” (207). In this case, argumentation is recognized as a methodology, in which teachers give a topic to their pupils. Pupils can use the information in the schoolbooks, or they can use their own information to explain the topic to their teachers. Pupils can compare their judgement with other peers, thus discovering their difference of opinions. In this group, the teachers could define the main point of argumentation: pupils can share their opinions on the given topic.

Another teacher mentioned that: “...*This argumentation method has been trained in Can Tho [Me Kong River Delta] and applied at my school, but not so much...*” (209). To the researcher’s question “Why don’t you apply argumentation in your lesson regularly?”, the teacher explained that there is not much time to do this in school and argumentation needs to be applied collaboratively at school.

A geography teacher from a school in a rural area stated that: “*argumentation is a method that helps pupils to develop their own ideas. If they do not have the information, they can ask their friends, teacher and even they can give the opinion by themselves, argue according to their own thinking and the other students can analyze this opinion*” (15). The definition given by this teacher is more precise than others. This interviewee realized that during argumentation “*pupils give their own ideas*” and “*they can express their opinion by themselves, argue according to their thinking*”.

In the third group, teachers acknowledged that the main point of argumentation is that pupils can argue pro or against an opinion on a topic given by their teachers. Pupils can use the information in the schoolbooks, their own information or the information from their teachers to support their opinions. The problem is that teachers did not explain argumentation as a method for learners instead of for teachers. Teachers did not mention oral and written argumentation in different professional contexts (Budke & Meyer, 2015, p. 14).

When defining argumentation, teachers used several approaches. These approaches and different levels of knowledge arise from the experiences which teachers gain during their teaching time. There are teachers who have a clearer concept of argumentation because they attended the short course by Ministry of Education and Training, thus covering for the lack of university training in this field. Apart from that, some teachers confessed they had not known the definition of argumentation before.

The next chapter analyzes geography teachers' opinions concerning the role argumentation in the process of learners' development in geography lessons.

6.1.2 The role of argumentation in the process of learners' development

This chapter is centered on the question regarding what the interviewed teachers knew about the relevance of argumentation skills for the learning development of pupils in geography education. The teachers mentioned a couple of aspects which argumentation fosters. They stated that the acquisition of argumentation skills helps pupils expand their skills in terms of developing knowledge, gathering information, developing communication skills and self-reflection (see Fig 6.2).

The role of argumentation	
Characteristics	Interview extracts
Argumentation develops learners' knowledge	- "Argumentation is very good for students. Students can talk, can argue, therefore they will remember the lesson for a long time. They learn better..." (02) - "Students can orientate their knowledge in the depth of logical thinking and they discover the knowledge by themselves using argumentation". (202) - "Argumentation excites students. Argumentation stimulates students' reflection. Argumentation stimulates the ability to focus on thinking about a problem. This way, students can express their opinions on a specific topic". (03)
Argumentation improves pupils' skills in gathering information	- "Students will have a critical thinking. They will find, and they will focus on the topic which the teacher gives them (220)
Argumentation promotes learners' communication	"Argumentation helps students develop communication skills, the ability of self-reflection, also explore and solve problems." (16)
Argumentation develops self-reflection	"Argumentation stimulates the students' reflection". (03)

Figure 6.2. Teachers' awareness about the role of argumentation in geography lessons

6.1.2.1 Argumentation and learners' knowledge

According to some of the interviewed geography teachers, an important function of argumentation in geography lesson is that it expands pupils' knowledge. Pupils talk more in classes with argumentation tasks, which helps learners to remember the information they learned in school. In figure 6.2, there is a quote according to which "...argumentation is very good for students. Students can talk; can argue therefore they will remember the lesson for a long time. They learn better..." (02). Another teacher stated that "...argumentation is a very good method. Students rethink and conclude on the main point of the lesson. Based on this, they have their own knowledge, develop long-term knowledge ..." (13). Another teacher's statement was that: "...argumentation

makes students more knowledgeable, especially for students who are really focused on thinking and studious in the geography topic...” (206).

Teaching content and expanding the knowledge of pupils is an essential goal in Vietnamese schools and especially in Geography education. Teachers mostly link the use of argumentation as a teaching method to the benefits of learning content. However, they reflect on how content learned through argumentation can be memorized by pupils on the long run. The next chapter revolves around the question “In how far argumentation supports pupils in their associative usage and the connection of received information?”

6.1.2.2 Using geographical information in argumentation

Teachers mentioned that using argumentation as a teaching strategy helps students to process information by association. A teacher stated that: “*...pupils discover the knowledge by themselves through argumentation...*” (202). This means that pupils need to have the skills to collect, analyze geographic information and then accumulate this knowledge further. Another teacher’s opinion is that: “*Argumentation stimulates the ability to focus on thinking about a problem. That way, students can express their opinions on a specific topic...*” (03). This statement could suggest that pupils focus on the problem, think and gather information on the topic through the argumentation tasks. In another statement, a teacher mentioned that: “*...argumentation can promote self-learning, teaching students to invest themselves in knowledge...*” (14). The results of the analysis of such statements show that teachers link argumentation skills to competencies that are necessary for processing different types of information. Furthermore, they conclude that, when teachers have the thorough understanding of argumentation, they tend to integrate it more in their lessons.

6.1.2.3 Development of pupils’ communicative skills through argumentation

Many teachers declared that argumentation fosters communicative competences. One teacher stated that: “*...They can share their opinion on a topic*

although it is not a whole concept or idea, but they can express their own opinion. Argumentation helps students believe in themselves when they are talking with others about the new topic...” (04). Pupils can discuss on the topic and explain their opinions using their own words. Accordingly, argumentation develops pupils' communicative skills. Moreover, teachers mentioned that: “*...argumentation develops learners' communicative skills, their ability to think, explore and solve problems...*” (16). A teacher, who noticed the advantages of argumentation in terms of developing learners' communicative skills, revealed that: “*...an argumentation is a very good method. If we are using argument for students, they have a logical thinking to intensify the knowledge in the lesson and then they can talk about the topic which they have been taught...*” (13). This statement implies that by talking about the topic, pupils have a chance to train their communicative skills. To sum up, when teachers use argumentation methods or tasks, pupils interact with their colleagues and they express their thoughts both verbally and in writing. This interaction and the communicative procedures described by teachers in the interviews play a crucial role in the development of pupils' communicative skills.

6.1.2.4 Pupils self-reflection via argumentation tasks

Another important benefit of argumentation mentioned by teachers in the interviews is that the integration of argumentation can foster pupils' abilities to reflect on themselves. Teachers considered that: “*...argumentation is very important in the lesson. It helps students to have a look at what knowledge is ...*” (03) and that: “*...it helps students have a look at what assertions might be correct...*” (18). It can be concluded that argumentation often leaves room for pupils to assess their peers' statements.

To sum up, it can be noted that teachers define argumentation differently - some of them focus on the potentials, e.g. developing communicative and evaluative skills simultaneously. The next chapter presents the experiences teachers had with argumentation beyond teacher training programs and during their professional work.

6.2 Teachers' experience of using argumentation as a teaching method

Interview statements of teachers that discussed their personal experience with argumentation were divided into four categories for a closer analysis. The first category includes teachers who referred to their teacher training. The second category contains statements of the interviewed teachers who use argumentation tasks from schoolbooks. The third one gathers statements in which teachers reflect on suitable geographic topics for argumentation, while the last category consists of pupils' different argumentation skills.

6.2.1 Teachers' argumentation training at universities

Teachers were asked if they had been trained to use argumentation at the universities. Their answers showed that they were not taught about argumentation during their university courses. Some of the teachers had experiences with argumentation because they attended a short training by Ministry of Education and Training, which is the organization for the leaders of the geography teachers group at school. Therefore, this is not a training for all teachers. Consequently, only two interviewed teachers said that they were in contact with argumentation due to the Ministry of Education and Training. Due to the fact that argumentation is not part of the teacher training at universities in Geography, the teachers defined argumentation unclearly and they sometimes confused argumentation with other teaching methods (see chapter 6.1.1).

6.2.2 Perception of argumentation in geography schoolbooks

The teachers were asked in how far it is possible to teach argumentation using schoolbooks. They mentioned a lot of aspects in the interviews concerning schoolbooks, for instance they explained how they can be used and how suitable they are as a support for argumentation.

Firstly, the teachers declared that schoolbooks offer very clear information. Schoolbooks are used systematically, and they are used in all classes, so it is easy to

use them (02, 18, 204). Every pupil work with these schoolbooks that are available in the lessons. Geography schoolbooks range from grade 4th to grade 12th and there are 9 Geography schoolbooks available on the market. These books have been published starting from 2006. Therefore, some teachers have used these books for ten years, so they know the information in the schoolbooks very well. They can easily remember the content of the schoolbooks. Teachers expressed their satisfaction with working with the textbooks and with their development: “...*The Geography schoolbooks are fine*” (05).

Secondly, a lot of pictures, maps and figures (208) are present in the current books. In teacher’s view, the textbooks provide clear and attractive materials. Moreover, the education change offer more possibilities for teaching methods that might be used and for the work with various materials, such as maps, pictures and figures. The texts in the schoolbooks are strongly related to the curriculum and so the teachers believe that they offer pupils the necessary information for argumentation tasks.

6.2.3 Geography topics suitable for argumentation

The teachers were asked which topics might be suitable for argumentative tasks in geography classes. 62.5% answered that social – economical geography is more suitable for applying argumentation. [Teachers were trained at university in physical and social-economic geography. Social - economical geography includes human geography and human – environmental interaction]. Here are some suitable examples for this point of view: “...*the socio-economic geography is better. Because it contains more topics for argumentation...*” (215); “...*when you use argumentation in an economy-related topic, nowadays pupils can use this information in their local area for their argumentation ...*” (202); “... *pupils have more information in the socio-economic geography. Pupils use it in their argumentation...*” (219).

37.5% of teachers believed that physical geography is better for applying argumentation than socio-economic geography that: “...*the physical geography topics are better than other topics...*” (03); that: “...*physical geography takes into account pupils' findings, observations on the local area ...*” (20).

In conclusion, there are different opinions on the question whether physical geography is better for argumentation social-economical geography or vice versa. We can explain that teachers answer this question base on their experiences.

6.2.4 Methods to teach and to motivate pupils in using argumentation in the classroom

The cooperation between pupils and teachers in the classroom is very important. When pupils answer questions correctly or when they finish their tasks, this can be a proof that their teachers use successful strategies in the lessons. The following question arises: which methods could teachers use in the lessons to enable pupils to answer particular questions? Based on the teachers' interview answers, one effective way to encourage pupils seems to be evaluating pupils' answers with points when the answer is correct. Here is a statement that supports this view: “... *encourage pupils by points, give points or extra points when pupils finished the task in the class...*” (02).

There are more situations in which pupils receive points during the semester, such as points for reviewing the lesson, points for a 15-minute test, points for a 45-minute test and points for the final test at the end of the school year. Teachers can decide how many points they are willing to give (these include points, extra points, points for the reviewed lesson, for the 15 or the 45-minute tests). Teachers cannot decide, however, how many points they offer for the final test. Pupils tend to like this type of evaluation because thus they can estimate their strengths.

The second method to encourage pupils to participate in the lesson is to give them homework. This implies that teachers give them a topic and asks them to find information on this topic before the next lesson (01). A teacher stated that: “...*teachers require pupils find information on topics which can be used in the next lesson...*” (208). In terms of argumentation, this is important because pupils find limited information for their argumentation tasks in the textbooks (see chapter 3). They need more information to develop their arguments and they do not have a lot of time for this during the lesson. Furthermore, they need the internet or other sources

to get the necessary information on the topic. Therefore, teachers transfer this task to homework and pupils find the information for the given topic before the upcoming lesson. In teachers' perspective, this is a good way for pupils to work on argumentation.

Another technique recommended by teachers is to increase the level of difficulty during the lesson. Firstly, teachers can begin with an easy topic and pupils can use their experience to express their opinions. After that, teachers change the topic and add more difficult tasks. In this case, pupils need to be creative and find more evidence in other materials (20). This way, pupils are confronted first with easy tasks and then with difficult tasks. For example, the tasks start with a repetition of the information presented in the schoolbook. Then teachers require pupils to link this information to the local area. Finally, teachers ask what pupils think about the topic (20).

Some teachers mentioned another method to encourage their pupils in the lesson. Firstly, they address pupils who have more information about the given topic and afterwards they ask other pupils in the class (207). Normally, pupils have various levels of knowledge. Some pupils are more creative, some more informed than others. Some pupils seldom share their knowledge in class. When teachers start the discussion by involving pupils who have more information and are creative, this is a good example for other pupils to follow. This way, teachers can use argumentation for all the pupils in the class. Another method is to integrate argumentation in the lesson to develop students' argumentation skills step by step. Teachers explain clearly how pupils can give their opinions, how they can find evidence, how they can discuss with other colleagues.

Geography teachers with vast experience in their carrier know how to teach and promote students' argumentation skills. Their experiences can be very helpful for integrating argumentation in geography lessons in Vietnam.

6.3 Teachers' attitudes toward argumentation

Teachers have two opposite attitudes toward argumentation. Some teachers noticed that there are a lot of opportunities in using argumentation. On the other hand, others argue that there are a lot of obstacles in implementing argumentation in geography lessons.

6.3.1 The opportunities of using argumentation in geography lessons

Some teachers want to apply new methods in their lessons, such as argumentation. They said that: “...*teachers want to change teaching methods to real stimulate the thinking of pupils...*” (206). Teachers know that argumentation is a new method, which can attract pupils' attention during the lessons. Argumentation and other methods can help learners who want to extend their knowledge during the lesson. A teacher stated that: “...*it is possible to integrate argumentation in geography lessons. Argumentation not only helps learners to be creative in the class but also helps teachers to design a good lesson for their learners...*” (16).

Secondly, teachers realized that their learners like argumentation. They said: “...*pupils like geography lesson with argumentation. Because they can talk, and they can share their opinion with other peers...*” (14). Another teacher mentioned that: “...*pupils will focus on my lesson when I use argumentation in the lesson...*” (208). This may be considered an opportunity, because if pupils like argumentation, teachers will use it more in their lessons.

Thirdly, the school managers encourage changes of teaching methods. A lot of high school principals encourage and create conditions for teachers to change their teaching methods, especially methods of enhancing self-learning and self-development of students. Some school principals have established discussions or allowed teachers to attend workshops on teaching methodology. The next quote supports this conclusion that: “... *I have been in the short training of Ministry of Education and Training on argumentation...*” (209).

6.3.2 The obstacles to the implementation of argumentation in geography lessons

Some teachers talked about the obstacles of implementing argumentation in geography lessons. They complained about the curriculum, the schoolbooks, the pupils, the final test, etc. (Fig 6.3).

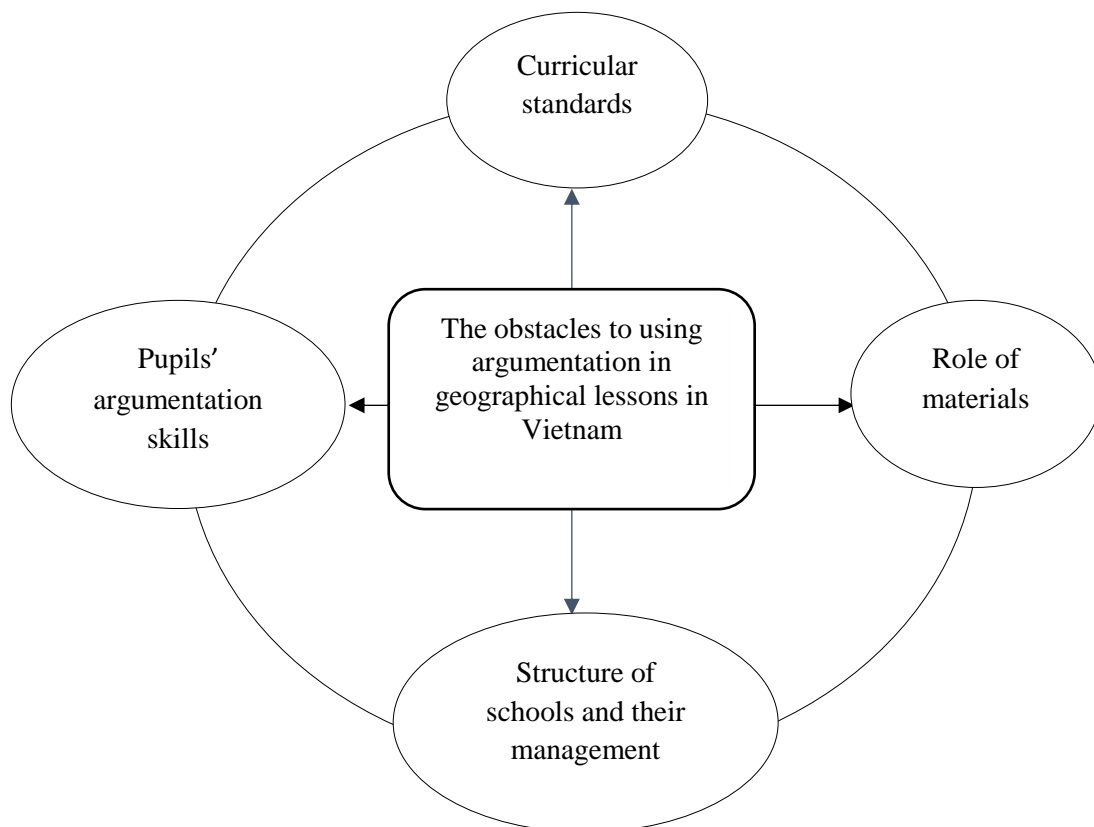


Figure 6.3 Teachers' perception of obstacles to using argumentation in geography lessons.

6.3.2.1 The curriculum concentrates on knowledge

The curriculum is the basic standard in the school. It defines the knowledge learners have to acquire during the lessons. In Vietnam, the curriculum concentrates on knowledge. The schoolbook is a tool to transfer the curriculum into practice. Teachers design their lessons based on the curriculum and the schoolbooks. The schoolbooks offer much information to pupils. Teachers and pupils do hard work in

the lesson due to the curriculum and the information in the schoolbooks. Related to this aspect, teachers confessed that: “...*there are many topics in the curriculum and schoolbooks...*” (05) and that: “...*contents are so vast in the schoolbooks, we could not finish these contents in a lesson...*” (208). Because there is too much knowledge to be acquired in the lessons, argumentation cannot be trained because it requires a lot of time. According to the interviewed teachers, this reason is one of the most important obstacles in applying argumentation in geography lessons.

The second problem the teachers mentioned is that the final tests always focus on knowledge and not on argumentation. All the pupils in the same local area have to pass the same test. School managers use the curriculum and the schoolbooks to design the final tests. Because of that, teachers have to follow the curriculum and the schoolbooks and thus they do not have a chance to use other materials. A teacher declared that: “...*the final test base on curriculum and the schoolbooks, therefore we cannot use argumentation. Argumentation needs more information than we can find in the schoolbooks...*” (207). In geography classes, pupils develop their argumentation skills when they give their opinions on a given topic. Pupils have to find evidence, warrant, and backing to support their opinion. Sometimes, their opinions are not relevant for the final test. Therefore, it affects pupils’ results. A teacher concluded that: “... *the answer for argumentation is an open answer, otherwise the final test is based on the curriculum, the schoolbooks...*” (17).

6.3.2.2 The role of the materials

Some teachers think that the materials are not adequate to develop pupils’ argumentation skills.

The schoolbooks in Vietnam (as described in chapter 4) target all learners in the whole country. As noticed by teachers, they contain limited materials for argumentation: “...*schoolbooks do not contain enough information for pupils to develop their argumentation. They need other materials...*” (09). Normally, pupils get information only from these books. Therefore, they do not have further information available in the classroom to develop their argumentation: “...*The*

information in the schoolbooks are not enough to develop argumentations...” (216). Furthermore, teachers mentioned that the information in the schoolbooks is not updated: “...*this information in the schoolbooks is from 2006...*” (206). Because of that, pupils do not have new information to use for their argumentations.

“...*there are very few materials in the school...*” (12), teachers declared when talking about the obstacles in using argumentation in their lessons. They added that: “... *pupils are bored with the traditional materials...*” (05) and that: “... *if a class has a projector, I will show some pictures and pupils like this lesson more...*” (05). The materials available in schools are usually maps, pictures which can be hanged in the classroom. Apart from this, pupils have an atlas.

In relation to the final test, a teacher noticed that: “...*today in Vietnam, the final test does not fit the new methods...*” (206). Teachers declared they did not have any influence on the contents of the final test, as it depends on the local educational managers. They usually use the schoolbook information and the curriculum to create the final tests. Therefore, teachers are reluctant to using information that is not in the schoolbooks and the curriculum, as they would not match the questions in the final test and therefore pupils might not get a good result. Because of that, some teachers do not want to integrate argumentation in their geography lessons.

6.3.2.3 The structure of the school

Teachers’ opinions on argumentation are influenced also by the structure of the school. The structure includes the school managers, the conditions in the classrooms and the attitude of society towards geography.

Some teachers said that the schedule in the school is an obstacle for using argumentation. For example: “...*teachers depend on the curriculum, the schoolbooks and the time schedule in the school. It is not easy to teach a topic without following the time schedule in the school...*” (12). This means that the teachers cannot change the time planned for the lesson and this is an obstacle to integrating argumentation in geography lessons. Pupils are introduced to topics that match social activities. For

example, trading is a good topic when it is presented in the end of the year, when people sell and buy things for the new year. Because of the given schedule in the school, teachers cannot not design a topic for pupils' argumentation.

A lesson is 45-minute long. There is not enough time to teach all the contents required by the curriculum, which have more sections in a lesson (see chapter 3). In order to be able to use argumentation, pupils need more time to find information and to develop their opinions. It was stated in the interviews that: “...*teachers have to follow the curriculum, time limitation for each lesson. If you use more argumentation, you do not have enough time for the main information, which pupils have to learn and have to remember for the final test. It is not good for the teachers in the feedback of school managers if their pupils do not get good results in the final tests...*” (205).

Concerning the learning conditions in school, a teacher noticed that: “...*there are too many pupils in class...*” (206). Usually there are around 40 pupils in a class. Because of that, teachers think that they cannot use argumentation with pupils who do not already have argumentation skills. Teachers do not have time to improve pupils' argumentation skills, as there are many pupils in the classes.

There are many classrooms in the schools, but they do not meet the pupils' and teachers' needs. Classrooms designed especially for Geography lessons are almost nonexistent. Multi-disciplinary classrooms do not meet the needs of learners. Computer rooms are limited. Pupils have to move to another room when teachers want to use computers and projectors in their lessons. The internet connection is slow in many schools. In conclusion, there are many reasons why teachers think that pupils do not have a chance to get enough information for their argumentations.

Furthermore, the teachers talk about the attitudes of parents, who think that geography is not an important subject at school. Not only parents, but also pupils in upper secondary school think this way. At this level, pupils orientate to their future vocations. Most of them focus on Mathematic, Literature, English, Chemistry, etc. Therefore, they quite ignore in respect of geography. Because of that, pupils spend very little time preparing for and learning geography.

To sum up, teachers see a lot of disadvantages in the structure of the school when they talk about the integration of argumentation in geography lessons.

6.3.2.4 Pupils' argumentation skills in the eyes of their teachers

Some teachers complained about the argumentation skills of their pupils. They mentioned that pupils do not have argumentation skills and they know the reasons: *"...very few pupils are confident to talk or to share their opinion. They are used to get the information from their teachers. Their knowledge comes from their teachers. They have no chance to know, to express their opinions in the lessons..."* (207). Other teachers said that: *"...Pupils are lazy to read books. Therefore, pupils do not have a good argumentation. Argumentation needs a wide range of data or references..."* (216).

Teachers think that they cannot apply argumentation to all pupils. Pupils' level of pupils differs in a class. There are some pupils who have great knowledge and they are very creative during the lesson. Apart from them, there are many pupils who do not focus on the lesson. A teacher said that: *"...you cannot use argumentation for all of pupils, because the quality of pupils is not the same in the class..."* (12).

Another teacher realized that some pupils do not want to cooperate with their teachers in the class: *"...pupils are passive in the lesson. They depend on their teacher..."* (14). Some pupils do not finish their homework, they do not concentrate on the Geography lesson. Shortly, they do not realize the importance of argumentation and thus *"...the pupil's argumentations are not good..."* (13).

To sum up, teachers have little knowledge about argumentation and they encountered many problems when they tried to integrate argumentation in Geography lessons. From the teachers' point of view, these problems come from the school managers who create the final tests, from the pupils and from the conditions in schools.

Teachers listed more disadvantages of integrating argumentation in Geography lessons because they do not want to use argumentation. The reason is that they do not have enough information for argumentation. Because of that, teachers are

afraid of argumentation. Teachers said that: “...*argumentation is not popular in my school, just very few teachers using argumentation...*” (209), “...*teachers do not know how to use argumentation and how it can encourage students ...*” (216). Some teachers discussed the disadvantages, although they see the importance of argumentation in the lesson. The next part of this project presents teachers’ perspectives on the importance of implementing argumentation in geography lessons.

6.3.3 The importance of implementing argumentation in geography lessons

Some teachers are aware of the importance and of the possibilities of implementing argumentation in geography lessons: “... *all pupils can apply argumentation, but they are in good classes...*” (206), “...*argumentation is realized better by older pupils. It means that in 9th grade it is better than in 6th grade in secondary school and it is better in 12th grade than 10th grade in high school...*” (219). The general idea that argumentation is better for pupils who have a higher quality in their learning. In other words, pupils get good points in the class and they can express more opinions in class. Teachers mentioned that: “...*it depends on the students’ level. If you use argumentation in the good classes, it is better, but with a normal class, it is more difficult...*” (203).

“...*I use argumentation more in my class. My school is the best school in this province. I have very good pupils, who are very creative in class. My pupils have internet connection in the school. They also have internet at home. They have the laptop to search for information for their argumentation...*” (15). Teachers who work under very good learning conditions for pupils declared that they used argumentation at their school often, because their pupils could search for the necessary information for preparing their argumentation either at school or at home.

6.4 Possibilities to integrate argumentation in Vietnamese geography lessons

Teachers have some ideas concerning the use of argumentation in the future. Their opinions can be divided into three groups, as presented in the following subchapters.

6.4.1 Adequate teaching materials for argumentation

Teaching materials are very important not only for pupils, but also for teachers. The interviewed teachers thought that they needed more materials in the schools for being able to develop their students' argumentation skills: "...we need more books for teacher and pupils to get the information for argumentation..." (01), "...we need more books, including information for argumentation..." (02). Teachers think they also need more color pictures in the schoolbooks: "...we need more pictures in the school book and they are is color pictures, ..." (05).

The second change desired in school targets the schoolbooks: "...the content in the schoolbook should be less than now. The geography evaluation must focus more on practice than now. It should be possible to give more time to pupils for argumentation, discussion and debating..." (215).

Apart from textbooks, teachers said that they needed more teaching facilities to be used for argumentation in schools: "...we need teaching facilities such as projectors in the schools. We need more computer rooms with good internet connection..." (16), "...we need so much rooms for learning, projectors, books and time, etc...." (09).

6.4.2 Teacher training on argumentation

As seen before, teachers had very general answers when defining argumentation. They expressed their wishes and necessities to know more about argumentation. Some of them want to attend a training course about argumentation: "...I need to know what argumentation is and the process to apply it. I want to know how I can find the information for argumentation, which is very important to me..." (10). Teachers need to know teachers who have used argumentation in geography lessons and who can share their experiences: "...I need someone who can explain me what argumentation is, and they can teach a lesson using argumentation and I can observe..." (11).

The teachers want to be informed about the new developments in the society. They said that: “...teachers do not only do thinking, finding, preparing for lessons with arguments, but teachers also have to know more about life style, some events, some information or breaking news. They have to know the economy in Vietnam and in the world, etc. By this way, teachers can give more interesting topics to the students and help them to develop very good argumentation...” (13). Another suggestion was that: “...teachers need a field trip. We want to go to other places such as natural places or economic places to get experiences to use in our lessons...” (208).

It is possible to use an opinion of a teacher as a conclusion for this part: “...the schoolbooks must change. The final test must change, too. If both of this change, then teachers are going to use argumentation in the lesson...” (15). Teachers would use more argumentation when they could decide about the process of pupils’ learning in school.

This part of the study analyzed teachers’ perceptions on argumentation. In teachers’ opinion, there are many problems that occur when they try to use argumentation in their classes. They come from the school managers, pupils, curriculum, etc. Some teachers realize the importance of argumentation for geography lessons. Others already used argumentation in geography lessons, but some of them are still afraid to apply it. To sum up, teachers talked more about the obstacles than the advantages of integrating argumentation in geography lessons, because they were afraid of changes, as for example, argumentation. The next part of the study discusses the quality of pupils’ written argumentation.

7. Quality of pupils' written argumentation

This chapter analyses the quality of Vietnamese pupil's written argumentations on a geographical topic. Based on the results of this research, the researcher may offer suggestions how to improve the quality of pupils' argumentation. The data was collected at five high schools in the Dong Thap province in 2016. The pupils (n=220) in grade 11 (17 years old) gave their opinions on the following geographical task: "Should traditional activities of ethnic groups in Africa be preserved or eliminated? Please explain your opinion". The qualitative analysis was used in this part of the study. Therefore, many tools (Tourmin, 2003; Budke & Uhlenwinkel, 2011) were used to analyze and evaluate the quality of pupils' argumentation.

This chapter is divided into three parts. The first part focuses on the process of pupils' written argumentation based on the qualitative analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011). The second part reflects on the quality of pupils' written argumentation (Budke & Uhlenwinkel, 2011). The last part presents the perspectives in pupils' written argumentation.

7.1 Pupils' written argumentation analysis

The quality of pupils' written argumentation is analyzed in this part, based on Toulmin's (2003) evaluation process of arguments. It includes six elements: opinion (O), data (D), warrant (W), backing (B), qualifier (Q) and rebuttal (R) (see Fig 7.1).

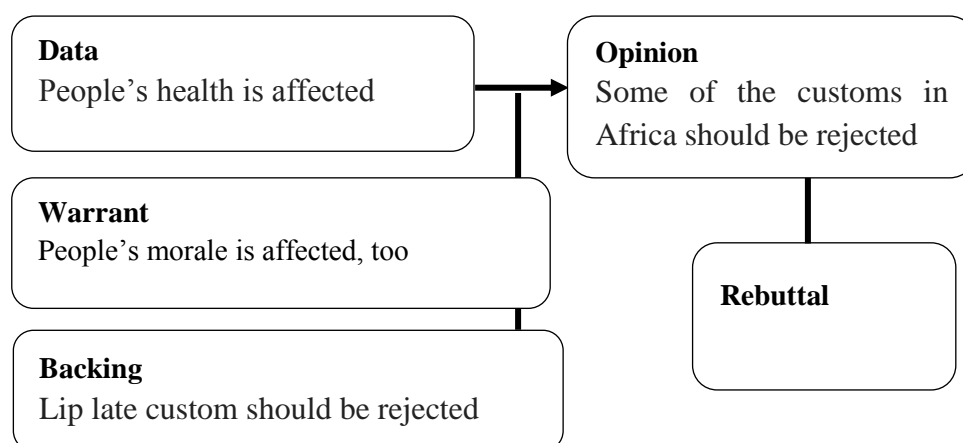


Figure 7.1 Analysis of a pupil's argumentation (9) (Toulmin, 2003).

In the argumentation of a pupil (9), the opinion was that some of the customs in Africa should be rejected. The data “people’s health is affected” was presented as an evidence for this opinion. To support this idea, “people’s morale is affected” was mentioned as a warrant to connect the data to the opinion. “Lip late custom should be rejected” is an example for making the warrant clear. In the pupil’s (9) opinion, the Lip late custom affected not only people’s health, but also their morale. “Lip late custom should be rejected” is therefore a complex argumentation, although it missed the rebuttal.

The evaluation of written argumentation by Budke & Uhlenwinkel (2011, page 118) uses the argumentation structure from Toulmin (2003) and it includes six steps which are completeness, complexity, relevance, evidence, suitability and review on the addressee reference (see chapter 4). The quality of pupils’ argumentation is divided into three groups: the simple argumentation, the complex argumentation and the non-argumentation.

7.1.1 Simple argumentation

The pupils’ written argumentations analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011) consisted of analysing pupils’ statements based on the questions “Are there any opinions expressed in the pupils’ statements?” and “Are there any evidences that support the pupils’ opinions?” If opinion and evidence were present in the pupils’ statements, then those could be labelled as “simple argumentation”.

All participating pupils shared their opinions on the given geographical topic, which lead to a total of 220 opinions. The Vietnamese pupils expressed their opinions in sentences like “...*in my opinion, these activities should be prevented...*” (2) or “...*I 100% disagree that these activities should be prevented ...*” (40). Otherwise, some pupils had unclear opinions. They agreed and disagreed at the same time: “*In my opinion, Africa should maintain positive customs and eliminate negative ones...*” (16). The pupils’ opinions reflected positive, negative or counterarguments. This proves that formulating opinions was an easy task for the students.

87 pupils used evidences to support their opinions. Some of these evidences were: “...*these bad customs increase the sickness in Africa*” (156), “...*people’s health is affected...*” (9, 10, 197 etc.). Another evidence was: “*These good customs attract tourists from other countries and the income is increased by tourism*” (13).

The qualitative analysis (table 7.1) applied here lead to the conclusion that there were 14 simple argumentations in the 220 pupils’ statements. A simple argumentation are presented in the examples below.

These customs are to be rejected (O). It is because there are old traditional customs and they are not good customs (O). The people’s health is affected (D) by these customs in Africa (30).

Figure 7.2 A simple argumentation (30)

The example in figure 7.2 is a simple argumentation from pupil (30) because the opinion and the evidence are stated in the pupil’s statement. The opinion is present in all statements according to which these customs of ethnic groups in Africa should be rejected. The evidence is that “the people’s health is affected”.

Another simple argumentation: “*In my opinion, the customs of Africa should be removed (O) because (W) these customs are old traditions and very outdated, not suitable for the modern life (O). These customs affect people’s health (D), people’s lives. Human beings must have freedom, equality in their life (193)*”.

These are only a few simple argumentations exemplified here, as there are more non-argumentations (133, Table 7.1) and more complex argumentations (73, table 7.1). The following subchapter illustrates the complex argumentation analysis.

7.1.2 Complex argumentation

The figure 7.3 is an example for a complex argumentation, where the relevance between evidences and opinions should be evaluated. The evidence is correct and the sustainable arguments are analyzed as well. The complex argumentation needs at

least operators, exception, support or counter-argument in the simple argumentation. Besides that, the connection between the evidence, the warrant and the sustainable element in the simple argumentation were analyzed in the complex argumentation. The complex argumentation is analyzed in the steps described below.

In my opinion, some of the customs in Africa should be rejected (O) because (W) these activities not only affect people's health (D) but also their morale (W), such as the Lip late custom (B)... (10)

Figure 7.3 A complex argumentation

7.1.2.1 The complex analysis

A simple argumentation becomes a complex argumentation if it includes at least one of these elements: operators, exception, support and counter-argument.

Formulations such as *totally*, *should be*, *can be*, *essential* were used as operators in pupils' written argumentations. Pupils used words like *totally*, *should be* to show their strong opinion in their argumentations - e.g. "I *totally* disagree with..." (40). The verb "*can be*" is used in pupils' written argumentations when they are not sure if traditions should be preserved or eradicated. For example, a pupil wrote: "African customs *can be* preserved or eradicated based on their cultural and human values..." (86).

Some pupils used the backing to support their argumentation. For example, the statement: "*every person has different perceptions of beauty...*" (68) supports the opinion that: "*...the traditions in Africa should be preserved...*" (68). Another example of backing is: "*the good habits should be protected because they are traditions...*" (84), used here to support the data and the opinion.

Some pupils used counterarguments in their argumentation. One person wrote: "*In terms of nice customs and festivals, it is essential to maintain and develop them (O) ... as for evil customs such as circumcision, lip plate, they should be eliminated*

immediately (O)...” (100). Their opinions both agreed and disagreed with the fact that these activities should be preserved and eliminated.

7.1.2.2 Analysis of relevance

The relevance analysis answers the question “*Is the argument relevant to the discussed problem?*” (Budke & Uhlenwinkel, 2011, p. 118). In this step, the connection between evidences, warrants and opinions was analyzed.

Pupils’ written argumentations were relevant to the topic given by their teachers (traditional customs of ethnic groups in Africa). Most of pupils expressed their opinions, evidences and warrant, which fit together. In case of a statement like “traditional customs should be preserved”, pupils expressed a positive point of view in the evidence, for example “... *this is a traditional activity, it has a long tradition, so they know how they can control it...*” (1) or “... *these activities attract tourists and develop the economy...*” (85).

As for opposite opinions, when pupils wrote that these activities should be rejected, pupils’ evidences were expressed rather negatively in formulations such as “... *it is unhealthy....*” (3), “... *it affects people’s life style...*” (6), or “... *these activities is again with the modern life style....*” (44). There was no argumentation on the weather, the tourism or the economy in Africa. All pupils’ written argumentations focused on the traditional activities of ethnic groups in Africa. These examples show that relevance as well was a task that the pupils could easily manage.

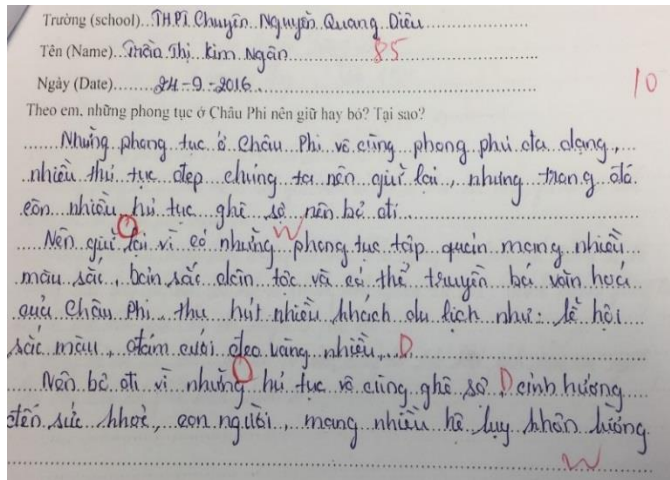
7.1.2.3 Analysis of evidence

The evidences given in pupils’ written argumentations were analyzed in this step, based on the question “*Are the mentioned evidences correct?*” If the evidence was correct, precise and included explicit norm, then the argumentation got two points. If the evidence was correct, but not precise enough and included implicit norm, it was awarded with getting one point. The argumentation did not get any point if the evidence was wrong or did not include a norm.

The qualitative analysis showed that there are many problems with the evidences in Vietnamese pupils' written argumentations. Firstly, there are more statements without evidence (133 statements without evidence vs. just 87 statements with evidence). Therefore, these statements are non-arguments, based on the fact that the pupils did not understand which data is relevant to support their opinions. Secondly, most evidences were correct, but not precise enough and included implicit norm. This is the case here: "...*the African customs are extremely weird activities and gradually badly affect people's health on this continent... (127)*", "...*there are many people dying because of these habits... (54)*", "...*attract plenty of tourists, and this is extremely beneficial to the economy... (93)*". The evidences in pupils' argumentations are very general (very little exact data). The reason for this fact is that pupils did not get enough data from their teachers concerning the geographical topic and they did not have any other information on this topic.

Finally, the evidences are similar in all pupils' argumentations. The most frequently used evidences were: "...*the income is from the financial benefit of tourism... (06)*", "...*it seriously affects human health and causes often death (129)*", "...*undermines the growth of the economy and society... (86)*". The similarity in pupils' evidences are due to the fact that they depend on their teachers' perspectives and the information the pupils receive from their teachers during the lessons.

7.1.2.4 Suitability check



The customs in Africa are extremely diverse. We should keep (O1) the good ones and eradicate (O2) the bad ones. It is because (W1) positive customs help attract tourists (D1) through many traditional activities like color festival and wearing a great amount of gold jewelry (B) while (W2) negative customs are usually dangerous and harmful to people's health (D2) such as bring many impious – what is meant here? (B). (85)

Figure 7.4 An example for the suitability check

The complex argumentation in figure 7.4 is an example for the suitability check in the argumentation analysis. The warrant in the argument is analyzed in this step and it answers the question “How can pupils use reasons to connect evidences and opinions?” In the statement of pupil (85), there are two arguments. The first one is “*We should keep (O1) the good ones. It is because (W1) positive customs help attract tourists (D1) through many traditional activities like color festival and wearing a great amount of gold jewelry (B)*”. The second argument is: “*We should eradicate (O2) the bad ones. Because (W2) negative customs are usually dangerous and harmful to people's health (D2) such as bring many impious (B)*”. These warrants are very clear and they connect the opinion and the evidences together. In the first argument, the pupil believes that the good customs in Africa should be protected. The reason is that thus people receive money from the tourists. In the second argument, the pupil used the warrant to explain that bad customs should be eliminated because they affected people's health.

7.1.3 Non-argument

133 pupils' statements were considered as non-arguments (table 7.1). The most important reason for this decision is the lack of evidence in a significant amount of pupils' statements. There are often no evidences to support pupils' opinions.

In my opinion, customs in Africa should not be kept (O). Because (W) it is not suitable for today (O). The wedding process is complicated, everything is arranged by the parents (O). It will not have a true love (216).

Figure 7.5 A statement without evidence

The example in figure 7.5 is not an argument because there is no evidence in the pupil's statement. The pupil expresses several opinions referring to customs that should be kept and the complexity of the wedding process. But the warrant is not connected to the opinion and the data; "Because it is not suitable for today" is not the connecting warrant. It is not clear why this pupil prefers to reject these customs in Africa. The problem in this argument is that the pupil made a confusion between the evidence and the warrant. They did not show the correct data.

Another example of a non-argument is the following: "*In my opinion, these customs should be rejected (O). Because (W) they are old traditional customs (O). They are not aligned with the modern life (O)*" (201). The decision for a non-argumentation in this case was due to the lack of evidences in the statement.

7.2 The quality of pupils' written argumentation

The pupils' argumentation analysis (table 7.1) show that there are 14 simple argumentation, 79 complex argumentation (there are six pupils who each have two arguments) and 133 non-argumentation. This figure show that there are many non-argumentation in the pupils' statements. It means that the quality of pupils' written argumentation in Vietnam is not so good. These problems of Vietnamese pupils' written argumentation present in the figures 7.6, 7.7 and 7.8.

Table 7.1 The quality of Vietnamese pupils' written argumentation (n=220)

Simple argumentation		Complex argumentation		Non-argumentation		Sum-only opinion	
male	female	male	female	male	female	male	female
1	13	21	52	57	76	79	141
14		73 (*)		133 (61%)		220	
87 (39%)							

(*) (there are six pupils who each have two arguments)

Figure 7.6 displays an example of the complex argumentation, with correct, but imprecise data and with implicit norm. The data “...it hurts the lips and brings negative effect to Suma women in the future...” is here problematic, as it is based on very general information. The pupil did not show exact evidence for their argumentation. This was due to the fact that the evidence was not clear enough in the lesson and the pupil did not have their own data on the topic. The evidence depends on teacher's information and on the schoolbooks.

In my opinion, the lip plate custom should be eliminated (O1) because of (W1) its danger, although (R1) this is a traditional custom of the Surma ethic group in Africa. It hurts the lips and brings negative effect to Surma women in the future (D1) ... (61)

Figure 7.6 a complex argumentation.

Secondly, there is no evidence in pupils' statements [non-arguments]. Pupils did not bring evidence in their statements (133 pupils' statements). Because learners do not know the full argumentation structure (Toulmin, 2003; Budke et al., 2010), they confuse data with opinions. Therefore, there were many non-argumentations in pupils' statements. Figure 7.7 presents an example of non-argumentation. A lack of evidence may be noted in the following sentences: “...customs in Africa have a poor level...” or “...these customs made problems socially...”, which turns them into non-arguments.

(...) Most of the customs in Africa have a poor level of hygiene, little freedom, no aesthetic sense (O). These customs made problems socially when we compared Africa to other continents in the world (O) (189)

Figure 7.7 Non-argumentation

Some pupils used very good warrants in their complex arguments. However, the warrant does not fully function in a non-argument. Because they are considered as missed evidences in the non-argument. Therefore, there is nothing to be connected in a non-argument. The results of the argumentation analysis are displayed in the table below.

Table 7.2 Pupils’ argumentation

One argument/pupil	Two arguments/pupil	Arguments
81	6	93

87 out of the total of 220 statements are arguments. The pupils’ argumentation analysis showed that there were 93 arguments because there are six pupils who each have two arguments in their statements. Therefore, these were counted twice. There are 81 pupils’ statements containing one argument. The number of arguments in pupils’ statements is too low, given the amount of time pupils spend on argumentation in the lessons. Another reason for this low number of arguments is the insufficient information for argumentation. Lastly, pupils have low argumentation competencies.

There are two structures of pupils’ written argumentation (Freeman, 2011; Budke & Uhlenwinkel, 2011; Budke & Meyer, 2015) (Fig 7.8). The first structure implies that pupils have an opinion, then they use the data, the warrant, the backing to support their opinions (Fig 7.8 a). An example of the first structure of pupils’ argumentation is the following: *“The evil customs such as circumcision, lip plate, drinking cow’s blood, and bride kidnapping should be removed (1). Because there are these bad customs and they harmfully affect human health (2) and even cause death and infectious diseases in Africa (3). They also result in the world’s negative attitude towards Africa in terms of aesthetics (4)”* (pupil’s statement no. 75).

The second structure represents a pupil with two opposite opinions. In the argumentation, they are present in the evidence and in the warrant used for supporting these contradictory opinions (Fig 7.8 b). An example of the second structure of pupils' argumentation is: "*Customs include good customs and bad customs (1). We should protect the good customs (2), such as festivals (3). Because they are the traditional customs in a nation (4). This is characteristic of every country in the world. The income is increased by tourist due to these traditional activities. The life quality increases, too (5). We should omit these bad customs (6), such as earwax (7), drinking cow blood. Because these bad customs affect human health, they affect the development and growth of children (8), which causes the young person's heart to be severely damaged, causing the person to become self-deprecating (9). So, in my opinion, we should carefully consider the virtues of these customs in order to decide whether to retain and develop or remove them (10)*" (pupils' statement no. 4).

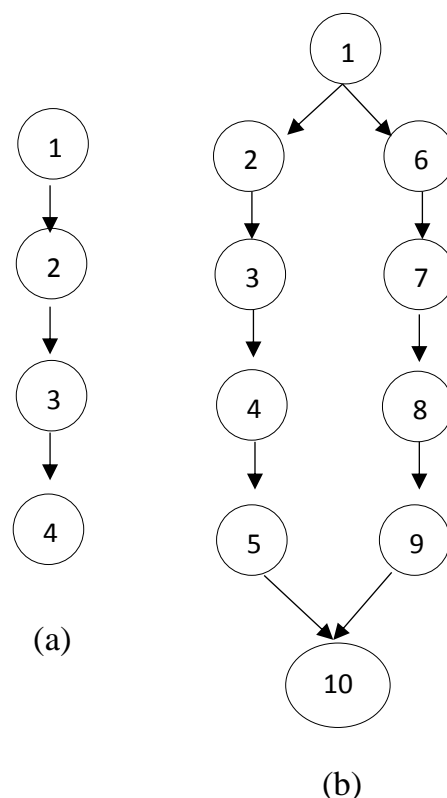


Figure 7.8 Structures of pupils' written argumentations.

As the argumentation analysis shows, the problem of Vietnamese pupils' written argumentations is mainly the formulation of evidences in their argumentations. Pupils did not realize which is the data on which to support their opinions. Pupils did not get enough information concerning the geographical topic and they did not have other evidences for their argumentation either. Only one pupil wrote that: "...as I know that there are many people, who died due to these customs... (53)". This is the evidence coming from the pupil, not from their teachers, but it is very general. This pupil did not name the exact number of deaths due to these customs.

Such evidences are very general and they tend to reoccur in nearly all pupils' written argumentations. The general evidences stem from the information provided during the lessons. The information during the class was: "*there are many bad customs of ethnic groups which are not rejected and this is an obstacle in the development of Africa*" (Le et al., 2014b, p 21). Teachers design their lessons according to the curriculum and the schoolbooks. Therefore, teachers presented more bad customs than good customs in their lessons. Consequently, the pupils used the same evidences in their argumentation. The quality of pupils' argumentation depends on the information provided by their teachers and the schoolbooks.

To sum up, there are many non-argumentations in pupils' statements and the evidences are mainly weak. Therefore, the quality of pupils' written argumentations is not satisfactory. This could be due to the fact that the pupils did not know exactly what argumentation is. They could not use all argumentation elements in their statements. They did not have the necessary argumentation skills to use the information received during the lessons from the schoolbooks or from their teachers to build up their argumentation, thus lacking the expected evidences for their argumentation.

On gender, based on the graphs in figure 7.9, it may be concluded that the quality of argumentations done by female participants is better than the male pupils' argumentations: 37% complex arguments, 9% simple arguments and 54% non-arguments. By comparison, there were 72% non-arguments, 27% complex argumentations and 1% simple arguments done by male pupils.

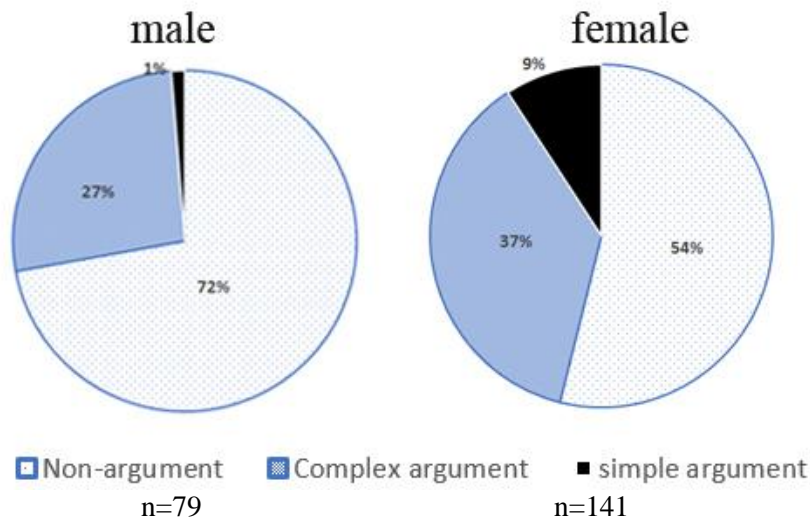


Figure 7.9 The quality of argumentation based on gender

7.3 Pupils' perspectives in their argumentation

Three perspectives could be noticed in pupils' argumentations. The first one is pupils used the traditional customs in Vietnam to compare them with the activities of ethnic group in Africa. The second perspective implies pupils thinking as an ethnic person in Africa before analyzing the custom. The third perspective is considering an external point of view, such the one of Western people, before discussing about the customs of ethnic groups in Africa.

Many pupils used Vietnamese customs in their comparison with customs of ethnic groups in Africa: "...*In my opinion, the customs in Africa should be rejected (O). Because (W) these customs are not socially appropriate. For example, we often cry to mourn the dead. In Africa, ethnic people organize a big party to celebrate when someone dies. This is a lack of respect for the spirit of the deceased...*" (152). This is a Vietnamese perspective and pupils used it to judge about the customs in Africa. Due to the fact that Vietnamese people are very sad when someone die pupils argued that customs in Africa that contradict this tradition should be rejected.

Another example for the Vietnamese perspective is the following: "*In my opinion, the traditions in Africa should be (O) preserved because (W) every ethnic group has specific customs belonging to their own beliefs. Each person has different*

perceptions of beauty (B)...For example, the Vietnamese custom of chewing betel might be strange to Westerners, and it seems to be impossible to follow. Therefore, it is of prime importance to sustain the distinction of each culture..." (68). In this example, the pupil discusses two perspectives, one being the view of an ethnic person in Africa and the other one uses Vietnamese customs are used in order to explain the traditions in Africa. The pupil referred to the custom of chewing betel in Vietnam [some Vietnamese people chewed Betel nuts to make their teeth red and for the spicy feeling in their mouths] as a warrant to judge about the custom in Africa. The fact chewing betel is considered normal for someone in Vietnam, but it is not usual, for example, for Westerners. The pupil used this perspective to show that customs in Africa should be preserved, because they are normal for ethnic groups in Africa, just as chewing Betel nuts in Vietnam.

Pupils' perspective as a member of ethnic groups in Africa should not be ignored when talking about these customs. A statement in this category was formulated as following: *"The customs in Africa should be kept (O), since (W) they have been attached to customs for a long time. They will not agree to abandon these customs (O) because it is their habit. It is the beauty, the identity of the African minority (O). These customs divide the culture of mankind (O)"* (58). This answer used the perspective of a person in an ethnic group in Africa. The pupil's perspective in this case is that these customs have lasted for a long time and the local people are used to them. This is the normal life style in these ethnic groups and this is their habit. Therefore, these customs are the identity of the African minority. Based on the African perspective, the pupil's opinion is that these customs should be preserved in Africa.

Another example (this time without further comments from the researcher): *"In my opinion, customs and practices always have the distinctive characteristics of various places Therefore, Africa should maintain good customs (O) because (W) these are traditional customs and they started long time ago. It is the history, origin and the essence of Africa (O). For example, customs such as festivals are more likely to be preserved, the economy will develop through tourism (D) and people's lives will be better..."* (8).

Another pupils' perspective is important for their arguments. This one is based on the external view of someone living somewhere else in the world. Pupils did not name a specific place, they wrote that: "...*although in the minds of African people these customs are very aesthetic, but for travelers from other places, these customs are not aesthetic at all...*" (28). Pupils mentioned the travelers from other places in the world and their opinion is that these traditional customs are not good. Pupils detach themselves here from the Vietnamese and African perspectives and they link themselves to other people in the world in their analysis of these customs in Africa.

Pupils used also time references in their statements. They wrote that: "*In my opinion, these customs should be rejected (O) because this is old traditional customs. It is not aligned with the modern life (W)*" (201). Pupils pointed out that these customs existed a long time ago and they are no longer suitable to the life nowadays. Thus they compare the time when these customs were popular and appropriate to modern times that these traditions no longer belong to.

To sum up, pupils used arguments in relation to geographical topics. More non-arguments could be noticed in pupils' statements, as well as a lack of evidence. The evidences are supported by general information and they are almost the same in most of the pupils' argumentations. Apart from that, some pupils used many complex argumentations.

8. Discussion on the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam

The present thesis originated from the question: “In how far is it possible to integrate argumentation in Geography lessons in Vietnam?”. The results of this study were structured in three parts. The first one analyzed the argumentation tasks in Geography schoolbooks in Vietnam. The second part revealed the teachers’ perspectives on using argumentation in their lessons. The third part presented the quality of pupils’ written argumentations. In this chapter, the research questions are reviewed for discussing the empirical results by using the theoretical framework.

8.1 Review of the research question “In how far are argumentation tasks integrated in Geography schoolbooks?”

The data showed that only 0.72% of the tasks are argumentation tasks in the Geography schoolbooks in Vietnam. This is a low value when compared with the number of argumentation tasks in German Geography schoolbooks (Budke & Uhlenwinkel, 2011) (see Fig 8.1), although in both countries there is a limited number of argumentation tasks in Geography schoolbooks.

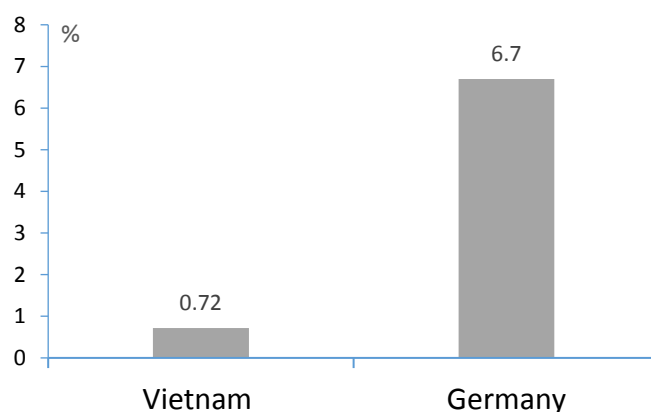


Figure 8.1 Amount of argumentation tasks in the Geography schoolbooks of Vietnam and Germany (Budke & Uhlenwinkel, 2011).

Most of the analyzed tasks in the German and Vietnamese schoolbooks require learners to reduplicate their knowledge. Only a few tasks give pupils the opportunity to express their opinions. Because of that, there are very few argumentation tasks in

both of the countries' Geography schoolbooks. These reasons are the task focus on curriculum, which concentrate on knowledge. The final test is important for learner and it is focus on curriculum, too.

Although there is a limited number of argumentation tasks in the Vietnamese schoolbooks, teachers can use argumentation in their lessons. They only use argumentation if they understand its importance. For this reason, teachers' understanding of argumentation was analyzed.

8.2 Review of the question “In how far do Vietnamese Geography teachers understand argumentation?”

This part presents the perspective of Geography teachers regarding the integration of argumentation in their lessons.

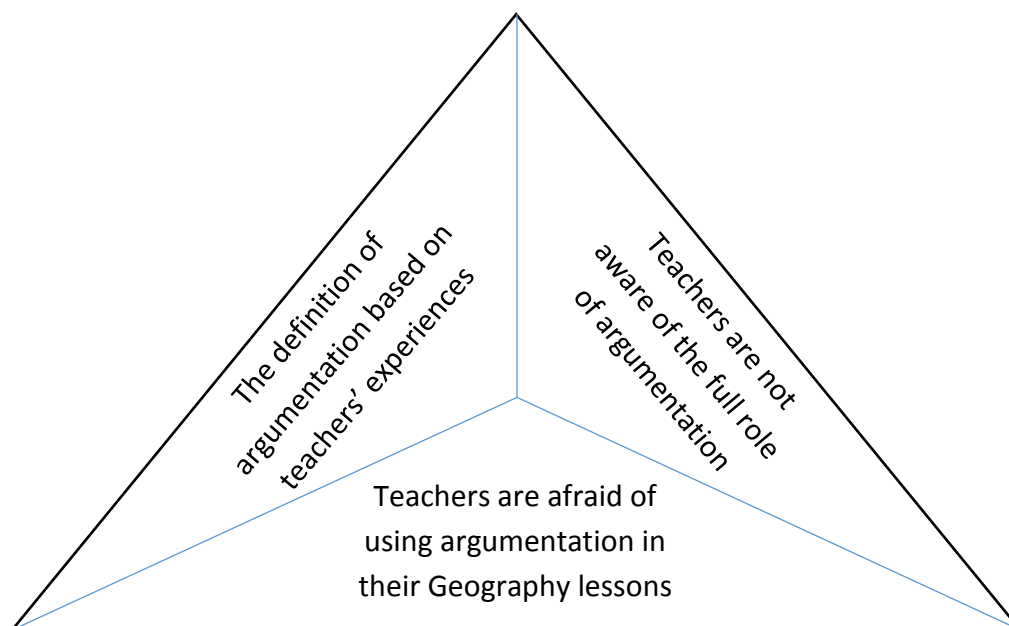


Figure 8.2 Reason for the limited use of argumentation by teachers (own draw)

Geography teachers have various definitions for argumentation. All these definitions are based on teachers' experiences. Teachers refer to argumentation given

their experiences, and not by referring to Toulmin's (2003) theory or to Budke and Meyer's study (2015).

Teachers define argumentation as oral argumentation. The interviewed teachers were not aware of the written argumentation (Budke et al., 2010; Budke & Meyer, 2015), although it plays an equal role as the oral argumentation. The dimensions of written argumentation are the same as the ones of oral argumentation: reception, interaction and production (Budke et al., 2010, p. 184).

The role of argumentation in the perspective of teachers includes four elements (see Fig 8.3). Teachers see the role of argumentation in education (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Budke & Meyer, 2015), but they did not reach the stage of connecting these roles of argumentation and they did not understand the interaction of these elements.

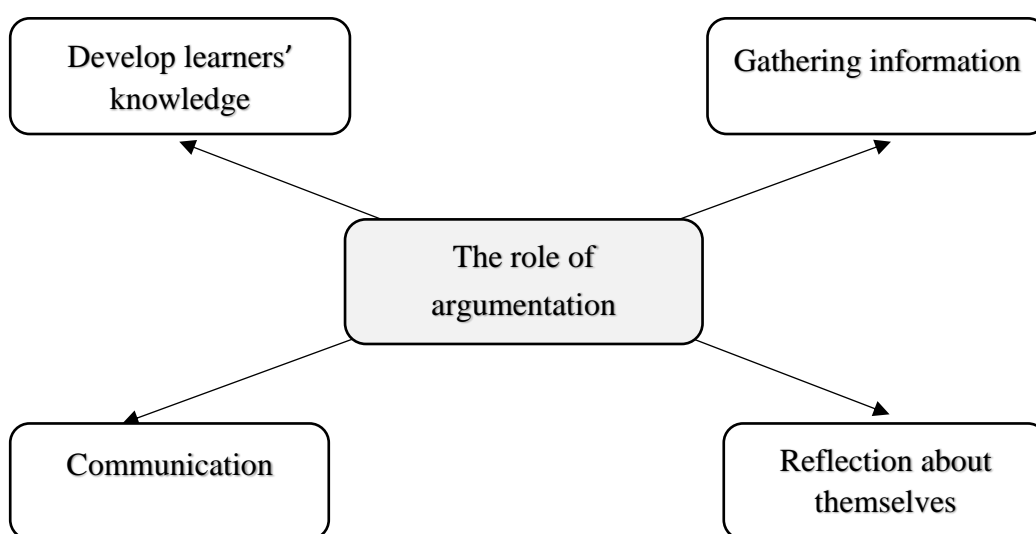


Figure 8.3 The role of argumentation in the perspective of teachers (own draw).

Teachers see the role of argumentation in developing pupils' communication skills, extending pupils' knowledge, gathering information and reflection about themselves.

The perspective of teachers about the role of argumentation are not demanded in a talking and writing in science. Argumentation involves both discussion and writing about science and it is supported by scientific literacy (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007, p. 11). The interviewed teachers realized that argumentation implies learners' self-reflection, but they did not mention the reflection on the world, as it is the task of argumentation to address both. Consequently, argumentation can support critical thinking. Teachers did not see that argumentation can develop reasoning skills and support pupils in enhancing their cognitive processes. Teachers did not realize either that argumentation helps to develop social competencies and they did not mention that argumentation can trigger the development of epistemic criteria and support the integration in the scientific culture (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Budke & Meyer, 2015). Another aspect they were not aware of was that argumentation can develop the pupils' moral development. The Vietnamese Geography teachers did not see the connection between the integration in the scientific culture and the development of critical thinking that argumentation can enable.

To sum up, the interviewed teachers had information about argumentation, but they did not totally understand the importance of argumentation in Geography. Therefore, they need to know more about argumentation.

8.3 The quality of pupils' written argumentation

The empirical results showed that 133 pupils' statements were non-arguments and that 93 were argumentations [there are six pupils' statements with two argumentations each] (see chapter 7) out of a total of 220 pupils' statements. The quality of Vietnamese pupils' argumentations is not so good. The quality of pupils' written argumentations leaves room for improvement. The above-mentioned problems (see chapter 7) in pupils' argumentation match the results of previous studies on argumentation in Vietnam (Tran & Nguyen, 2011; Nguyen, 2012; Trinh & Nguyen, 2014; Ngo, 2011). These studies show that the Vietnamese school culture has an effect on the quality of argumentation in Vietnam.

There are many reasons for this (see Fig 8.4). Firstly, pupils are used to reduplicate the knowledge presented in the schoolbooks. As opposed to that argumentation is a method for problem–solving, in which a conflicting statement is disapproved or affirmed through reasoning (Budke & Meyer, 2015). In Vietnam, argumentation is not aligned with the schoolbooks, the time schedule (the schedule of the lessons in schools). Secondly, a lot of the pupils do not know the argumentation structure (Toulmin, 2003; Budke et al., 2010). Because of that, they did not include all necessary elements in their argumentation. The last reason is that pupils do not have more information on the discussed topic. Pupils use only the schoolbooks during the lesson and they have very limited access to other materials in order to get information for their argumentation.

The above-mentioned reasons are in interaction with each other (see Fig 8.4). Because pupils do not know the argumentation structure, they do not produce complex arguments. Pupils do not have more information for bringing good evidences in their argument. Pupils are used to reduplicate the knowledge in the curriculum, so they are afraid to express their own opinion on a Geography topic.

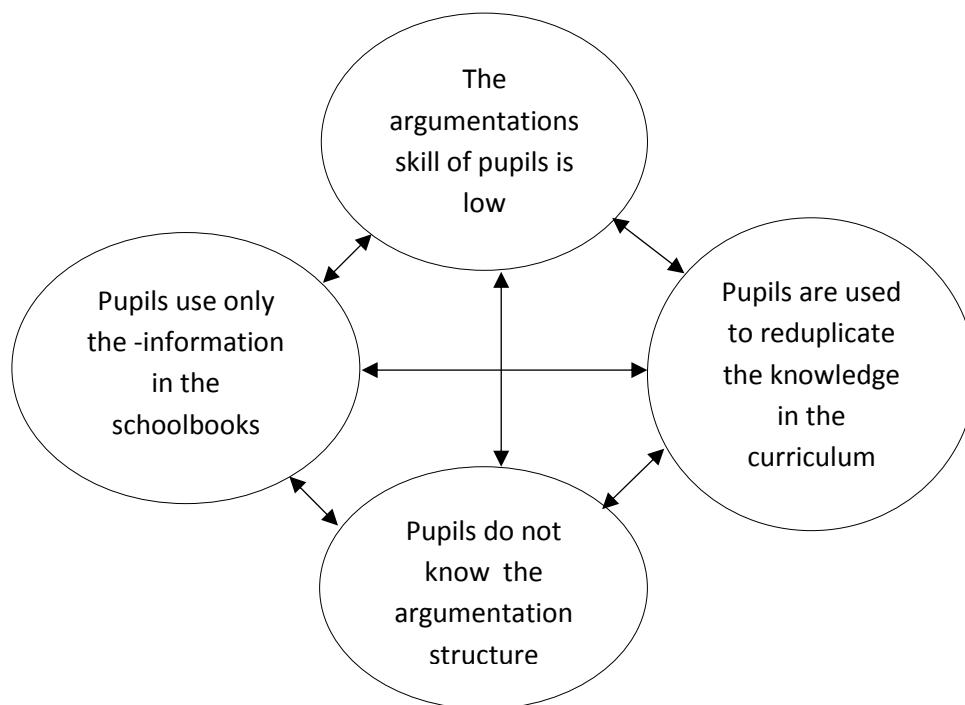


Figure 8.4 Reasons why the quality of pupils’ written argumentation is low

The empirical results show that there are several reasons for the predominantly low quality of pupils' written argumentation. Is there a possibility to improve the current situation? The most important here is the pupil, who need to know how to formulate a good argumentation. This implies that the pupil has to be informed on what an argument is and how to use the available information in the argumentation, what source to use to collect information for the argumentation and so on. These problems will be discussed in the next part.

After reviewing the theoretical framework and the empirical analysis, the strengths, the weaknesses, the opportunities and the consequences to integrate argumentation in Geography lessons in Vietnam (as presented in Fig 8.5) can be identified.

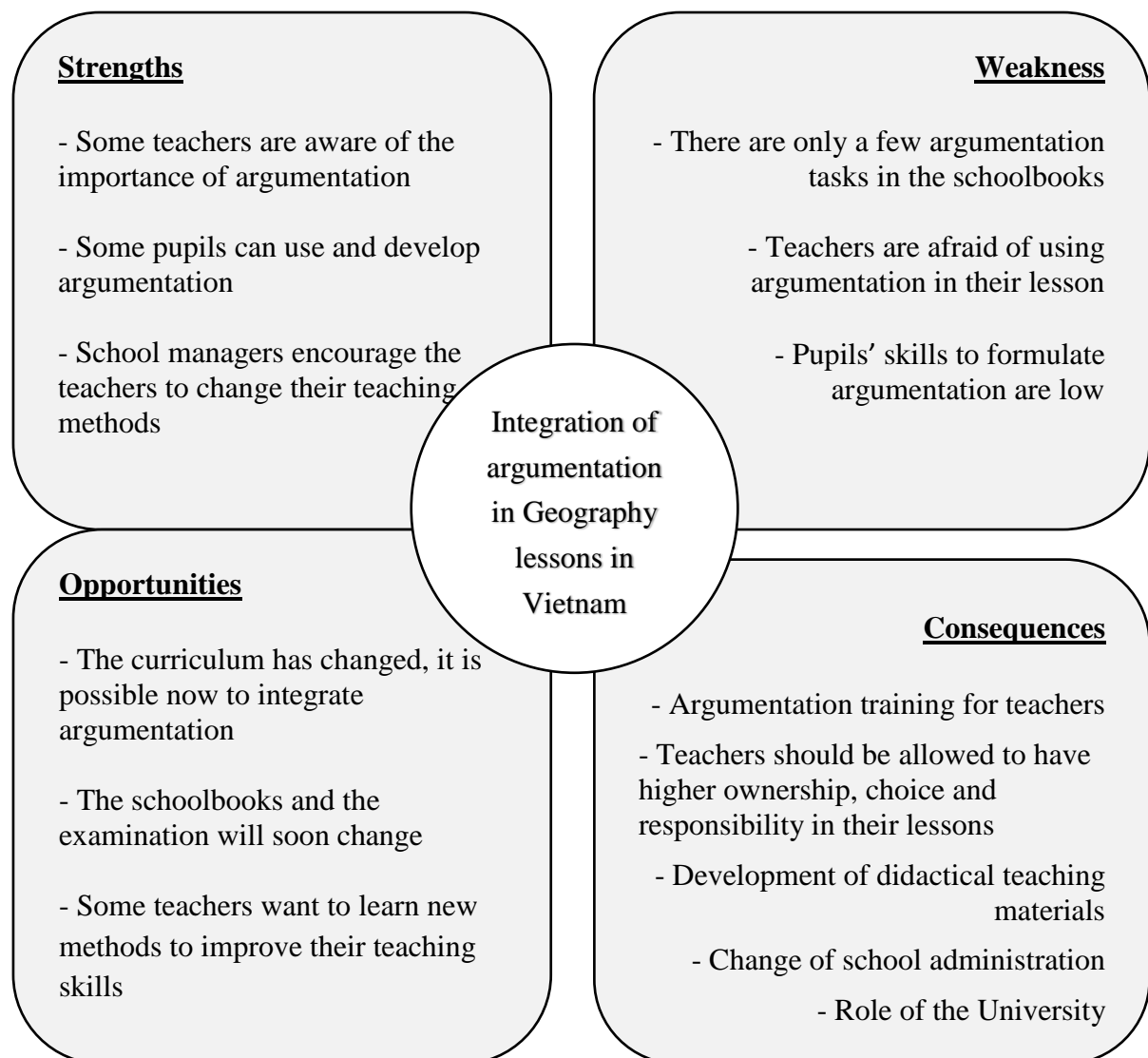


Figure 8.5 Integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam

The first strength is that some teachers are aware of the importance of argumentation for their lessons. Although argumentation is a new method for Vietnamese teachers, they realized the significant role of argumentation. This is an important reason for integrating argumentation in Geography lessons. Teachers should use argumentation once they learn more about it. The second advantage is that some pupils can develop argumentation when they apply it to a Geography topic. Pupils can justify their opinions based on Toulmin's (2003) argumentation structure. The quality of some pupils' written argumentations, as proven by the argumentation analysis (Budke & Uhlenwinkel, 2011) is good. This may be viewed as a strength, since there already are some pupils, who can do good argumentation. This could be a starting point for using argumentation in schools. Another strength in integrating argumentation is represented by the school managers, who are encouraging teachers to improve the quality of their lessons. They are supported also by the new curriculum, where argumentation is seen as a new methodology, not only for teachers, but also for pupils. Due to the fact that it is a new approach, it is a challenge to use argumentation in the lessons.

A lot of the interviewed teachers are afraid to use argumentation in Geography lessons. This constitutes the first weakness mentioned in the above figure. Teachers listed many disadvantages in integrating argumentation in Geography lessons (see chapter 6) because of their resistance to change their lessons. Some teachers fear argumentation because they are used to teach by using traditional methods such as lectures, discussions and group-working. They are not ready to use argumentation in their lessons. The second weakness is that there are only a few argumentation tasks in the schoolbooks because the curriculum focuses on knowledge (see chapter 3). This is an obstacle for integrating argumentation. The argumentation tasks are limited in the schoolbooks and teachers plan their teaching on this media. Therefore, argumentation is not used often in Geography lessons. Another weakness is the pupils' argumentation skills. Although learners got information both from their teachers and the schoolbooks, they mainly did not use them to formulate good evidences for their argumentation. These problems exist because pupils did not know

the structure of argumentation and have limited exercise. They did not know how to formulate good argumentations on Geography topics.

The education system is changing in Vietnam nowadays. There is a great opportunity to use argumentation in the future. The general educational goal has been stated in the new curriculum. The Geography curriculum is changing as well (see chapter 3). Also the schoolbooks and the school administration are being revised. According to the new curriculum, the schoolbooks will offer pupils more open topics during the lessons (see chapter 3). There will be more learning activities outside the school, such as field trips, experiential learning, etc. This is an opportunity for pupils to shape their opinions based on their observations. Pupils have thus more chances to get further information on the topic under discussion and to use it as evidence for their argumentations. Additionally they have increased possibilities to talk and to share their opinions during the lessons.

Teachers will be retrained in the process of educational development. The new curriculum and the new schoolbooks will be introduced to the teachers. They will learn to use methodologies that can develop the learners' creativity, self-reflection and self-development during the lessons. These changes also offer opportunities to use argumentation in Geography lessons in Vietnam.

Another opportunity is represented by teachers, who want to learn about new methodologies that can be used during the lessons. Most of the interviewed teachers answered the question "Would you like to use argumentation in the future?" positively: "*...yes, I will use argumentation in the lessons, if I have more information about argumentation...*" (01).

These consequences are triggered by the identified strengths, weaknesses and opportunities to integrate argumentation in Geography lessons (see Fig 8.5). Among them there are: teacher training with argumentation, multi-materials in using argumentation in Geography lessons, teachers' demands for more freedom in teaching, responsibility and school managers' role in the desired improvements. Besides that, the role of University is a key-factor in this process.

The first consequence is that teachers should be trained on how to use argumentation. As this study showed, there are many reasons to conclude that teachers do not have enough information about argumentation. Therefore, argumentation training is the key point in the integration of argumentation in Geography lessons in Vietnam. The structure of argumentation (Toulmin, 2003; Budke & Uhlenwinkel, 2011) needs to be introduced to the teachers, as well as the process of argumentation. This step is important not only for teachers, but also for pupils.

The second consequence is that teachers should be allowed more freedom and responsibility in their lessons. Nowadays, teachers depend on the curriculum and the final test, which are designed by school managers. Additionally, teachers must follow the time schedule in the school. To use argumentation in Geography lessons, they should have more responsibility for their lessons and more freedom to decide how to teach. Furthermore, teachers could integrate more various teaching techniques in the lessons.

The third consequence is the development of didactical materials for Geography lessons, which can be used to train argumentation. Apart from that, teachers need more materials such as books, magazines and other materials available in the school. Many teachers expressed their wish to use the internet for helping pupils get additional information for their argumentations.

The fourth consequence is the change of the school regulation, so that not more than 30 pupils are allowed in a class. The methodology in pupils' learning control should be changed, as well as the one applied to retraining strategies. Most of the teachers need to know more about the new methodologies to be used in their lessons. The school managers should organize more workshops for re-training teachers.

These consequences for integrating argumentation in Vietnam are similar to those described in the study of Leder (2017), who analyzed Indian Geography lessons. Firstly, the curriculum, the schoolbooks and the examination must change. New selection and evaluation criteria are needed. Secondly, teachers need to be encouraged by allowing them more freedom, choice and responsibility to structure contents and methods according to the needs of their pupils. They also need to be

retrained on new teaching methodologies such as argumentation. Teachers need more materials to use for argumentation in their lessons. They also need the information and communication technology in their schools. This is necessary not only for teachers, but also for pupils (Leder, 2017, p. 270-274).

University plays a significant role in the process of integrating argumentation in Geography lessons in Vietnam. The consequences concerning the University are presented in figure 8.6. A very important consequence should be that argumentation in Geography lessons is researched in the University. There are many studies on argumentation in Geography lessons in several countries, but there is very limited research on argumentation in Geography lessons in Vietnam, especially for the new curriculum. Possible topics for research on argumentation are the interaction between reception and production of argumentation. What are the problems that pupils encounter in this process? Based on the results, related methodologies may be updated in order to improve the quality of pupils' argumentation. Another research focus may be on the way argumentation could be used to improve pupils' qualification in the school.

The second consequence targets the argumentation training for students, so that they can use argumentation in their lessons once they become teachers. There are, for example, 168 Geography students in 2018 registered at the Dong Thap University. Argumentation training for these students is very necessary for the process of integration of argumentation in their future Geography lessons.

The third consequence is the development of methodologies for the promotion of argumentation competencies. Various methodologies can help pupils to reach a higher level of argumentation in the lessons. Therefore, studies in methodologies for applying argumentation are necessary not only for students, but mostly for school teachers.

The last consequence targets workshops on argumentation for Geography high schools teachers. As there is a high challenge to apply argumentation in Vietnamese schools, argumentation modules could be designed and implemented in schools. These modules could start with the development of a topic for argumentation in Geography lessons and afterwards it should be discussed how teachers can prepare argumentation materials for their classes.

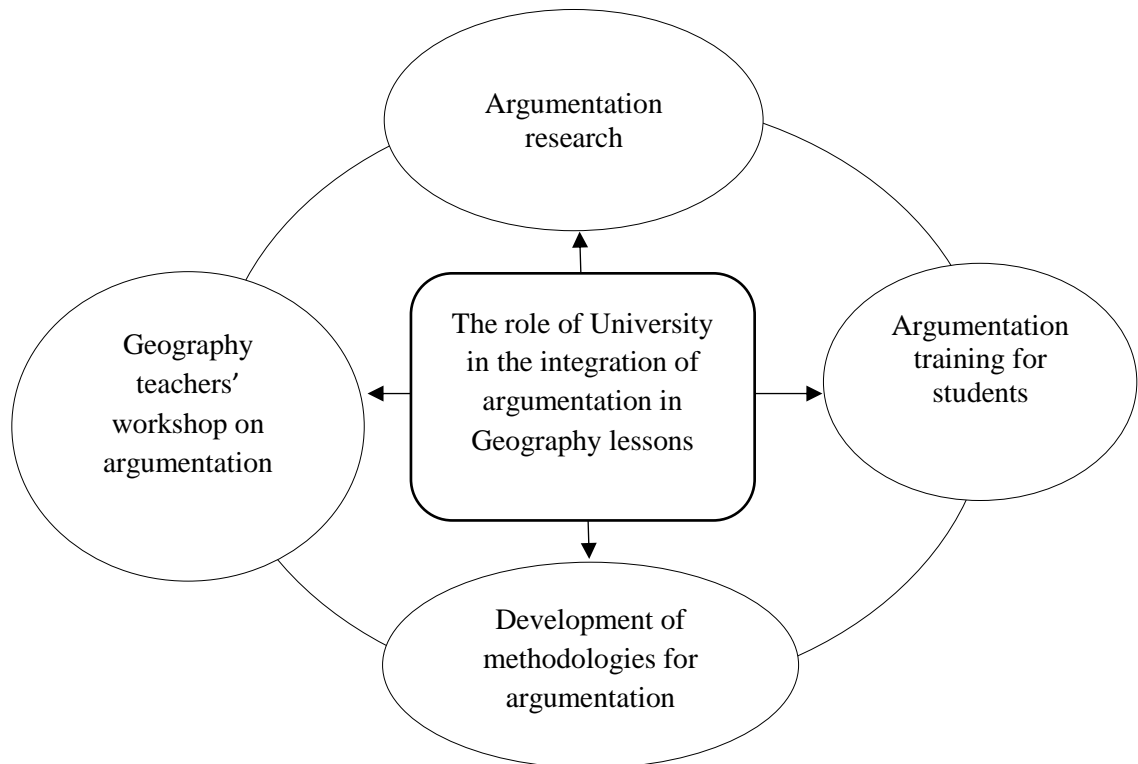


Figure 8.6 Consequences for the University in the process of integrating argumentation in Geography lessons

8.4 Outlook

The use of argumentation in Geography lessons is a challenge for further research. How to use argumentation in Geography lesson in order to reach the new goal of the new national curriculum and to implement the necessary methodologies (see chapter 2) is an important research question which should be addressed in future studies. Otherwise, how to use argumentation in Vietnamese school conditions may also be a topic for further research.

The next outlook answers the question “How could argumentation be used in all Vietnamese schools?”. Therefore, a possible research question is “How can a network be developed for Geography teachers using argumentation in Geography lessons not only in the Mekong Rivers Delta, but also in the whole country?”. In order to do that, the complete argumentation module, adapted to Vietnamese schools, has been designed. More argumentation workshops with school teachers are being designed. The usage and the evaluation of argumentation in different schools can be used as a tool to improve and extend the network of sharing experiences with argumentation among Vietnamese schools.

Another path that could be followed is the pupils’ quality of argumentation. The aim of this outlook investigates how the quality of pupils’ argumentation in Geography lessons could be improved. The empirical analysis in this study showed that there are several factors that affect pupils’ argumentation. Appropriate methodologies to increase the use of argumentation in Geography lessons with the goal of improving pupils’ quality of argumentation could also be researched.

References

- Bayer, K. (1999). *Argument und Argumentation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge University Press.
- Budke, A., Schiefele, U., Uhlenwinkel, A. (2010). Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 3, pp. 180-190.
- Budke, A. & Uhlenwinkel, A. (2011). Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In: C. Meyer, R. Henry, G. Stöber (Eds.), *Geographische Bildung*. Westermann, Braunschweig, pp. 114 - 129.
- Budke, A. (2012a). Argumentationen im Geographieunterricht, *Geographie und ihre Didaktik* (1), 23-34.
- Budke, A. (2012b). "Ich argumentiere, also verstehe ich." - Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In: A. Budke (Ed.), *Kommunikation und Argumentation*. Westermann Verlag, Braunschweig, pp. 5-18.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (Hrsg.) (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster, New York: Waxmann.
- Budke, A., Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen - Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, G. Weiss (Eds.), *Fachlich argumentieren lernen*. Waxmann, Münster.
- Dittrich, S. (2017). *Argumentieren als Methode zur Problemlösung*. Universität zu Köln, Köln.
- Edwards, R., Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* British Library Cataloguing.
- van Eemeren, F.H., Garssen, B., Krabbe, E.C.W., Snoeck Henkemans, F.A., Verheij, B. & Wagemans, J.H.M. (2014). *Hand book of Argumentation Theory*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in Science Education*. Springer.
- Finocchiaro, M. A. (2005). *Arguments about arguments. Systematic, critical and historical essays in logical theory*. New York: Cambridge University Press.
- Freeman, J. B. (2011). *Argument Structure: Representation and Theory*. Volume 18 of *Argumentation Library*. Springer.

- General statistics office of Vietnam. (2016). Statistical Handbook of Vietnam. Online version. Searching day 15. May 2017, from <https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=512&idmid=5&ItemID=18531>.
- Hample, D. (2003). Argument skill. Handbook of communication and social interaction skills. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ho, V. L. (2011). Non-native argumentative writing by Vietnamese learners of English: a contrastive study. A Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University.
- Jiménez-Aleixandre, P., Rodríguez, A. B. (2000). “Doing the Lesson” or “Doing Science”: Argument in High School Genetics.
- Kienpointner, M. (1992). Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Kuhn, D. & Franklin, S. (2006). The second decade: What develops (and How). In W. Damon, et al. (Eds.), Handbook of child psychology 2–Cognition, perception and language. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Kuhn, D., Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. Child Development, September/October 2003, Volume 74, Number 5, pp. 1245–1260.
- Lapakko, D. (2009). Argumentation: Critical thinking in action, 2nd edition. New York.
- Le, T; Tran, T. H; Nguyen, M. T; Nguyen, T. H; Do, N. T; Nguyen, V. T. (2014a). Geography schoolbooks, grade 10. Vietnam education publishing.
- Le, T; Nguyen, T. M. P; Pham, V. H; Nguyen, V. H; Ong, T. D. T; Tran, D. T; Nguyen, D. V. (2014b). Geography schoolbooks, grade 11. Vietnam education publishing.
- Le, T; Nguyen, V. T; Nguyen, K. C; Pham, X. H; Dang, D. L; Pham, T. S; Phi, C. V. (2014c). Geography schoolbooks, grade 12. Vietnam education publishing.
- Leder, S. (2017). Pedagogic practice and the transformative potential of education for sustainable development. Argumentation on water conflicts in geography teaching in Pune, India. A dissertation from Köln University.
- Lueken, G.-L. (2000). Formen der Argumentation. Leipzig: Leipzig Universitätsverlag.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt.
- McIntosh, C. (2016). Argumentation. In Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Searching day 01. May 2016, from <https://dictionary.cambridge.org/>.
- Ministry of Natural resources and environment. (2015). Administrative map of socialist republic of Vietnam - the online free version for offices. Searching day 14. December 2017, from <http://bandovn.vn/vi/page/mau-ban-do-hanh-chinh-nuoc-cong-hoa-xa-hoi-chu-nghia-viet-nam-181>.

Mirza, N. M., Perret-Clermont, A. (2009). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Springer.

National Assembly of Vietnam. (2005). Education law. Online version. Searching day 05. June 2015, from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-Giao-duc-2005-38-2005-QH11-2636.aspx>.

National Assembly of Vietnam. (2013). The decision number 29-NQ/TW. Online version, searching day 01. May 2016, from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx>.

Ngo, T. T. H. (2011). *Argumentation et didactique du Francais langue etrangere pour un public vietnamine*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Online version, searching day 01. May 2016, from http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/ngo_tth/pdfAmont/ngo_tth_these.pdf.

Nguyen, D N. (2012). *Understanding the development of the proving process within a dynamic geometry environment*. A dissertation from Universität Würzburg.

Nguyen, D., Do, T. M. D., Vu, N. V., Pham, T. S., Phi, C. V. (2012). *Geography schoolbook, grade 9*. Vietnam education publishing.

Nguyen, D., Pham, T. T. H., Nguyen, Q., Pham, T. S. (2014a). *Geography schoolbooks, grade 6*. Vietnam education publishing.

Nguyen, D., Phan, H. X., Nguyen, H. D., Mai, P. Th. (2014b). *Geography schoolbooks, grade 7*. Vietnam education publishing.

Nguyen, D., Nguyen, P. H., Dang, V. D., Dang, V. H., Nguyen, M. Ph. (2014c). *Geography schoolbooks, grade 8*. Vietnam education publishing.

Nguyen, A. D., Nguyen, T. N., Nguyen, M. P., Pham, T. S. (2014d). *History and geography schoolbooks, grade 4*. Vietnam education publishing.

Nguyen, A. D., Nguyen, H. C., Nguyen, T. N., Nguyen, M. P., Pham, T. S. (2014e). *History and geography schoolbooks, grade 5*. Vietnam education publishing.

Rose, S., Spinks, N., Canhoto, A. (2015). *Management Research: Applying the Principles*. Routledge.

Rowe, G., Macagno, F, Reed, C, Walton, D. (2006). *Araucaria as a Tool for Diagramming Argument in Teaching and Studying Philosophy*, *Teaching Philosophy* 29(2); pp. 111-124.

Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). *Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom*. *International Journal of Science Education*, Vol. 28, Nos 2–3, 15, pp. 235–260.

Toulmin, S. (2003). *The use of Argument*. Cambridge: Cambridge Press.

- Tran, T. & Nguyen, D. N. (2011). Abductive argumentation for proving in dynamic geometry environment. The 2nd Academic Conference on Natural Science for Master and PhD Students From Cambodia – Laos – Malaysia – Vietnam, 11-15 October 2011, Vinh, Nghe An, Vietnam.
- Trinh, Q. L. & Nguyen, T. T. (2014). Enhancing Vietnamese learners' ability in writing argumentative essays. *The journal of asia tefl* vol.11, no. 2, pp. 63-91, summer 2014.
- Verheij, B. (2006). Evaluating Arguments Based on Toulmin's Scheme. *Argumentation* (2005) 19: pp. 347–371.
- Vietnam Prime Minister. (2016). The decision number 1981/QĐ-TTg. Online version. Searching day 15, October 2017, from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-1981-QĐ-TTg-phe-duyet-khung-co-cau-he-thong-giao-duc-quoc-dan-328234.aspx>.
- Vietnamese Ministry of Education and Training, (2006). Geography curriculum. Online version. Searching day 8, October 2016, from <https://thuvienphapluat.vn>.
- Vietnamese Ministry of Education and Training, (2017). The education program. Online version. Searching day 15, October 2017, from <https://www.moet.gov.vn/tintuc/Pages/CT-GDPT-Tong-The.aspx?ItemID=4944>
- Vietnamese Ministry of Education and Training, (2018). Geography curriculum. unpublished document.
- Walton, D., Reed, C., Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge University Press.
- Weichhart, P. (2003). Physische Geographie und Humangeographie - eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer "Integrativen Umweltwissenschaft". In G. Heinritz (Eds.), *Integrative Ansätze in der Geographie - Vorbild oder Trugbild?* (pp. 17–34). München: L.I.S. Verlag.
- World Bank. (2016). Vietnamese data. Online version. Searching day 01. May 2017, from <https://data.worldbank.org/country/vietnam>.

Annex

Annex 1: Geography teacher's interview questions (Chapter 6)

- What do you think about argumentation?
- In how far can children develop their skills and understanding by using argumentation? (please illustrate both possibilities and problems)
- In how far have you been trained to teach argumentation in your classes?
- What can pupils learn by using argumentation in Geography lesson?
- How important is argumentation in Geography lessons?
- Which topics in Geography do you consider suitable for pupils' argumentation? Please motivate your choices.
- How far is it possible to teach argumentation using textbooks?
- In your opinion, for which age level can argumentation be best applied in Vietnam?
- How can you encourage your pupils to develop their argumentation skills? Which methods are useful?
- To what extent is it possible to integrate argumentation in Vietnamese Geography lessons? (please illustrate both possibilities and problems)
- What advantages and disadvantages do you encounter when you use argumentation in your classes?
- What changes are needed for integrating more argumentation tasks in your teaching?
- Where do you need support in this case?

Annex 2. Geography lessons in the schools (pictures).



Picture 1. Geography lesson in upper secondary schools



Picture 2. Pupils are discussed in the upper secondary Geography lesson



Picture 3. Pupils are discussed in the secondary Geography lesson



Picture 4. A Geography lesson in secondary schools



Picture 5. A Geography lesson in secondary schools



Picture 6. A Geography lesson in secondary schools



Picture 7. A Geography lesson in upper secondary schools



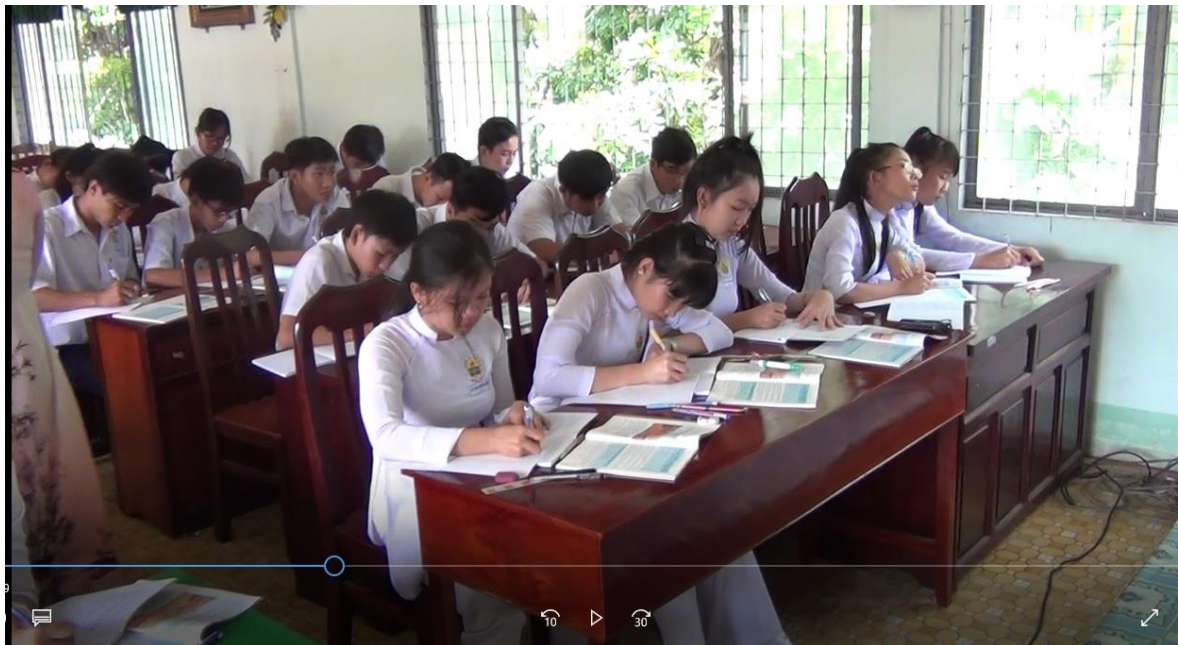
Picture 8. A Geography lesson in upper secondary schools



Picture 9. Geography teachers team (who are integrated argumentation in Geography lessons)



Picture 10. Argumentation methodology which is applied in the Geography lessons (the green leaves are agree with the statement, red flowers are disagree with the statement)



Picture 11. Pupils write their argumentations in the Geography context

Annex 3. List of Geography teachers who is interviewee in this project

No	Name	Schools	Female	Years of experiences in teaching geography (Years)	Time of the conversation (minutes)
01	Nguyễn Ngọc Tâm	Bình Thạnh Trung		11	23
02	Huỳnh Thị Mộng Tuyền	Bình Thạnh Trung	x	7	17
03	Hồ Thị Kim Huệ	Lấp Vò 2	x	16	14
04	Đặng Thị Ngọc Thảo	Cao Lãnh 1	x	11	31
05	Võ Thị Thanh Trúc	Cao Lãnh 1	x	22	17
06	Trần Thị Lệ Thu	Trần Quốc Toản	x	7	12
07	Ng. Thị Ánh Nguyệt	Tháp Mười	x	7	15
08	Bùi Thị Ngọc Diễm,	Trần Quốc Toản	x	23	25
09	Võ Thị Thanh Trúc	Trần Quốc Toản	x	18	12
10	Lê Văn Thống	Châu Thành 1		11	13
11	Nguyễn Thị Giang	Châu Thành 1	x	4	8
12	Trần Thị Trúc Loan	Châu Thành 2		4	13
13	Ng. Thị Thanh Tuyền	Nguyễn Du	x	9	23
14	Đặng Văn Đua	Giồng Thị Đam		13	15
15	Nguyễn Thị Diễm Lệ	Nguyễn Quang Diêu	x	13	16
16	Nguyễn Thế Ngọc	Lai Vung 2		13	27
17	Nguyễn Ánh Hồng	Lấp Vò 2	x	12	7
18	Huỳnh Thị Thu	Lấp Vò 2	x	12	8

19	Trần Thanh Bình	Trần Văn Năng		12	7
20	Nguyễn Thanh Hóa	Lấp Vò 3		12	8
21	Nguyễn Văn Mạnh	Thanh Bình 2		12	10
22	Nguyễn Bá Thanh	Thanh Bình 2		11	14
23	Nguyễn Văn Lo	Thanh Bình 2		25	14
24	Nguyễn Văn Quý	Thanh Bình 2		12	7
25	Bùi Thị Thanh Loan	Trần Văn Năng	x	7	13
26	Trần Thành Công	Lấp vò 2		35	38
27	Bùi Thị Mai Uyên	THCS Phương Trà	x	16	16
28	Phạm Thị Ngọc Vàng	Lấp Vò 1	x	25	21
29	Trần Quốc Tuấn	Lấp Vò 1		20	8
30	Lê Hoàng Dũng Em	Lấp Vò 1		12	6
31	Văn Thị Chúc Thuyền	Lấp Vò 3	x	6	17
32	Huỳnh Hữu Trí	Nguyễn Văn Khải		34	11
33	Nguyễn Võ Thành Tín	THPT Cao Lãnh 2		8	12
34	Huỳnh Ngọc Dũng	THPT Cao Lãnh 2		14	13
35	Nguyễn Thị Thúy Duy	THPT TP Cao Lãnh	x	6	10
36	Nguyễn Thị Thúy An	THCS Kim Hồng	x	12	6
37	Vũ Kim Long	THCS Nguyễn Tú		O 30	11
38	Ng. Thị Thanh Phượng	Mỹ An Hưng B	x	O 30	38
39	Hồ Thị Hồng Vân	Mỹ An Hưng B	x	14	12
40	Châu Thị Út Chín	THCS Tân Mỹ	x	14	10

Annex 4. Geography teacher's perceptions in Argumentation

Question: What do you think about argumentation?

Code	Content
01	Chắc có lẽ trong quá trình dạy tôi chưa từng sử dụng đến phương pháp này, qua phân thầy giải thích này giờ thì có lẽ cái phương pháp lập luận này nó có hướng tích cực nào đó giúp cho các em nó dễ dàng lĩnh hội kiến thức hơn.
03	Phương pháp lập luận là phương pháp mà đưa ra một vấn đề mà học sinh có thể phát triển kỹ năng phân tích, nhận định vấn đề đó và nó nêu ra câu trả lời. Khả năng vận dụng vào được và rất là hay
04	tôi chưa có nghe về phương pháp lập luận, tôi chỉ nghĩ nó giống như là dạng gợi mở hoặc đặt câu hỏi, rồi giáo viên sẽ giải trình hoặc là sẽ gom lại kiến thức đó, tôi nghĩ là như vậy, có thể nó trùng tên hoặc nó biến tấu của một số phương pháp khác. Từ lập luận là chưa từng nghe
06	Lúc học có nghe nói đến phương pháp thảo luận mới nhưng đề chỉ ở mức độ đề cập thôi, không sử dụng nhiều, nên còn hạn chế
10	Phương pháp này rất là hay nhưng mà trước đến nay chưa được tiếp xúc, chưa tiếp cận,
14	Đối với phương pháp này vận dụng được và vận dụng rất tốt, vì học sinh học bằng những câu hỏi tại sao và phát triển kỹ năng lập luận của học sinh thì đó là tốt, có thể vận dụng được hết ở các vùng nông thôn hoặc là thành thị
15	Phương pháp lập luận theo tôi nghĩ là một phương pháp giúp cho học sinh có thể tự phát biểu được ý của mình, nếu không hiểu được vấn đề nào có thể tìm hiểu hoặc nghiên cứu ở bạn, hỏi ở thầy cô, hỏi ở bạn và thậm chí tự mình đưa ra ý kiến, lập luận ý kiến riêng của mình để cho các bạn phân tích
17	Đối với tôi, tôi nghĩ nó giống như phương pháp nêu vấn đề
18	Có nghe nhưng chưa hiểu lắm về phương pháp này
20	Đây là phương pháp khá mới mẻ và đến giờ thì tôi chỉ nghe nói thôi, chưa có vận dụng. Hy vọng tôi được tiếp thu phương pháp này để tôi vận dụng tốt vào quá trình dạy học của mình
205	Mới nghe tên phương pháp này nhưng chắc quá trình dạy có sử dụng nhưng chúng ta không biết, ví dụ như đưa chủ điểm để cho học sinh tranh luận, trình bày vấn đề đó để học sinh rút ra vì sao đúng, vì sao sai để các em thấy rõ ra nội dung
206	Như vậy để trả lời câu hỏi này học sinh phải đưa ra. Tại sao nền nông nghiệp Việt Nam đang chuyển dần đa dạng như thế? Học sinh để trả lời phải tư duy, học sinh phải tìm hiểu thông tin, lược lặt những kiến thức mà các em biết, các em học được để trình bày vấn đề. Theo thầy vận dụng vào chương trình địa lí có được không

	<p>- Cái đó tốt, thường tôi hay làm, tôi rất hay làm. Nếu lập luận thì mang tính nhận thức cá nhân. Tách riêng nó ra thì chưa chắc nó đến chân lí khoa học, vì vậy phải có thảo luận hoặc tranh luận. Có thể có nhiều lập luận cá nhân khác nhau, trong đó có thể tranh luận thì người học sẽ nghe và tìm được một lập luận đúng nhất, tốt nhất. Cái đó hay</p> <p>- Lập luận là khâu đầu tiên cần thiết trong quá trình học tập.</p>
207	<p>Phương pháp luận theo tôi hiểu thì người giáo viên đặt ra một vấn đề để yêu cầu học sinh giải thích hoặc chứng minh so sánh, phân biện về một vấn đề được nêu ra</p> <p>Ví dụ như khi dạy về địa lí lớp 6, nói về phương pháp tính độ cao của địa hình, giáo viên hướng dẫn học sinh tính đường đồng mức, sau khi học sinh biết được đặc điểm của các đường đồng mức, ví dụ như là đặc điểm như là độ dốc của đường đồng mức, có thể yêu cầu học sinh cho biết theo em thì hướng sườn nào đi từ chân núi lên đỉnh núi thuận lợi hơn, theo em em chọn hướng nào và vì sao? Đi theo hướng đó thì có thuận lợi gì, khó khăn gì</p>
208	<p>Học sinh thích lập luận từ thực tiễn, từ những kiến thức trong bài học và giáo viên có gợi mở lập luận kết hợp với những kiến thức thực tế bên ngoài và thấy học sinh thích thú học.</p>
209	<p>Phương pháp lập luận này cũng được đi tập huấn ở cần thơ một lần và về triển khai nhưng đối với trường thực hiện thì còn gặp nhiều khó khăn, vì chưa đại trà, chỉ một số giáo viên thực hiện. bản thân học sinh lập luận, trình bày một vấn đề còn hạn chế, so với những trường ở đô thị khác</p>
211	<p>Theo tôi thì phương pháp lập luận này rất hay</p>
212	<p>Phương pháp lập luận theo tôi nghĩ là có 2 vấn đề, vấn đề là người ta đưa nhận định ra để từ đó phân tích, chứng minh nhận định. Thứ 2 là có phương pháp quy nạp, nghĩa là người ta khi đã phân tích rồi thì sẽ chốt lại vấn đề.</p> <p>- Đặt tình huống có vấn đề. Em là người buôn bán, em đem đến chỗ đông người hay ít người.</p>
213	<p>Có, tôi có tìm hiểu về phương pháp lập luận và tôi thấy phương pháp này thật ra không thể phổ biến đại trà, mà chỉ phổ biến là học sinh ở những trường có năng lực khá trở lên, vì những học sinh bình thường, khi các em làm bài, các em diễn giải những vấn đề các em đưa ra nhận xét, đánh giá của mình, các em có thể đưa ra những biện pháp, đề xuất thì những học sinh đó là những học sinh có khả năng lập luận tốt, thông thường đối với học sinh phổ thông thì đối tượng học sinh này nằm ở các lớp ban A, hoặc lớp chọn.</p>
217	<p>Tôi đã có nghe, và tôi nghĩ là phương pháp lập luận này sẽ áp dụng vào cấp cao hơn, ví dụ như cấp 3 hoặc là lên cao hơn thì học sinh có kiến thức vững nên có kỹ năng nói, kỹ năng lập luận chặt chẽ và những em lớp nhỏ thì việc lập luận khó, ngay việc học sinh đứng lên trả bài còn ấp a, ấp úng, nói chưa thành câu nên việc sử dụng phương pháp lập luận tôi chưa có áp dụng ở trung học cơ sở</p>
218	<p>Phương pháp lập luận này cũng tùy theo bài. Trong bài địa hình thì cũng có dạng lập luận như mình hỏi tại sao, giải đáp và bắt học sinh lập luận ý đó, đặt vấn đề hỏi học trò lập luận vấn đề đó đúng hay sai, nếu đúng là ghi bảng, học trò ghi bài luôn.</p>

Question: What advantages and disadvantages do you encounter when you use argumentation in your classes?

Code	Content
01	Thuận lợi theo tôi khi mình đưa ra một chủ đề thì học sinh có thể tìm hiểu được qua chủ đề đó nó có thể động não và nó cũng có thể tìm ra được câu trả lời dễ dàng hơn những biện pháp bình thường.
02	- Cũng ít đó - Nếu áp dụng vào thì có những thuận lợi vẫn đảm bảo kiến thức, nội dung bài học vẫn đảm bảo, mình phải sắp xếp nội dung của bài học theo chuẩn kiến thức và kỹ năng mình vận dụng tối đa thời gian 45 phút vẫn đủ, vẫn đảm bảo đủ nội dung kiến thức kỹ năng và mình có thể sử dụng phương pháp này.
04	Bản thân có điều kiện nghiên cứu, có kiến thức về bài dạy, có nội dung chính về bài đó. Thuận lợi thứ 2 là cơ sở vật chất của lớp đó có. Đối tượng học sinh quan trọng nhất các em biết hợp tác với giáo viên, kỹ thuật này không dễ, đầu giờ tôi đã la giáo viên, cuối giờ tôi vẫn nhắc nhở. Đối với môn Địa lí thì sử dụng lập luận dễ hơn rất nhiều. vì môn địa thì dụng cụ trực quan nhiều, thứ 2 là nội dung môn địa lí liên quan nhiều đến đời sống, trực tiếp đời sống của mình, những chuyện nhỏ nhặt của đời sống ví dụ như môi trường thì học sinh liên hệ nhiều hơn, kinh tế thì những số liệu thống kê bên kinh tế liên hệ trực tiếp hơn. Vì đặc điểm của môn học địa lí là các em liên hệ nhiều với thực tế, liên hệ nhiều với bản thân, có thể rất dễ áp dụng phương pháp lập luận này cũng như nhiều phương pháp khác. Vì đặc thù của môn địa lí là vậy
07	- Nghĩa là học sinh có thể tìm được những thông tin về máy bay airbus như thế nào, có thể tải được trên mạng những đoạn video về đường hầm qua biển Mangxo, mà điều này không phải đơn giản học sinh nào cũng làm được, tức là học sinh biết vận dụng những phương tiện truyền thông để phục vụ cho bài học và đó là điều giáo viên muốn giáo dục cho học sinh, là học sinh phải biết phát huy những tiến bộ của những phương tiện truyền thông để phục vụ cho việc học chứ không chỉ là những việc khác, và các em đã làm được điều này và người giáo viên rất vui và rất hạnh diện với những việc mà học sinh đã làm được. - Thuận lợi thì mặc dù là vùng nông thôn nhưng đã có được những phương tiện hiện đại như máy tính được các gia đình trang bị, phương tiện tại chỗ đã có tại nhà nên học sinh thực hiện dễ, thứ 2 là trình độ tin học của học sinh được nâng cao nhiều hơn nhờ việc học sinh có học nghề ở lớp, học tin học trên lớp, có điều kiện nâng cao trình độ tay nghề và phải tự làm được những phần giáo viên yêu cầu, thiết kế được những chương trình mà giáo viên yêu cầu. Quan trọng là ý thức học tập của học sinh được sự giáo dục của giáo viên thì học sinh có được ý thức học tập tốt hơn
14	Học sinh sẽ thích học bằng hình thức này hơn,
16	Đối với chuẩn kiến thức và kỹ năng có một thuận lợi là giáo viên bám vào đó để giảng dạy, nội dung trong chuẩn kiến thức và kỹ năng là nội dung tối thiểu mà học sinh phải đạt. Sách giáo khoa địa lí hiện nay có một lợi thế từ khâu trang trí, trình bày, hệ thống câu hỏi, tuy nhiên

	có khó khăn là nội dung kiến thức quá nhiều, khi vào dạy rồi thì nếu không bám theo chuẩn kiến thức và kỹ năng thì mình không xác định được đâu là nội dung chính học sinh cần phải học. Về chương trình thì hiện nay cũng tự do hơn, là bộ có công văn hướng dẫn để giáo viên chủ động trong việc xây dựng khung phân phối chương trình, và ở trường thì đã thực hiện việc này, không nhất thiết là phải đến tuần đó, tiết đó giáo viên phải dạy bài đó, mà giáo viên có thể đưa vào chọn kiến thức dạy học theo chủ đề
18	Thuận lợi là học sinh sẽ hứng thú trong quá trình dạy học. Ví dụ như mình đưa ra vấn đề cho học sinh lựa chọn cái nào đúng nhất thì trong đầu học sinh sẽ suy nghĩ, tìm tòi những giải đáp để đưa ra được nhận định cái nào là cái đúng nhất. Thường thì đối với những học sinh lớp A thì sẽ hay hơn, còn với lớp CB thì hơi khó tại vì khả năng lập luận không bằng
20	Như vậy là tôi có vận dụng nhưng tôi vận dụng chưa sâu. Như vậy thì phương pháp này khá mới và khá hay, hy vọng sau này được triển khai đồng loạt để giáo viên biết và học hỏi kinh nghiệm thêm
203	Đây là một phương pháp mới, mình thấy hay, có thể sử dụng được theo dạng chủ đề
205	Học sinh tự làm chủ thời gian để có thể khai thác nội dung của mình hứng thú hơn, vì mình đưa ra nội dung nào đó để tự học sinh khẳng định mình nên các em sẽ thích thú hơn,
206	Cái đó tốt, thường tôi hay làm, tôi rất hay làm. Nếu lập luận thì mang tính nhận thức cá nhân. Tách riêng nó ra thì chưa chắc nó đến chân lí khoa học, vì vậy phải có thảo luận hoặc tranh luận. Có thể có nhiều lập luận cá nhân khác nhau, trong đó có thể tranh luận thì người học sẽ nghe và tìm được một lập luận đúng nhất, tốt nhất. Cái đó hay
208	Sử dụng phương pháp lập luận vào thì học sinh có tập trung, có nghe
215	Thuận lợi là đối với giáo viên trẻ có nhiều thời gian để đầu tư, tiếp cận với nhiều nguồn thông tin hơn, được học tập thì kiến thức phong phú hơn.

Disadvantages

Code	Content
01	Khó khăn là đưa ra chủ đề nếu như gặp học sinh không chịu tư duy thì có lẽ phương pháp này áp dụng không được. Khi đặt các em này vào một tình huống cần giải quyết thì bắt buộc các em này phải tư duy, động não. Cái thứ 2 nữa là các em cần phải có kiến thức bộ môn cụ thể nào đó mới vận dụng vào để trả lời câu hỏi giáo viên đặt ra
02	- Tại vì đa phần các em không có thời gian để đầu tư vào môn địa này, cái môn mà theo các em và gia đình là môn không phải là môn chính để các em thi đại học, cho nên các em ít đầu tư, cho nên những em có kỹ năng giao tiếp nhiều thì các em mới có khả năng ứng xử tốt đối với những câu hỏi của giáo viên đưa ra. Nói chung là đa phần các em chưa có điều kiện để đầu tư, chưa tham khảo thêm nhiều tài liệu, các em không có điều kiện tiếp thu những thông tin đại chúng nên khả năng lập luận của các em còn hạn chế, chỉ có một số em có kỹ năng giao tiếp tốt thôi thì các em lập luận được.

	<p>- Học sinh còn thụ động nhiều, học sinh không thích môn học nên chưa có sự đầu tư, các em chú tâm đến những môn chọn thi đại học là nhiều, những môn không chọn thi đại học thì các em không đầu tư, không có nhiều kiến thức để phát biểu</p>
03	<p>Đối với lớp A, học sinh suy nghĩ và tham gia tốt, lớp cơ bản đa số học sinh yếu, khả năng tư duy không có, ít chịu suy nghĩ hơn lớp A.</p>
04	<p>- Đối với học sinh phổ thông thì bắt buộc các em phải ghi tập, mỗi lần tôi sẽ nói với các em tiết sau cô sẽ kiểm tra tập của các em, các em cần ghi bài đầy đủ thì các em sẽ ghi bài, mặc dù vậy vẫn còn vài em không ghi bài, tôi sẽ hỏi tại sao các em không ghi bài, các em bảo ghi không kịp thì giáo viên sẽ hướng dẫn cho học sinh cách ghi bài, còn vấn đề hiểu bài thì học sinh sẽ hiểu và ghi bài được.</p> <p>- Lớp này thì cái lập luận còn yếu, các em trả lời theo sự suy nghĩ cảm tính của mình là chính, nghĩ gì thì phát biểu như thế. Nói chung là học sinh nó lập luận chưa sâu sắc lắm, nhưng tôi vẫn chấp nhận được, tại vì cách học sinh hiểu như thế nào thì trả lời như vậy nó hay hơn, tôi cảm nhận như vậy.</p>
05	<p>- Tôi thấy nó cũng rất cần thiết, vì hiện nay khả năng lập luận của phần lớn học sinh ở tỉnh, ở trường huyện còn yếu lắm. Nó cũng có thể vận dụng vào các môn khác như văn, tiếng anh là hiện nay những bài viết các em điểm thấp, do khả năng lập luận của em chưa tốt, nói chung là do khả năng lập luận</p> <p>- Do dạy không có phương tiện hiện đại thì các em nhàm chán, chứ nếu lớp này có máy chiếu, là giáo viên chiếu hình ảnh lên thì các em sẽ tích cực hơn, chứ thực ra, hệ thống câu hỏi thì vẫn như vậy, với lại tâm lí của học sinh lớp A là không thi Địa lí, ngay từ lớp 10 các em đã chọn khối thi, học sinh đã học lệch, nên các em không đầu tư, lớp này do không có thời gian, tôi không dặn trước, chứ nếu dặn trước thì các em cũng đầu tư nhiều hơn</p>
06	<p>- Học sinh sẽ khai thác được những nội dung nào, những nội dung mà các em tìm hiểu thì các em sẽ nhớ như thế nào, các em phải nhớ những vấn đề trọng tâm</p> <p>- Trong suốt quá trình dạy học, do thời gian tiết dạy ít mà nội dung nhiều nên giáo viên phải chạy theo thời gian, nên phải đảm bảo kiến thức trọng tâm, ít khi nào tổ chức các hoạt động, chỉ khi nào giáo viên có điều kiện dự giờ hoặc hội thảo gì đó thì mới chuẩn bị cho nó cụ thể, rõ ràng, còn trên lớp thì giáo viên thoải mái, giáo viên đưa lên một vấn đề rất thoải mái để đưa lên cho học sinh chứ không phải bó buộc nội dung phải đảm bảo như thế nào, thời gian phải như thế nào, có khi cho cả nhóm thảo luận, hoặc là đối với những bài cần có sự tìm hiểu của cả một tập thể thì tôi có thể giao nhiệm vụ trước..</p> <p>- Rất khó khăn vì sự hợp tác của học sinh ít, không có, sự hứng thú của học sinh đối với môn địa không thích thì mình tổ chức cho các em đó nó cũng thất bại.</p> <p>- Nếu giáo viên cho chủ đề nào đó thì học sinh phải có thời gian để học sinh tìm kiếm, xử lý thông tin, Nhưng điểm khó khăn là kiến thức của học sinh nhiều khi lan mang, nên giáo viên phải nắm vững kiến thức. Đối với trình độ kiến thức của học sinh ở đầu cấp thì khả năng xử lý thông tin, tập hợp lại thông tin thì sẽ giỏi hơn những học sinh có khả năng trung bình</p>
07	<p>Khó khăn là việc thực hiện này nó không thường xuyên, nếu như phương tiện vật chất đầy đủ thì tiết dạy nào người giáo viên cũng có thể làm được việc đó, nghĩa là mỗi tiết, mỗi bài học như vậy sẽ phân công luân phiên cho từng em trong lớp để mỗi em đều có cơ hội để làm việc</p>

	<p>thì nó sẽ hiệu quả hơn và phát huy được tinh thần học tập của tất cả học sinh trong lớp chứ không chỉ một số em nổi trội, và điều mà giáo viên muốn là học sinh nào cũng có khả năng làm được việc đó, mặc dù đây là trường huyện, không phải là trường chuyên.</p> <p>- Chỉ khoảng 1/3 học sinh trong lớp</p>
08	<p>Nhưng do điểm khó nói chung là liên quan đến chuyện thi cử của học sinh, đề do sở ra. Mỗi trường thiết kế phân phối chương trình, trình sở giáo dục duyệt, lúc nào khi kiểm tra, lúc nào khi giảng dạy. Khi kiểm tra đánh giá phải dựa trên chuẩn kiến thức và kỹ năng, kết hợp với kiến thức từ sách giáo khoa, kết hợp với các phương pháp trong quá trình giảng dạy, ví dụ như tới thời điểm đó thì phải thi, tới thời điểm thì đến giai đoạn kiểm tra, thanh tra có đảm bảo được những nội dung trong chuẩn kiến thức và kỹ năng, những quy trình, thời gian dạy học, nếu giáo viên sai thì sẽ bị phê bình, khiển trách, nên không được phép giảng dạy theo chủ đề. Nếu thực hiện theo chủ đề vẫn được, nhưng ở một mảng, một phần nào thôi chứ thực hiện xuyên suốt mà chủ động như thế nào giống như khoán cho mình giảng dạy làm sao anh dạy cho hiệu quả, rồi kết hợp các phương pháp như thế nào để mình chủ động trong tiết dạy thì không được phép.</p>
10	<p>Học sinh của lớp dự giờ hôm nay là lớp 10A8, đây là lớp về mặc học lực không phải là tệ lắm, nhưng qua một số tiết dạy từ đầu năm đến nay thì tư duy sáng tạo thì học sinh chưa có, nên việc giải quyết các câu hỏi chưa đạt yêu cầu mong muốn, cũng trong phạm vi tiết học nên dừng lại ở chừng mực nhất định chứ không phân tích hết, sau này có tiết ôn tập sẽ quay trở lại để hướng dẫn học sinh sâu hơn</p>
13	<p>Phong cách lập lập của học sinh hiện nay không được chặt chẽ, theo như cách nói của tuổi teen giờ thì các em sử dụng ngôn từ không tốt, nếu như chúng ta sử dụng phương pháp này sẽ rèn luyện được kỹ năng nói, kỹ năng giao tiếp và phát biểu trước đám đông, sử dụng ngôn từ sẽ hay hơn, còn khó khăn thì những em ít phát biểu thì mất nhiều thời gian. Không chỉ riêng môn địa lí mà tất cả các môn phải áp dụng, ví dụ như môn ngữ văn, môn ngữ văn nếu các em thích thú rèn luyện như thế thì đến môn địa lí rất dễ.</p>
14	<p>Khó khăn là học sinh hiện nay chỉ quen cách tiếp thu thông tin từ giáo viên, giáo viên dạy thì học sinh phải biết được nội dung bài và giáo viên cung cấp kiến thức, còn bằng phương pháp này thì học sinh sẽ rút ra kiến thức từ phần mình hiểu. Về khâu yêu cầu chuẩn bị, thì học sinh không có chuẩn bị gì, học sinh không biết trong bài học cần phải chuẩn bị gì và chuẩn bị thêm như thế nào? Do đó học sinh hay bị động trong vấn đề đó. Những thông tin mới thì hầu như học sinh không cập nhật được. Học sinh tại trường thì có điều kiện tiếp cận internet, học sinh tìm thông tin ngoài giờ học để hỗ trợ thông tin thêm cho tiết học của mình.</p>
16	<p>- Khó khăn không nhiều, nếu giáo viên có tâm huyết với nghề thì sẽ khắc phục được những trở ngại nhỏ đó thôi. Những khó khăn của thể ví dụ như do xu hướng chạy theo thị trường, ít quan tâm đến nội dung kiến thức, ít sưu tầm, ít cập nhật hệ thống thông tin để cung cấp cho học sinh và cũng rất khó để định hướng phát triển năng lực cho học sinh sau này.</p> <p>- Đối với chuẩn kiến thức và kỹ năng có một thuận lợi là giáo viên bám vào đó để giảng dạy, nội dung trong chuẩn kiến thức và kỹ năng là nội dung tối thiểu mà học sinh phải đạt. Sách giáo khoa địa lí hiện nay có một lợi thế từ khâu trang trí, trình bày, hệ thống câu hỏi, tuy nhiên có khó khăn là nội dung kiến thức quá nhiều, khi vào dạy rồi thì nếu không bám theo chuẩn kiến thức và kỹ năng thì mình không xác định được đâu là nội dung chính học sinh cần phải học. Về chương trình thì hiện nay cũng tự do hơn, là bộ có công văn hướng dẫn để giáo viên</p>

	<p>chủ động trong việc xây dựng khung phân phối chương trình, và ở trường thì đã thực hiện việc này, không nhất thiết là phải đến tuần đó, tiết đó giáo viên phải dạy bài đó, mà giáo viên có thể đưa vào chọn kiến thức dạy học theo chủ đề</p> <p>- Do tác động của thị trường, thì nhu cầu và mức sống của giáo viên hiện nay tính về mặt bằng chung vẫn còn thấp, là không đủ sống. lương giáo viên thấp hơn rất nhiều do sức động của người giáo viên đặt ra. Một bộ phận mà ngoài việc dạy ra thì giáo viên sẽ kinh doanh việc khác, hoặc tìm việc khác làm thêm nên ít có sự đầu tư cho tiết dạy, cứ nghỉ việc lên lớp sao cho đủ kiến thức cho học sinh là được, sẽ không cần quan tâm học sinh như thế nào</p>
17	<p>- Để đặt một vấn đề, tạo mâu thuẫn trong nhận thức, đòi hỏi giáo viên phải nghiên cứu bài học thật kỹ, vì không phải bài nào cũng đưa ra được vấn đề để tạo mâu thuẫn cho học sinh nhận thức, vận dụng những lập luận của mình để chứng minh một vấn đề nào đó, cho nên giáo viên phải suy nghĩ thật kỹ trong vấn đề này trong bài dạy của mình.</p> <p>- Nếu như lập luận đưa ra ý kiến thì đáp án phải rộng, nên với cách đánh giá hiện tại thì hơi khó, vì đáp án cho mỗi kiến thức đều quy định hết. nên nó khó khăn trong việc đánh giá. Phương tiện thiết bị dạy học chắc không có khó khăn gì</p>
18	<p>Giáo viên phải tìm hiểu trước các vấn đề trong bài rồi mới đưa ra chủ đề cho học sinh, và tùy theo bài.</p>
20	<p>Phương pháp này có vận dụng nhưng học sinh khá là mới, đối với giáo viên chuẩn bị dạy theo phương pháp này đòi hỏi vận dụng nhiều kiến thức và tìm hiểu nhiều kiến thức chuyên sâu, để từ đó khẳng định đưa ra những vấn đề mà mình lập luận để đưa đến kết quả đúng hay sai. Đó là những khó khăn cơ bản nhất mà tôi thấy. Tuy nhiên về mặt tích cực và thuận lợi thì nó sẽ thúc đẩy quá trình tìm hiểu thực tế, quá trình kích thích sự tư duy của học sinh nhiều hơn</p>
201	<p>Phương pháp vấn đáp, cho học sinh thảo luận nhóm, hoạt động cặp nhóm, do bài thực hành nên không thích hợp cho việc sử dụng nhiều phương pháp.</p>
202	<p>- Học sinh ở trường ở 5 xã cù lao, so với mặt bằng chung của tỉnh thì thấp hơn nhiều, vì điều kiện của các em còn thiếu nhiều so với các vùng khác như thị xã hoặc thành phố thì các em thiếu về vật chất, về kiến thức. Ở đây là vùng nông thôn, vùng sâu, vùng xa về kinh tế thì còn nghèo hơn so với các vùng khác, các em còn thiếu thốn nhiều.</p> <p>- Khó khăn là thực hiện được phương pháp này buộc học sinh phải có kiến thức sâu, rộng, chứng minh để dẫn chứng điều đó là đúng. Lập luận các em phải vững chắc. Thường các em ở trường này lập luận kiến thức không có sâu rộng bằng ở những trường khác, trường ở thành phố. Áp dụng ở những trường vùng sâu, vùng xa như Thanh Bình 2 thì hơi khó. Chỉ có những em học giỏi, nổi bật trong lớp thì mới có thể trả lời, đưa ra những tình huống cụ thể để chứng minh điều mình nói là đúng. Ngoài ra, điều khó khăn nhất là trang thiết bị, nếu sử dụng máy chiếu thì trường chỉ có 2 phòng máy chiếu, nhưng thường hư nên sử dụng không được, nếu như có phòng máy chiếu thì có những hình ảnh minh họa thì sẽ hay hơn, tốt hơn, còn cơ sở vật chất thiếu thốn thì khó khăn, buộc các em phải sưu tầm, phải suy nghĩ, phải tìm những hình ảnh để minh họa để minh chứng. Khó khăn nữa là yêu cầu học sinh chuẩn bị nội dung trước để học tập bằng việc ra những tiệm internet để tìm thông tin chứ gia đình chưa đầu tư cho học sinh để lên mạng hoặc chưa có điện thoại hiện đại để lên mạng, các em chỉ suy nghĩ là chính. Những hoạt động để tìm thêm thông tin là không có.</p>

203	<p>- Đây là một phương pháp mới, mình thấy hay, có thể sử dụng được theo dạng chủ đề nhưng không sử dụng rộng rãi được, vì nó rất khó, đối với những chủ đề học sinh dễ hiểu, dễ biết thì mình hỏi quan điểm các em thì các em có thể dễ trả lời, mình sẽ đưa những dẫn chứng, chứng minh thì nó mới có hiệu quả. Còn áp dụng nhiều quá thì tốn rất nhiều thời gian, vì lượng kiến thức hiện nay mình phải truyền tải làm sao trong 45 phút phải đủ nội dung nên tùy theo đối tượng học sinh mà mình phải áp dụng. Tùy theo lớp, ví dụ như lớp này là lớp CB nên áp dụng các phương pháp nhẹ nhàng thì các em tiếp thu dễ dàng hơn, còn nếu áp dụng lập luận vào thì tốn nhiều thời gian hơn.</p> <p>- Ở trường này nói riêng và cả ngành giáo dục thì phải đổi mới phương pháp theo tình mới, ở trường này có những điểm khó riêng đa số học sinh chưa xác định được mục đích học tập, học để đối phó, đổi mới về thi cử và đổi mới về xét tuyển nên khi các em học đến lớp 12 khi mà các em đã xác định được khối thi thì môn địa lí gặp nhiều khó khăn. Chúng ta chỉ dạy sao đáp ứng được nội dung kiến thức cơ bản, chứ dạy nhiều các em không chịu học.</p> <p>- Ở khối 10 thì khó áp dụng, đa số các em vẫn còn học theo lối trung học cơ sở, các em ít nhất mất 1 năm để tạo phong cách mới, các em mới học tập dễ dàng. Nên ở lớp 10 rất khó. Còn lớp 11 tôi chưa dạy nên không biết sao</p> <p>H: Lớp 10 là lớp học theo lối trung học cơ sở là như thế nào?</p> <p>TL: Đọc chép, học sinh phụ thuộc vào giáo viên, kiến thức một chiều từ giáo viên, rất ít học sinh phản hồi lại, nếu có chỉ 1 hay 2 em có chính kiến của mình nên áp dụng lập luận sẽ khó</p>
204	<p>Không phải tất cả học sinh đều vận dụng được, những học sinh trung bình yếu thì áp dụng ngay không được, mình từ từ hướng dẫn thì các em lập luận vững hơn</p>
205	<p>Nhưng gặp khó khăn là theo phân phối chương trình và theo thời gian giảng dạy, đôi khi mình đi quá thì không có thời gian để thực hiện nội dung chính, nội dung trong chuẩn kiến thức và kỹ năng thì bắt buộc chúng em phải ghi đủ, không thể thêm, không thể bớt, không thể bỏ. Nếu bỏ thì khi kiểm tra, đánh giá các em không có kiến thức để để kiểm tra và điểm sẽ không có hoặc điểm sẽ không cao, đó chính là điểm khó</p>
206	<p>- Cơ bản là phát vấn, đặt vấn đề cũng có nhưng không được nhiều, thuyết giảng là nhiều hơn, có một cái khó là trong lớp học hôm nay chỉ có 4 học sinh thi địa lí thôi, mà những em không đăng ký thi địa lí thì những học sinh này không chịu học, các em chỉ ngồi đó để chấp hành nội quy nhà trường là phải học thôi. Với điều kiện là cả lớp gần 40 học sinh mà chỉ có 4 em đăng ký thi thì sự tập trung rất là yếu.</p> <p>- Hiện nay giáo viên muốn thay đổi phương pháp để thực sự kích thích tư duy của học sinh, bám sát vào đặc trưng của bộ môn thì lại mâu thuẫn với hình thức kiểm tra, đánh giá, kể cả thi từ tốt nghiệp trở lên của bộ, vì bộ giáo dục căn cứ vào sách giáo khoa là phần lớn, để ra đáp án. Nếu giáo viên tập trung vào những lĩnh vực khác nhằm giúp học sinh phát triển toàn diện hơn thì lại không đủ kiến thức cho bài làm của phần thi, vì vậy giáo viên phải bám vào cách ra đề, cách làm đáp án và thậm chí phải bám vào rất nhiều trong sách giáo khoa, mặc dù tôi đánh giá là sách giáo khoa chưa phải toàn diện, chưa hoàn thành, chưa trình bày hết vấn đề, đôi khi lại lộn xộn</p>

	<p>- Rõ ràng là đề thi, đáp án phụ thuộc vào bộ, học sinh là người cần kết quả, vì vậy giáo viên phải dạy như thế nào cho phù hợp với cách ra đề, cách làm đáp án của bộ, đó là mục tiêu cuối cùng.</p> <p>- Đa số giáo viên lướt sách giáo khoa, phụ thuộc nội dung sách giáo khoa chứ không có tư duy khoa học trong đó</p> <p>- Khó khăn là phía giáo viên sẽ khó khăn. Cách thi cử hiện nay thì không phải học sinh nào cũng quan tâm địa lí. Nếu tách ra một lớp học chuyên về địa lí thì khác, còn chung một lớp học thì đa phần học sinh chú ý vào việc học toán lí hóa, một số lại học lệch về văn, sử, địa trong đó có địa lí và còn có một số học sinh lại học lệch về những môn khác. Nhiều chủ đề, nội dung khi nói đến vấn đề thì cứ tưởng là học sinh nắm bắt, nhưng khi hỏi lại, kiểm tra lại thì học sinh không biết, vì vậy là không được. Một khi mà sử dụng lập luận thì học sinh phải tìm ra được những mối liên hệ, giờ học sinh không liên hệ được thì làm thế nào lập luận.</p>
207	<p>- Nói chung là học sinh cũng có khả năng nêu được theo suy nghĩ của học sinh. Tuy nhiên cũng rất ít học sinh tự tin, mạnh dạn nêu lên vấn đề vì theo mình nghĩ thì phần lớn học sinh trước giờ chỉ nói theo một chiều, nghĩa là theo những gì được học từ giáo viên, được biết. Học sinh ít có cơ hội được biết, được thể hiện chính kiến riêng</p> <p>- Việc tiếp cận thông tin đa dạng hơn, cách tiếp cận thông tin thuận lợi, có nhiều nguồn thông tin. Nhưng có những đặc điểm khó khăn là chương trình khung quy định sẵn nên cơ hội đưa vấn đề để lập luận ít và học sinh lập luận khó, thứ 2 là ý tưởng của người giáo viên là dạng mới. Từ trước đến nay thì giáo viên được đào tạo từ ngồi trong trường phổ thông, đến thực tế giảng dạy thì đa phần cũng theo một suy nghĩ, một chiều theo chương trình quy định, những cách lập luận thì khó, vì vậy từ ý tưởng đến thực tiễn lập luận luôn luôn khó. Thứ 3 là học sinh cũng quen nếp suy nghĩ trả lời theo sách và theo kiến thức mà các em được biết từ giáo viên. Nên nếu yêu cầu các em lập luận và nêu ý kiến của mình thì các em thiếu tự tin, thiếu ngôn ngữ để diễn đạt.</p> <p>- Theo tôi nghĩ thì cả sách giáo khoa, cả kiến thức trong sách giáo khoa, cả kiểm tra đánh giá. Nội dung quy định sẵn và chuẩn kiến thức cũng quy định sẵn, kiểm tra đánh giá thì hầu như cũng chưa đổi mới kiểm tra đánh giá, thường kiểm tra đánh giá thì kiểm tra đánh giá theo một khuôn mẫu chung giống như trong chuẩn kiến thức và kỹ năng nên cách đánh giá theo hướng mở người giáo viên chưa tạo điều kiện cho học sinh thực hiện theo phương pháp lập luận được.</p> <p>- Hầu như những gia đình có điều kiện đầu tư internet thì ngại cho học sinh tiếp cận internet vì sợ các em chơi game, tìm hiểu những thông tin không tốt. Còn đối với gia đình nông thôn thì không có điều kiện đầu tư. Vì vậy nguồn tài liệu tham khảo của các em khan hiếm.</p>
208	<p>- Có điểm khó khăn là nội dung bài dạy khá nhiều, truyền thụ kiến thức không đủ trong một giờ, vì giáo viên trình bày, giáo viên hướng dẫn và giáo viên gợi mở thì trong bài học phần nội dung chỉ chuyển tải được 2/3 nội dung thôi, chứ không truyền tải được hết, chứ không đủ thời gian.</p> <p>- Chương trình địa lí lớp 10 rất dài về nội dung, những bài về địa lí tự nhiên giáo viên truyền tải không hết. Nếu thực sự giáo viên dạy cho học sinh lĩnh hội thì kiến thức thì bài đó phải cắt giảm 1 phần, còn lại 2 phần thôi, như vậy thì học sinh mới hiểu được. Trong một giờ mà bắt buộc giáo viên phải hoàn chỉnh tiết học 45 phút là hết nội dung bài thì việc truyền thụ nên</p>

	<p>giáo viên phải gói ghém, xem lại nội dung trọng tâm của bài giáo viên phân tích trước, còn những điểm phụ thì trình bày sau. Cái khó là bài quá dài. Cái khó thứ 2 là đồ dùng dạy học ở trường còn thiếu để minh họa cho học sinh thấy những hiện tượng tự nhiên, đồ dùng dạy học rất thiếu, đó là điểm khó. Đó là chương trình địa lí lớp 10. Chương trình 11 cũng có một số bài rất dài, ví dụ như bài hoa kỳ, phần tự nhiên của hoa kỳ lại lồng vào phần tự nhiên và kinh tế xã hội nên khi giáo viên dạy hết phần vị trí địa lí và phạm vi lãnh thổ thì hết giờ, còn phần dân cư và phần phát triển kinh tế. Đặc biệt trong bài hoa kỳ thì phần kinh tế giáo viên dạy rất khó, quá dài. Ví dụ như dịch vụ, công nghiệp, nông nghiệp.</p> <p>- Tình hình hiện nay đa số học sinh chạy theo những khối lớp A, B và học sinh không tập trung và việc học tập môn địa lí.</p>
209	<p>Phương pháp lập luận này cũng được đi tập huấn ở cần thơ một lần và về triển khai nhưng đối với trường thực hiện thì còn gặp nhiều khó khăn, vì chưa đại trà, chỉ một số giáo viên thực hiện. bản thân học sinh lập luận, trình bày một vấn đề còn hạn chế, so với những trường ở đô thị khác</p>
210	<p>Khó. Vì phần lớn giáo viên dạy theo kiến thức chuẩn, kiến thức khung, nếu để cho học sinh bùng phát theo hướng tự xác định đúng hay không đúng, cần hay không cần thì nó sẽ có nhiều ý kiến, vượt qua khung chương trình, trong khi thi cử thì lại theo khung chương trình. Mặc dù dạy địa lí phổ thông nhưng lại thi theo đề thi của sở giáo dục</p>
211	<p>- Một số em thụ động sẽ không trình bày ý kiến của mình, nếu giáo viên yêu cầu phát biểu thì các em ngập ngừng và nếu có trình bày ý kiến thì học sinh không lập luận được.</p> <p>- Ví dụ tiết dạy vừa qua, tôi có sử dụng, ví dụ như khi học sinh trình bày là ngành đó là chủ đạo nhưng khi hỏi lại tại sao ngành đó lại là chủ đạo thì học sinh không thể trả lời được. Phần này là học sinh thiếu về kỹ năng lập luận</p> <p>- Theo tôi thì giáo viên phải cung cấp cho học sinh hơn 80% số lượng phương tiện nhằm giúp học sinh tìm ra kiến thức của bài học. Chỉ 20% tự học sinh tìm. Còn giáo viên cung cấp thì cung cấp hết kiến thức mà phần còn lại của học sinh mà học sinh lại không chịu học, không chịu đọc sách thì học sinh chỉ trả lời khoảng 7 phần với mức độ biết thôi, còn 3 phần về thông hiểu, hay vận dụng thì học sinh không trình bày được, trả lời được. Đặc điểm chủ yếu là học sinh phải học.</p>
213	<p>Theo tôi, giáo dục tại việt nam vẫn còn hạn chế về phân phối chương trình và thời gian. Khung chương trình là cố định, nếu lượng kiến thức quy định đảm bảo vừa đủ thì đỡ, còn nếu như phần thời gian mà phân phối chương trình nhiều hơn thì khó. Khả năng là trong tiết dạy sẽ không đảm bảo đủ thời gian nếu như giáo viên muốn học sinh lĩnh hội hết phần kiến thức của mình, đó là phân thời gian</p>
215	<p>Khó khăn thì phương pháp này dễ áp dụng, nếu như biết rõ về nó thì áp dụng sẽ thành công, dễ kích thích học sinh. Mất thời gian để thiết kế bài dạy. và còn mới nên phải trải qua quá trình vận dụng nhiều tiết để rút ra được kinh nghiệm như ý muốn. Hiện nay nội dung bài dạy thì dài quá, thời gian thì có hạn, những vấn đề trong nội dung chuẩn kiến thức đưa ra thì xác định nhiều, trong thời gian đến thì không biết đổi mới chương trình theo hướng nào nhưng cần phải có thời gian thích nghi với sách giáo khoa mới, ứng dụng được phương pháp mới vào. Còn đối tượng học sinh xem nhẹ môn địa lí thì học sinh học chủ yếu là điểm các em chỉ học bình thường, thậm chí là trong giờ học môn địa lí, nếu ngày đó có tiết nào, nội dung nào</p>

	<p>kiểm tra ở môn khác quan trọng hơn môn địa lí thì các em vẫn lấy nội dung bài đó ra học trong giờ địa lí. Vì vậy đối tượng học sinh không năng động nhiều. Học sinh phổ thông thì không năng động như sinh viên đại học, các em không chủ động trong việc tìm thông tin, kiến thức, học sinh không tự học nhiều. Đa phần học sinh học thêm những môn khác, khi giáo viên đưa ra các chủ đề cho học sinh chuẩn bị lập luận thì các em không chuẩn bị nhiều, kiến thức không có nhiều.</p>
216	<p>- Khó khăn là giáo viên chưa biết cách để truyền đạt phương pháp này cho học sinh, thứ 2 là học sinh lười đọc, cho nên những lập luận học sinh trả lời có thể là đúng nhưng phần mở rộng thì học sinh chưa mở động được.</p> <p>- Những khó khăn khác thì đối với trường em có những phương tiện hỗ trợ dạy học tốt, nếu như theo phương pháp thầy đặt ra trong một tiết dạy mà mình thiết kế 1 hoặc 2 tình huống như thế thì tốt, nhưng nếu mình đặt quá nhiều thì không đủ thời gian để dạy. Vì dạy thì ngoài việc truyền thụ kiến thức ra thì còn phải trả bài, quan sát lớp.</p>
218	<p>Nó cũng còn nhiều lắm, ví dụ như cũng có một số chương trình, những môn khác, môn sử địa, môn phụ của mình học trò ít chịu học lắm, học sinh giờ chỉ đua nhau học toán, anh văn, văn, những môn Lí, Hóa để nó đi thi tốt nghiệp, còn những môn phụ học sinh không đầu tư vào thành thử khi nào lớp mà sinh động thì học sinh mới chịu phát biểu, còn mình lướt lướt thì nó cũng bỏ qua luôn, vì nó đầu tư Toán, Văn, Anh Văn</p>
219	<p>Yêu cầu học sinh đứng lên giải quyết vấn đề đó, giáo viên chỉ chỉnh sửa cho học sinh thì ở trường đã có rất nhiều thầy cô sử dụng điều đó, nhưng do điều kiện có khi lớp đông cũng hạn chế, lớp dờ quá cũng hạn chế, do đó cũng có áp dụng nhưng cũng có nhiều hạn chế, nhưng tóm lại phương pháp đó rất là hay, áp dụng ở vùng sâu, vùng xa thì hơi khó, vì học sinh vùng sâu, vùng xa có những hạn chế riêng của nó</p>
220	<p>Theo như tôi đang dạy khối lớp 7 thì áp dụng được cho khoảng 2/3 lớp. Vì cũng có 2 lớp trình độ học sinh chênh lệch hơi nhiều, nên việc sử dụng phương pháp hơi bị vất vả.</p>

Question: What can pupils learn by using argumentation in Geography lesson?

Code	Content
01	Qua phần thầy giải thích này giờ thì có lẽ cái phương pháp lập luận này nó có hướng tích cực nào đó giúp cho các em nó dễ dàng lĩnh hội kiến thức hơn.
02	Vai trò cũng rất tốt, nếu học sinh nói được, lập luận được thì các em sẽ nhớ lâu hơn, nhớ bài kỹ hơn, các em học bài chắc, tốt hơn. Khi mình lập luận thì mình cũng nắm được các vấn đề nó để nhớ bài và nó khắc sâu hơn những phương pháp khác dạy.
03	Vai trò rất quan trọng trong dạy học, giúp các em khẳng định vấn đề đúng, giúp các em tư duy suy nghĩ, lập luận cho ra ý kiến của bản thân cho nên tôi cho rằng phương pháp này rất là hay. Tôi thấy đưa phương pháp này rất hay, nhằm phát triển khả năng tư duy của học sinh, nhằm kích thích học sinh suy nghĩ, bên cạnh đó học sinh sẽ là trung tâm nên khi đưa phương pháp này vào rất hay.
04	Tôi nghĩ em sẽ nắm được nội dung của bài, khi hỏi lại kiến thức thì chắc chắn các em biết được ý của bài đó. Thứ 2 là em có thể bộc bạch được bản thân của mình, mặc dù vụng về nhưng em sẽ thể hiện được khả năng, bản thân của mình, giúp cho các em tự tin hơn, có thể vững vàng hơn khi nói, khi phát biểu vấn đề đó. Thứ 3 là học sinh có kinh nghiệm hơn, vì khi nói xong thì giáo viên sẽ góp ý, sẽ điều chỉnh phần đó cho các em.
05	Nếu có kênh hình nhiều hơn nữa, thì các em sẽ hiểu bài sâu hơn, nó sẽ phát huy được khả năng phân tích, lập luận khi nhìn vào tranh ảnh, nó hay hơn, chứ nếu kênh chữ không học trò rất chán
09	Tôi thấy theo phương pháp này thì phát huy tính tích cực của học sinh, nhưng các em cũng phải có nhiều thời gian chuẩn bị, về chương trình thì phải có nội dung cho gọn lại, sách giáo khoa nhiều nội dung quá, nên cũng khó thực hiện
13	Đó là một phương pháp rất là hay, nếu làm như vậy thì học sinh sẽ tư duy lại và nó gom lại kiến thức của bài, từ đó rút ra kết luận, khắc sâu kiến thức hơn, học sinh có khả năng trình bày tốt một vấn đề, nếu tiết này học sinh làm tốt như thế thì sẽ kích thích những tiết sau, học sinh rất là thích và nhiều khi các em sẽ tìm tòi thêm ở nhà, hôm nay tôi mới phát hiện ra điều đó.
14	Đối với phương pháp này vận dụng được và vận dụng rất tốt, vì học sinh học bằng những câu hỏi tại sao và phát triển kỹ năng lập luận của học sinh thì đó là tốt, có thể vận dụng được hết ở các vùng nông thôn hoặc là thành thị
15	Thậm chí là khi học sinh tự học, tự trình bày có những kiến thức kể cả giáo viên cũng không biết, giáo viên chưa cập nhật kịp, hầu như phương pháp này vừa dạy học sinh, vừa giúp các em tăng tính tự lập, tính tư duy và vừa giúp cho giáo viên có thể nắm thêm kiến thức ở ngoài xã hội, lớp học chỉ là trao đổi thông tin qua lại, và nó đi đúng hướng với việc dạy học lấy học sinh làm trung tâm, giáo viên chỉ là người hướng dẫn, khi mà học sinh biết cách học thì các em sẽ thi được.

16	Giúp cho học sinh phát triển được kỹ năng giao tiếp, khả năng tư duy, tìm tòi và giải quyết vấn đề
17	Tạo điều kiện để học sinh phát huy khả năng lập luận của mình, tăng khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp của học sinh, nhìn chung phát huy khả năng tư duy của học sinh
18	Thuận lợi là học sinh sẽ hứng thú trong quá trình dạy học. Ví dụ như mình đưa ra vấn đề cho học sinh lựa chọn cái nào đúng nhất thì trong đầu học sinh sẽ suy nghĩ, tìm tòi những giải đáp để đưa ra được nhận định cái nào là cái đúng nhất. Thường thì đối với những học sinh lớp A thì sẽ hay hơn, còn với lớp CB thì hơi khó tại vì khả năng lập luận không bằng
19	Giúp học sinh phát huy được suy nghĩ của mình, trình bày chính kiến của mình ,giáo viên luôn luôn phải cập nhật kiến thức để theo kịp và nhận xét phần trả lời của học sinh, để hướng dẫn học sinh khai thác thêm nữa.
20	Đối với học sinh thì tôi thấy phương pháp này rất hay, học sinh có thể phát huy tính tích của mình trong quá trình học tập. Nó có 2 mặt, một là giáo viên, hai là học sinh có sự cộng tác với nhau, giáo viên phải chuyên sâu để hướng dẫn được học sinh thực hiện
202	Phương pháp này hay, sáng tạo ở chỗ học sinh tự khai thác được kiến thức và đi sâu vào tư duy của học sinh, chính học sinh tìm tri thức
204	Được, có nhiều vấn đề đòi hỏi các em lập luận dựa trên những kiến thức đã học và hiểu biết của mình để giải quyết vấn đề. Ví dụ như Tại sao cây chè trồng ở vùng tây nguyên mà không trồng ở những vùng khác
206	Làm cho học sinh nắm kiến thức vững chắc hơn, nhất là đối với những học sinh có rèn luyện tư duy và ham học
207	Nói chung là học sinh cũng có khả năng nêu được theo suy nghĩ của học sinh. Tuy nhiên cũng rất ít học sinh tự tin, mạnh dạn nêu lên vấn đề vì theo mình nghĩ thì phần lớn học sinh trước giờ chỉ nói theo một chiều, nghĩa là theo những gì được học từ giáo viên, được biết. Học sinh ít có cơ hội được biết, được thể hiện chính kiến riêng
208	Học sinh thích lập luận từ thực tiễn, từ những kiến thức trong bài học và giáo viên có gợi mở lập luận kết hợp với những kiến thức thực tế bên ngoài và thấy học sinh thích thú học.
209	Nếu vận dụng phương pháp này tốt, nếu đầu vào học sinh cao, nếu học sinh tập trung thì sẽ mang lại hiệu quả là thái độ học tập của học sinh tốt hơn, rèn luyện được kỹ năng ứng xử, giao tiếp của học sinh
215	Để kích thích học sinh.
219	Giáo viên phải đưa ra được vấn đề cốt lõi của nội dung bài, những vấn đề này mang nội dung rộng, để tạo điều kiện cho học sinh tìm hiểu hoặc những vấn đề sâu nhưng phải rộng để giúp các em tìm hiểu và trả lời, giải quyết được vấn đề và tự có thể nêu lên học sinh phải làm gì, và đôi khi học sinh lại hỏi lại giáo viên, giáo viên phải kích thích học sinh những vấn đề tương đối khó để kích thích sự hiếu động của học sinh để phát triển kỹ năng của học sinh để học sinh đặt ngược vấn đề lại cho học sinh. Nhưng áp dụng hay nhưng cũng khó lắm

Question: How important is argumentation in Geography lessons?

Code	Content
01	Đúng là phương pháp lập luận này giờ thầy hỏi tôi thì nó mang lại một mặt tích cực nào đó, nếu có điều kiện thì tôi nghĩ nên vận dụng thử xem vận dụng vào một tiết dạy nào đó xem có sử dụng được phương pháp này không.
03	Gây hứng thú của học sinh, kích thích sự suy nghĩ của học sinh, kích thích khả năng tập trung để suy nghĩ về một vấn đề nào đó để đưa ra những ý kiến cho bản thân mình. Theo em thì bản thân tôi đưa ra như thế, như vậy học sinh sẽ tự khẳng định ý kiến của mình đưa ra cho nên khả năng tư duy phát triển, học sinh làm việc tích cực
05	Đối với môn Địa thì tôi thấy không cần lập luận nhiều như môn văn, nên yêu cầu như thế là được, yêu cầu không cao bằng môn văn. Đối với môn văn, giáo viên cũng hay phân nân là khả năng lập luận của các em yếu quá, trong môn tiếng anh nữa
19	Giúp học sinh phát huy được suy nghĩ của mình, trình bày chính kiến của mình ,giáo viên luôn luôn phải cập nhật kiến thức để theo kịp và nhận xét phần trả lời của học sinh, để hướng dẫn học sinh khai thác thêm nữa.
202	Phương pháp này hay, sáng tạo ở chỗ học sinh tự khai thác được kiến thức và đi sâu vào tư duy của học sinh, chính học sinh tìm tri thức
204	Được, có nhiều vấn đề đòi hỏi các em lập luận dựa trên những kiến thức đã học và hiểu biết của mình để giải quyết vấn đề. Ví dụ như Tại sao cây chè trồng ở vùng tây nguyên mà không trồng ở những vùng khác
206	Làm cho học sinh nắm kiến thức vững chắc hơn, nhất là đối với những học sinh có rèn luyện tư duy và ham học
211	Học sinh lúc này thì tự cho biết ý kiến của mình, nếu đúng thì lập luận theo ý kiến đó đúng, nếu là sai thì lập luận theo ý nghĩa sai, nó phụ thuộc vào năng lực hiện có của học sinh.
212	Vận dụng vào chương trình được, phần lớn là vận dụng vào đối tượng là học sinh khá, giỏi, còn học sinh trung bình thì vận dụng khó
213	<p>- Có, tôi có tìm hiểu về phương pháp lập luận và tôi thấy phương pháp này thật ra không thể phổ biến đại trà, mà chỉ phổ biến là học sinh ở những trường có năng lực khá trở lên, vì những học sinh bình thường, khi các em làm bài, các em diễn giải những vấn đề các em đưa ra nhận xét, đánh giá của mình, các em có thể đưa ra những biện pháp, đề xuất thì những học sinh đó là những học sinh có khả năng lập luận tốt, thông thường đối với học sinh phổ thông thì đối tượng học sinh này nằm ở các lớp ban A, hoặc lớp chọn.</p> <p>- Nhưng trong mỗi lớp thì sẽ có một hay hai học sinh vẫn có thể dạy các em học sinh bằng phương pháp này nhưng thời gian của giáo viên không cho phép giáo viên thực hiện được. Đối với phương pháp này tôi vẫn có thể sử dụng nhưng chưa được thường xuyên lắm, ở các lớp ban A, vì phương pháp này đòi hỏi học sinh phải có nghiên cứu, quan sát đánh giá liên hệ với bài cũ và nếu học sinh nào có kiến thức và điều kiện sử dụng internet được thì rất tốt. Phương pháp này rất phát triển tư duy của học sinh.</p>
214	Có nên sử dụng vào tùy theo từng bài, từng tình huống mà giáo viên vận dụng thì rất tốt. Nhưng phải cho học sinh thời gian suy nghĩ, thời gian chuẩn bị thì tính hiệu quả rất cao.

Question: In how far can children develop their skills and understanding by using argumentation? (Please illustrate both possibilities and problems)

Code	Content
01	Ngoài kiến thức và kỹ năng thì học sinh phát triển kỹ năng nói của mình, biết phân tích, so sánh rồi tập hợp các kiến thức mà các em đã học để giải quyết được vấn đề mà các em đặt ra.
02	Nói chung là phương pháp lập luận có nhiều cái hay của nó, tạo cho học sinh khả năng ứng xử, kỹ năng giao tiếp với giáo viên về một vấn đề nào đó, tập cho các em có bản lĩnh vững vàng cho sau này các em ra trường các em cũng áp dụng được nhiều trong cuộc sống, khả năng lập luận tư duy một vấn đề nào đó. Cái phương pháp giúp cho các em phát triển tư duy và khả năng phân tích của nó.
13	- Sử dụng phương pháp này thì học sinh sẽ tiếp thu nhanh hơn, các em sẽ trình bày lưu loát hơn - Phong cách lập luận của học sinh hiện nay không được chặt chẽ, theo như cách nói của tuổi teen giờ thì các em sử dụng ngôn từ không tốt, nếu như chúng ta sử dụng phương pháp này sẽ rèn luyện được kỹ năng nói, kỹ năng giao tiếp và phát biểu trước đám đông, sử dụng ngôn từ sẽ hay hơn, còn khó khăn thì những em ít phát biểu thì mất nhiều thời gian. Không chỉ riêng môn địa lí mà tất cả các môn phải áp dụng, ví dụ như môn ngữ văn, môn ngữ văn nếu các em thích thú rèn luyện như thế thì đến môn địa lí rất dễ.
14	- Đối với phương pháp này vận dụng được và vận dụng rất tốt, vì học sinh học bằng những câu hỏi tại sao và phát triển kỹ năng lập luận của học sinh thì đó là tốt, có thể vận dụng được hết ở các vùng nông thôn hoặc là thành thị - Khó khăn là học sinh hiện nay chỉ quen cách tiếp thu thông tin từ giáo viên, giáo viên dạy thì học sinh phải biết được nội dung bài và giáo viên cung cấp kiến thức, còn bằng phương pháp này thì học sinh sẽ rút ra kiến thức từ phần mình hiểu. Về khâu yêu cầu chuẩn bị, thì học sinh không có chuẩn bị gì, học sinh không biết trong bài học cần phải chuẩn bị gì và chuẩn bị thêm như thế nào? Do đó học sinh hay bị động trong vấn đề đó. Những thông tin mới thì hầu như học sinh không cập nhật được. Học sinh tại trường thì có điều kiện tiếp cận internet, học sinh tìm thông tin ngoài giờ học để hỗ trợ thông tin thêm cho tiết học của mình.
16	Giúp cho học sinh phát triển được kỹ năng giao tiếp, khả năng tư duy, tìm tòi và giải quyết vấn đề
17	Tạo điều kiện để học sinh phát huy khả năng lập luận của mình, tăng khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp của học sinh, nhìn chung phát huy khả năng tư duy của học sinh
206	Làm cho học sinh nắm kiến thức vững chắc hơn, nhất là đối với những học sinh có rèn luyện tư duy và ham học Lập luận là khâu đầu tiên cần thiết trong quá trình dạy học
207	Phương pháp luận theo tôi hiểu thì người giáo viên đặt ra một vấn đề để yêu cầu học sinh giải thích hoặc chứng minh so sánh, phản biện về một vấn đề được nêu ra

208	Học sinh thích lập luận từ thực tiễn, từ những kiến thức trong bài học và giáo viên có gợi mở lập luận kết hợp với những kiến thức thực tế bên ngoài và thấy học sinh thích thú học.
220	Theo tôi thì học sinh sẽ tư duy tích cực, sẽ tìm hiểu, tập trung cao độ để sử dụng vấn đề giáo viên đặt ra, Khó khăn thì chưa áp dụng đồng bộ trong các lớp tôi đang dạy

Question: To what extent is it possible to integrate argumentation in Vietnamese Geography lessons? (please illustrate both possibilities and problems)

Code	Content
01	Chương trình có những thuận lợi, nhưng đòi hỏi giáo viên phải đầu tư tiết dạy hết sức kỹ lưỡng.
02	- Có thể mình áp dụng phương pháp này, mình phải lựa chọn nội dung nào thích hợp. Có nội dung phù hợp để học sinh nó dễ dàng lập luận, phân tích vấn đề. Bài nào mình chọn phương pháp này không cũng không được. - Được. Nó có nhiều thuận lợi để mình áp dụng các phương pháp
04	- Nếu muốn dạy một bài cần sử dụng phương pháp lập luận thì người giáo viên phải chứng chắc (vững về chuyên môn), thứ 2 là phải sử dụng thường xuyên, nếu không anh sẽ bị khớp - Thứ 3 là phải phù hợp với đối tượng học sinh, phù hợp với môi trường học sinh, với những gì học sinh có, sau đó tôi mới quyết định thay đổi nội dung cũng như hình thức hoạt động, nghĩa là thảo luận không cần thiết phải là nhiều, phải có hiệu quả cao nhất mà chỉ cần cho các em biết cách cộng tác trong quá trình học tập, tôi nghĩ 3 phút cho hoạt động thảo luận vẫn được. Vì vậy tôi chọn nội dung nhỏ nhất, ít nhất nhưng các em phải nói được nhiều nhất. Điều tiếp theo là kinh nghiệm của giáo viên ảnh hưởng rất lớn đến quá trình sử dụng phương pháp này - Lớp dạy hôm nay còn ngại thẹn lắm, còn nói chuyện riêng trong lớp, điều quan trọng là trong tiết học, học sinh biết người giáo viên sẽ hướng dẫn gì, học gì và học sinh làm theo mình, tôi nghĩ điều đó là quan trọng nhất. - Chỉ áp dụng một số trường hợp và một số bài và áp dụng được với một số đối tượng. Ví dụ một số bài cần thiết thì áp dụng như các đối tượng 12, một số bài của lớp 10, nếu áp dụng phổ biến thì dung lượng và thời gian với những yêu cầu khác thì sẽ không đạt được
09	Theo tôi nên dạy theo chủ đề, giáo viên sẽ giao phần nội dung công việc cho học sinh trước, cho học sinh một thời gian chuẩn bị, sau đó mới tiến hành. Như vậy thì cũng mất rất nhiều thời gian, một chủ đề như thế ít nhất mất 2 tiết, 1 tiết giao nhiệm vụ, các em sẽ phản hồi lại những khó khăn gì thì giáo viên sẽ giải quyết vấn đề đó, tiết sau thì học sinh mới trình bày. Tốt nhất nên dạy theo chủ đề, dạy từng tiết trên lớp thì rất khó
10	Địa lí rất hay, học sinh học thực tế nhưng mà nó lại có sự mâu thuẫn trong thực tế, cần cái này để giải thích cái kia, đặc biệt là sách giáo khoa của cấp 2 viết rất hay, nhưng mà sách giáo khoa của cấp 3 thì nội dung nhiều quá, kiến thức rộng quá. Sách lớp 8 đưa ra kênh hình, học sinh nhận xét và đưa ra nội dung của bài học
13	Được.
14	Phát huy được tính tự học, phát huy được tính lập luận cho học sinh, học sinh tự đầu tư cho kiến thức, hoặc là phát triển khả năng tư duy, khả năng tổng hợp để hiểu được vấn đề, có thể vận dụng để trả lời. Học sinh sử dụng phương pháp này thì học sinh rất tích cực trong quá trình học tập. Các em sẽ có những phương án khác nhau.

15	<p>- Phương pháp này tôi đã áp dụng rộng rãi trong trường học này, trong từng tiết dạy, thậm chí có những yếu tố ví dụ như giáo viên dạy học sinh không đồng ý, em thấy vậy, em nghĩ vậy, các bạn khác nói bạn nói không đúng hay ý tôi như thế nào đó, các em có thể lập luận ngay cả lời dạy của giáo viên, thì phương pháp này là học sinh đã áp dụng rất là nhiều, từng tiết dạy và từng giờ dạy chứ không dừng lại ở việc dạy giờ dạy mẫu, và thậm chí trong từng giờ dạy, các em không hiểu điều nào thì các em phản ánh liền, và thậm chí các em đưa ra chính kiến của mình, các bạn khác lại phản đối chính kiến đó và làm cho tiết học sinh động, tôi nghĩ phương pháp này nên áp dụng ở các trường phổ thông.</p> <p>- Trường này học sinh năng động, học sinh khá. Thứ 2 là học sinh có điều kiện tìm hiểu trên internet, các em có điều kiện rất nhiều hơn những em ở vùng sâu, vùng xa. Thứ 3 là các em có phương tiện trực quan ngay trên lớp, các em có máy vi tính ngay trên lớp, không hiểu gì là các em có thể giải quyết ngay kiến thức đó ở trên lớp.</p> <p>- Điểm thuận lợi của học sinh là giáo viên tự ra đề, giáo viên hướng theo đề là dạng đề mở.</p>
16	<p>Trong thời gian tới, nếu vận dụng phương pháp này vào trong quá trình dạy học thì được. không chỉ được mà tạo điều kiện tốt cho người giáo viên đóng vai trò chủ đạo hơn và học sinh sẽ học tích cực hơn và tôi cũng mong rằng trong đợt thay đổi sắp tới thì nó cũng sẽ có nhiều sự thay đổi về nội dung trong kiến thức để tạo điều kiện dễ hơn trong quá trình tiếp cận.</p>
17	<p>Nếu như áp dụng vấn đề đó vào việc tăng dân số hay phát triển dân số, mình không hạn chế mức sinh thì vấn đề như thế mình đưa ra cho học sinh lập luận, phân tích nhận định đó đúng sai thì tôi nghĩ là tất cả các em đều thực hiện được. không cần phải những đối tượng giỏi, khá, yếu cũng trả lời được.</p>
19	<p>Có thể vận dụng được, và khả thi. Sau khi nghe thầy giải thích thì mình nghĩ là mình có sử dụng phương pháp này rất là thường xuyên,</p>
20	<p>Theo tôi phương pháp này nếu như tôi hiểu cơ bản như vậy thì có thể áp dụng hết ở tất cả khối lớp và ở từng đối tượng học sinh và mình có thể vận dụng lập luận từ dễ đến khó, học sinh có thể trả lời được</p>
209	<p>Những lớp giỏi ví dụ như tiết 5 vừa rồi, lớp A1 cho các em tự trình bày ý kiến, lập luận thì cơ bản các em làm việc tốt, thậm chí học sinh thi học kỳ vừa rồi các em không học bài gì cả mà chỉ thông qua phương pháp lập luận và khả năng lập luận của em mặc dù kiến thức không hoàn hảo lắm nhưng cơ bản trình bày ý kiến của mình thì đạt 70% yêu cầu</p>
213	<p>Đầu tiên là tôi đầu tư cho tiết dạy, công tác chuẩn bị và giáo án, có thể là trong giáo án giáo viên thiết kế sẽ có nhiều nội dung giáo viên dạy học theo chủ đề, chuyên đề hoặc là dạy học theo dự án. Nếu học sinh muốn phát huy tối đa thì dạy học theo dự án rất hiệu quả. Nhưng nếu dạy học theo dự án thì phải đầy đủ phương tiện thiết bị, giáo viên cần chuẩn bị của giáo viên chu đáo từ khâu chuẩn bị câu hỏi, đặt câu hỏi, xây dựng giáo án, ra bài tập, giao cho học sinh. Một điều quan trọng là học sinh cần có internet nhưng trong trường này và khu vực xung quanh đây thì chưa đảm bảo được yếu tố đó.</p>

214	<p>- Chúng ta chỉ áp dụng cho đối tượng học sinh từ trung bình khá trở lên, còn học sinh trung bình, yếu thì không chịu tư duy, nhiều khi giáo viên đặt câu hỏi mà học sinh còn không hiểu, học sinh chậm đến mức mà học sinh không hiểu được câu hỏi hỏi nội dung gì?</p> <p>- Thuận lợi là có thể giải quyết được vấn đề, tình huống có vấn đề mà giáo viên đặt ra. Học sinh có thể trả lời lại được nó đòi hỏi thầy phải đầu tư và học sinh phải trả lời được.</p> <p>- Học sinh trả lời câu hỏi chưa sâu, học sinh chỉ trả lời câu hỏi vòng vo, chưa nhận được trọng tâm của nội dung câu hỏi, do câu hỏi mới được thầy cô hỏi, thời gian suy nghĩ không đủ để trả lời, câu hỏi học sinh trả lời thường chưa lưu loát, chưa tốt, chưa đầy đủ giáo viên đặt ra</p>
215	<p>Nói chung về mặt bằng chung của học sinh thì phân loại nhiều đối tượng học sinh khác nhau. Những đối tượng học sinh học chỉ cần đạt mức độ trung bình, có đối tượng học để thi vào những chuyên ngành riêng, và đa phần học sinh chỉ học bình thường, xem nhẹ môn địa lí nên vận dụng hơi khó, đa phần vận dụng cho lớp chọn, vận dụng cho những yêu cầu học sinh phát triển chuyên ngành địa và học về địa lí.</p>
217	<p>Cũng có thể được nhưng phải có những tình huống hoặc có những vấn đề giáo viên đưa ra cho học sinh và nếu học sinh cùng tham gia thì rất tốt. Cần thiết kể những chủ đề mang tính chất vừa phải, các em học sinh có thể tham gia tranh luận, lập luận cùng nhau thì tôi thấy nó tốt. Còn với mức độ cao hơn thì học sinh không làm được. Điều này do giáo viên chủ động biết, chọn những vấn đề vừa sức với các em, thì các em vẫn tham gia. Trong những bài, có những tình huống thì giáo viên có thể tạo điều kiện để các em trao đổi, lập luận.</p>
218	<p>Cô nghĩ là phương pháp này ở những lớp chọn học thì bình thường, lớp chọn cô thường sử dụng phương pháp này lắm, còn những lớp khác không thường xuyên</p> <p>Thuận lợi là tùy theo đối tượng học sinh. Học sinh chịu học thì rất là thích thú, nó suy tư, nó lập luận vấn đề là đúng hay sai thì ghi bảng, còn nếu học sinh không ngoan, không chịu phát biểu, nó làm biếng lắm, trên bảng ghi sao thì nó cứ việc ghi y xuống, cho nên cô thấy phương pháp lập luận đưa vào môn Địa lí rất là hay, học sinh rất là thích</p>
220	<p>Theo tôi thì học sinh sẽ tư duy tích cực, sẽ tìm hiểu, tập trung cao độ để sử dụng vấn đề giáo viên đặt ra, KHó khăn thì chưa áp dụng đồng bộ trong các lớp tôi đang dạy</p>

**Question: Which topics in Geography do you consider suitable for pupils' argumentation?
Please motivate your choices.**

Code	Content
01	Chủ đề về tự nhiên sẽ thích hợp hơn cho học sinh lập luận, vì chủ đề tự nhiên nó sẽ ảnh hưởng đến vấn đề kinh tế xã hội cho nên học sinh sẽ dễ lập luận hơn, ví dụ như nói về dân cư thì hỏi tại sao ở nơi đó dân cư lại tập trung đông hơn, bằng phương pháp lập luận mình có thể nói rằng ở đó nhiều đồng bằng, rồi đến khí hậu như thế nào, tôi nghĩ là vậy
02	Địa lí xã hội là thích hợp để vận dụng phương pháp này.
03	Theo tôi tự nhiên sẽ hay hơn
12	Riêng tôi thì phần kinh tế tôi thực hiện nhiều hơn, vì trong kinh tế có nhiều nhân tố, có nhiều yếu tố để mình tìm hiểu nên tương đối sinh động hơn
15	Hiệu quả hơn là địa lí kinh tế xã hội. Thường thường thì tự nhiên quy luật muôn đời là vậy, địa hình, vị trí, khoáng sản, thuận lợi và khó khăn, khí hậu ôn đới, khí hậu nhiệt đới, ... còn kinh tế xã hội thì sẽ thay đổi theo thời gian, nó sẽ là thông tin kinh tế, chính trị, xã hội, thời sự. giúp cho các em cập nhật.
16	Lập luận chủ yếu sử dụng trong địa lí tự nhiên đại cương, mặc dù các em đã học ở địa lí lớp 6 nhưng các em đã quên, nên đến lớp 10 mình phải nhắc lại, để xây dựng lại nền móng từ đầu.
18	Phần nào cũng được nhưng phần kinh tế xã hội thì áp dụng nhiều được, vì kiến thức xã hội rộng lớn hơn nhiều, có nhiều kiến thức, có nhiều lập luận mà các em lựa chọn, còn tự nhiên thì theo tự nhiên
20	Riêng về tôi thì những yếu tố tự nhiên sẽ hay hơn, để kích thích sự tìm hiểu, quan sát thực tế của học sinh nhiều hơn.
202	Kinh tế xã hội sẽ hay hơn. Tự nhiên là những quy luật có sẵn, hầu như học sinh đều biết, đều vận dụng được. và kinh tế thì các em cần đào sâu để các em nắm được nhiều hơn, hiểu nhiều hơn về việc phát triển kinh tế xã hội của vùng miền của mình.
203	Trong địa lí 12 là tự nhiên thì phương pháp lập luận có thể áp dụng được
204	Phần tự nhiên đại cương vận dụng hay hơn
205	Chương trình địa lí tự nhiên sẽ hay hơn, vì đưa ra một chủ điểm, một đề tài về tự nhiên để các em cho biết chủ đề về tự nhiên đó nó như thế nào?
206	Khối 11 thì nói về các nước, 12 về Việt Nam, còn khối 10 thì chương trình đại cương tự nhiên và kinh tế xã hội, tôi thấy khối nào cũng được Vâng, cả 3 khối đều áp dụng được nhưng khối 10 dễ hơn, nhất là mảng tự nhiên vì trong mảng tự nhiên logic chặt chẽ hơn, mảng kinh tế xã hội thì nó trừu tượng, khi đó thì lập luận về mảng tự nhiên thì chặt hơn.

208	Tôi thích nhất là phần kinh tế xã hội. Theo tôi phần kinh tế xã hội như dân cư, phát triển kinh tế các ngành nông nghiệp, công nghiệp, giao thông vận tải... vận dụng phương pháp lập luận hay
214	Phần kinh tế xã hội sẽ tốt hơn. Vì nó thay đổi nhanh hơn vì kiến thức kinh tế xã hội thay đổi nhanh hơn, kiến thức kinh tế xã hội ít thay đổi. Khi học sinh sử dụng kiến thức kinh tế xã hội để lập luận những vấn đề thực tiễn thì tốt hơn
215	Địa lí kinh tế xã hội thì thuận lợi hơn, vì có nhiều chủ đề mở có thể lập luận dễ, còn về tự nhiên thì nó chính xác, có công thức, nó đi theo những quy luật tự nhiên. Khi sử dụng nội dung địa lí tự nhiên thì không có nhiều lập luận bằng đối với địa lí kinh tế xã hội.
219	Địa lí lớp 9, khi vận dụng lập luận thì sẽ hay hơn khối lớp 6, vì lứa tuổi học sinh còn nhỏ quá, còn nếu vận dụng lập luận vào chương trình khối lớp 7, 8, 9 trở lên thì sẽ thuận tiện hơn, về tự nhiên lớp 8, kinh tế xã hội lớp 8,, 9 sẽ hay hơn. Vì đối với kiến thức kinh tế xã hội thì các em sẽ có nhiều kiến thức thực tế hơn để giúp học sinh lập luận. học sinh nói lên nhiều chiều hướng khác nhau thì sẽ tốt nhất.

Question: How far is it possible to teach argumentation using textbooks?

Code	Content
01	<p>Không, kiến thức trong sách giáo khoa không đủ cho học sinh, kể cả việc sử dụng những phương pháp khác, học sinh phải tìm hiểu thêm bên ngoài,</p> <p>H: Muốn vận dụng phương pháp lập luận vào thì sách giáo khoa phải như thế nào</p> <p>TL: sách giáo khoa ngoài những vấn đề cơ bản còn có những vấn đề cụ thể, cần có những câu hỏi để đưa vào, minh họa thêm hình ảnh, số liệu, biểu đồ cần thiết vô cho phong phú hơn, để mình có điều kiện mình dạy bằng phương pháp này.</p> <p>H: hiện tại sgk thầy tâm đắc và không tâm đắc vấn đề nào</p> <p>TL: Trong mỗi bài dạy có hình ảnh, số liệu dẫn chứng, chứng minh. Có những câu hỏi ở mức độ hiểu hoặc vận dụng. Câu hỏi mức độ hiểu thì nhiều, mức độ vận dụng còn hơi ít. Khó khăn ở đây là sách giáo khoa sử dụng quá nhiều năm nên số liệu hơi cũ, ví dụ như giờ là 2016 mà lại sử dụng số liệu vào năm 2007, 2002. Có những kiến thức trong sách giáo khoa có sự lặp đi lặp lại, ví dụ như lớp 6 học rồi lên lớp 7 hoặc lớp 8 học lại, nó chưa phù hợp</p>
02	<p>- Sách giáo khoa hiện nay đủ kiến thức cho các em, việc học tập các em cũng tốt, quan trọng các em tìm tòi, học hỏi thêm</p> <p>- Theo tôi sách giáo khoa đã đảm bảo được kiến thức cho học sinh học và chuẩn bị của giáo viên thì giáo viên phải cần có kiến thức rộng về mặt xã hội và tham quan thực tế về chủ đề nội dung bài học. Giáo viên phải chuẩn bị trước những vấn đề liên quan để giáo viên trao đổi với học sinh, giáo viên phải có sự đầu tư cho kỹ và phải thu thập những thông tin, những tư liệu mới có liên quan, giáo viên trình bày để thu hút học sinh, mình nói thêm những kiến thức bên ngoài sách giáo khoa. Nói chung công tác chuẩn bị cũng nhiều. Giáo viên cần thu thập thông tin thực tế trên mạng.</p>
03	<p>- Sách giáo khoa ra cách đây nhiều năm, kiến thức cũ và không cập nhật hiện tại được</p> <p>- Sách giáo khoa không đủ kiến thức cho học sinh, bên cạnh đó sách giáo khoa chưa cập nhật thông tin, học sinh phải tìm hiểu thêm qua báo chí, qua đài, qua mạng chứ trong sách thì không đầy đủ.</p>
04	<p>Tôi nghĩ sách giáo khoa thì chỉ là kiến thức chuẩn thôi, còn nếu giáo viên muốn hỏi thêm, muốn gọi mở thêm thì giáo viên phải nghiên cứu thêm, bản thân học sinh phải có một số kiến thức thêm. Nội dung trong sách giáo khoa là ý chung, còn giáo viên phải tự khai thác ra các ý để hỏi, cơ bản thì sách giáo khoa cũng đầy đủ rồi, nhưng giáo viên phải đầu tư nhiều hơn mới có những nội dung mới</p>
05	<p>Như sách này tôi thấy cũng tạm đủ, tạm ổn</p>
09	<p>Kiến thức trong sách giáo khoa không đủ để các em sử dụng để cho hoạt động lập luận được. Các em phải có kiến thức bên ngoài</p>
10	<p>Sách giáo khoa hiện nay thật sự rất là nặng, trong chương trình lớp 10, 11, 12 thì lớp 10 kiến thức quá sâu, gần giống với chương trình đại cương của đại học, lớp 11 thì nó lại bình thường, nhưng lớp 12 quá nhiều, hiện nay học sinh học để nắm vững hết là một tiết học 45 phút thì không thể giải quyết được hết một bài, thời lượng và lượng kiến thức nó không phù hợp.</p>

206	<p>- Chương trình địa lí với thời lượng hiện nay thì quá dài, và hơi dàn trải, nó đáp ứng mục tiêu chính trị nhiều hơn là mục tiêu chuyên môn, chương trình. Sách giáo khoa và chương trình lại có khoảng chênh. Những người làm giáo dục kể cả cán bộ từ sở thì lại máy móc về chuẩn kiến thức và kỹ năng, căn cứ vào câu từ ghi vào trong chuẩn kiến thức và kỹ năng thì thực tiễn chỉ dạy như thế là đủ, thực ra nói một câu ngắn gọn nhưng lượng kiến thức là không nhỏ trong đó.</p> <p>- Sách viết cho học sinh chứ không viết cho giáo viên, nhưng bản chất là sách viết cho học sinh chưa được nhiều, nó tham khảo chưa nhiều lắm và rất nhiều giáo viên nghĩ rằng sách giáo khoa là cơ sở pháp lí về kiến thức để kiểm tra, đánh giá</p> <p>- Tính cập nhật quá thấp, đa số sách đều lấy số liệu năm 2005, atlas thì cập nhật năm 2007.</p>
207	<p>Sách giáo khoa được biên soạn những thông tin, số liệu thống kê có từ năm 1999, nên hầu như số liệu và kiến thức lạc hậu, cách xa chương trình, chương trình thì chương trình dùng chung cho toàn quốc. sách giáo khoa dùng chung cho giáo viên và học sinh. Bên cạnh đó có sách giáo viên hướng dẫn thực hiện sách giáo khoa. Học sinh thì chỉ có sách giáo khoa là cơ bản thôi, bên cạnh sách giáo khoa, trong quá trình dạy học giáo viên còn hướng dẫn học sinh tìm hiểu thêm thông tin nhưng nguồn thông tin tham khảo là chính, nhưng một vấn đề là nói đến internet thì gia đình không cho,</p>
216	<p>Những kiến thức trong sách giáo khoa thì rất ít cho học sinh trả lời, nên tôi mới trình bày một vấn đề là học sinh phải đọc thêm để có kiến thức, nhưng học sinh lúc này thì lại lười đọc sách. Hiện nay học sinh học thiên về những môn chính, toán, văn, anh văn nên các em không tập trung vào môn này.</p>
218	<p>Sách giáo khoa thì một số bài cô dạy cô cũng thấy hơi dài lắm, cũng có một số bài thì hơi ngắn,</p>

Question: In your opinion, for which age level can argumentation be best applied in Vietnam?

Code	Content
02	Theo tôi thì lớp 11, 12 là vận dụng thích hợp nhất, vì lớp 10 các em mới lên, khả năng tư duy chưa chuẩn cho nên cách lập luận của các em còn hạn chế, còn lớp 11, 12 thì kỹ năng cơ bản các em có, các em có thể trao đổi, trả lời tốt hơn.
03	DDánh giá về tự nhiên nên thích hợp nhất là lớp 10, 11. Những bài có nội dung kinh tế thì khó vận dụng
04	Tôi thích sử dụng phương pháp này ở khối 10 và khối 12, vì lớp 11 nội dung nó nhiều quá, vì một quốc gia sử dụng phương pháp này cũng hạn chế, có thể học sinh không biết gì về quốc gia đó, hoặc là giáo viên hạn chế những kiến thức về quốc gia đó. Tôi nghĩ là lớp 10 đại cương thì cần thiết hơn, gọi mở hoặc là lập luận để các em thấy nhiều hơn, lớp 12 cũng rất cần, đặc biệt là tự nhiên và các vùng. Tự nhiên và các vùng thì cần nhiều hơn cho các em
06	Đối với hình thức lập luận như thế này, theo tôi vận dụng vào chương trình địa lí lớp 11 này sẽ hay hơn, vì đi địa lí từng quốc gia, từng khu vực, khái quát nền kinh tế thế giới nên mình đưa những chủ điểm như thế thì nó sẽ mở rộng ra.
12	Chương trình lớp 11 hay, nếu như tôi vận dụng thì tôi sẽ vận dụng vào chương trình địa lí lớp 11, vì địa lí lớp 11 thì nó là địa lí thế giới nên các em có điều kiện để tìm hiểu kiến thức rất là nhiều, và chương trình lớp 11 thì nó dễ hứng thú hơn cho các em, có nhiều vấn đề về các quốc gia như Nhật Bản, Trung quốc hay đông nam á, thì học sinh sẽ hứng thú hơn, còn lớp 10 thì các em học chương trình đại cương hơi nhiều nên các em nhàm chán trong việc thảo luận hay thực hiện những kỹ thuật khác
13	- Sử dụng phương pháp này thì học sinh sẽ tiếp thu nhanh hơn, các em sẽ trình bày lưu loát hơn. Nhưng em nghĩ áp dụng vào lớp 10 thì sẽ kích thích các em hơn, vì đầu cấp nếu như mình muốn vận dụng được tốt thì một trong những cách để học sinh thu hút môn học địa lí. - Những lớp trung bình khá trở lên, vì những lớp yếu mà mình chưa đảm bảo được hệ thống kiến thức cơ bản mà mình tập trung vào phương pháp này thì chỉ một vài trường hợp trong lớp là kích thích các em học, nhưng một số em không nắm bắt kịp, các em không biết và các em nhàm chán rồi bỏ luôn các môn học. Nhưng em nghĩ lớp nào cũng nên vận dụng, vì lớp nào có điều kiện học tập thì nó sẽ kích thích các em sinh động hơn
14	12, phần kinh tế xã hội, cơ bản gắn liền với kiến thức của học sinh, gắn liền với cuộc sống nên học sinh sẽ hiểu sâu hơn, trên cơ sở thực tế các em biết nên khả năng lập luận của các em sâu sắc hơn,
19	Khối 10, 12 vận dụng tốt, vì nó gần gũi với học sinh, khối 10 thì các kiến thức trong thực tế học sinh, khối 12 thì các kiến thức thực tế ở việt nam, còn khối 11 về địa lí thế giới thì khó khăn hơn cho học sinh
202	Khối 10 thì hoàn toàn có thể áp dụng, 12 cũng tốt, nhưng 12 lại liên quan đến thi tốt nghiệp, tốt nhất là khối 10. Nếu như khối 12 mà đào sâu nhiều theo phương pháp này thì lại thiếu

	dung lượng kiến thức cho các em lưu lại để các em còn thi nữa. những khối còn lại thì có nhiều thời gian hơn
203	Theo đối tượng học sinh, ví dụ đối tượng học sinh ở đầu cấp áp dụng thì sẽ nhanh, có nhiều chính kiến của học sinh, đối với học sinh lớp cb thì sẽ khó khăn, các em không nghiên cứu, không tham khảo sâu về bài học sắp tới, không chuẩn bị bài tốt.
204	Khối 10 và 12 áp dụng tốt hơn
205	Phương pháp này chỉ áp dụng cho những đối tượng là học sinh chọn, học sinh lớp chọn có khả năng tư duy, tìm hiểu nhiều kiến thức hơn, chứng minh vấn đề đưa ra, khẳng định mình để chứng minh vấn đề đưa ra, học sinh đó sẽ tìm hiểu nhiều hơn. Còn đối với những học sinh mà những lớp cơ bản, trình độ nhận thức các em không được cao, khi thực hiện thì sẽ rất khó, đưa ra chủ đề thì học sinh không biết cách để trả lời, rồi các em chuyển sang nói chuyện nhiều hơn tìm hiểu kiến thức.
206	- Khối 11 thì nói về các nước, 12 về Việt Nam, còn khối 10 thì chương trình đại cương tự nhiên và kinh tế xã hội, tôi thấy khối nào cũng được - Theo tôi là tất cả học sinh nhưng dễ hơn là đối tượng khá, giỏi
208	Theo tôi thì chương trình lớp 10, sử dụng lập luận là tốt. Nhưng kèm theo phương pháp đó thì phải có phương tiện minh họa mới làm sáng tỏ được vấn đề
209	Chương trình theo tôi vận dụng là 11 là thuận lợi nhất
211	Tốt nhất là khối 12
214	Trong chương trình địa lí lớp 10 là chương trình địa lí đại cương, giáo viên vẫn có thể áp dụng được, ví dụ như tình hình nông sản thì có liên quan đến chủ đề về khí hậu là tại sao vùng đó lại trồng cây đó mà nó không trồng ở những nơi khác, hay ở lớp 11 là địa lí vùng miền, mình đặt trường hợp là phong tục tập quán ở từng vùng miền. Tại sao ở đó nó phải như vậy. tùy theo từng chương trình, từng bài nếu giáo viên suy nghĩ và đặt chủ đề thích hợp thì ở cả 3 khối đều được.
219	Địa lí lớp 9, khi vận dụng lập luận thì sẽ hay hơn khối lớp 6, vì lứa tuổi học sinh còn nhỏ quá, còn nếu vận dụng lập luận vào chương trình khối lớp 7, 8, 9 trở lên thì sẽ thuận tiện hơn, về tự nhiên lớp 8, kinh tế xã hội lớp 8,, 9 sẽ hay hơn. Vì đối với kiến thức kinh tế xã hội thì các em sẽ có nhiều kiến thức thực tế hơn để giúp học sinh lập luận. học sinh nói lên nhiều chiều hướng khác nhau thì sẽ tốt nhất.

Question: How can you encourage your pupils to develop their argumentation skills? Which methods are useful?

Code	Content
01	<p>- Đối với phương pháp này lớp càng cao thì dạy càng dễ hơn lớp dưới, còn lớp 6 và 7 thì khó hơn, lớp tốt là 9, 10</p> <p>- Khích lệ thì sau mỗi bài học mình đặt câu hỏi cho em chuẩn bị, đưa những vấn đề cụ thể của bài sau cho các em chuẩn bị thì nó sẽ thuận lợi hơn</p> <p>- Giáo viên cần thay đổi qua các tiết dạy cần lồng ghép vào vào từ từ thay thế phương pháp này vào những tiết sau cho quen. Học sinh cần thay đổi cách học để thích nghi. Thông thường thì các em chỉ đọc sách thôi, giờ thì ngoài đọc sách ra các em phải tìm những tư liệu khác bên ngoài. Sách giáo khoa cần thay đổi, bản đồ biểu đồ cần thay đổi mới theo bài học. Biểu đồ hiện nay sử dụng rất lâu rồi, nó không còn phù hợp nữa.</p>
02	<p>Điểm cộng vào cột điểm 15 phút, miệng. Nếu trả lời tốt cho điểm miệng. Cho học sinh soạn bài trước, đọc trước nội dung học để trả lời, và cộng điểm cho học sinh.</p>
03	<p>- Tôi nghĩ mình chỉ áp dụng một số nội dung có trong chuẩn kiến thức và kỹ năng để dạy bằng phương pháp lập luận, vì theo chuẩn kiến thức thì không thể dạy lệch ra ngoài, nó còn đánh giá về chất lượng nữa. chỉ có một số nội dung, không phải hoàn toàn.</p> <p>- Khi dạy trên lớp với sự hỗ trợ của học sinh rất quan trọng, vậy cần sự hợp tác nên giáo viên cần đưa ra các chủ đề để các em thích ở đó, chủ đề trong bài có đặc điểm nào nổi bật mình sẽ lấy chủ đề đó đưa ra cho học sinh thảo luận</p>
04	<p>- Tôi nghĩ những bài nào liên quan đến bản thân học sinh nói chung là không phải hôm nay mà tất cả những bài nào mà tôi thấy địa lí nó liên quan trực tiếp đến cuộc sống thì mình cứ cho học sinh trình bày thoải mái, các em cứ trả lời theo ý của mình rồi giáo viên tổng kết lại những ý chính của bài</p> <p>- Các lớp khác thì phương pháp lập luận cũng ít hơn, tôi sẽ đặt câu hỏi ít hơn và tôi sẽ nói nhiều phần đánh giá thì các em sẽ ghi được ý, có thể các em không trình bày được nhưng giáo viên sẽ gợi ý để các em hoàn thành, ví dụ như phần đánh giá tài nguyên các em không đánh giá được vậy thì giáo viên sẽ giải thích trong những hình ảnh trên, tài nguyên nào cần thiết nhất, ví dụ hình ảnh về ruộng bậc thang, hình ảnh về cà phê, hình ảnh về ruộng lúa ở ĐBSCL thì theo em tài nguyên nào là tài nguyên quan trọng nhất, các em sẽ trình bày được, tiếp theo đó là tài nguyên gì, theo em sản lượng như thế nào, kết quả đạt được có cao không? Vậy thì học sinh sẽ trả lời được, từ đó giáo viên kết luận lại vấn đề. Lớp đang dạy thì mức độ lập luận chưa cao nhưng mức độ nhận thức cao hơn, lớp nào có nhận thức thấp hơn ví dụ như các lớp cơ bản thì tôi sẽ gợi mở hơi nhiều hơn và giáo viên sẽ chốt lại những phần nào mở rộng cho các lớp, tôi sẽ gọi lại phần đó.</p> <p>Điểm cộng, cho điểm trực tiếp, tuyên dương các em. Ngoài ra, có thể ghi sổ đầu bài để các em được thưởng tập, tặng quà, bánh kẹo</p>
09	<p>Có thể giáo viên sẽ giao bài tập về nhà trước những phần nội dung mà giáo viên cần học sinh trình bày, để học sinh thu thập thông tin thì học sinh sẽ thuyết trình tốt hơn</p>

10	Cách dùng từ của giáo viên để bớt tính hàn lâm của kiến thức, giáo viên hài hước hơn, liên hệ kiến thức từ địa phương, lấy những kiến thức xung quanh em để lấy cái chung,
11	Khuyến khích học sinh bằng thang điểm cộng, hoặc cho điểm trực tiếp học sinh khi học sinh trả lời những câu hỏi ngoài sách giáo khoa nhằm để phát huy tính tư duy của em, điều này nó kích thích các em học sinh
13	Để cho lớp sinh động hơn thì tôi cho học sinh thảo luận nhóm, mục đích là để hợp tác làm việc để hiểu nhau hơn, trong lớp sẽ tạo sự đoàn kết, ở đây có đặt hệ thống câu hỏi tư duy, để tạo thói quen cho học sinh đóng vai trò chủ đạo, còn giáo viên là người hướng dẫn, để học sinh vận dụng kiến thức để học sinh học, từ đó sẽ yêu thích hơn nên tôi thường đặt hệ thống câu hỏi tại sao, vì sao và đánh giá bằng điểm thì học sinh thích thú, ví dụ như những học sinh nào trả lời không tròn câu, không đúng với mục đích của mình, mình cũng có thể cho điểm cộng. Cho điểm cộng để khuyến khích học sinh, cơ bản các em học rất yếu, học sinh không thuộc bài thường xuyên, tập chép bài cho học sinh không đã khó, lâu lâu phải kiểm tra tập của học sinh.
15	Học sinh khi một nhóm làm tốt, nội dung hay thì chắc chắn các nhóm còn lại các nhóm khác sẽ làm theo, nghĩa là giáo viên phải đánh giá thực, có khen, có chê. Đánh giá bằng cách là cho điểm, cách đánh giá của tôi không phải học thuộc lòng, như vậy là trình bày là có điểm, điểm kiểm tra miệng, mặc dù giáo viên không gọi lên kiểm tra miệng, các tổ sẽ có điểm, sau mỗi bài báo cáo các em làm một bài thu hoạch, bài thu hoạch đó tôi sẽ lấy điểm kiểm tra 15 phút của các em và kiểm tra một tiết. Ngoài ra giáo viên phải làm sao phát huy được tính hiệu quả của tiết dạy, các em thấy được là tiết dạy vừa vui, vừa hấp dẫn, vừa có sự liên hệ, thậm chí là giáo viên hướng liên hệ Việt Nam. Giáo dục cho học sinh thấy là với những nước khác, người ta làm như vậy, và còn với Việt Nam mình thì mình sẽ làm như thế nào, tại sao người ta lại thực hiện được như thế còn chúng ta lại như thế? Dạy học tích hợp phát huy tính tư duy, động viên, khích lệ thì nó sẽ thành công trong tiết dạy.
17	Đối với tôi, trong quá trình giảng dạy, để lôi kéo học sinh tham gia vào tiết học của mình thì những kiến thức mình dạy phải gắn liền với thực tế, những kiến thức bài học cố gắng liên hệ với thực tế nhằm tạo điều kiện gần gũi với học sinh, từ đó học sinh tham gia tốt, chúng ta phải tạo lớp học vui vẻ, hòa nhã không cần phải gò bó quá, khoảng cách giữa giáo viên và học sinh cũng không nên tạo một khoảng cách chênh lệch quá, như vậy không tạo được sự hợp tác của học sinh. Trong giờ dạy, với một số nội dung giáo viên cũng nên thêm vào đây một vài câu thơ hay một số ví dụ thực tế, hay mình kể một số câu chuyện mà mình muốn giải quyết, như vậy thì sẽ sinh động hơn. Ví dụ như khi phân tích về sự đa dạng của sinh vật ở đồng bằng sông cửu long rồi giáo viên kể vài ba câu chuyện mà bác ba phi hay kể.
20	Những kỹ thuật tôi thực hiện là những phương pháp cơ bản kích thích tư duy, đi từ câu hỏi đơn giản đến câu hỏi phức tạp, nghĩa là những câu hỏi từ mức độ đơn giản đến câu hỏi phức tạp, học sinh trung bình yếu có thể trả lời được đến nâng dần lên mức độ câu hỏi mở rộng, liên hệ thực tế nhiều, để có thể phát huy học sinh khá giỏi, từ đó học sinh mới giơ tay phát biểu, từ đó những học sinh ở mức độ trung bình yếu cũng tham gia xây dựng đóng góp bài, đến những câu nâng cao hơn thì học sinh khá giỏi trả lời chuyên sâu. Thường những câu hỏi hay, vận dụng cao, liên hệ thực tế thì thường cho điểm để động viên, khuyến khích. Đối với những em có học lực trung bình yếu, thì khi em xây dựng bài mà kiến thức đúng và có những ý mới so với nội dung bài học thì phải cho điểm để khích lệ tinh thần học tập các em.

207	<p>Đối với học sinh, tôi có từng bước thực hiện, nhưng chưa phổ biến. Trong quá trình dạy tạo điều kiện học sinh đặt câu hỏi, đặt vấn đề cho các em thể hiện, suy nghĩ của mình. Có những khó khăn nhưng động viên các em từ từ. Hầu hết chỉ thực hiện được ở một số học sinh ở dạng khá, từ đó chọn nguồn từ những em tư duy và khả năng trình bày lập luận rồi giáo viên hỗ trợ thêm, các em thích thú. Từ đó giáo viên mới chọn những học sinh này để bồi dưỡng, còn thực hiện đại trà hơi khó, mình cần nhiều thời gian, học sinh ngại trả lời, mất thời gian trong tiết dạy.</p>
208	<p>- Giáo viên cần chuẩn bị bài cho kỹ khi đến lớp. Đối với học sinh thì phải hướng dẫn học sinh chuẩn bị bài trước khi đến lớp, để thực hiện tốt phương pháp lập luận này thì giáo viên và học sinh đều phải chuẩn bị đồ dùng dạy học mới làm rõ được nội dung bài</p> <p>- Trước tiên đối với giáo viên là phải đặt tâm và tình yêu thương học trò, giáo viên ngoài kiến thức cung cấp thông qua sách, giáo viên còn phải có tâm, yêu thương học trò, xem học sinh như là người thân, chỉ các em cách học, phải nói rõ môn học của mình đóng vai trò, vị trí như thế nào trong giai đoạn hiện nay, từ đó để giúp học sinh ham muốn trong học tập.</p>
214	<p>- Nếu giáo viên có sự chuẩn bị, có sự đầu tư, nếu như học sinh trả lời không được thì giáo viên phải gợi ý, phải làm cho học sinh cảm thấy hứng thú thì đạt yêu cầu, chứ nếu giáo viên đặt câu hỏi rồi bỏ trống kiến thức, học sinh trả lời được hay không được mà giáo viên không chuẩn lại thì cũng không ổn.</p> <p>- Để trả lời câu hỏi lập luận thì giáo viên nên thường sử dụng phương pháp đó, nên đặt nhiều câu hỏi gợi mở, trong bài học thì phải phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh, làm sao cho các em hòa đồng nhiều, thường xuyên trả lời những câu hỏi của học sinh thì học sinh sẽ trả lời tốt hơn. Học sinh hòa đồng với giáo viên cùng tìm hiểu, cùng nhận thức trong giờ học và quá trình học tập sôi động thì sẽ làm được điều đó.</p>

Questions: What changes are needed for integrating more argumentation tasks in your teaching? Where do you need support in this case?

Code	Content
01	- Cần sách tham khảo, ngoài sách giáo khoa cần có những sách tham khảo khác để học sinh nghiên cứu thêm, giáo viên ngoài những sách ra thì cần thông tin từ internet.
02	Tìm thêm nhiều sách tư liệu nói về các chủ đề trong sách giáo khoa để giảng dạy, có thêm những nguồn tư liệu thì giáo viên có nguồn kiến thức nhiều hơn.
03	- Nếu như chuẩn kiến thức vì những bài dài quá thì bớt ngắn lại. Ghi những nội dung cơ bản. Sách giáo khoa có thể cập nhật những thông tin, cần cung cấp cho giáo viên những thông tin mới qua những đợt tập huấn. - Cần nguồn tài liệu, những thông tin mới của thế giới hiện nay, của Việt Nam hiện nay để bổ sung kiến thức. Trường phổ thông cần có nhiều phòng máy chiếu để giáo viên dạy cho học sinh quan sát trực quan, đầu tư vào công nghệ trong quá trình dạy học.
05	Sách giáo khoa mỗi bài học kênh hình phải nhiều hơn, hình màu, vì không phải lớp nào cũng có phương tiện hiện đại như máy chiếu, ví dụ như đối với bài này tôi phải cho các em xem lại các bài kế tiếp, để các em biết được các cảnh quan, ví dụ rừng lá rộng, rừng xích đạo... vì không có máy chiếu và giáo viên không thể đưa hình lên hết, cho nên nếu kênh hình đầy đủ thì nó hay lắm, nó thuận lợi cho người dạy cũng như người học với mọi đối tượng, ví dụ vùng sâu, vùng xa phương tiện chiếu không có, nếu mà có kênh hình thì hay dữ lắm
06	Nếu có điều kiện mình không bó buộc vào thời gian, không gói gọn trong chuẩn kiến thức, nội dung của bài học thì giáo viên sẽ tổ chức những hình thức khác nhau cho học sinh, đưa cụ thể chủ đề nào đó cho học sinh tìm hiểu, sau đó mình sẽ trao đổi với học sinh để tìm ra được một vấn đề, đúc kết được một vấn đề theo phương pháp mới, với biện pháp đó học sinh sẽ vừa tích cực, vừa hứng thú, lúc đó người giáo viên tuy là cũng phải nắm vững về kiến thức, nhưng giáo viên sẽ làm cho khí thế của lớp sinh động hẳn lên. Nếu được thì mình dạy theo cách đó sẽ hay hơn.
07	Thứ nhất là giáo dục là cả một hệ thống, gồm có kiến thức nền tảng, sách giáo khoa, phương pháp, phương tiện... vì vậy cần có thời gian dài để thay đổi, và phải thay đổi đồng bộ.
09	- Thay đổi từ bộ giáo dục cần soạn những chủ đề để giáo viên áp dụng cho dễ hơn - Nhiều lắm, cơ sở vật chất, phòng học, máy chiếu, tài liệu tham khảo, thời gian.
10	- Trước hết là thay đổi về lượng kiến thức của sách giáo khoa, tiếp theo là sự đầu tư của giáo viên cũng như sự đầu tư của nhà trường cho việc đổi mới phương pháp, đổi mới phương pháp nó không chỉ đơn giản là cho giáo viên làm, mà cần phải có sự đồng bộ. - Tôi cần hỗ trợ về kỹ thuật thực hiện phương pháp, hỗ trợ về nguồn thông tin. Đó là một điều rất quan trọng. Hệ thống thông tin và kiến thức có trong sách giáo khoa học sinh đã biết, khi nói lại thì học sinh rất nhàm chán, nên khi dạy giáo viên phải nói cái gì đó mới, hoặc là mình xoáy sâu vào nội dung mà gây bất ngờ cho học sinh, đặt vấn đề cho học sinh thì học sinh mới thực sự quan tâm.

11	<p>Có tham gia, nhưng cần có người giải thích xem nó là gì và có người thực hiện trước để học hỏi kinh nghiệm để bản thân tôi vận dụng vào bài dạy để dạy học sinh để các em biết những kiến thức trong sách giáo khoa và kích thích học sinh học tập tốt môn địa lí, vì môn địa lí các em quan niệm là môn phụ, các em không xem trọng môn này, nên một số học sinh xem nhẹ môn này và không có hứng thú trong quá trình học tập môn địa lí</p>
13	<p>Giáo viên không những suy nghĩ, tìm tòi, soạn giảng cho thật tốt mà chúng ta còn phải tìm hiểu những kiến thức bên ngoài liên hệ với thực tế, gắn liền với cuộc sống của các em, định hướng ngành nghề của các em, rồi chúng ta phải nắm bắt được tình hình kinh tế xã hội của đất nước của thế giới vậy thì giáo viên mới có những câu hỏi phong phú, đa dạng, cho các em lập luận tốt hơn</p>
14	<p>Giáo viên phải chuẩn bị trước, chuẩn bị với phương án mình đưa ra thì vấn đề nào cần thiết cho học sinh thảo luận, thiết kế ra những phương án và lựa chọn phương án cho học sinh là phương án nào đúng nhất. Đó có thể giúp cho thực hiện phương pháp lập luận đến điểm cuối cùng. Đòi hỏi giáo viên phải chuẩn bị hệ thống câu hỏi trước, sau đó giáo viên chuẩn bị những phương án để trả lời, đoán xem những tình huống nào học sinh sẽ làm. Để định hướng và chuẩn bị các phương án thì giáo viên phải có thông tin, trên cơ sở định hướng thì học sinh sẽ lập luận, giáo viên sẽ cung cấp thông tin. Trong quá trình chuẩn bị thì giáo viên phải chuẩn bị thông tin, hình ảnh, những phương tiện minh họa,</p>
15	<p>Phải thay đổi sách giáo khoa, điều quan trọng nhất, trong quan trọng là địa lí có tích hợp, bài dạy của tôi địa lí tôi có tích hợp sử, văn,... vì vậy sách giáo khoa phải cập nhật thông tin, không cho học sinh học theo kiểu “máy móc” nữa, đừng thi theo kiểu máy móc nữa, mà nên thi theo dạng mở, tổng hợp kiến thức cho học sinh thì nó mới hay. Một là cải cách sách, hai là cải cách thi, thì lúc đó giáo viên mới mạnh dạn để giáo viên thực hiện phương pháp này. Thứ 3 là lãnh đạo nhà trường nên hỗ trợ, ủng hộ để việc áp dụng hiệu quả hơn. Học sinh học không nhầm chán, chặc chán một điều, những lớp mình dạy, ngoài trừ những lớp 12, các em cũng hơi bị gò về nội dung thi nên mình không dám bung quá nhiều, chứ những lớp khác thì nội dung cũng do mình tự xây dựng và thậm chí là mình có xây dựng cho học sinh luôn, quan trọng nhất là cải cách nội dung sgk, nội dung thi.</p>
16	<p>- Tôi cần hỗ trợ trực tiếp đó là công cụ dạy học.</p> <p>- Đối với giáo viên, muốn thực hiện phương pháp này, anh cần tiếp cận nhiều nguồn thông tin khác nhau, ngoài chuẩn kiến thức kỹ năng, ngoài thông tin ở sách giáo khoa, giáo viên cần tiếp xúc nhiều tài liệu mà trước đây cũng đã từng học trong chương trình cao đẳng và đại học, mình tìm nguồn kiến thức ở trên mạng, không phải những trang mạng nào mình cũng sử dụng được, mình sẽ chọn những kiến thức mà tích lũy, gần nhất với chuẩn kiến thức và kỹ năng mà thực hiện, chứ không dám đưa vào những mảng kiến thức mà trong chuẩn kiến thức và kỹ năng không có.</p>
18	<p>- Giáo viên phải tìm tòi trước bài của mình dạy, giáo viên phải cung cấp thêm kiến thức,</p> <p>- Viết sách có nhiều câu hỏi để áp dụng phương pháp lập luận. phải đáp ứng đủ kiến thức trong sách giáo khoa, mặc khác phải mở rộng kiến thức cho học sinh tìm hiểu thêm, vì địa lí thuộc khoa học xã hội, nếu như vậy thì đối với bài dạy 45 phút thì không đủ thời gian, mặc dù giáo viên cũng muốn mở rộng kiến thức lắm nhưng sợ không đủ thời gian, vì dạy hết các kiến thức đã là 45 phút rồi. Ví dụ như lớp 12, kiến thức dài, bài dạy dài nên dạy ít khi nào đủ 45 phút, nếu chúng ta mở rộng ra nữa thì bài đó đến 2 tiết mới xong.</p>

	- Chúng tôi cần tăng lương, vì nếu muốn đầu tư kiến thức chúng tôi phải mất thời gian tìm, chúng tôi phải kết nối mạng, chúng tôi phải có máy vi tính. Vì điều kiện kinh tế khó khăn nên nhiều giáo viên hiện nay làm nhiều việc khác nhau
19	Giáo viên cần sự hỗ trợ của các phương tiện khoa học hiện đại, nếu các phòng máy chức năng hoạt động tốt thì thực hiện phương pháp tốt hơn.
20	Giáo viên chuẩn bị nhiều hơn, nhiều nội dung liên quan đến thực tế, liên quan đến bài học chuyên sâu, đòi hỏi giáo viên phải tìm hiểu nhiều nguồn thông tin từ sách, báo đài, thậm chí ở ngoài thực tế. Vì mình muốn lập luận để đưa ra kết quả khẳng định đúng hay sai thì mình phải có nhiều nguồn minh chứng xác thực, để từ đó mình mới kết luận chính xác, theo tôi giáo viên muốn giảng dạy tốt thì phải tìm hiểu thông tin nhiều hơn, chuyên sâu nhiều hơn
202	Giáo viên phải tự đào sâu kiến thức, tự tạo ra một mâu thuẫn cho học sinh, giáo viên phải trang bị cho mình những đồ dùng dạy học, những chứng minh cụ thể riêng biệt để minh họa cho nội dung bài dạy của mình. Ví dụ như trường hợp học sinh tạo ra được mâu thuẫn và đưa ra những ví dụ để chứng minh nhưng bên cạnh đó giáo viên phải tự tìm, tự đưa ra những minh chứng cho các em thấy rõ hơn, nắm bắt sâu hơn. Thuận lợi nếu như đủ điều kiện về cơ sở vật chất và thông tin, theo tôi nghĩ là thông tin để chứng minh điều đó
203	Phải chuẩn bị kỹ để chọn đề tài để áp dụng cho phù hợp, khi chọn đề tài phải suy nghĩ phải đặt hệ thống câu hỏi, từ việc đặt hệ thống câu hỏi xong giáo viên sẽ gợi mở để cho học sinh trình bày quan điểm của mình. Nếu có hỗ trợ của phương tiện thiết bị hiện đại thêm càng tốt. ví dụ mình dạy bằng máy chiếu thì sẽ hay hơn, còn dạy theo kiểu truyền thống thì sẽ khó, khó có những tài liệu khác để học sinh nắm.
204	Giáo viên cần cung cấp học sinh kiến thức rõ ràng, kiên nhẫn hướng dẫn học sinh lập luận sau cho thuyết phục người khác H: hỗ trợ TL: nếu có dân chứng thì lập luận rất tốt mà muốn có dẫn chứng thì phải có phương tiện thiết bị để tìm, phải có tập huấn để giáo viên làm quen.
205	- Kiến thức chuẩn cần tóm gọn lại, những gì cần dạy thì dạy, những gì cần học sinh biết ở thực tế như thế nào thì mới dạy, mình đừng đưa vào quá nhiều kiến thức, khi đó áp dụng phương pháp này rất khó, vì thời gian không có, còn trường hợp đối với học sinh thì càng ngày kiến thức càng hạn hẹp, trên thực tế thì đúng ra điều kiện kinh tế hiện đại, chúng ta áp dụng vào internet rất là nhiều, rất thuận lợi để các em về nhà xem báo mạng, hay thu thập các vấn đề trên internet các em sẽ tìm ra được kiến thức cơ bản, từ đó học sinh tìm ra được kiến thức, nhưng có những học sinh vì vậy mà mê game, không tìm hiểu. - Giáo viên trở nên người hướng dẫn nên giáo viên phải có kiến thức rộng, vì anh là người hướng dẫn mà học sinh tranh luận để đi đến kết quả cuối cùng thì người giáo viên phải làm sao để thấy được đây là đúng hay sai, người giáo viên phải có kiến thức rộng. Thứ 2 là cơ sở vật chất, chúng ta cần có phòng học bộ môn, chúng ta cần tranh ảnh để giáo viên phân tích rõ vào vấn đề đó để cho các em tranh luận muốn rõ ràng thì phải có hình ảnh chứng minh, cho học sinh nhìn trực quan hơn, thuyết phục hơn.

206	<p>Nhưng tất nhiên là cách đánh giá học trò khác,</p> <p>Cần phải nắm vững đặc trưng của bộ môn, từ đối tượng, nhiệm vụ đến phương pháp luận thì mới dạy học sinh lập luận được. Địa lí phải gắn với thực tiễn và thay đổi theo thời gian, nhất là địa lí kinh tế xã hội. kể cả tự nhiên cũng phải thay đổi, buộc giáo viên phải đam mê yêu nghề, không phải chi phối bởi những công việc khác trong cuộc sống, để chỉ có chuyên tâm vào việc dạy học, thâm nhập thực tế, nghiên cứu tài liệu nhiều hơn. Chính thực tế mới quan trọng.</p> <p>Quan trọng là tài liệu tham khảo, đó là yếu tố rất cần, nó phải đa dạng để học sinh có nhiều thông tin, không bó buộc trong sách giáo khoa. Sách giáo khoa cần phải hiểu là tài liệu tham khảo để dạy. Chuẩn kiến thức và kỹ năng phải là cơ sở pháp lí của kiến thức, có nhiều tài liệu khác. Cần giảm giờ dạy lí thuyết xuống, tăng giờ thực hành lên để có điều kiện cho học sinh đi thực địa. Lúc đó là lập luận ra vấn đề ngay. Ngày xưa mỗi năm có thể xin kinh phí của nhà trường để đưa giáo viên bộ môn đi thực tế ở vài nơi, giống như đại học là thực địa nghiêm chỉnh, còn bây giờ thì giáo viên đi để tham quan, biết thêm về nó. Nhưng giờ là mất hết.</p>
207	<p>Giáo viên cần phải làm nhiều việc. Nó thay đổi cả suy nghĩ, từ cách nhìn nhận một vấn đề, người giáo viên phải tăng cường nghiên cứu thêm tài liệu, để có kiến thức, khi có kiến thức rồi thì vấn đề đa chiều, nhiều góc độ. Khâu soạn giảng, soạn bài, cách đặt vấn đề cho học sinh và cả kiểm tra đánh giá. Nếu muốn làm được thì giáo viên thì cần thay đổi nhiều, cả hệ thống, cơ chế quản lí, về chương trình nội dung phải mở mới vận dụng được. Giáo viên cần được đào tạo lại, hỗ trợ, cập nhật kiến thức, phương pháp, kỹ năng đặt vấn đề để tạo ý tưởng để giáo viên tự cập nhật.</p>
208	<p>- Nếu được thì Bộ phải biên soạn sách giáo khoa nhằm vào trọng tâm thôi, phải làm rõ những nội dung trong phần trọng tâm đó, nó hay hơn, học nhiều quá, nó lan mang, làm rối cho học sinh, rối cho giáo viên.</p> <p>- Việc dạy địa lí thì người giáo viên có mong muốn đi tham quan để biết, mặc dù tham quan trong nước cũng được, hỗ trợ về kinh phí đi tham quan, sách và tài liệu, đặc biệt là tài liệu</p>
209	<p>- Nếu để sử dụng phương pháp lập luận này tốt thì người giáo viên phải đầu tư rất nhiều. Thứ nhất là về chuyên môn phải vững vàng, thứ 2 là những thông tin nắm bắt phải kịp thời, những trường hợp học sinh lập luận chưa hợp lí, không phù hợp với xu hướng phát triển kinh tế thế giới luôn thay đổi nên giáo viên phải chuẩn bị nhiều kiến thức, kỹ năng. Thứ 2 là học sinh phải biết đam mê, đặc biệt là đam mê môn địa lí, theo dõi những thông tin và đặc biệt là rèn luyện kỹ năng lập luận tốt nhất</p> <p>- Thực hiện chương trình này thì sách giáo khoa phải thay đổi, thay đổi về cấu trúc viết sách, phần chữ phải bớt nhiều, chỉ tranh ảnh hoặc là những câu hỏi, những bảng thống kê. Thứ 2 sách giáo khoa viết theo chuyên đề sẽ hay hơn. Điều quan trọng nhất là thi cử, thi cử ảnh hưởng đến quá trình đánh giá của bài học, vì vậy mà thi cử thì phải đổi mới, có như vậy mới áp dụng được phương pháp này. Ví dụ như đáp án, đáp án yêu cầu trình bày theo dạng lập luận thì được điểm, chứ không phải ý này, câu từ này thì nó sẽ hợp lí hơn, khó áp dụng đối với giáo viên</p>
210	<p>- Thuận lợi thì có, với điều kiện công nghệ thông tin hay là mạng thông tin thì học sinh sẽ có tất cả cơ sở, điều kiện để làm được vấn đề này. Với sự hiểu biết của học sinh qua đài,</p>

	<p>báo, phim ảnh thì học sinh sẽ tổng hợp lại để có sáng kiến riêng. Phương pháp này thực hiện được nhưng phải theo chương trình mới, chứ theo chương trình này hơi khó.</p> <p>- Không có gì đổi mới. giáo viên cần tích cực hơn trong vấn đề thu thập các vấn đề thế giới, xã hội., việt nam để giáo viên biết được vấn đề. Chứ giờ kiến thức và phương pháp thì có rồi, chỉ cần bổ sung thêm kiến thức mình có được. Phương pháp thì thực ra mình đã ứng dụng khá nhiều phương pháp rồi nhưng khi ứng dụng một thời gian thì cuối cùng phương pháp phát vẫn cũng là chính. Phương pháp này nếu thay đổi thì chỉ cần thay đổi tư duy của giáo viên là chính.</p>
211	<p>- Đối với phương pháp này khi ứng dụng vào thì thấy có nhiều khó khăn, giáo viên cần chuẩn bị rất chu đáo, khi đưa ra lập luận đó cần chuẩn bị trước vì nếu giáo viên đưa ra lập luận thì sẽ có 2 luồng ý kiến một luồng ý kiến là theo, một luồng ý kiến là không theo, nhưng giáo viên sẽ phải lập luận thế nào đó để luồng không theo nó phải theo. Giáo viên cần chuẩn bị kiến thức hay chuẩn bị gì đó để thuyết phục nếu mình đưa ra lập luận đó là đúng.</p> <p>- Phải thêm sách tham khảo cho cả 3 khối lớp</p> <p>- Phương tiện dạy học</p> <p>- Sách giáo khoa phải mới, nội dung kiến thức thực tiễn hiện tại và những phương tiện như atlas, bản đồ phải là mới</p>
213	<p>Điều cần thiết đối với tôi là khung thời gian, giáo viên cần khung thời gian chủ động hơn, để biết là phần kiến thức nào cần mở rộng, nâng thời gian lên, phần nào không cần thiết, phần nào nhẹ đi. Thứ 2 là cơ sở vật chất đối với nhà trường và cơ sở giảng dạy thì không nhất thiết phải có máy chiếu nhưng bàn ghế hiện nay thì học sinh khó để làm việc nhóm. thứ 3 là nếu có tài liệu tham khảo thêm, hướng dẫn thêm cho giáo viên thì càng tốt.</p>
214	<p>Mình muốn hỏi vấn đề gì thì mình cũng phải nghiên cứu kỹ, khi đặt câu hỏi cho học sinh trả lời thì mình lại tiếp tục gợi ý, mình định hướng mục tiêu đạt được là gì, mình gợi mở những vấn đề nhỏ, khi học sinh trả lời hết những ý của giáo viên thì giáo viên chốt lại ý chính của nội dung bài. Nếu học sinh không trả lời được thì giáo viên phải gợi ý cho học sinh, trước nhất là giáo viên phải tìm hiểu câu trả lời đó, giáo viên hướng dẫn những ý cơ bản và từ đó phân tích ra nội dung các vấn đề.</p>
215	<p>Giáo viên phải tìm hiểu rõ về phương pháp, kết hợp với nội dung bài, xem bài nào có thể sử dụng phương pháp này, phương tiện mình sử dụng với phương pháp này là như thế nào, xem giáo viên sẽ sử dụng mảng kiến thức nào, phương tiện gì sẽ hỗ trợ cho phương pháp này, hệ thống câu hỏi trong sách giáo khoa và cách thức lên lớp tổ chức như thế nào, tổ chức cặp đôi, tổ chức nhóm, cho học sinh chơi trò chơi, thi đua giữa các nhóm.</p> <p>Nội dung kiến thức nên bớt lại, đánh giá đúng nên nặng về kiến thức, chủ yếu nên thực hành nhiều để học sinh có nhiều thời gian tiếp xúc với hình ảnh hoặc video, cho học sinh có nhiều thời gian để học sinh thảo luận, tranh luận với nhau, đó là những điều sẽ tốt hơn</p>
216	<p>Đó là hệ thống câu hỏi, hệ thống câu hỏi mà quan trọng là giáo viên phải biết rõ về phương pháp này là gì và vận dụng từ đó mới thiết kế</p>

217	<p>Cần có tài liệu tham khảo, các em phải chịu khó đọc sách, đọc báo, tìm tư liệu tham khảo để học sinh có kiến thức vững thì mới lập luận được. Còn nếu học sinh không có thói quen tự học hoặc không tham khảo tài liệu thì cũng hơi khó</p> <p>- Vì tiết học chỉ 45 phút mà yêu cầu đặt ra thì nhiều khi giáo viên cố gắng lắm mới hoàn tất tiết dạy. Yêu cầu đưa vấn đề tạo cho học sinh có ý kiến lập luận theo tôi nghĩ là có thể dành vào những tiết thực hành, tiết ngoại khóa để các em tham gia tranh cãi thì thuận lợi hơn, tốt hơn. Còn trong tiết học, nếu được thì giáo viên nêu vấn đề nhỏ, vừa sức để học sinh tham gia đóng góp, còn nếu đưa vào trong trọn tiết thì e rằng không có thời gian, vì thời gian ảnh hưởng tiết dạy. Dành cho tiết thực hành, ngoại khóa hay gì đó.</p>
-----	--

Annex 5. Some of pupils' statements

As a traveler to Africa, I think traditional customs of ethnic groups in this continent *should be* (O) protected because (W) most visitors would like to see the originality of the culture. In addition, these customs have existed for a long time (W), so the African are used to with them and their feeling is they are better with these traditions. (1)

In my point of view, these customs in Africa should be (O1) preserved because (W1) they are the continental heritage. However, those customs, which are harmful to people's health (W2) *ought to be* (O2) reformed to improve humans' lives and prevent diseases. In addition (B), some of traditional activities of ethnic groups in Africa *leave tourists a negative impression* when they come to visit there (O3). Therefore, positive customs should be protected, and the others, which may badly affect to human health, should be limited. (2)

From my perspective, the evil customs in Africa should be eliminated (O1) and only customs which are safe to human beings are preserved (O2). Almost all the customs *might* cause (W2) injuries to participants, or even death. (B2) Due to the social development in recent days, it is unnecessary to conservatively keep these obsolete things. We should think in a more modern way. (B2) Outdated perceptions that are harmful to human health had better be changed since the healthier the residents are, the more developed the society is. To conclude, I think it is better to eradicate the out-of-date customs and develop the more positive one. (3)

In my point of view, the African customs should be preserved (O). It is because (W) when they are maintained, people's living standard would be improved. (D) The income is from the financial benefit of tourism. There are many traditional customs and habits in Africa, but some of them are really depraved and out of date (O2), which *might* have bad impacts on human life (W2). (B2) It does not only influence the living of African people, but also negatively affect the attitude of people from other areas towards Africa. (6)

In my opinion, Africa *should* maintain positive (O1) customs and eliminate negative one (O2). It is because (W2) the bad customs *may be* harmful to the human health (O). They also prevent the development of the society and country (O). However, not all the customs are bad activities because (W1) they have been constructed in a very long time by people

experiences. Therefore, we should carefully consider which activities should be preserved and which one should be left out. (16)

In my point of view, we *should* focus on the benefits and drawbacks of the customs to decide which one should be preserved or rejected. The good (W) customs should be maintained (O) and developed *while* the (W2) bad one *such as lip plate* ought to be eradicated (O2) *to protect people's health and their beauty*. (24)

I totally disagree (O) with the idea that we should protect the hazardous customs in Africa. These customs are the culture in Africa (O), but it is very dangerous (W). It is unreasonable for a 15 or 16 year-old-girl to have her mouth stretched by a plate (D). No one can assure that she is safe, and her health would not be affected (D). (40)

In my point of view, the African customs are still backward and dangerous (O1). There are many people dying (D1) because (W1) of these habits. Nevertheless, some customs should be preserved (O2) because (W2) they are African culture, which has valuable spiritual meaning (D2). (B2) It will not be Africa any more if its traditions are all removed (54).

In my opinion, the lip plate custom *should be* eliminated (O1) because of (W1) it is danger, although (R1) this is a traditional custom of the Surma ethnic group in Africa. It hurts the lips and brings negative effect to Surma women in the future (D1). In contrast, Sharo, a tradition in which a man has to undergo the ordeal of caning to get married, should be (O2) maintained since (W2) it proves that this man is strong enough to protect his woman (D2). Besides, the custom that the mothers helps their daughters be more beautiful with African traditional items should also be maintained (D2). (61)

In my opinion, the traditions in Africa should be (O) preserved because (W) every ethnic group has specific customs belonging to their own beliefs. Each person has different perceptions of beauty (B). The people in a particular group find their traditions appealing and fascinating while others do not. *For example, the Vietnamese custom of chewing betel might be strange to westerners, and it seems to be impossible to follow. Therefore, it is of prime importance to sustain the distinction of each culture.*

From my perspective, the customs in Africa *should be* (O) kept because (W) they are unique features of African people. This shows the respect of each person to his or her belief (D). *Just like in Vietnam, we try to preserve and develop Vietnamese customs, so why those in Africa should be eliminated.* (71)

In my point of view, in Africa, the positive customs relating to singing and dancing ought to be (O1) maintained. The (O2) the evil customs such as Circumcision, Lip plate, dinking cow's blood, and bride kidnapping should be removed. Because (W2) there are these bad customs and it harmfully affect human health (D2) and even cause death and infectious diseases in Africa. They also result in the world's negative attitude towards Africa in terms of aesthetics (B2).

These customs like dinking cow's blood, circumcision and bride kidnapping had better be abandoned (O1) because (W1) they may lead to infection and even death.

The good habits *should be* protected (O2) as (W2) they are the traditional of African ethnic groups. (84)

The customs in Africa are extremely diverse. We should keep the good one (O1) and eradicate the bad one (O2). It is because (W1) positive customs help to attract tourists (D1) through many traditional activities like color festival and wearing a great amount of gold jewelry (D1) while (W2) negative customs are usually dangerous and harmful to people's health (D2). (85)

African customs *can be* preserved (O1) or eradicated (O2) based on their cultural and human values (W). The traditional customs of Africa contain distinctive and prestigious features obtained through long experience, which earns Africa a reputation for its mystery. *However* (W2), some evil customs still exist (O2), and that undermines the growth of the economy and society (D2). (86)

In my opinion, the majority of customs in Africa should be maintained (O1), while some should be banned (O2). Those customs, which present the cultural value and featured characteristics of the African (W), *may* attract plenty of tourists (D), and this is extremely beneficial to the economy (D1). On the other hand, the backward (counter-argumentation) customs might bring about negative effect to humans in this region and ruin its traditional glory. (93)

In terms of nice customs and festivals, it is *essential* to maintain and develop them (O1) because (W)1 they are traditional features of such a distinct continent like Africa.

With regard to evil customs such as circumcision, lip plate, they *should be* eliminated *immediately* (O2) since (W2) it may cause infection and eventually death (100)

It is better to get rid of those customs, which are depraved (O1). They are no longer valuable these days and *may* limit the African's literacy level. *However*, the customs, which have been suitably adapted to human lives in Africa, *should be* protected (O2) because (W2) these traditions help to maintain the culture of the African. (108)

Every nation has its own habits and customs (R1). However, the African customs are extremely weird activities and gradually badly affect human health in this continent (D1). These customs unreasonably take away freedom and human rights of the African (W1). They have to be beaten to mark the adulthood (D1). They are forced to risk their lives to hunt lions and fight with cows (D1). These dangerous activities *ought to be* removed (O1) so that Africa can grow well (W1). (127)

Some of the customs should be rejected (O1) such as the circumcision custom because (W) it seriously affects human health and may cause death (D). Some other customs should be preserved (O2) but altered to adapt to the modern life. For example, Cow fighting needs barriers to protect spectators. There are also some remaining evil customs such as widow inheritance or blood cow drinking, which could lead to severe infectious diseases (D2) because it contains lots of bacteria (W2). Inheritance of wife does not conform to the lifestyle nowadays. (129)

That most of the customs in Africa have poor level of hygiene, little freedom, no aesthetic sense and are complex causes it to be devalued compared to other continents (O). (189)

Bride kidnapping is a custom, which should be maintained (O1). On the other hand, some customs should be banned (O2) such as a woman cannot choose her husband but has to be married to a man in her neighborhood and even if she is not happy (W2) with her marriage, she cannot get divorced. (184)

The wedding custom is backward and complicated. It shows the inequality between males and females (O). The wedding costs depend on offerings without any willingness. Low literacy level leads to outdated decoration customs and diseases (188).

The customs like no free love, no divorce, spitting on the wedding day and the lip plate, etc. *should be* abandoned (O). Love is extremely essential in human life, so the government should allow divorce (O) to let people free when they are not happy with their marriage any more. (194)

CURRICULUM VITAE

Name, Vorname: **Thanh Tam, Nguyen**

Geburtsdatum: 20.6.1982

Geburtsort: Dong Thap, Vietnam

Staatsangehörigkeit: Vietnamesisch

Anschrift in Deutschland: Luxemburger Str. 124, Zi 1330, 50939 Köln

Anschrift in Vietnam: History, Geography and Civic Education Department, Dong Thap University. 783 Pham Huu Lau str, Cao Lanh City, Dong Thap Province, Vietnam.

Email: tamgeography@gmail.com

Telefon: + 49 (0)15753208140; +84 (0)989245309

Werdegang:

06/2000 High school Abschluss in Dong Thap Province, Vietnam

09/2000 – 09/2004 Bachelor in Can Tho University, Vietnam

09/2004 – 07/2005 Lecturer in Dong Thap University, Vietnam

08/2005 – 09/2007 Master Student in Ha Noi University, Vietnam

10/2007 – 06/2014 Lecturer in Dong Thap University, Vietnam

07/2014 bis heute: Doktorand im Institut für Geographiedidaktik der Universität zu Köln, Deutschland

Köln, May 2018

Erklärung

Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbständig angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen –, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keiner anderen Fakultät oder Universität zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie – abgesehen von unten angegebenen Teilpublikationen – noch nicht veröffentlicht worden ist sowie, dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Bestimmungen der Promotionsordnung sind mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof. Dr. Alexandra Budke und Prof. Dr. Frank Schäbitz betreut worden.

Köln im Mai 2018