

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

UBND TỈNH THANH HÓA

TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

LƯU THỊ THANH THUY

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH
TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH
Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Chuyên ngành: Lý luận và Phương pháp dạy học bộ môn Văn - Tiếng Việt

Mã số: 9.14.01.11

Thanh Hóa - 2023

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

UBND TỈNH THANH HÓA

TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

LƯU THỊ THANH THUY

**PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH
TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH
Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**

Chuyên ngành: Lý luận và Phương pháp dạy học bộ môn Văn - Tiếng Việt

Mã số: 9.14.01.11

Người hướng dẫn khoa học:

1. PGS. TS. HOÀNG THỊ MAI

2. GS. TS. NGUYỄN THANH HÙNG

Thanh Hóa - 2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan, những vấn đề viết trong luận án là nghiên cứu của bản thân tôi. Các số liệu được trình bày trong luận án là trung thực, khách quan. Kết quả nghiên cứu của luận án chưa được công bố trong bất cứ một công trình nghiên cứu nào khác.

Tôi xin hoàn toàn chịu trách nhiệm về những gì đã cam đoan.

Tác giả luận án

Lưu Thị Thanh Thùy

LỜI CẢM ƠN

Để hoàn thành luận án, tôi đã nhận được sự giúp đỡ tận tình của các cơ quan, tổ chức và cá nhân. Tôi xin bày tỏ lời cảm ơn tới tất cả tập thể và các cá nhân đã tận tình giúp đỡ tôi trong suốt quá trình nghiên cứu vừa qua.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn chân thành đối với GS. TS. Nguyễn Thanh Hùng và PGS. TS. Hoàng Thị Mai – những người thầy đã trực tiếp giảng dạy và định hướng phương pháp, hướng dẫn, khích lệ tôi hoàn thành luận án này.

Tôi xin trân trọng cảm ơn các thầy cô khoa Khoa học Xã hội, phòng Sau đại học trường Đại học Hồng Đức đã tận tình quan tâm và giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Tôi vô cùng cảm ơn sự giúp đỡ nhiệt tình của thầy cô giáo và các bạn học sinh ở các trường THPT đã tham gia khảo sát và thực nghiệm đề tài.

Tôi xin chân thành cảm ơn người thân, bạn bè, đồng nghiệp đã động viên, tạo điều kiện thuận lợi và đóng góp ý kiến giúp tôi hoàn thành luận án.

Mặc dù đã có nhiều cố gắng, song luận án vẫn không tránh khỏi có những thiếu sót, kính mong các nhà khoa học và các bạn đồng nghiệp góp ý để tôi hoàn thành tốt hơn nữa luận án này.

Xin trân trọng cảm ơn.

Thanh Hoá, ngày 08 tháng 8 năm 2023
Tác giả luận án

Lưu Thị Thanh Thuỳ

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
DANH MỤC CÁC KÍ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT	vii
DANH MỤC CÁC BẢNG	viii
DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ, ĐỒ THỊ	viii
MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài	1
2. Mục tiêu nghiên cứu.....	5
3. Nhiệm vụ nghiên cứu	5
4. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu	6
5. Phương pháp nghiên cứu.....	6
6. Giả thuyết khoa học	7
7. Đóng góp của luận án.....	8
8. Cấu trúc của luận án.....	8
Chương 1: TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH THPT TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH.....	10
1.1. Nghiên cứu về tư duy phản biện và việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS	10
1.1.1. Nghiên cứu về định nghĩa tư duy phản biện	10
1.1.2. Nghiên cứu về đặc trưng, cấu trúc của năng lực tư duy phản biện.....	14
1.1.3. Nghiên cứu về biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS.	15
1.1.4. Nghiên cứu về biện pháp đánh giá năng lực tư duy phản biện của HS	21
1.2. Nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình và việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học thơ trữ tình	23
1.2.1. Nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình ở trường THPT.....	23
1.2.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học thơ trữ tình	24
Tiểu kết chương 1	26

Chương 2. CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH THPT TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH.....	27
2.1. Năng lực tư duy phản biện và tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT	27
2.1.1. Một số khái niệm cơ bản.....	27
2.1.2. Cấu trúc của năng lực tư duy phản biện.....	32
2.1.3. Mối quan hệ giữa tư duy phản biện với tư duy sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề	35
2.1.4. Tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT.....	38
2.2. Tiềm năng của thơ trữ tình và việc dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình trong phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT.....	40
2.2.1. Một số khái niệm cơ bản.....	40
2.2.2. Hệ thống kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình.....	44
2.2.3. Mục tiêu, yêu cầu, nội dung dạy học phân thơ trữ tình trong chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn THPT	46
2.2.4. Đặc điểm nhận thức của HS THPT là cơ sở để phát triển năng lực tư duy phản biện trong dạy học thơ trữ tình.....	56
2.3. Cấu trúc năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	56
2.3.1. Mô hình cấu trúc năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	57
2.3.2. Chỉ số hành vi của các thành tố đầu ra của năng lực tư duy phản biện trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	59
2.3.3. Đường phát triển năng lực và thang đo đánh giá năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	62
2.4. Thực trạng năng lực tư duy phản biện và việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT trong dạy học thơ trữ tình hiện nay	67
2.4.1. Mục tiêu khảo sát.....	67
2.4.2. Đối tượng, phạm vi khảo sát	67
2.4.3. Công cụ và phương pháp khảo sát	69

2.4.4. Miêu tả và đánh giá thực trạng.....	70
Tiểu kết chương 2.....	84
Chương 3. NGUYÊN TẮC, BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH THPT TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH	85
3.1. Các nguyên tắc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT trong dạy học thơ trữ tình... ..	85
3.1.1. Đảm bảo đáp ứng mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phát triển năng lực HS THPT theo CTGDPT tổng thể và CTGDPT môn Ngữ văn năm 2018	85
3.1.2. Đảm bảo phù hợp với đặc trưng của văn bản thơ trữ tình và hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	85
3.1.3. Đảm bảo phù hợp với đặc điểm tâm lí và năng lực trí tuệ của HS THPT	86
3.1.4. Đảm bảo tích hợp linh hoạt các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện trong tiến trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	87
3.2. Biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học thơ trữ tình ở trường THPT	88
3.2.1. Bổ sung tri thức nền về thơ trữ tình và năng lực tư duy phản biện cho HS....	88
3.2.2. Hướng dẫn HS phát hiện các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa	93
3.2.3. Hướng dẫn HS đưa ra cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình.....	103
3.2.4. Hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến giải để lựa chọn được cách thuyết phục nhất về kí hiệu thẩm mỹ.....	124
3.2.5. Hướng dẫn HS hiệu chỉnh cách kiến giải về kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ trữ tình nếu phát hiện ra các lỗi lập luận.....	132
Tiểu kết chương 3.....	137
Chương 4. THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM	138
4.1. Mục tiêu thực nghiệm	138
4.2. Nội dung thực nghiệm.....	138
4.2.1. Nội dung bài dạy thực nghiệm.....	138
4.2.2. Giới hạn nội dung thực nghiệm.....	138
4.3. Đối tượng, địa bàn, thời gian thực nghiệm	139
4.3.1. Tiêu chí lựa chọn giáo viên và học sinh tham gia thực nghiệm.....	139

4.3.2. Tiêu chí lựa chọn địa bàn thực nghiệm.....	139
4.3.3. Thời gian thực nghiệm	140
4.4. Quy trình thực nghiệm	140
4.5. Thiết kế bài dạy thực nghiệm.....	142
4.6. Đánh giá kết quả thực nghiệm	143
4.6.1. Tiêu chí đánh giá.....	143
4.6.2. Cách thức đánh giá kết quả thực nghiệm	143
4.6.3. Kết quả đánh giá thực nghiệm về mặt định lượng	144
4.6.4. Kết quả đánh giá thực nghiệm về mặt định tính	162
4.6.5. Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm.....	164
4.7. Một số kết luận sau thực nghiệm.....	165
Tiểu kết chương 4	165
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ.....	166
TÀI LIỆU THAM KHẢO	170
PHỤ LỤC.....

DANH MỤC CÁC KÍ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT

Kí hiệu, chữ viết tắt	Được hiểu là
CT	Chương trình
CTGDPT	Chương trình giáo dục phổ thông
ĐC	Đối chứng
ĐTB	Điểm trung bình
GV	Giáo viên
HS	Học sinh
KHTM	Kí hiệu thẩm mỹ
KN	Kĩ năng
NL	Năng lực
SGK	Sách giáo khoa
TDPB	Tư duy phản biện
THPT	Trung học phổ thông
TLTK	Tài liệu tham khảo
TN	Thực nghiệm
TTT	Thơ trữ tình
VB	Văn bản

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 2.1. Bảng so sánh tư duy phản biện và tư duy sáng tạo.....	36
Bảng 2.2. Bảng tóm lược yêu cầu cần đạt trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	48
Bảng 2.3. Bảng thống kê các văn bản thơ trữ tình trong ba bộ SGK Ngữ văn 10 hiện hành.....	51
Bảng 2.4. Bảng thống kê các văn bản thơ trữ tình trong ba bộ SGK Ngữ văn 11 hiện hành.....	52
Bảng 2.5. Bảng chỉ số hành vi năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT.....	59
Bảng 2.6. Thang đo đánh giá năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT.....	63
Bảng 2.7. Danh sách các trường THPT được khảo sát.....	67
Bảng 2.8. Các mức độ đạt được của một số thành tố năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT.....	74
Bảng 2.9. Khó khăn của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	81
Bảng 3.1. Hệ thống phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình	
Bảng 3.2. Bảng tổng hợp ý kiến tranh luận ủng hộ - phản đối cách cắt nghĩa kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ trữ tình.....	117
Bảng 3.3. Bảng tổng hợp ý kiến tranh luận ủng hộ - phản đối cách cắt nghĩa kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản <i>Đàn ghi ta của Lor-ca</i> (Thanh Thảo).....	117
Bảng 3.4. Bảng kiểm đánh giá lập luận.....	130
Bảng 4.1. Danh sách các lớp đối chứng và thực nghiệm.....	139
Bảng 4.2: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp thực nghiệm trường THPT Hà Văn Mao.....	144
Bảng 4.3: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp thực nghiệm trường THPT Tỉnh Gia 2.....	146
Bảng 4.4: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp thực nghiệm trường THPT Hàm Rồng.....	147

Bảng 4.5. Tổng hợp tỉ lệ mức điểm của HS lớp thực nghiệm các trường THPT qua các bài kiểm tra	148
Bảng 4.6. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra trước thực nghiệm của các lớp đối chứng và thực nghiệm	149
Bảng 4.7. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với điểm trung bình giữa lớp đối chứng và thực nghiệm trước thực nghiệm	149
Bảng 4.8. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra đầu ra vòng 1 giữa các nhóm đối chứng và thực nghiệm	154
Bảng 4.9. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với điểm trung bình giữa lớp đối chứng và thực nghiệm sau thực nghiệm vòng 1	154
Bảng 4.10. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra đầu ra vòng 2 giữa các nhóm đối chứng và thực nghiệm	157
Bảng 4.11. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với ĐTB giữa lớp đối chứng và thực nghiệm sau thực nghiệm vòng 2	158
Bảng 4.12. Kết quả điểm bài kiểm tra của lớp thực nghiệm ở các vòng thực nghiệm	161
Bảng 4.13. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations điểm các thành tố của lớp thực nghiệm giữa các vòng thực nghiệm	161

DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ, ĐỒ THỊ

Hình 2.1. Sơ đồ cấu trúc năng lực tư duy phản biện.....	34
Hình 2.2. Sơ đồ quy trình đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	42
Hình 2.3. Cấu trúc năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT	
Hình 2.4. Minh hoạ đường phát triển năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT	
Hình 2.5. Biểu đồ nhận thức của GV về nội dung khái niệm năng lực tư duy phản biện.....	71
Hình 2.6. Biểu đồ nhận thức của HS về nội dung khái niệm năng lực tư duy phản biện.....	72
Hình 2.7. Biểu đồ nhận thức của HS về tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT	72
Hình 2.8. Biểu đồ nhận thức của HS về tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT	73
Hình 2.9. Biểu đồ nhận thức của giáo viên về mức năng lực tư duy phản biện của HS THPT hiện nay	73
Hình 2.10. Biểu đồ nhận thức của HS về mức năng lực tư duy phản biện của HS THPT hiện nay	74
Hình 2.11. Kết quả khảo sát giáo viên về mức độ năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	76
Hình 2.12. Kết quả khảo sát HS THPT về mức năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	76
Hình 2.13. Biểu đồ nhận thức của giáo viên về tiềm năng của dạy học thơ trữ tình trong việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT	80
Hình 2.14. Biểu đồ tần xuất chú ý phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của giáo viên THPT	80
Hình 3.1. Sơ đồ tư duy hệ thống hoá kiến thức trong đọc hiểu văn bản thơ hai-cư .	93
Hình 3.2. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS phát hiện các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa	101

Hình 3.3. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình.....	121
Hình 3.4. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến giải kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ trữ tình để lựa chọn được cách thuyết phục nhất	131
Hình 3.5. Sơ đồ hệ thống các nguyên tắc, biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình.....	135
Hình 3.6. Mô hình tích hợp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong tiếng trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình	136
Hình 4.1. Sơ đồ quy trình thực nghiệm	
Hình 4.2. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra trước thực nghiệm ở trường THPT Hà Văn Mao.....	150
Hình 4.3. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra trước thực nghiệm ở trường THPT Tĩnh Gia 2	150
Hình 4.4. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra trước thực nghiệm ở trường THPT Hàm Rồng	150
Hình 4.5. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 1 ở trường THPT Hà Văn Mao	155
Hình 4.6. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 1 ở trường THPT Tĩnh Gia 2...	155
Hình 4.7. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 1 ở trường THPT Hàm Rồng	155
Hình 4.8. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 2 ở trường THPT Hà Văn Mao	158
Hình 4.9. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của HS trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 2 ở trường THPT Tĩnh Gia 2...	159
Hình 4.10. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố năng lực tư duy phản biện của học sinh trong bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 2 ở trường THPT Hàm Rồng	159

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

1.1. Tư duy phản biện là một trong những năng lực cốt lõi của người công dân toàn cầu thế kỉ XXI

Tư duy phản biện (Critical thinking, cũng được dịch là tư duy phê phán, tư duy biện luận) được xem là “nghệ thuật phân tích và đánh giá tư duy với định hướng cải thiện nó” [1, tr 9]. Đây là năng lực (NL) tư duy có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc xử lí thông tin và giải quyết vấn đề. NL này được tổ chức *Partnership for 21st Century Learning* (2015) xếp vào các kĩ năng hội nhập, giúp người trẻ hội nhập được vào thế kỉ bất định, biết cách tiếp cận, giải quyết những vấn đề phức tạp trong nghề nghiệp và cuộc sống (Dẫn theo [2]). UNESCO đã khẳng định, tư duy phản biện (TDPB) là một trong các NL quan trọng của công dân trong thế kỉ XXI – một thế kỉ vốn có nhiều cơ hội song cũng có nhiều thách thức [3]. Trong *Battelle for Kids Framework for 21st Century Learning*, các tác giả nhấn mạnh: TDPB, cùng với giao tiếp, hợp tác và sáng tạo là các năng lực quan trọng trong lĩnh vực học tập và đổi mới [4].

Trong *OECD Learning Compass 2030 – La bàn định hướng học tập 2030 của OECD*, TDPB nằm trong nhóm NL nhận thức và siêu nhận thức mà HS cần phát triển để tạo ra các giá trị mới, tự chịu trách nhiệm – đây là một trong các NL cần thiết mà HS cần phát triển để có thể phát triển toàn diện, thích nghi được với bất cứ khó khăn, thử thách nào trong tương lai [5]. *World Economic Forum* khẳng định TDPB là một trong mười NL quan trọng của công dân thế kỉ XXI, cùng với NL sáng tạo, hợp tác, giao tiếp, giúp người học đối diện với các thử thách phức tạp trong cuộc sống. Cũng theo *World Economic Forum*, năm 2015, NL TDPB được xếp thứ 4 trong các NL quan trọng nhất của công dân, thì đến năm 2020, NL này đã được xếp ở vị trí số 2 [6]. *ATC21S (Assessment and Teaching of 21Century Skill)* của Đại học Melbourne (Tổ chức đánh giá và giảng dạy các kĩ năng của thế kỉ XXI - Úc) chỉ ra 4 nhóm kĩ năng chính có vai trò quan trọng trong thế kỉ XXI, trong đó, TDPB nằm trong nhóm kĩ năng tư duy [7].

Điều này chứng tỏ, trong thời đại VUCA (Volatility - Biến động, Uncertainty - Bất định, Complexity - Phức tạp, Ambiguity - Mơ hồ) [8], vai trò của NL TDPB ngày càng được khẳng định và thừa nhận mạnh mẽ, có tính toàn cầu.

Hiện nay, thế giới đang bước vào kỉ nguyên của chuyển đổi số. Mọi lĩnh vực đều chịu sự tác động mạnh mẽ của quá trình này. Trong kỉ nguyên chuyển đổi số, cuộc cách mạng công nghệ với sự xuất hiện của trí tuệ nhân tạo đã tạo ra sự thay đổi lớn, đưa đến những thành tựu vượt bậc, thông tin tăng theo cấp số nhân. Đặc biệt,

chat GPT và các ứng dụng tương tự không ngừng xuất hiện với các phiên bản được nâng cấp từng ngày. Công nghệ số đem đến nhiều cơ hội, nhưng cũng đặt ra thách thức khi con người cần chọn lọc, xử lý thông tin do AI (Artificial Intelligence - trí tuệ nhân tạo) cung cấp và tạo nên các thông tin có giá trị hơn so với AI.

Bên cạnh đó, yêu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao cũng có sự thay đổi do xu thế hội nhập quốc tế, toàn cầu hoá, sự cạnh tranh giữa con người và AI trong lĩnh vực việc làm. Người lao động không chỉ cần trang bị kiến thức mà còn cần phải nâng cấp những NL cốt lõi như TDPB, trí tuệ xúc cảm, khả năng hợp tác, giải quyết vấn đề,...

Đứng trước sự thay đổi nhanh chóng của xã hội hiện đại và thị trường lao động, giáo dục cần đặt trọng tâm vào việc phát triển cho người học NL tư duy, đặc biệt là tư duy bậc cao (High Order Thinking), trong đó có TDPB để HS có khả năng chọn lọc và xử lý thông tin một cách thông minh và hữu ích.

Như vậy, phát triển NL TDPB là một mục tiêu quan trọng, bắt buộc của giáo dục thế giới thế kỉ XXI. Mục tiêu đó cần được cụ thể hoá trong các chương trình giáo dục và đào tạo trong nhà trường. Hiện nay, trong chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo phổ thông và đại học của các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, TDPB được khẳng định là một trong những NL quan trọng hàng đầu cần hình thành cho người học. Đây được xem là một trong các trọng tâm giáo dục của mô hình “giáo dục khai phóng” (liberal arts education). Tại Hoa Kỳ, việc tích hợp các KN của thế kỉ XXI – trong đó có TDPB được tích hợp vào chương trình giáo dục từ mầm non đến phổ thông trong các lĩnh vực học tập chính [Dẫn theo TLTK số 9]. Tại Singapore, các KN quan trọng của thế kỉ XXI cũng được quan tâm đưa vào giảng dạy, trong đó TDPB được xem là một trong các NL cần thiết trong thế giới hội nhập, toàn cầu hoá [10].

1.2. Vấn đề phát triển tư duy phản biện cho HS THPT đã được đề cập trong mục tiêu của CTGDPT tổng thể và CTGDPT môn Ngữ văn 2018

Tại Việt Nam, cấp THPT được xác định là “giai đoạn định hướng nghề nghiệp”, nhằm “phát triển năng lực theo sở trường, nguyện vọng của từng học sinh, bảo đảm học sinh tiếp cận nghề nghiệp, chuẩn bị cho giai đoạn học sau giáo dục phổ thông có chất lượng hoặc tham gia cuộc sống lao động” [11; tr 31]. HS THPT chuẩn bị rời ghế nhà trường, trở thành người lao động làm việc ở nhiều môi trường làm việc khác nhau, tham gia vào đời sống tiềm ẩn nhiều vấn đề cần giải quyết. Lúc này, HS cần có nhiều NL để thích ứng, một trong số những NL quan trọng đó là TDPB.

Trong *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018*, các nhà hoạch định

giáo dục đã xác định việc phát triển NL là nhiệm vụ quan trọng: “Chương trình giáo dục phổ thông đảm bảo phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kỹ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại” [11, tr 5]. Trong mục tiêu NL cốt lõi, chương trình chưa đề cập đến TDPB như một NL cốt lõi nhưng trong nội dung yêu cầu phát triển thành tố **tư duy độc lập** của NL **giải quyết vấn đề**, các tác giả đã đề cập đến các biểu hiện sau: “**biết đặt nhiều câu hỏi có giá trị, không dễ dàng chấp nhận thông tin một chiều; không thành kiến** khi xem xét, đánh giá vấn đề; biết quan tâm tới các **lập luận** và minh chứng **thuyết phục; sẵn sàng xem xét, đánh giá lại vấn đề**” [11, tr 50]. Tiếp cận từ góc độ tư duy, đây chính là các phẩm chất, KN thành tố, biểu hiện hành vi của của NL TDPB.

Trong *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018*, mục tiêu của dạy đọc hiểu VB được xác định là “đọc hiểu được cả nội dung tường minh và hàm ẩn của các loại văn bản với mức độ khó hơn thể hiện qua dung lượng, nội dung và yêu cầu đọc; **đọc hiểu với yêu cầu phát triển tư duy phản biện**” [12, tr 6-7]. Trong hoạt động nói và nghe, mục tiêu được xác định là: “có khả năng nghe và đánh giá được nội dung cũng như hình thức biểu đạt của bài thuyết trình; biết tham gia và có chủ kiến, cá tính, có thái độ tranh luận phù hợp trong tranh luận” [12, tr 7]; “biết tranh luận về những vấn đề tồn tại các quan điểm trái ngược nhau; có thái độ cầu thị và văn hoá tranh luận phù hợp; có khả năng nghe thuyết trình và đánh giá được nội dung và hình thức biểu đạt của bài thuyết trình; có hứng thú thể hiện chủ kiến, cá tính trong tranh luận; trình bày vấn đề khoa học một cách tự tin, có sức thuyết phục. Nói và nghe linh hoạt; nắm được phương pháp, quy trình tiến hành một cuộc tranh luận [12, tr 11]. Có thể thấy, khái niệm TDPB tuy không được đề cập trong mục tiêu hoạt động nói, nghe nhưng các từ khoá: “đánh giá”, “tranh luận”, “chủ kiến”, “thái độ cầu thị”, “sức thuyết phục” cũng là các yêu cầu cơ bản của TDPB.

Như vậy, TDPB và các KN thành tố của NL TDPB đã được các nhà khoa học giáo dục Việt Nam quan tâm định hướng phát triển cho người học. Phát triển NL TDPB là một trong các vấn đề được lưu ý đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở bậc phổ thông, trong đó có môn Ngữ văn.

1.3. Dạy học thơ trữ tình là môi trường thuận lợi để phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

Dạy học thơ trữ tình (TTT) có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho HS do đặc trưng của hoạt động tiếp nhận VB văn học và đặc trưng của thể loại TTT quy định. Tiếp nhận TTT không chỉ giới hạn trong hoạt động đọc VB mà còn là sự tương tác của người đọc với VB thông qua các hoạt động viết, nói và nghe. Đó là hoạt động kiến tạo nghĩa, tạo lập nên các giá trị mới cho VB, tạo nên các VB mới

trên nền tảng VB của tác giả. Do đó, trong quá trình tiếp nhận TTT, việc người học đưa ra được những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều sẽ góp phần không nhỏ trong việc phát triển NL TDPB.

Ngoài ra, TTT là thể loại có dung lượng ngắn, điển hình về tính hàm ngôn đa nghĩa, khơi gợi sự đối thoại, tranh luận trong tiếp nhận của người đọc. Đặc biệt, thủ pháp lạ hóa được thi sĩ sử dụng trong TTT có thể thách thức những cách tiếp nhận theo lối mòn, từ đó khuyến khích ở người đọc tinh thần phản biện với cái cũ. Chính vì vậy, dạy học TTT có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho HS: người học sẽ có cơ hội được phát hiện các vấn đề có trong VB, tìm kiếm các thông tin phù hợp để giải quyết vấn đề, nhìn nhận vấn đề đặt ra trong VB một cách đa chiều, nhờ đó mà phát triển được NL TDPB.

Các VB TTT được lựa chọn dạy trong chương trình Ngữ văn THPT thường là những sáng tác phong phú về nội dung, đa dạng về hình thức thể hiện, chiếm thời lượng không nhỏ trong toàn bộ nội dung của chương trình. Việc đề xuất các biện pháp để phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học TTT không chỉ góp phần quan trọng trong việc nâng cao NL đặc thù mà còn giúp HS phát hiện được những giá trị thẩm mỹ của VB, nâng cao NL đọc hiểu VB TTT cho HS.

1.4. NL TDPB của HS THPT hiện còn yếu và chưa được quan tâm hình thành, phát triển trong quá trình dạy học Ngữ văn

Trên thế giới, TDPB được xem là một trong những nội dung dạy học quan trọng, có nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề phát triển NL này cho HS, các nhà giáo dục đã quan tâm tới việc phát triển NL TDPB, người học được tạo điều kiện để phát triển tốt nhất NL tư duy bậc cao này. Tuy nhiên, thực trạng dạy học phát triển NL TDPB cho người học hiện còn nhiều khó khăn, hạn chế. Theo khảo sát của Lauren Pitts (2019) từ hơn 1000 giáo viên ở 82 quốc gia, 93% GV cho rằng việc phát triển NL TDPB cho HS là quan trọng, nhưng chỉ 21% GV có đủ phương tiện để phát triển NL TDPB cho người học, 17% GV được bồi dưỡng để có các biện pháp phát triển NL TDPB cho người học [13]. Theo R.Paul (2004), hiện trạng giáo dục TDPB ở Mỹ: bài giảng vẫn thiên về học thuộc lòng, và thói quen học tập thiếu hiệu quả vẫn là tiêu chuẩn trong việc giảng dạy và học tập [14].

Tại Việt Nam, NL TDPB của HS nhìn chung còn yếu: HS thiếu tinh thần phản biện, chưa được chú ý phát triển các thành tố của NL TDPB để giải quyết vấn đề hiệu quả. Vì vậy, các em gặp nhiều khó khăn trong học tập, công việc và trong đời sống. Đó là hệ quả của truyền thống dạy học nặng về truyền thụ kiến thức hơn hình thành NL cho người học, HS thiếu các điều kiện để rèn luyện các NL tư duy bậc cao quan trọng.

Các công trình nghiên cứu phát triển NL TDPB trong dạy học nói chung và trong dạy học Ngữ văn nói riêng còn nhiều hạn chế. Tuy đã có một số bài viết đề cập đến việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học các môn, nhưng nội dung mới dừng ở mức độ khái quát giới thiệu lí thuyết, rất ít công trình ứng dụng vào thực tế dạy học các môn học cụ thể, biện pháp được đề xuất chưa có tính hệ thống, phần lớn chưa được thực nghiệm đúng quy trình để đánh giá tính hiệu quả, phù hợp.

Thực tế dạy học Ngữ văn cho thấy, nội dung CT, SGK, các phương pháp dạy học và hình thức kiểm tra đánh giá của GV chưa quan tâm nhiều tới việc phát triển NL TDPB cho HS. GV chưa quan tâm hoặc chưa có các biện pháp hiệu quả để tích hợp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học. HS không dành nhiều thời gian để tìm tòi, càng ít suy xét các vấn đề trong VB một cách đa chiều và tranh luận phản biện với thầy cô, bạn bè về các nội dung bài học.

Xuất phát từ những lí do trên, chúng tôi lựa chọn đề tài: *Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông* với mong muốn vừa nâng cao hiệu quả đọc hiểu VB TTT vừa góp phần phát triển ở HS một trong những NL cốt lõi, giúp HS nâng cao chất lượng học tập, chất lượng cuộc sống và công việc sau này.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Trên cơ sở đặc trưng của NL TDPB, đặc trưng của VB TTT và thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học VB TTT, luận án nghiên cứu xác định cấu trúc, các biểu hiện, tiêu chí đánh giá NL TDPB của HS THPT trong đọc hiểu VB TTT; đề xuất các nguyên tắc, biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT ở trường THPT nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy học TTT đồng thời góp phần phát triển các NL cốt lõi cho HS đáp ứng mục tiêu, yêu cầu của CTGDPT 2018.

3. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu trên, nhiệm vụ nghiên cứu của luận án là:

(1) Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan đến vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT.

(2) Xác lập cơ sở lí luận và thực tiễn của vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu TTT ở trường THPT.

(3) Đề xuất các nguyên tắc và biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu TTT ở trường THPT.

(4) Thực nghiệm sư phạm: thiết kế kế hoạch bài dạy và tổ chức dạy học một số VB TTT theo hướng tích hợp phát triển NL TDPB cho HS để kiểm chứng tính khả thi của các biện pháp đã đề xuất.

4. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học TTT là một vấn đề rộng, bao gồm phát triển NL TDPB cho HS qua dạy đọc hiểu, viết, nói và nghe. Trong khuôn khổ có hạn, ở luận án này, nghiên cứu của chúng tôi chỉ tập trung chủ yếu vào *các nguyên tắc, biện pháp phát triển NL TDPB cho HS THPT trong hoạt động dạy học đọc hiểu VB TTT*. Tất nhiên, đọc hiểu là một hoạt động xảy ra trong tâm trí người đọc và kết quả đọc hiểu được trình bày dưới dạng nói và viết. Vì vậy, các diễn giải, phân tích, chứng minh, đánh giá NL TDPB của HS trong luận án này là các văn bản viết và nói, nhưng chủ yếu là viết và nói trong phạm vi giờ đọc hiểu VB TTT.

4.2. Phạm vi nghiên cứu

Về đối tượng khảo sát và thực nghiệm:

Phạm vi khảo sát của luận án là các công trình nghiên cứu có liên quan đến TDPB, đặc điểm thể loại TTT, phương pháp dạy học TTT, CTGDPTTT 2006 và 2018, CCGDPT môn Ngữ văn 2006 và 2018, SGK Ngữ văn THPT 2006 và 2018.

Phạm vi điều tra, khảo sát thực trạng dạy học TTT tại các trường THPT trên địa bàn một số tỉnh: Thanh Hoá, Thái Bình, Hưng Yên, Nam Định, Sơn La, Hà Nội, Tây Ninh, Bà Rịa – Vũng Tàu,... Trong đó, tại Thanh Hoá, các trường được khảo sát đại diện cho khu vực miền núi - miền biển - đồng bằng, khu vực nông thôn – thành thị. Tại mỗi trường, đối tượng HS được khảo sát đại diện cho cả ba lớp 10, 11, 12, thuộc các lớp chuyên ban và lớp đại trà.

Đối tượng thực nghiệm: Do bối cảnh thay SGK mới, chúng tôi chọn đối tượng thực nghiệm là HS lớp 10 tại ba trường: THPT Hà Văn Mao (huyện Bá Thước), Tĩnh Gia 2 (huyện Tĩnh Gia), Hàm Rồng (thành phố Thanh Hoá) – đại diện cho ba vùng (miền núi – đồng bằng – miền biển), hai khu vực (thành thị - nông thôn) của tỉnh Thanh Hoá.

Về nội dung dạy học để phát triển NL TDPB cho HS: chúng tôi giới hạn tập trung đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy đọc hiểu VB - ở đó, GV tổ chức các hoạt động để HS đọc, cắt nghĩa, lí giải, đánh giá VB TTT.

Về phạm vi đối tượng tác động: Việc phát triển NL TDPB cho HS là một quá trình lâu dài, toàn diện, liên quan đến hệ thống biện pháp tác động tới chương trình và nội dung dạy học, đội ngũ GV, HS THPT,... Trong phạm vi luận án này, chúng tôi chỉ xác định phạm vi tác động là các biện pháp dạy học của GV hướng tới đối tượng là HS THPT.

5. Phương pháp nghiên cứu

5.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lí thuyết

Các phương pháp nghiên cứu lí thuyết được sử dụng để nghiên cứu các vấn đề lí luận của đề tài. Cụ thể như sau:

Phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa, khái quát hóa các vấn đề lí thuyết về TDPB, VB TTT và dạy học TTT trong các tài liệu có liên quan để xây dựng báo cáo tổng quan và cơ sở lí luận cho đề tài nghiên cứu.

So sánh, đối chiếu các mô hình, trường phái lí thuyết về TDPB và VB TTT; giữa CT, SGK NV 2006 và 2018, giữa lí luận và thực tiễn dạy học TTT ở trường THPT.

5.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Khảo sát mục tiêu, yêu cầu, nội dung dạy học TTT trong CTGDPT môn Ngữ văn 2006, 2018.

Điều tra thực tế hoạt động dạy học của GV bằng cách dùng phiếu hỏi, phỏng vấn và dự giờ nhằm đánh giá thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT.

Phân tích sản phẩm học tập của HS thông qua bài kiểm tra đánh giá thực trạng, bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm.

Phương pháp chuyên gia: tham gia các hội nghị khoa học có chủ đề liên quan đến đề tài, công bố các bài viết trong các hội thảo chuyên ngành, tham khảo ý kiến chuyên gia tại các buổi seminar, tham khảo ý kiến chuyên gia trong quá trình thiết kế thang đo và bài kiểm tra đánh giá NL TDPB của HS.

Thực nghiệm sư phạm: thiết kế và tổ chức dạy học VB TTT có lồng ghép các biện pháp phát triển NL TDPB nhằm kiểm nghiệm tính khả thi và hiệu quả của biện pháp đã đề xuất. Việc tổ chức TN được tiến hành tại ba trường tại tỉnh Thanh Hoá với đối tượng HS lớp 10.

Phương pháp phân tích dữ liệu: sử dụng trong quá trình xử lí các số liệu thu thập về thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT và trong quá trình TN sư phạm. Số liệu được phân tích định lượng bằng phần mềm SPSS (phiên bản 22.0) và đánh giá định tính. Kết quả phân tích dữ liệu góp phần quan trọng giúp khẳng định các đánh giá, kết luận của đề tài.

6. Giả thuyết khoa học

TDPB là một năng lực cốt lõi của người công dân toàn cầu thế kỉ 21, phát triển NL TDPB cho HS THPT là một yêu cầu cấp thiết, dạy học phần TTT có nhiều tiềm năng để tích hợp phát triển NL TDPB cho HS. Nếu nghiên cứu, làm sáng tỏ được cơ sở khoa học của việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT và đề xuất, ứng dụng được các biện pháp tích hợp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT thì sẽ góp phần quan trọng vào việc phát triển các thành tố

của NL TDPB, đồng thời góp phần nâng cao hiệu quả dạy học phần TTT ở THPT, đáp ứng mục tiêu phát triển các phẩm chất và NL HS THPT theo Chương trình GDPT năm 2018.

7. Đóng góp của luận án

7.1. Về lí luận

Góp phần bổ sung lí thuyết về: cấu trúc, tiêu chí đánh giá NL TDPB của HS trong dạy học TTT, một số luận điểm mới về các yêu cầu và biện pháp phát triển NL TDPB cho HS THPT trong giờ dạy học TTT, qua đó góp phần phát triển hệ thống lí thuyết dạy học TTT và phát triển NL tư duy cho HS ở nhà trường phổ thông.

7.2. Về thực tiễn

Góp phần xác định được thực trạng phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu VB TTT, xác định được những tồn tại trong việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT nói riêng, trong dạy học Ngữ văn nói chung.

Cung cấp cho GV những hướng dẫn lí thuyết về các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu VB TTT sau khi đã được chúng tôi kiểm chứng về tính khả thi, độ tin cậy và tính hiệu quả trong dạy học đọc hiểu VB TTT ở trường THPT.

Là tài liệu tham khảo cho GV và HS trong dạy học TTT, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học TTT, phát triển NL TDPB cho HS, phát triển NL tự học của HS.

Là tài liệu tham khảo trong đào tạo GV Ngữ văn ở các trường Sư phạm.

8. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần *Mở đầu*, *Kết luận*, *Danh mục các công trình công bố của tác giả*, *Phụ lục* và *Tài liệu tham khảo*, nội dung của luận án gồm 4 chương:

Chương 1: Tổng quan về vấn đề phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông. Từ kết quả khảo sát tư liệu, chương tổng quan trình bày những thành tựu lí luận có liên quan đến vấn đề nghiên cứu của luận án như: Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về TDPB, về việc dạy học TTT, về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học văn nói chung, dạy học TTT nói riêng. Kết quả tổng quan cho thấy, mặc dù các nhà nghiên cứu đều khẳng định vai trò quan trọng của NL TDPB và vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học Ngữ văn nói chung, dạy học TTT nói riêng, nhưng cho đến nay, chưa có một công trình, bài viết có hệ thống nào bàn về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT.

Chương 2: Cơ sở khoa học của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông.

Chương 2 đi sâu làm sáng tỏ vì sao phải đặt vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT. Cụ thể, luận án nghiên cứu, hệ thống hóa đặc trưng, bản chất, vai trò của NL TDPB, xác định cấu trúc của NL TDPB, cấu trúc của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT. Bên cạnh đó, luận án đi sâu khảo sát, phân tích, đánh giá thực trạng NL TDPB của HS, thực trạng dạy học TTT, thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT hiện nay. Kết quả khảo sát cho thấy, việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT có những ưu điểm nhưng cũng còn nhiều hạn chế. Đây là những tiền đề lí luận và thực tiễn quan trọng để luận án đề xuất các biện pháp khoa học nhằm nâng cao hiệu quả phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học TTT.

Chương 3: Nguyên tắc, biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông. Chương 3 đề xuất hệ thống các nguyên tắc và biện pháp cụ thể nhằm phát triển NL TDPB cho HS khi dạy học TTT. Các nguyên tắc cần đảm bảo trong phát triển NL TDPB gồm: 1, Đảm bảo phù hợp và đáp ứng mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phát triển NL HS THPT theo CTGDPTTT và CTGDPT môn Ngữ văn 2018; 2, Đảm bảo phù hợp với đặc trưng của VB TTT và hoạt động đọc hiểu VB TTT; 3, Đảm bảo phù hợp với đặc điểm tâm lí và NL trí tuệ của HS THPT; 4, Đảm bảo tích hợp phù hợp các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện trong tiến trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình. Biện pháp được đề xuất gồm: 1, Bổ sung tri thức nền cho HS - cơ sở để phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT; 2, Hướng dẫn HS phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa; 3, Hướng dẫn HS đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM có tính vấn đề trong VB TTT; 4, Hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá để lựa chọn được cách thuyết phục nhất; 5, Hướng dẫn HS hiệu chỉnh các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM trong VB TTT nêu phát hiện ra các điểm nguy biện, thiên kiến, thiếu phù hợp trong lập luận.

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm. Chương 4 kiểm chứng tính phù hợp, khả thi của những biện pháp sư phạm được đề xuất ở chương 3, từ đó rút ra những đề xuất, kiến nghị cần thiết về vấn đề phát triển NL TDPB trong dạy học TTT ở trường THPT nhằm phát triển toàn diện tâm hồn, trí tuệ của HS.

Chương 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH

1.1. Nghiên cứu về TDPB và việc phát triển NL TDPB cho HS

Tư duy phản biện (Critical Thinking – cách dịch khác: Tư duy phê phán, tư duy biện luận) đã có cơ sở từ thời Socrates. Ông tạo ra kỹ thuật đặt câu hỏi theo nguyên tắc giúp HS nghiên cứu sâu sắc các ý tưởng một cách logic và thẩm định được giá trị của chúng. Ở phương Đông, nguồn gốc của TDPB đã được nhắc đến từ Kinh Kamala qua lời dạy của Đức Phật: “Các con đừng tin điều gì chỉ vì được nghe điều đó nhiều lần; đừng tin chỉ vì đó là truyền thống; đừng tin chỉ vì đó là lời đồn đại; đừng tin chỉ vì điều đó được ghi lại trong kinh điển hay sách vở; đừng tin chỉ vì điều đó nghe có vẻ hợp lý; đừng tin bởi vì điều đó phù hợp với một hệ thống triết lý, tư tưởng; đừng tin chỉ vì theo lý luận và suy diễn; đừng tin chỉ vì điều đó phù hợp với định kiến, lập trường của mình; đừng tin chỉ vì người nói điều đó có vẻ là người đáng tin; đừng tin chỉ vì người đó là thầy hay các bậc trưởng thượng của mình” (dẫn theo [15]). Liên hệ với vấn đề phát triển NL TDPB, những lời răn này chính là cách thức để bác bỏ các dạng nguy hiểm, đưa ra quan điểm về việc nhìn nhận vấn đề cẩn trọng, đa chiều.

Hiện nay, ở các nước trên thế giới, TDPB được xem là một trong những nội dung quan trọng trong chuẩn đầu ra của nhiều trường, nhận được sự quan tâm của rất nhiều học giả với các công trình nghiên cứu lí giải nội hàm khái niệm, đặc trưng cấu trúc, các biện pháp phát triển, biện pháp đánh giá, mối quan hệ giữa NL TDPB với các NL cốt lõi khác.

1.1.1. Nghiên cứu về định nghĩa tư duy phản biện

Trên thế giới, định nghĩa về TDPB là một quá trình với nhiều khuynh hướng khác nhau.

Từ góc độ triết học, J. Dewey (1909), trong sách *How we think*, gọi TDPB là *Reflective thought* (tư duy phản chiếu), là sự xem xét tích cực, bền bỉ và cẩn thận đối với bất kỳ niềm tin hoặc hình thức tri thức giả định nào dưới ánh sáng của các cơ sở hỗ trợ cho nó, và các kết luận tiếp theo mà nó hướng tới - “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” [16, tr 6]. Như vậy, trong định nghĩa của mình, ông khẳng định phẩm chất chủ động, tự thân của quá trình TDPB – khác với loại tư duy bị động mà ở đó người ta chỉ tiếp nhận ý tưởng và thông tin từ người khác. Việc nhấn mạnh đây là một quá trình liên tục, cẩn trọng cho thấy ông phân biệt với những trường hợp đưa ra quyết định mà thiếu sự suy nghĩ hoặc trong quá trình suy nghĩ bỏ qua một số bước quan trọng. Tuy

nhiên, yếu tố quan trọng nhất trong định nghĩa của J. Dewey chính là các căn cứ có cơ sở và các kết luận được hướng đến. Theo ông, TDPB rất coi trọng lí luận, đưa ra căn cứ và đánh giá tính khả thi của các căn cứ có liên quan.

Edward Glaser là đồng tác giả của bài kiểm tra TDPB - *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal - UK Edition* [17]. Dựa trên ý tưởng của J. Dewey, Edward Glaser (1941) đã định nghĩa TDPB là (1) thái độ sẵn sàng xem xét một cách chu đáo các vấn đề và các chủ đề trong phạm vi kinh nghiệm của cá nhân, (2) kiến thức về các phương pháp điều tra logic và suy luận, và (3) một số kĩ năng trong việc áp dụng các phương pháp đó. TDPB đòi hỏi một nỗ lực bền bỉ để xem xét bất kì niềm tin hoặc giả định dạng kiến thức dưới ánh sáng của các bằng chứng hỗ trợ nó và các kết luận tiếp theo mà nó hướng tới (dẫn theo [18, tr 3]). Như vậy, E. Glaser đã quan tâm đến các bằng chứng và nhấn mạnh vai trò của kĩ năng, phương pháp tư duy. Điều đó cho thấy, TDPB được xem là một quá trình biện chứng chứ không chỉ nhấn mạnh ở kết quả của sự tư duy.

Lipman (1988) khẳng định TDPB là tư duy khéo léo, có trách nhiệm, giúp tạo điều kiện cho sự phán xét tốt bởi nó dựa vào các tiêu chí (criteria), tự điều chỉnh (self-correcting) và nhạy cảm với ngữ cảnh (sensitive to context) [19, tr 39]. Facion (1990) cho rằng TDPB là sự phán đoán có mục đích (purposeful), tự điều chỉnh (self-regulatory) có kết quả trong/ dẫn đến việc giải thích (interpretation), phân tích (analysis), đánh giá (evaluation) và suy luận (inference) cũng như giải thích bằng chứng (evidential), khái niệm (conceptual), phương pháp luận (methodological), những cân nhắc về tiêu chí (criteriological) hoặc khái niệm mà phán đoán dựa trên đó [20, tr 3]. Cùng khẳng định phẩm chất của TDPB, Ennis (1991) lại nhấn mạnh kết quả của TDPB không chỉ đối với những phán đoán về điều nên tin mà còn đối với cả hành động, mở rộng bao gồm cả việc ra quyết định, ông khẳng định: TDPB là suy nghĩ có suy xét và hợp lí tập trung vào việc quyết định nên tin hay làm gì [21, tr 6]. Có thể thấy, TDPB có ứng dụng thực tế.

TDPB còn được xem là “nghệ thuật phân tích và đánh giá tư duy với định hướng cải thiện nó” [1; tr 9], là nghệ thuật của tư duy về tư duy (the art of thinking about thinking) [22, tr 19]. Như vậy, đây là một siêu nhận thức, và mục đích của quá trình siêu nhận thức này là cải thiện tư duy, khiến tư duy của cá nhân trở nên chặt chẽ, sắc bén hơn, tránh được những lỗ hổng, những điểm mập mờ, thiếu rõ ràng, TDPB đã được nâng lên mức nghệ thuật – mang những phẩm chất đặc biệt, phân biệt với các thao tác tư duy thuần túy.

Bailin (2002) nhấn mạnh đây là tư duy hướng tới mục tiêu và có mục đích hình thành phán đoán (judgment) – nơi tự thân tư duy đáp ứng các tiêu chuẩn về

tính đầy đủ và chính xác; Tư duy tốt, đáp ứng được các tiêu chuẩn đầy đủ và chính xác [23, tr 361]. Đến năm 2020, Jonathan Heard, Claire Scoular, Daniel Duckworth, Dara Ramalingam, và Ian Teo (2020) trong *Critical thinking: skill development framework* đã tổng hợp nhiều cách định nghĩa khác nhau của các tác giả và rút ra định nghĩa: TDPB là phân tích và đánh giá thông tin, lập luận và tình huống, theo các tiêu chuẩn phù hợp (appropriate standards) như sự thật và logic, nhằm mục đích xây dựng kiến thức, hiểu biết, giả thuyết và niềm tin mới hợp lý và sâu sắc [24, tr 11].

Dù cách phát biểu khác nhau, song các nhà khoa học trên đều định nghĩa TDPB bằng cách nêu lên các phẩm chất của tư duy và của người tư duy. Theo đó, khuynh hướng TDPB, thái độ, thói quen tư duy hoặc động lực bên trong giúp một cá nhân vận dụng hiệu quả NL TDPB được tập trung nêu bật. Ngoài ra, trong các định nghĩa này, yếu tố lập luận căn cứ trên logic và việc phân tích, đánh giá tính đúng đắn của lập luận cũng được chú ý nhấn mạnh.

Từ góc độ tâm lý học, các nhà khoa học xem TDPB là một quá trình nhận thức nhằm tạo ra các sản phẩm tư duy có chất lượng. Tiếp cận TDPB ở phương diện này, các nhà nghiên cứu quan tâm tới các hành động mà người có NL TDPB có thể làm: một hệ thống KN và quy trình được thực hiện bởi những người có TDPB. Vì không thể quan sát được quá trình suy nghĩ nên các nhà tâm lý học nhận thức đã tập trung vào các sản phẩm của tư duy hoặc các KN hiển nhiên/ công khai (overt) như phản ánh, phân tích, diễn giải, lập luận, so sánh, đánh giá, thừa nhận giả định, suy luận, đặt câu hỏi tốt,... [25]. Sternberg (1986) khẳng định TDPB là các quy trình tinh thần, chiến lược và cách trình bày mà mọi người sử dụng để giải quyết vấn đề, ra quyết định và học các khái niệm mới [26, tr 3]. Michael Scriven (1997) cho rằng: TDPB là kỹ năng diễn giải và đánh giá tích cực, chủ động những vấn đề đáng lưu ý thông qua quan sát, giao tiếp, truyền thông và lập luận. Theo ông, TDPB là một NL học vấn cơ bản, tương tự như đọc và viết, tức là một hoạt động có kỹ năng [27]. Hành động phân tích, diễn đạt lại nội dung, đánh giá không chỉ đòi hỏi việc phát hiện lỗi trong quá trình lập luận của người khác mà còn cần tìm kiếm những thông tin mới, xem xét vấn đề ở nhiều khía cạnh khác nhau, tiên đoán những khả năng có thể xảy ra. Theo Halpern (1998), TDPB thể hiện ở việc sử dụng các KN hoặc chiến lược nhận thức giúp làm tăng khả năng đạt được kết quả mong muốn [28, tr 450]. Willingham (2007) nhấn mạnh TDPB là nhìn thấy cả hai mặt của một vấn đề, cởi mở với những bằng chứng mới bác bỏ ý kiến của bản thân, lập luận một cách vô tư, yêu cầu rằng các tuyên bố được hỗ trợ bởi bằng chứng, suy luận và suy ra kết luận từ những dữ kiện có sẵn, giải quyết vấn đề,... [29, tr 8].

Như vậy, trong khi tiếp cận ở góc độ triết học, các nhà khoa học tập trung vào khuynh hướng TDPB, thái độ, thói quen tư duy hoặc động lực bên trong giúp một cá nhân sử dụng các KN TDPB thì từ góc độ tâm lý học, các nhà khoa học nhấn mạnh vào các kỹ năng TDPB, quá trình nhận thức có liên quan đến TDPB.

Bên cạnh đó, một số định nghĩa dung hoà hai phương diện triết học và tâm lý học nhận thức đã được đề xuất. Đó là định nghĩa trong *Báo cáo Delphi của Hiệp hội triết học Hoa Kỳ* (1990): TDPB là sự phán đoán có mục đích, tự điều chỉnh, dẫn đến việc giải thích, phân tích, đánh giá và suy luận, cũng như giải thích dựa trên bằng chứng, khái niệm, phương pháp luận, tiêu chí hoặc ngữ cảnh mà phán đoán đó dựa vào (“We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criterionlogical, or contextual considerations upon which that judgment is based”) [30, tr 2].

Từ góc độ giáo dục học, các nhà khoa học đã đề xuất định nghĩa về TDPB gắn liền với thực tiễn giảng dạy. Theo Kurfiss (1988), TDPB là một cuộc điều tra với mục đích khám phá một tình huống, hiện tượng, câu hỏi hoặc vấn đề để đi đến một giả thuyết hoặc kết luận về nó, tích hợp tất cả các thông tin có sẵn, do đó, nó có thể chứng minh tính thuyết phục (an investigation whose purpose is to explore a situation, phenomenon, question, or problem to arrive at a hypothesis or conclusion about it that integrates all available information and that can therefore beconvincingly justified) [31, tr 20].

Như vậy, tuy xuất phát điểm và có mối quan tâm khác nhau, nhưng các nhà nghiên cứu thuộc các khuynh hướng định nghĩa trên đã chỉ ra được những nội hàm cơ bản của khái niệm TDPB. Điểm nhấn của TDPB chính là ở chất lượng, độ tin cậy của lập luận và vai trò chủ động, tự thân của người tư duy trong quá trình đưa ra các quyết định và phương án giải quyết các vấn đề phức tạp một cách hiệu quả.

Tại Việt Nam, nhiều tác giả đã có những công trình dịch thuật, nghiên cứu tổng quan các tài liệu về TDPB trên thế giới và vận dụng trong giảng dạy tại Việt Nam. Các tác giả đã đưa ra các quan niệm khác nhau về định nghĩa TDPB. *World Vision Việt Nam* đưa ra khái niệm về TDPB là “quá trình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá một thông tin đã có theo các cách nhìn khác cho vấn đề đã đặt ra nhằm làm sáng tỏ và khẳng định lại tính chính xác của vấn đề. Lập luận phản biện phải rõ ràng, logic, đầy đủ bằng chứng, tỉ mỉ và công tâm” (dẫn theo [32, tr 14]).

Trong các công trình đề cập đến việc phát triển NL TDPB cho người học trong các phạm vi chuyên môn khác nhau, khái niệm TDPB được các tác giả xác định là khả năng “vận dụng trí tuệ khéo léo cho việc phân tích, quan sát, giao tiếp, kinh

nghiệm, tổng hợp, hình thành và sắp xếp các ý tưởng, bảo vệ ý kiến, so sánh, đưa ra các kết luận, đánh giá các lập luận và giải quyết vấn đề bằng cách đưa ra kết luận, quan điểm ý kiến của riêng mình để giao tiếp ứng xử” [33, tr 164], là “quá trình chủ động, tự đối chiếu, tự suy xét, tự nghi vấn, tự tìm ra những thông tin cần thiết để xác lập niềm tin của mình”, là “mô hình tư duy có mục đích cải tiến chất lượng tư duy, giúp khai minh trí tuệ, nhằm đạt được sự minh định trong nhận thức” [32, tr 15]. Ngoài ra, đây còn được xem là loại tư duy “kết hợp những quy tắc của phương pháp tư duy truyền thống với những kỹ năng giải quyết vấn đề mang tính tạo lập của phương pháp tư duy song song và tư duy đa phương, tránh bỏ sót dữ kiện và xét tất cả các trường hợp có thể xảy ra để đi đến một kết luận hay quyết định tối ưu” [34, tr 35], là khả năng suy nghĩ đa chiều, phản biện lại vấn đề, xem xét mọi khía cạnh để tìm ra chân lý chứ không dễ dàng chấp nhận mọi ý kiến ngay từ ban đầu [35], là loại hình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá những thông tin đã có theo các cách nhìn khác nhau, nhằm làm sáng tỏ và khẳng định lại tính chính xác của vấn đề [36, tr 13].

Tiểu kết: Như vậy, tuy có nhiều quan điểm khác nhau về định nghĩa TDPB, song hầu hết các định nghĩa đều nhấn mạnh đến các thành tố đặc trưng của TDPB gồm: suy luận (reason), phán đoán (judgment), siêu nhận thức (metacognition), sự phản chiếu (reflection), nêu vấn đề (questioning) và quá trình nhận thức (mental processes). Ở Việt Nam, đối tượng tiếp cận TDPB chủ yếu là các nhà giáo dục, các định nghĩa về TDPB được sử dụng trong các bài viết, công trình nghiên cứu được kế thừa từ các thành tựu nghiên cứu trên thế giới và có sự lựa chọn phù hợp với mục tiêu phát triển NL TDPB trong từng nội dung dạy học và đối tượng người học cụ thể.

1.1.2. Nghiên cứu về đặc trưng, cấu trúc của NL TDPB

Do nghiên cứu về định nghĩa TDPB có sự khác nhau trong cách tiếp cận định nghĩa về TDPB nên các nhà nghiên cứu cũng có những quan niệm khá đa dạng trong cách xác định đặc trưng cấu trúc của NL TDPB.

Edward Glaser (1941) liệt kê các kỹ năng thành tố của NL TDPB như sau: khả năng nhận ra các vấn đề, tìm ra các phương tiện khả thi để giải quyết các vấn đề đó, thu thập và sắp xếp thông tin thích hợp, nhận ra các giả định và giá trị ngầm, hiểu và sử dụng ngôn ngữ chính xác, rõ ràng và phân biệt, diễn giải dữ liệu, đánh giá bằng chứng và đánh giá các lập luận, nhận ra sự tồn tại (hoặc không tồn tại) của các mối quan hệ logic giữa các mệnh đề, rút ra các kết luận và khái quát hóa được bảo đảm, kiểm tra các kết luận và khái quát hóa mà một người đạt được, xây dựng lại các mô hình niềm tin của một người về cơ sở của kinh nghiệm rộng hơn, và đưa

ra những đánh giá chính xác về những sự vật và phẩm chất cụ thể trong cuộc sống hàng ngày (dẫn theo [37]).

Robert H. Ennis (1987) phân loại TDPB thành hai nhóm: cơ bản và nâng cao với các yếu tố; tập trung vào một câu hỏi, phân tích các lập luận, và đặt, trả lời câu hỏi làm rõ và/ hoặc thách thức trong danh mục cơ bản [38, tr 15]. Brookfield (1987) chỉ ra bốn thành phần của TDPB (xác định và thách thức các giả định, thách thức/ nhận ra tầm quan trọng của bối cảnh, tưởng tượng và khám phá các lựa chọn thay thế, và tham gia vào chủ nghĩa hoài nghi phản ánh), và năm giai đoạn của TDPB: sự kiện kích hoạt, thẩm định, khám phá, phát triển các quan điểm thay thế và tích hợp. Chúng có những yếu tố chung với khả năng “quyết định hành động” của Ennis [39]. Khung APA (*Dự án Delphi của Hiệp hội Triết học Mỹ* (1988 - 1990) lại xác định TDPB gồm sáu KN cốt lõi: diễn giải, phân tích, suy luận, đánh giá, giải thích, tự điều chỉnh [30].

Theo Alec Fisher (2001), TDPB được xác định gồm các thành tố sau: xác định các yếu tố của một suy đoán; xác định và đánh giá các giả định; làm rõ và giải thích lời diễn đạt và các ý tưởng; đánh giá các khả năng chấp nhận, đặc biệt là độ tin cậy của các bằng chứng; đánh giá lí lẽ của các quan điểm khác nhau; phân tích, đánh giá và đưa ra các cách cắt nghĩa khác nhau; phân tích, đánh giá và đưa ra các quyết định; đưa ra kết luận [18].

Peter A. Facione (2011) lại khẳng định TDPB gồm các thành tố: phát hiện vấn đề, phân tích và tổng hợp thông tin để giải quyết vấn đề, nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc nhìn mới, xem xét một vấn đề dưới nhiều quan điểm để tìm ra những kết luận đúng đắn nhất, có khả năng tự hiệu chỉnh vấn đề khi cần thiết [40].

Như vậy, đã có nhiều quan niệm khác nhau về đặc trưng, cấu trúc của NL TDPB. Tuy nhiên, theo chúng tôi, điểm chung giữa các tác giả về các thành tố của TDPB gồm: khả năng lập luận, khả năng đánh giá, khả năng ra quyết định và giải quyết vấn đề. Các hành vi biểu hiện cụ thể của NL TDPB là: trả lời câu hỏi, xác định thuật ngữ, xác định giả định, diễn giải và giải thích, suy luận, phán đoán, nhìn nhận đa chiều. Đây là những gợi ý quan trọng để chúng tôi xác định khung cấu trúc NL TDPB và NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT.

1.1.3. Nghiên cứu về biện pháp phát triển NL TDPB cho HS

Khẳng định vai trò của NL TDPB, các nhà nghiên cứu hiện đại về TDPB đồng thời khẳng định sự cần thiết phải có các cách thức để phát triển NL này cho người học. NL tư duy tuy là bẩm sinh và cố hữu, nhưng phần lớn suy nghĩ là thiên vị, phiến diện, thiếu sót và có thành kiến [41]. Do đó, đã có nhiều tác giả quan tâm tới việc đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB.

Trên thế giới, biện pháp phát triển NL TDPB được đề xuất ở cả phạm vi khái quát và phạm vi chuyên ngành cụ thể. Socrates (469 - 399 trước Công nguyên) đã đưa ra những biện pháp để rèn luyện TDPB cho người học. Ông yêu cầu người học phải suy nghĩ, tự tìm kiếm thông tin, tìm tòi những ý tưởng mới thông qua tranh luận. Ông rất quan tâm đến việc tìm kiếm các bằng chứng, nghiên cứu tỉ mỉ các lập luận và các giả định, phân tích nội dung cơ bản và phác họa định hướng cho việc thuyết giải và cách thức thực hành Ông đã dùng thủ pháp nêu câu hỏi theo những tiêu chí: sáng tỏ, độ tin cậy, sự đúng đắn, độ chính xác, hợp lí, không thiên vị để đạt tới những tri thức đúng, loại trừ những tri thức sai. Đây cũng chính là phương pháp quan trọng trong rèn luyện và phát triển TDPB.

Một số nhà nghiên cứu khẳng định các KN thành tố của NL TDPB có thể được khái quát hoá qua các bối cảnh và lĩnh vực khác nhau, nên có thể được dạy theo một cách chung chung. Trong các công trình của mình, các nhà nghiên cứu đã chỉ ra một số cách thức phát triển NL TDPB cho người học: đặt câu hỏi đúng; gợi ý cho trẻ lập luận logic; hình thành kinh nghiệm sắp xếp lập luận theo trật tự, phân loại các sự vật, đánh giá sự vật trên cơ sở các phạm trù đúng/sai [42]; áp dụng quy trình IDEAS – Nhận diện vấn đề và sắp xếp thứ tự ưu tiên, đào sâu sự hiểu biết và tập hợp các thông tin có liên quan, liệt kê các sự lựa chọn và dự đoán các hệ quả, đánh giá các tình huống và đưa ra quyết định sơ bộ [40]; sử dụng mô hình học tập trải nghiệm của Kolb trong lớp học [43]; cung cấp các “mẫu phân tích” dựa trên các chuẩn trí tuệ phổ quát, các yếu tố của tư tưởng và các đặc trưng trí tuệ để giải quyết vấn đề, phân tích, đánh giá nghiên cứu [1, tr 38].

Bên cạnh các bài viết có tính chất nền tảng nghiên cứu về NL TDPB và khái quát các biện pháp phát triển NL TDPB, có nhiều công trình áp dụng phát triển NL TDPB trong phạm vi dạy học môn học, sử dụng với một nhóm đối tượng HS trong những điều kiện cụ thể khác nhau. Theo Ennis (1989), việc phát triển NL TDPB không chỉ dừng lại ở việc cung cấp các hiểu biết cơ bản về TDPB mà còn gắn liền với đặc trưng của từng môn học cụ thể, ông nêu ra những điểm đặc trưng của từng lĩnh vực trong quá trình phát triển NL TDPB: trong toán học, bằng chứng suy diễn là tiêu chuẩn vàng; trong khoa học xã hội, ý nghĩa thống kê được đánh giá cao nhất; trong các lĩnh vực nghệ thuật thì các yếu tố chủ quan được chấp nhận [44].

Các biện pháp để khuyến khích TDPB của HS trong các lĩnh vực cụ thể được xác định là: yêu cầu HS đọc tài liệu ở phạm vi rộng, sử dụng hệ thống bài tập yêu cầu HS giải quyết vấn đề, tạo cơ hội để người học cộng tác với nhau trong quá trình học tập [45]; đặt ra những câu hỏi có tính tranh luận cao và biết cách đánh giá NL phản biện ở người học [46]; sử dụng bộ câu hỏi 5W1H để hiểu sâu sắc những vấn đề liên quan, từ đó đưa ra các biện pháp giải quyết hiệu quả [47]; sử dụng một số bài tập, chiến lược yêu cầu người học đánh giá những luồng thông tin và quan điểm

chính trị, tiếp cận với những dạng nghị luận khác nhau, yêu cầu thảo luận về các vấn đề có tính tranh cãi,... [48]. Ngoài ra, GV cần tạo ra môi trường học tập thúc đẩy TDPB trong lớp học [49]; kết hợp các hình thức đóng vai, thảo luận nhóm, đặt các câu hỏi đòi hỏi suy luận cao [50]; vận dụng các chiến lược lập bản đồ khái niệm (CM) và học tập dựa trên vấn đề (PBL) [51]; áp dụng phương pháp học tập chuyển đổi thông qua trải nghiệm thẩm mỹ (TLAE - Transformative Learning through Aesthetic Experience), sử dụng nghệ thuật để khơi gợi và thúc đẩy phát triển TDPB, khuyến khích sinh viên sự phạm đi sâu phân tích, thảo luận xây dựng chủ đề học tập [52]; sử dụng các bài tập nghiên cứu độc lập hoặc các dự án làm việc nhóm, các bài thuyết trình, tạo cho người học thói quen suy nghĩ sâu bằng các câu hỏi tại sao và như thế nào, yêu cầu HS phân tích, lí giải, suy luận, tạo ra các tình huống phức tạp để giải quyết, đặt các câu hỏi trực tiếp yêu cầu người học phản ứng nhanh, không có nhiều thời gian để suy ngẫm liên quan đến việc so sánh, xác định mối quan hệ bộ phận – tổng thể, xác định độ tin cậy của nguồn thông tin, giải thích nhân quả, đặt câu hỏi dự đoán, câu hỏi kết nối các thành phần khác nhau của thông tin, liên hệ với những thông tin có sẵn để tìm ra thông tin mới, sử dụng kỹ thuật “5 Why” – đặt câu hỏi tại sao 5 lần để truy vấn nguyên nhân gốc rễ của bất kì vấn đề nào [53]. Đây là các biện pháp góp phần quan trọng trong việc phát triển NL TDPB cho người học, đã được các tác giả vận dụng trong thực tế giảng dạy và đưa đến hiệu quả nhất định.

Ngữ văn là một trong các môn học chiếm thời lượng lớn trong chương trình đào tạo HS, là môn học tập trung phát triển cho người học năng lực ngôn ngữ, bao gồm: nghe – nói – đọc – viết, đồng thời là môn học có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho HS.

Trên thế giới, các tác giả đã đề xuất nghiên cứu vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học Ngữ văn. Các tác giả khẳng định dạy học Ngữ văn có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB: văn học và TDPB không phải là “hai hòn đảo” mà là “hai đường bờ biển khác nhau của cùng một hòn đảo” [54], người đọc hồi tưởng lại những kinh nghiệm để kiến tạo ý nghĩa của VB, cần đánh giá các ý kiến, khám phá các ngụ ý của người viết, xác định các chi tiết liên quan đến vấn đề thảo luận, tìm hiểu mối quan hệ nhân quả hoặc kết nối các sự kiện để khám phá các tầng ý nghĩa của văn bản, đưa ra những lí lẽ và phán đoán công bằng, áp dụng những gì đã đọc vào các lĩnh vực khác. Bên cạnh đó, VB văn học thể hiện những quan điểm khác nhau và buộc người đọc phải suy nghĩ và đánh giá lại theo cách riêng của mình [55]. Trong *Framework for Success in Postsecondary Writing* (2011), tiềm năng phát triển TDPB trong đọc văn đã được đề cập: nhà văn sử dụng cách viết và đọc mang tính phản biện để phát triển và thể hiện các quá trình cũng như sản phẩm

của TDPB của họ. Do đó, thông qua viết và đọc phê bình, người tiếp nhận suy nghĩ thông qua các ý tưởng, vấn đề, xác định và thách thức các giả định, khám phá nhiều cách hiểu [56]. Bản chất của văn học là yêu cầu người tiếp nhận đọc giữa các dòng, đưa ra lập luận và đưa ra cách giải thích của riêng họ về một văn bản nhất định nên sẽ tạo ra khả năng thực hành tư duy. Mặt khác, đọc VB liên quan đến các cấp độ tư duy bậc cao như phân tích, đánh giá, thách thức người đọc sử dụng các chiến lược TDPB để diễn giải VB theo nhiều cách khác nhau, từ đó, người đọc biết chấp nhận những ý tưởng và quan điểm khác nhau [57].

Belinda Hakes (2008) đề xuất hai cách tiếp cận khác nhau trong việc dạy TDPB qua văn học: đi từ văn học đến TDPB (người học đi từ việc đọc VB để rút ra một số vấn đề của TDPB) hoặc từ TDPB đến VB văn học (người học được giới thiệu một số khía cạnh của TDPB và sau đó áp dụng vào VB văn học) [54]. Các biện pháp định hướng phát triển NL TDPB cho HS được xác định trong dạy học Ngữ văn gồm: hướng dẫn người học về các lĩnh vực kiến thức và kỹ năng thiết yếu, lựa chọn tài liệu phù hợp với các kỹ năng cụ thể, kế hoạch giảng dạy được xây dựng theo hướng mở rộng và nâng cao mức độ tư duy của HS, HS được khuyến khích tích cực suy nghĩ và trao đổi, HS có cơ hội để trao đổi quan điểm một cách thoải mái [58], đặt các câu hỏi dựa trên thang phân loại của Bloom – tập trung từ việc làm rõ nội dung VB đến việc diễn giải VB, HS đưa ra cách giải thích riêng của cá nhân, suy luận về các vấn đề của VB [59], xây dựng hệ thống câu hỏi nhằm xác định hiểu biết của người đọc về VB, xây dựng nhật ký học tập để phát hiện những điểm yếu trong lập luận về VB, tổ chức thảo luận, thuyết trình theo nhóm để tăng khả năng giao tiếp và hợp tác của người đọc, sử dụng các câu hỏi Socratic để kích thích suy nghĩ,... [55], đọc VB từ nhiều quan điểm, viết về các VB cho nhiều mục đích, viết các câu trả lời bằng VB, tạo ra nhiều loại VB để mở rộng và tổng hợp suy nghĩ, đánh giá các nguồn về độ tin cậy, công bằng, chất lượng của bằng chứng và lập luận, nghiên cứu bằng cách sử dụng nhiều nguồn tư liệu, viết VB cho các đối tượng và mục đích khác nhau, đặt câu hỏi để hướng dẫn nghiên cứu [56]. Zuzana Tabackova (2014) đã đề xuất các giai đoạn sau: giai đoạn đầu tập trung vào việc hiểu VB và cấu trúc của VB – HS được cung cấp các phần rời của VB và được yêu cầu sắp xếp các phần riêng biệt theo đúng thứ tự, sau đó HS trả lời các câu hỏi cấp độ thấp tìm hiểu các yếu tố khách quan của VB (tác giả, thời gian sáng tác, cấu trúc, giọng điệu,...); giai đoạn hai, HS chuyển sang phần ứng dụng và phân tích, HS được yêu cầu tìm mối tương quan giữa các yếu tố trong VB với ý nghĩa của VB, giải thích các biểu tượng trong VB, phân tích phong cách của tác giả; giai đoạn cuối cùng, người học được khuyến khích bày tỏ quan điểm cá nhân về bài thơ, đặt tựa đề

cho bài thơ, tranh luận tại sao họ lại muốn hoặc không muốn giới thiệu bài thơ cho người khác, viết thư cho tác giả giải thích lí do tại sao họ lại muốn hoặc không muốn xuất bản bài thơ, so sánh bản dịch với bản gốc để thảo luận xem họ đồng ý hay không đồng ý với cách dịch bài thơ, so sánh phong cách của các tác giả... [57]. Trong *Cẩm nang tư duy đọc*, R.Paul và L. Elder (2015) chia 5 cấp độ đọc sâu với những chỉ dẫn cụ thể để người đọc có thể áp dụng từng bước để khám phá các ý nghĩa hàm chứa trong văn bản:

Cấp độ 1: Diễn đạt lại: diễn đạt lại từng câu một trong văn bản

Cấp độ 2: Giải thích luận đề của một đoạn văn

Cấp độ 3: Phân tích logic của những gì đang đọc

Cấp độ 4: Đánh giá logic của những gì ta đọc

Cấp độ 5: Đóng vai tác giả - nói bằng giọng của tác giả

Bên cạnh đó, cuốn sách còn cung cấp một số kĩ năng đọc có cấu trúc, cách đọc một câu, cách đọc một đoạn văn, cách đọc sách giáo khoa, cách đọc một tờ báo, cách đọc một bài xã luận, kĩ năng làm chủ được những điều bạn đọc. Có thể nói, sử dụng bộ cẩm nang TDPB trong việc viết và đọc không chỉ giúp cho năng lực TDPB được cải thiện mà còn giúp người đọc khám phá được nhiều tầng ý nghĩa sâu xa của VB [60].

Ngoài ra, tra cứu các từ khoá “Critical thinking”, “Promoting Critical Thinking”, “Guiding Critical Thinking”, “Developing Critical Thinking”, “Enhancing Critical Thinking”,... trên các trang eric.ed.gov, academia.edu, researchgate.net, mendeley.com, clarivate.com,... có nhiều công trình đề cập đến việc phát triển NL TDPB cho người học ở nhiều lĩnh vực chuyên môn, trong dạy học các môn học, ở nhiều quốc gia, với nhiều đối tượng khác nhau.

Có thể nhận thấy, các bài viết nghiên cứu đề xuất biện pháp phát triển NL TDPB cho người học trong dạy học các lĩnh vực chuyên môn cụ thể đã đề cập đến việc vận dụng các kĩ thuật dạy học, hệ thống câu hỏi và việc hướng dẫn người học lập luận, giải quyết các vấn đề có trong nội dung học tập, tổ chức tranh luận để hình thành, rèn luyện và phát triển NL TDPB. Các biện pháp đề xuất phù hợp với đặc trưng của chuyên môn và đối tượng người học cụ thể.

Ở Việt Nam, vấn đề phát triển NL TDPB đã được một số nhà giáo dục quan tâm dịch thuật, nghiên cứu và ứng dụng trong dạy học như: Hoàng Thị Mai, Hồ Thị Nhật, Nguyễn Thị Hoà, Nguyễn Hải Thanh, Nguyễn Thị Hiền, Ngô Vũ Thu Hằng, Vũ Văn Ban, Bùi Ngọc Quân,... Bàn về vấn đề phát triển NL TDPB trong dạy học, các tác giả đã chỉ ra một số biện pháp như sau: áp dụng các kĩ thuật dạy học như kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy [61], dụng kĩ thuật đặt câu hỏi “5W – 1H” kết hợp với các kĩ thuật dạy học tích cực khác [62], xây dựng hệ thống câu hỏi nêu vấn đề [63], các dạng bài tập dựa trên các cấp độ: Hiểu, vận dụng, phân tích, suy luận, đánh giá,

giải quyết vấn đề - đưa ra quyết định [64]. Bên cạnh đó, cần rèn luyện kỹ năng tìm kiếm bằng chứng để bảo vệ cái đúng, loại bỏ những thông tin sai lệch [65], thiết kế các nhiệm vụ học tập để học sinh rèn luyện cách lập luận và tìm căn cứ cho các lập luận đưa ra, hướng dẫn HS trao đổi, thảo luận để thấy được ưu nhược điểm của các lập luận, kết luận và đề xuất được vấn đề hoặc quan điểm mới [63]. Hình thức tổ chức lớp học tập trung vào trao đổi, thảo luận trên lớp với hệ thống bài tập có chủ định, hình thành NL và trí tuệ thông qua trải nghiệm [66], tạo cơ hội cho người học tranh luận thông qua hình thức trao đổi, thảo luận trên lớp với hệ thống bài tập có chủ định [65].

Bên cạnh các công trình đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB trong dạy học nói chung, nhiều tác giả đã quan tâm tới việc đề xuất các biện pháp trong dạy học các môn học như tiếng Anh [67], Toán [68], [69], Hoá học [70], Vật lí [71], Sinh học [72]. Căn cứ vào đặc điểm của môn học, các tác giả đã đề xuất nhiều biện pháp phù hợp nhằm phát triển NL TDPB cho HS như: sử dụng các kỹ thuật động não (Brainstorming), chia sẻ từng cặp, nhóm chia sẻ (Think-pair-group-share), đóng vai (Role playing), phản hồi tích cực (Feedback) nhằm tạo hứng thú cho người học và “kích thích được tư duy độc lập và sáng tạo, rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, truyền thông, giao tiếp, giải quyết vấn đề, khả năng xử lí, ứng xử, sự năng động và tự tin ở người học” [67, tr 164], xây dựng quy trình dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược [69], xây dựng quy trình rèn luyện KN TDPB gồm bốn bước: tiếp nhận tình huống TDPB, thực hiện nhiệm vụ (đặt câu hỏi, thu thập tài liệu, minh chứng liên quan đến tính huống, phân tích tài liệu, minh chứng), tổ chức thảo luận (lập luận, lắng nghe và phản hồi), phân tích và đánh giá kết quả [72].

Ở lĩnh vực dạy học Ngữ văn, các tác giả đã chỉ ra tiềm năng của môn Ngữ văn trong việc phát triển NL TDPB cho người học. Trong đọc văn, VB văn học đa nghĩa, khơi gợi nhiều cách tiếp nhận khác nhau, nên đọc văn có thể tạo cơ hội cho người đọc tranh luận với tác giả, với nhân vật, với bạn đọc khác và các nhà nghiên cứu phê bình [73], [35]. Đặc biệt, với những VB “có sự gắn kết liên hệ với đời sống thực tế, giữa các tuyến nhân vật và những sự kiện xảy ra giúp các em HS có cách nhìn nhận đa chiều hơn về cuộc sống; có nhiều vấn đề HS tranh biện, thảo luận để tìm ra nguyên nhân sâu xa và phương pháp giải quyết vấn đề” như *Chiếc thuyền ngoài xa*, tiềm năng phát triển NL TDPB cho HS sẽ rất lớn nếu GV áp dụng biện pháp hiệu quả [74, tr 27]. Trong tạo lập VB, việc tạo lập VB nghị luận xã hội có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho HS do VB nghị luận xã hội luôn đề cập đến những vấn đề đòi hỏi có sự nhìn nhận, đánh giá và đưa ra những giải pháp [75].

Các biện pháp nhằm phát triển NL TDPB được các tác giả đề xuất gồm: xây

dựng các dạng câu hỏi và các nhiệm vụ hướng tới phát triển kỹ năng thành tố của TDPB cho người học như: tự đặt câu hỏi về VB, lựa chọn các dữ liệu cần thiết, xác thực để hỗ trợ cho quan điểm cá nhân về VB, đặt câu hỏi để kiểm chứng tính đúng đắn, phát hiện ra các sai sót trong lập luận và xem xét hiện tượng văn học từ nhiều góc độ [73], xây dựng tình huống có vấn đề [76], đặc biệt là các tình huống nghịch lí, lí giải – giải thích, lựa chọn, phản bác [77], xây dựng quy trình tổ chức tranh biện [78], [74], tổ chức đọc suy luận và cuộc giao tiếp văn học [74], tổ chức trò chơi sắm vai – những phiên tòa giả định, phép thử khả năng, ai nhanh hơn,... [35]. Trong quá trình dạy học, GV cần định hướng để người học suy nghĩ về những điều GV trình bày, biết đặt ra và trả lời được các câu hỏi như: “Tại sao?”, “Như thế thì đã thực sự đúng đắn chưa?”...; không tiếp thu kiến thức thụ động, một chiều mà phải chủ động, chọn lọc, luôn luôn hướng tới chân lí của vấn đề. Nhìn nhận, đánh giá vấn đề một cách biện chứng”, “theo những cách mới mẻ, thậm chí, khi cần thiết có thể phủ nhận lại cách đánh giá của GV” [79, tr 15].

Như vậy, ở Việt Nam, trong khuôn khổ những bài viết ngắn, các tác giả đã bước đầu nghiên cứu vận dụng một số lí thuyết của TDPB vào dạy học Ngữ văn, vận dụng trong dạy học một số kiểu VB cụ thể. Tuy nhiên, trong phạm vi tài liệu mà chúng tôi tổng quan được, chưa có bài viết nào đề cập cụ thể đến việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT.

Các bài viết, công trình nghiên cứu về rèn luyện phát triển NL TDPB trong dạy học Ngữ văn trên đây chính là gợi ý quan trọng để chúng tôi thực hiện đề tài nghiên cứu của mình.

1.1.4. Nghiên cứu về biện pháp đánh giá năng lực tư duy phản biện của người học

Trên thế giới, bên cạnh việc đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB, các nhà nghiên cứu đã quan tâm đến việc đánh giá mức độ đạt được về NL TDPB của người học. Việc đánh giá này được khẳng định không chỉ nhằm định vị mức độ NL TDPB của người học, mà đây còn là một biện pháp quan trọng giúp người học và người dạy điều chỉnh hoạt động dạy học phù hợp nhằm nâng cao NL TDPB, ngoài ra, việc HS tự đánh giá NL TDPB của bản thân cũng là một biện pháp hiệu quả để phát triển khả năng phản tư – một biểu hiện quan trọng của NL TDPB.

Đề xuất các công cụ đánh giá là một trong những trọng tâm của đánh giá NL TDPB. Đó là các bài kiểm tra *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* [80], *Bảng kiểm về năng lực tư duy phản biện của California* (California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI) [81], *Bài trắc nghiệm về tư duy phản biện của Cornell* (Cornell Critical Thinking Tests – CCTT) [82], Bài kiểm tra TDPB của Aptitude [83], Test Partnership [84], GMAT [85], SHL [86],...

Các công cụ trên đây đã tập trung đánh giá NL TDPB của nhiều đối tượng (HS, sinh viên, người đi làm) ở những mức độ và khía cạnh khác nhau. Nội dung bài kiểm tra tập trung vào việc đánh giá khả năng suy luận, các giả định, suy đoán, kết luận, lập luận, khả năng tìm kiếm sự thật, tư duy cởi mở,... Định dạng trắc nghiệm giúp các bài kiểm tra phù hợp trong cả đánh giá trực tiếp và đánh giá trực tuyến. Do đây là các bài đánh giá trên tất cả các lĩnh vực nên các thông tin được cung cấp thuộc các lĩnh vực chuyên ngành khác nhau, người học chỉ sử dụng thông tin được cung cấp trong câu hỏi, vận dụng các thao tác suy luận để trả lời – không sử dụng các tri thức nền tảng của cá nhân.

Bên cạnh việc xây dựng các bài kiểm tra đánh giá NL, các nhà nghiên cứu đã có những bài viết đi sâu nghiên cứu và phân tích hiệu quả của cách thức, quy trình đánh giá NL TDPB. Các tác giả lưu ý việc cần kết hợp đánh giá tổng kết với đánh giá quá trình và xây dựng một hệ thống câu hỏi đánh giá các biểu hiện cơ bản của NL: sự tò mò, sự cởi mở, sự tự tin, chiều sâu của tư duy, tính hợp lí, sự liên quan trong các bài viết của HS [87].

Như vậy, vấn đề đánh giá NL TDPB trên thế giới đã có nhiều công trình với các bộ công cụ đánh giá hữu hiệu. Tuy nhiên, các công cụ này thường được sử dụng đánh giá NL TDPB một cách khái quát, chưa có nhiều công trình đi sâu đánh giá NL TDPB ở từng môn học cụ thể.

Ở Việt Nam, trong bài viết *Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực phản biện cho học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản ở chương trình Ngữ văn THPT*, Nguyễn Thị Lệ Thanh (2020) đã xác định cơ sở khoa học của việc xây dựng tiêu chí đánh giá NL HS, cấu trúc thành tố của TDPB và NL phản biện, các cấp độ của TDPB và NL thành tố của NL phản biện. Từ đó, tác giả đề xuất bộ tiêu chí đánh giá TDPB và NL phản biện cho HS trong dạy học đọc hiểu VB gồm thang đánh giá và bảng tiêu chí đánh giá với bốn mức độ của các KN thành tố: phát hiện vấn đề, nắm bắt và kết nối thông tin, bày tỏ quan điểm cá nhân, phán đoán và kết luận. Tác giả khẳng định: thực tế giảng dạy GV cần linh hoạt trong việc sử dụng các tiêu chí đánh giá phù hợp với đối tượng HS [88]. Trong *Rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học chương “Chuyển hoá vật chất và năng lượng (Sinh học 11)*, các tác giả xây dựng tiêu chí đánh giá trên ba mức độ các kỹ năng TDPB gồm: đặt câu hỏi, thu thập thông tin, phân tích thông tin, lập luận, đánh giá và rút ra kết luận [72].

Như vậy, ở Việt Nam, vấn đề đánh giá NL TDPB ở người học đã bước đầu được nghiên cứu. Tuy nhiên, biện pháp cũng như công cụ đánh giá đối tượng HS THPT mới là những giới thiệu sơ lược, chưa có tính hệ thống.

Tiểu kết: Trên thế giới và tại Việt Nam, nghiên cứu về các khuynh hướng định nghĩa TDPB, cấu trúc NL TDPB, biện pháp phát triển NL TDPB, biện pháp đánh giá NL TDPB là một vấn đề lớn, nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu. Điều này cho thấy đây thực sự là một NL có tầm quan trọng đặc biệt đối với công dân trong thời đại hiện nay, và việc phát triển NL TDPB là một trong những mối quan tâm hàng đầu của giáo dục. Các công trình đã hệ thống được những luận điểm khoa học cơ bản về các vấn đề cốt lõi của NL TDPB. Tuy nhiên, việc xây dựng cấu trúc NL TDPB chưa có sự thống nhất và việc xây dựng cấu trúc NL TDPB trong từng bối cảnh cụ thể chưa được quan tâm đúng mức. Mặc dù vậy, các công trình nghiên cứu đi trước giúp chúng tôi có cơ sở khoa học để đề xuất cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT và các nguyên tắc, biện pháp phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT.

1.2. Nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình và việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học thơ trữ tình

1.2.1. Nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình ở trường THPT

Trên thế giới, dạy học TTT là một nội dung được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Một số công trình tiêu biểu về dạy học thơ có thể kể đến như: *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States* [89], *Teaching Poetry in High School* [90], *Teaching Poetry in the ELT Classroom* [91], *A New Approach to Teaching English Poetry to EFL Students* [92], *Arts-based Responses to Teaching Poetry: a Literature Review of Dance and Visual Arts in Poetry Education* [93], *Teaching Poetry – Reading and Responding to Poetry in the Secondary Classroom* [94],... Trong những công trình này, các tác giả đã nghiên cứu đặc trưng của hoạt động dạy học thơ gắn liền với đặc điểm của thể loại, đề xuất các biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học thơ, các VB thơ được sử dụng như một phương tiện hữu hiệu trong việc phát triển NL ngôn ngữ và các NL thẩm mỹ của người học.

Ở Việt Nam, đã có nhiều tác giả nghiên cứu tìm hiểu về vấn đề dạy đọc hiểu VB TTT, trong đó có thể kể đến một số công trình sau:

Các công trình nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình gắn với đặc trưng của thể loại: *Mấy vấn đề về phương pháp dạy văn thơ cổ Việt Nam* (Nguyễn Sĩ Cẩn, 1984) [95], *Giảng dạy thơ ca lãng mạn 1930 – 1945 ở trường phổ thông trung học* (Lê Quang Hưng, 1992) [96], *Hiểu văn, dạy văn* (Nguyễn Thanh Hùng, 2000) [97], *Vận dụng thi pháp thơ Đường để dạy bài thơ Xa ngắm thác núi Lư* (Nguyễn Xuân Lạc, 2003) [98], *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể* (Nguyễn Viết Chử, 2006) [99], *Phân tích tác phẩm văn học hiện đại Việt Nam từ góc nhìn thể loại* (Nguyễn Văn Long, 2009) [100], *Một số lưu ý khi dạy học thơ mới ở trường phổ*

thông (Nguyễn Thị Thanh Hương, 2012) [101],... Ngoài ra, trong các giáo trình giảng dạy chuyên ngành phương pháp dạy học môn Ngữ văn, các tác giả Phan Trọng Luận, Nguyễn Thanh Hùng, Phạm Thị Thu Hương, Phan Ngọc Thanh, Đặng Thị Nguyệt, Bùi Minh Đức, Đỗ Ngọc Thống, Nguyễn Thị Hồng Nam,... đã có một phần nội dung về phương pháp dạy học đọc VB thơ gắn liền với thể loại.

Các công trình nghiên cứu về dạy học TTT gắn liền với các lí thuyết nghiên cứu văn học hiện đại: *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học* (Phan Trọng Luận, 2014) [102].

Các công trình áp dụng các phương pháp, kĩ thuật dạy học hiện đại trong dạy học thơ trữ tình: *Thiết kế dạy học tác phẩm thơ Sang thu trong chương trình ngữ văn trung học cơ sở* (Vũ Thị Thanh Huyền, 2014) [103], *Một số biện pháp tổ chức dạy học đọc thẩm mĩ thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông môn Ngữ văn* (Nguyễn Phương Mai, 2022) [104],...

Có thể thấy, các VB TTT đưa vào giảng dạy trong nhà trường đã nhận được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trên nhiều phương diện: đặc điểm của dạy học TTT, cách thức tổ chức dạy học, phương pháp, chiến thuật dạy học phù hợp với đặc trưng của thể loại. Các công trình trên đây tuy không tập trung vào vấn đề tích hợp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT song đã gợi ý cho chúng tôi một số đặc trưng quan trọng của TTT có thể khai thác nhằm mục đích phát triển NL TDPB cho người học.

1.2.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học thơ trữ tình

Trên thế giới, khảo sát các công trình nghiên cứu về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT, chúng tôi nhận thấy đã có một số công trình nghiên cứu đề cập tới vấn đề này. Cụ thể như sau:

Lợi thế của VB thơ trong việc phát triển NL TDPB cho người học được khẳng định: thơ có độ dài ngắn hơn truyện và tiểu thuyết, cho phép GV tạo cơ hội cho HS có thể thực hành nhiều lần qua nhiều loại VB, thơ có cách xử lí ngôn ngữ phức tạp tạo nên có thể tiếp nhận đa chiều, có thể dẫn đến chiều sâu trong phân tích, rất có lợi cho việc phát triển trí tuệ. Ngoài ra, do thơ có dung lượng ngắn nên tác giả thường truyền tải thông điệp nghệ thuật thông qua các biểu tượng nên HS có thể đặt câu hỏi về những gì không được nêu trực tiếp trong VB. Hơn thế, viết về thơ cũng tạo cơ hội cho người học phát triển các KN lập luận quan trọng [105]. Do thơ không có cách hiểu duy nhất đúng về thơ nên HS có nhiều cơ hội để thể hiện và chia sẻ ý tưởng và quan điểm, tương tác với bạn học để thảo luận, phân tích, đánh giá các ý

kiến quan điểm và hiểu được các giả định [106]. Tuy nhiên, phát triển NL TDPB trong dạy học thơ cũng có những khó khăn do HS thiếu hứng thú với thể loại, ngôn ngữ khó tiếp cận, GV thiếu kỹ năng trong dạy học thơ [107].

Các nhà nghiên cứu cũng bước đầu đề xuất biện pháp nhằm phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học VB TTT. Trong *The Impact of Poetry Annotations on the Critical Thinking Skills of High School Juniors and Seniors at a School in a Southeastern State*, Stefanie J. Fowler (2019) đề xuất việc sử dụng chú thích: đánh dấu, gạch chân, khoanh tròn, đặt câu hỏi, nêu thái độ của người đọc đối với VB, đánh giá kỹ thuật viết của tác giả,... Chiến lược này cho phép HS viết suy nghĩ của mình lên giấy – giúp GV và HS quan sát, xác định được mức độ hiểu của HS và những gì xảy ra trong tư duy của HS trong quá trình đọc VB để có những hỗ trợ kịp thời. Đây cũng là phương pháp tạo cơ hội cho HS phát triển NL TDPB do HS đặt được những câu hỏi sâu sắc về VB, HS củng cố được NL TDPB cũng nhờ thông qua chú thích, họ có thể thấy các biến thể hoặc giới hạn trong suy nghĩ của chính mình [105]. Trong *Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students' Critical Thinking through Reading Literary Texts*, Zuzana Tabackova (2014) đã thông qua việc phân tích bài thơ *Because I Can't Stop for Death* của Emily Dickinson theo định hướng phát triển TDPB để chỉ ra quy trình dạy học như sau: (1) Hiểu VB và cấu trúc của VB – tìm hiểu các yếu tố khách quan của VB (tác giả, thời gian sáng tác, cấu trúc, giọng điệu,...); (2) Ứng dụng và phân tích - HS được yêu cầu tìm mối tương quan giữa các yếu tố trong VB với ý nghĩa của VB, giải thích các biểu tượng trong VB, phân tích phong cách của tác giả; (3) Khuyến khích người học bày tỏ quan điểm cá nhân về bài thơ – HS đặt tựa đề cho bài thơ, tranh luận tại sao họ lại muốn hoặc không muốn giới thiệu bài thơ cho người khác, viết thư cho tác giả giải thích lí do tại sao họ lại muốn hoặc không muốn xuất bản bài thơ, thảo luận xem họ đồng ý hay không đồng ý với cách dịch bài thơ,... [108]

Ngoài ra, có thể kể đến các biện pháp sau: lựa chọn VB phù hợp để tạo hứng thú cho người học [106], [107], tổ chức để HS thuyết trình về VB, giải thích ý nghĩa của bài thơ, lí do lựa chọn bài thơ đó [107], hướng dẫn HS khai thác những yếu tố độc đáo tạo nên giá trị bài thơ [106], hướng dẫn HS hình dung nội dung bài thơ như một lập luận hoặc quan điểm của tác giả, HS xác định mối quan hệ giữa các yếu tố, nhận ra mối liên hệ nguyên nhân – kết quả trong các tình huống [106].

Như vậy, các công trình nghiên cứu trên đã tiếp tục khẳng định tiềm năng của hoạt động dạy học VB TTT trong việc phát triển NL TDPB và bước đầu đề xuất được một số biện pháp phù hợp để phát triển NL TDPB cho HS trong hoạt động đọc

hiểu VB TTT. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu chưa xây dựng được khung lí thuyết về cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT làm căn cứ đề xuất biện pháp và đánh giá NL TDPB trong dạy học đọc hiểu VB TTT, biện pháp chưa được hệ thống một cách toàn diện. Mặc dù vậy, các công trình này đã giúp chúng tôi một số gợi ý quan trọng trong việc xác định các cơ sở lí luận và cách thức đề xuất nguyên tắc và biện pháp đảm bảo phù hợp với đặc trưng của môn học.

Tại Việt Nam, trong phạm vi khảo sát của chúng tôi, hiện chưa có công trình nghiên cứu tìm hiểu về vấn đề phát triển NL TDPB trong dạy học VB TTT.

Tiểu kết chương 1

Qua tổng quan các nghiên cứu về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT, chúng tôi nhận thấy: Nghiên cứu về NL TDPB, các nhà nghiên cứu đã đề cập tới các khuynh hướng định nghĩa TDPB, đặc điểm và cấu trúc của NL TDPB, biện pháp phát triển NL TDPB cho người học, đánh giá NL TDPB của người học. Trong các nghiên cứu về NL TDPB và phát triển NL TDPB cho người học ở trên thế giới đã đạt được những kết quả nhất định, khái quát được những vấn đề cơ bản. Ở trong nước, các công trình nghiên cứu về TDPB được tiếp cận ở khía cạnh giáo dục học, thiên về những công trình vận dụng các lí thuyết trên thế giới trong việc phát triển NL cho người học trong dạy học các nội dung cụ thể, có rất ít công trình nghiên cứu đề xuất lí thuyết mới về TDPB.

Nghiên cứu khái quát về dạy học TTT trong và ngoài nước, chúng tôi nhận thấy, các nhà nghiên cứu đã bước đầu tìm hiểu và đề xuất được một số biện pháp phát triển NL TDPB trong dạy học TTT. Tuy nhiên, các biện pháp chưa có tính hệ thống. Trong nhiều công trình, các biện pháp chưa được thực nghiệm, phân tích đo lường định tính và định lượng đúng quy trình để kiểm chứng tính khả thi, phù hợp, hiệu quả. Bên cạnh đó, về mặt lí luận, chưa có công trình đi sâu nghiên cứu những đặc trưng cơ bản của NL TDPB trong hoạt động đọc hiểu VB TTT, chỉ ra các biểu hiện thành tố của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT, biểu hiện hành vi của các thành tố kĩ năng của NL TDPB, xác định đường phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT.

Như vậy, nghiên cứu về việc phát triển NL TDPB trong dạy học TTT hiện còn nhiều khoảng trống về lí luận và thực tiễn. Việc đề xuất nghiên cứu vấn đề này, do đó, có giá trị về mặt lí luận và thực tiễn.

Khi thực hiện đề tài, chúng tôi kế thừa, vận dụng các nền tảng kiến thức đã được khẳng định trong các công trình nghiên cứu đi trước để hoàn thiện khung lí thuyết cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT, đề xuất các nguyên tắc, biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT ở trường THPT

phù hợp với đặc trưng phân môn, đối tượng HS và điều kiện dạy học thực tế và thực nghiệm đo lường định tính và định lượng để đánh giá mức độ phù hợp, khả thi của các biện pháp.

Chương 2. CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH

2.1. Năng lực tư duy phản biện và tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

2.1.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1.1. Khái niệm năng lực

Từ NL bắt nguồn từ tiếng La-tinh “Competere” có nghĩa là **khả năng** của một người có đủ kĩ năng, kiến thức, thái độ hoặc hành vi để thực hiện một số hoạt động nhất định [109, tr 387]. Khái niệm NL được sử dụng lần đầu từ những năm 1970 do tác giả David McClelland. Tác giả quan niệm NL là một đặc điểm của các cá nhân sở hữu kĩ năng, kiến thức, và khả năng thực hiện công việc của người lao động, năng lực có thể dự đoán, đo lường và đánh giá (Dẫn theo [109]). Đến nay, các nhà nghiên cứu đã đưa ra nhiều quan điểm khác nhau về khái niệm NL.

Tổ chức *Hợp tác và Phát triển Kinh tế Thế giới* (OECD) quan niệm NL là **khả năng (ability)** đáp ứng thành công các yêu cầu phức tạp trong một bối cảnh cụ thể [110].

Năm 2004, chương trình GD trung học bang Québec của Canada xem NL như một **khả năng**, từ đó thực hiện được hành động một cách có hiệu quả dựa trên sự đóng góp của nhiều nguồn lực. Như vậy, theo quan điểm này, các nhà học thuật muốn chỉ rõ ý thức nắm bắt và tận dụng các điều kiện xung quanh của cá nhân trong việc thực hiện hành động [111, tr. 22].

Tại Việt Nam, trong *Từ điển Tiếng Việt*, khái niệm NL được định nghĩa là “**khả năng**, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó; là phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao” [112, tr. 816]. Tác giả Hoàng Hoà Bình (2015), cho rằng NL được quy vào phạm trù **khả năng**; hoạt động; và đặc điểm, phẩm chất hoặc thuộc tính cá nhân [113].

Trong *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018* của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam, khái niệm NL được định nghĩa là “thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất có sẵn và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hành động nhất định, đạt

kết quả mong muốn trong điều kiện cụ thể” [11, tr. 37].

Kế thừa thành tựu của những người đi trước, ở luận án này, chúng tôi quan niệm: NL là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng, và các thuộc tính cá nhân khác (thái độ, phẩm chất, niềm tin, ý chí, động lực,...) vào việc thực hiện thành công một loại hành động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong điều kiện cụ thể.

Trong các định nghĩa trên, NL có sự phân biệt với kỹ năng (Skill). Kỹ năng theo *Từ điển tiếng Việt* là “khả năng vận dụng những kiến thức đã thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó áp dụng vào thực tế” [112, tr 644].

Trong từ điển *Oxford Advanced Learner’s Dictionary 8th Edition*, khái niệm *skill* được định nghĩa là “the ability to do st well” – khả năng làm tốt một việc gì đó và “a particular ability or type of ability” – một khả năng cụ thể hoặc một loại khả năng [114, tr 1392].

Trong *Từ điển Tâm lý học*, Vũ Dũng định nghĩa: “Kỹ năng là năng lực vận dụng có kết quả những tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng. Ở mức độ kỹ năng, công việc được hình thành trong điều kiện hoàn cảnh không thay đổi, chất lượng chưa cao, thao tác chưa thuần thục và còn phải tập trung chú ý căng thẳng. Kỹ năng được hình thành qua luyện tập” [115, tr. 57].

Theo định nghĩa về NL trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018, KN là một thành tố của NL. Tuy nhiên, bốn kỹ năng Nghe – Nói – Đọc – Viết trong chương trình lại được cấu thành bởi nhiều thành tố khác nhau. Theo đó, trong CTGDPT 2018, các thứ bậc NL và KN được sử dụng linh hoạt trong những bối cảnh, ngữ cảnh, tình huống cụ thể và có nội hàm xác định.

Như vậy, trong tiếng Việt, hiện khái niệm KN đang được hiểu và sử dụng theo hai cấp độ. Theo nghĩa hẹp, KN là những thao tác, những cách thức thực hành, vận dụng kiến thức, kinh nghiệm đã có để thực hiện một hoạt động nào đó trong một môi trường quen thuộc. Theo nghĩa rộng, KN bao hàm những kiến thức, những hiểu biết và trải nghiệm,... giúp cá nhân có thể thích ứng khi hoàn cảnh thay đổi. Theo nghĩa rộng này, khái niệm KN có nội hàm tiệm cận với khái niệm NL.

Trong luận án này, chúng tôi quan niệm KN là một thành tố của NL, tồn tại dưới dạng tiềm năng, kỹ năng được cụ thể hoá qua các hành vi quan sát được. Do đó, các biện pháp tác động vào các hành vi có thể giúp nâng cao KN cho người học.

Như vậy, để phát triển NL cho người học, GV cần tổ chức hoạt động cho HS, chỉ thông qua hoạt động, HS mới có thể hình thành và phát triển được NL. Trong các hoạt động, các phương pháp, kỹ thuật được áp dụng góp phần phát triển một hoặc nhiều kỹ năng thành phần, nhằm thay đổi hành vi của người học. Bên cạnh đó,

khi đánh giá NL, nhà giáo dục cần căn cứ trên các chỉ số phát triển của các thành tố. Ý nghĩa phương pháp này được vận dụng trong việc đề xuất các biện pháp nhằm phát triển NL TDPB của luận án.

2.1.1.2. Khái niệm tư duy

Có nhiều phát biểu khác nhau về khái niệm tư duy. Theo *Từ điển tiếng Việt* của Hoàng Phê, tư duy là “giai đoạn cao nhất của quá trình nhận thức, đi sâu vào bản chất và phát hiện ra tính quy luật của sự vật bằng những hình thức như biểu tượng, khái niệm, phán đoán và suy lí” [112, tr 1324].

Trong *Giáo trình Tâm lí học*, tác giả Nguyễn Quang Uẩn (1999) định nghĩa: “tư duy là một quá trình tâm lí phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ và quan hệ bên trong có tính quy luật của sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan mà trước đó ta chưa biết” [116, tr 106]. Cũng theo tác giả, tư duy có các đặc điểm cơ bản: tính có vấn đề (tư duy chỉ xuất hiện trước tình huống có vấn đề, khi con người nhận thức được tình huống có vấn đề, có nhu cầu giải quyết và có những tri thức cần thiết có liên quan tới vấn đề đó), tính gián tiếp, tính trừu tượng và khái quát, tư duy có mối quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ và với nhận thức cảm tính. Các giai đoạn của quá trình tư duy: Xác định vấn đề và biểu đạt vấn đề, huy động các tri thức và kinh nghiệm, sàng lọc các liên tưởng và hình thành giả thuyết, kiểm tra giả thuyết, giải quyết nhiệm vụ [116, tr 99].

Như vậy, có thể nhận thấy: tư duy là quá trình nhận thức phản ánh những thuộc tính bản chất, mối liên hệ có tính quy luật của sự vật và hiện tượng trong hiện thực khách quan. Việc phát triển NL tư duy cần vận dụng hiểu biết về thao tác và giai đoạn của quá trình tư duy, đảm bảo phù hợp với đặc trưng của tư duy.

2.1.1.3. Khái niệm tư duy phản biện

Thuật ngữ “Critical thinking” hiện được dịch theo những cách khác nhau: “Tư duy phản biện”, “Tư duy biện luận”, “Tư duy phê phán”. Trong luận án này, chúng tôi chọn cách dịch “Tư duy phản biện”. Nhìn chung, cho đến nay, nghiên cứu về TDPB vẫn chưa thực sự có một định nghĩa chung và thống nhất bởi đây là một thuật ngữ phức hợp gồm nhiều yếu tố có nội hàm rộng.

Michael Scriven và Richard Paul (1987) trong bài trình bày ở Hội nghị Quốc tế Thường niên lần thứ 8 về *Tư duy Phản biện và Cải cách Giáo dục*, nhấn mạnh: TDPB là quy trình nghiêm ngặt về mặt trí tuệ bao gồm việc khái niệm hóa, áp dụng, phân tích, tổng hợp, và/hoặc đánh giá một cách chủ động và điều luyện những thông tin thu được hoặc rút ra từ quan sát, trải nghiệm, phản tư, suy luận, hoặc truyền thông, như một hướng dẫn cho niềm tin và hành động [117].

Edward M. Glaser (1941) trong *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, cho rằng TDPB bao gồm (1) một thái độ sẵn lòng xem xét những

vấn đề và chủ đề xuất hiện trong vòng trải nghiệm của bản thân, theo một cách chín chắn, thận trọng, và sâu sắc, (2) kiến thức về những phương pháp tìm tòi và suy luận mang tính logic, và (3) sự thành thục ở mức nhất định trong việc áp dụng những phương pháp đó [118].

Trong *Cẩm nang tư duy phản biện – khái niệm và công cụ* (2019), các tác giả định nghĩa TDPB khá ngắn gọn, “là nghệ thuật phân tích và đánh giá tư duy với định hướng cải thiện nó”. Hai tác giả đã nhấn mạnh đây là tư duy "tự điều hướng, tự kỷ luật, tự giám sát, và tự cải chính" (self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective) [1, tr 9].

Rosen & Tager (2013) cho rằng: TDPB là khả năng của một cá nhân tham gia một cách hiệu quả vào quá trình ra quyết định và giải quyết vấn đề bằng cách phân tích và đánh giá những bằng chứng, lí lẽ, yêu cầu, niềm tin và những quan điểm thay thế khác; bằng cách tổng hợp và kết nối giữa thông tin với lí lẽ lập luận; bằng cách thông hiểu về thông tin; bằng cách tạo ra suy luận trong đó sử dụng những lí lẽ hợp lí đối với bối cảnh nhất định [119].

Theo tác giả Hoàng Thị Mai, TDPB “vừa như một mô hình tư duy, vừa là một tập hợp các cách thức hành động bao gồm: khả năng phát hiện vấn đề; khả năng phân tích và tổng hợp thông tin để giải quyết vấn đề; khả năng nhìn nhận lại vấn đề từ một góc nhìn mới, khả năng xem xét vấn đề từ nhiều quan điểm, phương diện để rút ra những kết luận có căn cứ hoặc những giải pháp tối ưu; khả năng tự hiệu chỉnh khi cần thiết” [120, tr 46].

Kế thừa các phát biểu của người đi trước, ở luận án này, chúng tôi quan niệm: TDPB là **khả năng của một cá nhân tham gia hiệu quả vào quá trình ra quyết định và giải quyết vấn đề bằng cách phát hiện vấn đề; phân tích và đánh giá các bằng chứng, lí lẽ, thông tin để giải quyết vấn đề; xem xét vấn đề một cách cẩn trọng từ nhiều góc độ để rút ra những kết luận có căn cứ hoặc những giải pháp tối ưu; sẵn sàng hiệu chỉnh các kết luận khi cần thiết.**

2.1.1.4. Khái niệm năng lực tư duy phản biện

Từ khái niệm KN, NL, tư duy và TDPB, theo chúng tôi, NL TDPB là **khả năng huy động tổng hợp các tri thức nền về khoa học, văn hoá, xã hội, hiểu biết về NL TDPB,...; kĩ năng TDPB; động cơ, hứng thú, niềm tin, hệ giá trị liên quan đến TDPB vào việc phát hiện vấn đề; phân tích và đánh giá các bằng chứng, lí lẽ, thông tin để giải quyết vấn đề; xem xét vấn đề một cách cẩn trọng từ nhiều góc độ để rút ra những kết luận có căn cứ hoặc những giải pháp tối ưu; sẵn sàng hiệu chỉnh các kết luận khi cần thiết nhằm ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả.**

2.1.1.5. Khái niệm phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS

Theo *Từ điển Tiếng Việt*, phát triển là “biến đổi hoặc làm cho biến đổi theo chiều hướng tăng, từ ít đến nhiều, hẹp đến rộng, thấp đến cao, đơn giản đến phức tạp” [112, tr 953]. Theo quan điểm của triết học duy vật biện chứng, “phát triển là một phạm trù triết học dùng để chỉ quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn của sự vật” [121, tr 98].

Theo lí thuyết “vùng phát triển” của Vygotsky, vùng phát triển gần nhất là khoảng cách giữa mức độ phát triển thực tế được xác định bằng cách giải quyết vấn đề độc lập và mức độ phát triển tiềm năng được xác định thông qua việc giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc với sự cộng tác của những người đồng lứa có năng lực hơn (“the distance between **the actual development** level as determined by independent problem solving and the level of **potential development** as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer” [dẫn theo TLTK số 122, tr 238]. Theo đó, tâm lí của người học phát triển từ vùng phát triển thực tế ở hiện tại đến vùng phát triển gần nhất. Vùng phát triển thực tế ở hiện tại (Zone of Actual Development - ZAD) là vùng mà các chức năng tâm lí đã chín muồi, người học tự thực hiện được nhiệm vụ, tự giải quyết vấn đề; Vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development - ZPD) là vùng mà trong đó các chức năng tâm lí đang trưởng thành nhưng chưa chín muồi, người học chưa tự mình thực hiện được nhiệm vụ mà chỉ thực hiện và hoàn thành được khi có sự giúp đỡ của người khác.

Theo quan điểm của Vygotsky, “dạy học phải đi trước sự phát triển”, mục đích của dạy học là giữ HS trong ZPD của chính họ thường xuyên nhất có thể bằng cách giao cho HS các nhiệm vụ giải quyết vấn đề và học tập thú vị và có ý nghĩa. Để giải quyết được những nhiệm vụ này, HS cần phải làm việc cùng với bạn học có NL cao hơn hoặc có sự hướng dẫn của GV. Sau khi hoàn thành nhiệm vụ, HS có thể chủ động hoàn thành nhiệm vụ tương tự vào lần tới và thông qua quá trình đó, ZPD sẽ trở thành ZAD của HS. Quá trình này sau đó được lặp lại ở mức độ khó của nhiệm vụ cao hơn ở ZPD mới – vùng phát triển gần kế tiếp của người học. Như vậy, dạy học cần hướng HS vào vùng phát triển gần nhất, tiến tới hình thành vùng phát triển gần kế tiếp,... và cứ như thế, HS sẽ phát triển liên tục.

Vận dụng quan điểm của Vygotsky, chúng tôi quan niệm, phát triển NL TDPB cho HS là **quá trình tác động sư phạm nhằm biến đổi, tăng tiến tất cả các thành tố của NL TDPB của HS từ “vùng phát triển hiện tại” đến “vùng phát triển gần nhất”, đồng thời hình thành “vùng phát triển gần kế tiếp” để đáp ứng**

được mục tiêu giáo dục.

2.1.2. Cấu trúc của năng lực tư duy phản biện

Theo *Khung quản lý nguồn nhân lực (HRMF)* của *Tổ chức phát triển Công nghiệp Liên hợp quốc (UNIDO)* (2002), cấu trúc của NL gồm kiến thức, kỹ năng và thái độ được kết hợp để giải quyết một số nhiệm vụ nhất định [123, tr 9]. Ngoài ra, NL có thể được xây dựng dựa trên cấu trúc tảng băng (Ice-beig Model). Quan niệm về cấu trúc tảng băng được xác định với mô hình gồm những yếu tố ở phần bề sâu là phẩm chất, kinh nghiệm, thái độ, động cơ, kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp; phần bề mặt là các hoạt động, hành vi có thể quan sát được [124]. Trong *The Handbook of Competency Mapping – Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*, Seema Sanghi (2007) đã xác định mô hình NL theo cấu trúc tảng băng như sau: Phần bề nổi là các hành vi có thể quan sát được, phần bề sâu bao gồm các yếu tố không quan sát được như: kiến thức liên quan đến nghề nghiệp, kỹ năng (giao tiếp tốt, thể hiện khả năng lãnh đạo), đặc điểm của cá nhân (học hỏi nhanh, thể hiện sự tự tin, tinh thần đồng đội, xử lý tốt sự mơ hồ, thể hiện sự chủ động), động cơ [125, tr 12].

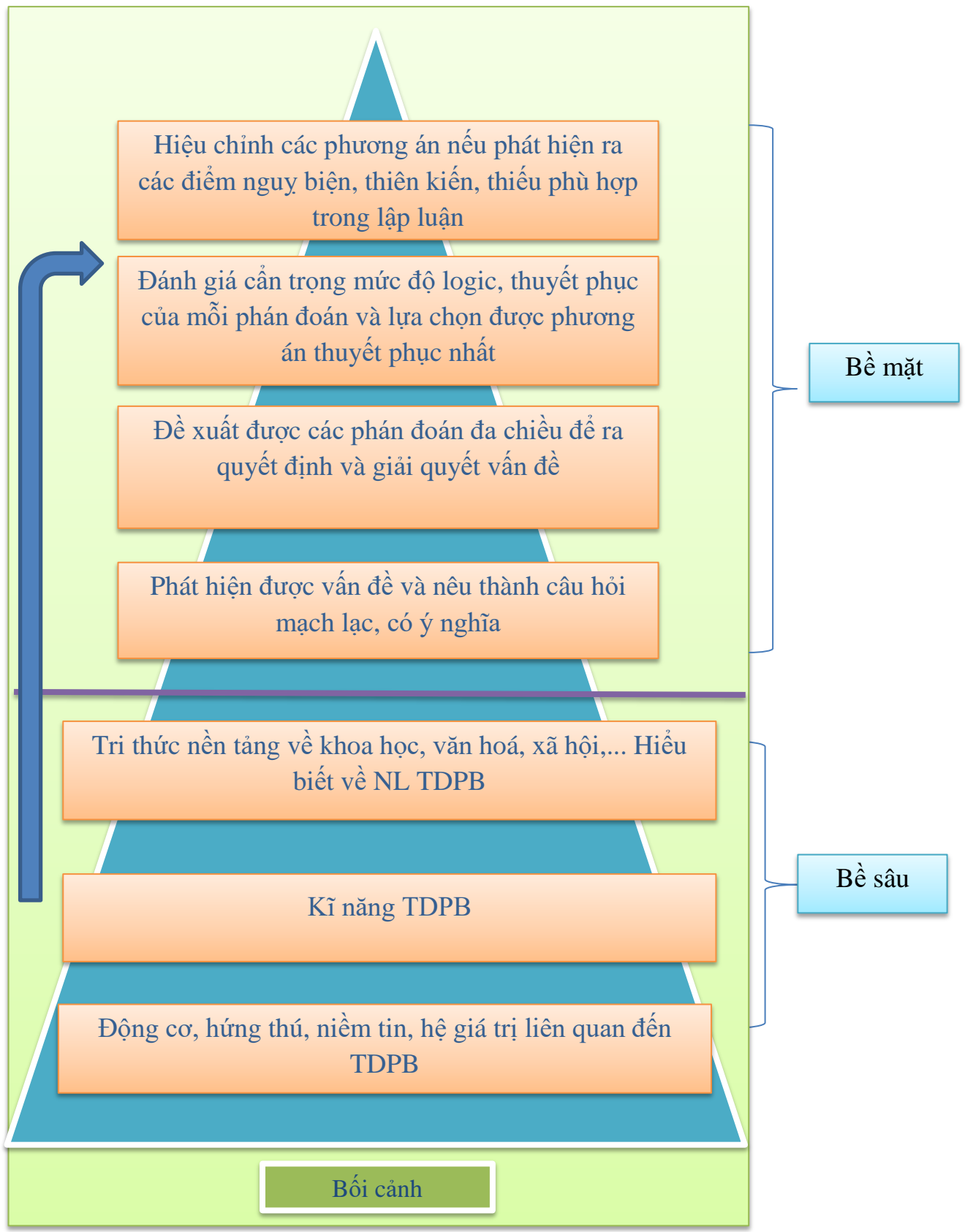
Theo Nguyễn Lan Phương (2015), NL gồm ba thành phần chính: hợp phần (components of competency – các lĩnh vực chuyên môn tạo nên NL), thành tố (element – là các NL hoặc kỹ năng bộ phận tạo nên mỗi hợp phần), hành vi (behaviour – bộ phận được chia tách từ mỗi thành tố) [126].

Theo định nghĩa về NL trong CTGDPT tổng thể 2018, có thể thấy cấu trúc của NL bao gồm: các yếu tố đầu vào (kiến thức, kỹ năng, các thuộc tính cá nhân khác) và các yếu tố đầu ra (hoạt động, phương thức hoạt động, kết quả).

Căn cứ trên các cơ sở này, trong luận án, chúng tôi đề xuất **cấu trúc NL TDPB gồm hai thành phần: bề sâu (yếu tố đầu vào) và bề mặt (yếu tố đầu ra)**. Phần bề sâu gồm: các tri thức nền tảng về khoa học, văn hoá, xã hội,... và những hiểu biết về NL TDPB; kỹ năng TDPB; động cơ, hứng thú, niềm tin, hệ giá trị liên quan đến TDPB. Phần bề mặt là các hành vi có thể quan sát được, bao gồm: Phát hiện được vấn đề và nêu thành câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa; Đề xuất được các phán đoán đa chiều để ra quyết định và giải quyết vấn đề; Đánh giá cẩn trọng mức độ logic, thuyết phục của mỗi phán đoán và lựa chọn được phương án thuyết phục nhất; Hiệu chỉnh các phương án nếu phát hiện ra các điểm nguy hiểm, thiên kiến, thiếu phù hợp trong lập luận.

Trong mô hình này, các yếu tố có mối liên hệ chặt chẽ với nhau trong bối cảnh cụ thể, phụ thuộc vào phạm vi chuyên môn thực hiện các nhiệm vụ. Để thực hiện được các hành vi bề nổi, người có NL TDPB cần huy động và bổ sung phần bề sâu phù hợp với bối cảnh, và để phát triển NL TDPB, cần có các biện pháp tác động đến cả phần bề mặt và phần bề sâu, có bề sâu thì người học mới thực hiện được tốt

các hành vi bề mặt.



Hình 2.1. Sơ đồ cấu trúc năng lực tư duy phản biện

Cấu trúc NL TDPB được xây dựng làm nền tảng cơ sở cho việc đề xuất cấu trúc NL TDPB trong hoạt động đọc hiểu VB TTT.

2.1.3. Mối quan hệ giữa tư duy phản biện với tư duy sáng tạo và NL giải quyết vấn đề

2.1.3.1. Mối quan hệ giữa tư duy phản biện và tư duy sáng tạo

TDPB (Critical Thinking) và tư duy sáng tạo (TDST) (Creative Thinking) là hai loại tư duy bậc cao được các nhà khoa học hiện đại chú trọng nghiên cứu, cụ thể hoá. Theo họ, hai loại hình tư duy này có mối quan hệ chặt chẽ, không tách rời nhưng vẫn có những điểm khác biệt cơ bản. Trong các tình huống cụ thể, việc vận dụng hai tư duy này để tiếp cận đối tượng sẽ yêu cầu thực hiện thao tác khác nhau và đưa đến các sản phẩm khác nhau. Chính vì vậy, phân biệt giữa hai tư duy này là vấn đề có ý nghĩa phương pháp luận quan trọng, định hướng cho việc đề xuất các biện pháp phát triển phù hợp và xây dựng quy trình vận hành thao tác tư duy hiệu quả.

Sáng tạo (Creative) là “tạo ra những giá trị mới về vật chất hoặc tinh thần”, “có cách giải quyết mới, không bị gò bó, phụ thuộc vào cái đã có” [112, tr 1048]. Tư duy sáng tạo là “khả năng đưa ra được những ý tưởng và sản phẩm mới, độc đáo và có giá trị” [120, tr 46]. Theo B.K.Beyer (1989), điểm khác biệt giữa TDPB và TDST thể hiện trên các phương diện sau: TDST có xu hướng phá cách – TDPB có xu hướng hội tụ, TDST cố gắng tạo ra một cái gì đó mới thì TDPB đi tìm kiếm giá trị hoặc sự hợp lí của một cái gì đó đang tồn tại, TDST có xu hướng phá bỏ các nguyên tắc đã được thừa nhận thì TDPB có xu hướng áp dụng những nguyên tắc đã được thừa nhận, TDPB đánh giá các ý tưởng còn TDST mở rộng các ý tưởng, TDST tạo ra các ý tưởng thì TDPB là sự kiểm chứng các ý tưởng [Dẫn theo TLTK số 120].

Trong *Critical thinking – An Introduction*, Alec Fisher (2001) đã đề xuất khái niệm “critico-creative thinking” - tư duy phản biện – sáng tạo. Theo ông, khái niệm phản biện thường gợi cảm giác tiêu cực bởi nó nhấn mạnh việc phê phán lập luận và ý tưởng của người khác, mặt khác, quá trình đánh giá ý tưởng của người khác, cần có trí tưởng tượng và sự sáng tạo về các khả năng khác, cân nhắc để thay thế bằng các lựa chọn khác nhau, xem xét vấn đề từ các quan điểm khác nhau, tưởng tượng ra những thay đổi và tìm kiếm các thông tin có liên quan. Chính vì vậy, khái niệm “tư duy phản biện – sáng tạo” có thể cho thấy tính tích cực, giàu trí tưởng tượng của loại tư duy này. Nhận định này của Fisher cho thấy mối quan hệ chặt chẽ, không tách rời của TDPB và TDST [18].

R. Paul và L. Elder (2014) cho rằng cả TDPB và TDST đều là các khía cạnh của suy nghĩ tốt, có mục đích – là hai mặt của đồng xu: tư duy tốt đòi hỏi sự sáng tạo ra những sản phẩm trí tuệ mới, nhưng cũng cần nhận thức và phản biện về chất

lượng của các sản phẩm trí tuệ đó. Nếu TDPB không đi cùng TDST thì thiên về những hoài nghi, tiêu cực. Mặt khác, nếu TDST không đi cùng TDPB thì sẽ chỉ tạo ra sản phẩm mới lạ mà chưa rõ tính giá trị của sản phẩm [41].

Tác giả Hoàng Thị Mai, trong bài viết *Tư duy phê phán và tư duy sáng tạo trong cảm thụ văn chương ở nhà trường phổ thông* đã so sánh và khẳng định TDPB và TDST là “hai năng lực tư duy bậc cao có mối quan hệ hữu cơ, bổ sung, hỗ trợ nhau, loại này là thành tố của loại kia”, nhưng “giữa chúng cũng có những ranh giới nhất định mà việc phân biệt là hết sức cần thiết, đặc biệt từ góc độ nhà trường” [120, tr 47].

Như vậy, TDPB và TDST có mối quan hệ biện chứng tác động hai chiều. Sáng tạo chính là phản biện lại với cái cũ để đưa đến một cách tiếp cận mới, khác. TDPB giúp phát hiện vấn đề, nhìn nhận vấn đề đa chiều dưới nhiều góc nhìn khác nhau, nhờ đó mà đề xuất được nhiều ý tưởng sáng tạo. Ngoài ra, những sản phẩm của TDST cần được đánh giá bằng TDPB để xác định được các giá trị. Trong quá trình nhận thức, hai tư duy này luôn song hành nhau, hỗ trợ nhau. Tiếp nhận văn học nói chung, tiếp nhận TTT nói riêng là quá trình phân tích, đánh giá, kiến tạo nghĩa cho văn bản. Do đó, năng lực sáng tạo và NL TDPB có vai trò tương hỗ, giúp nâng cao hiệu quả đọc hiểu của người đọc.

Kế thừa các nghiên cứu về TDPB và TDST, chúng tôi đề xuất bảng so sánh sự khác biệt của TDPB và TDST như sau:

Bảng 2.1. Bảng so sánh tư duy phản biện và tư duy sáng tạo

Tư duy phản biện	Tư duy sáng tạo
Phân tích và so sánh, đối chiếu, cải thiện và tinh chỉnh các ý tưởng	Tạo ra ý tưởng
Đưa ra quyết định và lập luận hiệu quả	Đưa ra các cách thức mới, bất thường
Dựa trên cơ sở nền tảng hợp lí, vững chắc	Dựa trên trực giác và trí tưởng tượng
Tuần tự	Đột phá
Có sự xem xét, đánh giá kĩ lưỡng	Chưa xem xét, đánh giá kĩ lưỡng
Lựa chọn một kết quả đúng nhất	Đưa ra nhiều kết quả nhất có thể
Đưa ra các câu hỏi tập trung để khuyến khích sự xem xét và đánh giá	Đưa ra các câu hỏi mở để khuyến khích ý tưởng mới

2.1.3.2. Năng lực tư duy phản biện và năng lực giải quyết vấn đề

Không phải ngẫu nhiên khi *ATC21S (Assessment and Teaching of 21Century Skill)* của Đại học Melbourne (Tổ chức đánh giá và giảng dạy các kĩ năng của thế kỉ XXI - Úc) (2010) xếp TDPB và giải quyết vấn đề vào cùng một nhóm NL trong số các NL cốt lõi cần hình thành cho người học ở thế kỉ XXI [7]. TDPB và giải quyết vấn đề là hai NL có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Trong nhiều công trình nghiên

cứu, hai NL này được xem là tương đương và được sử dụng thay thế nhau. Tuy nhiên, giữa hai NL vẫn có những điểm khác biệt cơ bản, đưa đến các sản phẩm khác nhau. Việc chỉ ra điểm khác biệt này không chỉ giúp nhận ra ý nghĩa của việc phát triển từng loại NL mà còn giúp đề xuất được các biện pháp phát triển NL phù hợp, bám sát đặc trưng của từng NL.

Steinberg (1986) xem xét TDPB từ quan điểm của các quá trình và chiến lược tinh thần được sử dụng để giải quyết các vấn đề ứng dụng, đưa ra quyết định, thích ứng và học các khái niệm mới [26]. Halpein (1998) coi TDPB là một phần không thể thiếu để giải quyết vấn đề, suy luận lô gic, tính toán xác suất và ra quyết định [28]. Như vậy, các nhà nghiên cứu đã khẳng định, giữa NL TDPB và NL giải quyết vấn đề có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Các nhà nghiên cứu coi NL TDPB và NL giải quyết vấn đề có cấu trúc liên quan, sự phân biệt thể hiện ở chỗ: việc giải quyết vấn đề liên quan đến các vấn đề được xác định rõ ràng với các giải pháp hạn chế và có liên quan đến các bộ môn toán học và khoa học, còn TDPB mô tả các quá trình liên quan đến lí luận mở về các vấn đề hoặc câu hỏi không rõ ràng và có xu hướng gắn liền với khoa học xã hội và hành vi. Fisher và Scriven (1997) cho rằng hai NL này tuy có những điểm trùng lặp nhưng vẫn có sự khác biệt: một số hình thức TDPB không thể được coi là bài tập giải quyết vấn đề theo bất kì nghĩa nào được chấp nhận rộng rãi của thuật ngữ này và ngược lại, ngay cả những vấn đề có cấu trúc kém cũng có thể yêu cầu TDPB để xác định chứ không phải để giải quyết [27]. Ennis (1991) coi TDPB và giải quyết vấn đề là sự khác biệt về mặt lí thuyết nhưng hoàn toàn phụ thuộc lẫn nhau trong thực tế [21].

NL giải quyết vấn đề là “khả năng cá nhân sử dụng hiệu quả **các quá trình nhận thức**, hành động và thái độ, động cơ, xúc cảm để giải quyết các tình huống mà ở đó không có sẵn quy trình, thủ tục, giải pháp thông thường” (dẫn theo [127, tr 267]). **NL tư duy là NL nhận thức**, và NL TDPB là khả năng nhận thức đa chiều, toàn diện, sâu sắc, dựa trên lí lẽ chắc chắn, nhờ đó, NL này có vai trò quan trọng giúp giải quyết vấn đề một cách toàn diện, hiệu quả. Trên phương diện này, TDPB chính là một thành tố quan trọng của NL giải quyết vấn đề, quyết định chất lượng của việc giải quyết vấn đề.

Mặt khác, tư duy vốn có tính vấn đề: “tư duy chỉ xuất hiện khi gặp những hoàn cảnh, những tình huống “có vấn đề”, khi cá nhân “nhận thức được tình huống có vấn đề, mâu thuẫn chứa đựng trong vấn đề”, “có nhu cầu giải quyết và phải có những tri thức cần thiết có liên quan tới vấn đề” [116, tr 108]. Nói cách khác, tình huống có vấn đề “kích thích con người tư duy”. Như vậy, trong quá trình TDPB, giải quyết vấn đề là một hạt nhân quan trọng, các thao tác giải quyết vấn đề cũng đồng thời là các thành tố KN của NL TDPB.

Do đó, hai NL này vừa có mối quan hệ gắn bó chặt chẽ luôn song hành, vừa có

mối quan hệ hai chiều tác động qua lại nhau: giải quyết vấn đề giúp phát triển NL TDPB, phát triển NL TDPB giúp giải quyết vấn đề hiệu quả. Bên cạnh đó, NL TDPB có những điểm khác biệt so với NL giải quyết vấn đề như sau:

(1) TDPB nhấn mạnh việc đưa ra các phương án đa chiều, thậm chí là các phương án đối lập.

(2) TDPB nhấn mạnh việc xem xét, đánh giá một cách cẩn trọng mức độ thuyết phục, các ưu điểm, nhược điểm, phát hiện các thiên kiến, nguy hiểm, thiếu phù hợp trong mỗi phương án giải quyết vấn đề, dựa trên lập luận chặt chẽ, chứng cứ xác thực. Từ đó làm căn cứ đề xuất phương án tối ưu nhất, hiệu quả nhất.

(3) TDPB nhấn mạnh đến vai trò chủ động, tích cực của người tham gia vào quá trình nhận thức, đặc biệt là sự phản tư với chính những ý kiến của bản thân.

(4) TDPB là quá trình nhận thức đưa đến kết quả không chỉ là các phương án giải quyết vấn đề mà còn là các quyết định cho các tình huống xảy ra trong thực tiễn, trong đó có quyết định về việc vấn đề có thực sự cần thiết hay không cần thiết phải giải quyết.

(5) TDPB giúp đưa ra các phương án giải quyết các vấn đề không chỉ trong thực tiễn, ở hiện tại mà còn trong các tình huống giả định.

Có thể thấy, trong NL TDPB thì các thành tố luôn được làm rõ, nhấn mạnh ở phẩm chất tối ưu và tính chất tự thân (self) của người tư duy, đề cập đến TDPB là chú ý tới chất lượng đa chiều, tin cậy của việc giải quyết vấn đề. Do đó, trong luận án, việc xác định cấu trúc NL TDPB gắn liền với quy trình giải quyết vấn đề, trong đó, có lưu ý tới chất lượng, chiều sâu của các thành tố.

Việc phân tích mối quan hệ chặt chẽ, tác động hai chiều và sự tương đồng ở nhiều thành tố của TDPB và TDST, NL giải quyết vấn đề cho thấy, để phát triển NL sáng tạo và giải quyết vấn đề, cần hình thành cho người học NL TDPB. Trong CTGDPT tổng thể 2018, giải quyết vấn đề và sáng tạo được xem là NL cốt lõi cần hình thành cho HS, khái niệm NL TDPB không được đề cập đến trong các NL cốt lõi, song để HS phát triển được NL giải quyết vấn đề và sáng tạo thì việc phát triển NL TDPB là cần thiết và quan trọng. Do đó, việc đề xuất các biện pháp hiệu quả nhằm mục tiêu phát triển NL TDPB cho HS là vấn đề cần được các nhà giáo dục quan tâm.

2.1.4. Tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

Trong *Critical thinking: skill development framework*, các tác giả đã khẳng định: trong nền kinh tế tri thức, quá trình phát triển các nhà TDPB đã trở thành một trong những mục tiêu hàng đầu của giáo dục vì kỹ năng này sẽ góp phần phát triển hơn khả năng và tiềm năng của các quốc gia [24, tr 2]. Dưới đây là một số vai trò nổi bật của việc phát triển NL TDPB cho HS THPT.

2.1.4.1. TDPB giúp HS thích nghi được với những yêu cầu mới của thời đại trong học tập và cuộc sống

Tri thức luôn được làm mới và tăng theo cấp số nhân, trong khi thời gian học tập ở nhà trường thì giới hạn. Năng lực tự học là yêu cầu quan trọng của mỗi người để có thể thích ứng với cuộc sống và công việc sau khi rời ghế nhà trường. NL TDPB chính là một công cụ hiệu quả giúp HS chủ động trong quá trình tiếp thu thông tin tri thức, trở thành tiền đề để phát triển khả năng tự học.

Ngày nay, lực lượng sản xuất phải có những năng lực mới để thích nghi với điều kiện làm việc chuyên nghiệp của nền kinh tế tri thức, việc rèn luyện tư duy của mỗi người lại càng hết sức cần thiết. Không có những NL, phẩm chất của tư duy, con người không thể xử lí, vận dụng thông tin, tiến tới kiến tạo thông tin có giá trị để cạnh tranh với trí tuệ nhân tạo đang phát triển vượt bậc.

TDPB giúp cá nhân có một thái độ đúng mực và khách quan khi tranh luận, phán xét hiện tượng hay quan điểm. Phản biện không phải là thái độ nghi ngờ hay chỉ trích mà là cách tiếp cận đa chiều để tìm câu trả lời khách quan nhất cho một sự vật hiện tượng. Trong tranh luận, suy nghĩ biện chứng giúp nhìn thấy vấn đề để đánh giá. Từ đó có thể đưa ra được quyết định hay giải quyết vấn đề, thuyết phục người khác một cách hợp lí.

2.1.4.2. TDPB là cơ sở cho sự phát triển NL sáng tạo và đảm bảo cho chất lượng của sự sáng tạo của HS

TDPB và tư duy sáng tạo, như đã phân tích, có mối quan hệ gắn bó chặt chẽ, tác động hai chiều. Về cơ bản, việc nhìn nhận vấn đề một cách đa chiều và đưa ra nhiều nhất có thể các phương án ra quyết định và giải quyết vấn đề cũng đồng thời là một quá trình sáng tạo. Mặt khác, để xác định và nâng cao giá trị của những ý tưởng sáng tạo, HS cần vận dụng TDPB để đánh giá và điều chỉnh. Như vậy, TDPB không chỉ là tiền đề, mà còn là nhân tố đảm bảo cho sự phát triển của tư duy sáng tạo.

2.1.4.3. TDPB là công cụ giúp HS tự điều chỉnh

Theo R. Paul và L. Elder, ở mỗi cá nhân thường tồn tại cái tôi phi lí trong tư duy do tư tưởng “lấy cái Tôi làm trung tâm” – “con người chúng ta tự bản tính thường không suy xét đến các quyền hạn và nhu cầu của người khác”, “không đánh giá cao góc nhìn của người khác cũng như đánh được những giới hạn trong góc nhìn của mình”, “tin vào những tri giác trực quan” – dù chúng không chính xác. “Thay vì sử dụng các chuẩn trí tuệ trong tư duy, ta thường sử dụng những chuẩn tâm lí tự lấy mình làm trung tâm để xác định điều gì là đáng tin và điều gì cần loại bỏ” [1, tr 40]. Và, ngược lại với tư tưởng “lấy cái Tôi làm trung tâm”, tư tưởng “lấy xã hội làm trung tâm” với “khuyh hướng tuân phục một cách mù quáng những quy định của nhóm”, “không tư duy vượt ra khỏi những định kiến truyền thống của nền văn hóa của mình” [1, tr 40] cũng là một trong những nguyên nhân khiến cho tư duy

của con người gặp trở ngại. Ngoài ra, trong quá trình tư duy nhanh, HS có thể mắc những lỗi thiên kiến nhận thức và nguy hiểm. NL TDPB giúp HS nhận ra sự phi lí, những sai sót trong quá trình tư duy của chính mình, từ đó tự điều chỉnh, tự cải thiện được chất lượng tư duy của cá nhân.

Việc tự điều chỉnh tư duy góp phần quan trọng giúp HS tự điều chỉnh nhận thức và từ đó tự điều chỉnh hành vi, đưa ra được những quyết định đúng đắn, phù hợp, giải quyết vấn đề hiệu quả.

2.2. Tiềm năng của thơ trữ tình và việc dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình trong phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

2.2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.2.1.1. Khái niệm thơ trữ tình

Thơ là “hình thức sáng tác văn học phản ánh cuộc sống, thể hiện những tâm trạng, xúc cảm mạnh mẽ bằng ngôn ngữ hàm súc, giàu hình ảnh và nhất là có nhịp điệu” [128, tr 309].

Thơ trữ tình là các thể thơ trong đó “những cảm xúc và suy tư của nhà thơ hoặc của nhân vật trữ tình trước các hiện tượng đời sống được thể hiện một cách trực tiếp”. Đặc trưng của thơ trữ tình là “tiếng hát của tâm hồn”, “có khả năng thể hiện những biểu hiện phức tạp của thế giới nội tâm, từ các cung bậc của tình cảm cho tới những chính kiến, tư tưởng triết học” [128, tr 317]. TTT phân biệt với thơ tự sự - là loại thơ “có cốt truyện hoàn chỉnh hoặc tương đối hoàn chỉnh với các nhân vật, sự kiện, diễn biến trong không gian, thời gian, phản ánh đời sống qua hệ thống nhân vật và sự kiện, biến cố của cốt truyện” [129, tr 275].

2.2.1.2. Khái niệm đọc hiểu VB

Theo PISA, đọc hiểu được định nghĩa là “sự hiểu, sử dụng, phản ánh và gắn kết với các VB viết nhằm đạt được các mục tiêu đọc, phát triển hiểu biết và tiềm năng của người đọc cũng như nhằm tham gia vào xã hội” (Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society) [130].

Tác giả Phạm Thị Thu Hương (2012) đã tổng quan nhiều công trình nghiên cứu về đọc hiểu trong và ngoài nước, tác giả nhấn mạnh: “đọc hiểu văn bản thực chất là quá trình người đọc kiến tạo ý nghĩa của văn bản đó thông qua hệ thống các hoạt động, hành động, thao tác nhất định (...). Hoạt động đọc hiểu đòi hỏi người đọc cần tích cực, chủ động khám phá, phải là những độc giả thực sự [131, tr 19].

Kế thừa các quan điểm về đọc hiểu VB, trong luận án, chúng tôi quan niệm: **đọc hiểu văn bản là quá trình tương tác tích cực với VB để cắt nghĩa, lí giải, đánh giá VB nhằm đạt được các mục tiêu đọc.**

Về quy trình đọc hiểu VB TTT, theo Phạm Thị Thu Hương (2017), trong đọc

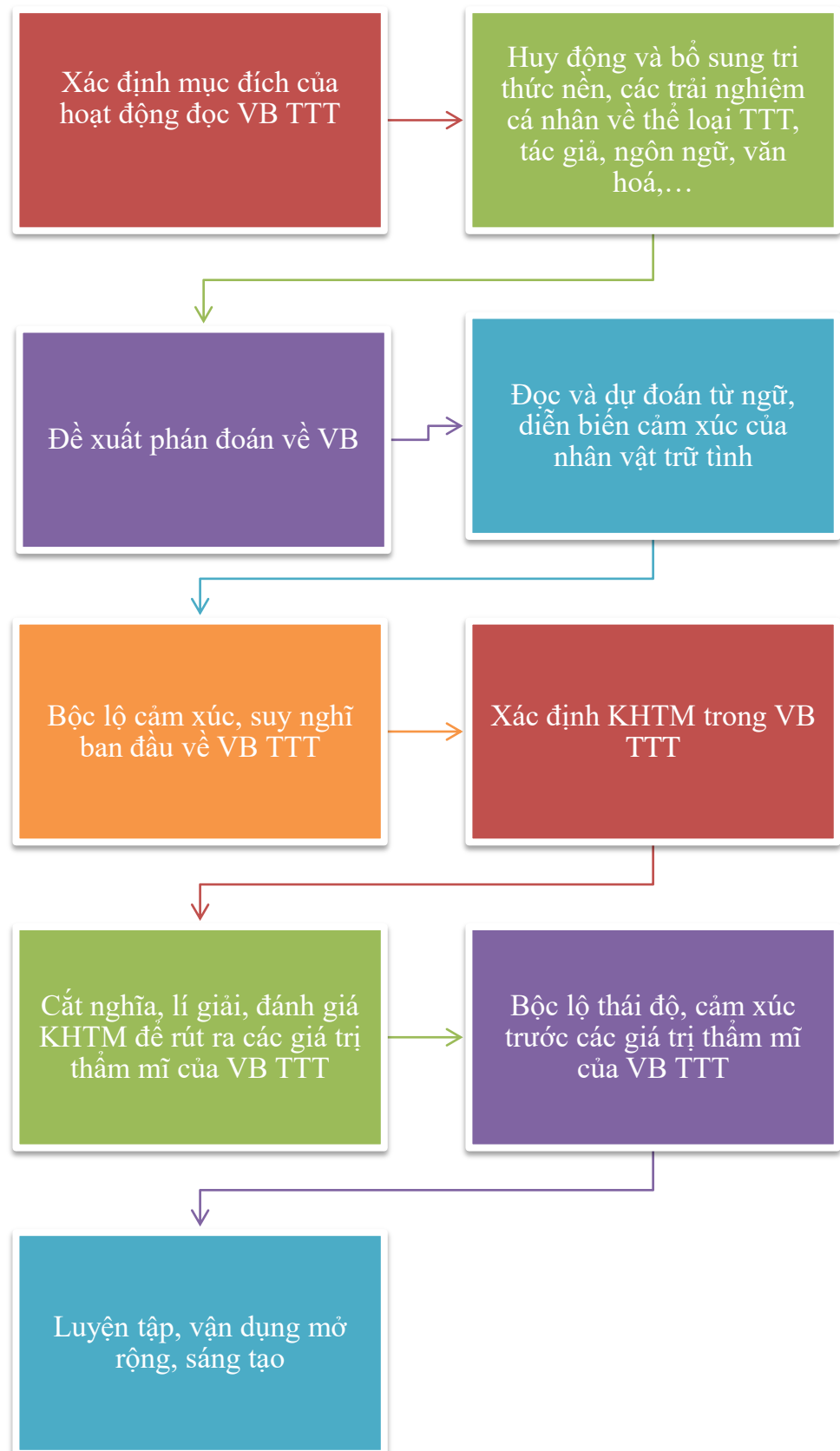
hiểu VB, tiến trình ba bước: trước khi đọc – trong khi đọc – sau khi đọc đã được vận dụng thành công, phản ánh được tính quá trình của hoạt động đọc. Ở mỗi giai đoạn, người đọc lại thực hiện một nhiệm vụ khác nhau [132]. Tiến trình đọc này là một trong các cơ sở quan trọng để xác định quy trình dạy học đọc hiểu VB, trong đó có VB TTT.

Các tác giả sách *Dạy học phát triển năng lực môn Ngữ văn trung học phổ thông* đã đề xuất quy trình dạy học đọc hiểu VB văn học như sau: - Tổ chức hoạt động tạo tâm thế/ khởi động cho HS; - Tổ chức HS tìm hiểu những tri thức công cụ cần thiết cho việc đọc hiểu VB; - Tổ chức cho HS đọc VB và tìm hiểu chú thích; - Tổ chức cho HS đọc hiểu nội dung ý nghĩa và đặc sắc nghệ thuật của VB; - Tổ chức HS củng cố và vận dụng thực tiễn [133, tr 50-54]. Nguyễn Thị Quế (2019), trong *Một số gợi ý khi thiết kế dạy học đọc – hiểu văn bản văn học môn Ngữ văn ở trung học cơ sở theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018* đã đề xuất quy trình dạy học đọc – hiểu VB văn học gồm bốn bước: Khởi động – Khám phá kiến thức – Luyện tập – Vận dụng [134].

Theo tác giả Lê Thị Thuỳ Vinh (2020), quy trình của việc dạy học đọc hiểu VB TTT gồm ba bước lớn: Xác định tín hiệu thẩm mỹ trong VBTTT – Phân tích cơ chế xây dựng của tín hiệu thẩm mỹ và đánh giá ý nghĩa của nó trong việc đọc hiểu VB – Phân tích tín hiệu thẩm mỹ trong tính hệ thống của văn bản văn chương [135].

Nguyễn Phương Mai (2022), trong *Một số biện pháp tổ chức dạy học đọc thẩm mỹ thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông môn Ngữ văn*, đã nêu quy trình tổ chức hoạt động dạy học TTT nhằm khơi gợi, nuôi dưỡng và phát triển tình cảm thẩm mỹ cho HS khi đọc TTT, gồm các hoạt động sau: 1, khởi động, tạo tâm thế đọc thẩm mỹ thơ trữ tình; 2, Tìm hiểu các yếu tố liên quan để tạo đà cho đọc thẩm mỹ TTT; 3, Đọc, khám phá kiến thức và bộc lộ cảm xúc, thái độ, tình cảm cá nhân; 4, Luyện tập củng cố kiến thức và vận dụng; 5, Mở rộng kiến thức và sáng tạo [104].

Kế thừa các quan điểm trên đây, chúng tôi đề xuất quy trình đọc hiểu VB TTT như sau: Trước khi đọc kĩ VB, HS xác định mục đích của hoạt động đọc VB TTT; Huy động và bổ sung tri thức nền, các trải nghiệm cá nhân về thể loại TTT, tác giả, ngôn ngữ, văn hoá,...; Đề xuất phán đoán về VB. Trong quá trình đọc, HS dự đoán từ ngữ, diễn biến cảm xúc của nhân vật trữ tình và bộc lộ cảm xúc ban đầu về VB TTT. Trong suốt quá trình đọc và sau khi đọc xong VB, HS thực hiện thao tác: Xác định KHTM trong VB TTT; Cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM để rút ra các giá trị thẩm mỹ của VB TTT; Bộc lộ thái độ, cảm xúc trước các giá trị thẩm mỹ của VB TTT. Bước cuối cùng của hoạt động đọc là HS thực hiện luyện tập, vận dụng mở rộng và sáng tạo. Trong dạy học đọc hiểu VB TTT, GV sẽ tổ chức các hoạt động để HS đọc VB theo quy trình đọc này. Dưới đây là sơ đồ quy trình đọc hiểu VB TTT.



Hình 2.2. Sơ đồ quy trình đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

2.2.1.3. Kí hiệu thâm mĩ và kí hiệu thâm mĩ có tính vấn đề trong VB

Theo *Từ điển Tiếng Việt*, kí hiệu được định nghĩa là “dấu hiệu vật chất đơn giản, do quan hệ tự nhiên hoặc do quy ước, được coi như thay thế cho một thực tế phức tạp hơn”, là “cái có thể nhận biết trực tiếp, cho phép kết luận về sự tồn tại hoặc về tính chân thực của một cái khác liên hệ với nó” [112, tr 644]. Theo *Từ điển thuật ngữ văn học*, kí hiệu là “cái vật chất có thể cảm biết được mà người phát sử dụng để kích thích đối phương tiếp nhận (có thể là người, sinh vật, máy móc) nhằm truyền đạt một cách quy ước về một vật hoặc tình huống vắng mặt hoặc chưa xuất hiện” [128, tr 164]. Daniel Chandler cho rằng: “kí hiệu là một vật mang nghĩa được diễn giải như là “đại diện” cho cái gì đó ngoài nó. Kí hiệu được tìm thấy trong hình thức vật chất của từ ngữ, hình ảnh, âm thanh, hành động hay vật thể (hình thức vật chất này đôi khi được xem như là lớp vỏ hình thức của kí hiệu). Kí hiệu không có nghĩa tự thân (intrinsic meaning) và trở thành kí hiệu chỉ khi người dùng kí hiệu cấp cho chúng nghĩa thông qua việc quy chiếu dựa vào mã đã được thừa nhận” [136, tr 31]).

Theo đó, KHTM là kí hiệu có cái được biểu đạt (signified) mang giá trị thâm mĩ, được tác giả sáng tạo với mục đích nghệ thuật.

Trong VB, những KHTM đem lại những cách hiểu, cách cắt nghĩa khác nhau, thậm chí trái ngược nhau, và để làm sáng rõ các cách cắt nghĩa đó, người đọc cần đưa ra những lí lẽ lập luận chặt chẽ, xác đáng – là các KHTM có tính vấn đề.

Dưới đây là một số biểu hiện của KHTM có tính vấn đề.

KHTM có tính vấn đề là những kí hiệu có tính đa nghĩa, mơ hồ, hàm ngôn, có thể được nhìn nhận một cách đa chiều, tạo nên nhiều cách hiểu khác nhau, thậm chí trái chiều nhau. Những kí hiệu này tạo ra những tranh luận, đòi hỏi phải lập luận có lí lẽ chặt chẽ, xác đáng, các lập luận này có thể và cần đưa ra để đánh giá và lựa chọn.

KHTM có tính vấn đề là các kí hiệu kết hợp sự kế thừa và sáng tạo các mô típ cũ đưa đến những cảm thụ mới mẻ. Trong quá trình sáng tạo, nhà văn, nhà thơ đã kế thừa các mô típ có sẵn trong kho tàng văn học, tuy nhiên, họ có những sáng tạo, đổi mới. Khi tiếp cận các kí hiệu này, vấn đề đặt ra là cần đánh giá những giá trị mà người viết đã tiếp thu từ truyền thống và sáng tạo mới nhằm làm phong phú hơn các lớp nghĩa cho các mô típ truyền thống.

KHTM có tính vấn đề là các kí hiệu đã được lạ hoá. Ở những kí hiệu này, tác giả đã sử dụng các thủ pháp nghệ thuật để hiện tượng được miêu tả hiện ra không phải như ta đã quen biết, hiển nhiên mà như một cái gì mới mẻ, độc đáo, “khác lạ”, phá vỡ những quy phạm thông thường... Lẽ thường, những hiện tượng mới lạ luôn chứa đựng dụng ý sâu xa của người viết, chưa từng có trong sự tiếp nhận thông thường của người đọc. Do đó, các kí hiệu được lạ hoá thường thu hút sự đánh giá, nhận xét, thậm chí là tranh luận, phản bác của người đọc.

Trong đọc hiểu VB, việc phát hiện và cắt nghĩa, lí giải, đánh giá các KHTM, đặc biệt là KHTM có tính vấn đề góp phần quan trọng giúp người đọc khám phá được các thông điệp thâm mĩ của VB.

2.2.2. Hệ thống kí hiệu thâm mĩ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình

Trong VB TTT, các tác giả đã sáng tạo nên những kí hiệu có giá trị nghệ thuật - KHTM, tuy nhiên, không phải KHTM nào cũng có tính vấn đề. Dưới đây là một số KHTM có tiềm năng đem lại những cách hiểu, cách cắt nghĩa khác nhau, thậm chí trái ngược nhau.

2.2.2.1. Nhan đề và lời đề từ khơi gợi nhiều phán đoán

Nhan đề được xem là yếu tố nghệ thuật quan trọng, một thành phần thiết yếu cấu thành tác phẩm, không chỉ giúp người đọc hiểu chủ ý của nhà văn mà còn khơi gợi hứng thú thâm mĩ, sự tò mò trí tuệ ở người đọc. Nhan đề không đơn giản gọi lên cảm xúc đối với đối tượng trữ tình mà có khi thể hiện chủ đề, cảm xúc chủ đạo của VB. Do đó, lưu ý đến nhan đề, HS có thể xác định được những phương hướng đầu tiên cho việc tiếp nhận tác phẩm. Nhan đề của VB TTT hiện đại có nhiều khả năng gợi mở phán đoán hơn những nhan đề mang tính công thức, quy phạm của thơ trung đại (mạn thuật, trần tình, tự sự, ngôn hoài, tự tình, cảm hoài, thuật hoài...). Những phán đoán về nội dung, ý nghĩa của nhan đề này vốn rất quan trọng đối với định hướng đọc, cảm nhận bài thơ.

Lời đề từ có thể là trích dẫn từ VB nghệ thuật của chính tác giả hay của người khác, cũng có nhiều lời đề từ được trích dẫn từ nhiều nguồn khác nhau: một câu danh ngôn, một đoạn trích hay một câu hát dân gian, hoặc đôi khi là một ý nghĩ, dòng cảm xúc... nhưng tất cả đều bao hàm, chứa đựng và thể hiện cảm xúc, tình cảm, tư tưởng, chủ đề của tác phẩm, góp phần tạo nên sự toàn vẹn của chỉnh thể VB, thể hiện ý đồ sáng tạo của tác giả và tư tưởng nghệ thuật của bài thơ. Do đó, lời đề từ có khả năng khơi gợi được càng nhiều phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá VB.

2.2.2.2. Kiểu kết cấu bất ngờ

Kết cấu của TTT là cách mở đầu và kết thúc và sự phối hợp, đan xen, sắp xếp những câu thơ, những cảnh, những tình theo thời gian, không gian, sự di động của điểm nhìn... trong một bài thơ. Phần mở đầu và kết thúc có vai trò là hai điểm đánh dấu giới hạn tồn tại trên phương diện VB của bài thơ, thể hiện dòng cảm xúc của nhân vật trữ tình. Việc nhận diện cách sắp xếp theo sự di chuyển của điểm nhìn, theo không gian hay thời gian giúp HS theo dõi dòng vận động của mạch cảm xúc trữ tình. Mỗi cách thức kết cấu của TTT lại thể hiện một dụng ý nghệ thuật của nhà thơ.

Ngoài ra, có nhiều kiểu VB TTT như thơ thất ngôn bát cú, thất ngôn tứ tuyệt, lục bát, song thất lục bát,... đã được định hình kết cấu. Tuy nhiên, người sáng tác

không chỉ kế thừa mà trên cơ sở kết cấu của thể loại, vẫn có những đổi mới, sáng tạo để thể hiện các dụng ý nghệ thuật của mình.

Do đó, các dạng kết cấu đặc biệt, phá vỡ các khuôn mẫu quy chuẩn của thể loại TTT là KHTM có tính vấn đề mà HS có thể khám phá để phát hiện được các giá trị của VB.

2.2.2.3. Ngôn từ cô đọng và được lạ hoá

Ngôn ngữ thơ mang tính truyền cảm trực tiếp và mạnh mẽ, thể hiện tư tưởng, tình cảm của nhà thơ. Do dung lượng ngắn, thơ tập trung đặc điểm hàm súc, cô đọng, tạo nên tính đa nghĩa, giàu sức gợi. Bên cạnh đó, tác giả luôn tìm cách lạ hoá ngôn ngữ, tạo nên ấn tượng mới mẻ, độc đáo. Điều này đã tạo nên trường liên tưởng rộng để người đọc có thể đưa ra được nhiều phán đoán khác nhau về nghĩa của VB.

2.2.2.4. Hình ảnh thơ mang tính biểu tượng đa tầng nghĩa

Hình ảnh hay biểu tượng trong văn học nói chung, trong TTT nói riêng, được sáng tạo dựa trên những hình ảnh biểu tượng khái quát về con người và cuộc sống. Có những hình ảnh được xem là cổ mẫu mà ý nghĩa được tích lũy trong lịch sử sáng tạo và tiếp nhận nghệ thuật. Mỗi người sáng tác không chỉ tiếp thu các ý nghĩa sẵn có của biểu tượng mà còn sáng tạo thêm những lớp ý nghĩa mới, mang dấu ấn cá nhân, dấu ấn của thời đại. Chính vì một hình ảnh, biểu tượng có thể chứa đựng trong nó nhiều tầng nghĩa khác nhau, thể hiện sự tiếp thu và những sáng tạo mới mẻ của nhà thơ nên đây là một loại kí hiệu quan trọng có thể khơi gợi vấn đề cho HS trao đổi, tranh luận.

Ví dụ 1: Trong *Đây thôn Vĩ Dạ*, hình ảnh trăng xuất hiện ở khổ thứ 2. Đó cũng là một biểu tượng trở đi trở lại trong thơ Hàn Mặc Tử. Với thi nhân, trăng vừa là niềm yêu, là cái đẹp mà thi nhân cả đời ước ao được chiêm giữ, nhưng trăng cũng là niềm đau khi gây nên những day dứt về thể xác và dẫn vật về tinh thần khiến thi sĩ ý thức được sự bất lực và tuyệt vọng khi hướng tới cái đẹp. Cũng trong bài thơ *Đây thôn Vĩ Dạ*, hình ảnh nước xuất hiện dưới dạng các biến thể: dòng nước, sông trăng. Nước vốn là một cổ mẫu của nhân loại, ẩn chứa trong nó nhiều lớp ý nghĩa, trong đó có ý nghĩa biểu trưng cho ranh giới của hai thế giới. Trong bài thơ *Đây thôn Vĩ Dạ*, hình ảnh nước cũng hiện lên với ý nghĩa của sự chia lìa và là ranh giới giữa hai thế giới: thế giới trong này của thi sĩ – một thế giới mờ nhạt và thế giới của cái đẹp ngoài kia.

Ví dụ 2: Trong bài thơ *Đàn ghi ta của Lorca*, hình ảnh bọt nước vốn chưa phải là một KHTM, tuy nhiên, cách kết hợp lạ hoá: “tiếng đàn bọt nước” lại là một

KHTM, gợi liên tưởng giữa tiếng đàn – biểu tượng cho nghệ thuật và cuộc đời Lorca với bọt nước – hình ảnh gợi sự mong manh, dễ tan biến giúp người đọc liên tưởng đến sự ngắn ngủi của cuộc đời Lorca.

2.2.2.5. Biện pháp tu từ mang lại các trường liên tưởng bất ngờ

Biện pháp tu từ là phương tiện làm ngôn ngữ thơ trở nên đẹp hơn, giàu sức liên tưởng: ẩn dụ, hoán dụ, nhân hóa, so sánh, điệp ngữ,... Khi sử dụng biện pháp tu từ, nhà thơ tạo ra những trường liên tưởng mới mẻ để tạo nghĩa cho những hình ảnh quen thuộc, và, với cùng một hình ảnh, nhưng mỗi tác giả lại sử dụng với dụng ý nghệ thuật khác nhau. Vì vậy, khi phân tích, đánh giá các giá trị của biện pháp tu từ,... người đọc có thể nhìn đa chiều để đưa ra nhiều phán đoán.

2.2.2.6. Sự chuyển đổi linh hoạt của giọng thơ

Giọng điệu là một trong những phương thức quan trọng tạo ra nội dung cảm xúc thơ. Mỗi thái độ và sắc thái tình cảm sẽ tạo nên một giọng điệu thơ riêng, chính vì thế giọng điệu thơ rất phong phú, đa dạng. Sự đa dạng ấy không chỉ ở những nhà thơ khác nhau, mà mỗi nhà thơ, trong từng tác phẩm của mình, thậm chí, trong từng đoạn của bài thơ lại có thể chuyển đổi giọng điệu một cách mới mẻ, đầy sáng tạo. Những đặc trưng riêng về giọng điệu, sự chuyển đổi giọng điệu đều là dụng ý của nhà thơ, và người đọc có thể căn cứ vào đó để phán đoán, đánh giá, nhìn nhận đa chiều.

Trong dạy học đọc hiểu VB TTT, hệ thống các KHTM có tính vấn đề của VB TTT là một trong các cơ sở tạo ra các tranh luận, thảo luận, đánh giá, phán đoán đa chiều. Điều này tạo nên tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học.

2.2.3. Mục tiêu, yêu cầu, nội dung dạy học phân TTT trong CT, SGK Ngữ văn THPT

2.2.3.1. Mục tiêu phát triển NL TDPB cho HS THPT trong CTGDPT tổng thể và CTGDPT môn Ngữ văn 2018

Trong CTGDPTTT 2018, khái niệm NL TDPB không được đề cập đến, tuy nhiên, các thành tố của NL TDPB và các hành vi biểu hiện của thành tố đó được nêu trong nội dung mục tiêu, yêu cầu cần đạt về các NL cốt lõi, đặc biệt là NL giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Cụ thể như sau:

“Biết phân tích các nguồn thông tin độc lập để thấy được khuynh hướng và độ tin cậy của ý tưởng mới”.

“Phát hiện và nêu được tình huống có vấn đề trong học tập, trong đời sống”.

“Nghiên cứu để thay đổi giải pháp trước sự thay đổi của bối cảnh; đánh giá rủi

ro và có dự phòng”.

“Biết thu thập và làm rõ các thông tin có liên quan đến vấn đề; biết đề xuất và phân tích được một số giải pháp giải quyết vấn đề; lựa chọn được giải pháp phù hợp nhất”.

“Biết điều chỉnh kế hoạch và việc thực hiện kế hoạch, cách thức và tiến trình giải quyết vấn đề cho phù hợp với hoàn cảnh để đạt hiệu quả cao”.

“Đánh giá được hiệu quả của giải pháp và hoạt động”.

“Biết đặt nhiều câu hỏi có giá trị, không dễ dàng chấp nhận thông tin một chiều không thành kiến khi xem xét, đánh giá vấn đề; biết quan tâm tới các lập luận và minh chứng thuyết phục; sẵn sàng xem xét, đánh giá lại vấn đề”.

[11, tr 49-50]

Trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018, biểu hiện của NL TDPB được thể hiện rõ ở những từ khoá của NL ngôn ngữ và NL văn học: *đánh giá, tranh luận, thuyết phục, bằng chứng*. Cụ thể, yêu cầu cần đạt về NL ngôn ngữ được khẳng định: “văn bản nghị luận yêu cầu phân tích, **đánh giá**, so sánh giá trị của tác phẩm văn học”, “**bằng chứng** cần phải tìm kiếm từ nhiều nguồn”, “biết **tranh luận** về những vấn đề tồn tại các quan điểm trái ngược nhau; có thái độ cầu thị và **văn hoá tranh luận** phù hợp; có khả năng nghe thuyết trình và **đánh giá** được nội dung và hình thức biểu đạt của bài thuyết trình; có hứng thú **thể hiện chủ kiến, cá tính trong tranh luận**; trình bày vấn đề khoa học một cách tự tin, **có sức thuyết phục**” [12, tr 11]. Yêu cầu cần đạt về NL văn học được nêu rõ: “Phân tích và **đánh giá** văn bản văn học dựa trên những hiểu biết về phong cách nghệ thuật và lịch sử văn học”; “phân tích và **đánh giá** được nội dung tư tưởng và cách thể hiện nội dung tư tưởng trong một văn bản văn học” [12, tr 11 - 12].

Có thể thấy, mục tiêu phát triển NL TDPB tuy không được đề cập trực tiếp trong nội dung của CTGDPTTT 2018 và chỉ được nhắc đến trong mục tiêu dạy học đọc hiểu VB của CTGDPT môn Ngữ văn 2018, nhưng những thành tố của NL TDPB đã được nêu cụ thể trong các mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể môn học. Mặt khác, giữa NL TDPB và NL ngôn ngữ và NL văn học có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Ngôn ngữ là phương tiện để tư duy, sản phẩm của tư duy cũng được biểu hiện bằng ngôn ngữ. Kỹ năng nghe, nói, đọc, viết không chỉ dừng ở mức đúng, thành thạo mà còn ở chỗ chủ thể có sự phản hồi linh hoạt, sáng tạo, thuyết phục và bảo vệ quan điểm cá nhân. NL TDPB góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng của NL ngôn ngữ, NL văn học. Ngược lại, NL ngôn ngữ và NL văn học tốt giúp TDPB được rõ ràng, mạch lạc hơn. Do đó, việc phát triển NL TDPB và việc phát triển NL ngôn ngữ và NL văn học có mối quan hệ tương hỗ, hai chiều.

Như vậy, việc phát triển các thành tố của NL TDPB, được xem là nền tảng để phát triển các NL cốt lõi và NL đặc thù khác được đề cập đến trong CT. Điều này tạo điều kiện thuận lợi để việc phát triển NL TDPB cho HS THPT được các nhà giáo dục quan tâm, đề xuất biện pháp.

2.2.3.2. Yêu cầu cần đạt của nội dung dạy học phần thơ trữ tình trong CTGDPT môn Ngữ văn THPT

Yêu cầu cần đạt của dạy học đọc VB văn học, trong đó có VB TTT được khái quát trên các phương diện: đọc hiểu nội dung; đọc hiểu hình thức; liên hệ, so sánh, kết nối; và đọc mở rộng. Dưới đây là tóm lược các yêu cầu gắn liền với đọc hiểu VB TTT đối với cấp THPT.

Bảng 2.2. Bảng tóm lược yêu cầu cần đạt trong hoạt động đọc hiểu VB TTT

	Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12
Đọc hiểu nội dung	<ul style="list-style-type: none"> - Biết nhận xét nội dung bao quát của văn bản; biết phân tích các chi tiết tiêu biểu, đề tài, nhân vật và mối quan hệ của chúng trong tính chỉnh thể của tác phẩm. - Phân tích và đánh giá được chủ đề, tư tưởng, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản; phân tích được một số căn cứ để xác định chủ đề. - Phân tích và đánh giá được tình cảm, cảm xúc, 	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được các chi tiết tiêu biểu, đề tài, nhân vật và mối quan hệ của chúng trong tính chỉnh thể của tác phẩm; nhận xét được những chi tiết quan trọng trong việc thể hiện nội dung VB. - Phân tích và đánh giá được chủ đề, tư tưởng, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản; phân biệt chủ đề chính, chủ đề phụ trong một văn bản có nhiều chủ đề. - Phân tích và đánh giá được tình cảm, cảm xúc, cảm hứng chủ đạo của người viết thể hiện qua văn bản; phát hiện được các giá trị văn hoá, triết lí nhân sinh từ 	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được các chi tiết tiêu biểu, đề tài, nhân vật và mối quan hệ của chúng trong tính chỉnh thể của tác phẩm; đánh giá được vai trò của những chi tiết quan trọng trong việc thể hiện nội dung văn bản. - Phân tích và đánh giá được chủ đề, tư tưởng, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản; phân tích sự phù hợp giữa chủ đề, tư tưởng và cảm hứng chủ đạo trong văn bản. - Phân tích và đánh giá được giá trị nhận thức, giáo dục và thẩm mỹ của tác phẩm; phát hiện được các giá trị văn hoá, triết lí nhân sinh từ văn bản

	cảm hứng chủ đạo mà người viết thể hiện qua văn bản. Phát hiện được các giá trị đạo đức, văn hoá từ văn bản.	văn bản.	
Đọc hiểu hình thức	- Phân tích và đánh giá được giá trị thẩm mỹ của một số yếu tố trong thơ như từ ngữ, hình ảnh, vần, nhịp, đối, chủ thể trữ tình, nhân vật trữ tình.	- Nhận biết và phân tích được một số đặc điểm cơ bản của ngôn ngữ văn học. Phân tích được tính đa nghĩa của ngôn từ trong tác phẩm văn học. - Nhận biết và phân tích được vai trò của yếu tố tượng trưng trong thơ. Đánh giá được giá trị thẩm mỹ của một số yếu tố trong thơ như ngôn từ, cấu tứ, hình thức bài thơ thể hiện trong văn bản.	- Nhận biết được một số đặc điểm cơ bản của phong cách cổ điển, hiện thực và lãng mạn qua các tác phẩm văn học tiêu biểu đã học - Nhận biết và phân tích được một số yếu tố của TTT hiện đại như: ngôn ngữ, hình tượng, biểu tượng, yếu tố tượng trưng, siêu thực trong thơ,...
Liên hệ, so sánh, kết nối	- Nhận biết và phân tích được bối cảnh lịch sử – văn hoá được thể hiện trong văn bản văn học. - Liên hệ để thấy được một số điểm gần gũi về nội dung giữa các tác phẩm văn học thuộc hai nền văn hoá khác nhau. - Nêu được ý nghĩa hay tác	- Vận dụng được những hiểu biết về tác giả Nguyễn Du để đọc hiểu một số tác phẩm của tác giả này. - So sánh được hai văn bản văn học viết cùng đề tài ở các giai đoạn khác nhau; liên tưởng, mở rộng vấn đề để hiểu sâu hơn văn bản được đọc. - Vận dụng được kinh nghiệm đọc, trải nghiệm về cuộc sống và hiểu biết về lịch sử văn học Việt	- Nhận biết và phân tích được quan điểm của người viết về lịch sử, văn hoá, được thể hiện trong văn bản. - Vận dụng được kinh nghiệm đọc, trải nghiệm về cuộc sống và kiến thức văn học để đánh giá, phê bình văn bản văn học, thể hiện được cảm xúc, suy nghĩ của cá nhân về văn bản văn học. - Phân tích và đánh giá được khả năng tác động của

	động của tác phẩm văn học đối với quan niệm, cách nhìn, cách nghĩ và tình cảm của người đọc; thể hiện được cảm xúc và sự đánh giá của cá nhân về tác phẩm.	Nam để nhận xét, đánh giá văn bản văn học. - Phân tích được ý nghĩa hay tác động của văn bản văn học trong việc làm thay đổi suy nghĩ, tình cảm, cách nhìn và cách thưởng thức, đánh giá của cá nhân đối với văn học và cuộc sống	tác phẩm văn học đối với người học và tiến bộ xã hội. - Vận dụng được kiến thức về lịch sử văn học và kỹ năng tra cứu để sắp xếp một số tác phẩm, tác giả lớn theo tiến trình lịch sử văn học; biết đặt tác phẩm trong bối cảnh sáng tác và bối cảnh hiện tại để có đánh giá phù hợp.
--	--	--	--

Nguồn: [12]

Có thể thấy, ở cấp THPT, yêu cầu cần đạt của dạy học đọc hiểu VB TTT đòi hỏi HS thực hiện được thao tác phân tích và đánh giá các yếu tố nghệ thuật của VB TTT, từ đó suy luận được tư tưởng, tình cảm, cảm xúc, cảm hứng được kí gởi trong VB. Ngoài ra, HS cần đánh giá được tư tưởng, tình cảm. Để thực hiện được các yêu cầu này, HS cần vận dụng các KN thành tố của NL TDPB. Vì vậy, để đạt được yêu cầu trong dạy học VB TTT, HS cần được hướng dẫn để phát triển NL TDPB, và ngược lại, khi HS đạt được các yêu cầu này của chương trình thì NL TDPB của HS cũng được nâng cao. Các biện pháp được các nhà giáo dục đề xuất và áp dụng trong dạy học hướng tới yêu cầu cần đạt của môn học cũng đồng thời góp phần phát triển NL TDPB cho HS.

2.2.3.3. Nội dung dạy học phần TTT trong CT, SGK Ngữ văn THPT 2018

CTGDPT môn Ngữ văn 2018 không quy định cụ thể nội dung dạy học TTT. VB TTT cùng với các thể loại VB khác được định hướng lựa chọn căn cứ trên các tiêu chí: - Phục vụ trực tiếp cho việc phát triển các phẩm chất và năng lực theo mục tiêu, yêu cầu cần đạt của chương trình; - Phù hợp với kinh nghiệm, năng lực nhận thức, đặc điểm tâm – sinh lí của học sinh ở từng lớp học, cấp học; - Có giá trị đặc sắc về nội dung và nghệ thuật, tiêu biểu về kiểu văn bản và thể loại, chuẩn mực và sáng tạo về ngôn ngữ; - Phản ánh được thành tựu về tư tưởng, văn học, văn hoá dân tộc; thể hiện tinh thần yêu nước, độc lập dân tộc, ý thức về chủ quyền quốc gia; có tính nhân văn, giáo dục lòng nhân ái, khoan dung, tình yêu chân thiện mỹ, tình yêu thiên nhiên, tinh thần hội nhập quốc tế, hướng đến những giá trị phổ quát của nhân loại [12, tr 16].

Bên cạnh đó, nội dung VB TTT được chương trình quy định bắt buộc nhằm “đảm bảo nội dung giáo dục cốt lõi, thống nhất trên cả nước” gồm: Nam quốc sơn

hà, ít nhất 3 bài ca dao về các chủ đề: quê hương đất nước; tình yêu, tình cảm gia đình; con người và xã hội, thơ Nôm của Nguyễn Trãi, thơ chữ Hán của Nguyễn Du, thơ Nôm của Hồ Xuân Hương, thơ Nôm của Nguyễn Đình Chiểu, thơ Nôm của Nguyễn Khuyến, thơ của Nguyễn Ái Quốc – Hồ Chí Minh, thơ của Xuân Diệu trước Cách mạng tháng Tám, thơ của Tố Hữu trước và sau Cách mạng tháng Tám. [12, tr 16-17]

Trên cơ sở yêu cầu của CTGDPT môn Ngữ văn 2018, SGK Ngữ văn lớp 10 và lớp 11 có nội dung các VB TTT cụ thể như sau:

Bảng 2.3. Bảng thống kê các văn bản thơ trữ tình trong ba bộ SGK Ngữ văn 10 hiện hành

STT	Bộ sách	Chủ đề	Đọc hiểu văn bản	Thực hành đọc hiểu	Tự đánh giá
1	Kết nối tri thức với cuộc sống	Vẻ đẹp của thơ ca	Chùm thơ hai-cư (haiku) Nhật Bản <i>Thu hứng (Cảm xúc mùa thu)</i> – Đỗ Phủ <i>Mùa xuân chín</i> – Hàn Mặc Tử	<i>Cánh đồng</i> – Ngân Hoa	
		Nguyễn Trãi – Dành còn để trợ dân này	<i>Bảo kính cảnh giới, bài 43 (Gương báu răn mình)</i> – Nguyễn Trãi <i>Dục Thúy sơn (Núi Dục Thúy)</i> – Nguyễn Trãi	<i>Ngôn chí, bài 3</i> – Nguyễn Trãi <i>Bạch Đằng hải khẩu (Cửa biển Bạch Đằng)</i> – Nguyễn Trãi	
2	Cánh diều	Thơ tự do	<i>Đất nước</i> – Nguyễn Đình Thi <i>Lính đảo hát tình ca trên đảo</i> – Trần Đăng Khoa	<i>Mùa hoa mạn</i> – Chu Thủy Liên	<i>Khoảng trời hố bom</i> – Lâm Thị Mỹ Dạ
		Thơ Đường luật	<i>Thu hứng</i> – bài 1 – Đỗ Phủ <i>Tự tình</i> – bài 2 – Hồ Xuân Hương	<i>Thu điếu</i> – Nguyễn Khuyến	<i>Thuật hoài</i> – Phạm Ngũ Lão
		Thơ văn Nguyễn Trãi		<i>Bảo kính cảnh giới</i> – Nguyễn	

				Trãi	
3	Chân trời sáng tạo	Giao cảm với thiên nhiên	<i>Hương Sơn phong cảnh</i> – Chu Mạnh Trinh	<i>Nắng đã hanh rồi</i> – Vũ Quần Phương (Thực hành tiếng Việt)	
		Nâng niu kỉ niệm (Thơ)	<i>Chiếc lá đầu tiên</i> – Hoàng Nhuận Cầm <i>Tây Tiến</i> – Quang Dũng	<i>Nắng mới</i> – Lưu Trọng Lư (Thực hành tiếng Việt)	
		Anh hùng và nghệ sĩ (Văn bản nghị luận – Tác giả Nguyễn Trãi)	<i>Bảo kính cảnh giới – bài 43</i> – Nguyễn Trãi		
		Đất nước và con người (Truyện)	<i>Xuân về</i> - Nguyễn Bính		
		Khát vọng độc lập và tự do (Văn bản nghị luận)	<i>Đất nước</i> – Nguyễn Đình Thi		

Bảng 2.4. Bảng thống kê các văn bản thơ trữ tình trong ba bộ SGK Ngữ văn 11 hiện hành

STT	Bộ sách	Chủ đề	Đọc hiểu văn bản	Thực hành đọc hiểu	Tự đánh giá
1	Kết nối tri thức với cuộc sống	Cấu tứ và hình ảnh trong thơ trữ tình	<i>Nhớ đồng</i> – Tô Hữu <i>Tràng giang</i> – Huy Cận <i>Con đường mùa đông</i> (A-lếch-xan-đơ Xéc-ghê-ê-vích Pu-skin – Aleksandr Sergeyevich Pushkin)	<i>Thời gian</i> – Văn Cao	
		Tự sự trong	<i>Thuyền và biển</i> –		

		truyện thơ dân gian và trong thơ trữ tình	Xuân Quỳnh		
		Nguyễn Du – “Những điều trông thấy mà đau đớn lòng”	<i>Độc Tiểu Thanh kí</i> (Độc truyện về nàng Tiểu Thanh – Nguyễn Du)	<i>Mộng đặc thái liên</i> (Nguyễn Du)	
		Lựa chọn và hành động	<i>Bài ca ngất ngưỡng</i> (Nguyễn Công Trứ)		
2	Cánh diều	Thơ và truyện thơ	<i>Sóng – Xuân Quỳnh</i> <i>Tôi yêu em</i> (Pu-skin)		
		Thơ văn Nguyễn Du	<i>Độc “Tiểu Thanh kí”</i> (Độc “ <i>Tiểu Thanh kí</i> ” – Nguyễn Du)		
		Thơ	<i>Đây mùa thu tới</i> (Xuân Diệu) <i>Sóng Đáy</i> (Nguyễn Quang Thiều)	<i>Đây thôn Vĩ Dạ</i> (Hàn Mặc Tử) <i>Tình ca ban mai</i> (Chế Lan Viên)	<i>Tràng giang</i> (Huy Cận)
3	Chân trời sáng tạo	Những điều trông thấy (Nguyễn Du và tác phẩm)	<i>Độc “Tiểu Thanh kí”</i> (Nguyễn Du) <i>Kính gửi cụ Nguyễn Du</i> (Tố Hữu)		
		Cái tôi – thế giới độc đáo (Thơ)	<i>Nguyệt Cầm</i> (Xuân Diệu) <i>Thời gian</i> (Văn Cao)	<i>Gai</i> (Mai Văn Phấn)	

Có thể thấy, các VB TTT được đưa vào CTGDPT Ngữ văn 2018 và SGK hiện hành rất phong phú, đa dạng về phong cách, đề tài, chủ đề. Đó là những đoạn trích, tác phẩm thơ tiêu biểu của nhiều tác giả, thể hiện những cách tân mới mẻ trong nghệ thuật thơ, phản ánh chân thực hiện thực xã hội và chân dung con người thời đại qua từng thời kỳ lịch sử với những phương diện phong phú. Đây là các VB có tiềm năng lớn trong việc khơi gợi các vấn đề, làm cơ sở để HS đưa ra những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều, từ đó phát triển được NL TDPB.

Các VB đã được cung cấp theo các giai đoạn hình thành và phát triển NL.

Cụ thể, các VB thơ được chọn dạy để HS hình thành NL đọc thơ dưới sự hướng dẫn của GV với những chỉ dẫn cụ thể theo ba giai đoạn đọc (trước khi đọc, trong khi đọc, sau khi đọc) và các VB thơ được chọn để HS thực hành tự đọc kết hợp tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Chính việc thực hành tự đọc kết hợp tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng này sẽ góp phần quan trọng giúp HS phát huy được tính chủ động, tích cực, khả năng đánh giá, tinh thần phản tư – là những biểu hiện quan trọng của NL TDPB.

Ngoài ra, tính mở của CTGDPT Ngữ văn 2018 thể hiện ở việc GV được lựa chọn giảng dạy các VB ngoài SGK. Theo đó, để phát triển NL TDPB, GV có thể lựa chọn thêm VB TTT ngoài SGK phù hợp với định hướng phát triển NL TDPB.

2.2.3.4. Hoạt động đọc hiểu VB TTT có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB

Lena Henningsen (2021), trong bài viết *What is reading act?*, đã nhấn mạnh: “đọc” là sự tương tác của các cá nhân (hoặc nhóm cá nhân) với VB, thông qua đó tạo ra ý nghĩa từ VB. Ý nghĩa mà người đọc gán cho một VB có thể thay đổi đáng kể so với ý định của tác giả. Điều này liên quan đến sự phức tạp của các khía cạnh nhận thức, cảm giác và cảm xúc của việc đọc [137]. Như vậy, hành động đọc không chỉ là hành động tiếp nhận một chiều mà còn có sự tương tác tích cực để kiến tạo nghĩa cho VB nhằm đạt mục tiêu đọc, trong quá trình đọc, người đọc cũng đồng thời phát triển các năng lực của bản thân.

Theo Lí thuyết tiếp nhận, VB là một “tiềm thể” (event), một kết cấu vẫy gọi, chứa đựng “điểm trắng”, có “tính chưa hoàn tất” (Iser - 1978), là “những vết mực trên trang giấy” (Probst – 1987), là “một tình thế mở, đang vận động, đang tiếp diễn” (Umberto Eco - 1979). Cũng theo lí thuyết tiếp nhận, tác phẩm là “sản phẩm do người đọc tạo dựng nên từ sự giao tiếp (transaction) với văn bản”. Rosenblatt khẳng định: “cùng một văn bản có thể làm xuất hiện những tác phẩm khác nhau trong quá trình giao tiếp với những người đọc khác nhau hoặc với cùng một người đọc ở những thời điểm khác nhau” [Dẫn theo TLTK số 138].

Như vậy, quan niệm về VB và tác phẩm đã cho thấy các nhà nghiên cứu quan tâm đề cao vai trò của người đọc trong việc kiến tạo nghĩa cho VB để tạo ra tác phẩm của cá nhân. Theo đó, một KHTM trong VB có thể có nhiều cách ứng đáp khác nhau, đưa đến cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá khác nhau, đa chiều, thậm chí cùng 1 người đọc nhưng có thể đề xuất được các quan điểm mới khi đứng trên các lập trường, góc nhìn khác nhau.

Theo R. Paul và L. Elder (2015), “khi đọc tức là bạn đang lập luận thông qua văn bản. Bạn đọc có mục đích, sử dụng các khái niệm – hoặc các tư tưởng – và các

giả định của bản thân. Bạn đang đưa ra các lập luận và tư duy từ một quan điểm cá nhân. Cùng lúc đó, văn bản mà bạn đọc cũng chính là sản phẩm từ suy luận của ai đó... Bạn càng hiểu rõ lập luận của mình, bạn càng hiểu rõ lập luận của những người khác. Càng hiểu chuỗi lập luận của người khác bao nhiêu, bạn càng hiểu chuỗi lập luận của chính mình bấy nhiêu. Khi bạn có thể lập luận tới lui một cách hiệu quả giữa nội dung bạn đang đọc với điều bạn đang tư duy, bạn sẽ nối kết điều bạn tư duy với những gì bạn đọc và ngược lại” [60, tr 21]. Như vậy, quá trình đọc VB cũng chính là quá trình rèn luyện NL TDPB.

Bên cạnh đó, ý nghĩa của VB văn học được người đọc kiến tạo nên trong quá trình tương tác với VB. Các lớp ý nghĩa này chịu ảnh hưởng của những giá trị văn hóa, tri thức, trải nghiệm, niềm tin, quan điểm thẩm mỹ, tình cảm, cảm xúc... của người đọc. Mỗi người đọc là một chủ thể tiếp nhận năng động, sáng tạo và quá trình đọc hiểu mang dấu ấn riêng của từng độc giả. Do đó, quá trình giải mã VB có thể là quá trình người đọc đối thoại, phản biện với những cách đọc có từ trước. Ngoài ra, nhà văn khi lập mã đã gửi gắm quan điểm, tư tưởng của mình trong VB, vì đó là tư tưởng của cá nhân trong một thời đại, ở một môi trường xã hội nhất định nên người giải mã có thể có đối thoại với nhà văn, đánh giá về tư tưởng được gửi gắm trong văn bản: đúng – sai, tiến bộ - lạc hậu, sáng tạo – cũ mòn, tốt – xấu, tích cực – tiêu cực...

Nhà văn lập mã là sử dụng thủ pháp lạ hóa, sáng tạo để phản biện với những phương pháp sáng tác cũ, thách thức những cách tiếp nhận theo lối mòn. Giải mã VB là một cách người đọc học hỏi tinh thần phản biện với cái cũ của nhà văn và cách thức nhà văn phản biện với những lối mòn trong sáng tác. Do đó, giải mã VB để tìm ra sự độc đáo của VB có thể tạo điều kiện để phát triển NL TDPB.

VB văn học, đặc biệt là các VB TTT vốn hàm ngôn, đa nghĩa. Người đọc cần nhận biết những hàm ý sâu xa của VB dựa trên lớp ngôn từ cô đọng thông qua quá trình giải thích, phân tích, suy luận, đánh giá,... Theo Facion (1990), các KN quan trọng của NL TDPB là giải thích, phân tích, suy luận, đánh giá, và đặc biệt là kỹ năng diễn giải - thấu hiểu thông tin, truyền đạt thông tin một cách chính xác cho người khác, hấp thu được những ý nghĩa ẩn giấu, những điều không được viết rõ hoặc những nội dung được hàm ý sâu xa [30, tr 42]. Do đó, quá trình GV hướng dẫn HS đọc hiểu VB TTT theo quan điểm HS là một bạn đọc sáng tạo, độc lập sẽ giúp HS rèn luyện các thành tố của NL TDPB.

Như vậy, nội dung dạy học đọc hiểu VB TTT trong CT, SGK Ngữ văn THPT 2018 tạo nên nhiều tiềm năng, cơ hội để HS phát triển được NL TDPB. Với định hướng phát triển NL TDPB trong dạy học TTT, GV cần áp dụng những biện

pháp phù hợp, linh hoạt để khai thác được các tiềm năng này.

2.2.4. Đặc điểm nhận thức của HS THPT - cơ sở để phát triển năng lực tư duy phản biện trong dạy học thơ trữ tình

Theo *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, ở HS THPT, “cấu trúc bên trong của não phức tạp và các chức năng của não phát triển. Cấu trúc của tế bào bán cầu đại não có những đặc điểm như trong cấu trúc tế bào não của người lớn. Số lượng dây thần kinh liên hợp tăng lên, liên kết các phần khác nhau của vỏ não lại. Điều đó tạo tiền đề cần thiết cho sự phức tạp hoá hoạt động phân tích, tổng hợp... của vỏ bán cầu đại não trong quá trình học tập” [139, tr 61]. Cũng theo các tác giả, tư duy của HS THPT có những thay đổi quan trọng so với HS trung học cơ sở: “các em có khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng một cách độc lập sáng tạo”, “chặt chẽ hơn, có căn cứ và nhất quán hơn”, “tính phê phán của tư duy cũng phát triển”... Sự phát triển của tư duy lí luận và tư duy trừu tượng cũng giúp HS “xây dựng được một hệ thống quan điểm riêng”, có thể đánh giá được thế giới khách quan [139, tr 68].

Những đặc điểm về nhận thức này ở HS THPT có thể tạo cơ sở để giải quyết các vấn đề đặt ra trong VB TTT một cách đa chiều, hiệu quả, từ đó phát triển được NL TDPB cho HS.

Như vậy, đọc hiểu VB TTT có tiềm năng lớn trong phát triển NL TDPB cho HS THPT, việc phát triển NL TDPB và hoạt động dạy học TTT có mối quan hệ hai chiều. Dạy học TTT giúp người học phát triển NL TDPB, đồng thời, khi phát triển NL TDPB, người học có thể khám phá được thêm nhiều tầng nghĩa sâu xa của VB.

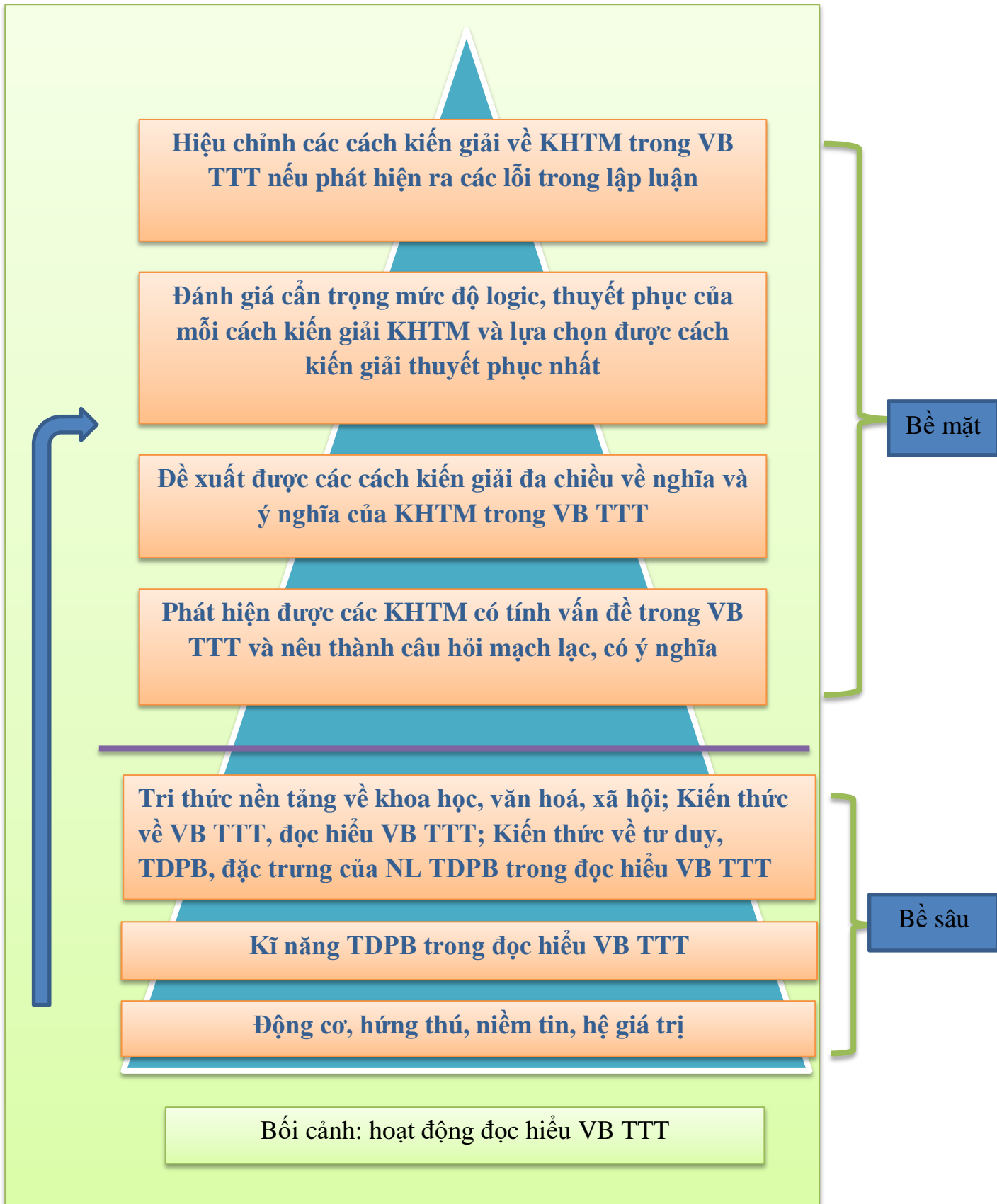
2.3. Cấu trúc năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Trong cấu trúc NL TDPB, có thể nhận thấy, ở mỗi bối cảnh, NL TDPB lại có những biểu hiện khác nhau, không chỉ ở bề sâu mà cả ở các hành vi quan sát được ở bề mặt. Trong bối cảnh hoạt động đọc hiểu VB TTT của HS THPT, các thành tố của NL TDPB có những biểu hiện riêng do đặc trưng của hoạt động đọc VB, của VB TTT, của tâm lí trí tuệ HS THPT. Việc xác định cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT của HS THPT có vai trò quan trọng trong việc đề xuất các biện pháp phát triển NL này cho người học do những đặc trưng khác nhau sẽ đòi hỏi cách thức tác động phù hợp.

Để xác định được cấu trúc này, chúng tôi căn cứ vào lí thuyết về cấu trúc của NL, cấu trúc NL TDPB đã trình bày tại mục 2.1.2, đặc trưng của VB TTT và hoạt động đọc VB TTT, đặc điểm tâm lí lứa tuổi HS cấp THPT. Ngoài ra, việc dạy học đọc hiểu VB TTT định hướng phát triển NL TDPB được tổ chức ở nhà trường nên khi xác định cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT chúng tôi cũng chú ý đảm bảo yêu cầu phát triển NL đọc hiểu, NL cốt lõi cho HS THPT và mục tiêu dạy học của môn Ngữ văn trong Chương trình GDPT 2018.

2.3.1. Mô hình cấu trúc năng lực tư duy phản biện của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Trước khi trình bày mô hình, chúng tôi muốn giới thuyết về một số thuật ngữ. Theo chúng tôi đã định nghĩa, đọc văn hay đọc hiểu văn bản là **quá trình tương tác tích cực với VB để cắt nghĩa, lí giải, đánh giá VB nhằm đạt được các mục tiêu đọc**, và NL TDPB trong hoạt động đọc văn được thể hiện rõ ở khả năng cắt nghĩa, lí giải, đánh giá các KHTM theo những lập trường và quan điểm khác nhau. Nhưng nhóm động từ này khá dài, lặp đi lặp lại trong các sơ đồ, bảng, tiêu đề gây nặng nề. Vì vậy, chúng tôi lựa chọn từ “kiến giải” để thay thế. Theo *Từ điển Tiếng Việt*, kiến giải là “nhận thức và cái nhìn đối với sự vật” [117, tr 649], trong luận án, từ “kiến giải” được chúng tôi sử dụng với nội hàm nghĩa là cắt nghĩa, lí giải, đánh giá.



Hình 2.3. Cấu trúc năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của học sinh trung học phổ thông

Ở cấu trúc tầng bằng NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT, phần bề mặt của tầng bằng – cũng là phần đầu ra của NL là 4 thành tố có thể quan sát và đo lường. Việc xác định 4 thành tố này vừa dựa trên cấu trúc của NL TDPB vừa dựa vào đặc điểm của quá trình đọc VB văn chương, đặc biệt là quá trình đọc hiểu các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT. Đó là các thành tố sau:

(1) Phát hiện được các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa.

(2) Đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT.

(3) Đánh giá căn trọng mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải KHTM và lựa chọn được cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất.

(4) Hiệu chỉnh các cách kiến giải KHTM trong VB TTT nếu phát hiện ra các lỗi trong lập luận.

Thành tố bề sâu của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT của HS THPT – là các yếu tố đầu vào của NL:

(1) Kiến thức liên quan tới NL TDPB và đọc hiểu VB TTT

(2) Kỹ năng TDPB trong đọc hiểu VB TTT

(3) Động cơ, hứng thú, niềm tin, hệ giá trị liên quan tới vấn đề phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT

Để thực hiện được các hành vi ở phần bề mặt thì người có NL TDPB cần huy động và bổ sung phần bề sâu phù hợp với bối cảnh đặt ra. Để phát triển NL TDPB cho HS THPT trong đọc hiểu VB TTT, GV cần có các biện pháp tác động đến cả hai phần: phần bề mặt và phần bề sâu, có bề sâu thì người học mới hình thành được các NL thực hiện được thể hiện ra ở bề mặt. Mặt khác, khi HS thực hiện rèn luyện nhiều các biểu hiện ở bề mặt thì các thành tố bề sâu cũng được nâng cao.

2.3.2. Chỉ số hành vi của các thành tố đầu ra của năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Mỗi thành tố đầu ra của NL được cụ thể hoá qua các hành vi. Dưới đây là bảng mô tả các chỉ số hành vi thể hiện mỗi thành tố của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT.

Bảng 2.5. Bảng chỉ số hành vi năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT

Thành tố	Chỉ số hành vi
1. Phát hiện được các KHTM có tính vấn đề	1.1. Phát hiện được các KHTM có tính vấn đề trong VBTTT

trong VB TTT và nêu thành câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa	1.2. Nêu được thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VBTTT
2. Đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	2.1. Đề xuất được cách kiến giải ban đầu về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có
	2.2. Tìm kiếm, lựa chọn, kết nối được các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT
	2.3. Đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT
3. Đánh giá cần trọng mức độ logic, thuyết phục của mỗi kiến giải KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất	3.1. Lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất
	3.2. Lựa chọn, đề xuất được cách kiến giải logic, thuyết phục nhất
4. Hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT nếu phát hiện ra các lỗi lập luận	4.1. Xác định được cách thức hiệu chỉnh các cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận
	4.2. Tìm kiếm, bổ sung thông tin, dẫn chứng và hiệu chỉnh các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục

Như vậy, trong hoạt động đọc hiểu VB TTT, cấu trúc NL TDPB có những đặc trưng riêng. Việc xác định rõ những đặc trưng này sẽ góp phần quan trọng trong việc đề xuất các biện pháp tác động nhằm nâng cao NL, và làm cơ sở để đánh giá được chính xác, phù hợp NL TDPB của người học.

2.3.3. Đường phát triển và thang đo đánh giá NL TDPB của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu VB TTT

2.3.3.1. Đường phát triển NL TDPB của HS trong hoạt động đọc hiểu VB TTT

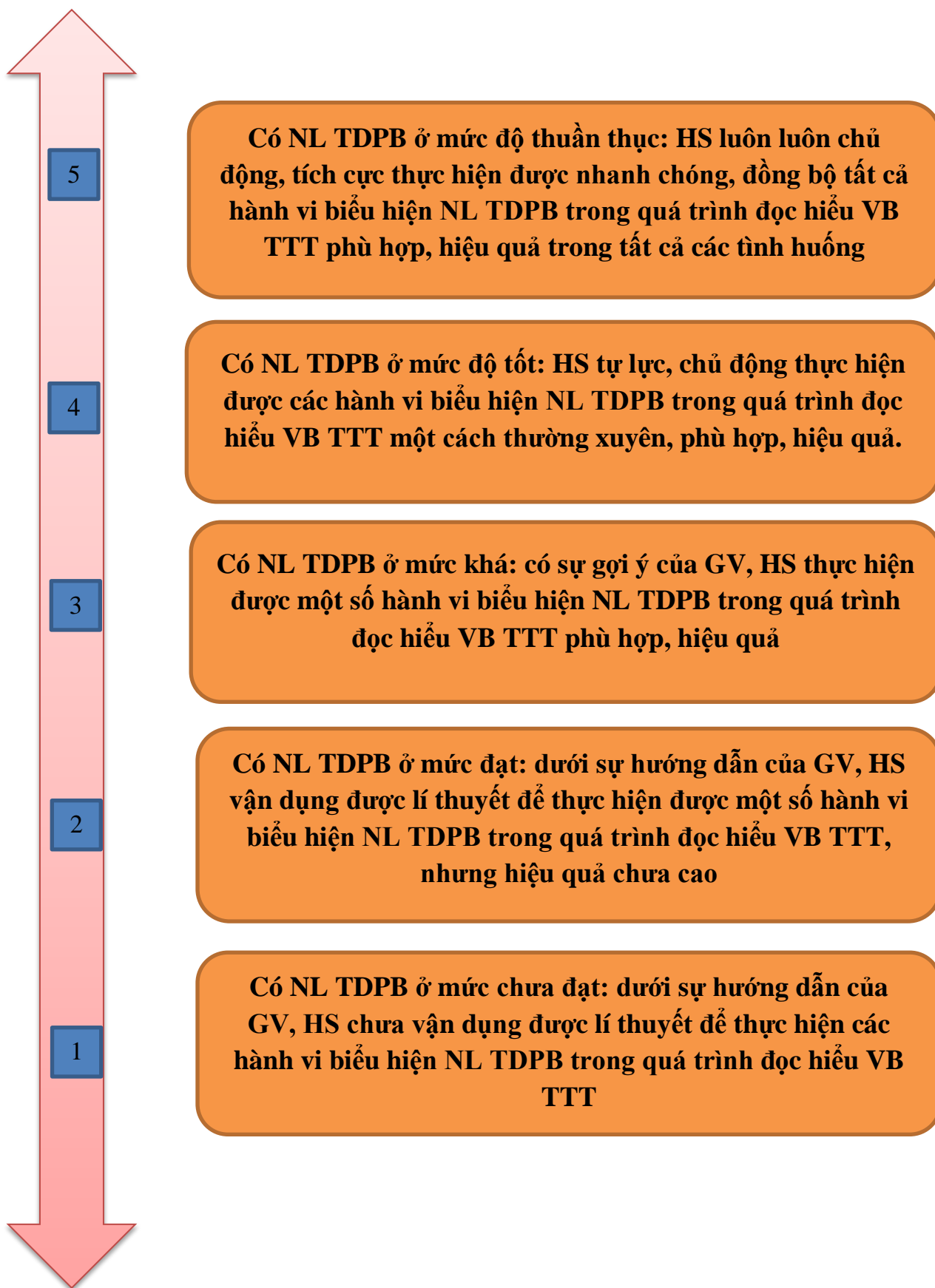
Đường phát triển NL là “những mô tả trình tự tư duy dần phức tạp về kiến thức và các hoạt động thực hành kỹ năng trong một khoảng thời gian đủ dài, tùy theo thực tiễn giảng dạy” (dẫn theo [126]). Như vậy, đường phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT là sự mô tả các mức mà HS cần đạt để hình thành và phát triển

NL TDPB trong hoạt động đọc hiểu VB TTT. Các mức NL chỉ rõ mức độ thành thạo của các hành vi thành tố của NL.

Trong *Cẩm nang tư duy phản biện – khái niệm và công cụ*, R. Paul và L.Elder (2015) đã chỉ ra những giai đoạn phát triển TDPB: *Nhà tư duy không phản tư* (Chúng ta không ý thức được những vấn đề có tầm quan trọng trong tư duy của mình); *Nhà tư duy yếu* (Chúng ta phải đương đầu với những vấn đề có tầm quan trọng trong tư duy của mình); *Nhà tư duy nhập môn* (Chúng ta cố gắng hoàn thiện nhưng thiếu sự thực hành thường xuyên); *Nhà tư duy thực hành* (Chúng ta thường xuyên thực hành và do đó, thường xuyên tăng tiến); *Nhà tư duy cao cấp* (Chúng ta cam kết một đời sống thực hành lâu dài và bắt đầu nhập tâm những phẩm chất trí tuệ); *Nhà tư duy hoàn bị* (Các KN và phẩm chất trí tuệ đã trở thành bản năng thứ hai trong cuộc sống của chúng ta) [1, tr 39].

Bên cạnh đó, thang đo kỹ năng của Dave: Bắt chước (Imitation) – Làm được (Manipulation) – Chính xác (Precision) – phối hợp (Articulation) – Thuần thực (Naturalization) và Dreyfus: Non nót (Novice) – Nhập môn (Advanced Beginner) – Có năng lực (Competent) – Thành thạo (Proficient), Tinh thông (Expert) [140] cũng cho thấy mức độ phát triển của kỹ năng là trải qua nhiều giai đoạn với những mức độ biểu hiện hành vi khác nhau.

Dựa vào căn cứ trên, và trên cơ sở phân tích hoạt động của GV và HS trong quá trình phát triển NL cho HS ở vùng phát triển gần nhất, chúng tôi đề xuất đường phát triển NL TDPB trong hoạt động đọc hiểu TTT gồm 5 bước sau:



Hình 2.4. Minh hoạ đường phát triển năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT

2.3.3.2. Thang đo đánh giá năng lực tư duy phản biện trong hoạt động đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT

Căn cứ trên cấu trúc NL TDPB trong hoạt động đọc hiểu VB TTT, đường phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VBTTT, chúng tôi xây dựng thang đo đánh giá NL TDPB của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu VB TTT với các tiêu chí và các chỉ báo mức độ đạt được về NL của HS như sau:

Bảng 2.6. Thang đo đánh giá năng lực tư duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT

Biểu hiện hành vi	Mức độ chất lượng				
	Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt	Thuần thực
1.1. Phát hiện được các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa phát hiện được KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS phát hiện được một số KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	Có sự gợi ý của GV, HS phát hiện được đa số KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	HS độc lập, chủ động phát hiện được đa số KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	HS độc lập, chủ động, nhanh chóng phát hiện được tất cả KHTM có tính vấn đề trong VB TTT
1.2. Nêu được thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa nêu được câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS nêu được một số câu hỏi về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT nhưng chưa mạch lạc, chưa có ý nghĩa	Có sự gợi ý của GV, HS nêu được một số câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	HS độc lập, chủ động nêu được các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT	HS độc lập, chủ động, nhanh chóng nêu được nhiều nhất có thể các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT
2.1. Đề xuất được cách kiến giải ban đầu về	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa đề	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS đề xuất được	Có sự gợi ý của GV, HS đề xuất được một số	HS chủ động đề xuất được các cách	HS chủ động, tích cực, nhanh chóng đề

nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có	xuất được cách kiến giải ban đầu về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có	một số cách kiến giải ban đầu về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có nhưng chưa phù hợp	cách kiến giải ban đầu về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có dựa trên thông tin nền tảng vốn có	kiến giải về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có	xuất được nhiều nhất có thể cách kiến giải về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có
2.2. Tìm kiếm, lựa chọn, kết nối được các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa tìm kiếm được thông tin và xử lí thông tin làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS tìm kiếm được một số thông tin có liên quan nhưng chưa tiêu biểu, chưa có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT dưới sự hướng dẫn của GV	Có sự gợi ý của GV, HS tìm kiếm, lựa chọn, kết nối được các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	HS chủ động tìm kiếm, lựa chọn, kết nối được các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	HS chủ động, nhanh chóng tìm kiếm, lựa chọn, kết nối được các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT

2.3. Đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS đề xuất được ít nhất hai cách kiến giải khác nhau về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	Có sự gợi ý của GV, HS đề xuất được nhiều nhất có thể các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	HS chủ động đề xuất được nhiều nhất có thể các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT	HS chủ động, nhanh chóng đề xuất được nhiều nhất có thể các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT
3.1. Lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa biết lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS biết lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất nhưng chưa chặt chẽ	Có sự gợi ý của GV, HS biết lập luận chặt chẽ, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất	HS chủ động lập luận chặt chẽ, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất	HS chủ động, nhanh chóng lập luận chặt chẽ, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất
3.2. Lựa chọn, đề xuất được	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS	Có sự gợi ý của GV, HS lựa chọn, đề	HS chủ động lựa chọn, đề	HS chủ động, nhanh chóng lựa

cách kiến giải logic, thuyết phục nhất	chưa lựa chọn, đề xuất được cách kiến giải logic, thuyết phục nhất	lựa chọn, đề xuất cách kiến giải logic, thuyết phục nhất nhưng chưa phù hợp	xuất được cách kiến giải logic, thuyết phục nhất	xuất được cách kiến giải logic, thuyết phục nhất	chọn, đề xuất được cách kiến giải logic, thuyết phục nhất
4.1. Xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận nhưng chưa phù hợp	Có sự gợi ý của GV, HS xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận	HS chủ động xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận	HS chủ động, nhanh chóng xác định được cách thức hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT khi phát hiện ra các lỗi lập luận
4.2. Tìm kiếm, bổ sung thông tin, dẫn chứng và hiệu chỉnh các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS chưa tìm kiếm, bổ sung được thông tin, dẫn chứng và hiệu chỉnh các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục	Dưới sự hướng dẫn của GV, HS tìm kiếm, bổ sung được một số thông tin, dẫn chứng tương đối có giá trị và hiệu chỉnh các kết luận tương đối logic, thuyết phục	Có sự gợi ý của GV, HS tìm kiếm, bổ sung được thông tin, dẫn chứng có giá trị và hiệu chỉnh các kết luận logic, thuyết phục	HS chủ động tìm kiếm, bổ sung được thông tin, dẫn chứng có giá trị và hiệu chỉnh các kết luận logic, thuyết phục	HS chủ động, nhanh chóng tìm kiếm, bổ sung được các thông tin, dẫn chứng có giá trị và thực hiện hiệu chỉnh các kết luận logic, thuyết phục

Cấu trúc, chỉ số hành vi của các thành tố đầu ra, đường phát triển và thang đo đánh giá NL TDPB của HS THPT trong hoạt động đọc hiểu VB TTT được chúng tôi sử dụng làm căn cứ khoa học trong việc đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong hoạt động dạy học đọc hiểu VB TTT. Đây cũng là cơ sở để chúng tôi đánh giá mức NL TDPB của HS trong khảo sát thực trạng và đánh giá kết quả thực nghiệm.

2.4. Thực trạng NL TDPB và việc phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học TTT hiện nay

2.4.1. Mục tiêu khảo sát

Đánh giá thực trạng NL TDPB của HS THPT và thực trạng phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu VB TTT nhằm xác định cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu VB TTT.

2.4.2. Đối tượng, phạm vi khảo sát

2.4.2.1. Đối tượng khảo sát

SGK, sách giáo viên lớp 10, 11, tài liệu hướng dẫn dạy học đọc hiểu VB TTT theo CTGDPT môn Ngữ văn 2006 và 2018.

GV Ngữ văn và HS ở các trường THPT.

Kế hoạch bài dạy học đọc hiểu VB TTT của GV Ngữ văn THPT.

2.4.2.2. Phạm vi khảo sát

Phạm vi khảo sát cụ thể tại các trường THPT như sau:

Bảng 2.7. Danh sách các trường THPT được khảo sát

Tỉnh/TP	Tên trường	Số GV được khảo sát lấy ý kiến	Số HS được khảo sát lấy ý kiến
Thanh Hoá	THPT Tĩnh Gia 1	2	20
	THPT Tĩnh Gia 2	6	76
	THPT Tĩnh Gia 3	4	31
	THPT Hà Văn Mao	6	81
	THPT Hậu Lộc 4	7	34
	THPT Hậu Lộc 1	2	32
	THPT Hoàng Hoá 2	2	30
	THPT Chuyên Lam Sơn	3	35
	Trung tâm GDNN-GDTX Quảng Xương	2	15

	THPT Quảng Xương 4	4	20
	THCS và THPT Quan Sơn	1	15
	THPT Ngọc Lặc	2	17
	THPT Ba Đình	2	30
	THPT Nguyễn Trãi	2	17
	THPT Đông Sơn 1	2	14
Thái Bình	THPT Quỳnh Côi	5	58
Hung Yên	THPT Kim Động	5	35
Nam Định	THPT Lý Nhân Tông	5	35
	THPT Tống Văn Trân	4	30
Hải Dương	THPT Tứ Kỳ	2	34
Sơn La	THPT Cò Nòi	2	26
Hà Nội	THPT Lê Quý Đôn	3	12
	THPT Đống Đa	1	11
Đà Nẵng	THPT Trần Phú	2	13
Bà Rịa –	THPT Minh Đạm	3	45
Vũng Tàu	THPT Bà Rịa	3	33
Tây Ninh	THPT Quang Trung	5	38
Tổng cộng		87	872

Chúng tôi vận dụng kết hợp hai phương pháp chọn mẫu: xác suất và phi xác suất.

Với phương pháp chọn mẫu xác suất, chúng tôi chọn kiểu thiết kế mẫu phân tầng (stratified sampling) [141, tr 93]. Tổng thể GV và HS được lựa chọn khảo sát căn cứ trên khu vực: **Miền Bắc** (Sơn La, Thái Bình, Hưng Yên, Nam Định, Hải Dương, Hà Nội), **miền Trung** (Thanh Hoá, Đà Nẵng), **miền Nam** (Bà Rịa – Vũng Tàu, Tây Ninh). Bên cạnh đó, chúng tôi áp dụng kiểu thiết kế mẫu cụm nhiều giai đoạn. Cụ thể, tại Thanh Hoá, mẫu khảo sát được phân loại căn cứ trên vùng: **miền núi** (THPT Ngọc Lặc, THCS & THPT Quan Sơn, THPT Hà Văn Mao) – **đồng bằng** (THPT Đông Sơn 1, THPT Hoằng Hoá 2,...) – **miền biển** (THPT Hậu Lộc 4, THPT Tĩnh gia 2, THPT Tĩnh Gia 3); **thành thị** (THPT Nguyễn Trãi, THPT Lam Sơn) – **nông thôn** (THPT Đông Sơn 1, THPT Hậu Lộc 1,...); **trường THPT** (THPT Tĩnh Gia 1, THPT Hoằng Hoá 2,...) – **trường THPT chuyên** (THPT Lam Sơn) – **Trung tâm GDNN – GDTX** (trung tâm GDNN-GDTX Quảng Xương). Ở một số trường (THPT Tĩnh Gia 2, THPT Hậu Lộc 4, THPT Hà Văn Mao, THPT Quỳnh Côi,...), HS khảo sát được chọn từ **lớp chuyên ban** và **lớp đại trà**.

Việc lấy số lượng mẫu lớn tại Thanh Hoá xuất phát từ phương pháp chọn mẫu phi xác suất (nonprobability sampling), theo kiểu chọn mẫu tiện lợi (convenience sampling) và mẫu phán đoán (judgmental sampling) [141] – do Thanh

Hoá là một tỉnh có diện tích rộng, địa bàn phân bố trên nhiều vùng – khu vực, có đầy đủ các loại hình trường THPT – nên có tính đại diện cao, đáp ứng được yêu cầu và mục tiêu khảo sát của đề tài.

Chọn mẫu khảo sát theo các tiêu chí như trên, chúng tôi hướng tới việc đảm bảo tính đại diện, phù hợp với đối tượng, mục tiêu nghiên cứu của luận án.

2.4.3. Công cụ và phương pháp khảo sát

2.4.3.1. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Mục đích sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là để khảo sát, đánh giá thực trạng nhận thức và thực trạng NL TDPB của HS cũng như việc phát triển NL TDPB trong dạy học đọc hiểu VB TTT của HS THPT.

Quy trình thực hiện

Bước 1: Xây dựng công cụ gồm 02 phiếu điều tra.

Bảng hỏi HS: chúng tôi tập trung điều tra nhận thức của HS về TDPB; thực trạng NL TDPB của HS THPT; thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT (Phụ lục số 2).

Bảng hỏi GV: chúng tôi tập trung điều tra nhận thức của GV về NL TDPB; thực trạng dạy học phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT, các yếu tố ảnh hưởng và các biện pháp nhằm phát triển NL TDPB cho HS trong đọc hiểu VB TTT (Phụ lục số 1).

Bước 2: Gửi bảng hỏi đến GV và SV ở các trường khảo sát, kết hợp việc sử dụng phiếu dưới hình thức online để mở rộng hơn phạm vi khảo sát.

Đường link bảng hỏi dành cho GV: <https://forms.gle/Y3j6WoqNUKxMYvzr7>.

Đường link bảng hỏi dành cho HS: <https://forms.gle/Jmz3YbDRdkLccrVH7>

Bước 3: Xử lý kết quả phiếu điều tra

2.4.3.2 Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động

Mục đích sử dụng: phân tích, đánh giá thực trạng NL TDPB của HS, hỗ trợ cho phương pháp điều tra bằng bảng hỏi.

Quy trình thực hiện:

Bước 1: Xây dựng công cụ gồm 03 đề bài kiểm tra cho 3 đối tượng HS lớp 10, 11, 12, nội dung yêu cầu HS xác định các vấn đề cần được bàn luận trong VB TTT và nêu quan điểm về các ý kiến trái chiều về một vấn đề trong VB TTT (Phụ lục 3,4,5)

Bước 2: Phát đề kiểm tra, HS làm bài kiểm tra.

Bước 3: Đánh giá sản phẩm bài làm của HS.

2.4.3.3. Phương pháp phỏng vấn sâu

Mục đích sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu GV là thu thập được trực tiếp các thông tin phản hồi của GV về thực trạng nhận thức và NL TDPB của HS THPT, thực trạng dạy học phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT.

Quy trình thực hiện:

Bước 1: Thiết kế câu hỏi phỏng vấn GV, nội dung đề cập đến hiện trạng NL TDPB của HS, những thuận lợi, khó khăn của GV trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu VB TTT có định hướng phát triển NL TDPB.

Bước 2: Thực hiện phỏng vấn GV qua gặp gỡ trực tiếp và phỏng vấn qua phần mềm họp trực tuyến Zoom.

Bước 3: Tổng hợp ý kiến phản hồi của GV.

2.4.3.4. Phương pháp nghiên cứu kế hoạch bài dạy học đọc hiểu VB TTT của GV

Mục đích sử dụng của phương pháp nghiên cứu kế hoạch bài dạy học đọc hiểu VB TTT của GV THPT là nhằm đánh giá sự quan tâm chú ý và thực trạng tích hợp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT.

Quy trình thực hiện:

Bước 1: Liên hệ và đề xuất tham khảo kế hoạch bài dạy học đọc hiểu VB TTT của GV Ngữ văn THPT.

Bước 2: Thực hiện khảo sát nội dung kế hoạch bài dạy: hệ thống câu hỏi, phiếu học tập, các kĩ thuật dạy học,...

Bước 3: Tổng hợp, đánh giá thực trạng tích hợp phát triển NL TDPB cho HS trong các kế hoạch bài dạy học đọc hiểu VB TTT.

2.4.3.5. Phương pháp quan sát

Mục đích của phương pháp quan sát là để thu thập thông tin về mức độ tích cực chủ động của HS khi thực hiện các nhiệm vụ trong giờ đọc hiểu VB TTT, từ đó đánh giá được NL TDPB của HS và hiệu quả của các hoạt động dạy học thực tế trên lớp trong việc phát triển NL TDPB cho HS

Quy trình thực hiện:

Bước 1: Liên hệ và xin dự giờ dạy học đọc hiểu VB TTT của GV Ngữ văn THPT.

Bước 2: Quan sát, ghi chép tiến trình dạy học.

Bước 3: Tổng hợp, đánh giá mức NL TDPB của HS, hiệu quả của các hoạt động dạy học trong việc phát triển NL TDPB cho HS.

2.4.4. Miêu tả và đánh giá thực trạng

2.4.4.1. Về CT, SGK và các tài liệu dạy học hướng dẫn phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT

Trong CTGDPT môn Ngữ văn năm 2006, vấn đề phát triển NL TDPB chưa được đề cập đến trong mục tiêu của chương trình. Trong Tài liệu bồi dưỡng Giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10, 11, 12 [142], [143], [144], việc đề xuất các biện pháp cụ thể nhằm phát triển NL TDPB chưa được đề cập đến. Theo đó, trong nội dung SGK, sách giáo viên, nội dung phát triển NL TDPB chưa được đề cập đến trong mục tiêu bài học và nội dung hướng dẫn học tập, hệ thống câu hỏi hướng dẫn chưa tập trung vào mục tiêu này.

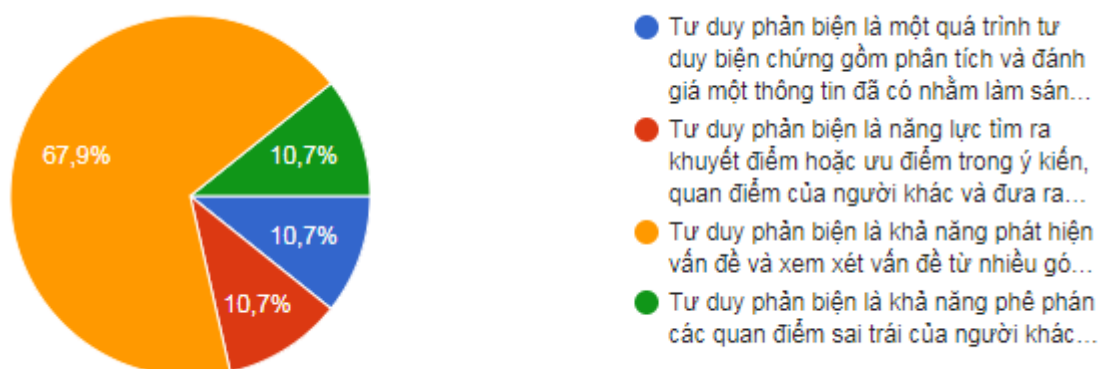
Trong CTGDPT môn Ngữ văn năm 2018, mục tiêu dạy học đọc ở cấp THPT

đã đề cập đến mục tiêu dạy học đọc: “đọc hiểu với yêu cầu phát triển tư duy phản biện” [12, tr 7]. Trong các tài liệu hướng dẫn, nội dung SGK, sách giáo viên, khái niệm TDPB tuy chưa được đề cập đến một cách trực tiếp, song hệ thống câu hỏi, hướng dẫn đọc VB đã bước đầu quan tâm tới việc phát triển các thành tố của NL TDPB thông qua việc định hướng người đọc chú ý tới các KHTM có tính vấn đề trong VB. Một số câu hỏi yêu cầu HS nêu các ý kiến tranh biện về các quan điểm trái chiều như: “Trong phần kết của những bài thơ viết về đề tài “đăng cao”, “đăng sơn”, thi nhân xưa thường thể hiện chí khí hào hùng, khát vọng lớn lao, hoặc nhấn mạnh sự nhỏ bé, cô đơn của con người trước núi sông kì vĩ. Theo bạn, trong hai câu kết của *Dục Thúy sơn*, Nguyễn Trãi muốn gửi gắm những nỗi niềm chung ấy hay muốn bày tỏ suy ngẫm riêng của mình?”

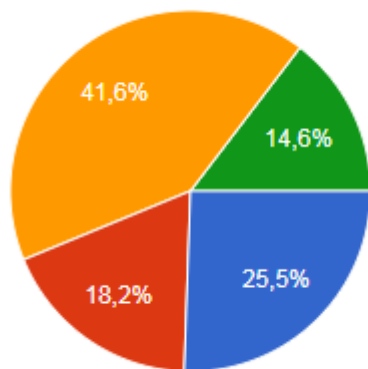
Như vậy, CTGDPT môn Ngữ văn 2018 đã đề cập tới việc đọc có TDPB, trong nội dung hướng dẫn đọc hiểu đã bước đầu lưu ý tới vấn đề này. Tuy nhiên, câu hỏi hướng dẫn chưa đa dạng, chưa có tính hệ thống.

2.4.4.2. Về nhận thức của GV và HS về NL TDPB

Về nội dung khái niệm năng lực TDPB, kết quả nhận thức của GV và HS được thể hiện ở biểu đồ sau:



Hình 2.5. Biểu đồ nhận thức của GV về nội dung khái niệm năng lực tư duy phản biện

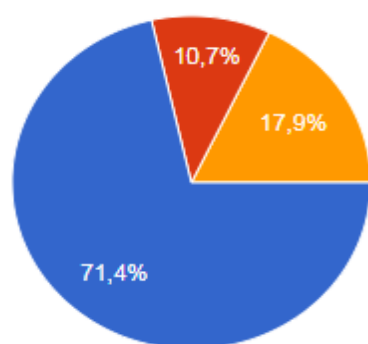


- Tư duy phản biện là một quá trình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá một thông tin đã có nhằm làm sáng...
- Tư duy phản biện là năng lực tìm ra khuyết điểm hoặc ưu điểm trong ý kiến, quan điểm của người khác và đưa ra...
- Tư duy phản biện là khả năng phát hiện vấn đề và xem xét vấn đề từ nhiều góc...
- Tư duy phản biện là khả năng phê phán các quan điểm sai trái của người khác...

Hình 2.6. Biểu đồ nhận thức của HS về nội dung khái niệm năng lực tư duy phản biện

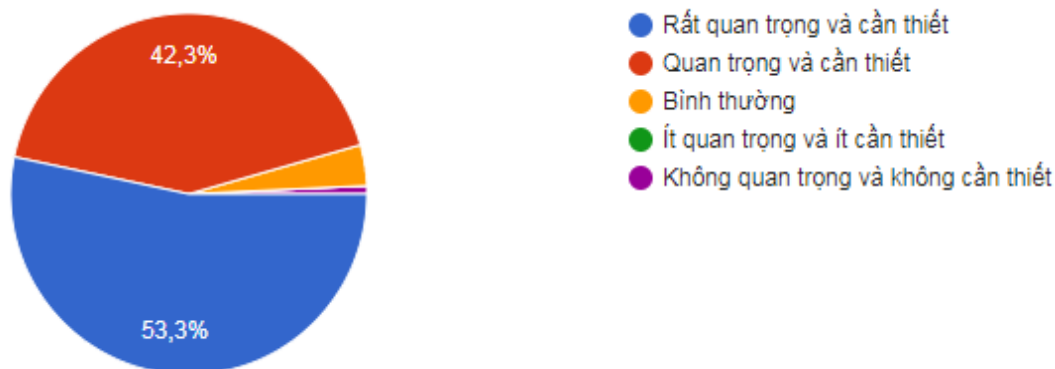
Theo khảo sát, phần lớn GV hiểu đầy đủ về khái niệm NL TDPB (67,9%), 32,1% GV hiện chưa xác định được đầy đủ nội hàm của NL TDPB. Ở HS, tỉ lệ HS hiểu đầy đủ về khái niệm NL TDPB chiếm 41,6%, phần lớn HS vẫn chưa hiểu đầy đủ khái niệm NL TDPB. Khi phỏng vấn sâu một số HS, chúng tôi nhận thấy HS chưa nhận thức được về nội hàm khái niệm là do trong quá trình học tập, HS chưa được dạy học nội dung này, nội dung tham khảo trên các kênh thông tin thiếu tính hệ thống. Riêng HS tại các trường dạy học bộ sách Cánh diều, phần lớn HS nhận thức được tốt về khái niệm do nội dung TDPB là thuộc chủ đề 3 của môn *Hoạt động trải nghiệm* 10.

Về tầm quan trọng của NL TDPB, kết quả nhận thức của GV và HS được thể hiện ở biểu đồ sau:



- Rất quan trọng và cần thiết
- Quan trọng và cần thiết
- Bình thường
- Ít quan trọng và ít cần thiết
- Không quan trọng và không cần thiết

Hình 2.7. Biểu đồ nhận thức của HS về tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

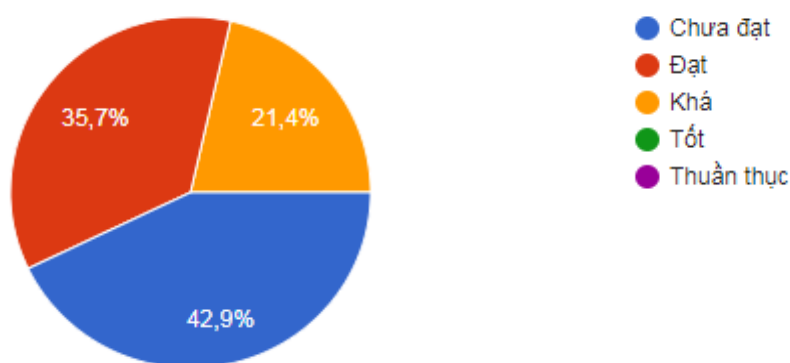


Hình 2.8. Biểu đồ nhận thức của HS về tầm quan trọng của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

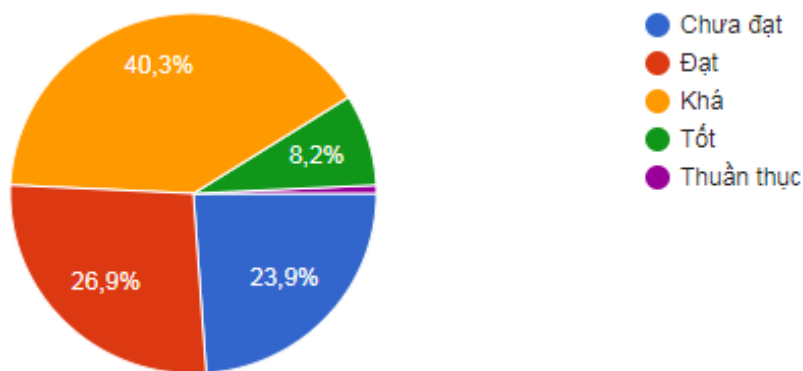
Như vậy, phần lớn GV và HS đều đánh giá cao vai trò của NL TDPB đối với HS THPT: 71,4% GV và 53,3% HS xem NL TDPB có vai trò rất quan trọng và cần thiết. 10,7% GV và 42,3% HS đánh giá NL TDPB có vai trò quan trọng. Ý kiến đánh giá bình thường ở GV là 17,9% trong khi tỉ lệ này ở HS chiếm con số rất nhỏ. Việc GV và HS đánh giá cao tầm quan trọng của NL TDPB góp phần quan trọng thúc đẩy tiến trình dạy học định hướng phát triển NL TDPB.

2.4.4.3. Về thực trạng NL TDPB của HS

Về mức độ NL TDPB của HS, kết quả khảo sát qua phiếu của GV và HS đưa đến kết quả sau:



Hình 2.9. Biểu đồ nhận thức của GV về mức năng lực tư duy phản biện của HS THPT hiện nay



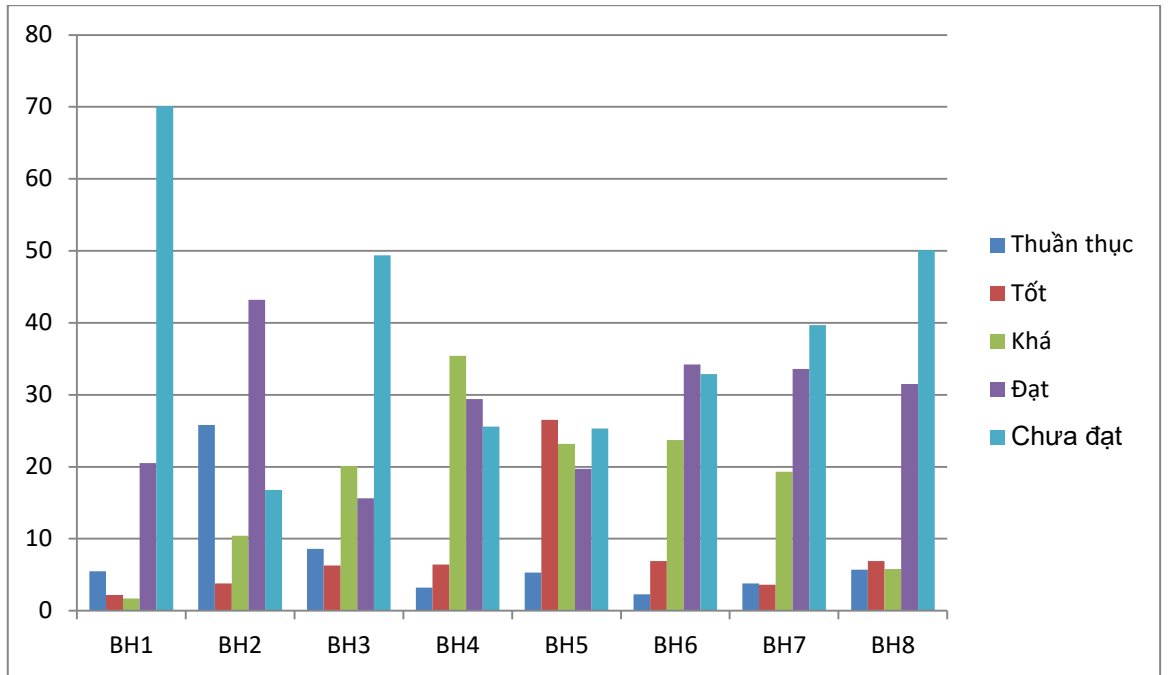
Hình 2.10. Biểu đồ nhận thức của HS về mức năng lực tự duy phản biện của HS THPT hiện nay

Kết quả khảo sát cho thấy tỉ lệ HS được đánh giá chưa đạt chiếm 42,9% ở GV và 23,9% ở HS; tỉ lệ HS được đánh giá đạt chiếm 35,7% ở GV và 26,9%; tỉ lệ HS được đánh giá khá chiếm 21,4% ở GV và 40,3% ở HS. Theo đánh giá của GV, hiện chưa có HS đạt được mức độ tốt và thuần thực của NL TDPB. Như vậy, ở câu hỏi đánh giá này, ý kiến của GV và HS có những điểm chưa trùng khớp do quan niệm khác nhau về các mức độ phát triển của NL TDPB. Để hiểu rõ hơn về thực trạng của nghiên cứu sinh, Khảo sát về mức độ đạt được của một số biểu hiện NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT của HS THPT kết quả thu được như sau:

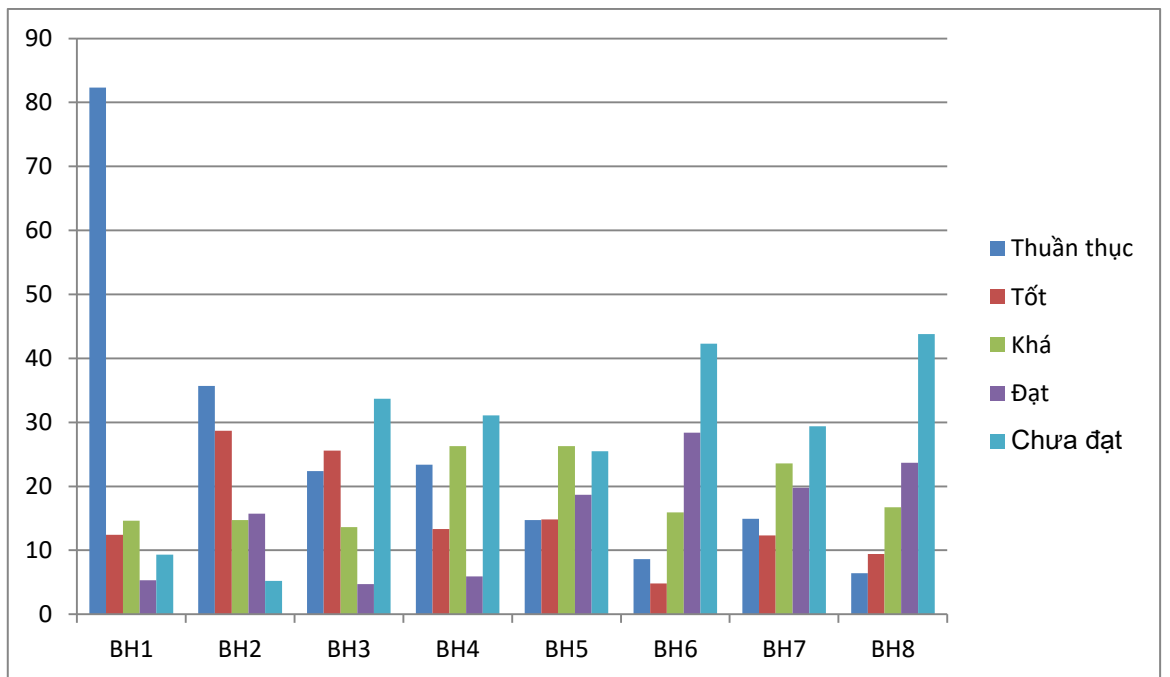
Bảng 2.8. Các mức độ đạt được của một số thành tố năng lực tự duy phản biện trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của HS THPT

TT	Thành tố của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT	Thuần thực		Tốt		Khá		Đạt		Chưa đạt	
		GV	HS	GV	HS	GV	HS	GV	HS	GV	HS
1	Phát hiện các kí hiệu thâm mĩ có tính vấn đề (Gọi tắt BH1)	5,5 %	82, 3%	2,2 %	12, 4%	1,7 %	14, 6%	20, 5%	5,3 %	70, 1%	9,3 %
2	Nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các KHTM có tính vấn đề (Gọi tắt BH2)	25, 8%	35, 7%	3,8 %	28, 7%	10, 4%	14, 7%	43, 2%	15, 7%	16, 8%	5,2 %
3	Đề xuất kiến giải KHTM dựa vào trực giác và thông tin nền	8,6 %	22, 4%	6,3 %	25, 6%	20, 1%	13, 6%	15, 6%	4,7 %	49, 4%	33, 7%

	tăng vốn có (Gọi tắt BH3)										
4	Tìm kiếm, lựa chọn, kết nối các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các kiến giải đa chiều về KHTM (Gọi tắt BH4)	3,2 %	23, 4%	6,4 %	13, 3%	35, 4%	26, 3%	29, 4%	5,9 %	25, 6%	31, 1%
5	Đề xuất các kiến giải đa chiều về KHTM (Gọi tắt BH5)	5,3 %	14, 7%	26,5 %	14, 8%	23, 2%	26, 3%	19, 7%	18, 7%	25, 3%	25, 5%
6	Lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi kiến giải về KHTM (Gọi tắt BH6)	2,3 %	8,6 %	6,9 %	4,8 %	23, 7%	15, 9%	34, 2%	28, 4%	32, 9%	42, 3%
7	Lựa chọn, đề xuất cách kiến giải logic, thuyết phục nhất (Gọi tắt BH7)	3,8 %	14, 9%	3,6 %	12, 3%	19, 3%	23, 6%	33, 6%	19, 8%	39, 7%	29, 4%
8	Tìm kiếm, bổ sung thông tin, dẫn chứng và chỉnh sửa các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục (Gọi tắt BH8)	5,7 %	6,4 %	6,9 %	9,4 %	5,8 %	16, 7%	31, 5%	23, 7%	50, 1%	43, 8%



Hình 2.11. Kết quả khảo sát GV về mức độ năng lực tư duy phản biện của HS trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình



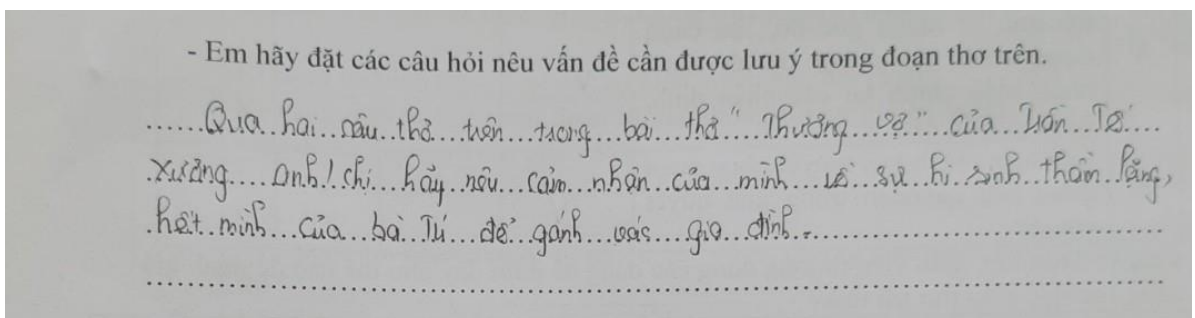
Hình 2.12. Kết quả khảo sát HS về mức năng lực tư duy phản biện của HS trong đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Kết quả khảo sát GV cho thấy mức độ đạt được của một số biểu hiện NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT của HS THPT phần lớn ở mức chưa đạt và đạt, rất ít HS đạt mức tốt và thuần thực. So sánh kết quả khảo sát của GV và HS, có thể nhận thấy: GV và HS đã có sự đánh giá khác nhau về mức độ đạt được của NL TDPB ở HS THPT. Điều này cho thấy, ở HS, khả năng tự đánh giá, trong đó có tự đánh giá

NL TDPB hiện còn nhiều hạn chế.

Chúng tôi tiến hành khảo sát NL TDPB của HS thông qua bài kiểm tra ngắn. Kết quả cho thấy 36,4 % HS đã biết phát hiện được các KHTM có tính vấn đề cần được lưu ý trong VB TTT (*ta đại – người khôn, nơi vắng vẻ - chốn lao xao, quanh năm, buôn bán, mom sông, nuôi đủ, năm con – một chồng, mắt trừng, dáng kiêu thom,...*). Tuy nhiên, chỉ 16,7% HS nêu được bản khoản thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa (Cách nói *ta đại – người khôn* có gì lạ? Có thể hiểu như thế nào về *nơi vắng vẻ - chốn lao xao*? Tại sao tác giả lại dùng từ *nuôi đủ*? Cách nói *năm con với một chồng* gợi ấn tượng lạ vì sao?...). 63,6 % HS còn lại chưa phát hiện được đúng và đủ các KHTM cần được lưu ý trong VB TTT. Trước các nhận định trái với quan điểm truyền thống về VB TTT (Quan điểm sống *nhàn* của Nguyễn Bình Khiêm là vị kỉ trong bối cảnh đất nước loạn lạc, nhân dân lầm than – **Lớp 10**; Những bài thơ ca ngợi người phụ nữ như *Thương vợ* khiến họ dễ dàng chấp nhận việc hi sinh vì chồng con, quên đi hạnh phúc của riêng mình. Điều này làm cho thân phận người phụ nữ càng trở nên đáng thương hơn – **Lớp 11**; hai câu thơ mang vẻ lãng mạn kiêu “mộng hão”, “mộng rớt” của giai cấp tiểu tư sản, không phù hợp với hoàn cảnh kháng chiến, làm cho người lính trở nên yếu đuối, mất đi ý chí chiến đấu – **Lớp 12**), phần lớn HS (87,4%) không đồng tình. Lí lẽ đưa ra là nội dung kiến thức được dạy học trên lớp, chưa chỉ ra được lí lẽ trọng tâm để bác bỏ lại nhận định được nêu trong câu hỏi (Hình ảnh con người ẩn sĩ hoà mình vào tự nhiên, tránh xa danh lợi – **Lớp 10**; Hình ảnh người phụ nữ đảm đang, hi sinh vì chồng con – **Lớp 11**, Hình ảnh người lính Tây Tiến lãng mạn – **Lớp 12**). Số ít HS (12,6%) đồng tình với quan điểm trái chiều nhưng chưa đưa ra được nhiều lí lẽ để làm rõ quan điểm của mình, diễn đạt chưa sáng rõ (**Xem thêm phụ lục số 15**),

Dưới đây là một số hình ảnh bài làm của HS:



- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

..... Qua hai câu thơ trên trong bài thơ "Thương vợ" của Trần Tế Xương... Anh/chị... hãy nêu... cảm... nhận... của... mình... về... sự... hi... sinh... thầm... lặng... hết... mình... của... bà... Tú... để... gánh... vác... gia... đình...

- Có ý kiến cho rằng, những bài thơ ca ngợi người phụ nữ như *Thương vợ* khiến họ dễ dàng chấp nhận việc hi sinh vì chồng con, quên đi hạnh phúc của riêng mình. Điều này làm cho thân phận người phụ nữ càng trở nên đáng thương hơn. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

..... Người phụ nữ VN xưa nay... luôn... vì... chồng... con... làm... lung... vất... và... tần... tảo... sớm... hôm... không... ngại... gian... khổ... Nhưng... sự... tần... tảo... ấy... chiếc... chong... con... đàn... tằm... yêu... thương... cũng... là... 1... sự... hi... sinh... Ngược... lại... những... nữ... học... sĩ... cũng... được... ghi... nhận... 1... sự... hi... sinh... hi... vọng... của... xã... hội...

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

..... Các... từ... "mặt... trăng"... "mộng"... "dang... tiểu... thơ"... nghĩa... còn... chỉ... là... giải... như... thế... nào?...

..... Nội... dung... khai... quát... của... hai... câu... thơ... là... gì?...

..... Qua... đó... tác... giả... gửi... gắm... lời... gì...?

- Có ý kiến cho rằng hai câu thơ mang vẻ lãng mạn kiểu "mộng hảo", "mộng rớt" của giai cấp Tiểu tư sản, không phù hợp với hoàn cảnh kháng chiến, làm cho người lính trở nên yếu đuối, mất đi ý chí chiến đấu. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

..... Em... không... đồng... ý... với... ý... kiến... trên... vì...

Bên cạnh việc đánh giá thực trạng thông qua các phiếu khảo sát, bài kiểm tra, chúng tôi tiến hành dự giờ tại trường THPT Hà Văn Mao, trường THPT Tỉnh Gia 2. Qua quan sát hoạt động của GV và HS trong tiến trình giờ dạy, chúng tôi nhận thấy, việc HS chủ động đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá mới mẻ chưa nhiều. Phần lớn HS còn thụ động trong các hoạt động hợp tác, tranh luận, một số HS tích cực trong quá trình nêu các ý kiến nhưng kiến thức nền tảng chưa phong phú nên lí lẽ và dẫn chứng đưa ra chưa có sức thuyết phục cao. HS hầu như chưa thực hành

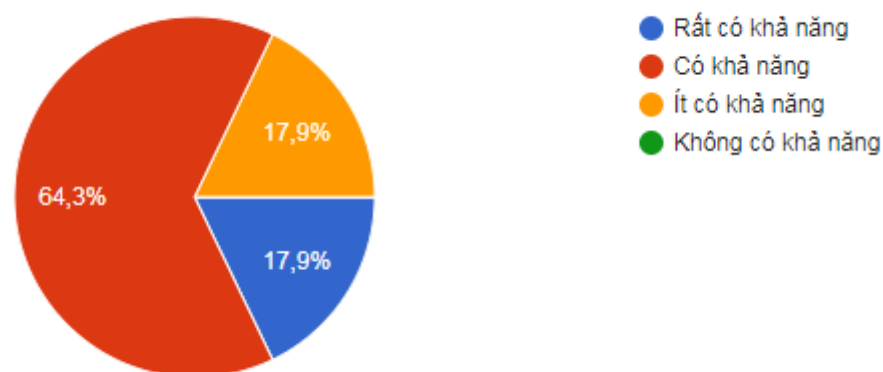
đánh giá lập luận, chỉnh sửa các phương án cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM của chính mình và của bạn học.

Qua quan sát trong buổi dự giờ, chúng tôi nhận thấy biểu hiện NL TDPB của HS ở ba vùng: miền núi - miền biển - đồng bằng và hai khu vực nông thôn – thành thị khác nhau. HS ở vùng đồng bằng, đặc biệt là HS ở thành thị bộc lộ khả năng TDPB khá hơn, các em phát hiện vấn đề nhanh hơn, huy động được các thông tin phù hợp hơn để làm cơ sở đề xuất nhiều cách kiến giải cho VB. HS ở khu vực nông thôn, đặc biệt là khu vực miền núi có vốn tri thức nền chưa nhiều, các bạn thường học theo lối giảng dạy truyền thống – nghe thuyết trình là chính, nên khả năng phát hiện vấn đề và huy động thông tin để giải quyết vấn đề chưa chủ động và nhanh chóng, việc nhìn nhận vấn đề một cách đa chiều ở HS ở vùng nông thôn, miền núi cũng có nhiều hạn chế. Trước cùng một câu hỏi: “Có ý kiến cho rằng quan niệm của Xuân Diệu: “mà xuân hết nghĩa là tôi cũng mất” thể hiện quan niệm tích cực, lại có ý kiến cho rằng đó là quan niệm bi quan, yếm thế. Ý kiến của em là gì?”, HS tại trường THPT Hàm Rồng – dưới sự gợi ý của GV – đã đưa ra được những lí lẽ quan trọng: làm rõ khái niệm “xuân” theo quan niệm của Xuân Diệu, liên hệ quan niệm về thời gian và tuổi trẻ của Xuân Diệu trong những bài thơ khác của tác giả, so sánh quan niệm của Xuân Diệu với quan niệm về thời gian của thơ ca trung đại, của các nhà thơ đương thời, liên hệ với quan niệm hiện đại. HS trường THPT Hà Văn Mao – dưới sự gợi ý của GV – đã bước đầu đưa ra các lí lẽ, nhưng chưa phong phú.

So sánh hai đối tượng HS lớp chuyên ban tự nhiên và HS lớp chuyên ban xã hội, chúng tôi nhận thấy HS các lớp chuyên ban tự nhiên có khả năng phát hiện vấn đề nhanh và lập luận logic. Trong khi đó, HS các lớp ban xã hội lại lựa chọn được cách trình bày phù hợp.

2.4.4.4. Về thực trạng phát triển NL TDPB cho HS

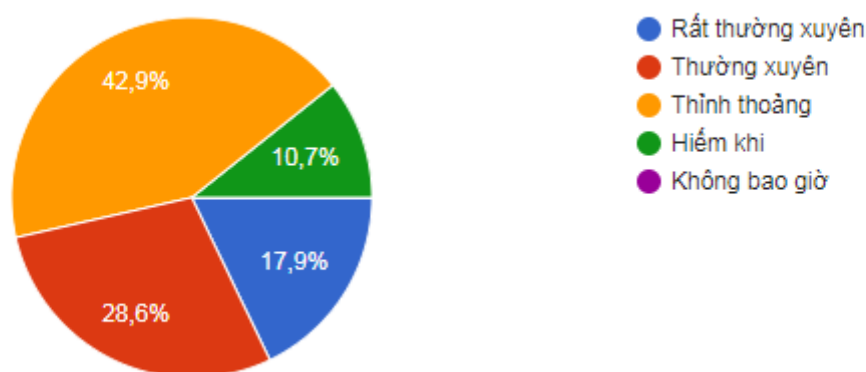
Khảo sát nhận thức của GV về tiềm năng của dạy học TTT trong việc phát triển NL TDPB cho HS, kết quả khảo sát thu được như sau:



Hình 2.13. Biểu đồ nhận thức của GV về tiềm năng của dạy học thơ trữ tình trong việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT

Theo đó, 64,3% GV cho rằng dạy học TTT có khả năng phát triển NL TDPB, 17,9% GV cho rằng dạy học TTT rất có khả năng phát triển NL TDPB, có 17,9% GV cho rằng dạy học TTT ít có khả năng phát triển NL TDPB, phỏng vấn sâu GV, GV cho rằng thơ thiên về cảm xúc trong khi TDPB thiên về lí trí nên học thơ không giúp ích cho việc phát triển NL TDPB.

Khảo sát tần suất chú ý phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT, kết quả khảo sát GV thu được như sau:



Hình 2.14. Biểu đồ tần suất chú ý phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình của GV THPT

Tỉ lệ lớn GV (42,9%) chỉ thỉnh thoảng lưu ý đến việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT, 10,7% GV hiếm khi, 28,6% GV thường xuyên, 17,9% GV rất thường xuyên chú ý phát triển NL này trong dạy học TTT. Khi được phỏng vấn, phần lớn thầy cô nêu lí do: bài học gồm nhiều nội dung, số lượng HS đông, áp lực thời gian khiến thầy cô dù muốn tổ chức để HS tự phát hiện vấn đề, đặt ra các câu hỏi, và tranh luận nhưng không khả thi. Chưa kể, HS có thói quen học thụ động

nên khi GV tổ chức cho HS tranh luận thì chỉ có một số HS tích cực tham gia và góp ý kiến có giá trị, còn phần lớn HS thờ ơ và thiếu kiến thức nền tảng để đưa ra các lí lẽ, dẫn chứng có giá trị.

Khảo sát về những khó khăn của GV trong tổ chức dạy học VB TTT phát triển NL TDPB, kết quả khảo sát thu được như sau:

Bảng 2.9. Khó khăn của việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Khó khăn của việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT	Số lượng	%
Đặc trưng hàm ngôn đa nghĩa của TTT khiến người đọc khó cảm thụ.	53/87	60,9
Các VB TTT không tạo được hứng thú tiếp nhận cho HS	47/87	54,0
VB TTT thiên về bộc lộ trực tiếp cảm xúc nên khó phát triển NL TDPB vốn đòi hỏi khả năng phát hiện và lập luận giải quyết vấn đề	54/87	62,1
Câu hỏi trong sách giáo khoa còn ít và đơn điệu, chưa hướng đến mục tiêu phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS	46/87	52,9
HS chưa có thói quen tự đặt câu hỏi, tự phát hiện và giải quyết vấn đề	67/87	77,0
HS không dám phản biện	26/87	29,8
GV thiếu các điều kiện khách quan về thời gian, cơ sở vật chất – kĩ thuật,... để tổ chức cho HS phản biện	80/87	91,9
GV chưa có các biện pháp hiệu quả để phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT	68/87	79,3
GV chưa có NL TDPB, không chấp nhận sự phản biện của HS	9/87	10,3

Khảo sát HS về khó khăn trong đọc hiểu VB TTT, 60,7% HS cho rằng VB TTT hàm ngôn đa nghĩa nên khó cảm thụ; 28,6% HS cho rằng do thiếu kiến thức, trải nghiệm, vốn sống... nên khó cảm nhận cái hay, cái đẹp của VB TTT; 64,3% HS thiếu kĩ năng cắt nghĩa, giải thích, lập luận, đánh giá các yếu tố nghệ thuật trong đọc hiểu VB TTT; 46,4 % HS cho rằng giờ học trên lớp thiếu các hoạt động tạo hứng thú trong giờ học thơ trữ tình; 64,3% HS đánh giá câu hỏi chưa khơi gợi hứng thú tiếp nhận.

Việc gặp khó khăn trong đọc hiểu VB TTT sẽ hạn chế khả năng phát triển NL TDPB trong quá trình đọc hiểu VB TTT. Phỏng vấn sâu HS, phần lớn HS chia sẻ các em chưa tự tin bộc lộ quan điểm cá nhân, phản biện lại ý kiến của thầy cô và bạn học, trong lớp, chủ yếu HS trả lời các câu hỏi của GV và tiếp thu các kiến thức được cung cấp, ít khi tự đặt câu hỏi nêu lên băn khoăn về VB.

Qua quan sát hoạt động của GV và HS trong tiến trình giờ dạy, chúng tôi nhận thấy, trong các giờ dạy học đọc hiểu VB TTT, GV đã tổ chức được các hoạt động cơ bản để HS chủ động, tích cực trong quá trình học tập. Tuy nhiên, GV vẫn giữ vai trò là người định hướng kiến thức và hệ thống các biện pháp, thao tác dẫn dắt, gợi ý HS điều hướng tới các mục tiêu kiến thức định sẵn. HS chưa được hướng dẫn và tổ chức để tự đặt các câu hỏi nêu lên băn khoăn của cá nhân về các vấn đề đặt ra trong VB. Trong nội dung làm việc nhóm của HS, các vấn đề được đề xuất ít tính tranh luận. GV chưa cung cấp công cụ để HS tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng.

Thực tế giờ dạy trên đây cũng phản ánh một phần mặt hạn chế trong kế hoạch bài dạy của GV. Trong thiết kế hoạt động hình thành kiến thức, nội dung kế hoạch bài dạy vẫn thiên về việc trình bày các đơn vị kiến thức cần hình thành cho HS và hệ thống gợi ý dẫn dắt của GV, ít đề xuất biện pháp hay hoạt động hướng dẫn HS cách thức tự phát hiện vấn đề, tự nêu câu hỏi, tự tìm kiếm thông tin, yêu cầu HS đưa ra nhiều cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá căn cứ trên các cơ sở thông tin vững chắc. Trong các kế hoạch bài dạy, GV hầu như không thiết kế hoạt động để HS tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, một số kế hoạch có nội dung này thì phần lớn lại thiếu các công cụ hỗ trợ hoạt động đánh giá của HS như bảng kiểm, rubric. Một số bảng kiểm và rubric được xây dựng nhưng còn sơ sài, khái quát, chung chung, khiến HS khó sử dụng hiệu quả.

Bên cạnh việc khảo sát phiếu, chấm bài kiểm tra, quan sát giờ dạy và tham khảo kế hoạch bài dạy của GV, chúng tôi tiến hành phỏng vấn GV để tìm hiểu quan điểm của GV về việc phát triển NL TDPB cho HS.

Trao đổi về những khó khăn khi tổ chức các hoạt động cho HS được tranh luận, phản biện, cô giáo L.T.S.B trường THPT Quỳnh Côi (Thái Bình) cho rằng: “hầu hết HS thụ động không biết đưa ra ý kiến, do trải nghiệm cuộc sống còn ít và kiến thức còn nông. Nhiều HS tỏ ra không quan tâm, tranh thủ nói chuyện, làm việc riêng, khiến GV không muốn kéo dài thời gian tổ chức cho HS nêu ý kiến phản biện. Bên cạnh đó, HS khó tiếp nhận các VB thơ, nhất là thơ trung đại và những bài thơ hiện đại có dung lượng dài, nên có thái độ thờ ơ trước những vấn đề của tác phẩm. Nếu trong giờ học có HS tích cực đưa ra được ý kiến phản biện, giờ học sẽ sôi nổi hơn, HS hiểu vấn đề sâu hơn, khích lệ các HS khác mạnh dạn nêu ý kiến, GV biết dẫn dắt, điều chỉnh, quản lí tốt lớp học thì giờ học sẽ hứng thú, hiệu quả hơn. Nhưng nếu trong giờ học, không có nhân tố HS tích cực nào có thể đưa ra ý kiến phản biện, GV không biết khích lệ, quản lí lớp học thì giờ học sẽ nhàm chán, trì trệ hơn”. Theo cô, “vấn đề được đưa ra phản biện phải hữu ích, có thể giúp HS hiểu bài học hơn hoặc có thêm kinh nghiệm trong cuộc sống thì mới tạo được hứng

thú cho HS, giờ học sẽ tích cực. Còn nếu là những vấn đề không thiết thực với HS thì có thể khiến HS không quan tâm, giờ học sẽ kéo dài không cần thiết. Ngoài ra, nếu vấn đề phản biện được chính HS đưa ra thì cũng khiến giờ học sôi nổi hơn, thu hút được sự quan tâm của các HS khác. Khi đó GV cần phải có kiến thức nền tảng vững chắc, biết cách lập luận dẫn dắt HS tư duy theo hướng đúng đắn thì giờ học mới hiệu quả”.

Cô giáo N.T.L trường THCS và THPT Quan Sơn (Thanh Hoá) chia sẻ: Việc tổ chức tranh biện cần căn cứ trên NL của HS. Trong quá trình tổ chức cho HS đọc hiểu VB, cô thường tổ chức cho HS được tranh luận ở giai đoạn khởi động và lồng ghép trong giai đoạn hình thành kiến thức, đa số HS rất hứng thú. Tuy nhiên, các vấn đề tranh biện chủ yếu do GV đề xuất, HS vẫn chưa chủ động tự phát hiện vấn đề và nêu thành câu hỏi. Thực tế là HS miền núi không mạnh dạn, ít khi được giao tiếp, đa số các em quen với lối học truyền thống, NL đọc hiểu vẫn còn nhiều hạn chế nên chất lượng của các ý kiến phản biện chưa cao.

Bên cạnh việc trực tiếp khảo sát, chúng tôi tham khảo tài liệu thứ cấp về thực trạng phát triển NL TDPB của HS THPT. Tìm hiểu về thực trạng NL TDPB của HS THPT tại Hà Nội, các tác giả Đinh Thị Kim Thoa, Trần Thị Quỳnh Trang, Lê Thị Hằng (2016) đã đi sâu tìm hiểu thực trạng TDPB của HS thông qua dạy học môn Ngữ văn, các tác giả đã sử dụng phương pháp khảo sát thực tiễn nhằm tìm hiểu mức độ hình thành và phát triển TDPB ở HS THPT với sự tham gia của 91 HS và 39 GV dạy Ngữ văn của ba trường trên địa bàn Hà Nội (THPT Nguyễn Trãi, THPT Kim Liên, THPT Phan Đình Phùng), trong thời gian từ tháng 2 - 5/2016, mục đích là đánh giá được mức độ TDPB của HS THPT, quá trình thực hiện của GV dạy Ngữ văn trong việc hình thành và phát triển TDPB trong dạy học. Kết quả khảo sát cho thấy “GV thường xuyên chấp nhận và khuyến khích HS phản biện, đưa ra các loại câu hỏi, lập luận dựa trên quan điểm riêng, tổ chức các hoạt động trên lớp” [145, tr 134]. Điều này đã tạo điều kiện để HS hình thành và phát triển TDPB. Tuy nhiên, về phía HS, đa số các em có thái độ chấp nhận hoàn toàn kiến thức mà GV cung cấp, bị động trong quá trình lĩnh hội kiến thức, ít khi có sự phản biện. Từ đó, các tác giả khẳng định tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển TDPB cho HS THPT.

Nhận xét: Như vậy, mặc dù hiểu về khái niệm và các đặc trưng, cấu trúc của NL TDPB chưa đầy đủ, nhưng phần lớn GV và HS đều nhận thấy tầm quan trọng của việc phát triển NL TDPB cho HS. Đây là điều kiện thuận lợi quan trọng giúp nâng cao chất lượng phát triển NL này ở người học. Tuy nhiên, do nền tảng NL TDPB của người học còn hạn chế, khó khăn đến từ nhiều yếu tố, nên thực trạng

phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT còn nhiều hạn chế.

Trong hoạt động dạy học đọc hiểu VB TTT, có thể thấy, GV đã lưu ý đến việc phát triển NL TDPB cho HS – điều này tạo được thuận lợi nhất định trong việc phát triển NL TDPB cho HS, song các biện pháp vẫn chưa thực sự hiệu quả, sự tích cực, chủ động của người học chưa được khích lệ, phát huy nhiều.

Thực trạng khảo sát trên đây cho thấy, việc đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS là vấn đề cần thiết, không chỉ giúp nâng cao NL TDPB cho HS mà còn giúp nâng cao NL đọc hiểu VB TTT.

Tiểu kết chương 2

Hướng tới mục tiêu phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT, chúng tôi xác định cơ sở lí luận về NL TDPB, TTT, NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT, tiềm năng phát triển NL TDPB trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Có thể thấy, NL TDPB là một trong các NL cốt lõi quan trọng cần hình thành cho người học. NL này không chỉ giúp nâng cao chất lượng học tập mà còn giúp HS nâng cao chất lượng sống, đưa ra được những quyết định đúng đắn. Dạy học VB TTT có tiềm năng lớn trong việc phát triển NL TDPB cho người học.

Bên cạnh đó, chúng tôi xác định cơ sở thực tiễn cho vấn đề nghiên cứu, khảo sát nhận thức của GV và HS về NL TDPB, thực trạng NL TDPB của HS THPT và thực trạng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Kết quả khảo sát cho thấy, tuy GV và HS đã có những hiểu biết cơ bản về NL TDPB và vai trò của NL này đối với người học, nhưng GV chưa khai thác được tiềm năng phát triển NL TDPB cho HS trong quá trình dạy học đọc hiểu VB TTT, HS chưa có nhiều cơ hội để thực hành rèn luyện nên NL này ở người học còn hạn chế.

Cơ sở khoa học được phân tích là nền tảng cơ sở để chương 3 luận án đề xuất các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT.

Chương 3. NGUYÊN TẮC, BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

3.1. Các nguyên tắc phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học thơ trữ tình

Để phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học Ngữ văn nói chung, đọc hiểu VB TTT nói riêng, GV cần tuân thủ các nguyên tắc cơ bản trong dạy học, dạy học Ngữ văn và dạy học TTT. Trong phạm vi luận án này, chúng tôi chỉ đề xuất và đi sâu phân tích các nguyên tắc đặc thù của việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT.

3.1.1. Đảm bảo đáp ứng mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phát triển năng lực HS THPT theo CTGDPT tổng thể và CTGDPT môn Ngữ văn năm 2018

Trong CTGDPTTT 2018, mục tiêu phát triển NL của HS THPT được cụ thể hoá như sau: “học sinh tiếp tục phát triển những phẩm chất, năng lực cần thiết đối với người lao động, ý thức và nhân cách công dân, khả năng tự học và ý thức học tập suốt đời, khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực và sở thích, điều kiện và hoàn cảnh của bản thân để tiếp tục học lên, học nghề hoặc tham gia vào cuộc sống lao động, khả năng thích ứng với những đổi thay trong bối cảnh toàn cầu hoá và cách mạng công nghiệp mới” [11, tr 6]. Yêu cầu cần đạt của NL được cụ thể hoá qua các thành tố NL và các biểu hiện hành vi.

Trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018, mục tiêu phát triển NL được nêu rõ: “Góp phần giúp học sinh phát triển các năng lực chung: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Đặc biệt, môn Ngữ văn giúp học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học: rèn luyện các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe; có hệ thống kiến thức phổ thông nền tảng về tiếng Việt và văn học, phát triển tư duy hình tượng và tư duy logic, góp phần hình thành học vấn căn bản của một người có văn hoá; biết tạo lập các văn bản thông dụng; biết tiếp nhận, đánh giá các văn bản văn học nói riêng, các sản phẩm giao tiếp và các giá trị thẩm mỹ nói chung trong cuộc sống” [12, tr 5].

Như vậy, việc bám sát mục tiêu của CTGDPT tổng thể 2018 trong quá trình phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học TTT không chỉ là yêu cầu mà còn là cơ sở, gợi ý để đề xuất được các biện pháp hiệu quả, phù hợp. Trong quá trình tích hợp phát triển NL TDPB trong dạy học TTT, GV cần lưu ý gắn liền việc phát triển NL TDPB với các hoạt động ngôn ngữ để phát triển được các KN nghe – nói – đọc – viết, đồng thời bồi dưỡng được NL thẩm mỹ cho người học.

3.1.2. Đảm bảo phù hợp với đặc trưng của VB TTT và hoạt động đọc hiểu VB TTT

Môn Ngữ văn là môn học đặc thù đa chức năng. Ngoài tính môn học, tính công cụ, đây còn là môn học có tính nhân văn và thẩm mỹ. Việc phát triển NL TDPB, do đó, cần đảm bảo phù hợp với các đặc thù này.

NL TDPB là NL tư duy logic đa chiều, không chỉ đòi hỏi ở người học khả năng lập luận chặt chẽ, đưa ra những lí lẽ thuyết phục mà còn ở khả năng nhận định vấn đề đa chiều. Thơ thiên về cảm xúc trong khi TDPB thiên về khả năng suy luận logic rõ ràng, mạch lạc nên việc phát triển NL TDPB trong tiếp nhận TTT có những đặc trưng riêng mà GV cần lưu ý. Ở các vấn đề nằm ngoài lĩnh vực văn chương nghệ thuật, các lí lẽ, lập luận buộc phải tuân theo quy luật logic, đảm bảo tính khách quan, khoa học, chính xác. Trong khi đó, lí lẽ, lập luận để đề xuất phán đoán và làm sáng rõ các phán đoán cốt nghĩa KHTM có tính vấn đề trong VB TTT không chỉ căn cứ vào những quy luật logic mà còn dựa vào các quy luật của tình cảm, quy luật của tâm lí học sáng tạo. Đặc biệt là ở những VB thơ tượng trưng siêu thực, đôi khi việc cảm thụ thơ cần trực giác nhạy bén và trải nghiệm về cảm xúc ở người đọc nhiều hơn là lập luận theo logic hình thức. Tuy có những điểm riêng như vậy, song về bản chất, đặc trưng cốt lõi của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT vẫn không thay đổi, đó là việc cá nhân nhìn nhận vấn đề đặt ra trong VB TTT một cách đa chiều và đưa ra chính kiến từ sự suy xét cẩn thận, kĩ lưỡng vấn đề, có sự tôn trọng các quan điểm trái chiều.

3.1.3. Đảm bảo phù hợp với đặc điểm tâm lí và năng lực trí tuệ của HS THPT

Theo các nghiên cứu tâm lí học, ở HS THPT, thái độ đối với các môn học trở nên có lựa chọn hơn, ở các em đã “hình thành những hứng thú học tập gắn liền với khuynh hướng nghề nghiệp”, thái độ học tập của HS được thúc đẩy bởi “động cơ thực tiễn (ý nghĩa thực tiễn của môn học đối với cá nhân, khả năng tiếp thu môn học của các em), động cơ nhận thức, sau đó là ý nghĩa xã hội của môn học, rồi mới đến động cơ cụ thể khác...” [139, tr 64]. Ở nhiều HS, các em chỉ tích cực học các nội dung mà các em cho là quan trọng đối với nghề mình đã chọn. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học đọc hiểu VB TTT theo định hướng phát triển NL TDPB, GV cần giúp HS hiểu được vai trò của NL TDPB. Ngoài ra, các vấn đề trong VB TTT được đưa ra thảo luận, tranh luận nên gắn liền thiết thực với các vấn đề trong đời sống, có liên hệ với những trải nghiệm cá nhân của HS để kích thích hứng thú học tập, tìm hiểu của HS.

Ở HS THPT, “tính chủ định được phát triển mạnh ở tất cả các quá trình nhận thức”, “tri giác có mục đích đã đạt tới mức rất cao” – tuy vậy nếu thiếu sự chỉ đạo của GV thì hiệu quả không cao. HS THPT tuy có nhu cầu đánh giá và có khả năng đánh giá sâu sắc, nhưng lại dễ có “xu hướng cường điệu trong khi tự đánh giá” [139, tr 67], các em thích thể hiện cái tôi của mình nên dễ rơi vào cực đoan khi

tranh luận. Do đó, trong dạy học NL TDPB cho HS, GV cần định hướng cho các em có thái độ tích cực, biết lắng nghe ý kiến của người khác, tôn trọng quan điểm trái chiều, khác biệt, không nên định kiến, quy kết, chụp mũ một cách chủ quan.

Như đã phân tích trong cơ sở lí luận, trình độ nhận thức, tư duy của HS ở lứa tuổi THPT đã có sự nâng cao. Điều này là cơ hội nhưng cũng đặt ra các yêu cầu trong quá trình phát triển NL TDPB cho HS. Trong quá trình dạy học, GV phải tăng cường tương tác qua trao đổi giữa người học và người dạy, người học và người học, đề cao chính kiến và các ý tưởng mới mẻ, những suy nghĩ độc đáo, những phát hiện riêng biệt của mỗi cá nhân, không nên áp đặt các kết luận có sẵn, một chiều. Ngoài ra, để phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT, GV cần đảm bảo tính phân hoá: GV đưa những nhiệm vụ phù hợp với đặc trưng trí tuệ và tâm lí của từng đối tượng HS, tôn trọng cá tính, quan điểm, góc nhìn của người học. Việc lựa chọn các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và việc hướng dẫn HS đưa ra các lí lẽ, lập luận khẳng định hay bác bỏ một vấn đề liên quan đến TTT cần phải được xem xét một cách có nguyên tắc và phương pháp.

3.1.4. Đảm bảo tích hợp linh hoạt các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện trong tiến trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Theo từ điển *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, tích hợp (integration) có nghĩa là kết hợp những phần, những bộ phận với nhau trong một tổng thể. Những phần, những bộ phận có thể khác nhau nhưng tích hợp nhau [114]. Theo đó, dạy học tích hợp là “hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch bài học [146, tr 8], trong đó, tích hợp kĩ năng được định nghĩa là: “hành động liên kết rèn luyện hai hoặc nhiều kĩ năng thuộc cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực gần nhau để nắm vững một thể” [146, tr 9].

Đọc hiểu VB TTT ở trường THPT là một nội dung cơ bản, bên cạnh nội dung viết – nói – nghe về VB TTT với những yêu cầu cần đạt cụ thể đã được quy định trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018 và được cụ thể hoá trong SGK Ngữ văn THPT. Việc dạy học đọc hiểu VB TTT trước hết phải nhằm đạt được các mục tiêu cụ thể đó. Ngoài ra, đọc hiểu VB TTT còn phải nhằm góp phần phát triển các NL cốt lõi và các NL đặc thù khác. Vì vậy, việc phát triển NL TDPB cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu VB TTT phải được tích hợp, lồng ghép một cách phù hợp và khoa học để vừa nâng cao được NL TDPB, vừa phát triển NL đọc hiểu VB TTT.

Trong luận án, để làm sáng tỏ tiềm năng phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT, chúng tôi sắp xếp các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS THPT không theo quy trình dạy học đọc hiểu VB TTT mà theo quy trình tác động tới các hành vi bề mặt của NL TDPB. Việc tách các hành vi, các bước trong quy trình phát

triển này chỉ có ý nghĩa về mặt phương pháp luận trong nghiên cứu, đồng thời giúp người dạy và người học hình dung rõ hơn về cách thức tiến hành từng biện pháp. Trong thực tế, để các biện pháp phát huy được vai trò trong việc phát triển NL TDPB, đồng thời đảm bảo được các mục tiêu khác trong dạy học đọc hiểu VB TTT, GV cần tổ chức dạy học tích hợp phù hợp, hướng dẫn HS vận dụng hiệu quả các biện pháp trong tiến trình dạy học đọc hiểu VB TTT: xác định được thời điểm vận dụng phù hợp; phân định các thao tác cụ thể của GV, HS; dự kiến sản phẩm đạt được trong từng thời điểm.

3.2. Biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học thơ trữ tình ở trường THPT

Như đã xác định ở chương 2, cấu trúc của NL TDPB gồm các thành tố thuộc phần bề sâu và phần bề nổi. Tuy nhiên, một số thành tố thuộc phần bề sâu như thái độ, động cơ, kinh nghiệm,... khó xác định và khó đo lường kết quả. Trong phạm vi luận án, do khuôn khổ và dung lượng có hạn, luận án giới hạn đề xuất các biện pháp tác động vào phần bề nổi của cấu trúc NL - là các hành vi quan sát được và thành tố kiến thức ở phần bề sâu của cấu trúc NL. Do kỹ năng là yếu tố tồn tại ở dạng tiềm ẩn và được biểu hiện cụ thể qua các hành vi quan sát được nên các biện pháp tác động tới hành vi cũng đồng thời nâng cao thành tố kỹ năng ở phần bề sâu. Mặt khác, trong cấu trúc NL TDPB, phần bề sâu và phần bề nổi có mối quan hệ chặt chẽ, tác động hai chiều, hỗ trợ lẫn nhau. Do đó, trong quá trình đề xuất các biện pháp tác động tới các hành vi biểu hiện của NL TDPB ở bề mặt, luận án lưu ý một số cách thức áp dụng trong dạy học đọc hiểu VB TTT nhằm nâng cao động cơ, thái độ tích cực, trải nghiệm, phẩm chất cá nhân của HS – là những thành tố quan trọng ở phần bề sâu của NL.

3.2.1. Bổ sung tri thức nền về thơ trữ tình và NL TDPB cho HS

3.2.1.1. Cơ sở khoa học và mục tiêu của biện pháp

Một trong các thành tố quan trọng của NL TDPB là kiến thức. Các nhà nghiên cứu đã khẳng định kiến thức nền có vai trò quan trọng trong TDPB, các giải thích, đánh giá và bằng chứng đều là các tri thức nền thuộc những lĩnh vực khác nhau. Facion (1990) khẳng định các kỹ năng của TDPB trong những ngữ cảnh khác nhau lại đòi hỏi kiến thức chuyên ngành cụ thể [20]. Tuy có ý kiến cho rằng các kỹ năng TDPB có thể được khái quát hoá qua các bối cảnh và lĩnh vực khác nhau – có thể được dạy theo một cách chung chung, nhưng phần lớn các ý kiến cho rằng TDPB chỉ có thể được dạy trong ngữ cảnh của một lĩnh vực cụ thể và kiến thức là điều kiện cần của TDPB và việc phát triển các kỹ năng của TDPB cần gắn liền với lĩnh vực cụ thể (Ennis, 1989) [44]. Như vậy, việc trang bị tri thức cho HS có vai trò quan trọng trong việc phát triển NL TDPB cho HS.

Các biện pháp đề xuất nhằm mục tiêu giúp HS chủ động, tích cực trong quá trình làm giàu tri thức nền của cá nhân. Với tri thức nền sâu rộng, HS có thể nhanh chóng huy động thông tin để đưa ra được nhiều nhất có thể các phán đoán ban đầu

về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong đọc hiểu VB TTT. Đây cũng là cơ sở để HS tìm được nhiều thông tin có giá trị để làm sáng tỏ hoặc đề xuất thêm các phán đoán mới.

3.2.1.2. Cách thức thực hiện

(1) Hướng dẫn HS xác định phạm vi tri thức nền cần bổ sung

Tri thức nền là những thông tin hoặc kiến thức mà mỗi cá nhân có được nhờ quá trình học tập và trải nghiệm trong cuộc sống, tạo nên nền tảng hiểu biết và văn hoá của mỗi cá nhân. Việc trang bị tri thức nền của mỗi cá nhân là một quá trình, và trong mỗi bối cảnh khác nhau, cá nhân lại huy động phạm vi tri thức nền khác nhau.

*** Tri thức về NL TDPB, đọc hiểu VB TTT và cấu trúc NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT**

Để phát triển NL TDPB, những kiến thức cơ bản về TDPB (định nghĩa, đặc trưng, cấu trúc, vai trò,...) là cơ sở để người học chủ động, tự giác trong việc áp dụng các quy trình tác động tới việc phát triển KN và bồi dưỡng phẩm chất, từ đó nâng cao NL TDPB. Trong đọc hiểu VB TTT, NL TDPB có những đặc thù riêng mà người học cần hiểu được để vận dụng khả năng TDPB trong việc lí giải, cắt nghĩa, đánh giá KHTM trong VB. Do TDPB được nhúng trong bối cảnh hoạt động đọc hiểu VB, nên để phát triển NL TDPB, người học cũng cần có những tri thức cơ bản về đặc trưng của hoạt động đọc hiểu VB, phương pháp đọc hiểu VB hiệu quả (quy trình, cách thức, kĩ thuật, chiến thuật,...).

Bên cạnh đó, như đã phân tích trong cơ sở lí luận, ở HS THPT, động cơ học tập gắn liền với định hướng nghề nghiệp, HS thường có hứng thú với những vấn đề có ý nghĩa đối với xu hướng nghề nghiệp mà các em đã xác định. Do đó, GV cần định hướng để HS thấy được tầm quan trọng của NL TDPB trong việc ra quyết định đúng đắn, giải quyết vấn đề hiệu quả trong cuộc sống cũng như trong công việc, và quá trình đọc hiểu VB TTT có tiềm năng lớn trong việc phát triển được NL TDPB.

*** Tri thức về thể loại TTT**

Tri thức về thể loại TTT có vai trò quan trọng trong việc phát triển NL TDPB cho HS trong đọc hiểu VB TTT. Tri thức nền về thể loại TTT giúp HS xác định được những điểm khác biệt giữa VB TTT với các thể loại khác (VB tự sự, VB kịch, VB nghị luận,...), từ đó định hướng đúng các dạng KHTM có tiềm năng khơi gợi vấn đề tranh luận đa chiều để xem xét, đánh giá.

*** Tri thức về ngôn ngữ học**

Tri thức về ngôn ngữ học (ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng,...) là tiền đề cơ bản để đưa ra các phân tích, lí giải, đánh giá các KHTM trong VB văn học. Đối với thơ, điều này có vai trò đặc biệt quan trọng, bởi lẽ, ngôn ngữ thơ là ngôn ngữ được chắt lọc, giàu nhạc tính và cô đọng hàm súc. Tri thức về ngôn

ngữ học là những tiền đề quan trọng để đưa ra các phán đoán có giá trị khi kiến giải KHTM trong VB TTT.

*** Tri thức về các VB văn học**

Vốn hiểu biết về VB văn học, đặc biệt là VB TTT bao gồm các VB của cùng một tác giả, các VB của các tác giả mang phong cách sáng tác tương đồng hoặc trái ngược, thuộc các giai đoạn lịch sử có đặc điểm văn hoá giống nhau hoặc khác biệt, thuộc cùng khuynh hướng văn học hoặc khuynh hướng trái ngược, các liên VB,... Đây là cơ sở để người đọc có thể phân tích, đánh giá, so sánh, liên hệ, chỉ ra được những điểm tiếp thu và sáng tạo của tác giả trong VB.

*** Tri thức về văn hoá, về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, bối cảnh diễn xướng**

Thơ không nằm ngoài văn hoá, bản thân người viết thơ cũng mang trong mình nếp cảm, nếp nghĩ của văn hoá cộng đồng. Thông tin về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, bối cảnh diễn xướng cũng là các yếu tố quan trọng ảnh hưởng tới quá trình sáng tác của nhà thơ. Chính vì vậy, những thông tin này góp phần quan trọng để giải quyết các vấn đề đặt ra trong VB TTT, giải mã được các KHTM, khám phá được chiều sâu văn hoá trong các hình ảnh, biểu tượng, đánh giá được tầm văn hoá của người viết, những đóng góp giá trị văn hoá của VB cho dân tộc,...

*** Tri thức về tâm lí học**

Thơ là sản phẩm sáng tạo của nhà thơ, lại là sản phẩm thiên về tình cảm, cảm xúc nên kiến thức về tâm lí học, đặc biệt là tâm lí học sáng tạo có vai trò rất quan trọng, là tiền giả định để người đọc có thể giải mã các KHTM có vấn đề trong thơ. Đó là các tri thức về bản chất của sáng tạo, cơ sở sinh học và xã hội của sáng tạo, mối quan hệ giữa sáng tạo với các hiện tượng tâm lí khác. Người học có thể thâm nhập vào quá trình sáng tạo của nhà thơ, đi lại hành trình đó để phần nào hiểu được dụng ý của nhà thơ khi tạo ra KHTM. Ngoài ra, các tri thức về tâm lí học hành vi, tâm lí học tính cách, tâm lí học nhận thức,... cũng góp phần quan trọng để làm cơ sở đề xuất các phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá diễn biến cảm xúc, tâm trạng, những chuyển biến trong đời sống tinh thần của nhân vật và nhân vật trữ tình trong thơ.

Như vậy, tri thức nền không chỉ giúp người đọc đưa ra được những cắt nghĩa, lí giải đánh giá về KHTM, mà còn định vị được những thành tựu của thi sĩ đóng góp vào từng giai đoạn, trào lưu, khuynh hướng văn học, thấy được sự sáng tạo đột phá của tác giả khi vượt lên trên các khuôn mẫu mà thi pháp thể loại, thi pháp trào lưu, thi pháp thời đại quy định.

(2) Hướng dẫn HS cách thức bổ sung tri thức nền

*** Cung cấp tài liệu cho HS**

Tài liệu được GV cung cấp cho HS trong giai đoạn trước khi đọc, là những

tài liệu chưa có sự đánh giá, nhận xét của GV, tài liệu cung cấp thông tin ở phạm vi rộng, chưa được tổng hợp, hệ thống hoá. Khi cung cấp các tài liệu này, GV cần yêu cầu HS thực hiện đánh giá, lựa chọn, hệ thống hoá.

*** Hướng dẫn HS tra cứu trên các kênh thu thập thông tin có giá trị**

GV hướng dẫn HS tra cứu các tài liệu trên các kênh: bài báo, tạp chí, sách chuyên khảo, từ điển, các bài kỉ yếu hội thảo, khoá luận, luận văn, luận án,... dạng bản in hoặc trên internet, ở thư viện hoặc các cơ sở dữ liệu khoa học trực tuyến (Google Scholar, Clarivate, Analytics, Scopus, Research Gate,...).

*** Hướng dẫn HS xác định các từ khoá tra cứu**

GV hướng dẫn HS xác định từ khoá chính là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, vấn đề được đề cập đến trong VB TTT, các vấn đề có liên quan tới VB TTT (thi pháp thể loại, văn hoá, tác giả,...); đồng thời, bổ sung các từ đồng nghĩa với từ khoá chính, bổ sung các tiền tố, hậu tố hay đi cùng các từ khoá này; mở rộng các vấn đề lân cận có liên quan.

Trong quá trình tra cứu từ khoá, HS có thể bổ sung các định dạng tài liệu: pdf, ppt, pptx, png, jpeg,... vào sau từ khoá, tên công trình, tên tác giả. Với các từ khoá tiếng Anh, HS có thể bổ sung các kí hiệu *, #, viết theo cấu trúc And, Or, Not,...

Ví dụ: khi tra cứu thông tin để giải mã về hình ảnh chim quạ trong bài thơ hai-cư:

Trên cành khô

Chim quạ đậu

Chiều thu

Các từ khoá tra cứu có thể xác định là: chim quạ, chim quạ trong văn hoá phương Tây, chim quạ trong văn hoá phương Đông, chim quạ trong quan niệm Phật Giáo, chim quạ trong văn hoá/ văn học/ hội hoạ Nhật Bản, chim quạ trong thơ hai-cư, hình ảnh chim trong thơ hai-cư, chim quạ trong thơ hai-cư Ba-sô.

*** Hướng dẫn HS sử dụng một số cách thức để nâng cao chất lượng tìm kiếm thông tin**

GV hướng dẫn HS tìm tên các bài viết có liên quan tới vấn đề cần tra cứu, tên các nhà nghiên cứu chuyên sâu về vấn đề bằng cách tham khảo các danh mục tài liệu ở cuối các công trình nghiên cứu, đặc biệt là các công trình nghiên cứu chuyên ngành, có đầy đủ thông tin chỉ số xuất bản (tên tác giả, nhà xuất bản, năm xuất bản).

Với các bài báo tiếng Anh, ngoài việc tra cứu qua thông tin tác giả, tên bài báo, GV hướng dẫn HS cách tìm và tra cứu tài liệu bằng số DOI (Digital Object Identifier – mã định danh tài liệu số).

*** Hướng dẫn HS đánh giá nguồn tài liệu**

GV hướng dẫn HS vận dụng công cụ CRAAP để đánh giá độ tin cậy và hữu ích của tài liệu tham khảo: Mức độ gần gũi/ kịp thời về thời gian (C – Currency), mức độ liên quan đến mục tiêu hoặc chủ đề (R – Relevance), mức độ uy tín của tác giả (A – Authority), mức độ chính xác (A - Accuracy), mức độ trong sáng về mục đích/ mục đích của việc đưa ra thông tin của tác giả (P – Purpose).

Dựa trên công cụ CRAAP, HS tự đặt và trả lời các câu hỏi sau để đánh giá nguồn tài liệu:

Đơn vị xuất bản, trang Web đăng tải tài liệu có uy tín không?

Tài liệu có đảm bảo cấu trúc và yêu cầu của một công trình nghiên cứu khoa học không? (Tên tác giả, tóm tắt, tài liệu tham khảo, văn phong khoa học,...)

Tác giả có nhiều công trình nghiên cứu có liên quan đến vấn đề đang tìm hiểu và có thể tra cứu không?

Tài liệu được trích dẫn nhiều hay ít? Các nhà nghiên cứu khác đánh giá như thế nào về tài liệu?

Tài liệu tham khảo có xác thực không?

Tài liệu được xuất bản thời điểm nào? Liệu có còn phù hợp với vấn đề đang tìm hiểu?

...

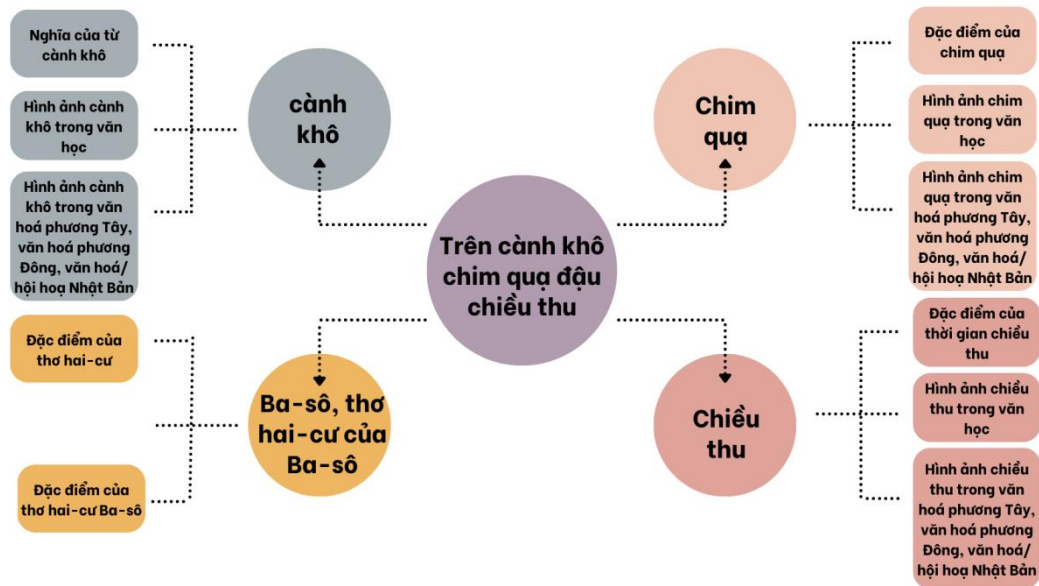
*** Hướng dẫn HS sử dụng sơ đồ tư duy để hệ thống hoá các tri thức nền**

Sơ đồ tư duy có vai trò quan trọng trong việc giúp trình bày một cách rõ ràng những ý tưởng mang tính kế hoạch, kết quả làm việc của cá nhân hay nhóm về một chủ đề. Các bước tạo sơ đồ tư duy gồm: viết tên chủ đề ở trung tâm, từ chủ đề trung tâm, vẽ các nhánh chính. Trên mỗi nhánh chính viết một nội dung lớn của chủ đề. Từ mỗi nhánh chính vẽ tiếp các nhánh phụ để viết tiếp những nội dung thuộc nhánh chính đó. Các nhánh cấp độ tiếp theo được tiếp tục vẽ.

Sau khi thu thập được các nguồn tài liệu tin cậy về vấn đề đặt ra trong VB TTT, việc HS hệ thống hoá các tri thức bằng sơ đồ tư duy có vai trò quan trọng, HS có thể nhận ra mối liên hệ giữa các thông tin, đánh giá được những khoảng trống tri thức cần bổ sung, đánh giá được những thông tin có giá trị trong việc đọc hiểu VB. Từ đó, giúp HS có thể khai thác tối ưu tri thức nền trong việc cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM trong VB TTT.

Ví dụ:

Hình 3.1. Sơ đồ tư duy hệ thống hoá kiến thức trong đọc hiểu văn bản thơ hai-cư



Như vậy, quá trình nâng cao tri thức nền góp phần quan trọng trong việc phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT. Bởi, quá trình tích lũy tri thức nền sẽ giúp người đọc có được những thông tin giá trị trong việc kiến giải KHTM. Bên cạnh đó, đây còn là quá trình đánh giá, chọn lọc thông tin nên tự thân quá trình này cũng góp phần nâng cao NL TDPB.

3.2.2. Hướng dẫn HS phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa

3.2.2.1. Cơ sở khoa học và mục tiêu của biện pháp

Tư duy chỉ được khởi động khi xuất hiện vấn đề. Do đó, để kích hoạt tư duy, trước hết phải có vấn đề. Xác định được vấn đề là thao tác thúc đẩy và quyết định các giai đoạn tiếp theo của quá trình tư duy. Trong TDPB, phát hiện vấn đề là KN đầu tiên. Có phát hiện được vấn đề, TDPB mới được khởi động, có định hướng để giải quyết vấn đề một cách hiệu quả, có giá trị. Như đã phân tích trong cơ sở lí luận, trong VB TTT, vấn đề thường nằm ở các KHTM, bởi KHTM mang các thông điệp thâm mĩ. Các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT thường là những dạng kí hiệu: nhan đề và lời đề từ khơi gợi nhiều phán đoán, liên tưởng về nội dung bài thơ; kiểu kết cấu bất ngờ, phá vỡ các quy chuẩn của thể loại; ngôn từ được chắt lọc, cô đọng và lạ hoá; hình ảnh thơ mang tính biểu tượng đa tầng nghĩa; biện pháp tu từ tạo những trường liên tưởng bất ngờ; sự chuyển đổi giọng điệu linh hoạt,... Tuy nhiên, không phải bất kì kí hiệu nào trong VB TTT cũng là KHTM, và cũng không phải bất kì KHTM nào cũng có tính vấn đề. Do đó, việc phát hiện được KHTM có tính

vấn đề không chỉ là một trong các mục tiêu của đọc hiểu mà còn là KN quan trọng đầu tiên cần rèn luyện để phát triển NL TDPB cho HS.

Phát hiện vấn đề và đặt câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa là hai quá trình không tách rời nhau: việc đặt câu hỏi góp phần giúp phát hiện vấn đề và cũng giúp cho vấn đề được xác định rõ ràng, mạch lạc hơn. Như vậy, hướng dẫn HS cách đặt câu hỏi là bước đầu tiên quan trọng, câu hỏi tốt chứng tỏ HS biết nhận thức về câu hỏi có hay không có giá trị, câu hỏi đề cập tới vấn đề gì, liên hệ với các thông tin khác như thế nào...

Các biện pháp đề xuất nhằm mục tiêu giúp HS chủ động, tích cực phát hiện được các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu được thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa. Nhờ đó, HS có thể nhanh chóng xác định được phạm vi thông tin có liên quan và đưa ra được các phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá có giá trị về VB.

3.2.2.2. Cách thức thực hiện

(1) Hướng dẫn HS xác định các KHTM có tiềm năng khơi gợi vấn đề trong VB TTT

GV hướng dẫn HS tự đặt và trả lời các câu hỏi sau để xác định các KHTM có tiềm năng khơi gợi vấn đề trong VB TTT:

Kí hiệu (nhân đề, lời đề từ, từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, biện pháp tu từ,...) này có thể hiểu theo nhiều cách khác nhau không?

Kí hiệu (nhân đề, lời đề từ, từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, biện pháp tu từ,...) này có gì đặc biệt, khác lạ?

Kí hiệu (nhân đề, lời đề từ, từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, biện pháp tu từ,...) này từng xuất hiện trong VB nào khác? Ý nghĩa của kí hiệu này có điểm gì tiếp thu/điểm gì mới so với VB trước đó?

Ngoài ra, để xác định KHTM có tính vấn đề, GV có thể hướng dẫn HS so sánh các kí hiệu này trong hệ thống kí hiệu cùng loại ở những VB của cùng tác giả hay VB của các tác giả khác thuộc các giai đoạn văn học, trường phái, khuynh hướng, trào lưu văn học khác nhau, để đánh giá tính mới, tính độc đáo. Nếu kí hiệu đem đến những cảm nhận mới mẻ, độc đáo, đưa đến những đánh giá có giá trị về phong cách nghệ thuật tác giả, thời đại, trào lưu, khuynh hướng, thấy được sự tiếp thu và sáng tạo của nhà thơ trong dòng chảy lịch sử văn học... thì đó chính là KHTM có tính vấn đề.

Ví dụ 1: Nhân đề: *Thuật hoài, Cảm hoài, Tự tình, Thuật hứng*,... khá quen thuộc trong thơ ca trung đại, nằm trong hệ thống thi pháp cổ điển của thơ. Nhân đề của chùm ba bài thơ thu: *Thu điếu, Thu ẩm, Thu vịnh* cũng là những mô típ quen

thuộc trong thơ đề vịnh. Do đó, những nhan đề này không tạo nên sự tranh luận, không đưa đến cái nhìn đa chiều, không phải là các KHTM có tính vấn đề. Tuy cùng viết về đề tài mùa thu, nhưng nhan đề *Đây mùa thu tới* lại là một KHTM có tính vấn đề. Nhan đề này có điểm đặc biệt là nó gọi lên sự vận động, chuyển mình của chính mùa thu. Lúc này, mùa thu là đối tượng được khám phá, được ngắm nhìn, trở thành một sinh thể có hồn, chứ không phải là cái có được nhắc đến. Người đọc có thể đứng ở nhiều góc độ: so sánh nhan đề này với nhan đề trong thơ trung đại, với nhan đề trong thơ các nhà thơ đương thời, để từ đó đánh giá được sự cách tân của Xuân Diệu so với truyền thống, sự độc đáo của Xuân Diệu so với đương thời, hiểu vì sao ông được khẳng định là “nhà thơ mới nhất trong các nhà Thơ Mới”. Để đưa ra được những đánh giá này, đòi hỏi ở người đọc những dẫn chứng, lí lẽ, lập luận chặt chẽ.

Ví dụ 2: Lời đề từ *Nếu tôi chết, hãy chôn tôi với cây đàn ghi ta* là một KHTM có tính vấn đề vì đó là một lời di chúc lạ lùng, khác với những di chúc thông thường trong đời sống hằng ngày, thể hiện nhiều tầng ý nghĩa khác nhau. Di nguyện thể hiện rõ thông điệp về tình yêu dành cho quê hương Tây Ban Nha và quan điểm về sáng tạo nghệ thuật cả đời ông theo đuổi.

Ví dụ 3: Thơ Nôm Đường luật của Nguyễn Trãi có những câu 6 chữ - mang dụng ý nghệ thuật, tạo dấu ấn của thể thơ lục bát trong thơ Đường luật, cho thấy nỗ lực Việt hoá một thể thơ ngoại lai và tinh thần dân tộc trong sáng tác của thi sĩ. Phân tích KHTM này, người đọc có thể đứng ở nhiều góc nhìn để đánh giá, đưa ra các phán đoán trái chiều nhau, đặt kí hiệu này bên cạnh những kí hiệu khác trong thơ Nguyễn Trãi, đặt những tác phẩm của Nguyễn Trãi trong dòng chảy thơ Nôm Đường luật để thấy không chỉ có Nguyễn Trãi, mà các thi sĩ khác cũng đã nỗ lực cách tân các thể loại vay mượn để Việt hoá thơ ca, dần kiến tạo nên một nền văn học mang bản sắc dân tộc, không chỉ ở định dạng thơ, mà cả ngôn từ, hình ảnh, đề tài, cảm hứng,...

Một trong các biểu hiện của độ mở của CTGDPTTT 2018 là GV được lựa chọn các VB để đưa vào giảng dạy phù hợp với đặc điểm tâm lí lứa tuổi, trình độ NL của HS ở từng khu vực. Định hướng tích hợp phát triển NL TDPB cho người học trong dạy học VB TTT, GV có thể và cần lựa chọn các VB thơ có tiềm năng khơi gợi nhiều vấn đề đa chiều – là các VB có những KHTM có tính vấn đề.

(2) Hướng dẫn HS đặt các dạng câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa

Mạch lạc được *Từ điển tiếng Việt* định nghĩa là “trật tự hợp lí giữa các ý, các phần trong nội dung diễn đạt”, “có từng đoạn, từng ý rành mạch và gãy gọn” [112,

tr 749]. Theo đó, câu hỏi mạch lạc là câu hỏi được diễn đạt một cách rõ ràng, gãy gọn, phù hợp. Câu hỏi có ý nghĩa là những câu hỏi đặt HS vào tình huống có vấn đề, ở đó, người học cần sử dụng tư duy bậc cao để giải quyết. Như vậy, câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa là những câu hỏi nêu vấn đề một cách rõ ràng, gãy gọn, phù hợp. Theo R.Paul và L.Elder (2016), “chất lượng tư duy của chúng ta được mang lại trong chất lượng của những câu hỏi của ta” [147, tr 11], “bạn không thể vừa là một nhà tư duy giỏi, vừa là một người đặt câu hỏi tồi” [147, tr 13]. Việc đặt câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa định hướng cho một quá trình tư duy hiệu quả.

Giữa việc phát hiện KHTM có tính vấn đề và việc đặt câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa có mối quan hệ chặt chẽ. Việc đặt câu hỏi chất lượng sẽ giúp phát hiện được vấn đề sâu, và sau khi phát hiện được các KHTM có tính vấn đề, việc đặt ra những câu hỏi chất lượng không chỉ giúp người đọc nhận thức rõ hơn về vấn đề đang tập trung giải quyết, mà còn xác định được chính xác mục tiêu của quá trình tư duy – đây là cơ sở quan trọng để có được sản phẩm tư duy chất lượng.

Dưới đây là một số dạng câu hỏi có ý nghĩa trong quá trình đọc VB TTT.

(a) Những câu hỏi nêu lên bản khoăn về điểm khác lạ, đặc biệt, trái với lẽ thường của các KHTM trong VB TTT

VB văn học nói chung và VB TTT nói riêng có những đặc trưng cơ bản: thống nhất về nội dung, hoàn chỉnh về hình thức, mang các giá trị thẩm mỹ, nhân bản, thể hiện khát vọng sáng tạo của người sáng tác,... Những câu hỏi nêu lên điểm khác lạ, đặc biệt, trái với lẽ thường là những câu hỏi nêu lên các điểm trái với những đặc trưng cơ bản trên đây của KHTM trong VB TTT: sự rời rạc, thiếu hợp lí, thiếu logic, thiếu sáng tạo, thiếu nhân bản, thiếu thẩm mỹ,...

Bên cạnh đó, câu hỏi có thể tập trung vào các kí hiệu ở đó nhà thơ đã sử dụng thủ pháp lạ hoá: cách đặt nhan đề, lời đề từ, kết cấu bài thơ, giọng điệu, những hình ảnh, từ ngữ, biện pháp tu từ độc đáo, khác với lối nói/ viết thông thường: kí hiệu có điểm gì lạ, đặc biệt, độc đáo, khác thường, mới mẻ,...

Ví dụ 1: Em có nghĩ rằng cấu trúc của bài thơ *Đây thôn Vĩ Dạ* dường như quá rời rạc, không có sự liên kết giữa các khổ thơ với nhau không?

Ví dụ 2: Trong bối cảnh xã hội loạn lạc, nhân dân lầm than, thân là một trang nam tử nhưng Nguyễn Bình Khiêm lại lựa chọn một cuộc sống an nhàn: “một mai, một cuộc, một càn câu”. Liệu đây có phải là một lối sống vị kỉ?

Ví dụ 3: Trong bài thơ *Vội vàng*, dường như những câu thơ: *Xuân đương tới nghĩa là xuân đương qua/ Xuân còn non nghĩa là xuân sẽ già/ Mà xuân hết nghĩa là tôi cũng mất* đã thể hiện một lối sống bi quan, tiêu cực của Xuân Diệu?

Ví dụ 4: Cách kết hợp từ ngữ chỉ màu sắc trong *Đàn ghi ta của Lorca: tiếng ghi ta nâu, tiếng ghi ta lá xanh, áo choàng đỏ gắt, áo choàng bê bết đỏ*,... có gì đặc biệt, có gợi được ấn tượng lạ gì không?

(b) Câu hỏi lựa chọn các phương án kiến giải trái chiều về KHTM trong VB TTT

Một KHTM có thể có nhiều cách cắt nghĩa khác nhau, thậm chí là các cắt nghĩa trái ngược nhau. Câu hỏi có ý nghĩa là những câu hỏi đặt HS vào tình huống cần lựa chọn cách cắt nghĩa phù hợp cho KHTM.

Ví dụ 1: Giải thích câu thơ: *Không ai chôn cất tiếng đàn/ tiếng đàn như cỏ mọc hoang*, có ý kiến cho rằng khi thành tựu sáng tạo của nghệ sĩ không được vượt qua thì thành tựu đó trở thành rào cản cho sự sáng tạo của hậu thế. Lại có ý kiến cho rằng, câu thơ khẳng định sức sống bất diệt của nghệ thuật Lorca – hậu thế không thể vượt lên thành tựu sáng tạo của ông, nó có sức sống bền bỉ như cỏ dại. Em lựa chọn cách hiểu nào? Vì sao?

Ví dụ 2: Có ý kiến cho rằng quan niệm của Xuân Diệu: “mà xuân hết nghĩa là tôi cũng mất” thể hiện quan niệm tích cực, lại có ý kiến cho rằng đó là quan niệm bi quan, yếm thế. Em lựa chọn cách đánh giá nào? Vì sao?

(c) Câu hỏi lật ngược

Câu hỏi lật ngược là câu hỏi về những cách sáng tạo, lí giải, cắt nghĩa, đánh giá trái ngược với những giá trị hiện có.

Mỗi KHTM đều là sản phẩm của sự gia công đầy dụng ý, nhằm gửi gắm những thông điệp thâm mỹ của người sáng tác. HS có thể lật ngược lại quan điểm của tác giả bằng cách cắt câu hỏi giả định thay đổi KHTM.

Ví dụ 1: Nếu nhan đề bài thơ *Tràng giang* đổi thành *Trường giang* thì ý nghĩa của nhan đề có điểm gì thay đổi?

Ví dụ 2: Nếu thay hình ảnh “củi một cành khô” bằng hình ảnh một cành cây xanh tươi đang trôi nổi giữa dòng nước thì sắc thái ý nghĩa câu thơ có sự thay đổi như thế nào?

Ngoài ra, đọc là một hoạt động kiến tạo ý nghĩa cho VB của nhiều người đọc khác nhau. Đứng trước những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đã có, HS có thể đặt các câu hỏi nêu lên quan điểm trái ngược.

Ví dụ 1: Bài thơ *Thương vợ* phải chăng đã gợi lên hình ảnh của một người chồng ích kỉ, và những lời ca ngợi đức hi sinh của bà Tú càng khiến người phụ nữ cam chịu sống trong xiềng xích của đạo đức lễ giáo?

Ví dụ 2: Quan niệm sống trong *Vội vàng* của Xuân Diệu phải chăng chính là lối sống gấp, ham mê hưởng thụ đầy tiêu cực?

Trong chương trình, SGK Ngữ văn THPT, nội dung dạy học TTT có một bộ phận không nhỏ là các bài thơ thuộc văn học nước ngoài và thơ viết bằng chữ Hán. Những VB này được dịch để thuận lợi trong hoạt động dạy học của GV và HS. Tuy

nhiên, trong quá trình dịch VB, đặc biệt là VB TTT, sắc thái ý nghĩa của từ ngữ, hình ảnh,... sẽ không giữ nguyên so với nội dung bản gốc. Do đó, HS có thể đặt câu hỏi lật ngược lại – thay thế cách dịch của dịch giả, so sánh bản dịch với bản gốc để chỉ ra sự chưa phù hợp của bản dịch. Việc so sánh này sẽ góp phần giúp người tiếp nhận thấy được giá trị sâu xa của VB nguyên gốc.

Ví dụ 1: Cách dịch: *cô em xóm núi xay ngô tối* – phải chăng chưa thực sự phù hợp, chưa đúng với nguyên văn câu thơ của Hồ Chí Minh: *Sơn thôn thiếu nữ ma bao túc?*

Ví dụ 2: Cách dịch: *Tôi yêu em đến nay chừng có thể/ Ngọn lửa tình chưa hẳn đã tàn phai* – phải chăng chưa thực sự lột tả hết được cảm xúc, suy tư của nhân vật trữ tình trong bản gốc?

Ví dụ 3: Từ *cô vân* trong câu thơ *Cô vân mạn mạn độ thiên không* liệu dịch thành “đám mây cô đơn” thì có phù hợp hơn so với cách dịch *chòm mây?*

(d) Câu hỏi liên tưởng tương đồng và tương phản

Trong quá trình giải mã VB, HS có thể đặt câu hỏi so sánh, liên tưởng những vấn đề trong VB có sự tương đồng hoặc tương phản với những vấn đề trong VB khác hoặc trong trải nghiệm đời sống của chính HS.

Ví dụ 1: Tâm trạng của nhân vật trữ tình trong *Đây thôn Vĩ Dạ* gợi cho em suy nghĩ như thế nào về cách cư xử với những người bị rơi vào tình cảnh ngặt nghèo?

Ví dụ 2: Trải nghiệm sống nào của em được khơi dậy khi bắt gặp hình ảnh chú ốc “chậm rì, chậm rì, trèo núi Phu-gi” (Ít- sa)?

Như vậy, khi HS được hướng dẫn đặt các dạng câu hỏi có ý nghĩa, HS có thể chủ động trong việc phát hiện ra KHTM có tính vấn đề và xác định được các vấn đề có tiềm năng đưa đến các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều, khơi gợi tranh luận, phản biện trong các VB TTT.

(3) Sử dụng phiếu học tập ghi chú bên lề

Nhằm mục đích phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT, GV yêu cầu HS gạch chân dưới các kí hiệu tạo ra bản thảo, ấn tượng về sự mới lạ, độc đáo, khơi gợi nhiều phán đoán, thể hiện sự cách tân đột phá của tác giả (lưu ý tới các kí hiệu: nhan đề, lời đề từ, biện pháp tu từ, hình ảnh,...)

NỘI DUNG VĂN BẢN

Ví dụ:

<p>- Cách kết hợp tiếng ghi ta nâu/ tiếng ghi ta lá xanh/ tiếng ghi ta tròn bọt nước/ tiếng ghi ta ròng rọc máu chảy tạo ấn tượng lạ, khơi gợi nhiều liên tưởng.</p> <p>- Hình ảnh cô gái ấy có thể gợi nhiều phán đoán: là người yêu của Lorca, là cô gái Digan, là hình ảnh của người con gái Tây Ban Nha...</p>	<p><u>tiếng ghi-ta nâu</u> <u>bầu trời cô gái ấy</u> <u>tiếng ghi-ta lá xanh biết mấy</u> <u>tiếng ghi-ta tròn bọt nước vỡ tan</u> <u>tiếng ghi-ta rọc rọc máu chảy</u></p> <p><u>không ai chôn cất tiếng đàn</u> <u>tiếng đàn như cỏ mọc hoang</u> <u>giọt nước mắt vàng trắng</u> <u>long lanh trong đáy giếng</u></p>	<p>- So sánh tiếng đàn như cỏ mọc hoang gợi lên nhiều cách hiểu khác nhau...</p> <p>- Hình ảnh giọt nước mắt vàng trắng/ đáy giếng gợi nhiều cách hiểu...</p> <p>- Chi tiết đáy giếng không chỉ gợi lên cái chết của Lorca mà còn gợi lên nhiều liên tưởng khác...</p>
	<p>- Có thể hiểu chi tiết: không ai chôn tiếng đàn theo những cách khác nhau: không ai chôn được tiếng đàn và không ai quan tâm tới việc chôn tiếng đàn theo di nguyện của Lorca.</p>	

(4) GV hướng dẫn HS sử dụng chiến thuật đọc hiểu “Cuốn phim trí óc”

Cuốn phim trí óc là kỹ thuật “nghĩ – to tiếng” – người đọc “nói to điều suy nghĩ đang diễn ra trong đầu độc giả khi họ tiếp xúc với văn bản” [131, tr 194]. Chiến thuật đọc hiểu này nâng cao hiệu quả kiến tạo nghĩa cho VB thông qua việc giúp HS tập trung tư duy khi đọc VB. Trong quá trình thực hiện chiến thuật, HS được tự đánh giá quá trình đọc hiểu của chính mình. Nhờ việc nói to lên tất cả những suy nghĩ về VB mà tất cả những băn khoăn, giả thiết, phán đoán của người đọc được hiện rõ. Nhờ đó, người học có thể đề xuất được nhiều vấn đề có giá trị, đồng thời bước đầu tự đánh giá các vấn đề được đề xuất.

Thực hiện chiến thuật cuốn phim trí óc, GV hướng dẫn HS thực hiện theo các bước sau:

Bước 1: Lựa chọn phần VB để áp dụng chiến thuật. Trong đọc hiểu TTT, phần VB được lựa chọn cần chứa đựng nhiều vấn đề và có dung lượng vừa phải.

Bước 2: GV làm mẫu chiến thuật: GV sẽ đọc to, diễn cảm phần VB lựa

chọn, GV sẽ dừng lại và tiến hành cung cấp cuộn phim trí óc đang diễn ra bên trong nhận thức của cá nhân.

Bước 3: HS thực hành chiến thuật vào hoạt động đọc hiểu VB TTT, trong quá trình đọc, HS phát biểu to quan điểm cá nhân về các vấn đề.

Trong quá trình thực hiện chiến thuật, HS có thể trình bày cuộn phim trí óc trước cả lớp, hoặc với nhóm của mình dưới sự quan sát của GV.

Hướng tới mục tiêu phát hiện các KHTM có tính vấn đề, trong quá trình thực hiện kĩ thuật cuộn phim trí óc, GV cần lưu ý HS luôn chú tâm đặt các câu hỏi hướng tới việc chỉ ra tính lạ hoá, sự kế thừa và sáng tạo của tác giả, sự đa nghĩa của KHTM.

Ví dụ:

Bước 1: GV và/ hoặc HS chọn đoạn VB: *Giọt nước mắt vàng trắng/ Long lanh trong đáy giếng*

Bước 2: GV làm mẫu với những câu hỏi định hướng phát hiện KHTM có tính vấn đề trong VB TTT.

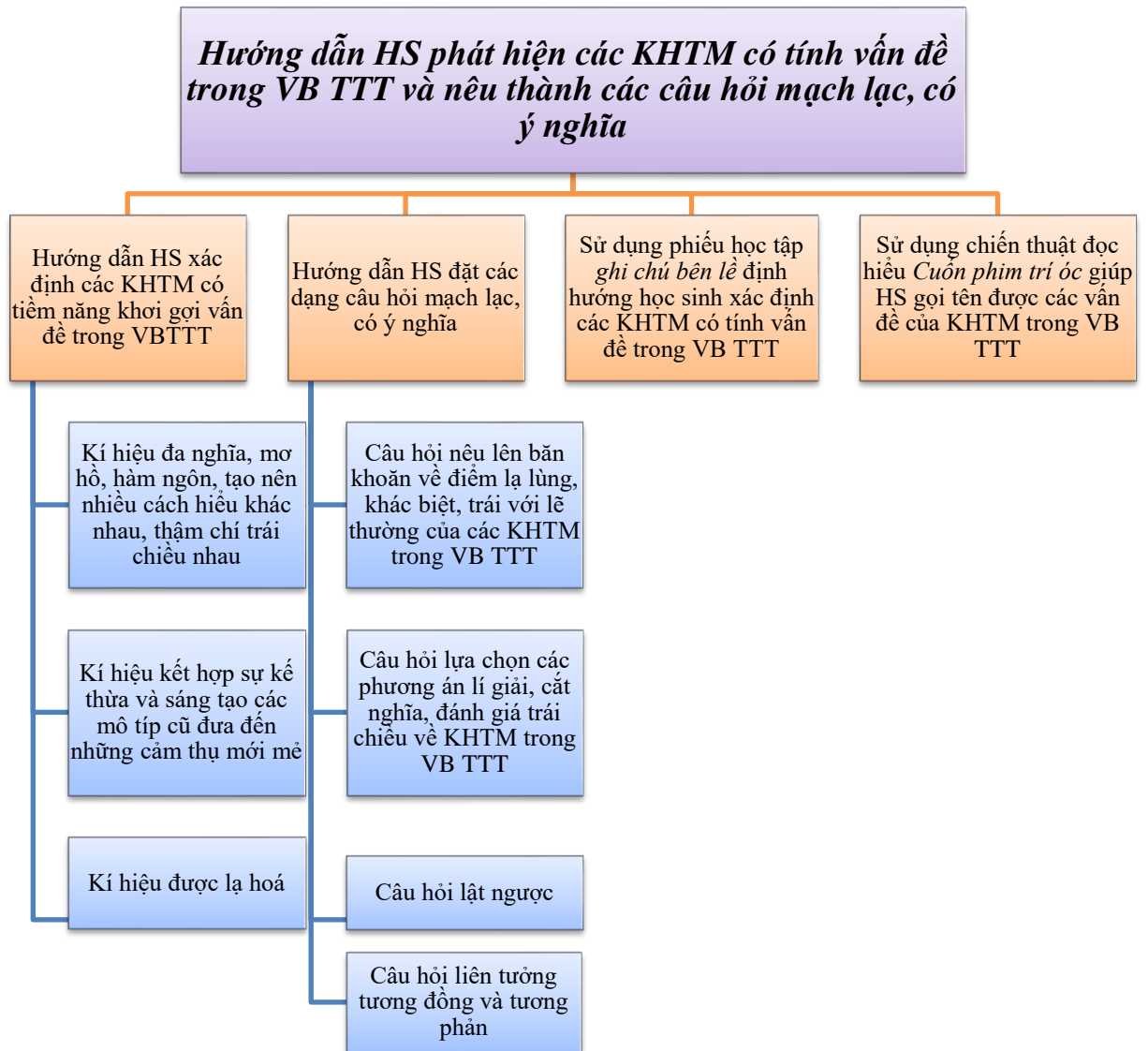
Giọt nước mắt vàng trắng (*Cách kết hợp này thật lạ lùng, có những cách hiểu nào về hình ảnh giọt nước mắt và vàng trắng?, Liệu trước đây đã có tác giả nào kết hợp hình ảnh như thế này không?, Hình như trong thơ cổ đã có những bài thơ viết về vàng trắng với nỗi buồn đau, ở đây, Thanh Thảo đã kế thừa gì, và có gì mới không?*) **Long lanh trong đáy giếng** (*Hình ảnh giếng nước này có thể có những cách cắt nghĩa như thế nào?, Nếu đứng ở những góc độ khác hoặc viết lại câu thơ theo cách khác, thì liệu có thể có thêm nhiều cách hiểu khác không?; Hình ảnh vàng trắng trong đáy giếng đã từng xuất hiện trước đó trong văn học chưa nhỉ?, Nếu có thì Thanh Thảo đã tiếp thu gì, và có gửi gắm thông điệp gì mới mẻ trong hình ảnh này không? ...).*

Bước 3: HS luyện tập với đoạn thơ: *Không ai chôn tiếng đàn/ Tiếng đàn như cỏ mọc hoang*

Việc nói to lên suy nghĩ khi đọc VB sẽ giúp HS tập trung vào những KHTM có tiềm năng chứa đựng tính vấn đề, để đưa ra những phán đoán ban đầu khi tiếp cận văn bản. Bên cạnh đó, HS bước đầu biết đánh giá các kí hiệu được sử dụng làm thông tin cho quá trình biện luận, bảo vệ hoặc bác bỏ phán đoán. Diễn đạt thành lời còn có thể giúp HS tìm ra cách diễn đạt rõ ràng, mạch lạc, hiệu quả các câu hỏi, những vấn đề còn hoài nghi ngay khi mới xuất hiện trong trí óc. Nhờ đó, HS có thể phát triển được KN phát hiện vấn đề - một trong những KN quan trọng nhất của NL TDPB.

Như vậy, để hình thành KN phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB

TTT, GV cần yêu cầu HS phải biết đặt ra các câu hỏi mạch lạc nêu lên băn khoăn về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT, đó thường là những kí hiệu đặc trưng của TTT. Từ việc đặt ra những câu hỏi đó, HS sẽ phát hiện được những kí hiệu có giá trị thẩm mỹ và đem đến những vấn đề mới mẻ để nhìn nhận đa chiều, khiến HS suy nghĩ sâu hơn, liên hệ rộng hơn, tiến tới phát hiện được các vấn đề có giá trị.



Hình 3.2. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS phát hiện các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa

3.2.2.3. Thời điểm sử dụng và một số lưu ý khi sử dụng biện pháp trong tiến trình đọc hiểu VB TTT

Biện pháp ***hướng dẫn HS phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa*** được áp dụng trong bước xác định KHTM trong VB TTT trong quá trình HS đọc VB và sau khi đọc VB.

Trong giai đoạn đầu phát triển NL cho HS, GV hướng dẫn HS bằng việc

cung cấp các dạng câu hỏi có ý nghĩa, cung cấp phiếu học tập ghi chú bên lề để HS chuẩn bị trước khi lên lớp hoặc hợp tác với bạn học để thực hiện nhiệm vụ trong giờ học. Khi áp dụng kỹ thuật “cuốn phim trí óc”, việc làm mẫu của GV có vai trò quan trọng để HS hiểu và thực hành theo.

Dưới đây là một số ví dụ về nội dung phiếu học tập định hướng HS phát hiện và đặt câu hỏi về KHTM:

Phiếu đọc hiểu số 1a:
Phát hiện và đặt câu hỏi về kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ Hai-cư số 1

Họ tên: Lớp:

1. Em hãy đọc nhiều lần bài thơ.
2. Trong bài thơ, em cảm thấy bản khoăn về kí hiệu thẩm mỹ nào?
(Gợi ý: kí hiệu thẩm mỹ là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết,... mới lạ, độc đáo, gọi được nhiều liên tưởng).
3. Em hãy ghi lại các câu hỏi nêu lên bản khoăn đó của em.

**Trên cành khô
cánh quạ đậu
chiều thu.**

Gợi ý: em chú ý tới các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết khác lạ, nhiều sức gợi, sử dụng các dạng câu hỏi: tại sao, như thế nào,...

Phiếu đọc hiểu số 1b:
Phát hiện và đặt câu hỏi về kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ Hai-cư số 2

Họ tên: Lớp:

1. Em hãy đọc nhiều lần bài thơ.
2. Trong bài thơ, em cảm thấy bản khoăn về kí hiệu thẩm mỹ nào?
(Gợi ý: kí hiệu thẩm mỹ là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết,... mới lạ, độc đáo, gọi được nhiều liên tưởng).
3. Em hãy ghi lại các câu hỏi nêu lên bản khoăn đó của em.

**Ôi hoa triêu nhạn!
Đầy gàu vương hoa bên giếng
Đành xin nước nhà bên.**

Gợi ý: em chú ý tới các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết khác lạ, nhiều sức gợi, sử dụng các dạng câu hỏi: tại sao, như thế nào,...

Ngoài ra, để HS có thể viết được các câu hỏi mạch lạc, GV có thể và cần cung cấp cho HS mô hình các dạng câu hỏi:

Cách dùng từ/ hình ảnh/ biện pháp tu từ... có gì đặc biệt?

Cách dùng từ/ hình ảnh/ biện pháp tu từ... có thể hiểu theo những cách nào?

Cách dùng từ/ hình ảnh/ biện pháp tu từ... có thể hiểu theo cách... hay cách...?

...

Ở giai đoạn hai của quá trình phát triển NL cho HS, GV giao nhiệm vụ để HS tự xác định các dạng câu hỏi có ý nghĩa phù hợp với VB đọc hiểu, tự thực hiện các thao tác tìm kiếm các KHTM. Khi áp dụng kỹ thuật “cuốn phim trí óc”, GV cần tổ chức hoạt động để HS chủ động chia sẻ trước lớp hoặc trong nhóm học tập. Ở giai đoạn hai, GV không giữ vai trò hướng dẫn, mà giữ vai trò hỗ trợ, gợi ý trong các tình huống HS gặp khó khăn khi tự mình thực hiện các nhiệm vụ học tập được giao. Như vậy, quy trình dạy học đọc hiểu VB TTT có tích hợp với phát triển NL TDPB

tạo ra điểm mới của việc phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa chính là sự tự chủ của HS. Trong lớp học, câu hỏi không đến từ phía GV mà đến từ phía HS, HS tự đặt ra các câu hỏi, tự phát hiện KHTM, tự tìm ra tính có vấn đề của KHTM.

Dạy học VB TTT vốn bị xem là xa rời đời sống thực tiễn, nên khó gợi hứng thú tiếp nhận cho HS. Do đó, Để nâng cao động lực và hứng thú học cho HS, trong quá trình HS thực hiện các nhiệm vụ học tập, các vấn đề GV định hướng HS đề xuất để trao đổi, tranh luận, phản biện trong đọc hiểu VB TTT cần gắn liền với đời sống hiện tại, với những trải nghiệm cảm xúc của HS như: lối sống, lí tưởng, quan niệm thẩm mỹ, cảm xúc trước các vấn đề đương đại của những người trẻ hiện nay.

3.2.3. Hướng dẫn HS đưa ra các kiến giải đa chiều về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

3.2.3.1. Cơ sở khoa học và mục tiêu của biện pháp

Đưa ra các phán đoán đa chiều để giải quyết vấn đề là một trong những biểu hiện quan trọng của NL TDPB. Theo *Từ điển Tiếng Việt*, “phán đoán là dựa vào những điều đã biết để suy luận và rút ra nhận định về điều chưa biết, chưa xảy ra” [112, tr 949]. Kỹ năng phán đoán giúp có những kết luận nhanh chóng về một vấn đề mới khi chưa thu thập đủ bằng chứng, có bỏ qua các bước trung gian. Việc đưa ra phán đoán có thể căn cứ vào các thông tin thu thập được và từ trực giác nhạy bén của cá nhân. Trong quá trình TDPB, người học cần đưa ra được các phán đoán đa chiều trên nhiều góc độ khác nhau. Các phán đoán này cần được đưa ra dựa trên càng nhiều căn cứ thì càng có sức thuyết phục.

Để đưa ra được phán đoán đa chiều và có giá trị, cần người có TDPB khả năng tìm kiếm thông tin đa chiều dưới nhiều góc độ làm cơ sở đề xuất phán đoán giải quyết vấn đề và làm sáng rõ phán đoán. Việc thu thập được nhiều thông tin làm tiền đề sẽ càng khẳng định được tính đúng đắn của kết luận. Trong quy trình đưa ra phán đoán, phán đoán và thông tin là hai yếu tố có ý nghĩa quan trọng. Đề xuất phán đoán và tìm kiếm thông tin là hai bước vốn không tách rời nhau: phán đoán dựa trên các thông tin tìm kiếm được, thông tin không chỉ là cơ sở đề xuất phán đoán mà còn được dùng để xác lập tính đúng đắn của phán đoán. Theo E.Bono (2019), nếu thu thập thông tin quá nhiều trước khi đưa ra phán đoán thì việc phân tích thông tin chỉ đưa ra các ý tưởng tiêu chuẩn – những ý tưởng tâm trí được chuẩn bị để thấy, khó đưa ra được ý tưởng mới. Theo ông, nên khởi đầu bằng một phán đoán, sau đó nhìn nhận thông tin qua lăng kính của sự suy đoán này [148, tr 145].

Trong đọc hiểu VB TTT, việc đưa ra phán đoán đa chiều để giải quyết vấn đề - một biểu hiện quan trọng của NL TDPB, được cụ thể hoá bằng việc người đọc

chủ động, tích cực đưa ra được nhiều nhất có thể các cách kiến giải đa chiều về các vấn đề đặt ra trong KHTM. Đọc hiểu VB TTT vốn đòi hỏi sự sáng tạo không chỉ trong tạo lập mà cả trong tiếp nhận, do đó, khi kiến giải một KHTM, việc người đọc đưa ra các nhận định ban đầu là điều cần thiết để đưa ra được nhiều kiến giải mới mẻ độc đáo. Thông qua đó, người đọc cũng đồng thời phát triển được NL TDPB một cách tích cực. Sau khi có phán đoán ban đầu, người có TDPB luôn đứng trên các góc nhìn mới, đa chiều để tìm kiếm thêm thông tin – không chỉ nhằm làm sáng tỏ hoặc bác bỏ phán đoán ban đầu mà còn làm cơ sở để đề xuất thêm các phán đoán mới. Theo đó, trong quy trình kiến giải KHTM trong VB TTT, bước tìm kiếm thông tin và bước đưa ra cách kiến giải KHTM luôn luôn đan xen, song hành, hỗ trợ lẫn nhau. Thông tin càng đa dạng thì sự cắt nghĩa, lí giải, nhận định càng đa chiều, và ngược lại, cách kiến giải kí hiệu càng đa chiều thì người đọc sẽ đặt ra càng nhiều mục tiêu tìm kiếm thông tin trên các góc độ, lĩnh vực khác nhau.

Các biện pháp đề xuất nhằm mục tiêu giúp HS chủ động, tích cực trong việc đưa ra các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM có tính vấn đề trong VB TTT. Nhờ đó, HS không chỉ phát triển được một trong các thành tố quan trọng của NL TDPB mà còn khám phá được nhiều tầng nghĩa của VB TTT.

3.2.3.2. Cách thức thực hiện

(1) Hướng dẫn HS đưa ra các kiến giải ban đầu về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

Trong *Tư duy nhanh và chậm – nên hay không nên tin vào trực giác*, Daniel Kahneman (2015) đã nhấn mạnh tới hai hệ thống của tư duy: “hệ thống 1 hoạt động theo cơ chế tự động và mau lẹ, với rất ít hoặc hầu như không cần cố gắng và không tự động kiểm soát”, “Hệ thống 2 tập trung chú ý đối với những hoạt động tư duy đòi hỏi sự nỗ lực” [149, tr 38]. Như vậy, ngay trong giai đoạn phát hiện KHTM có tính vấn đề, với việc đặt các câu hỏi thách thức trí tuệ bậc cao, người đọc đã có thể nhanh chóng có được các phán đoán kiến giải về KHTM. Thêm vào đó, sáng tác thơ là lĩnh vực sáng tạo tinh thần, theo các quy luật của cảm xúc, và chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố trực giác, tiềm thức, vô thức. Do đó, việc kiến giải KHTM có thể dựa trên trực giác, không thông qua suy luận lí tính. Theo tác giả Nguyễn Văn Dân, sử dụng trực giác trong tiếp nhận văn học có thể giúp người đọc “phát hiện ra những khía cạnh đặc biệt tinh tế của đối tượng thẩm mĩ” [150].

Bên cạnh đó, trong tiếp nhận văn học, người đọc đến với VB không phải với sự trống rỗng trong tâm trí, mà với một nền tảng văn hoá, trải nghiệm, vốn sống, tri thức sẵn có được tích lũy trong thời gian dài. Khi tiếp cận KHTM, các nền tảng đó nhanh chóng “chỉ dẫn”, “câu thúc” người đọc bước đầu đưa ra được những cách cắt

nghĩa, lí giải, đánh giá về nghĩa và ý nghĩa của VB. Như vậy, việc đưa ra các nhận định, cắt nghĩa ban đầu các KHTM có thể căn cứ trên các thông tin nền tảng có sẵn, và cũng có thể dựa vào trực giác của người đọc. Để HS ý thức được việc đưa ra nhiều nhất có thể và diễn đạt được thành lời các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá ban đầu về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT, GV hướng dẫn HS tự đặt và trả lời câu hỏi sau:

KHTM này có ý nghĩa gì? Có thể rút ra được những nhận định, đánh giá có giá trị về kí hiệu này không? Tác giả có dụng ý gì khi sử dụng kí hiệu này?

Dựa vào góc nhìn/ các tri thức nền tảng đã có, có thể đề xuất phán đoán ban đầu nào về KHTM này?

Có thể đưa ra thêm các phán đoán nào khác về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu này không? Các phán đoán này liệu có mâu thuẫn với nhau không? Có thể cùng chấp nhận các phán đoán này không?

HS có thể liệt kê các phán đoán kiến giải về vấn đề của KHTM trong VB TTT trong bảng sau:

Bảng 3.1. Hệ thống phán đoán kiến giải các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình

Kí hiệu thẩm mỹ	Phán đoán kiến giải vấn đề của kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ trữ tình
Nhan đề	- Cách 1: - Cách 2: ...
Lời đề từ	- Cách 1: - Cách 2: ...
Hình ảnh	- Cách 1: - Cách 2: ...
Từ ngữ	- Cách 1: - Cách 2: ...
Biện pháp tu từ	- Cách 1: - Cách 2: ...
Giọng điệu bài thơ	- Cách 1: - Cách 2:

	...
Kết cấu bài thơ	- Cách 1: - Cách 2: ...

(2) Hướng dẫn HS tìm kiếm, xử lí thông tin và suy luận để đưa ra các kiến giải đa chiều về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

Người có NL TDPB không dừng lại ở việc đề xuất các phán đoán từ trực giác ban đầu hoặc thông tin nền tảng có sẵn. Họ luôn tìm kiếm thêm cách nhìn mới, đa chiều hơn về vấn đề. Trong tiếp nhận VB TTT, các KHTM vốn hàm súc, cô đọng, khơi gợi nhiều cách cắt nghĩa khác nhau. Nếu chỉ dừng lại ở những phán đoán ban đầu về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu, người đọc sẽ bỏ qua nhiều lớp ý nghĩa sâu xa của kí hiệu. Chính vì vậy, GV cần hướng dẫn HS tìm kiếm, xử lí thông tin và suy luận để đưa ra thêm những cách kiến giải mới về KHTM.

(a) Hướng dẫn HS tìm kiếm và xử lí thông tin

Quá trình tìm kiếm thông tin có thể phân biệt thành hai giai đoạn: huy động thông tin tri thức nền tảng mà HS đã có được trước khi đọc VB và tìm kiếm thêm thông tin mới.

*** Cách thức huy động, chọn lọc tri thức nền tảng**

GV hướng dẫn HS tự đặt ra và trả lời các câu hỏi nhằm huy động, chọn lọc tri thức nền tảng của bản thân để đưa ra phán đoán:

- Có thể căn cứ vào các từ ngữ/ hình ảnh/ chi tiết... nào trong VB để lí giải KHTM này không?

- Mình đã từng bắt gặp KHTM này ở VB nào, của tác giả nào rồi? Ý nghĩa của kí hiệu này ở VB đó là gì nhỉ?

- Mình đã từng có trải nghiệm cá nhân gì có thể giúp lí giải KHTM này không?

- Những hiểu biết nào của mình về lí luận văn học, thi pháp thể loại, lịch sử văn học, ngôn ngữ, văn hoá, xã hội, lịch sử, tâm lí lứa tuổi, tâm lí học sáng tạo,... có mối liên hệ với việc lí giải kí hiệu này?

- Liệu còn có thể khai thác được những thông tin thuộc lĩnh vực nào khác mà mình đã biết để lí giải KHTM này hay không?

*** Cách thức tìm kiếm thêm thông tin mới đa chiều**

GV hướng dẫn HS tự đặt ra và trả lời các câu hỏi sau:

Mình cần tìm thêm thông tin nào khác để làm sáng rõ được phán đoán cắt nghĩa KHTM có tính vấn đề này?

Mình cần tìm kiếm thêm thông tin cần thiết ở trong VB thơ nào, hay trong các tài liệu nào khác/ kênh thông tin nào khác...?

Liệu những VB thơ khác có điểm chung: cùng tác giả/ cùng khuynh hướng sáng tác/ cùng giai đoạn sáng tác/ cùng đề tài/ cùng chủ đề... có thể giúp đưa ra thêm phán đoán không?

Liệu còn thông tin hay dữ kiện nào khác cần xem xét để giúp đưa ra thêm phán đoán không?

Những thông tin đã thu thập liệu có đưa đến những phán đoán mâu thuẫn nhau về cùng một KHTM không?

Liệu có thông tin gì bị khuyết thiếu trong quá trình suy luận để đưa ra phán đoán không?

Thử tưởng tượng bản thân trải qua tình huống..., lúc đó bản thân sẽ cảm nhận hay suy nghĩ như thế nào? Những trải nghiệm này có thể là thông tin giúp giải mã được KHTM này không?

Liệu có những thông tin nào có thể đưa ra được những phán đoán trái chiều với những phán đoán đã có không?

Khi đứng ở góc nhìn khác, liệu cần tìm thêm những thông tin nào có thể giúp đề xuất phán đoán mới?

Khi tìm kiếm thông tin, GV cần lưu ý HS về đặc trưng riêng của từng KHTM để có thể tìm kiếm được thông tin phù hợp, có giá trị.

*** Cách thức xử lí thông tin**

GV hướng dẫn HS tự đặt và trả lời các câu hỏi để xử lí các thông tin sau:

Thông tin này cần được tóm tắt như thế nào? Có cách diễn đạt nào khác về thông tin này không?

Những thông tin nào cùng hướng tới một cách kiến giải KHTM có tính vấn đề này?

Những thông tin nào hướng tới những cách kiến giải trái ngược nhau về KHTM có tính vấn đề này?

Những thông tin nào làm rõ mối liên hệ giữa các cách kiến giải ngược nhau về KHTM có tính vấn đề này?

Ví dụ:

Tìm kiếm và xử lí thông tin giải mã lời đề từ: *Nếu tôi chết, hãy chôn tôi với cây đàn ghi ta*, GV yêu cầu HS tự đặt và trả lời các câu hỏi sau:

Mình đã biết gì về đàn ghi ta: xuất xứ, nguồn gốc của đàn, đặc điểm âm thanh của loại đàn này, cây đàn này gắn liền với văn hoá của nước nào?

Hình ảnh cây đàn nói chung, và cây đàn ghi ta nói riêng đã xuất hiện trong

VB nào rồi? Ý nghĩa của hình ảnh này trong các VB đó là gì?

Lorca là nhân vật như thế nào? Quan niệm thẩm mỹ của ông là gì? Tác phẩm của Lorca có đặc điểm gì?

Lời trần trối nghệ thuật của Lorca xuất hiện trong hoàn cảnh nào?

Lorca và cây đàn ghi ta có mối liên hệ gì với nhau không? Hình ảnh cây đàn ghi ta từng xuất hiện trong thơ của Lorca chưa? Ý nghĩa của hình ảnh cây đàn ghi ta từng xuất hiện trong thơ của Lorca là gì?

Trong thơ của Lorca hay của các tác giả khác, đã từng xuất hiện mô típ chôn tiếng đàn/ chôn nghệ thuật/ chôn giá trị tinh thần... chưa?

Thanh Thảo có phong cách sáng tác thế nào? Tình cảm của ông dành cho Lorca là gì? Hình ảnh đàn ghi ta đã từng xuất hiện trong thơ Thanh Thảo chưa? Nếu có thì ở những tác phẩm đó, hình ảnh đàn ghi ta mang những ý nghĩa gì?

Đọc lướt toàn bài thơ để trả lời câu hỏi: Bài thơ được viết theo phong cách nghệ thuật gì? Trong bài thơ, hình ảnh cây đàn hiện lên với tần suất thế nào, gọi lên điều gì về Lorca? Điều này có thể làm sáng rõ hơn về ý nghĩa của lời đề từ của bài thơ không?

Liệu có thể đứng ở góc độ khác để tìm kiếm thông tin mới để hướng tới việc đưa ra phán đoán khác về ý nghĩa của lời đề từ không?

Liệu có thể tìm kiếm thông tin nào để làm sáng tỏ cho phán đoán: lời đề từ không phù hợp với nội dung tư tưởng tình cảm của toàn bài thơ?

Những thông tin nào cùng hướng tới cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá... về lời đề từ?

Những thông tin nào đưa tới những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá trái ngược nhau/ khác nhau về lời đề từ?

...

Việc hướng dẫn HS tìm kiếm thêm thông tin và góc nhìn để đề xuất thêm các phán đoán mới có thể giúp HS có cái nhìn đa chiều khi giải quyết vấn đề - đây là một đặc trưng quan trọng của người có NL TDPB. Bên cạnh đó, thao tác này cũng góp phần giúp HS phát huy được sự sáng tạo trong đọc hiểu, khám phá thêm được nhiều giá trị độc đáo, mới mẻ của VB.

(b) Hướng dẫn HS cách thức suy luận

Suy luận là hình thức của tư duy nhằm rút ra phán đoán mới từ một hay nhiều phán đoán đã có. Cấu trúc của suy luận gồm 2 phần: phần đầu gồm những phán đoán sẵn có (tiền đề), phần sau là phán đoán mới (kết luận). Trong tiếp nhận VB, suy luận diễn dịch, quy nạp, tương tự có vai trò quan trọng trong việc giúp người đọc đưa ra được các phán đoán mới mẻ về nghĩa và ý nghĩa của các KHTM

từ các tri thức nền và các trải nghiệm, cảm xúc của cá nhân. Việc GV hướng dẫn HS sử dụng các cách thức suy luận có thể giúp HS đưa ra những phán đoán mới có chất lượng.

*** Hướng dẫn HS suy luận diễn dịch để đưa ra phán đoán**

Suy luận diễn dịch (deductive reasoning) là suy luận đi từ tri thức về cái chung, cái phổ biến về toàn bộ lớp đối tượng đến sự hiểu biết về cái bộ phận, cái riêng lẻ, cá biệt. Có 2 hình thức suy luận diễn dịch: trực tiếp và gián tiếp (tam đoạn luận). Trong đó, suy luận diễn dịch trực tiếp là kết luận được rút ra từ một tiền đề duy nhất. Suy luận diễn dịch gián tiếp (tam đoạn luận) là kết luận được rút ra từ hai hay nhiều tiền đề.

Vì thơ thiên về bộc lộ cảm xúc một cách trực tiếp và tập trung nên người đọc có thể sử dụng hình thức suy luận diễn dịch trực tiếp, căn cứ vào chính KHTM được tác giả lựa chọn để rút ra phán đoán.

Ví dụ:

Anh nhớ tiếng, anh nhớ hình, anh nhớ ảnh

Anh nhớ em, anh nhớ lắm em ơi

Từ tiền đề là từ “nhớ” bộc lộ trực tiếp cảm xúc nhớ nhung được điệp nhiều lần trong hai dòng thơ, người đọc có thể rút ra phán đoán về cảm xúc mãnh liệt trong lòng của nhân vật trữ tình khi hướng tới người mình yêu.

Bên cạnh đó, nhà thơ sáng tạo trên nền tảng vốn tri thức văn hoá, trải nghiệm phong phú, và thơ vốn lời ít ý nhiều nên nhà thơ truyền tải thông điệp bằng ngôn ngữ cô đọng, hàm súc. Chính vì vậy, trong đọc hiểu VB TTT, hình thức suy luận diễn dịch gián tiếp được sử dụng phổ biến, đem lại được nhiều phán đoán có giá trị về nghĩa và ý nghĩa của các KHTM có tính vấn đề. Sau đây là các bước suy luận diễn dịch gián tiếp trong quá trình đưa ra phán đoán về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu trong VB TTT:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất KHTM có tính vấn đề.

Bước 2: GV yêu cầu HS tìm kiếm, lựa chọn các thông tin về văn hoá, ngôn ngữ, tâm lí học, tâm lí học sáng tạo,... làm cơ sở đưa ra phán đoán.

Bước 3: HS nêu phán đoán kết luận.

Ví dụ:

Khóc anh không nước mắt

Mà lòng đau như cắt

Gọi anh chữa thành lời

Mà hàm răng cắn chặt

(Viếng bạn – Hoàng Lộc)

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất KHTM: phụ âm “t” trong các từ “mắt”, “cắt”, “chặt”.

Bước 2: HS chọn các thông tin làm cơ sở đưa ra phán đoán.

- Tri thức về tính “hình hiệu” của ngôn ngữ trên bình diện ngữ âm: “Sự lựa chọn âm thanh trong khi sử dụng, tạo ra sự phù hợp, sự thống nhất giữa hình thức ngữ âm và nội dung biểu đạt” [151].

- Tri thức ngữ âm về phụ âm “t” – là phụ âm tắc vô thanh, được tạo thành khi hai khí quan tiếp xúc nhau, tạo thành chỗ tắc, cản trở hoàn toàn lối ra của luồng không khí – gọi lên một âm thanh đang vang lên thì bị ngắt/ dừng đột ngột.

Bước 3: HS đưa ra phán đoán: âm thanh tiếng khóc bị ngăn cản – dừng lại đột ngột, thể hiện một nỗi đau bị nén chặt, giấu kín, nghẹn đắng trong cổ của người lính khi viếng bạn.

Việc đưa ra phán đoán có thể và cần căn cứ vào càng nhiều thông tin thì càng có tính thuyết phục hơn.

*** Hướng dẫn HS suy luận quy nạp để đưa ra phán đoán**

Quy nạp là kiểu suy luận đi từ các tiền đề là các phán đoán cụ thể để rút ra kết luận là các phán đoán khái quát. Trong giải mã KHTM, việc đưa ra các phán đoán từ phương thức suy luận quy nạp có thể giúp HS rút ra được các nhận định khái quát về VB và tác giả từ việc phân tích các KHTM đơn lẻ có mối quan hệ chặt chẽ trong và ngoài VB. Trong lập luận quy nạp, phán đoán đưa ra vốn không chắc chắn, luôn có tính chất dự đoán, “không phải luôn luôn (và thậm chí không thường xuyên) dễ dàng xác định được một kết cục có khả năng xảy ra là thấp hay cao, dựa trên những thông tin có sẵn” [152, tr 93]. Do đó, lập luận quy nạp có giá trị là các quy nạp được rút ra từ thông tin có cơ sở với tỉ lệ cao.

Các bước tiến hành suy luận quy nạp trong quá trình phán đoán về KHTM:

Bước 1: GV hướng dẫn để HS liệt kê KHTM được sử dụng lặp lại trong một VB hoặc trong nhiều VB khác nhau.

Bước 2: GV gợi dẫn để HS chỉ ra điểm khái quát về đặc điểm chung của KHTM đó trong thơ ca của tác giả hoặc của một giai đoạn văn học, một khuynh hướng văn học,...

Ví dụ:

Bước 1: GV định hướng để HS liệt kê các KHTM:

Nguyễn Trãi phá vỡ kết cấu của thơ Đường luật bằng cách sáng tạo các câu thơ 6 chữ trong thơ Nôm.

Hồ Xuân Hương làm mất đi tính trang trọng của thể thơ Đường Luật bằng cách sử dụng các mô típ dân gian và ngôn ngữ bình dân trong sáng tác thơ Nôm.

Bước 2: GV hướng dẫn để HS đưa ra kết luận: Trong quá trình tiếp thu thơ Đường luật của Trung Quốc, các nhà thơ Việt Nam đã luôn có ý thức Việt hoá, đem lại dấu ấn dân tộc cho một thể thơ ngoại lai.

*** Hướng dẫn HS suy luận tương tự để đưa ra phán đoán**

Suy luận tương tự là loại suy luận đi từ một số thuộc tính giống nhau của hai đối tượng để rút ra kết luận về những thuộc tính giống nhau khác của hai đối tượng đó. Trong tiếp nhận TTT, phương thức suy luận tương tự có thể giúp người đọc phát hiện được nhiều phán đoán.

Các bước thực hiện:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất KHTM.

Bước 2: GV định hướng để HS liệt kê các VB khác có xuất hiện KHTM này.

Bước 3: GV định hướng để HS chỉ ra giá trị biểu đạt của kí hiệu trong các VB được liệt kê ở bước 2.

Bước 4: GV định hướng để HS đưa ra phán đoán về kí hiệu đang đánh giá dựa trên sự tương đồng với kí hiệu trong các VB được liệt kê ở bước 2.

Ví dụ:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất đánh giá kí hiệu: *Giọt nước mắt vàng trăng*.

Bước 2: GV định hướng HS tìm thông tin về hình ảnh trăng xuất hiện trước đó trong *Văn tế Nghĩ sĩ Cần Giuộc*.

Bước 3: GV gợi dẫn để HS phân tích được hình ảnh trăng xuất hiện trong *Văn tế Nghĩ sĩ Cần Giuộc* mang ý nghĩa gợi lên sự bất tử của những người nghĩa sĩ, họ tuy hi sinh nhưng tấm lòng son vì nước vì dân của họ luôn bất tử: “Ôi thôi thôi! Chùa Tân Thạnh năm canh ung đóng lạnh, tấm lòng son gửi lại bóng trăng rằm. Đồn Lang Sa một khắc đặng trả hồn, túi phận bạc trôi theo dòng nước đỏ”.

Bước 4: Từ việc phân tích hình ảnh trăng trong *Văn tế Nghĩ sĩ Cần Giuộc*, GV gợi dẫn để HS đưa ra các phán đoán:

Hình ảnh giọt nước mắt là biểu tượng cho nỗi đau, khi đặt bên cạnh hình tượng vàng trăng, người đọc có thể liên tưởng tới một nỗi đau vĩnh cửu. Lorca đã mất từ rất lâu, nhưng nỗi đau trước cái chết của Lorca chưa lúc nào nguôi trong lòng người ở lại, đó là nỗi đau to lớn, vượt thời gian. Bản thân Thanh Thảo, ở thời điểm hàng thế kỉ sau cái chết của Lorca, khi đọc lại thơ Lorca vẫn không khỏi đau đớn, xót xa trước cuộc đời nhiều phong ba của thi nhân.

Ngoài ra, hình ảnh giọt nước mắt vàng trăng còn có thể hiểu là nỗi đau, niềm xúc động trước cái đẹp vĩnh cửu của Lorca, dù Lorca đã mất nhưng vẻ đẹp của nhân cách, tài hoa của Lorca vẫn còn với hậu thế, như vàng trăng kia.

Như vậy, khi sử dụng 3 phương thức suy luận: diễn dịch, quy nạp, tương tự, HS có thể dựa vào các thông tin nền tảng làm cơ sở để đưa ra các phán đoán về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT. Tuy nhiên, suy luận trong đọc hiểu thơ có những đặc thù riêng. Thơ đa nghĩa, lời ít, ý nhiều và nhiều trường hợp không tuân theo quy luật logic thông thường. Thơ chấp nhận cùng một lúc nhiều cách hiểu, thậm chí cả những cách hiểu tưởng đối lập nhau. Bên cạnh đó, các vấn đề đặt ra trong thơ liên quan đến những rung động của cảm xúc, là cảm nhận thuộc về trực giác, đặc biệt là vấn đề của các KHTM trong TTT – thế giới của cảm xúc, của tâm hồn, không phải mọi điều có thể lí giải bằng lí trí, nhất là khi sự sáng tạo của tác giả có sự tham gia của vô thức, tiềm thức... Chính vì vậy, những lí lẽ lập luận đưa ra không chỉ là những lí lẽ hợp logic lí tính mà còn là những lí lẽ theo logic của tình cảm. Do đó, những phán đoán có được sau khi thực hiện các phương thức suy luận cần có sự đánh giá kĩ lưỡng, đa chiều.

(3) Áp dụng một số kĩ thuật nâng cao hiệu quả của quá trình đưa ra cách kiến giải KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

(a) Áp dụng kĩ thuật gán ghép ngẫu nhiên

Gán ghép ngẫu nhiên là kĩ thuật mà ở đó, người đọc gán ghép các yếu tố trong và ngoài VB với nhau một cách ngẫu nhiên và thử tìm ra mối liên hệ giữa chúng. Để có được phán đoán mới, không chỉ cần có phương thức suy luận mới mà còn cần phải có thông tin mới. Gán ghép ngẫu nhiên là kĩ thuật có thể giúp người đọc tìm kiếm được các thông tin mới mẻ, độc đáo.

Cách thức tiến hành kĩ thuật gán ghép ngẫu nhiên trong quá trình tìm kiếm thông tin mới làm căn cứ cho phán đoán cắt nghĩa KHTM trong VB TTT:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất kí hiệu cần đánh giá.

Bước 2: GV hướng dẫn HS liệt kê các VB, tác giả, các KHTM trong các VB khác nhau, các yếu tố ngoài VB.

Ở bước này, GV khuyến khích HS đưa ra được càng nhiều yếu tố càng tốt, đó thậm chí là các yếu tố tưởng như không có mối liên hệ gì với KHTM đang đánh giá, vì trong đó có thể có những yếu tố phù hợp, giúp đưa đến thông tin có giá trị mới mẻ, làm cơ sở cho một phán đoán tốt.

Bước 3: GV yêu cầu HS gán ghép kí hiệu cần đề xuất đánh giá với các yếu tố đã liệt kê ở bước 2 một cách ngẫu nhiên.

Bước 4: GV hướng dẫn HS đánh giá mối liên hệ giữa các yếu tố trong một cặp ghép.

Bước 5: GV hướng dẫn HS sử dụng các yếu tố có mối liên hệ tương đồng,

tương phản, tương hỗ với KHTM cần đánh giá làm thông tin cho các phán đoán cắt nghĩa.

Ví dụ 1: Tìm thông tin để giải mã kí hiệu:

*Giọt nước mắt vàng trắng
long lanh trong đáy giếng*

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất kí hiệu *giọt nước mắt vàng trắng*

Bước 2: HS liệt kê các yếu tố: *Viếng lăng Bác, Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc, Xuân Diệu, Nguyễn Minh Châu, Truyện Kiều,...*

Bước 3: HS gán ghép KHTM *giọt nước mắt vàng trắng* với các yếu tố đã liệt kê ở bước 2.

Bước 4: HS đánh giá mối liên hệ giữa kí hiệu *giọt nước mắt vàng trắng* với các đối tượng đã liệt kê có tiềm năng đưa ra phán đoán mới mẻ:

Viếng lăng Bác và *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc* đều xuất hiện hình ảnh vàng trắng: *Bác nằm trong giấc ngủ bình yên/ Giữa một vầng trăng sáng dịu hiền; Ôi thôi thôi! Chùa Tân Thạnh năm canh ung đóng lạnh, tấm lòng son gửi lại bóng trăng rằm. Đồn Lang Sa một khắc đặng trả hồn, túi phận bạc trôi theo dòng nước đổ.* Hình ảnh vàng trắng là hình ảnh tượng trưng cho những gì trường tồn, vĩnh cửu.

Trong *Truyện Kiều* hay *Mảnh trăng cuối rừng* của Nguyễn Minh Châu, hình ảnh trăng là hiện thân của cái đẹp.

Bước 5: HS rút ra các phán đoán về KHTM *giọt nước mắt vàng trắng* căn cứ trên các thông tin thu được từ các cặp ghép: nhà thơ Thanh Thảo muốn thể hiện nỗi đau trước cái chết của Lorca là nỗi đau của nhiều thế hệ con người có lương tri, nó trường tồn theo thời gian. Hình ảnh *giọt nước mắt vàng trắng* còn là giọt nước mắt xót thương cho cái đẹp – Lorca là hiện thân của cái đẹp nhân cách, tài năng, bản lĩnh.

Ví dụ 2: Tìm thông tin để giải mã kí hiệu:

*Rặng liễu đìu hiu đứng chịu tang
Tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng*

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất kí hiệu *tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng*

Bước 2: GV hướng dẫn HS liệt kê các yếu tố: *Ché Lan Viên, Thu điếu, Nguyễn Khuyến, Sang thu, Thu hứng, Nam Cao, Chí Phèo, Vũ Trọng Phụng, Nguyễn Minh Châu, Hai đứa trẻ, Toả nhị Kiều, Truyện Kiều,...*

Bước 3: HS gán ghép KHTM *tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng* với các yếu tố đã liệt kê ở bước 2.

Bước 4: HS đánh giá mối liên hệ giữa kí hiệu *tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng* với các đối tượng đã liệt kê có tiềm năng đưa ra phán đoán mới mẻ:

Chế Lan Viên là một trong các nhà Thơ Mới cùng thời với Xuân Diệu, có những quan điểm nghệ thuật và thi pháp cùng chịu ảnh hưởng của phương Tây như Xuân Diệu. Đọc thơ ông, chúng ta có thể bắt gặp nhiều hình ảnh thơ, tứ thơ có sự đồng điệu với KHTM đang phân tích.

*Nắng hiền lành như một màu lụa cũ
Che gốc già, màn lá xanh buông rủ
Ngày chiều chiều, từng trút gió không hương
Lên cành cao khôn gọi dậy bụi đường
Ôi im lặng vẫn ôm nàng bất diệt
Chiều muôn thuở ngại ngừng cơn khóc biệt
(Khúc ca chiều)*

Như vậy, Xuân Diệu nói riêng và các nhà Thơ Mới nói chung, hình ảnh thiên nhiên trong thơ thường hiện lên với những vẻ đẹp sống động, tinh tế, có tâm hồn, mang cảm xúc, suy tư.

Bài thơ của Nguyễn Khuyến viết về mùa thu mang đậm màu sắc nông thôn đồng bằng Bắc Bộ, chịu ảnh hưởng của thi pháp trung đại, do đó, hình ảnh thơ khi so sánh với thơ của Xuân Diệu có sự đối lập trong cách thể hiện và tư tưởng tình cảm gửi gắm. Hình ảnh thiên nhiên trong thơ Nguyễn Khuyến mang tính chất tĩnh lặng, thể hiện những suy tư chiêm nghiệm của một người đã từng trải, thấu suốt sự đời. Trong khi đó, hình ảnh thơ của Xuân Diệu thể hiện một tính chất động, mang cảm xúc của một người trẻ đang mở lòng háo hức đón nhận các biến thái tinh vi của ngoại vật.

Trong *Truyện Kiều*, Nguyễn Du đã có nhiều câu thơ viết về thiên nhiên, trong đó, có nhiều hình ảnh thiên ước lệ được sử dụng để miêu tả Thuý Kiều, Thuý Vân, Kim Trọng. Như vậy, trong thơ trung đại, thiên nhiên là chuẩn mực của cái đẹp, những nhân vật chính diện mang ngoại hình và nội tâm đẹp đều được ví với thiên nhiên. Đối lập với quan điểm này, Xuân Diệu ví thiên nhiên với con người, mang những cảm xúc, suy tư của con người.

Các tác phẩm *Toả Nhị Kiều*, *Hai đứa trẻ* mang âm hưởng buồn của thời đại, âm hưởng này không chỉ có ở văn xuôi lãng mạn mà còn ở thơ ca đương thời, trong đó có bài thơ *Đây mùa thu tới*.

Trong khi ghép cặp kí hiệu *Tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng* với Nam Cao, Chí Phèo, Vũ Trọng Phụng, người đọc chưa chỉ ra được mối liên hệ. Các yếu tố này chưa phải là thông tin hữu ích để đưa ra được phán đoán có giá trị.

Bước 5: HS rút ra các phán đoán về KHTM *Tóc buồn buông xuống lệ ngàn hàng* căn cứ trên các thông tin thu được từ các cặp ghép: hình ảnh thơ độc đáo, thể

hiện quan điểm mới xem con người là chuẩn mực của cái đẹp, thiên nhiên hiện lên với những sắc thái sống động, đầy cảm xúc.

Như vậy, cùng một kí hiệu, với cách gán ghép khác nhau sẽ phát hiện ra được những thông tin giúp đưa ra được các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá khác nhau. Kỹ thuật gán ghép ngẫu nhiên này giúp HS rèn luyện phản xạ tìm kiếm thông tin mới ở nhiều góc nhìn khác nhau, từ đó, phát hiện ra nhiều vấn đề mới về những KHTM tưởng chừng đã cũ.

GV cần lưu ý HS: trong quá trình ghép cặp các đối tượng, không phải cặp ghép nào cũng mang lại các thông tin hữu ích làm cơ sở cho các phán đoán có giá trị. Tuy nhiên, người đọc cần suy xét một cách kĩ lưỡng các khả năng để có thể tìm được các mối liên hệ tương đồng, tương phản, tương hỗ giữa các đối tượng, không bỏ lỡ các thông tin có tiềm năng đem đến các phán đoán độc đáo, sáng tạo.

(b) Áp dụng kĩ thuật công não

Kĩ thuật công não (Brainstorming) là kĩ thuật hội ý: vấn đề được giải quyết bằng cách góp nhặt ý kiến tất cả các thành viên trong nhóm được nảy sinh trong cùng một thời gian theo một nguyên tắc nhất định. Trong dạy học, công não là kĩ thuật trong đó GV đưa ra những câu hỏi đòi hỏi HS suy nghĩ và thu thập tất cả những câu trả lời của HS.

Trong quá trình đề xuất phán đoán về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT, GV có thể áp dụng kĩ thuật công não trong hai bước: tìm kiếm thông tin và đưa ra phán đoán. Câu hỏi đặt ra để HS hướng tới mục tiêu tìm kiếm thông tin là: “Cần sử dụng những thông tin nào để giải mã KHTM có tính vấn đề trong VB TTT?”. Câu hỏi đặt ra để HS hướng tới mục tiêu đề xuất phán đoán là: “Có thể rút ra những phán đoán nào về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT?”

Việc sử dụng kĩ thuật công não sẽ giúp GV khơi gợi được nhiều ý tưởng về thông tin và phán đoán của người học. Khi HS đưa ra các thông tin và phán đoán từ thông tin, GV và bạn học sẽ không đánh giá tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp, để người học tự tin đề xuất các thông tin và phán đoán.

Sử dụng kĩ thuật này để huy động thông tin và phán đoán, GV có thể hướng dẫn HS thực hiện các thao tác sau:

Bước 1: Xác định KHTM có tính vấn đề trong VB TTT. Việc xác định kí hiệu này có thể do GV đề xuất, song có thể để HS tự phát hiện nhờ các biện pháp luận án đã trình bày.

Bước 2: GV yêu cầu HS lần lượt đưa ra các thông tin và đề xuất các phán đoán về KHTM có tính vấn đề từ thông tin đã có. Những phán đoán này có thể đến từ các hiểu biết sẵn có của HS về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, lịch sử văn học, văn

hoá, tâm lí học, đặc biệt là tâm lí học sáng tạo, ngôn ngữ,...

Bước 3: GV tổ chức để HS đánh giá thông tin và phán đoán. GV cần lưu ý HS cân nhắc và đặt ra hướng mở trong các thông tin mới và phán đoán, bởi lẽ có những phán đoán ban đầu tưởng chừng không chính xác, nhưng khi đánh giá kĩ lưỡng lại là những ý tưởng hiệu quả, là cách tạo nghĩa độc đáo, sáng tạo.

Ví dụ:

Bước 1: GV và/ hoặc HS xác định KHTM: *Giọt nước mắt vàng trắng/ Long lanh trong đáy giếng.*

Bước 2: GV yêu cầu HS đưa ra thông tin và phán đoán từ các thông tin đó.

HS có thể đưa ra các phán đoán sau:

Giọt nước mắt thể hiện nỗi đau về cái chết của Lorca, gắn liền với vàng trắng – là nỗi đau vĩnh cửu, nỗi đau ấy không chỉ của nhân dân Tây Ban Nha mà của nhân dân thế giới, không chỉ ở thời điểm Lorca hi sinh mà đến tận bây giờ, nỗi đau ấy vẫn còn nhức nhối trong tâm can của người có lương tri.

Lorca mang vẻ đẹp như vàng trắng – tuy Lorca đã mất nhưng những giá trị Lorca để lại vẫn còn mãi, nên hình ảnh cái giếng gắn với cái chết của Lorca nhưng nó lại long lanh, vẫn luôn toả sáng.

Ánh sáng – vẻ đẹp của Lorca toả sáng đến tận nơi tăm tối như đáy giếng.

Do thơ tượng trưng siêu thực cho phép người đọc được cắt ghép câu thơ để cảm nhận một cách tự do nên câu thơ có thể được sắp xếp lại là: giọt nước mắt long lanh, vàng trắng trong đáy giếng. Hình ảnh Lorca bị chìm trong đáy giếng gợi lên hình ảnh vàng trắng trong đáy giếng – gợi liên tưởng đến mô típ thuỷ nguyệt trong văn hoá phương Đông – mang cảm thức về cái đẹp mong manh hư ảo.

Giọt nước mắt vàng trắng: nỗi đau về cái chết của Lorca là nỗi đau đẹp, vì khi chúng ta biết đau khi cái đẹp bị vùi dập, chính là do ta biết yêu và trân trọng cái đẹp.

...

Bước 3: GV định hướng HS đánh giá các phán đoán.

(c) Áp dụng kĩ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối

Tranh luận ủng hộ - phản đối là kĩ thuật trong đó có đề xuất một vấn đề chứa đựng những cách giải quyết đối lập nhau. Những ý kiến này được đưa ra tranh luận nhằm xem xét vấn đề dưới nhiều phương diện.

Tiến hành kĩ thuật tranh luận ủng hộ phản đối, GV thực hiện các bước sau:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất KHTM và đưa ra phán đoán về KHTM đó.

Bước 2: GV chia lớp thành các nhóm, hướng dẫn HS mỗi nhóm tìm dẫn chứng, lí lẽ ủng hộ và phản đối phán đoán.

Bước 3: GV tổ chức để HS tranh luận – lần lượt đưa ra các lí lẽ, dẫn chứng

để làm rõ các phán đoán.

Nội dung trao đổi có thể được hệ thống qua bảng sau:

Bảng 3.2. Bảng tổng hợp ý kiến tranh luận ủng hộ - phản đối cách kiến giải kí hiệu thẩm mĩ trong văn bản thơ trữ tình

Kí hiệu thẩm mĩ	
Cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá kí hiệu thẩm mĩ	
Ủng hộ	Phản đối
Các lí lẽ, dẫn chứng ủng hộ cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá kí hiệu thẩm mĩ	Các lí lẽ, dẫn chứng phản đối cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá kí hiệu thẩm mĩ

Ví dụ:

Bước 1: GV và/ hoặc HS đề xuất 2 cách lí giải trái ngược nhau về kí hiệu *không ai chôn cất tiếng đàn/ tiếng đàn như cỏ mọc hoang* như sau: Tiếng đàn là biểu tượng cho nghệ thuật của Lorca, có thể hiểu ý thơ của Thanh Thảo như sau: ***Không ai quan tâm tới việc chôn tiếng đàn như di nguyện của Lorca, họ không sáng tạo, không đổi mới để vượt lên trên những thành tựu Lorca đã tạo ra, vì thế, khát vọng sáng tạo nghệ thuật của Lorca bị lãng quên.***

Bước 2: GV chia lớp thành 2 nhóm, yêu cầu HS mỗi nhóm tìm thông tin chứng minh tính đúng đắn của 2 phán đoán trái ngược nhau đó.

Bước 3: GV tổ chức hoạt động tranh luận để HS trình bày các thông tin làm sáng rõ hai phán đoán trái chiều nhau.

GV sử dụng bảng sau để tổng hợp các ý kiến của HS:

Bảng 3.3. Bảng tổng hợp ý kiến tranh luận ủng hộ - phản đối cách cắt nghĩa kí hiệu thẩm mĩ trong văn bản *Đàn ghi ta của Lor-ca* (Thanh Thảo)

Không ai chôn cất tiếng đàn/ tiếng đàn như cỏ mọc hoang	
<i>Không ai quan tâm tới việc chôn tiếng đàn như di nguyện của Lorca, họ không sáng tạo, không đổi mới để vượt lên trên những thành tựu Lorca đã tạo ra, vì thế, khát vọng sáng tạo nghệ thuật của Lorca bị lãng quên</i>	
Ủng hộ	Phản đối
Lorca luôn mong muốn hậu thế sáng tạo vượt lên trên những thành tựu của ông, thể hiện qua di chúc nghệ thuật: “Nếu tôi chết, hãy chôn tôi với cây đàn ghi ta”. Booc-ghét, biểu tượng vĩ đại của văn học Acghentina, đã nói: “Hỡi tuổi trẻ hãy giết chết Booc-ghét”. Trần Dần cũng từng tuyên bố: “Hãy chôn thơ Mới”. Như vậy, các nghệ sĩ lớn luôn khuyến khích hậu thế vượt lên sự sáng tạo của chính họ, vì sáng tạo mới giúp cho nền văn học phát triển.	Những giá trị thơ ca mà Lorca tạo ra quá lớn: nhiều tập thơ, những cách tân đổi mới, sáng tạo,... nên không ai chôn được tiếng đàn – không phải do hậu thế không quan tâm đến việc chôn tiếng đàn
Cỏ dại là loài thực vật không có giá trị sử dụng, không được chú ý tới. Như vậy, khi sự sáng tạo của	Cỏ dại là loài thực vật có sức sống bền bỉ. Tài năng nghệ

người đi trước không được vượt qua, thì sự sáng tạo của họ trở thành “cổ đại”, bị lãng quên.	thuật được ví với cổ đại – có sức sống dẻo dai, bền bỉ, nó không thể bị lãng quên.
--	--

Kĩ thuật này có thể áp dụng dưới hình thức HS tự đề xuất các lí lẽ và dẫn chứng để làm sáng rõ cả hai quan điểm ủng hộ và phản đối. Việc HS đứng ở những góc độ khác nhau như vậy sẽ giúp HS có cái nhìn đa chiều về vấn đề.

Việc đề xuất các thông tin và phán đoán trên các góc nhìn đối lập không nhằm mục đích phủ định các phán đoán đối lập nhau, mà nhằm xem xét KHTM dưới nhiều góc độ. Điều này phù hợp với quá trình đề xuất phán đoán cắt nghĩa các kí hiệu đa nghĩa trong VB TTT – những ý nghĩa tưởng trái ngược nhau vẫn có thể cùng đồng thời tồn tại.

(d) Áp dụng kĩ thuật nhập vai

Khi đóng vai người khác, HS sẽ có những trải nghiệm cách nhìn, điểm nhìn mới và đứng trên nhiều quan điểm khác nhau.

HS có thể nhập vai nhân vật trữ tình và nhân vật trong TTT để có được những trải nghiệm các tình huống nảy sinh cảm xúc của VB, từ đó có được góc nhìn chân thực, có thể tìm kiếm được nhiều thông tin và đề xuất được thêm nhiều phán đoán mới cắt nghĩa KHTM trong VB. Ngoài ra, lẽ thường người đọc hay có thiên kiến tình cảm, việc yêu cầu HS thâm nhập vào các đối tượng đa dạng như vậy sẽ giúp HS hiểu rõ con người trong cuộc đời, bởi “cuộc đời thì đa sự, con người thì đa đoan” (chữ dùng của Nguyễn Minh Châu).

Ví dụ, khi nhập vai nhân vật Lorca, HS sẽ phần nào cảm thấy được khát vọng đổi mới sáng tạo, khát vọng chống lại cái ác, cái tàn bạo trong xã hội, và cũng thấm thía được cảm giác cô đơn của thi nhân trên hành trình tranh đấu. Trải nghiệm này có thể là một thông tin quan trọng để HS đề xuất được phán đoán về dòng thơ: *đi lang thang về miền đơn độc/ với vầng trăng chênh choáng/ trên yên ngựa mỗi mòn* – trên hành trình của mình, Lorca thực sự cô đơn và có lúc thấy mệt mỏi, dường như ngay cả khi cháy bỏng nhiệt huyết hoạt động cách mạng và khát khao sáng tạo không ngừng, thi sĩ vẫn không ngừng dự cảm về một kết thúc không tốt lành.

Ngoài việc nhập vai nhân vật trong thơ và nhân vật trữ tình, HS có thể nhập vai tác giả. Việc nhập vai tác giả giúp HS thấu hiểu quá trình sáng tạo: từ khi xuất hiện cảm hứng nghệ thuật tới khi sắp xếp cấu trúc bài thơ, lựa chọn giọng điệu, ngôn ngữ, biện pháp tu từ, hình ảnh,... Nhờ đó, HS có thể có được những phát hiện phán đoán mới mẻ.

Ví dụ: khi nhập vai nhà thơ Thanh Thảo, HS có thể thấu hiểu được sự đồng cảm của Thanh Thảo với Lorca trong khát vọng sáng tạo và cả nỗi cô đơn trên hành trình sáng tạo đó, HS cũng có thể thấu hiểu được sự xót xa của thi sĩ trước cái chết của một con người đẹp, nỗi ám ảnh về cái đẹp mong manh hư ảo bị cái ác vùi dập không thương tiếc. Đây chính là các thông tin quan trọng có thể giúp học sinh đưa

ra được các phán đoán tốt cắt nghĩa các hình ảnh: *chàng đi như người mộng du, không ai chôn cất tiếng đàn/ tiếng đàn như cỏ mọc hoang, chàng ném trái tim mình vào lặng yên bất chợt,...*

Bên cạnh đó, HS cũng có thể nhập vai các nhân vật ngoài VB. VB văn học vốn không tách rời đời sống, nó phản ánh đời sống và đặt ra nhiều vấn đề khác nhau thuộc nhiều lĩnh vực. Chính vì thế, HS nhập vai các nhân vật ở những vị thế khác nhau trong xã hội (nhà phê bình, thẩm phán, người chiến sĩ, người trí thức, người làm lĩnh vực kinh doanh hay truyền thông,...) có thể nhìn nhận vấn đề trong VB trong một tâm thế khác.

Ví dụ: đọc hiểu VB *Đàn ghi ta của Lorca*, GV có thể yêu cầu HS nhập vai các đối tượng sau:

Nhập vai một họa sĩ, em có cảm nhận như thế nào về các mảng màu sắc được Thanh Thảo sử dụng trong bài thơ. Thử hình dung bức tranh vẽ cô gái được phác họa trong dòng thơ: *tiếng ghi ta nâu, bầu trời cô gái ấy*, em cảm nhận cô gái ấy sẽ mang những vẻ đẹp nào?

Nhập vai một nhà thơ hậu sinh của Lorca, em có suy nghĩ như thế nào về dòng thơ: *không ai chôn cất tiếng đàn/ tiếng đàn như cỏ mọc hoang*. Cảm xúc của em về hình ảnh *cỏ mọc hoang*?

Nhập vai một người đầu bò tốt, liệu cảm xúc của em khi đối diện với nguy hiểm là gì, em cảm nhận gì về không khí của đấu trường, từ đó suy đoán gì về dụng ý của nhà thơ khi sử dụng hình ảnh áo choàng đỏ gắt ở đầu bài thơ?

Như vậy, nhờ quá trình nhập vai, người đọc có thể có thêm nhiều góc nhìn mới mẻ để nhìn nhận vấn đề đa chiều hơn. Việc nhập vai này không chỉ giúp HS phát triển được TDPB, mà còn giúp HS nâng cao được năng lực thấu cảm – một trong các NL quan trọng của trí tuệ xúc cảm. Ngoài ra, những cảm nhận, đánh giá của người đọc về các KHTM trong VB sẽ có chiều sâu và sáng tạo hơn, góp phần phát hiện thêm nhiều giá trị của VB.

(5) Áp dụng kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy

Kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy được sử dụng trong quá trình khám phá và giải quyết một vấn đề, là kĩ thuật nhằm tập trung sự suy nghĩ của mọi người do Edward de Bono đề xuất năm 1985. Tác giả đã đưa ra phương pháp ẩn dụ bằng sáu chiếc mũ với sáu màu khác nhau: trắng, đỏ, vàng, đen, xanh lá cây, xanh dương với đặc tính tư duy như sau: Mũ trắng – tượng trưng cho sự thuần túy là các con số, sự thật, dữ liệu và thông tin; Mũ đỏ - tượng trưng cho cảm giác, cảm xúc, trực giác, linh cảm; Mũ đen - tượng trưng cho sự phản biện; Mũ vàng - tượng trưng sự lạc quan, nhìn ra cơ hội của vấn đề; Mũ xanh lá cây - tượng trưng cho sự vận động tư duy đa chiều, sự sáng tạo, các giải pháp; Mũ xanh dương - kiểm soát hoạt động tư duy, điều hành và giám sát tiến trình tư duy [153, tr 56 – 263].

Trong đọc hiểu VB TTT, việc HS sử dụng kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy nhìn

nhận KHTM có tính vấn đề một cách đa chiều, từ đó đưa ra được nhiều cách lí giải, cắt nghĩa, đánh giá.

Ví dụ: GV yêu cầu HS áp dụng kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy để đánh giá về hình ảnh bà Tú trong bài thơ *Thương vợ* (Tú Xương).

Khi đội mũ trắng, HS tìm các thông tin về nhân vật được gọi tả trong bài thơ, có liên hệ với hình mẫu bà Tú ngoài đời thực được ghi chép lại hoặc hình ảnh bà Tú trong bài thơ khác của Tú Xương.

Khi đội mũ đỏ, HS sử dụng cảm xúc cá nhân để nêu lên suy nghĩ về nhân vật bà Tú. Đặc biệt, việc sử dụng mũ đỏ để đánh giá nhân vật dựa trên trực giác và cảm xúc sẽ giúp HS nhận rõ những biểu hiện cảm xúc của cá nhân và gọi tên được cảm xúc đó trong quá trình đề xuất các ý tưởng.

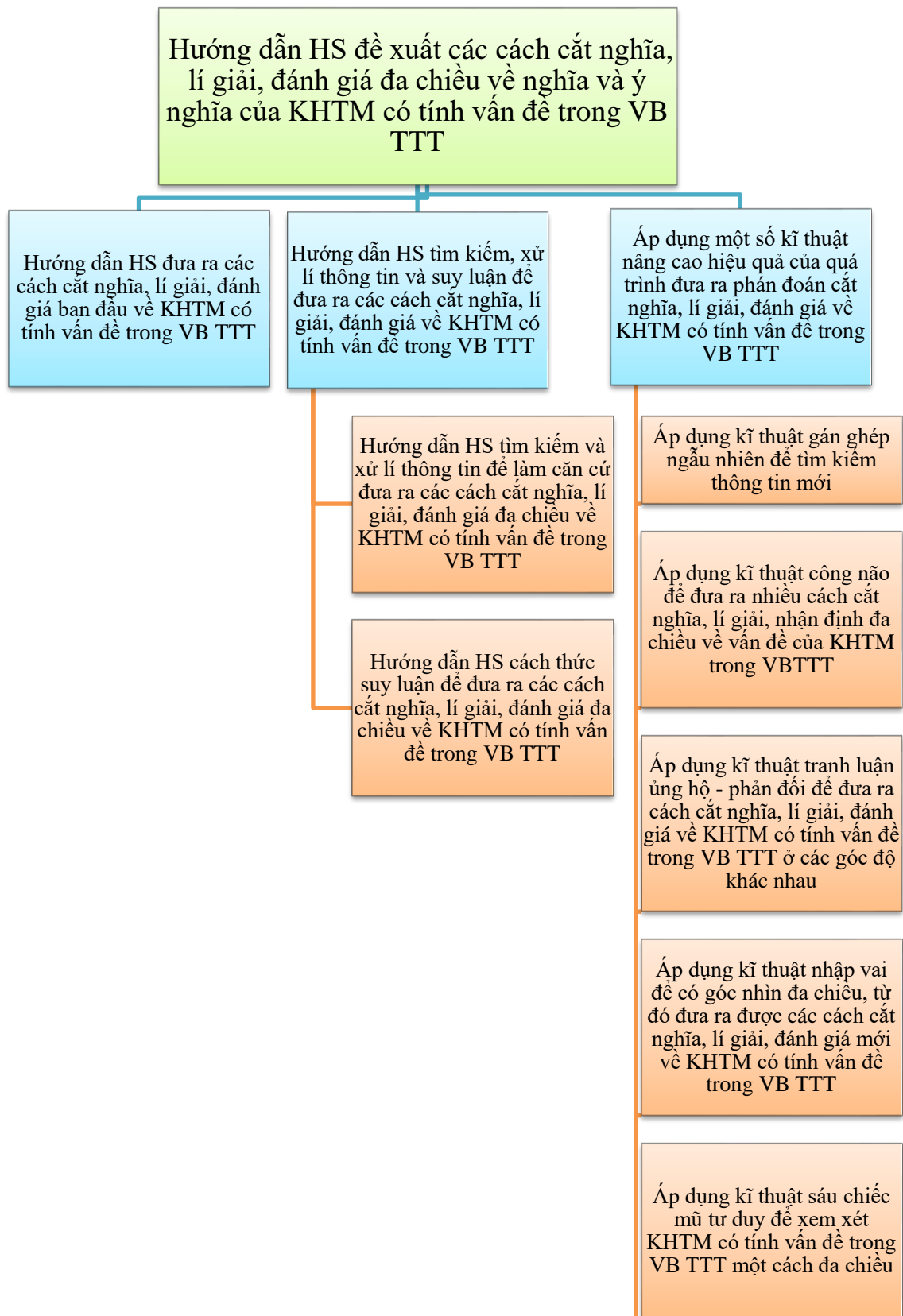
Khi đội mũ vàng, HS nêu ý kiến đánh giá về nhân vật bà Tú dưới góc nhìn tích cực, lạc quan, nêu lên những vẻ đẹp, phẩm chất của bà Tú.

Khi đội mũ đen, HS đánh giá về nhân vật bà Tú dưới góc nhìn tiêu cực, cảnh giác và thận trọng: Liệu việc bà Tú đảm đang, hi sinh vì gia đình, vì chồng con như vậy là tích cực hay tiêu cực? Sự ngợi ca của người chồng về đức hi sinh của người vợ thực sự có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực? Lời khen liệu có phải là gông xiềng trói buộc người phụ nữ vào những quy định khắt khe của lễ giáo, tước bỏ quyền được hạnh phúc của người phụ nữ? Liên hệ với hình ảnh người phụ nữ thời kì hiện đại, HS đánh giá về mặt trái của sự hi sinh của người phụ nữ.

Khi đội mũ xanh lá cây, HS tìm ra những đề xuất mới, những cách đánh giá mới về nhân vật bà Tú.

Khi đội mũ xanh dương, HS tổng hợp các ý kiến được nêu ra từ các màu mũ khác và rút ra kết luận.

Như vậy, trong đọc hiểu VB TTT, HS không chỉ cắt nghĩa, lí giải mà còn đánh giá các vấn đề có trong KHTM, bao gồm tư tưởng, quan điểm nghệ thuật, các nhân vật và nhân vật trữ tình trong bài thơ,... Việc HS sử dụng kĩ thuật sáu chiếc mũ tư duy góp phần quan trọng để có cái nhìn đa chiều và đưa ra các cách đánh giá mới mẻ về vấn đề.



Hình 3.3. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS đề xuất các kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của kí hiệu thẩm mĩ có tính vấn đề trong văn bản thơ trữ tình

3.2.3.3. Thời điểm sử dụng và một số lưu ý khi sử dụng biện pháp trong tiến trình đọc hiểu VB TTT

Biện pháp **hướng dẫn HS đề xuất các kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM có tính vấn đề trong VB TTT** được áp dụng trong giai đoạn cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM để rút ra các giá trị thẩm mỹ của VB TTT của quá trình HS đọc VB và sau khi đọc VB.

Trong nội dung chuẩn bị bài trước khi lên lớp, ở giai đoạn đầu hình thành NL cho HS, GV cung cấp hệ thống câu hỏi/ phiếu học tập hướng dẫn HS tìm kiếm thông tin và suy luận để đưa ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá. Sau khi HS thành thạo các thao tác này, GV có thể giao nhiệm vụ để HS tự đặt, tự trả lời câu hỏi khai thác thông tin và đưa ra phán đoán. Dưới đây là một số ví dụ về phiếu học tập:

Phiếu đọc hiểu số 2a:
Tìm kiếm thông tin và đề xuất phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ Hai-cư số 1

Họ tên: _____ Lớp: _____

Hình ảnh cảnh khô

Đặc điểm của cảnh khô là gì?

Hình ảnh cảnh khô từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh cảnh khô có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh cảnh khô trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh chim quạ

Đặc điểm của chim quạ là gì?

Hình ảnh chim quạ từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh chim quạ có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh chim quạ trong bài thơ này là gì?

Mối liên hệ giữa các hình ảnh

Không có mối liên hệ	Có mối liên hệ
Vì: _____	Vì: _____

Gợi ý: xác định những nét tương đồng/ khác biệt của các hình ảnh trong bài thơ (màu sắc, âm thanh, trong thái...)

Gợi ý: em tìm thông tin, dẫn chứng bằng cách đọc sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo, internet...
Từ khóa tra cứu: hình ảnh cảnh khô, chim quạ, chiếu thu trong văn học và văn hoá phương Đông/ Nhật Bản, tư tưởng Thiền tông, hội họa Nhật Bản,...

Hình ảnh chiếu thu

Chiếu thu là khoảng thời gian như thế nào?

Thời gian chiếu thu từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, thời gian chiếu thu có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước thời gian chiếu thu trong bài thơ này là gì?

Phiếu đọc hiểu số 2c:
Tìm kiếm thông tin và đề xuất phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ Hai-cư số 3

Họ tên: _____ Lớp: _____

Hình ảnh con ốc

Đặc điểm của con ốc là:

Trong bài thơ, con ốc được miêu tả bằng những từ ngữ nào? Cách miêu tả có điểm gì đặc biệt không?

Hình ảnh con ốc từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh con ốc có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh con ốc trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh núi Phú-gi

Đặc điểm của núi Phú-gi là gì?

Hình ảnh núi, núi Phú-gi từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh núi có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh núi Phú-gi trong bài thơ này là gì?

Gợi ý: em tìm thông tin, dẫn chứng bằng cách đọc sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo, internet...
Từ khóa tra cứu: hình ảnh con ốc, núi/ núi Phú-gi trong văn học và văn hoá phương Đông/ Nhật Bản, tư tưởng Thiền tông, hội họa Nhật Bản,...

Những ý nghĩa có thể rút ra từ tương quan giữa con ốc và núi Phú-gi

Ý nghĩa	Lí do, dẫn chứng
.....
.....
.....
.....
.....

Các kĩ thuật dạy học thực hiện trong giờ học trên lớp (công não, tranh luận ủng hộ - phản đối, nhập vai, sáu chiếc mũ tư duy) cần được lựa chọn phù hợp với nội dung vấn đề, NL của người học và các điều kiện dạy học khác (thời gian, số lượng HS, cơ sở vật chất,...).

Mục tiêu quan trọng trong hoạt động này chính là việc HS đưa ra được nhiều nhất có thể các ý kiến, quan điểm của cá nhân. Do đó, để nâng cao hiệu quả của biện pháp, việc GV tạo bầu không khí lớp học dân chủ để HS tự tin phát biểu quan

điểm cá nhân có vai trò quan trọng. Việc phát triển NL TDPB nói chung và phát triển NL TDPB thông qua dạy học đọc hiểu VB TTT nói riêng vốn gặp khó khăn vì nhiều nguyên nhân. Ngoài rào cản do tư tưởng “lấy cái Tôi làm trung tâm” và tư tưởng “lấy xã hội làm trung tâm”, ở Việt Nam, văn hóa phong kiến còn ảnh hưởng sâu đậm trong lối nghĩ quen thuộc của cả xã hội về sự tuân phục: “phu xướng phụ tùy”, “quyền huynh thế phụ”, “Cá không ăn muối cá ươn, con cãi cha mẹ trăm đường con hư”... Dạy học bản chất là một nghệ thuật hợp tác. Thế nhưng một thời gian dài, việc giảng dạy theo lối truyền thụ đã thay cho thảo luận và vấn đáp. Điều đó dễ khiến cho NL TDPB ở cả người dạy và người học đều có mặt hạn chế: GV không khó chấp nhận ý kiến trái chiều của HS, HS không dám trình bày quan điểm cá nhân của mình trước GV.

Việc GV tạo bầu không khí lớp học dân chủ sẽ giúp HS tự tin bộc lộ quan điểm cá nhân. GV lắng nghe và phản hồi tích cực, tôn trọng, khích lệ, ghi nhận các ý kiến trái chiều của HS. Đồng thời, GV định hướng để HS trong lớp cũng có sự tôn trọng, lắng nghe tích cực với bạn học trong quá trình tranh luận, phản biện. Bên cạnh đó, việc tạo ra một lớp học dân chủ cũng góp phần để HS rèn được thái độ tôn trọng và biết lắng nghe các ý kiến trái chiều trong tranh luận – một trong những đặc điểm quan trọng của người có NL TDPB.

Tiếp cận động cơ ở góc độ nhân văn, Maslow nhấn mạnh nguồn gốc của động cơ xuất phát từ nhu cầu. Trong lí thuyết nhu cầu của mình, tác giả nhấn mạnh tới nhu cầu an toàn, được chấp nhận, hiểu biết và cảm thông, được tôn trọng (Dẫn theo [154, tr 237]). Nếu không có được cảm giác an toàn trong lớp học, HS sẽ không thể bộc lộ quan điểm cá nhân. Như vậy, việc tạo ra lớp học dân chủ chính là biện pháp quan trọng tạo được động cơ, hứng thú cho người học trong việc bộc lộ các quan điểm của cá nhân.

Ngoài ra, như đã phân tích trong cơ sở lí luận, ở HS THPT, động cơ học tập gắn liền với định hướng nghề nghiệp, HS thường có hứng thú với những vấn đề có ý nghĩa đối với xu hướng nghề nghiệp mà các em đã xác định. Do đó, để nâng cao động lực và hứng thú học cho HS, trong quá trình HS thực hiện các nhiệm vụ học tập trong đọc hiểu VB TTT, khi thực hiện kĩ thuật nhập vai, GV có thể hướng dẫn HS nhập các vai xã hội thuộc các ngành nghề khác nhau để HS trải nghiệm các vị trí công việc trong quá trình nhìn nhận các vấn đề trong VB TTT. Giải quyết các vấn đề này trong quá trình đọc hiểu VB TTT, HS sẽ vừa có thêm góc nhìn mới, vừa có những trải nghiệm cảm xúc để thấu hiểu các ngành nghề trong đời sống.

3.2.4. Hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến giải để lựa chọn được cách thuyết phục nhất về KHTM

3.2.4.1. Cơ sở khoa học và mục tiêu của biện pháp

Một vấn đề khi nhìn từ nhiều góc độ khác nhau sẽ có những phán đoán khác nhau. Người có NL TDPB cần đánh giá được các phán đoán này thông qua việc đánh giá các thông tin làm cơ sở đề xuất phán đoán, cách thức suy luận và kết luận, từ đó chọn ra phán đoán tối ưu nhất giải quyết vấn đề đặt ra. Do mối quan hệ giữa các tiền đề và kết luận chỉ là mối quan hệ tương quan chặt chẽ, không phải mối quan hệ nhân quả tất yếu nên ngay khi các tiền đề đúng đắn, và việc suy luận không có lỗi thiên kiến, nguy hiểm nhưng kết luận cũng cần được đánh giá kĩ lưỡng, chặt chẽ.

Việc nhận diện các lỗi của lập luận nhằm giúp người có NL TDPB lựa chọn được phán đoán tối ưu. Tuy vậy, phán đoán dù được xác định là đúng, là tối ưu ở một thời điểm vẫn có thể không còn phù hợp nữa khi hoàn cảnh, tình huống có sự thay đổi. Do đó, việc đánh giá cần được thực hiện thường xuyên, liên tục để luôn xét được những phán đoán phù hợp, tối ưu.

Trong đọc hiểu VB TTT, khả năng đánh giá phán đoán được biểu hiện thông qua khả năng đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM để lựa chọn được cách thuyết phục nhất. Do cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về vấn đề của các KHTM trong VB TTT là sản phẩm của quá trình lập luận căn cứ trên các thông tin có liên quan nên để lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất, GV cần định hướng HS đánh giá quá trình lập luận này.

3.2.4.2. Cách thức tiến hành

(1) Xác định các tiêu chí đánh giá các kiến giải về vấn đề của các KHTM trong VB TTT

Trong *Cẩm nang tư duy phản biện – khái niệm và công cụ*, R.Paul và L.Elder (2019) đã đề xuất tám chuẩn trí tuệ phổ quát – “là những chuẩn mực được áp dụng vào tư duy để đảm bảo chất lượng tư duy” [1, tr 18] gồm: sự rõ ràng, sự đúng đắn, sự chính xác, tính liên quan, chiều sâu, chiều rộng, tính lô gic, công bằng.

Bên cạnh đó, các nhà nghiên cứu đã đề xuất CRAAP Test - một công cụ để đánh giá độ tin cậy, xác tín và hữu ích của tài liệu tham khảo. Theo đó, một thông tin tham khảo cần được đánh giá thông qua các tiêu chí sau: mức độ gần gũi/ kịp thời về thời gian (C – Currency), mức độ liên quan đến mục tiêu hoặc chủ đề (R – Relevance), mức độ uy tín của tác giả (A - Authority), mức độ chính xác (A – Accuracy), mức độ trong sáng về mục đích/ mục đích của việc đưa ra thông tin của tác giả (P – Purpose) [155]

Như vậy, có thể căn cứ trên các nghiên cứu trên đây để xác định được các tiêu chí đánh giá lập luận gồm: tính chính xác, tính liên quan, tính đa chiều, tính logic, tính công bằng, tính phù hợp.

Tuy nhiên, khi áp dụng các tiêu chí này trong đánh giá các cách cắt nghĩa, lí giải, nhận định về vấn đề của các KHTM trong VB TTT, người học cần lưu ý những điểm sau:

Trong đọc hiểu VB TTT, quá trình cắt nghĩa, lí giải, đánh giá không thể chỉ đơn giản hoá bởi các mệnh đề lập luận lô gic lí tính. Văn chương phản ánh đời sống, mà đời sống thì phong phú với đa sắc diện, góc nhìn, với những quy định riêng của cộng đồng về đạo đức, văn hoá, lối sống,... Bản thân mỗi cá nhân lại mang những đặc trưng riêng về tâm lí, cảm xúc. Ngoài ra, VB thơ là sản phẩm của quá trình sáng tạo nghệ thuật. Do đó, những cách cắt nghĩa, lí giải, nhận định về VB TTT có thể không đáp ứng được tiêu chí đảm bảo tính lô gic lí tính nhưng vẫn được chấp nhận do đó là lô gic của tâm trí, cảm xúc, sáng tạo.

Mặt khác, không phải trường hợp nào kết luận cũng phù hợp dù quá trình lập luận không mắc lỗi. Đó là khi kết luận không phù hợp với nghĩa của các KHTM khác trong VB, không phù hợp với nội dung tư tưởng bao trùm toàn bộ VB, không đúng với các tín hiệu tư tưởng của tôn giáo, thậm chí, không phù hợp với quy định đạo lí, văn hoá truyền thống của cộng đồng, dân tộc,...

Ví dụ:

Phân tích kí hiệu *mang* trong bài thơ hai-cư:

Trăng

Một nhà sư

Mang trăng đi qua bãi cát

(Ba-sô)

Thông tin 1: Động từ *mang* thể hiện sự chủ động của chủ thể hành động.

Thông tin 2: Trăng là hình ảnh thiên nhiên.

Kết luận: Câu thơ nói lên sự chủ động chiếm lĩnh, đứng trên thiên nhiên, làm chủ thiên nhiên của nhân vật trữ tình.

Trong lập luận trên đây, tuy thông tin và cách suy luận phù hợp, nhưng kết luận đưa tới chưa phù hợp với quan điểm tư tưởng của Thiên Tông, vì các thiên sư vốn luôn xem con người và tự nhiên là những thể đồng nhất, không phân biệt, cùng mang Phật tính. Trong quan niệm của Thiên tông, con người luôn hài hoà với tự nhiên để tìm bản tính của mình, không có tư tưởng chiếm lĩnh, làm chủ, điều khiển tự nhiên. Do đó, kết luận trên cần được xem xét lại về tính phù hợp, đúng đắn.

Như vậy, trong đọc hiểu VB TTT, lập luận có những đặc trưng riêng nên các

biện pháp cần đảm bảo linh hoạt, phù hợp khi đánh giá các lỗi nguy hiểm, thiên kiến nhận thức và thiếu phù hợp.

(2) Hướng dẫn HS sử dụng các dạng câu hỏi đánh giá thông tin, cách thức suy luận, kết luận về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT dựa trên các tiêu chí
(a) Đánh giá thông tin làm cơ sở đưa ra các kiến giải về KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

Trong lập luận, thông tin có vai trò quan trọng, đó không chỉ là bằng chứng (Evidence), lí lẽ (Reason) mà còn là giả định ẩn (Underlying Assumption). Trong đọc hiểu VB TTT, thông tin là cơ sở để đề xuất, và là căn cứ để làm sáng tỏ hay bác bỏ các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM.

Theo V. R. Ruggiero (2009), rất hiếm khi chúng ta hoàn toàn khách quan, công bằng trong quá trình tìm kiếm thông tin, chúng ta thường có các thành kiến sẵn ngay khi tiếp cận vấn đề. Điều này ảnh hưởng tới việc phát triển NL TDPB. Dấu hiệu thường thấy là: sự đánh giá với mong muốn một bên được chứng minh là đúng, với giả định rằng các quan điểm quen thuộc sẽ được chứng minh là đúng, tìm kiếm bằng chứng ủng hộ khía cạnh của vấn đề mà bạn ủng hộ và bỏ qua các bằng chứng chống lại nó, đánh giá các nguồn thông tin theo mức độ thuận lợi của chúng đối với suy nghĩ của bản thân hơn là bởi độ tin cậy và chất lượng nghiên cứu của họ, chỉ trích bằng chứng một cách tỉ mỉ cho những quan điểm mà bạn phản đối, không phê phán những bằng chứng cho quan điểm mà bạn ủng hộ, khi gặp bằng chứng chống lại thành kiến của bản thân, bạn bắt đầu tranh luận chống lại nó trước khi kiểm tra nó [22, tr 79-80]. **Do đó, việc đánh giá thông tin là cần thiết và có vai trò quan trọng trong việc xác định giá trị của phán đoán, của lập luận.**

GV hướng dẫn HS tự đặt và trả lời các câu hỏi sau để đánh giá thông tin:

Thông tin đưa ra để giải mã KHTM trong VB TTT này đã rõ ràng, chính xác chưa? Có thể cụ thể hoá hơn thông tin này không, có thể cung cấp thêm nhiều chi tiết về nguồn gốc của thông tin này nữa không?

Thông tin đưa ra để giải mã KHTM trong VB TTT này đã đầy đủ chưa? Liệu còn thông tin nào khác chưa được khai thác liên quan đến vấn đề này không?

Các thông tin này có đảm bảo khách quan, tránh thiên kiến không? Thông tin có đang bị xuyên tạc để làm rõ một nhận định thiên kiến không?

Thông tin đưa ra để giải mã KHTM trong VB TTT này phù hợp/ có liên quan đến phán đoán cần làm sáng rõ không?

Mình đã quan tâm tới việc tìm kiếm thêm thông tin từ các cách tiếp cận khác có liên quan tới KHTM trong VB TTT đang được đưa ra phán đoán không?

Mình đã xem xét tìm kiếm thông tin từ cách tiếp cận ở vị trí đối lập về KHTM trong VB TTT đang được đưa ra phán đoán chưa?

Góc nhìn để tìm kiếm thông tin giải mã KHTM này đã thực sự đa chiều và đầy đủ chưa? Liệu còn góc nhìn nào khác nữa không?

Cách kiến giải về vấn đề của các KHTM này có dựa trên những căn cứ về tâm lí học, ngôn ngữ, văn hoá, lịch sử,... chưa xác thực/ chưa được kiểm chứng/ không còn phù hợp ở thời điểm hiện tại không?

Cách kiến giải về vấn đề của các KHTM này đã xét trên các căn cứ đầy đủ, công bằng về vấn đề chưa?

Mình đã tìm được nhiều nhất có thể các thông tin có liên quan chưa?

(b) Đánh giá cách suy luận

Với KN đánh giá suy luận, người có NL TDPB cần đánh giá được những suy luận không đúng theo những quy tắc đảm bảo cho sự suy diễn đúng đắn, đảm bảo sự công bằng, từ đó nhận diện được các dạng thiên kiến nhận thức (cognitive bias) và nguy biện (fallacy). Trong đọc hiểu VB TTT, để HS phát hiện được những suy luận không đúng theo những quy tắc đảm bảo, GV cần hướng dẫn HS nhận diện được một số dạng nguy biện đặc thù trong tiếp nhận TTT.

Có nhiều dạng nguy biện: *nguy biện lòng vòng* (thay vì đưa ra thông tin mới, người biện luận chỉ đang lặp lại các luận điểm cũ bằng cách diễn tả khác, rất thiếu tính thuyết phục vì chúng không thể tự bổ sung cho nhau), *nguy biện lạm dụng vị thế/tác phong* (thay vì bàn vào chủ đề thì lại đem vai vế, tuổi tác, kinh nghiệm để nâng mình lên và hạ bệ đối phương), *nguy biện bù nhìn rơm* (bóp méo luận điểm của đối phương bằng cách chế giễu, xuyên tạc, cường điệu hoá, thô tục hoá... để tấn công nhận định của họ nhằm cho thấy ý kiến của mình là đúng đắn hơn), *nguy biện lợi dụng cảm xúc* (đưa những câu từ đánh vào tâm lý, đạo đức để khiến họ chấp nhận luận điểm của mình), *nguy biện trích dẫn thông tin ngoài ngữ cảnh* (trích dẫn lại một thông tin ở dạng cắt xén, hay tách ra ngoài ngữ cảnh gốc, để lái vấn đề sang hướng khác), *nguy biện lợi dụng đám đông* (lợi dụng sự ủng hộ của đám đông để biến luận điểm của mình thành đúng), *nguy biện vin vào truyền thống* (đưa ra lí lẽ rằng trước giờ ai cũng làm vậy hoặc đều tin điều đó là đúng nên điều đó đúng), *nguy biện so sánh ẩu* (so sánh hai điều chỉ giống nhau ở một khía cạnh nhỏ chú không thật sự tương đồng để có thể mang ra so sánh), *nguy biện thiên vị* (chỉ dùng những thông tin, khía cạnh có lợi cho mình mà lờ đi những thông tin chưa được kiểm chứng, hoặc những thông tin gây bất lợi cho mình hay tạo ra lợi thế cho người đối thoại) [156], [157].

Các dạng nguy biện có thể xuất hiện trong lập luận thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau, trong đó có nghiên cứu văn chương. Tuy nhiên, có một số dạng nguy biện được chấp nhận trong quá trình đưa ra phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT do đặc trưng riêng của thể loại. Ví dụ: dạng *nguy biện bằng chứng vụn vặt* được phát biểu: thay vì đưa ra luận điểm và bằng chứng, thì lại đưa ra những kinh nghiệm vụn vặt cá nhân để làm cơ sở bác bỏ luận điểm của người khác – trong khi không nên dùng kinh nghiệm chủ quan, phiến diện của mình để làm cơ sở bác bỏ luận điểm của người khác. Tuy nhiên, trong đọc hiểu

VB văn học, đặc biệt là VB TTT, người đọc có thể dùng kinh nghiệm của cá nhân để nêu lên quan điểm của bản thân, nhưng quan điểm này không nhằm bác bỏ ý kiến khác, mà để đưa ra một cách hiểu mới, tôn trọng các nhận định trái chiều. Do đó, khi hướng dẫn HS phát hiện các lỗi trong suy luận, GV cần có sự linh hoạt và phân tích thấu đáo để đánh giá các dạng nguy hiểm phù hợp với đặc trưng của TTT.

Trong quá trình đánh giá suy luận, GV hướng dẫn HS tự đặt và trả lời các câu hỏi sau để nhận diện dạng nguy hiểm:

Những bước suy luận này có nảy sinh từ những thông tin có giá trị liên quan tới KHTM trong VB TTT đang đề cập không?

Mình đã xem xét những cách suy luận khác khi tìm kiếm được thêm các thông tin mới chưa?

Trong quá trình suy luận, mình đã tính đến các đặc trưng riêng của cảm xúc, tâm lí trong tiếp nhận VB TTT chưa?

(c) Đánh giá kết luận

Đánh giá kết luận, HS cần được định hướng đánh giá tính rõ ràng, chính xác; tính logic phù hợp; chiều rộng và tính có liên quan. Dưới đây là hệ thống câu hỏi HS có thể tự đặt và trả lời để đánh giá kết luận:

Kết luận về nghĩa và ý nghĩa của KHTM này có thực sự có liên quan tới thông tin đã được thu thập chưa?

Kết luận về nghĩa và ý nghĩa của KHTM này có phù hợp với nghĩa của các kí hiệu khác trong bài thơ và chủ đề tư tưởng của toàn bộ bài thơ không?

Kết luận như vậy đã rõ ràng, mạch lạc, dễ hiểu chưa? Liệu có gây hiểu nhầm không? Liệu còn cách diễn đạt khác ổn hơn không?

Em đã xem xét những kết luận thay thế khác khi tìm kiếm được các thông tin mới không?

Cách kiến giải về vấn đề của các KHTM này có điểm nào không thuyết phục không?

Cách kiến giải về vấn đề của các KHTM này có điểm nào thiếu căn cứ từ chính VB thơ không?

Cách kiến giải về vấn đề của các KHTM này có bám sát chủ đề của bài thơ không?

Kiến giải về vấn đề của KHTM này đã đầy đủ chưa? Liệu còn có thể có các cách khác nữa không?

Ví dụ:

Kiến giải về KHTM: “Giọt nước mắt vàng trắng/ long lanh trong đáy giếng”:

Thông tin 1: trong tiếp nhận thơ tượng trưng siêu thực, người đọc có thể sắp xếp lại ngôn ngữ để kiến tạo thêm nghĩa cho văn bản. Có thể sắp xếp câu thơ thành: Giọt nước mắt long lanh/ vàng trắng trong đáy giếng.

Thông tin 2: Hình ảnh vàng trắng trong đáy giếng gợi mô típ thủy nguyệt rất quen thuộc trong văn hoá phương Đông, là biểu trưng cho cái đẹp mong manh, hư ảo.

Kết luận: Kí hiệu thâm mỹ thể hiện sự xót xa, đau đớn trước cái đẹp mong manh, hư ảo.

Bước 1: Đánh giá thông tin

Thông tin về khả năng sắp xếp lại ngôn từ trong thơ tượng trưng siêu thực liệu có chính xác không, có thể tìm kiếm thông tin này ở các tài liệu nào? Nguồn tài liệu đó có xác thực không?

Mô típ thủy nguyệt đã xuất hiện trong thơ văn trước đó chưa, ý nghĩa của mô típ này trong văn học được các nhà nghiên cứu đề cập đến chưa, trong tài liệu nào? Nguồn tài liệu đó có xác thực không?

Tài liệu nào đề cập đến việc Thanh Thảo có tiếp nhận các quan điểm, tư tưởng của mỹ học phương Đông? Nguồn tài liệu đó xác thực không?

Bước 2: Đánh giá suy luận

Suy luận về niềm xót xa của nhân vật trữ tình trước cái đẹp mong manh hư ảo liệu có liên quan tới KHTM giọt nước mắt và vàng trắng trong đáy giếng không?

Liệu có thể đưa ra cách cắt nghĩa, lí giải, nhận định khác về hình ảnh vàng trắng trong đáy giếng không? Có thông tin Lorca bị kẻ thù ném xuống giếng, thông tin này có đưa đến một suy luận khác về kí hiệu này không?

Liệu cắt nghĩa, lí giải, nhận định về vấn đề của các KHTM như vậy có mắc lỗi ngụy biện, thiên kiến nào không?

Bước 3: Đánh giá kết luận

Kết luận như vậy đã phù hợp với nghĩa và ý nghĩa của các KHTM khác có trong văn bản cùng nói về cái chết của Lorca không?

Kết luận như vậy có thống nhất với nội dung tư tưởng tình cảm bao trùm/xuyên suốt của cả bài thơ không?

Kết luận như vậy liệu có phù hợp với quan niệm nghệ thuật về cái đẹp mà Thanh Thảo từng phát biểu không?

Liệu có cách diễn đạt nào khác cho kết luận rõ ràng, mạch lạc, dễ hiểu hơn không?

(3) Hướng dẫn HS áp dụng hình thức đối thoại truy vấn Socrates

Phương pháp Socrates còn được gọi là phương pháp truy vấn biện chứng. Đây được xem là phương pháp có vai trò quan trọng trong việc phát triển NL TDPB. Phương pháp Socrates là một cuộc đối thoại được thúc đẩy bởi những câu hỏi thăm dò liên tục nhằm khám phá những niềm tin cơ bản hình thành nên quan điểm và ý kiến. Đặc điểm quan trọng ở phương pháp này là **tính liên tục, tiếp nối của việc đặt ra các câu hỏi**. Quy trình Socrates có thể được tóm lược như sau: 1, Thắc mắc – đặt ra những câu hỏi, 2, Nêu giả thuyết câu trả lời cho câu hỏi, 3, Bác

bỏ và kiểm tra chéo - bước cốt lõi: đặt câu hỏi về giả thuyết và nêu ra các phản ví dụ để chứng minh hoặc bác bỏ giả thuyết, 4, Chấp nhận hoặc bác bỏ giả thuyết, 5, Hành động dựa trên kết quả [158].

Áp dụng hình thức đối thoại truy vấn Socrates trong học tập, mối quan hệ giữa người đặt câu hỏi và người trả lời câu hỏi có thể là GV– HS, HS – HS. Ngoài ra, HS có thể tự đặt ra các câu hỏi cho chính mình để tự truy vấn đánh giá quan điểm của cá nhân, từ đó phát triển được khả năng phản tư – một trong những biểu hiện quan trọng của NL TDPB. Trong quá trình đánh giá các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM trong VB TTT, hệ thống câu hỏi đánh giá thông tin, suy luận, kết luận được xây dựng trên đây được sử dụng trong quy trình đối thoại truy vấn Socrates sẽ đem lại hiệu quả cao.

(4) Hướng dẫn HS sử dụng bảng kiểm đánh giá lập luận để lựa chọn cách kiến giải thuyết phục nhất về các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT

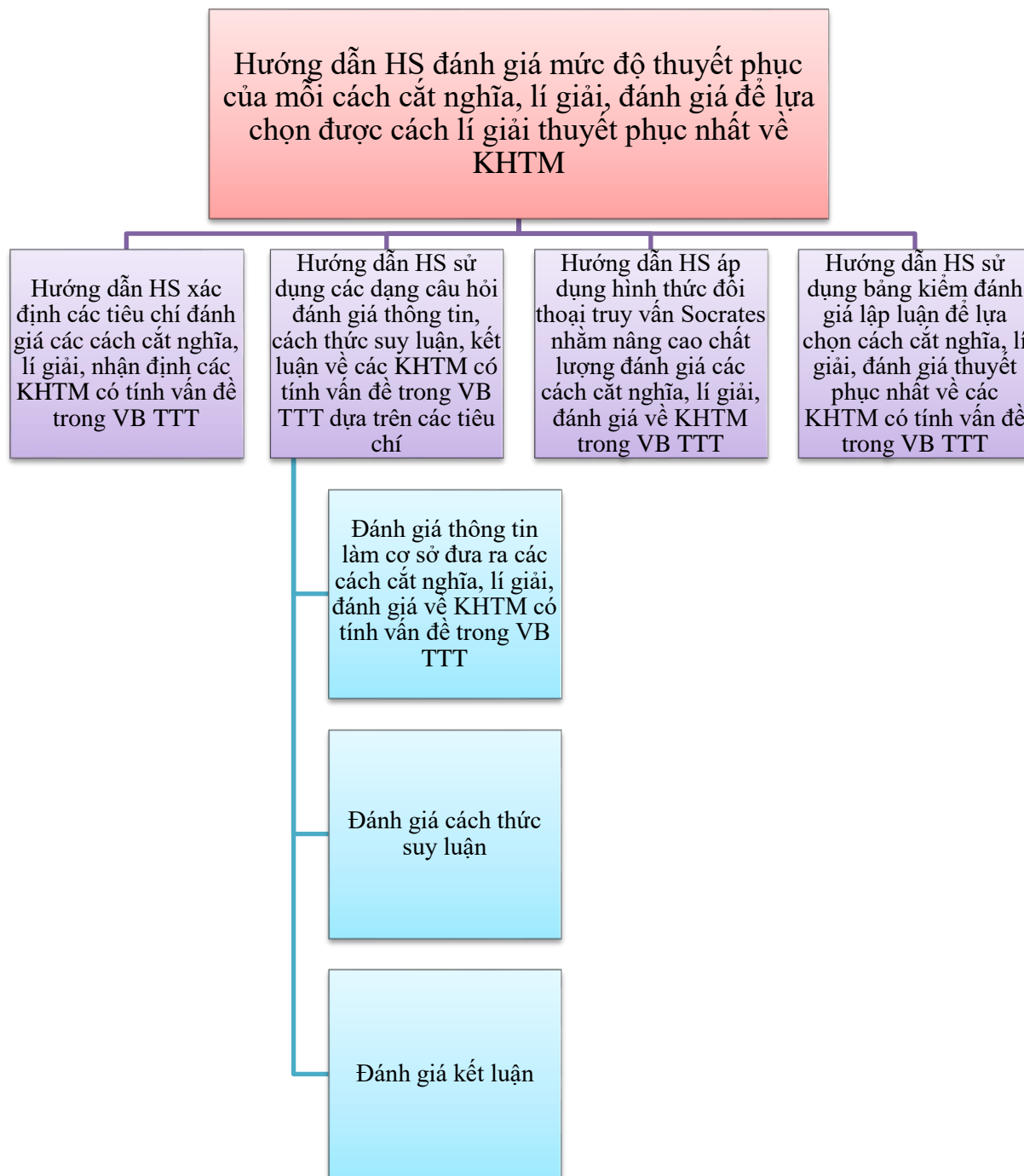
Với hệ thống câu hỏi đánh giá lập luận, HS có thể xác định được giá trị của các thông tin, suy luận, kết luận. Để xác định được các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất, GV hướng dẫn HS sử dụng bảng kiểm dưới đây. Những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục sẽ có đồng bộ ba yếu tố thông tin, suy luận, kết luận đảm bảo đạt được các tiêu chí đánh giá.

Bảng 3.4. Bảng kiểm đánh giá lập luận

Cách kiến giải về KHTM	Các yếu tố của lập luận	Các tiêu chí đánh giá											
		Tính chính xác		Tính liên quan		Tính đa chiều		Tính logic		Tính công bằng		Tính phù hợp	
		Đ	KĐ	Đ	KĐ	Đ	KĐ	Đ	KĐ	Đ	KĐ	Đ	KĐ
Cách 1	Thông tin												
	Suy luận												
	Kết luận												
Cách 2	Thông tin												
	Suy luận												
	Kết luận												
...	Thông tin												
	Suy luận												
	Kết luận												

Như vậy, quá trình đánh giá suy luận sẽ giúp người đọc phát hiện ra được những cách cắt nghĩa, lí giải, nhận định về vấn đề của các KHTM có giá trị hoặc chưa phù hợp, còn mắc nguy hiểm hoặc thiên kiến. Việc đánh giá không chỉ tiến hành với các cách kiến giải của bạn học, mà bản thân HS cần luôn có ý thức tự đánh giá các phán đoán của chính mình. Quá trình đánh giá cần bám sát vào các tiêu chuẩn của trí tuệ, đồng thời quan tâm tới đặc trưng cảm xúc của TTT. Do VB văn

học, đặc biệt là VB TTT có tính hàm súc, cô đọng, đa nghĩa nên quá trình đánh giá này có thể xác định được nhiều cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá cùng có giá trị về nghĩa và ý nghĩa của KHTM.



Hình 3.4. Sơ đồ hệ thống biện pháp hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến giải kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ trữ tình để lựa chọn được cách thuyết phục nhất

3.2.4.3. Thời điểm sử dụng và một số lưu ý khi sử dụng biện pháp trong tiến trình đọc hiểu VB TTT

Biện pháp *hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến*

giải để lựa chọn được cách thuyết phục nhất về KHTM được áp dụng trong bước *Cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM để rút ra các giá trị thâm mĩ của VB TTT* trong quá trình HS đọc VB và sau khi đọc VB, sau khi HS đề xuất được nhiều nhất có thể các phán đoán đa chiều. Việc đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi phán đoán là cần thiết và quan trọng để khẳng định được những phán đoán thực sự có giá trị thâm mĩ. Trong tiến trình dạy học truyền thống, GV là người giữ vai trò quan trọng trong việc đánh giá các phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá của HS về KHTM của VB. Trong dạy học đọc hiểu VB TTT tích hợp phát triển NL TDPB, HS giữ vai trò quan trọng trong việc chủ động đánh giá các phán đoán của bạn học, và đặc biệt là tự đánh giá các phán đoán của chính mình – từ đó phát triển được khả năng phản tư.

Theo lí thuyết về vùng phát triển gần nhất đã phân tích trong cơ sở lí luận, quá trình học tập của HS không chỉ nhận được sự hướng dẫn của GV mà còn có sự hỗ trợ của các bạn học có mức NL cao hơn. Trong dạy học đọc hiểu VB TTT có tích hợp phát triển NL TDPB, HS cần thực hiện nhiều hoạt động: tìm kiếm thông tin – đưa ra phán đoán về KHTM trong VB TTT – đánh giá phán đoán – hiệu chỉnh phán đoán. Việc GV tổ chức để HS hợp tác có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng sản phẩm ở mỗi hoạt động, song, hoạt động đánh giá phán đoán sẽ đạt được hiệu quả cao khi vận dụng định hướng hợp tác – hỗ trợ này. Để phát huy vai trò của từng cá nhân trong quá trình hợp tác, GV cần phân hoá được mức NL TDPB của từng HS để có sự phân công phù hợp, để HS có mức NL cao hơn hợp tác và hỗ trợ HS có mức NL thấp. Điều này tạo điều kiện để HS NL thấp có cơ hội được phát triển, có thái độ tích cực trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập, đồng thời, HS có mức NL cao có động cơ và hứng thú học tập do đạt được nhu cầu “tự hiện thực hoá bản thân” – mức cao nhất trong tháp nhu cầu của Maslow. Động cơ sẽ được duy trì trong điều kiện HS hợp tác trên tinh thần tôn trọng, lắng nghe và phản hồi tích cực trong quá trình làm việc nhóm.

3.2.5. Hướng dẫn HS hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT nếu phát hiện ra các lỗi lập luận

3.2.5.1. Cơ sở khoa học và mục tiêu của biện pháp

Hiệu chỉnh là sửa chữa những sai lầm thiếu sót. Với những phán đoán chưa chính xác, chưa phù hợp, việc hiệu chỉnh giúp người có NL TDPB nhìn nhận được vấn đề đa chiều hơn khi xem xét kĩ lưỡng từng góc nhìn, từ đó có cơ hội đề xuất được thêm phán đoán chính xác hơn. Trong đọc hiểu VB TTT, việc hiệu chỉnh các cách kiến giải khi nhận ra các lỗi lập luận (điểm nguy hiểm, thiên kiến, thiếu phù hợp) không chỉ giúp HS loại bỏ được các phán đoán sai mà còn có thể phát hiện thêm các góc nhìn mới, tìm kiếm được thêm thông tin mới, đưa tới những cách kiến giải mới về KHTM trong VB TTT.

3.2.5.2. Cách thức tiến hành

Một số biện pháp hiệu chỉnh là:

(1) Hướng dẫn HS bổ sung thêm thông tin đa chiều, loại bỏ các thông tin chưa chính xác, không quan trọng, không có liên quan, chưa phù hợp.

(2) Hướng dẫn HS thực hiện ngược lại các thao tác nguy biện.

Để HS thực hiện ngược lại các thao tác nguy biện, GV hướng dẫn HS căn cứ vào từng dạng nguy biện phát hiện ở quá trình đánh giá lập luận, tìm hiểu kĩ lưỡng cách thức của dạng nguy biện để xác định cách thức hiệu chỉnh:

Với nguy biện lảng tránh: đi vào trình bày chủ đề chính – không được nói vòng vòng các vấn đề nhỏ nhặt xung quanh.

Với nguy biện lòng vòng: đưa ra các thông tin mới có giá trị trong việc lập luận.

Với nguy biện trích dẫn thông tin ngoài ngữ cảnh: trích dẫn đầy đủ thông tin, không tách thông tin khỏi ngữ cảnh gốc.

Với nguy biện vin vào truyền thống, lợi dụng đám đông, thiên vị: lập luận dựa trên các thông tin có giá trị khách quan, tránh định kiến.

Ví dụ:

Đánh giá về ý kiến cho rằng hai câu thơ dưới đây thể hiện tâm trạng buồn rớt, bi quan, có thể khiến người lính nhụt ý chí chiến đấu:

"Mắt trông gởi mộng qua biên giới

Đêm mơ Hà Nội dáng kiều thơm"

(Trích *Tây Tiến* – Quang Dũng)

Bước 1: GV yêu cầu HS xác định các dạng nguy biện:

Nguy biện lợi dụng đám đông: thời điểm bấy giờ quan điểm của đám đông coi trọng những tình cảm mang tính cộng đồng, phủ nhận việc thể hiện các cảm xúc cá nhân.

Nguy biện thiên vị: người đưa ra nhận định đã bỏ qua các thông tin về đặc điểm tâm lí của con người.

Nguy biện trích dẫn thông tin ngoài ngữ cảnh: người đưa ra nhận định đã tách hai câu thơ ra khỏi chính thể bài thơ *Tây Tiến*.

Bước 2: GV hướng dẫn HS thực hiện cách thức hiệu chỉnh từng dạng nguy biện căn cứ trên đặc điểm của các dạng nguy biện. HS đề xuất một số lí lẽ sau:

Nguy biện lợi dụng đám đông: thơ ca cần quan tâm tới những tình cảm cá nhân riêng tư.

Nguy biện thiên vị: nổi nhớ là cảm xúc tự nhiên của con người, tình cảm của con người cá nhân cần được tôn trọng.

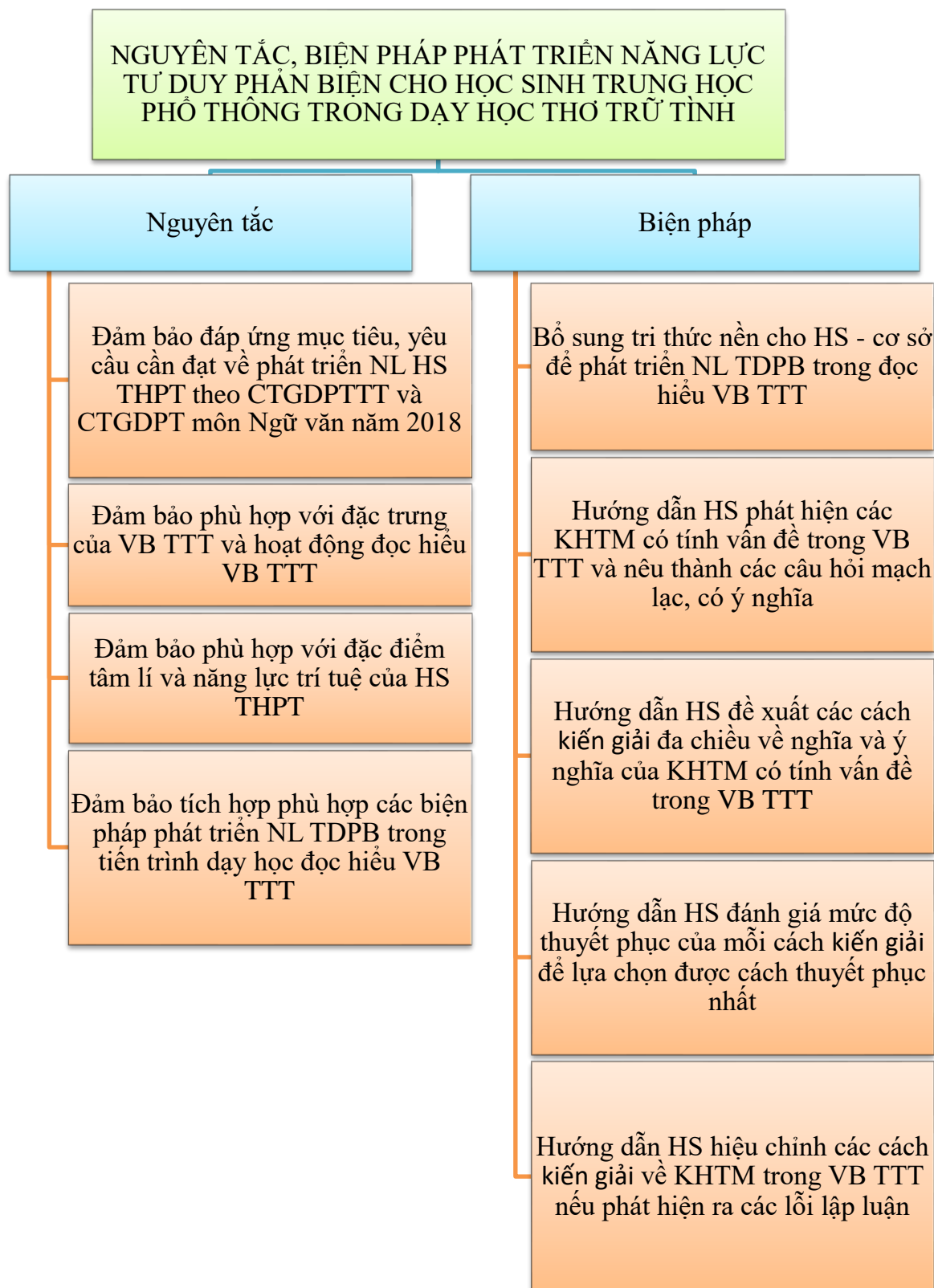
Nguy biện trích dẫn thông tin ngoài ngữ cảnh: trong chính thể cả bài thơ,

có thể thấy rằng tình cảm nhớ thương này không hề làm cho người lính trở nên yếu đuối, không làm mất đi quyết tâm lên đường chiến đấu vì lí tưởng, bài thơ mang vẻ đẹp bi tráng, rất hào hùng, ở câu cuối bài thơ, tác giả khẳng định: “Chiến trường đi chẳng tiếc đời xanh”.

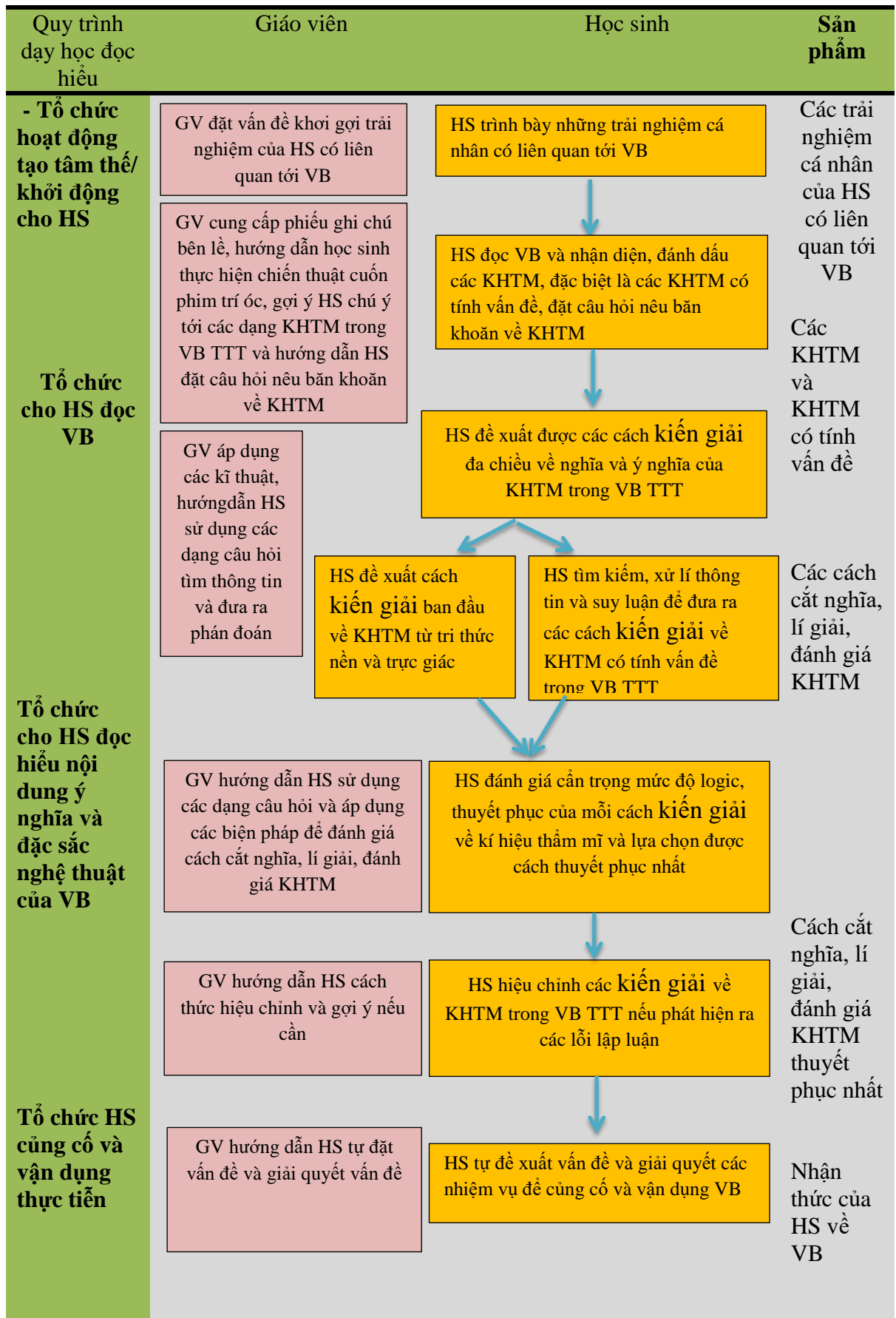
Như vậy, hiệu chỉnh phán đoán là một thao tác quan trọng trong quá trình phát triển TDPB cũng như trong quá trình tiếp nhận VB TTT. Bởi lẽ, việc nhận diện được các điểm chưa rõ ràng, chưa đúng đắn, chưa chính xác, thiếu tính liên quan, thiếu chiều sâu, thiếu chiều rộng, thiếu tính logic, những định kiến trong lập luận sẽ không đạt được hiệu quả nếu thiếu đi thao tác hiệu chỉnh này. Quá trình hiệu chỉnh là quá trình mà người đọc nhìn nhận và phán xét lại những nhận xét, kết luận trước đó của mình, tìm kiếm các phương án khác thay thế phù hợp. Từ đó, HS có cách tiếp nhận vấn đề một cách trọn vẹn, đa chiều hơn, khẳng định được cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá phù hợp nhất.

3.2.5.3. Thời điểm sử dụng và một số lưu ý khi sử dụng biện pháp trong tiến trình đọc hiểu VB TTT

Biện pháp hướng dẫn HS hiệu chỉnh các kiến giải về KHTM trong VB TTT nếu phát hiện ra các lỗi lập luận được áp dụng trong bước Cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM để rút ra các giá trị thẩm mĩ của VB TTT, sau khi HS đề xuất được nhiều nhất có thể các phán đoán đa chiều và đánh giá để xác định tính đúng đắn, phù hợp của các phán đoán, nhận diện được các phán đoán chưa chính xác, không phù hợp. Chính vì tiêu chí đánh giá tính chính xác và phù hợp của các phán đoán về KHTM trong VB TTT có thể được thay đổi trong các bối cảnh tiếp nhận khác nhau nên việc hiệu chỉnh các phán đoán có thể và cần linh hoạt, phù hợp với quá trình tiếp nhận VB.



Hình 3.5. Sơ đồ hệ thống các nguyên tắc, biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS THPT trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình



Hình 3.6. Mô hình tích hợp phát triển năng lực tư duy phản biện cho HS trong tiến trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

Tiểu kết chương 3

Ở chương 3, chúng tôi đề xuất các nguyên tắc và biện pháp cụ thể nhằm phát triển NL TDPB cho HS trong đọc hiểu VBTTT. Các nguyên tắc cần đảm bảo trong phát triển NL TDPB gồm: 1, Đảm bảo phù hợp và đáp ứng mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phát triển NL HS THPT theo CTGDPTTT và CTGDPT môn Ngữ văn 2018; 2, Đảm bảo phù hợp với đặc trưng của VB TTT và hoạt động đọc hiểu VB TTT; 3, Đảm bảo phù hợp với đặc điểm tâm lí và NL trí tuệ của HS THPT; 4, Đảm bảo tích hợp phù hợp các biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện trong tiến trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình. Biện pháp được đề xuất gồm: 1, Bổ sung tri thức nền cho HS - cơ sở để phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT; 2, Hướng dẫn HS phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa; 3, Hướng dẫn HS đề xuất các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM có tính vấn đề trong VB TTT; 4, Hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách kiến giải để lựa chọn được cách thuyết phục nhất; 5, Hướng dẫn HS hiệu chỉnh các cách kiến giải về KHTM trong VB TTT nếu phát hiện ra các lỗi lập luận. Ở mỗi nhóm biện pháp, chúng tôi làm rõ mục tiêu và nội dung, cách thức áp dụng một số kĩ thuật, công cụ để phát triển NL TDPB cho HS trong quá trình dạy học đọc hiểu VB TTT. Các biện pháp đã đề xuất gắn liền với các giai đoạn tư duy, có lưu ý vận dụng trong tiến trình dạy học đọc hiểu VB TTT, do đó, chúng có mối quan hệ tiếp nối, kế thừa, cần được áp dụng đồng bộ, linh hoạt, phù hợp với đặc trưng của VB TTT, đối tượng HS và điều kiện thực tế của lớp học. Các biện pháp là các hướng dẫn sư phạm của GV tác động tới HS, HS có vai trò chủ động, tích cực trong quá trình tham gia các hoạt động học tập, Việc HS được tôn trọng, lắng nghe, tạo cơ hội được bộc lộ quan điểm cá nhân trong các nhiệm vụ học tập sẽ góp phần quan trọng để HS hình thành được động cơ học tập bền vững.

Chương 4. THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Mục tiêu thực nghiệm

Đối chiếu, kiểm nghiệm tính khả thi và hiệu quả thực tế của các nguyên tắc, biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong giờ học thơ trữ tình đã được đề xuất, mô tả ở chương 3 của luận án, góp phần xác định những vấn đề lí luận cần bổ sung, điều chỉnh trong phương pháp luận dạy học thơ trữ tình ở trường THPT.

Tiếp tục góp phần khẳng định quan điểm đổi mới dạy học nói chung, môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông Việt Nam nói riêng theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học.

4.2. Nội dung thực nghiệm

4.2.1. Nội dung bài dạy TN

Vòng 1: Chùm thơ hai-cư Nhật Bản

Vòng 2: Thực hành đọc văn bản thơ hai-cư

Nội dung dạy học văn bản thơ hai-cư nằm trong SGK Ngữ văn 10 – bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*. Việc lựa chọn các nội dung bài dạy TN xuất phát từ việc đánh giá các VB thơ hai-cư có tiềm năng phát triển NL TDPB cho HS: VB thơ hai-cư là thể thơ truyền thống của Nhật Bản – được xem là thể thơ ngắn nhất thế giới, thể hiện rõ đặc trưng cô đọng, hàm súc, có nhiều KHTM có tính vấn đề, khơi gợi tiếp cận đa chiều. Bên cạnh đó, việc đọc các VB thơ dịch tuy có hạn chế ở việc HS không được đọc trực tiếp thông qua ngôn ngữ nguyên tác nhưng chính vì có nhiều phiên bản dịch nên HS có cơ hội đối sánh các bản dịch với nguyên bản và so sánh các bản dịch với nhau, tạo cơ hội để phát triển khả năng lập luận thuyết phục của HS – phát triển được NL TDPB.

Trong xây dựng kế hoạch bài dạy vòng 1, hệ thống các phiếu học tập được chuẩn bị kĩ lưỡng, nội dung phiếu học tập hướng dẫn HS các thao tác cụ thể trong quá trình đọc VB, định hướng HS huy động và bổ sung thông tin nền tảng liên quan đến VB, đưa ra các phán đoán về KHTM, thể hiện quan điểm trước các ý kiến trái chiều.

Ở vòng 2, việc chọn nội dung thực hành đọc ở vòng 2 là các VB thơ hai-cư không có trong sách giáo khoa góp phần quan trọng để HS phát huy tính chủ động, tích cực trong việc thực hiện các nhiệm vụ đọc hiểu. Kế hoạch bài dạy giảm các nội dung hướng dẫn cụ thể thông qua phiếu học tập do HS đã được rèn luyện thao tác ở vòng 1. Ở vòng 2, bên cạnh việc đánh giá sản phẩm đọc hiểu của HS, TN còn nhằm đánh giá mức độ độc lập, chủ động, tích cực của HS trong việc kiến tạo sản phẩm đọc hiểu.

4.2.2. Giới hạn nội dung TN

NL TDPB gồm nhiều thành tố khác nhau. Ở chương 3 của luận án, chúng tôi

đề xuất hệ thống 5 biện pháp nhằm nâng cao tri thức nền và nâng cao chất lượng biểu hiện hành vi của HS, mỗi biện pháp được triển khai qua nhiều kỹ thuật, cách thức khác nhau. Trong TN, chúng tôi thực nghiệm 5 biện pháp, tuy nhiên, do phạm vi của đề tài, chúng tôi không tiến hành TN kiểm chứng được tất cả các kỹ thuật, cách thức đã đề xuất. Ở mỗi biện pháp, chúng tôi chọn lựa các kỹ thuật, cách thức tiến hành với tiêu chí đảm bảo phù hợp với đơn vị kiến thức của bài học và đối tượng HS ở các lớp TN.

4.3. Đối tượng, địa bàn, thời gian thực nghiệm

4.3.1. Tiêu chí lựa chọn GV và HS tham gia TN

GV có tuổi nghề từ 5 năm trở lên, trình độ cử nhân Sư phạm, nhiệt tình trong giảng dạy, sẵn sàng tiếp thu những thành tựu mới về lí luận và PPDH.

HS lớp 10 do HS chưa bị áp lực của kì thi Tốt nghiệp THPT và thi Đại học nên tham gia thực nghiệm với tâm thế thoải mái hơn.

Trong năm học 2022-2023, lớp 10 bắt đầu thực hiện dạy học bộ SGK mới của CTGDPT môn Ngữ văn 2018. Việc tổ chức dạy học thực nghiệm ở lớp 10 góp phần giúp chúng tôi đánh giá hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất trong dạy học theo định hướng phát triển NL.

4.3.2. Tiêu chí lựa chọn địa bàn TN

Trường học đủ điều kiện phục vụ cho việc dạy học

Đội ngũ cán bộ quản lí, GV đảm bảo về chuyên môn và nhiệt tình tham gia TN.

Trường TN phân bố ở ba vùng của tỉnh Thanh Hoá: miền biển, miền núi và đồng bằng. Tiêu chí này đặt ra để đối chiếu kết quả TN trên các đối tượng HS khác nhau, đồng thời cũng nhằm đánh giá mức độ khả thi của việc triển khai các biện pháp đã được đề xuất trong luận án ở các trường có chất lượng không đồng đều trên diện rộng. Trên cơ sở đó, chúng tôi đã lựa chọn đối tượng TN với các lớp cụ thể như sau:

Bảng 4.1. Danh sách các lớp ĐC và TN

Trường	Lớp TN			Lớp ĐC		
	Lớp	Sĩ số	GV	Lớp	Sĩ số	GV
Hà Văn Mao (Bá Thước)	10A1	35	T.T.O	10A4	36	T.T.T
Tĩnh Gia 2 (Tĩnh Gia)	10C6	32	T.V.T	10C7	38	N.T.H
Hàm Rồng (Thành phố Thanh Hoá)	10C10	36	N.T.H	10 C3	38	N.T.N

4.3.3. Thời gian TN

Việc TN được thực hiện trong năm học 2022-2023.

Vòng 1: Tháng 10/2022

Vòng 2: Tháng 01/2023

4.4. Quy trình TN

Quy trình TN được triển khai với các bước cụ thể sau:

Bước 1: Xác định mục tiêu, đối tượng, địa bàn và dự kiến kết quả TN

Mục tiêu của hoạt động TN được trình bày ở phần trước của luận án. Sau quá trình TN, chúng tôi dự kiến NL TDPB của HS sẽ được cải thiện sau các lần đo khác nhau trên cùng một đối tượng (2 lần đo). Từ đó đánh giá được tính hiệu quả của các biện pháp đề xuất của luận án cũng như cơ sở khoa học đã xác định.

Bước 2: Chuẩn bị cho việc dạy học TN

- Xây dựng kế hoạch bài dạy TN: do thời gian TN có hạn (1 tiết/1 lớp/1 vòng, tổng 2 vòng) nên trong kế hoạch bài dạy, chúng tôi không áp dụng tất cả các phương pháp, kỹ thuật dạy học đã đề xuất. Chúng tôi lựa chọn phương pháp, kỹ thuật phù hợp nhất với đối tượng HS và nội dung bài dạy, đảm bảo thống nhất quy trình dạy học VB TTT tích hợp phát triển NL TDPB.

- Làm việc với Ban giám hiệu các trường THPT được lựa chọn dự kiến TN.

- Nghiên cứu hồ sơ phân công giảng dạy, lịch báo giảng của GV môn Ngữ Văn khối lớp 10 để xác định thời gian TN phù hợp với thực tế dạy học.

- Chọn và đề xuất GV và lớp dạy TN, ĐC theo những tiêu chí cụ thể.

- Trao đổi với GV dạy TN về mục đích, ý nghĩa, nội dung cách thức tiến hành TN.

Bước 3: Tổ chức đánh giá mức độ đạt được NL đầu vào của HS

Trước khi tiến hành TN, chúng tôi tổ chức cho HS hai lớp TN và ĐC cùng làm bài kiểm tra (Phụ lục số 6) nhằm đánh giá mức độ đạt được NL TDPB. Việc đánh giá mức NL TDPB của HS hai lớp TN và ĐC nhằm mục đích đảm bảo mức NL của HS ở các lớp ĐC và TN trước khi tham gia TN là tương đương nhau, đây cũng là cơ sở để đối sánh với kết quả đạt được sau TN vòng 1 và vòng 2 nhằm kiểm chứng sự tiến bộ của HS lớp TN sau khi áp dụng các biện pháp đã đề xuất.

Bước 4: Tổ chức dạy học vòng 1

Tổ chức dạy học lớp ĐC theo kế hoạch bài dạy truyền thống.

Tổ chức dạy học lớp TN theo kế hoạch bài dạy áp dụng các biện pháp đã đề xuất ở chương 3 luận án.

Bước 5: Tổ chức đánh giá NL TDPB của HS sau khi thực hiện các biện pháp phát triển NL TDPB trong dạy học VB TTT vòng 1

HS hai lớp TN và ĐC cùng làm bài kiểm tra sau giờ dạy. Nội dung bài kiểm tra (**Phụ lục số 7**) hướng tới đánh giá khả năng phát hiện KHTM và nêu thành câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về vấn đề trong VB TTT, đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM, đánh giá để lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM thuyết phục nhất,...

Chúng tôi tiến hành chấm điểm bài kiểm tra của hai lớp và tiến hành so sánh khả năng của HS ở hai lớp khi nhận được sự tác động về phương pháp dạy học khác nhau.

Bước 6: Tổ chức dạy học vòng 2

HS ở các lớp TN tiếp tục được học theo kế hoạch bài dạy áp dụng các biện pháp đã đề xuất ở chương 3 luận án. HS các lớp ĐC vẫn học theo kế hoạch bài dạy truyền thống.

Bước 7: Tổ chức đánh giá NL TDPB của HS sau khi thực hiện dạy học VB TTT tích hợp phát triển NL TDPB vòng 2

Hai lớp TN và ĐC cùng làm bài kiểm tra sau giờ dạy. Nội dung bài kiểm tra (**Phụ lục số 8**) hướng tới đánh giá khả năng phát hiện kí hiệu thâm mĩ và nêu thành câu hỏi mạch lạc, thách thức tư duy về vấn đề trong VB TTT, đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá kí hiệu thâm mĩ, đánh giá để lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá kí hiệu thâm mĩ thuyết phục nhất,...

Chúng tôi tiến hành chấm điểm bài kiểm tra của hai lớp và tiến hành so sánh khả năng của HS ở hai lớp khi nhận được sự tác động về phương pháp dạy học khác nhau. Đồng thời, chúng tôi so sánh năng lực của HS ở lớp TN ở vòng 1 và vòng 2 để đánh giá mức độ tiến bộ của người học khi áp dụng các biện pháp trong kế hoạch bài dạy thực nghiệm.

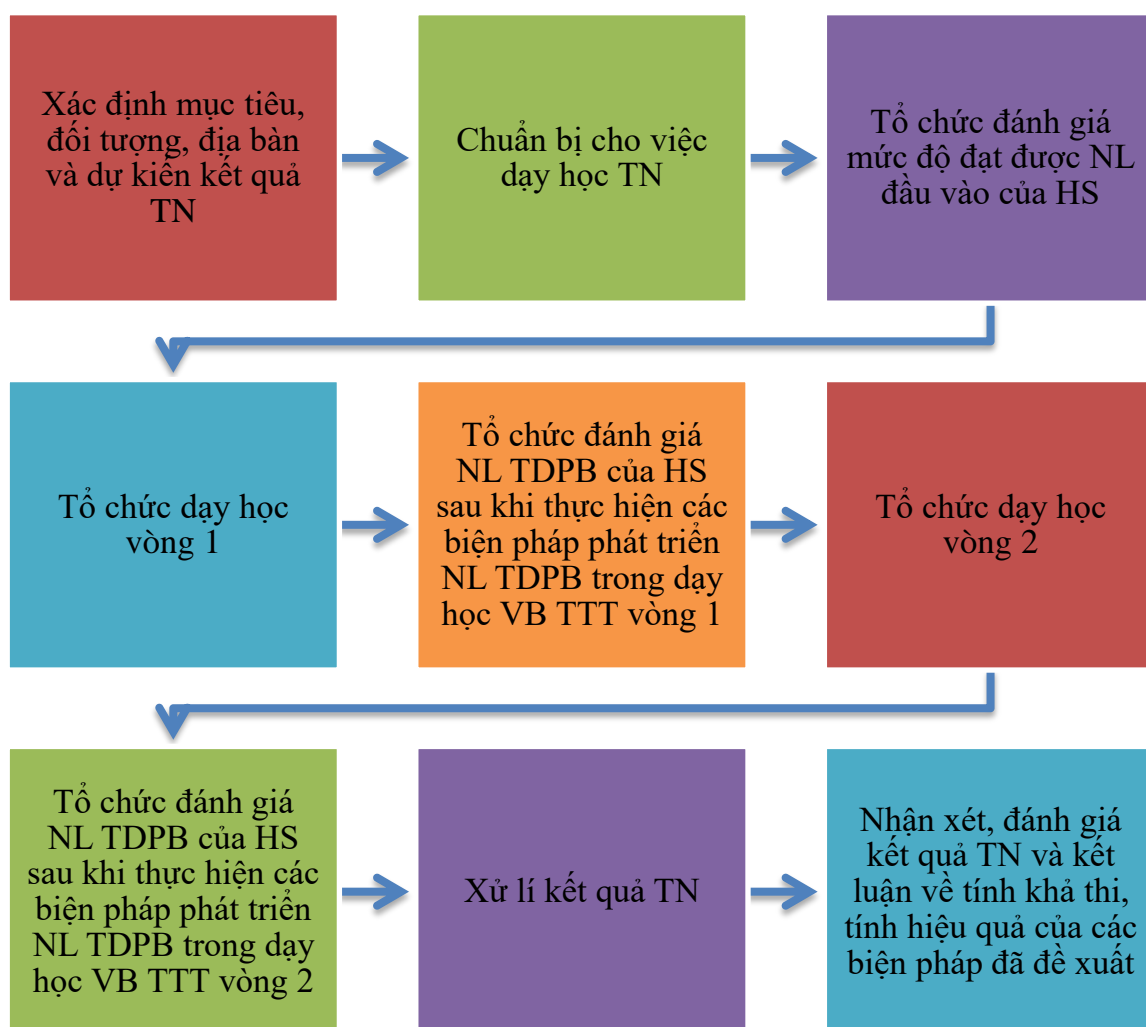
Bước 8: Xử lí kết quả thực nghiệm

Dữ liệu nghiên cứu định lượng được xử lí bằng phần mềm SPSS (phiên bản 22). Dữ liệu định tính được xác định căn cứ trên các phiếu theo dõi giờ dạy, bảng kiểm theo dõi giờ dạy, nội dung phỏng vấn GV và HS tham gia TN. Các dữ liệu được so sánh, đối chiếu để kiểm chứng hiệu quả của các biện pháp đã được đề xuất, đánh giá giả thuyết khoa học của luận án.

Bước 9: Nhận xét, đánh giá kết quả TN và kết luận về tính khả thi, tính hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất

Sau khi phân tích được hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất, chúng tôi đưa ra một số kết luận và đề xuất những lưu ý trong quá trình vận dụng biện pháp để quá trình dạy học VB TTT theo định hướng phát triển NL TDPB được hiệu quả hơn.

Quy trình TN được thể hiện ở sơ đồ sau:



Hình 4.1. Sơ đồ quy trình thực nghiệm

4.5. Thiết kế bài dạy thực nghiệm

Theo quy trình thực nghiệm đã đề xuất, chúng tôi tiến hành thiết kế bài dạy TN áp dụng 5 biện pháp đã đề xuất ở chương 3.

Nội dung bài dạy thực nghiệm vòng 1 là VB *Chùm thơ hai-cư*. Đây là bài dạy đầu tiên trong bài *Vẻ đẹp của thơ ca* – bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*. Trong bài dạy thực nghiệm, chúng tôi đã thiết kế mẫu phiếu ghi chú bên lề định hướng HS nêu câu hỏi về các KHTM có tính vấn đề trong VB. Mẫu phiếu định hướng HS huy động tri thức nền và tìm kiếm thêm các thông tin có liên quan, chuyển giao các nhiệm vụ yêu cầu HS trình bày quan điểm cá nhân về VB và về ý kiến của bạn học khác, đề xuất vấn đề thảo luận để HS thực hiện kỹ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối (Phụ lục số 10).

Nội dung bài dạy thực nghiệm vòng 2 là bài thực hành đọc nằm trong nội dung bài: *Vẻ đẹp của thơ ca* – chúng tôi lựa chọn nội dung thực hành đọc là các VB thơ hai-cư của Ba-sô và Ít-sa không có trong SGK Ngữ văn 10. Trong bài dạy TN, chúng tôi đã tổ chức các hoạt động để HS được trình bày cuốn phim trí óc, trình bày quan điểm cá nhân về VB và về ý kiến của bạn học khác, đề xuất vấn đề thảo luận để HS thực hiện kỹ thuật tranh luận ủng hộ - phản đối (**Phụ lục số 11**).

Điểm khác biệt cơ bản trong nội dung kế hoạch bài dạy TN là vai trò chủ động của HS trong các hoạt động: HS tự đặt câu hỏi phát hiện vấn đề, tự đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM trong VB, tự đề xuất vấn đề thảo luận, và thực hiện tranh luận, phản biện với bạn học, HS cũng chủ động trong quá trình đánh giá hoạt động học tập của bạn học và của chính mình. Ở vòng 1, GV là người hướng dẫn, cung cấp các mẫu phiếu, ở vòng 2, vai trò hướng dẫn của GV dần giảm xuống, tạo điều kiện để HS độc lập, chủ động trong học tập.

4.6. Đánh giá kết quả thực nghiệm

4.6.1. Tiêu chí đánh giá

Đánh giá NL TDPB của HS thông qua việc đối chiếu, so sánh điểm số của bài kiểm tra đầu vào và các bài kiểm tra sau TN vòng 1 và vòng 2.

Hứng thú và chất lượng tham gia tương tác với GV và với bạn học của HS trong giờ học (câu trả lời, thái độ trong tranh luận, câu trả lời phỏng vấn,...).

Sự phản hồi của GV về việc áp dụng kế hoạch bài dạy VB TTT có sử dụng các phương pháp và kĩ thuật hướng tới mục tiêu phát triển NL TDPB.

Kết quả TN được đánh giá với hai hình thức: định tính và định lượng.

Đánh giá định tính được thực hiện thông qua các dữ liệu thu thập được từ việc quan sát giờ dạy và phỏng vấn GV, HS sau giờ TN trên các phương diện sau: không khí lớp học, sự chủ động tích cực hợp tác với bạn học, chất lượng các câu trả lời, đánh giá của GV và HS về hệ thống biện pháp được TN.

Đánh giá định lượng được thực hiện thông qua điểm bài viết của HS ở 3 giai đoạn: trước TN, sau TN vòng 1, sau TN vòng 2. Điểm trung bình bài viết của hai lớp ĐC và TN được so sánh ở 3 giai đoạn để đánh giá sự khác biệt của điểm số HS hai lớp sau quá trình TN vòng 1 và vòng 2. Điểm trung bình bài viết của các lớp TN được so sánh ở 3 giai đoạn để đánh giá sự tiến bộ của HS sau mỗi giai đoạn TN. Kết quả bài viết của HS được thể hiện trên thang đo điểm 10.

4.6.2. Cách thức đánh giá kết quả thực nghiệm

Để đánh giá NL TDPB của HS THPT trong đọc hiểu VB TTT, chúng tôi thiết kế 3 đề kiểm tra: trước TN, sau TN vòng 1 và sau TN vòng 2. Mục đích của các đề kiểm tra là đánh giá khả năng TDPB của HS được thể hiện qua khả năng thực hiện các hành vi biểu hiện của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT. Trong phạm vi luận án, chúng tôi thực hiện đánh giá 3 thành tố sau:

(1) Phát hiện được các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa – Kí hiệu là TT1

(2) Đề xuất được các cách kiến giải đa chiều về nghĩa và ý nghĩa của KHTM trong VB TTT – Kí hiệu là TT2

(3) Đánh giá căn trọng mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách kiến giải về KHTM và lựa chọn được cách kiến giải thuyết phục nhất – Kí hiệu là TT3

Trong các đề kiểm tra, ngữ liệu được sử dụng là những VB TTT chưa có trong SGK hiện hành, đảm bảo các tiêu chí lựa chọn ngữ liệu được đề cập đến trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018.

Để đảm bảo tính khách quan và chính xác của các công cụ đo, chúng tôi tiến hành phỏng vấn chuyên gia về việc đánh giá độ khó của đề kiểm tra. Đây là cơ sở để khẳng định đề kiểm tra có độ tin cậy cao trong việc đánh giá NL TDPB của HS THPT (**Phụ lục số 12, 13, 14**).

4.6.3. Kết quả đánh giá TN về mặt định lượng

Chúng tôi đi sâu xác định mức độ NL TDPB của HS các lớp TN ở 3 hành vi biểu hiện của NL TDPB, theo 5 mức độ từ 1-5. Kết quả của bài kiểm tra trước thực nghiệm (TTN), sau thực nghiệm vòng 1 (STNV1), sau thực nghiệm vòng 2 (STNV2) được thống kê như sau:

Mức thuần thục 9-10
Mức tốt 7,1 - 8.9
Mức khá 6.1 – 7
Mức đạt 3.1 – 6
Mức chưa đạt 0 - 3,0

Bảng 4.2: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp TN trường Hà Văn Mao

	TT1			TT2			TT3			ĐTB		
	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2
HS1	7	7	8	6	8	8	5	6	5	6	7	7
HS2	7	7	8	5	6	6	3	5	7	5	6	7
HS3	6	8	8	5	7	7	4	6	6	5	7	7
HS4	5	7	7	7	7	8	6	7	6	6	7	7
HS5	5	6	8	4	7	7	3	5	6	4	6	7
HS6	7	7	8	5	6	6	6	5	7	6	6	7
HS7	6	7	8	5	4	5	4	4	5	5	5	6
HS8	7	6	8	6	6	7	5	6	6	6	6	7
HS9	8	8	7	6	6	7	4	7	7	6	7	7
HS10	5	7	9	3	7	8	4	7	7	4	7	8
HS11	6	7	9	6	8	8	3	6	7	5	7	8
HS12	6	8	8	7	7	9	5	6	7	6	7	8
HS13	6	6	6	5	5	6	7	7	6	6	6	6

HS14	4	8	8	4	7	7	7	6	6	5	7	7
HS15	7	7	8	6	6	6	5	5	7	6	6	7
HS16	5	8	8	6	7	8	7	6	8	6	7	8
HS17	7	8	7	5	6	6	3	4	5	5	6	6
HS18	6	7	9	5	7	6	4	4	6	5	6	7
HS19	6	6	7	4	5	6	5	4	5	5	5	6
HS20	7	8	9	6	6	7	5	7	8	6	7	8
HS21	6	7	7	7	7	8	5	7	6	6	7	7
HS22	4	5	7	6	7	5	5	6	6	5	6	6
HS23	6	7	8	6	8	8	3	6	5	5	7	7
HS24	5	6	7	7	8	7	6	7	7	6	7	7
HS25	8	8	8	7	8	8	6	5	8	7	7	8
HS26	7	7	6	8	8	8	6	6	7	7	7	7
HS27	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8
HS28	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS29	5	7	6	4	5	6	3	6	6	4	6	6
HS30	6	8	9	6	7	8	6	6	7	6	7	8
HS31	7	8	8	6	6	7	5	7	6	6	7	7
HS32	7	8	8	5	8	8	3	5	5	5	7	7
HS33	6	7	7	6	8	9	6	6	8	6	7	8
HS34	7	8	8	5	6	6	6	7	7	5	7	7
HS35	7	8	9	7	7	8	7	6	7	7	7	8
HS36	7	7	7	5	7	7	6	5	4	5	6	6
HS37	5	6	9	7	8	8	6	7	7	6	7	8
HS38	7	8	9	4	5	7	4	5	5	5	6	7
HS39	6	8	8	7	7	7	5	6	6	6	7	7
HS40	8	9	9	6	8	9	7	7	6	7	8	8
HS41	6	8	8	8	6	8	7	7	8	7	7	8

Bảng 4.3: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp TN trường Tỉnh Gia 2

	TT1			TT2			TT3			ĐTB		
	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2
HS1	6	6	6	5	5	6	7	7	6	6	6	6
HS2	4	8	8	4	7	7	7	6	6	5	7	7
HS3	6	7	8	6	8	8	3	6	5	5	7	7
HS4	5	6	7	7	8	7	6	7	7	6	7	7
HS5	8	8	8	7	8	8	6	5	8	7	7	8
HS6	7	7	6	8	8	8	6	6	7	7	7	7
HS7	7	8	8	6	6	7	5	7	6	6	7	7
HS8	7	8	8	5	8	8	3	5	5	5	7	7
HS9	6	7	7	6	8	9	6	6	8	6	7	8
HS10	6	8	8	7	7	9	5	6	7	6	7	8
HS11	6	6	6	5	5	6	7	7	6	6	6	6
HS12	4	8	8	4	7	7	7	6	6	5	7	7
HS13	6	8	8	5	7	7	4	6	6	5	7	7
HS14	5	7	7	7	7	8	6	7	6	6	7	7
HS15	7	8	9	4	5	7	4	5	5	5	6	7
HS16	6	8	8	7	7	7	5	6	6	6	7	7
HS17	8	9	9	6	8	9	7	7	6	7	8	8
HS18	7	8	9	4	5	7	4	5	5	5	6	7
HS19	6	8	8	7	7	7	5	6	6	6	7	7
HS20	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8
HS21	5	7	6	4	5	6	3	6	6	4	6	6
HS22	6	8	9	6	7	8	6	6	7	6	7	8
HS23	7	8	8	6	6	7	5	7	6	6	7	7
HS24	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8
HS25	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS26	5	7	6	4	5	6	3	6	6	4	6	6
HS27	6	7	7	6	8	9	6	6	6	6	7	8
HS28	7	8	8	5	6	6	6	7	5	6	7	7
HS29	4	8	8	4	7	7	7	6	6	5	7	7
HS30	7	7	8	6	6	6	5	5	4	6	6	7
HS31	5	8	8	6	7	8	7	6	6	6	7	8
HS32	8	8	8	7	8	8	6	5	5	7	7	8
HS33	7	7	6	8	8	8	6	6	5	7	7	7
HS34	6	6	9	5	8	8	4	7	6	5	7	8
HS35	8	7	8	6	8	8	4	6	6	6	7	7

Bảng 4.4: Kết quả các bài kiểm tra của HS các lớp TN trường Hàm Rồng

	TT1			TT2			TT3			ĐTB		
	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2
HS1	8	8	8	7	8	8	6	5	8	7	7	8
HS2	7	7	6	8	8	8	6	6	7	7	7	7
HS3	7	8	8	6	6	7	5	7	6	6	7	7
HS4	7	8	8	5	8	8	3	5	5	5	7	7
HS5	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS6	5	7	6	4	5	6	3	6	6	4	6	6
HS7	6	7	7	6	8	9	6	6	8	6	7	8
HS8	7	8	8	5	6	6	6	7	7	5	7	7
HS9	7	8	8	5	8	8	3	5	5	5	7	7
HS10	6	7	7	6	8	9	6	6	8	6	7	8
HS11	6	8	8	7	7	9	5	6	7	6	7	8
HS12	7	7	8	6	6	6	5	5	7	6	6	7
HS13	5	8	8	6	7	8	7	6	8	6	7	8
HS14	8	8	8	7	8	8	6	5	8	7	7	8
HS15	7	7	8	6	6	6	5	5	7	6	6	7
HS16	5	8	8	6	7	8	7	6	8	6	7	8
HS17	8	8	8	7	8	8	6	5	8	7	7	8
HS18	7	8	8	6	6	7	5	7	6	6	7	7
HS19	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8
HS20	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS21	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8
HS22	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS23	4	8	8	4	7	7	7	6	6	5	7	7
HS24	6	8	8	5	7	7	4	6	6	5	7	7
HS25	5	7	7	7	7	8	6	7	6	6	7	7
HS26	7	8	9	4	5	7	4	5	5	5	6	7
HS27	6	8	8	7	7	7	5	6	6	6	7	7
HS28	8	9	9	6	8	9	7	7	6	7	8	8
HS29	7	8	9	6	6	7	5	7	8	6	7	8
HS30	6	7	7	7	7	8	5	7	6	6	7	7
HS31	8	7	8	6	8	8	4	6	5	6	7	7
HS32	5	7	6	4	5	6	3	6	6	4	6	6
HS33	6	8	9	6	7	8	6	6	7	6	7	8
HS34	7	8	9	4	5	7	4	5	5	5	6	7
HS35	6	8	8	7	7	7	5	6	6	6	7	7
HS36	8	9	9	6	8	9	7	7	6	7	8	8
HS37	7	7	8	6	6	6	5	5	7	6	6	7
HS38	5	8	8	6	7	8	7	6	8	6	7	8
HS39	7	8	7	5	6	6	3	4	5	5	6	6
HS40	6	6	9	5	8	8	4	7	8	5	7	8

Bảng 4.5. Tổng hợp tỉ lệ mức điểm của HS lớp TN các trường qua các bài kiểm tra

Đơn vị: %

		TT1			TT2			TT3			ĐTB		
		T T N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	STN V1	STN V2	TT N	ST NV 1	ST NV 2	TT N	ST NV 1	ST NV 2
Hà Văn Mao	Chưa đạt	0, 0	0,0 0,0	0,0 0,0	2,4 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	17, 1	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0
	Đạt	56 ,1	19, 5	7,3 7,3	73, 2	36,5 36,5	26,8 26,8	68, 3	68, 3	53, 7	87, 8	34, 1	17, 1
	Khá	34 ,1	39, 0	22, 0	19, 5	34,2 34,2	26,8 26,8	14, 6	31, 7	31, 7	12, 2	63, 4	51, 2
	Tốt	9, 8	39, 0	46, 3	4,9 4,9	29,3 29,3	39,0 39,0	0,0 0,0	0,0 0,0	14, 6	0,0 0,0	2,5 2,5	31, 7
	Thuần thực	0, 0	2,5 2,5	24, 4	0,0 0,0	0,0 0,0	7,4 7,4	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0
Tỉnh Gia 2	Chưa đạt	0, 0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	11, 4	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0
	Đạt	60 ,0	17, 2	17, 1	74, 3	28,6 28,6	17,2 17,2	68, 6	68, 6	77, 2	85, 7	20, 0	11, 4
	Khá	25 ,7	31, 4	11, 4	20, 0	28,6 28,6	31,4 31,4	20, 0	31, 4	11, 4	14, 3	77, 2	57, 2
	Tốt	14 ,3	48, 6	51, 5	5,7 5,7	42,8 42,8	40,0 40,0	0,0 0,0	0,0 0,0	11, 4	0 0	2,9 2,9	31, 4
	Thuần thực	0, 0	2,8 2,8	20, 0	0,0 0,0	0,0 0,0	11,4 11,4	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0
Hà m Rồ n g	Chưa đạt	0, 0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	12, 5	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0
	Đạt	45 ,0	7,5 7,5	7,5 7,5	77, 5	30,0 30,0	17,5 17,5	72, 5	72, 5	52, 5	85, 0	20, 0	7,5 7,5
	Khá	32 ,5	35, 0	12, 5	20, 0	27,5 27,5	22,5 22,5	15, 0	27, 5	17, 5	15, 0	75, 0	52, 5
	Tốt	22 ,5	52, 5	57, 5	2,5 2,5	42,5 42,5	47,5 47,5	0,0 0,0	0,0 0,0	30, 0	0,0 0,0	5,0 5,0	40, 0
	Thuần thực	0, 0	5,0 5,0	22, 5	0,0 0,0	0,0 0,0	12,5 12,5	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0 0,0

Dưới đây là một số nhận định cơ bản về kết quả kiểm tra định lượng:

*** Trước TN**

Bài kiểm tra đầu vào trước TN được tiến hành để xác định NL TDPB của HS ở nhóm ĐC và TN ở cả ba trường. Kết quả như sau:

Bảng 4.6. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra trước TN của các lớp ĐC và TN

Trường TN	Lớp	ĐTB	Độ lệch tiêu chuẩn
Hà Văn Mao	ĐC	5.3766	.66962
	TN	5.5325	.59790
Tĩnh Gia 2	ĐC	5.5556	.85147
	TN	5.5309	.61413
Hàm Rồng	ĐC	6.1507	.73920
	TN	6.2329	.54059

ĐTB bài kiểm tra đầu vào của các lớp ĐC và TN của cả ba trường dao động ở mức điểm trung bình (5,3766 - 6,2329). Tuy nhiên, ĐTB của các lớp trường Hàm Rồng là cao nhất tiếp, đó là trường Tĩnh Gia 2 và thấp nhất là trường Hà Văn Mao. Điều này phản ánh đúng mức NL của người học có sự phân hoá ở ba trường thuộc ba vùng miền khác nhau: đồng bằng, miền núi và miền biển.

So sánh ĐTB giữa các lớp ĐC và TN, chúng tôi nhận thấy ĐTB ở các lớp ĐC và TN có sự khác biệt. Để kiểm tra xem sự khác biệt này có ý nghĩa về mặt thống kê hay không, chúng tôi đã tiến hành kiểm định Paired Samples Correlations trên phần mềm SPSS và thu được kết quả như sau:

Bảng 4.7. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với ĐTB giữa lớp ĐC và TN trước TN

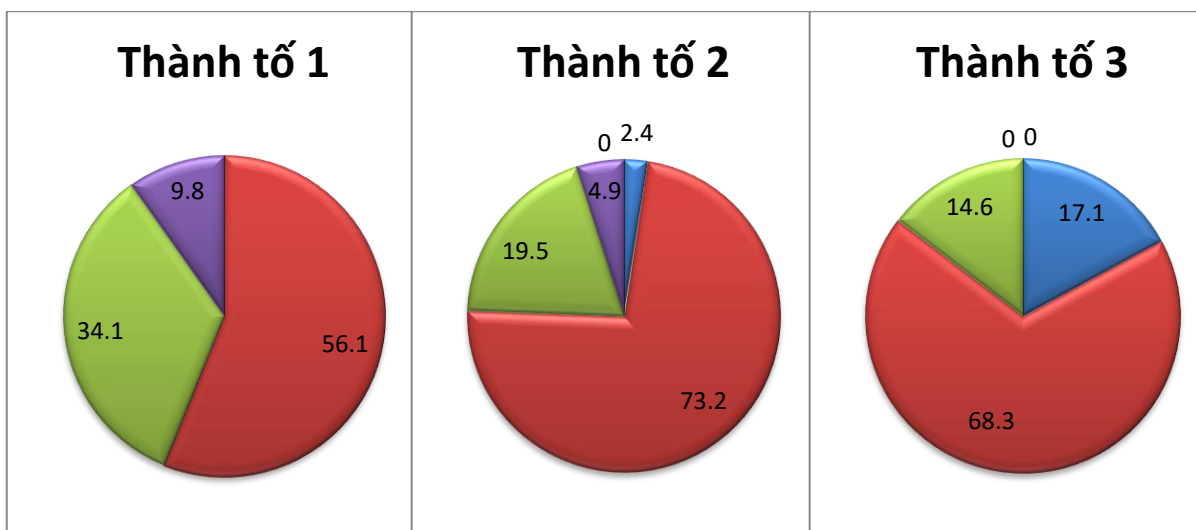
Trường	Sig.	Sig. (2-tailed)
Lớp ĐC và TN Trường Hà Văn Mao	.900	.063
Lớp ĐC và TN trường Tĩnh Gia 2	.655	.125
Lớp ĐC và TN trường Hàm Rồng	.870	.220

Kết quả thống kê cho thấy:

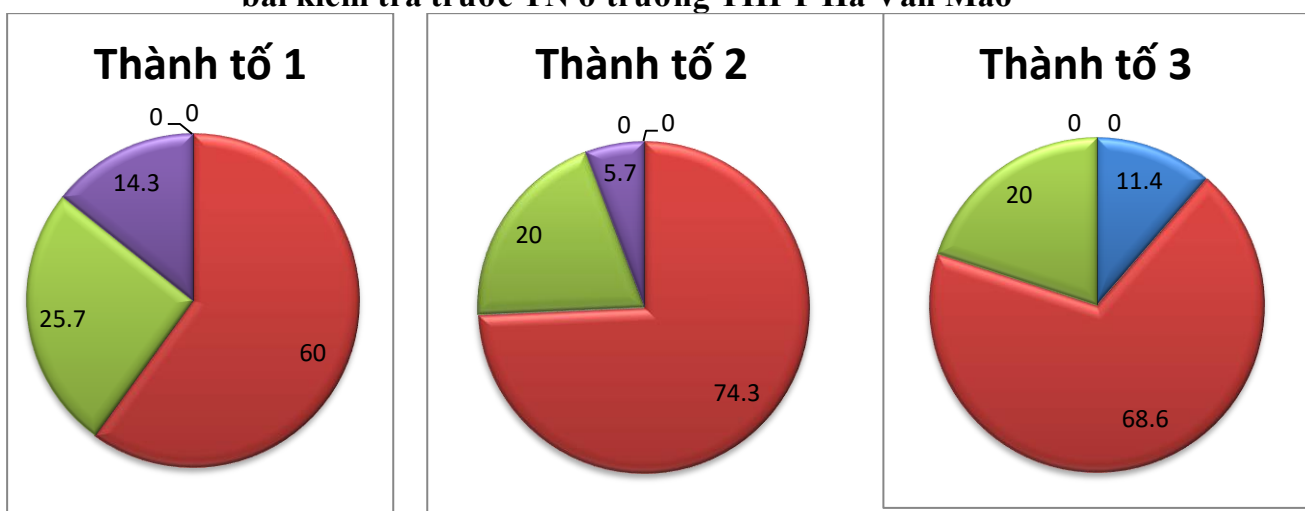
Giá trị Sig. trong kiểm định Leneve ở ba cặp lớp ĐC – TN đều lớn hơn 0,05 (0,9; 0,655; 0,87) do đó, phương sai điểm của các cặp lớp này là giống nhau.

Giá trị Sig.(2 tailed) ở các hàng đều lớn hơn 0,05 (0,063; 0,125; 0,22), chứng tỏ điểm trung bình bài viết ở các cặp lớp ĐC và TN không có sự khác biệt về mặt thống kê, cho thấy *mức NL TDPB của HS ở các lớp ĐC và TN trước khi tham gia TN là tương đương nhau.*

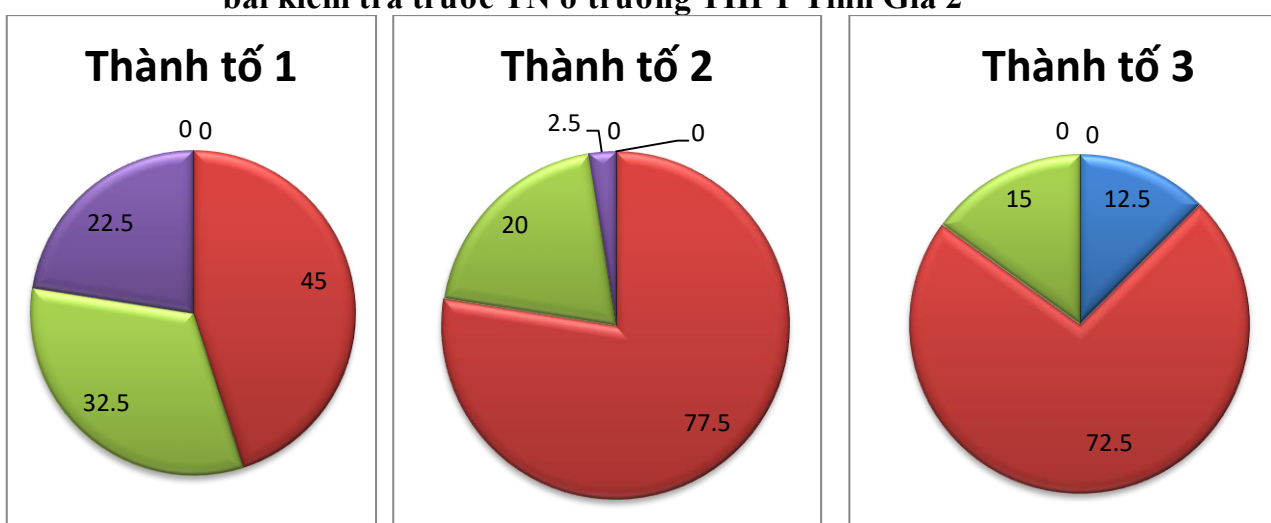
Việc kiểm tra đầu vào cũng được tiến hành nhằm xác định mức độ từng thành tố của NL TDPB. Kết quả mức độ đạt được của các thành tố trong bài kiểm tra trước TN được thể hiện rõ qua các biểu đồ sau:



Hình 4.2. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra trước TN ở trường THPT Hà Văn Mao



Hình 4.3. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra trước TN ở trường THPT Tỉnh Gia 2



Hình 4.4. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra trước TN ở trường THPT Hàm Rồng

Đạt	Khá	Tốt	Chưa đạt	Thuần thực

Theo các bảng Guttman và biểu đồ trên đây, có thể thấy trước TN, ở cả 3 trường, không có HS có NL ở mức chưa đạt, tốt và thuần thực. HS chủ yếu ở mức đạt (87,8 % ở trường Hà Văn Mao, 85,7 % ở trường Tỉnh Gia 2 và 85,0 % ở trường Hàm Rồng) và khá (12,2 % ở trường Hà Văn Mao, 14,3 % ở trường Tỉnh Gia 2 và 15,0 % ở trường Hàm Rồng). Ở câu hỏi yêu cầu xác định những KHTM trong bài thơ *Mình và ta*, HS phần lớn phát hiện được cách sử dụng đại từ nhân xưng *mình – ta*, chỉ ra được một số hình ảnh đa nghĩa (tro, lửa cháy, viên đá con, thành), một số biện pháp tu từ. HS đặt câu hỏi nêu lên bản khoăn chủ yếu là các câu hỏi dạng Là gì? Tại sao, Như thế nào? (Tại sao tác giả dùng đại từ nhân xưng *mình – ta*? Tại sao tác giả lại viết *Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!*, *Tro và lửa cháy* có nghĩa là gì? *Viên đá con* và *thành* có nghĩa là gì? Biện pháp ẩn dụ có tác dụng gì? Câu cảm thán *Lại là ta đấy* có ý nghĩa gì?...). HS có ít câu hỏi đặt ra các tình huống lựa chọn, lật ngược, đưa ra nhiều quan điểm trái chiều,... Ở câu hỏi yêu cầu liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: *Mình là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình/ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!*, HS chủ yếu nêu được 1 – 2 cách cắt nghĩa, tuy nhiên các dẫn chứng, lí lẽ đưa ra khá ít, chưa phù hợp, diễn đạt chưa sáng rõ (“Ta vẫn gửi cho mình vì điều mình muốn gửi gắm thì ta tiếp nhận, giữ lại hết”; “Mình tiếp nhận, lĩnh hội được điều gì từ tác phẩm, trong sâu thăm trái tim, cảm nhận được tình cảm, cảm xúc gì thì lại chính là thứ chất chứa đọng đầy trong lòng ta”,...). Trong câu hỏi yêu cầu HS tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến khác nhau về đại từ nhân xưng *mình – ta*, phần lớn HS chỉ đưa ra lí lẽ làm sáng tỏ cho 1 ý kiến, lí lẽ đưa ra chưa có tính thuyết phục cao (“Có mối liên kết vô hình, mối quan hệ đồng sáng tạo, có sự hoà quyện về tư duy, cảm xúc”; “Ở đây không có nghĩa là viết thêm cho tác phẩm dài ra hay sửa chữa những cái chưa hợp lí mà là phải phát hiện lại tác phẩm”,...) (**Xem thêm tại Phụ lục số 16**). Như vậy, HS đã nhận thức và bước đầu thực hiện các thao tác xác định vấn đề - nêu câu hỏi, đưa ra phán đoán và đánh giá phán đoán, nhưng hiệu quả chưa cao, chưa phù hợp.

Dưới đây là một số hình ảnh bài làm của HS:

<p>Câu 2: Những kí hiệu thăm mĩ trên gọi cho em những bản khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những bản khoăn đó của em.</p> <p>— Tại sao tác giả lại xưng hô mình – ta?</p> <p>— Tại sao tác giả lại lựa chọn các hình ảnh: tro, lửa cháy, viên đá con, thành? Mục đích lựa chọn?</p>
<p>Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: <i>Mình là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình/ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!</i> Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?</p> <p>— Tác giả gửi gắm tư tưởng, tình cảm, nỗi niềm vào tác phẩm để gửi đến bạn đọc nhằm tìm sự đồng cảm, sẻ chia với tác giả.</p>

Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: *Minh là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình./ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!* Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

Cắt nghĩa: "Mình và ta": nghĩa là tác giả và độc giả, cũng có thể ngược lại

"Ta vẫn gửi cho mình": những gì "mình" muốn gửi gắm, thì "ta" đều gửi lại hết

Câu 5: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện quan niệm của nhà thơ về hành trình sáng tạo. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.

"Ta" - tư tưởng... tình cảm... ẩn chứa... trong... lớp ngôn từ của tác phẩm
 → "gửi cho" - sự tương tác, đối đáp... của ý tưởng... được... tác giả... khám phá
 "vẫn gửi" - sự tiếp tục, duy trì... phong cách nghệ thuật... sáng tạo
 "Đúng lên thành" - tác giả... tìm... thấy... khám phá... những
 điều... mới... về... trong... tác phẩm... khác... qua... vấn đề... lên... một... tầm... cao... mới
 →... tác giả... và... nhà... thơ... có... mối... liên... hệ... chặt... chẽ... với... nhau
 trong... quá... trình... sáng... tạo... nghệ... thuật

Câu 6: Có hai ý kiến về *mình và ta* như sau:

- (1) *Minh và ta* là mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả.
- (2) Có nhiều cách cắt nghĩa về *mình và ta* bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương.

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Minh – ta</i>	
Mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả	Có nhiều cách cắt nghĩa về <i>mình và ta</i> bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương
Có mối liên hệ vô hình, mối quan hệ "đồng sáng tạo", có sự hòa quyện về tư duy, cảm xúc	

Câu 6: Có hai ý kiến về *minh* và *ta* như sau:

(1) *Minh* và *ta* là mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả.

(2) Có nhiều cách cắt nghĩa về *minh* và *ta* bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương.

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Minh – ta</i>	
Mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả	Có nhiều cách cắt nghĩa về <i>minh</i> và <i>ta</i> bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương
<p>Quan hệ mật thiết:</p> <p>"<i>minh</i> và <i>ta</i>", "gửi cho <i>minh</i>,"</p> <p>"<i>minh</i> ơi?", "là <i>ta</i> đây!",</p>	<p>Mối liên hệ mật thiết trong sáng tạo văn chương qua câu thơ "gửi về đời con <i>minh</i>..."</p> <p>Câu hỏi tu từ "Sâu thẳm <i>minh</i> ơi?"</p>

Ở TT1, HS ở mức độ đạt và khá chiếm số lượng lớn (56,1% và 34,9% ở trường Hà Văn Mao; 60,0% và 25,7 % ở trường Tĩnh Gia 2; 45,0 % và 32,5 % ở trường Hàm Rồng). Trong khi đó, ở TT2, TT3, HS chủ yếu chỉ ở mức đạt, rất ít HS ở mức độ khá, tốt. Tất cả HS ở mức chưa đạt đều thuộc TT3 (16 HS). Điều này cho thấy, HS hiện gặp nhiều khó khăn khi thực hiện TT2, TT3, đặc biệt là TT3. Các biện pháp vận dụng trong TN cần tập trung giúp nâng cao tỉ lệ HS có TT1 đạt loại tốt và thuần thực, nâng cao khả năng thực hiện hiệu quả TT2 và TT3, giúp HS phát triển NL TDPB một cách đồng bộ, toàn diện.

* Sau TN vòng 1

Sau khi tiến hành tổ chức dạy học đọc hiểu VB TTT ở các lớp ĐC và TN vòng 1, chúng tôi tiến hành đánh giá kết quả đầu ra của hai nhóm dựa trên ĐTB bài viết sau TN của HS. Việc kiểm tra sau TN vòng 1 nhằm xác định mức độ đạt được NL TDPB của HS khi GV áp dụng các biện pháp đã đề xuất, đối sánh với lớp ĐC, đồng thời đối sánh với kết quả kiểm tra trước TN để đánh giá việc có hay không sự phát triển NL TDPB và nếu có thì mức độ phát triển NL TDPB nói chung và mức độ phát triển của từng thành tố NL, từ đó có những điều chỉnh phù hợp trong quá trình tổ chức TN vòng 2, tiến tới điều chỉnh các biện pháp đã đề xuất ở chương 3 của luận án.

Kết quả như sau:

Bảng 4.8. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra đầu ra vòng 1 giữa các nhóm ĐC và TN

Trường TN	Lớp	ĐTB bài kiểm tra đầu ra	Độ lệch tiêu chuẩn
Hà Văn Mao	ĐC	5.7273	.73693
	TN	6.6935	.62034
Tĩnh Gia 2	ĐC	5.6543	.82402
	TN	6.8014	.73556
Hàm Rồng	ĐC	6.2740	.69242
	TN	6.8740	.60691

Kết quả cho thấy, ĐTB bài kiểm tra đầu ra vòng 1 của các nhóm TN cao hơn nhóm ĐC. Điều này phần nào khẳng định việc sử dụng các biện pháp đã đề xuất của luận án có khả năng nâng cao NL TDPB cho HS trong dạy học TTT.

Để kiểm tra sự khác biệt giữa ĐTB đầu ra TN vòng 1 của hai nhóm lớp ĐC và TN có ý nghĩa về mặt thống kê hay không, chúng tôi đã tiến hành kiểm định Paired Samples Correlations trên phần mềm SPSS và thu được kết quả như sau:

Bảng 4.9. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với ĐTB giữa lớp ĐC và TN sau TN vòng 1

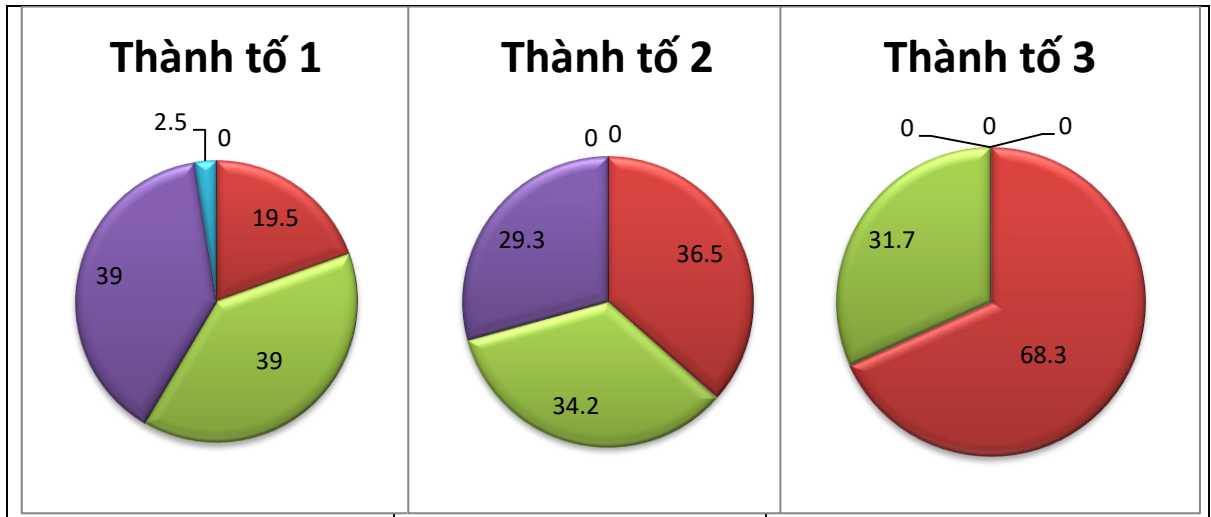
Trường	Sig.	Sig. (2-tailed)
Lớp ĐC và TN Trường Hà Văn Mao	.512	.000
Lớp ĐC và TN trường Tĩnh Gia 2	.764	.000
Lớp ĐC và TN trường Hàm Rồng	.484	.000

Kết quả thống kê cho thấy:

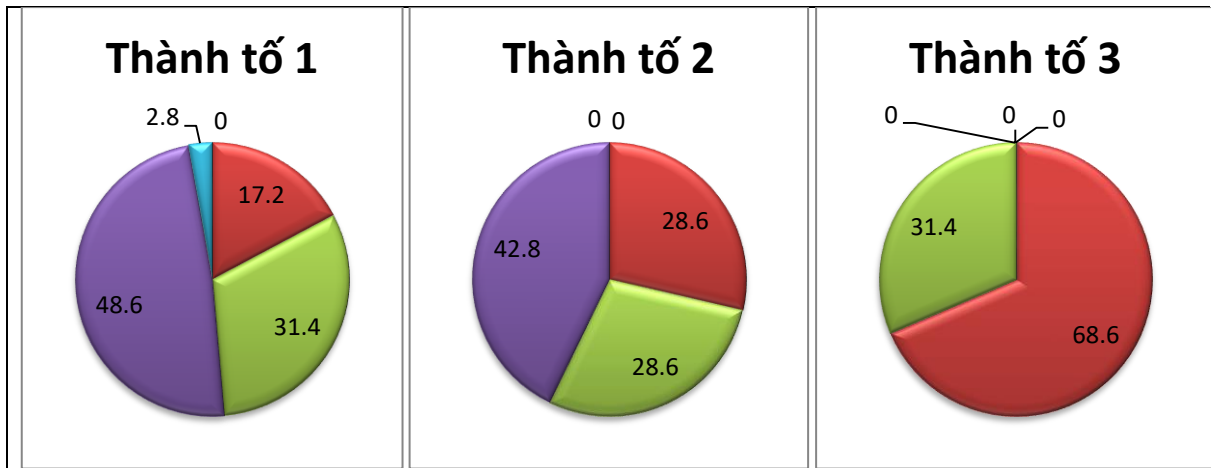
(1) Giá trị Sig. trong kiểm định Leneve ở các cặp lớp ĐC-TN vòng 1 ở cả ba trường đều lớn hơn 0,05 (0,512; 0,764; 0,484) nên phương sai điểm ở các cặp lớp này giống nhau.

(2) Giá trị Sig. (2-tailed) đều nhỏ hơn 0,05 (0.0) nên ĐTB ở các bài của lớp ĐC và TN có sự khác biệt về mặt thống kê, cho thấy NL TDPB của các nhóm TN có sự tiến bộ so với nhóm ĐC.

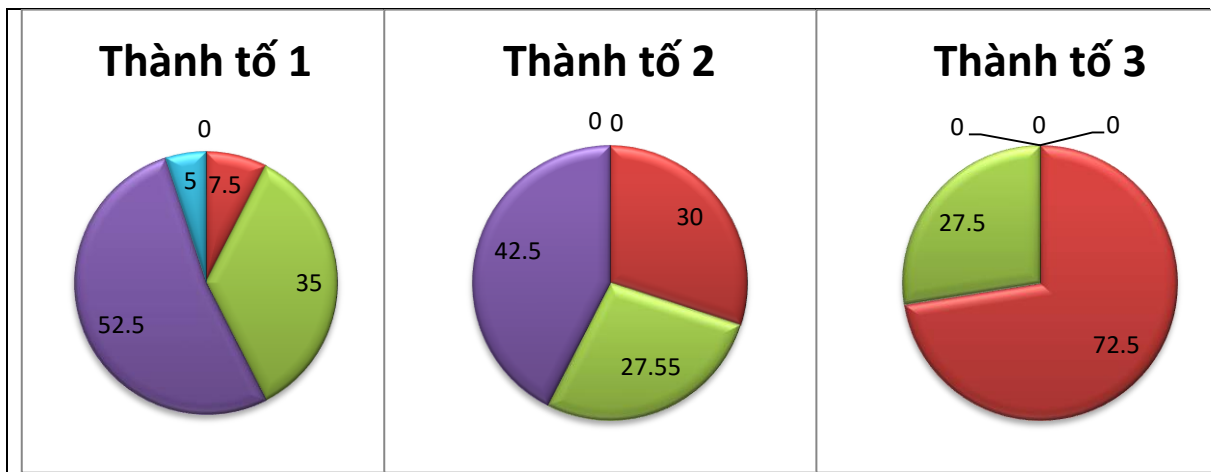
Việc kiểm tra cũng được tiến hành nhằm xác định mức độ từng thành tố của NL TDPB. Kết quả mức độ đạt được của các thành tố trong bài kiểm tra sau TN vòng 1 được thể hiện rõ qua các biểu đồ sau:



Hình 4.5. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 1 ở trường THPT Hà Văn Mao



Hình 4.6. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 1 ở trường THPT Tỉnh Gia 2



Hình 4.7. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 1 ở trường THPT Hàm Rồng

Đạt	Khá	Tốt	Chưa đạt	Thuần thực

Từ biểu đồ trên đây, có thể thấy sau TN vòng 1, ở TT1, HS có bước phát triển nhanh, đã có HS đạt mức thuần thục. Ở TT2 và TT3, HS cũng đã có bước phát triển, tuy nhiên, tỉ lệ HS đạt mức tốt hiện còn thấp và chưa có HS đạt mức thuần thục. HS có sự tiến bộ sau khi GV vận dụng các biện pháp phát triển NL TDPB trong dạy học VB TTT. Trong quá trình đọc hiểu VB thơ hai-cư của Issa, HS đã biết chỉ ra các KHTM (hình ảnh thơ đa nghĩa: ngôi nhà dột, cơn mưa đầu năm; hình thức thơ hai-cư ngắn gọn, cô đọng, hàm súc,...). Bên cạnh các câu hỏi dạng Tại sao, Như thế nào,... HS đã biết đặt những câu hỏi lật ngược và lựa chọn (Tác giả đặt hình ảnh *Ngôi nhà dột* ngay mở đầu bài thơ sẽ gợi được ấn tượng gì? Hình ảnh cơn mưa đầu năm gợi lên cảm nghĩ gì? Tại sao tác giả lại sử dụng từ ngữ biểu thị sự vui vẻ, mong chờ trong khi đây là một tình cảnh éo le, tội nghiệp? Nếu dịch thay từ *Chào đón* bằng từ *Hứng chịu* thì ý nghĩa câu thơ sẽ thay đổi như thế nào?...). HS cũng bước đầu đưa ra các cách kiến giải đa chiều về bài thơ dựa trên các dẫn chứng, lí lẽ, tuy nhiên, các cách kiến giải và lí lẽ vẫn chưa phong phú (Bài thơ thể hiện cái nhìn lạc quan trước hoàn cảnh nghèo khổ của nhân vật trữ tình – thể hiện qua sự an nhiên chào đón cơn mưa trong căn nhà dột; Bài thơ thể hiện sự mỉa mai trước hoàn cảnh nghèo khó – thể hiện qua sự đối lập giữa tình cảnh éo le – nhà dột và cơn mưa tới với động thái chào đón của nhân vật trữ tình; Bài thơ thể hiện khát vọng giao hoà với tự nhiên khi mọi thứ che chắn không còn...) (**Xem thêm tại Phụ lục số 17**). Như vậy, khi thực hiện TN vòng 1, chúng tôi nhận thấy TT2 và TT3 là những TT khó, đòi hỏi cao ở HS, chúng tôi cũng nhận ra một số bất cập trong quá trình tổ chức dạy học, dẫn tới hiệu quả tác động tới TT2 và TT3 chưa cao. Trong vòng TN 2, chúng tôi có sự thay đổi linh hoạt hơn các biện pháp và cách thức tổ chức các hoạt động dạy học để nâng cao hơn NL của HS.

Dưới đây là một số hình ảnh bài làm của HS:

<p>Câu 2: Những kí hiệu thẩm mĩ trên gợi cho em những bản khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.</p> <p>... Hình ảnh ngôi nhà dột gợi lên tình cảnh như thế nào của nhân vật? Từ chào đón được dịch dường như chưa phù hợp? Hình ảnh cơn mưa đầu năm hình như đối lập với ngôi nhà dột? Cơn mưa đầu năm có thể gợi được những liên tưởng nào?</p>
<p>Câu 2: Những kí hiệu thẩm mĩ trên gợi cho em những băn khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.</p> <p>... Biện pháp nhân hoá có tác dụng gì?</p> <p>... Hình thức bài thơ độc đáo ở đâu?</p> <p>... Tại sao lại sử dụng hình ảnh cơn mưa đầu năm?</p> <p>... Câu chào đón thể hiện thái độ như thế nào?</p>

Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

- Bài thơ thể hiện nỗi buồn sự lạc quan trước hoàn cảnh khó khăn.
 - Giu hân hoan trước sự đổi thay của thiên nhiên - cơn mưa đầu năm
 - Giu lạc quan vượt lên khó khăn - từ chào đón -

Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

- Nổi buồn trước sự thêu thùa - ngôi nhà dột
 - Sự giao hòa với tự nhiên
 - Niềm vui giúp xóa tan nỗi buồn đau
 - Cách lạc quan nhìn nhận vật không cảm nhận được vẻ đẹp của tự nhiên

Câu 6: Có ý kiến cho rằng:

(1) Con mưa đầu năm là những khó khăn, trắc trở trong cuộc sống

(2) Con mưa đầu năm là niềm vui, sức sống mới

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

Con mưa đầu năm	
Con mưa đầu năm là những khó khăn, trắc trở trong cuộc sống	Con mưa đầu năm là niềm vui, sức sống mới
- Căn nhà dột, mưa sẽ làm nhân vật thấy rõ tình cảnh khó khăn của mình	- Chào đón thể hiện thái độ hân hoan trước mùa xuân. Mùa xuân là mùa khởi đầu của một năm lao động và sinh sôi

*** Sau TN vòng 2**

Sau khi tiến hành tổ chức dạy học đọc hiểu VB TTT ở các lớp ĐC và TN vòng 2, chúng tôi tiến hành đánh giá kết quả đầu ra của hai nhóm dựa trên ĐTB bài viết sau TN của HS. Kết quả như sau:

Bảng 4.10. Kết quả điểm trung bình bài kiểm tra đầu ra vòng 2 giữa các nhóm ĐC và TN

Trường TN	Lớp	ĐTB bài kiểm tra đầu ra vòng 2	Độ lệch tiêu chuẩn
Hà Văn Mao	ĐC	5.8182	.66347
	TN	7.1169	.68775
Tĩnh Gia 2	ĐC	5.8519	.70907
	TN	7.2074	.64765
Hàm Rồng	ĐC	6.4247	.70549

	TN	7.3849	.49656
--	----	--------	--------

Điểm trung bình đầu ra vòng 2 của các nhóm ĐC và TN đều tăng lên đáng kể so với vòng 1. Điểm trung bình của các nhóm TN tăng cao hơn so với độ tăng của điểm trung bình ở các nhóm ĐC.

Để kiểm tra sự khác biệt giữa ĐTB đầu ra TN vòng 2 của hai nhóm lớp ĐC và TN có ý nghĩa về mặt thống kê hay không, chúng tôi đã tiến hành kiểm định Paired Samples Correlations trên phần mềm SPSS và thu được kết quả như sau:

Bảng 4.11. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations đối với ĐTB giữa lớp ĐC và TN sau TN vòng 2

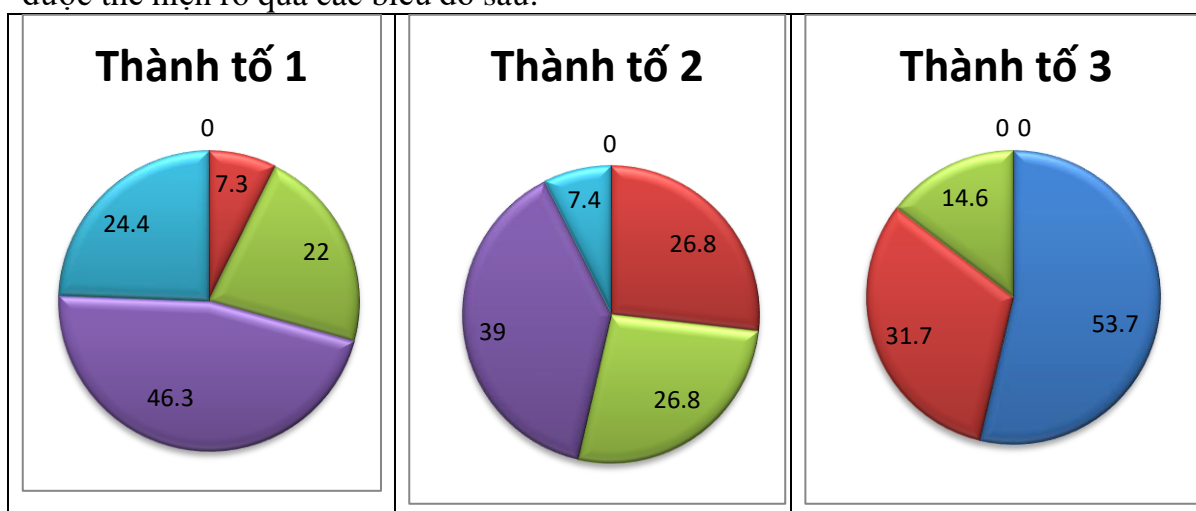
Trường	Sig.	Sig. (2-tailed)
Lớp ĐC và TN Trường Hà Văn Mao	.734	.000
Lớp ĐC và TN trường Tỉnh Gia 2	.649	.000
Lớp ĐC và TN trường Hàm Rồng	.280	.000

Kết quả thống kê cho thấy:

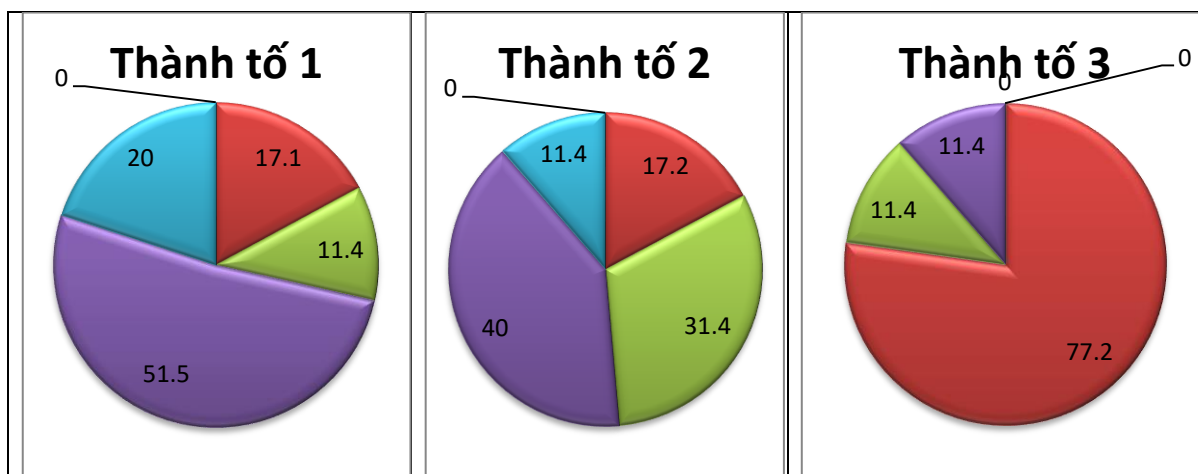
(1) Giá trị Sig. trong kiểm định Leneve ở hai cặp lớp ĐC và TN vòng 2 của cả ba trường đều lớn hơn 0,05 (0,734; 0,649; 0,28) nên phương sai điểm ở các cặp lớp này là giống nhau.

(2) Giá trị Sig.(2-tailed) nhỏ hơn 0,05 nên điểm trung bình bài kiểm tra ở cặp lớp ĐC và TN của ba trường có sự khác biệt về mặt thống kê. Như vậy, sau TN vòng 2, biểu hiện NL TDPB của HS lớp TN cao hơn lớp ĐC.

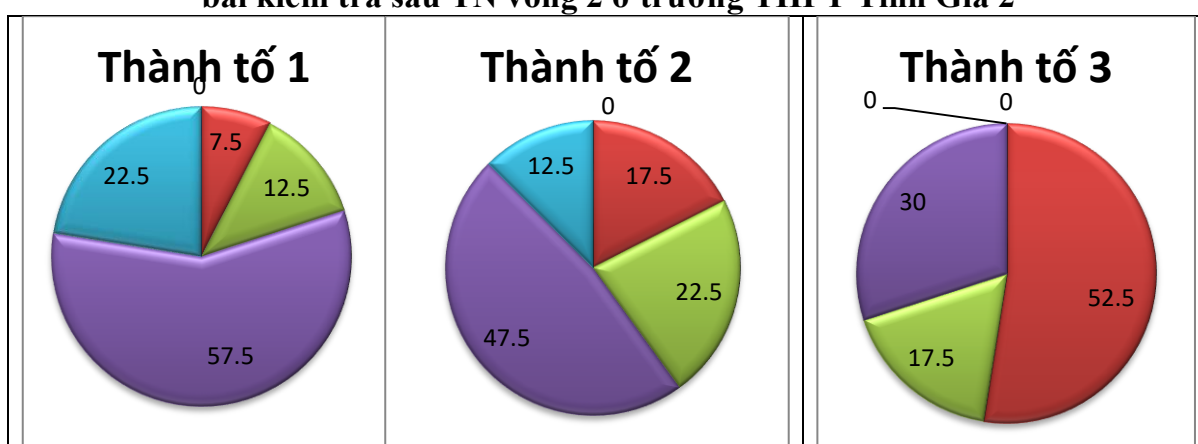
Việc kiểm tra cũng được tiến hành nhằm xác định mức độ từng thành tố của NL TDPB. Kết quả mức độ đạt được của các thành tố trong bài kiểm tra sau TN vòng 1 được thể hiện rõ qua các biểu đồ sau:



Hình 4.8. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 2 ở trường THPT Hà Văn Mao



Hình 4.9. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 2 ở trường THPT Tỉnh Gia 2



Hình 4.10. Biểu đồ tỉ lệ mức độ đạt được các thành tố NL TDPB của HS trong bài kiểm tra sau TN vòng 2 ở trường THPT Hàm Rồng

Đạt	Khá	Tốt	Chưa đạt	Thuần thực

Từ biểu đồ trên đây, có thể thấy sau TN vòng 2, ở TT1 và TT2, HS có bước phát triển nhanh, đã có HS đạt mức thuần thực. Ở TT3, HS cũng đã có bước phát triển, tỉ lệ HS đạt mức khá và tốt có tỉ lệ cao, tuy nhiên, vẫn chưa có HS đạt mức thuần thực. Ở bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 2, HS đã phát hiện nhanh chóng các KHTM trong VB *Thời gian* (biện pháp ẩn dụ, điệp, so sánh; hình thức bài thơ độc đáo, hình ảnh thơ đa nghĩa,...). Nhiều HS đã đặt được các câu hỏi mạch lạc nêu bản khoăn (Tại sao những câu thơ, bài hát lại còn xanh trước thời gian? Từ xanh gợi lên những liên tưởng nào? So sánh *Đôi mắt em như hai giếng nước* gợi lên ẩn tượng gì? So sánh *đôi mắt* – vốn là thế giới của nội tâm với một vật không có sức sống – *hai giếng nước* dường như không phù hợp? Kỉ niệm cũng có sức sống lâu dài – tại sao tác giả lại viết: *kỉ niệm rơi như tiếng sỏi?* *Chiếc lá* phải chăng là biểu tượng cho những kiếp sống vô thường trước thời gian?,...). HS cũng đề xuất được các cách cắt nghĩa đa chiều về bài thơ: Sức sống của cái đẹp trước sức tàn phá của thời gian; Niềm tin về sự trường tồn của nghệ thuật; Niềm xót xa trước những hiện hữu vô

thường... HS đã biết đánh giá để lựa chọn cách cắt nghĩa nhưng chưa thực sự phù hợp (**Xem thêm tại Phụ lục số 18**).

Dưới đây là một số hình ảnh bài làm của HS:

E. Nhận đề mới lạ.

b. Những kí hiệu thẩm mĩ trên gọi cho em những bản khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.

*Tại sao thời gian lại làm cho những chiếc lá ở lòng giếng...
cạn gọi lên những kiến tượng nào? - Từ cơn xanh lại lại dường
như cũ thôi? - Đại mặt em là biểu tượng cho điều gì?*

Câu 4: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện niềm tin của tác giả về sự trường tồn của những giá trị tinh thần trong cuộc đời. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.

*- Đồng ý.
Vì bên ngoài cuộc đời xanh gọi sự tồn tại vĩnh viễn
"tự nhiên" gọi sự tồn tại của những giá trị tinh thần với những giá trị cho*

Câu 5: Có hai ý kiến sau:

(1) Câu thơ: *Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn* cho thấy kỉ niệm của đời người rồi cũng rơi vào quên lãng, vô tăm tích, chẳng có tiếng vang gì.

(2) Kỉ niệm là một yếu tố tinh thần, vốn có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại.

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn</i>	
Kỉ niệm của đời người không có tiếng vang, rơi vào quên lãng	Kỉ niệm có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại
<i>Kỉ niệm có thể bị quên lãng nếu người đời không còn muốn lưu giữ</i>	<i>Kỉ niệm là những thứ còn lại trong tâm trí để lại ảnh hưởng sâu đậm trong ta về mỗi con người</i>

Câu 5: Có hai ý kiến sau:

(1) Câu thơ: *Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn* cho thấy kỉ niệm của đời người rồi cũng rơi vào quên lãng, vô tầm tích, chẳng có tiếng vang gì.

(2) Kỉ niệm là một yếu tố tinh thần, vốn có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại.

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn</i>	
Kỉ niệm của đời người không có tiếng vang, rơi vào quên lãng	Kỉ niệm có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại
<i>- Kỉ niệm thuộc về tâm trí của mỗi cá nhân nên có thể bị lãng quên</i>	<i>- Kỉ niệm thuộc thế giới tinh thần nên có thể được lưu giữ tồn tại mãi về thời gian</i>

Như vậy, HS có sự tiến bộ sau khi GV vận dụng các biện pháp phát triển NL TDPB trong dạy học VB TTT. Khi thực hiện TN vòng 2, chúng tôi cũng nhận thấy TT3 là thành tố cần ở người học dành thời gian thực hành luyện tập, các biện pháp đề xuất đã nâng cao được khả năng thực hiện TT3 của người học, song, để HS đạt được mức thuần thục, cần thêm thời gian để HS thực hành.

Để đánh giá sự tiến bộ của HS qua các vòng TN, chúng tôi tiến hành so sánh ĐTB bài kiểm tra, điểm riêng của từng thành tố NL sau thực nghiệm vòng 1 và sau thực nghiệm vòng 2, kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4.12. Kết quả điểm bài kiểm tra của lớp TN ở các vòng TN

	ĐTB			TT1			TT2			TT3		
	TT N	ST NV 1	STN V2	TT N	ST NV 1	STN V2	TT N	ST NV 1	STN V2	TT N	ST NV 1	STN V2
Hà Văn Mao	5.6	6.6	7.1	6.2	7.2	7.8	5.7	6.7	7.2	5.0	5.9	6.3
Tĩnh Gia 2	5.7	6.8	7.2	6.2	7.3	7.7	5.6	6.9	7.4	5.2	6.1	6.0
Hàm Rồng	5.7	6.8	7.3	6.5	7.5	7.9	5.8	7.0	7.5	5.0	5.9	6.5

Chúng tôi đồng thời tiến hành kiểm định Paired Samples Correlations trên phần mềm SPSS và thu được kết quả như sau:

Bảng 4.13. Kết quả kiểm định Paired Samples Correlations điểm các thành tố của lớp TN giữa các vòng TN

Trường	Vòng	Sig.	Sig. (2-tailed)
Trường Hà	TT1 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000

Văn Mao	TT1 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT2 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT2 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.001
	TT3 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT3 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.001	.012
	ĐTB trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	ĐTB sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.000
Trường Tĩnh Gia 2	TT1 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
Trường Hàm Rồng	TT1 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.012	.035
	TT2 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT2 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.035	.000
	TT3 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT3 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.009
	ĐTB trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	ĐTB sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.609	.000
Trường Hàm Rồng	TT1 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT1 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.012
	TT2 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT2 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.012	.000
	TT3 trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	TT3 sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.000	.007
	ĐTB trước TN và sau TN vòng 1	.000	.000
	ĐTB sau TN vòng 2 và sau TN vòng 1	.007	.000

Kết quả thống kê cho thấy mức điểm trung bình và mức điểm riêng của từng thành tố NL đều tăng lên, Giá trị Sig.(2 tailed) đều nhỏ hơn 0,05, chứng tỏ HS ở các lớp TN của cả ba trường đều có sự tiến bộ về NL TDPB trong từng giai đoạn TN. Tuy nhiên, có thể nhận thấy, mức độ tăng của mỗi thành tố là khác nhau.

4.6.4. Kết quả đánh giá TN về mặt định tính

4.6.4.1. Đánh giá sự thay đổi hành vi của HS

Trong quá trình TN vòng 1, HS hứng thú khi được tiếp cận cách tiếp cận VB TTT theo cách thức mới. Các em được đặt câu hỏi về VB, nêu ra những băn khoăn, thắc mắc về VB và đưa ra những cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá của cá nhân một cách thoải mái với bạn và với thầy cô. Trong các tình huống GV đề xuất hoặc HS tự phát hiện ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá trái chiều nhau về cùng một KHTM, các em tranh luận, đưa ra được các lí lẽ và dẫn chứng thuyết phục cho quan điểm của mình, tạo không khí lớp học sôi nổi. 76,4 % HS phản hồi có hứng thú cao

trong giờ học khi được nêu lên quan điểm cá nhân trong giờ học một cách thoải mái.

Tuy nhiên, vẫn còn một số HS chưa quen với cách học này nên chưa chủ động đặt được các câu hỏi về VB, nêu lên quan điểm cá nhân trong việc cắt nghĩa, lí giải, đánh giá VB. Do HS chưa rèn luyện các kĩ năng đặt câu hỏi, đánh giá KHTM, chưa tự tin với việc nêu lên quan điểm cá nhân, chưa có nhiều vốn sống, vốn hiểu biết để có thể đưa ra các lí lẽ và dẫn chứng phục vụ cho việc làm sáng rõ quan điểm cá nhân hay bác bỏ quan điểm khác...

Trong quá trình TN vòng 2, tuy GV không cung cấp phiếu đọc hiểu định hướng các thao tác, nhưng số lượng câu hỏi HS đặt được tăng lên, những câu hỏi của HS mạch lạc hơn, HS đã biết đặt những câu hỏi có ý nghĩa, HS biết tìm kiếm các thông tin có liên quan một cách nhanh chóng hơn, đa chiều hơn khi giải quyết một vấn đề trong đọc hiểu VB TTT. Đứng trước ý kiến của bạn học, HS nhanh chóng đưa ra được nhận định đánh giá và có bổ sung cách nhìn nhận khi cần thiết. Ở vòng 2, tỉ lệ HS phản hồi có hứng thú cao trong giờ học khi được nêu lên quan điểm cá nhân trong giờ học một cách thoải mái tăng lên 87,3 %. Tuy nhiên, lớp học vẫn có sự phân hoá, vẫn có một bộ phận HS chưa tích cực, chưa chủ động trong việc nêu quan điểm cá nhân.

Điều này cho thấy, việc thay đổi phương pháp, kĩ thuật, quy trình dạy học nói chung, trong dạy học VB TTT nói riêng cần có quá trình rèn luyện và thời gian để HS có thể thay đổi hành vi, thích nghi với cách học mới. Đây cũng là căn cứ để chúng tôi điều chỉnh và cải tiến quy trình giờ dạy học đọc hiểu VB TTT ngày càng phù hợp với thực tiễn: hướng dẫn các kĩ thuật đặt câu hỏi, hướng dẫn HS lưu ý tới các dạng KHTM trong VB TTT, hướng dẫn phạm vi tri thức nền cần tham khảo khi dạy học nội dung VB nhất định, tăng cường các hoạt động làm việc nhóm đôi, tổ chức để HS được thuyết trình trước lớp.

Việc trong lớp có một bộ phận HS chưa tích cực, chủ động trong việc nêu ý kiến cá nhân về vấn đề trong VB TTT, chúng tôi nhận thấy trong PPDH mới, sự tự giác, chủ động của người học có vai trò quan trọng trong việc tự nâng cao năng lực cá nhân. Thời gian học trên lớp giới hạn, số lượng HS trong lớp đông, vấn đề trao đổi có tính phức hợp cao, nội dung bài dạy đa dạng, nếu người học không chủ động tham gia thực hành, nêu ý kiến thì việc phát triển các năng lực nói chung, phát triển NL TDPB nói riêng cho người học sẽ gặp nhiều khó khăn, trở ngại.

4.6.4.2. Đánh giá sự thay đổi hành vi của GV

Tổ chức dạy TN tiết học đọc hiểu VB TTT theo định hướng phát triển NL TDPB cho HS, GV nhận thấy quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy và tổ chức dạy

học VB TTT theo định hướng phát triển NL TDPB có sự đổi mới so với cách dạy truyền thống.

Theo truyền thống, GV xác định cơ bản nội dung dự kiến dạy học trước, căn cứ vào nội dung định hướng này để xây dựng hệ thống câu hỏi hướng dẫn HS đọc hiểu VB và gợi ý trả lời câu hỏi khi cần thiết. Trong quá trình tổ chức dạy học, HS trả lời hệ thống câu hỏi của GV để hiểu kiến thức cơ bản của bài học và phát triển một số NL nhờ sự hợp tác, giao tiếp với bạn học và với GV trong các hoạt động học tập.

Với quy trình mới, HS tự phát hiện vấn đề, tự đặt câu hỏi, điều này sẽ giúp HS tự chủ trong quá trình học tập, giúp giờ dạy hứng thú, sôi nổi hơn, HS đề xuất được nhiều cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá sáng tạo, mới mẻ, khơi gợi được vốn hiểu biết cá nhân phong phú. 100% GV được phỏng vấn sau TN khẳng định đây là một hướng tổ chức dạy học tích cực, phát huy được sự chủ động, tích cực, sáng tạo của HS.

Tuy nhiên, GV nêu một số vấn đề khó khăn như sau:

(1) Việc tổ chức giờ học để HS tự phát hiện, đặt câu hỏi, tìm kiếm thông tin và suy luận để cắt nghĩa, lí giải, đánh giá KHTM có tính vấn đề trong VB TTT cần nhiều thời gian, đặc biệt là ở giai đoạn thực nghiệm vòng 1, trước đó HS chưa được hướng dẫn các kĩ thuật hiệu quả để tự phát hiện KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và tự đặt câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về vấn đề trong VB. Do đó, GV cần thời gian nhiều tiết dạy để hoàn thành hướng dẫn HS đọc hiểu một VB TTT.

(2) Việc HS tự phát hiện và giải quyết vấn đề đặt ra trong VB TTT đòi hỏi GV phải trang bị nhiều kiến thức, kĩ năng trong quá trình tổ chức cho HS học tập, đặc biệt là ở các hoạt động tranh biện về các vấn đề trái chiều đặt ra trong VB TTT.

(3) Trong tổ chức giờ học định hướng phát triển NL TDPB, HS có sự phân hoá rất lớn trong hoạt động học tập: bên cạnh các bạn HS hào hứng, tích cực, chủ động tham gia học tập do cách học khơi gợi được ở các em sự tự do, sáng tạo thì một bộ phận không nhỏ các bạn HS chưa chú ý, chưa tích cực tham gia do các em đã quen với lối học cũ, chưa có nhiều kĩ năng và kiến thức để nêu ý kiến cá nhân. Trong tổ chức lớp học, GV cần quan tâm cân bằng hoạt động học tập của hai nhóm HS này.

4.6.5. Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm

Sau khi tổ chức TN, chúng tôi nhận thấy kết quả đánh giá định lượng, định tính khẳng định NL TDPB của người học có sự tiến bộ khi áp dụng các biện pháp đã được đề xuất. Tuy nhiên, trong quá trình tổ chức TN, chúng tôi đồng thời nhận thấy quy trình thực hiện vẫn tồn tại một số điểm hạn chế gây nên khó khăn cho

người dạy và người học, cần có sự nghiên cứu điều chỉnh phù hợp.

4.7. Một số kết luận sau thực nghiệm

Việc áp dụng các biện pháp phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT đã tạo nên hiệu quả tích cực trong thực tế giảng dạy, HS các lớp TN đã cải thiện đáng kể điểm số trong bài kiểm tra về NL TDPB, cho thấy sự phát triển NL của người học.

Thực hiện dạy học theo quy trình mới, GV cần có sự linh hoạt, sáng tạo, nền tảng kiến thức sâu rộng, có tư duy mở trong việc tiếp nhận các quan điểm trái chiều từ phía người học, tạo không khí lớp học dân chủ để HS tự tin trình bày quan điểm cá nhân. HS cần chủ động, tích cực trong quá trình học tập, có được thái độ phản biện phù hợp trong tranh luận, biết tôn trọng, lắng nghe các quan điểm trái chiều, tự mở rộng vốn hiểu biết, trải nghiệm cá nhân để nâng cao chất lượng lập luận.

Quá trình thực nghiệm đã kiểm chứng được các biện pháp mà luận án đã đề xuất ở chương 3 là phù hợp và đem lại hiệu quả trong việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Giả thuyết khoa học đã được chứng minh là đúng đắn. Tuy nhiên, NL TDPB gồm nhiều thành tố và mức độ phát triển của mỗi thành tố là khác nhau, việc phát triển NL TDPB nói chung và phát triển các thành tố của NL TDPB nói riêng là một quá trình lâu dài, trong quá trình áp dụng các nguyên tắc và biện pháp, GV cần thiết có sự điều chỉnh phù hợp với tiến trình phát triển NL của HS.

Tiểu kết chương 4

Mục đích của TN sư phạm là kiểm chứng tính khả thi, phù hợp, hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất nhằm phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Thực tế hoạt động TN tại trường THPT Hà Văn Mao, Tỉnh Gia 2, Hàm Rồng đã cho thấy: (1) NL TDPB của HS lớp TN đã có những tiến bộ bước đầu khi kết quả bài kiểm tra sau TN cao hơn lớp ĐC, HS tích cực, chủ động, sáng tạo, đề xuất được các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá mới mẻ về vấn đề trong VB; (2) GV vận dụng hiệu quả được các biện pháp được cụ thể hoá trong kế hoạch bài dạy, tổ chức lớp học sôi nổi, hào hứng, nhận thấy sự thay đổi trong hoạt động học tập của HS. Việc đánh giá hiệu quả thực nghiệm được căn cứ trên dữ liệu định lượng và định tính, đảm bảo tính chính xác, khách quan của việc đánh giá.

Như vậy, quá trình TN đã cho thấy các biện pháp được đề xuất ở chương 3 luận án có tính khả thi, phù hợp trong dạy học đọc hiểu VB TTT ở trường THPT, đặc biệt phù hợp với định hướng dạy học phát triển NL HS theo CTGDPT 2018.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Sau quá trình nghiên cứu về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT ở trường THPT, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

1.1. Phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT là một vấn đề có ý nghĩa khoa học và ý nghĩa thực tiễn. HS phát triển NL TDPB sẽ có cái nhìn đa chiều, khám phá được những ý tưởng mới mẻ, sâu sắc. Như vậy, HS không chỉ phát triển được NL cốt lõi mà còn nâng cao được khả năng đọc hiểu VB TTT. Tuy có vai trò quan trọng, nhưng vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học nói chung và trong dạy học VB TTT nói riêng chưa được quan tâm đúng mức. Tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về vấn đề phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học TTT ở trường THPT, chúng tôi nhận thấy, hiện chưa có công trình nghiên cứu hệ thống, hiệu quả. Chọn vấn đề này để nghiên cứu, luận án đã có đóng góp cả về lí luận và thực tiễn, đề tài phù hợp với định hướng phát triển NL của CTGDPTTT 2018, đáp ứng được yêu cầu đào tạo nhân lực trong thời đại hiện nay.

1.2. Luận án đã làm rõ cơ sở lí luận và thực tiễn của việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Cụ thể, luận án đã hệ thống những vấn đề cơ bản về NL TDPB (khái niệm, cấu trúc, vai trò, đặc điểm của người có NL TDPB tốt, mối quan hệ giữa TDPB với tư duy sáng tạo và NL giải quyết vấn đề, tầm quan trọng của việc phát triển NL TDPB cho HS THPT), chỉ ra tiềm năng của VB TTT và việc dạy học TTT trong việc phát triển NL TDPB cho HS THPT, xác định cấu trúc, đường phát triển, thang đo đánh giá NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT. Khảo sát thực trạng, luận án đã đánh giá được NL TDPB của HS THPT và việc phát triển NL TDPB cho HS THPT trong giờ dạy học TTT hiện còn nhiều hạn chế, chưa hiệu quả.

1.3. Định hướng phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học đọc hiểu VB TTT, luận án đã đề xuất một số nguyên tắc và biện pháp. Các nguyên tắc cần đảm bảo trong phát triển NL TDPB gồm: 1, Đảm bảo phù hợp và đáp ứng mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phát triển NL HS THPT theo CTGDPTTT và CTGDPT môn Ngữ văn 2018; 2, Đảm bảo phù hợp với đặc trưng của VB TTT và hoạt động đọc hiểu VB TTT; 3, Đảm bảo phù hợp với đặc điểm tâm lí và NL trí tuệ của HS THPT; 4, Đảm bảo tích hợp phù hợp các biện pháp phát triển NL TDPB trong tiến trình dạy học đọc hiểu VB TTT. Biện pháp được đề xuất gồm: 1, Bổ sung tri thức nền cho HS – cơ sở để phát triển NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT; 2, Hướng dẫn HS phát hiện các KHTM có tính vấn đề trong VB TTT và nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa; 3, Hướng dẫn HS đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về

nghĩa và ý nghĩa của KHTM có tính vấn đề trong VB TTT; 4, Hướng dẫn HS đánh giá mức độ thuyết phục của mỗi cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá để lựa chọn được cách thuyết phục nhất; 5, Hướng dẫn HS hiệu chỉnh các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về KHTM trong VB TTT khi phát hiện sai sót trong lập luận.

Ở mỗi nhóm biện pháp, chúng tôi làm rõ mục tiêu và nội dung, cách thức áp dụng một số kĩ thuật, công cụ để phát triển NL TDPB cho HS trong quá trình dạy học đọc hiểu VB TTT. Các biện pháp đã đề xuất cần được áp dụng linh hoạt, phù hợp với đặc trưng của VB TTT, đối tượng HS và điều kiện thực tế của lớp học.

1.4. Việc sử dụng các biện pháp mà luận án đề xuất đã được chứng minh là có tính khả thi và đem lại hiệu quả thông qua các vòng thực nghiệm. Kết quả thực nghiệm được đánh giá trên cơ sở các dữ liệu định lượng và định tính, đảm bảo khách quan, khoa học.

1.5. Thực hiện đề tài và TN đánh giá các biện pháp đề xuất, chúng tôi nhận thấy đây là các biện pháp hiệu quả, khả thi trong dạy học đọc hiểu VB TTT. Tuy nhiên, việc phát triển NL TDPB không chỉ phù hợp trong hoạt động dạy học đọc hiểu VB TTT, mà còn có thể mở rộng nghiên cứu trong quá trình dạy học đọc hiểu các dạng VB khác nhau. Ngoài ra, đọc hiểu không tách rời hoạt động viết và hoạt động nghe – nói, việc phát triển NL TDPB cho HS có thể được nghiên cứu áp dụng trong hoạt động viết, hoạt động nghe – nói và cần nghiên cứu các biện pháp kết hợp linh hoạt các hoạt động này nhằm nâng cao hiệu quả phát triển NL TDPB cho người học. Bên cạnh đó, cấu trúc của NL TDPB gồm bề nổi và bề sâu, bề sâu lại gồm nhiều thành tố khác nhau (kiến thức, kĩ năng, động lực, thái độ, trải nghiệm,...). Trong phạm vi đề tài, luận án đã đề xuất được hệ thống biện pháp nhằm tác động tới phần bề mặt của NL là các hành vi có thể quan sát được và các biện pháp nâng cao chất lượng kiến thức HS. Luận án có quan tâm đề cập tới vấn đề nâng cao hứng thú cho người học, nâng cao trải nghiệm, bồi dưỡng thái độ, làm tăng động lực cho HS trong quá trình tổ chức các hoạt động học tập. Tuy nhiên, để quá trình bồi dưỡng, nâng cao hứng thú, trải nghiệm, thái độ, động lực cho HS có hiệu quả cao, cần xây dựng biện pháp có tính hệ thống và đồng bộ hơn.

Trong phạm vi khảo sát của đề tài, chúng tôi đã thực hiện kết hợp in phiếu và sử dụng phiếu online để mở rộng phạm vi khảo sát một số tỉnh thành trong cả nước và tập trung tới đối tượng HS ở tỉnh Thanh Hoá. Tuy nhiên, việc phân biệt đối tượng khảo sát là HS chất lượng cao (trường chuyên, trường năng khiếu,...) và HS đại trà có được đặt ra trong mục tiêu khảo sát, nhưng vẫn chưa đưa đến được những nhận xét sâu sắc và toàn diện. Rõ ràng, với những đối tượng HS khác nhau, các biện pháp đề xuất cần có những đặc thù riêng. Bên cạnh đó, để phát triển NL TDPB cho

HS trong dạy học VB TTT nói riêng, trong dạy học nói chung, các biện pháp tác động không chỉ hướng tới người học, mà cần có các biện pháp tác động tới GV, tới các nhà hoạch định và quản lí giáo dục.

Như vậy, đề tài hiện có khả năng mở rộng ở phạm vi khảo sát, phạm vi đối tượng tác động, phạm vi nội dung dạy học. Nghiên cứu để mở rộng phạm vi đề tài là vấn đề có ý nghĩa về lí luận và thực tiễn, góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục.

2. Khuyến nghị

Từ kết quả nghiên cứu của luận án, chúng tôi có một số khuyến nghị sau

2.1. Với các cơ quan quản lí giáo dục: quan tâm và chú ý bồi dưỡng GV, tạo điều kiện để GV nâng cao NL dạy học theo định hướng phát triển NL TDPB cho HS.

2.2. Với các GV Ngữ văn cấp THPT: cần chủ động tìm hiểu về việc phát triển NL TDPB cho HS trong dạy học Ngữ văn và vận dụng trong thực tiễn dạy học các nội dung nghe – nói – đọc – viết. Để HS có NL TDPB thì trước hết GV cần rèn luyện để có NL TDPB, đề xuất được các tình huống có tính vấn đề, hướng dẫn người học thực hiện các thao tác tư duy để giải quyết vấn đề trong học tập, lắng nghe và tôn trọng quan điểm cá nhân của HS, không định kiến, không thiên kiến trong quá trình tiếp nhận các thông tin trái chiều của người học, tạo môi trường để người học được phát huy NL cá nhân. Điều này sẽ giúp HS nâng cao được NL TDPB, đồng thời phát triển được các năng lực đặc thù của môn Ngữ văn. Ngoài ra, việc rèn luyện để có trình độ chuyên môn vững chắc, nền tảng tri thức nền dày dặn cũng là yêu cầu quan trọng để GV có thể linh hoạt trong các tình huống sư phạm, trước cách tiệp cận vấn đề mới mẻ, độc đáo của HS.

2.3. Đối với các trường Đại học, Cao đẳng đào tạo sinh viên Sư phạm Ngữ văn, nội dung phát triển NL nói chung, phát triển NL TDPB nói riêng nên được đưa vào nội dung giảng dạy, SV được thực hành các thao tác TDPB cơ bản và vận dụng TDPB vào việc tự đọc VB.

Như vậy, những kết quả nghiên cứu đã góp phần làm sáng tỏ giả quyết khoa học của luận án. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, chắc chắn luận án không tránh khỏi thiếu sót, chúng tôi rất mong nhận được những ý kiến nhận xét, đóng góp từ các góc độ khác nhau để hoàn thiện luận án.

CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2017), “Phát triển kỹ năng sử dụng yếu tố miêu tả trong văn bản tự sự thông qua hoạt động tổ chức câu lạc bộ”, *Dạy và Học ngày nay*, 6/2017.
2. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2017), “Phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua hệ thống câu hỏi hướng dẫn giải mã văn bản nghệ thuật”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới và hội nhập*, 2017.
3. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2019), “Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong hoạt động hướng dẫn đọc hiểu văn bản thơ trữ tình ở Việt Nam”, *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn – Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 2019
4. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2018), “Educate Ecological Consciousness for High School Students through Teaching Literature in Vietnam”, *Proceedings of 5th International conference on Language, society and culture in Asian contexts. LSCAC 2018*, Jakarta Indonesia publishing house, 2018.
5. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2022), “Enhancing High School Students’ Critical Thinking Competency through Teaching Reading Comprehension – Vital Orientation of High-Quality Human Resources Training”, *Proceedings of the International Conference on Culture, Education & Tourism with Economic Development. TED-2022*, Finance publishing house, 2022.
6. Lưu Thị Thanh Thuỳ (2022), “Enhance Ecological Consciousness and Critical Thinking for Students through Teaching Catching Crocodiles in U Minh Ha Forest (Son Nam)”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Sinh thái và văn hóa Nam Bộ trong văn học Việt Nam*, 2022.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Richard Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy phản biện – khái niệm, công cụ*, NXB Tổng hợp T.p Hồ Chí Minh, Hồ Chí Minh.
2. Nguyễn Phi Vân (2019), *Tôi – Tương lai và Thế giới*, NXB Thế giới, Hà Nội.
3. UNESCO, Education and Training in a Changing World : What Skill Do We Need? [online] Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Ui_rzJ8OYNc [Accessed 12 March 2023].
4. Battelle for Kids Framework for 21st Century Learning, [online] Available at: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf [Accessed 12 March 2023].
5. OECD (2019), OECD Future of Education and Skills 2030 – OECD Learning Compass 2030 – A Series of Concept Notes, [online] Available at: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [Accessed 12 March 2023].
6. World Economic Forum, Ten 21st-century skills every student need [online] Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> [Accessed 12 March 2023].
7. ATC21S, Assessment and Teaching of 21Century Skill [online] Available at: https://www.researchgate.net/publication/242705214_Assessment_and_Teaching_of_21st_Century_Skills [Accessed 12 March 2023].
8. Waltraud Glaeser, Digital Transformation: People, Culture, Workplace - Luckily it's only VUCA! Navigating in a VUCA World Lecture, [online] Available at: <https://www.vuca-world.org/wp-content/uploads/2022/01/vuca-lecture.pdf> [Accessed 12 March 2023].
9. Đỗ Đức Lân và cộng sự (2018), “Giáo dục kỹ năng thế kỷ XXI – kinh nghiệm cho giáo dục phổ thông Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 116-120.
10. 21st Century Competencies, [online] Available at: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>, [Accessed 12 March 2023].

11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018*.
12. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018*.
13. [online] Available at:
https://www.cambridge.org/vn/cambridgeenglish/catalog/skills/unlock-2nd-edition/product-details/teaching-critical-thinking?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=unlock [Accessed 12 March 2023].
14. R. Paul (2004), *The state of critical thinking today*, [online] Available at:
<https://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523> [Accessed 12 March 2023].
15. Maria Popova, *The Charter of Free Inquiry: The Buddha's Timeless Toolkit for Critical Thinking and Combating Dogmatism*, [online] Available at:
<https://www.themarginalian.org/2016/03/07/buddha-kalama-sutta/> [Accessed 12 March 2023].
16. J. Dewey (1909), *How we think*, D.C.Heath&CO Publisher, Boston New York Chicago.
17. Goodwin Watson and Edward Glaser, *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal – UK Edition*, [online] Available at:
https://www.pearsonvue.com/phnro/wg_practice.pdf [Accessed 12 March 2023].
18. Alec Fisher (2001), *Critical thinking – An Introduction*, second edition, Cambridge University Press.
19. Lipman, (1988), *Education Leadership*, p. 38-43, [online] Available at:
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf [Accessed 12 March 2023].
20. Facione, P. A. (1990), *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research Findings and Recommendations*, [online] Available at:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> [Accessed 12 March 2023].
21. Ennis (1991), “Critical Thinking: A Streamlined Conception”, *Teaching Philosophy*, 14:1, March 1991, 5-24.
22. Vincent Ryan Ruggiero (2009), *Beyond Feelings - A Guide to Critical Thinking*, NXB MC Grow Hill.
23. Bailin (2002), “Critical Thinking and Science Education”, *Science &*

- Education* 11(4), Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 361–375.
24. Jonathan H. et al (2020), *Critical thinking: skill development framework*, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=ar_misc)
 25. Lewis, A., & Smith, D. (1993), “Defining higher order thinking”, *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
 26. Sternberg, R. J. (1986), *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*, National Institute of Education, Washington, DC.
 27. Fisher A. and Scriven M. (1997), *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*, the Centre for Research in Critical Thinking. UEA. Norwich, UK and Edgepress, CA. USA
 28. Halpern, D. F. (1998), “Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring”, *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
 29. Willingham, D. T. (2007), “Critical thinking: Why is it so hard to teach?”, *American Educator*, 31, 8–19.
 30. Peter A. Facione (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Executive Summary “The Delphi Report”*, Millbrae, CA: California Academic Press.
 31. Kurfiss (1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 2, Washington DC, Association for the Study of Higher Education.
 32. Lê Thanh Sơn và Đoàn Đức Lương, *Kỹ năng tư duy phản biện*, NXB Đại học Huế, 2018.
 33. Phạm Thị Thắng (2015), “Tư duy phản biện trong học kỹ năng nói tiếng Anh”, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 3/2015, 164-165.
 34. Đỗ Thị Diệu Ngọc và Nguyễn Huy Cường (2019), *Tư duy biện luận – Nghĩ hay hơn hay nghĩ*, NXB Thế giới, Hà Nội.
 35. Lê Sỹ Điền và Nguyễn Văn Thu (2020), “Phát triển tư duy phản biện trong dạy học môn Ngữ văn cho học sinh ở trường Dự bị Đại học Dân tộc Trung ương”, *Tạp chí Khoa học, giáo dục và công nghệ*, Volume 9, Issue 3, 99-106.
 36. Nguyễn Thị Lệ Thanh (2020), “Xây dựng tình huống có vấn đề trong dạy học đọc hiểu văn bản nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh ở trường trung học phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, volume

- 6, No.4, 12-21.
37. *Defining critical thinking*, [online] Available at:
<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
[Accessed 12 March 2023].
38. Ennis, R.H. (1987), A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities, *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: W.H. Freeman, 9-26.
39. Brookfield, S. (1987), *Developing critical thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, Jossey – Bass Publishers, San Francisco.
40. Peter A. Facione (2011), *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, [online] Available at:
http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf [Accessed 12 March 2023].
41. Paul, R. and Elder, L. (2014), *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, third edition, Pearson Education Limited.
42. Rober Fisher (1988), *Teaching Children to Think*, [online] Available at:
https://books.google.com.vn/books?id=0az0JYM_pHMC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Accessed 12 March 2023].
43. Lapina, A. (2018), “Facilitating Coping Through Reflective Learning in Adult Education: A Review of the Reciprocal Relationship Between Coping and Learning”, *Adult Learning*, 29(4), 131–140.
44. Ennis, R. H. (1989), “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, *Educational Researcher*, 18, 4-10.
45. Tama, M. Carrol (1989), *Critical Thinking: Promoting It in the Classroom*, [online] Available at: <https://www.ericdigests.org/pre-9211/critical.htm> [Accessed 12 March 2023].
46. Paul Hager, Michael Kaye (1992), “Critical Thinking in Teacher Education: a Process – Oriented Research Agenda”, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.17 No.2, 26 – 33.
47. Hilsdon, J.; Bitzer, E. M. (2007), “To Become an Asker of Questions. A 'Functional-Narrative' Model to Assist Students in Preparing Postgraduate Research Proposals”, *South African Journal of Higher Education*, Vol. 21, Issue 8, 1194-1206.
48. Fitzgerald, J. and Baird, V. A. (2011), “Taking a Step Back: Teaching

- Critical Thinking by Distinguishing Appropriate Types of Evidence”, *Political Science & Politics*, 44(3), 619–624.
49. Linda M. Murawski (2014), “Critical Thinking in the Classroom... and beyond”, *Journal of Learning in Higher Education*, Spring 2014, volume 10, Issue 1, 25-30.
 50. Dawil T. Tiruneh et al (2014), “Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies”, *Higher Education Studies*; Vol. 4, No. 1; 2014, Published by Canadian Center of Science and Education, 1-17.
 51. Orique and Mc Carthy (2015), “Critical thinking and the use of nontraditional instructional methodologies”, *Journal of Nursing Education*, 54(8), 455-459.
 52. Raikou, N. et al (2017), “Implementing an Innovative Method to Develop Critical Thinking Skills in Student Teachers”, *Acta Didactica Napocensia*, 10 (2), 21-30.
 53. Herbert Nold (2017), “Using Critical Thinking Teaching Methods to Increase Student Success: An Action Research Project”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v.29 n.1, 17-32.
 54. Belinda Hakes (2008) *When Critical thinking met English literature*, Oxford, howtobooks.
 55. Chi – An Tung, Shu – Jing Chang (2009), “Developing Critical Thinking through literature reading”, *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, No.19, Dec. 2009, 287-317.
 56. Council of Writing Program Administrators (CWPA), National Council of Teachers of English (NCTE), and National Writing Project (NWP) (2011), *Framework for Success in Postsecondary Writing* [online] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516360.pdf> [Accessed 12 March 2023].
 57. Zuzana Tabackova (2015), “Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students’ Critical Thinking through Reading Literary Texts”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 726 – 731.
 58. King. Martha L. (1968), “Developing Critical Thinking Skills Through Reading”, *International Reading Association conference, Boston*, April 24-27/1968.
 59. Schmit, J. S. (2002), *Practicing Critical Thinking through Inquiry into Literature, Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom*, Urbana: National Council of Teachers of English, 104 –

125.

60. Richard Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy độc*, NXB Tổng hợp T.p Hồ Chí Minh, Hồ Chí Minh.
61. Hồ Thị Nhật (2009), “Phát triển khả năng tư duy phản biện thông qua sử dụng phương pháp tư duy 6 chiếc mũ”, *Tạp chí Dạy và học ngày nay*, số 8, 51-52.
62. Nguyễn Thị Hòa (2017), “Bàn về tư duy phản biện trong giáo dục đại học”, *Tạp chí Khoa học – Đại học Đồng Nai*, số 05-2017, 23-30.
63. Nguyễn Hải Thanh, Nguyễn Thị Hiền (2021), “Rèn luyện tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”, *HNUE Journal of Science – Educational Sciences*, Volume 66, Issue 1, 46-56.
64. Ngô Vũ Thu Hằng, Nguyễn Thuỳ Ninh, Phạm Thị Phương Liên (2018), “Thiết kế các dạng bài tập nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học”, *Tạp chí Giáo dục*, số 438 – kì 2 – 9/2018, 28-32.
65. Vũ Văn Ban, Bùi Ngọc Quân (2017), “Rèn luyện khả năng tư duy phản biện cho sinh viên trong quá trình dạy học bậc đại học”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh*, Tập 14, số 7, 125 – 132.
66. Lê Thanh Thế (2017), “Thực trạng và đề xuất biện pháp nhằm nâng cao kỹ năng tư duy phản biện của sinh viên Trường Đại học Đồng Nai theo giáo dục học Phật giáo”, *Tạp chí Khoa học – Đại học Đồng Nai*, số 06-2017, 29-37.
67. Phạm Thị Thắng (2015), “Tư duy phản biện trong học kỹ năng nói tiếng Anh”, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 3/2015, 164-165.
68. Phan Thị Luyến (2005), “Một số vấn đề phát triển tư duy phê phán của người học”, *Tạp chí giáo dục*, Số 128, 12-14.
69. Nguyễn Thị Kim Thoa và Bùi Đức Phương (2020), “Dạy học môn Toán theo hướng phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh lớp 9 thông qua mô hình lớp học đảo ngược”, *Tạp chí Giáo dục*, số 471, kì 1-2/2020, 36-41.
70. Phan Thế Bình (2010), “Rèn luyện tư duy phê phán và tư duy sáng tạo cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học chương điện li (Hóa học 11 nâng cao)”, *Tạp chí Giáo dục*, số 240, 56-57.
71. Trần Văn Thành (2011), *Đánh giá tư duy phê phán và tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học dự án nội dung kiến thức từ trường vật lí 9*

THCS, đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp trường – trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

72. Nguyễn Thị Bích Ngọc, Phan Thị Thanh Hội (2020), “Rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học chương “Chuyển hoá vật chất và năng lượng” (Sinh học 11)”, *Tạp chí Giáo dục*, số 487, kì 1 – 10/2020, 34-39.
73. Hoàng Thị Mai (2013), “Phát triển các kỹ năng tư duy phê phán cho sinh viên qua hoạt động nghiên cứu, phê bình và tiếp nhận văn học”, *Tạp chí khoa học giáo dục*, số 92, 20 – 21.
74. Nguyễn Văn Thái (2020), “Một số biện pháp phát triển năng lực tư duy phản biện trong dạy học đọc hiểu văn bản “Chiếc thuyền ngoài xa” của Nguyễn Minh Châu”, *Tạp chí Giáo dục*, số 469, kì 1 – 1/2020, 27-30.
75. Cao Kiều Khanh (2020), “Phát triển năng lực tư duy phản biện trong tạo lập văn bản nghị luận xã hội cho học sinh trung học phổ thông: một số nghiên cứu từ Việt Nam”, *Tạp chí Giáo dục*, số 484, kì 2-8/2020, 28-31.
76. Nguyễn Thị Lệ Thanh (2020), “Xây dựng các tình huống có vấn đề trong dạy học đọc hiểu văn bản nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh ở trường trung học phổ thông”, *HNUE Journal of Science - Educational Sciences*, Vol 65, Is 4, 12-21.
77. Nguyễn Văn Thái (2020), “Vận dụng tình huống có vấn đề vào dạy học văn xuôi Việt Nam sau 1975 ở trung học phổ thông theo hướng phát triển năng lực tư duy phản biện”, *Tạp chí Giáo dục*, số 466, kì 2, 32-34.
78. Nguyễn Thị Lệ Thanh (2020), “Sử dụng hoạt động tranh biện trong dạy học đọc hiểu văn bản nhằm phát triển tư duy phản biện và năng lực phản biện cho học sinh trung học phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt tháng 10/2019, 197 - 200.
79. Bùi Thế Nhưng (2013), “Phát huy khả năng phản biện của học sinh trung học phổ thông trong dạy học Văn”, *Lí luận giáo dục – dạy học*, số 303, 15 – 17.
80. Watson-Glaser (1980), *Critical Thinking Appraisal*, [online] Available at: https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/reports/Watson-Glaser_One_Page_Summary.pdf [Accessed 12 March 2023].
81. California Critical Thinking Disposition Inventory [online] Available at: <https://www.insightassessment.com/product/cctdi> [Accessed 12 March 2023].

82. Cornell Critical Thinking Tests, [online] Available at: <https://www.criticalthinking.com/cornell-critical-thinking-tests.html> [Accessed 12 March 2023].
83. Aptitude test, [online] Available at: <https://www.apptitude-test.com/free-aptitude-test/critical-thinking/> [Accessed 12 March 2023].
84. Test Partnership, [online] Available at: <https://www.testpartnership.com/free/critical/1/> [Accessed 12 March 2023].
85. GMAT (Graduate Management Admission Test) [online] Available at: <https://www.mba.com/exams/gmat-exam> [Accessed 12 March 2023].
86. SHL, [online] Available at: <https://www.shl.com/shldirect/en/practice-tests/> [Accessed 12 March 2023].
87. Tian Dong and Lu Yue (2015), “A Study on Critical Thinking Assessment System of College English Writing”, *English Language Teaching*; Vol. 8, No. 11, 176-182.
88. Nguyễn Thị Lệ Thanh (2020), “Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực phân biệt cho học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản ở chương trình Ngữ văn THPT”, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế*, Số 2(54)/2020, 96-106.
89. Applebee, Arthur N. (1993), *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States*, National Council of Teachers of English, 1111 W.Kenyon Road, Urbana, Illinois 6180-11096.
90. Somere Albert B. (1999), *Teaching Poetry in High School*, National Council of English. 1111 W.Kenyon Road, Urbana, Illinois 6180-11096.
91. Ali Akbar Khansir (2012), “Teaching Poetry in the ELT Classroom”, *International Review of Social Sciences and Humanities*, Vol. 3, No. 1 (2012), 241-245.
92. Mohammad Khatib (2011), “A New Approach to Teaching English Poetry to EFL Students”, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 1, 164-169.
93. Sofia Jusslin and Heidi Höglund (2021), “Arts-based responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education”, *Literacy* Volume 55, Number 1, January 2021, 39-51.
94. Amanda Naylor and Audrey B. Wood (2012), Teaching Poetry – Reading and responding to poetry in the secondary classroom, [online] Available at: <https://books.google.com.vn/books?hl=vi&lr=&id=G1zECdsjNOgC&oi=fnd>

&pg=PR1&dq=teaching+poetry&ots=0SIIdFF3Ha2&sig=zi9X2PIReo00Du70oSWKPObTJb0&redir_esc=y#v=onepage&q=teaching%20poetry&f=false [Accessed 12 March 2023].

95. Nguyễn Sĩ Cẩn (1984), *Mấy vấn đề về phương pháp dạy văn thơ cổ Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
96. Lê Quang Hưng (1992), “Giảng dạy thơ ca lãng mạn 1930 – 1945 ở trường phổ thông trung học”, *Tạp chí Văn học*, Số 2, 79-82.
97. Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Hiểu văn, dạy văn*, NXB Giáo dục.
98. Nguyễn Xuân Lạc (2003), “Vận dụng thi pháp thơ Đường để dạy bài thơ Xa ngắm thác núi Lư”, *Tạp chí Ngôn ngữ*, Số 12, 64-67.
99. Nguyễn Viết Chữ (2006), *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
100. Nguyễn Văn Long (2009), *Phân tích tác phẩm văn học hiện đại Việt Nam từ góc nhìn thể loại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
101. Nguyễn Thị Thanh Hương (2012), “Một số lưu ý khi dạy học thơ mới ở trường phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, số 294, 39-41.
102. Phan Trọng Luận (2014), *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
103. Vũ Thị Thanh Huyền (2014), “Thiết kế dạy học tác phẩm thơ Sang thu trong chương trình ngữ văn trung học cơ sở”, *Tạp chí Giáo dục*, số 330, 31 – 32.
104. Nguyễn Phương Mai (2022), “Một số biện pháp tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông môn Ngữ văn”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 18, số 01, 21-27.
105. Stefanie J. Fowler (2019), *The Impact of Poetry Annotations on the Critical Thinking Skills of High School Juniors and Seniors at a School in a Southeastern State*, Doctoral dissertation, University of South Carolina.
106. Siti Aisyah, Priyanto Widodo, M.Khusni Mubarak et al (2019), “The Role of Poems in Developing Critical Thinking Skill of low Achieving Students”, *Magister Scientiae*, Edisi No.46 Oktober 2019, 238-260.
107. Megan Chiusaroli and Brittany Ober (2016), “Poetry as a Means for Critical Thinking and Self-Expression”, *Idiom*, Spring 2016, Volume 46, Issue 2, 15-16.
108. Zuzana Tabackova (2015), “Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students’ Critical Thinking through Reading Literary Texts”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186,

726 – 731.

109. Revue Organisation & Travail (2021), “Competency Ice-berg model – A quality view to the university of Tlemcen”, *Revue Organisation & Travail*, Volume 10, N.4, 386-399.
110. OECD, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) – Summary of the Final Report “Key Competencies for a Successful and a Well-Functioning Society”, [online] Available at:
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
[Accessed 12 March 2023].
111. Québec Education Program, Cross-curricular competencies, [online] Available at:
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/educprg2001-020.pdf [Accessed 12 March 2023].
112. Hoàng Phê (2017), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, Đà Nẵng.
113. Hoàng Hoà Bình (2015), “Năng lực và đánh giá năng lực”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, số 6 (71), 21-32.
114. A.S. Hornby (1997), *Oxford advanced learner's dictionary International student's edition*, NXB Oxford university press.
115. Vũ Dũng (2008), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
116. Nguyễn Quang Uẩn, Nguyễn Văn Luỹ, Đinh Văn Vang (1999), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
117. Defining Critical thinking, [online] Available at:
https://www.criticalthinking.org/template.php?pages_id=766 [Accessed 12 March 2023].
118. Edward M. Glaser (1941), *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Teacher's College, Columbia University.
119. Y. Rosen, M.Tager (2014), “Making student thinking visible through a concept map in coputer-based assessment of critical thinking”, *J.Educational computing ressearch*, Vol. 50(2), 249-270.
120. Hoàng Thị Mai (2003), “Tư duy phê phán và tư duy sáng tạo trong cảm thụ văn chương ở nhà trường phổ thông”, *Tạp chí giáo dục*, số 311, kì 1-6/2003, 46-49.
121. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1999), *Giáo trình Triết học Mac – Lênin, Dùng trong các trường đại học, cao đẳng, tái bản lần thứ 3 có sửa chữa, bổ sung*, NXB Quốc gia, Hà Nội.
122. Karim Shabani, Mohamad Khatib, Saman Ebadi (2010), “Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers'

- Professional Development”, *English Language Teaching*, Vol. 3, No. 4; December 2010, 237-248.
123. UNIDO (2002), Competencies strengthening organizational core values and managerial capabilities, [online] Available at: <https://docplayer.net/9459584-Unido-competencies-strengthening-organizational-core-values-and-managerial-capabilities.html> [Accessed 12 March 2023].
124. Integrated institute of professional management (2020), Competency Ice-beig Model, [online] Available at: <https://iipmi.org/wp-content/uploads/2020/06/Competency-Iceberg-Model-1.pdf> [Accessed 12 March 2023].
125. Seema Sanghi (2007), *The Handbook of Competency Mapping – Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*, [online] Available at:
126. <https://books.google.com.ec/books?id=tGDIDAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>, [Accessed 12 March 2023].
127. Nguyễn Lan Phương (2015), *Đánh giá năng lực người học*, Báo cáo khoa học tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, tháng 01- 2015.
128. KhongViLay Volayuth (2018), “Đánh giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh trung học phổ thông thông qua dạy học theo dự án phân hoá học vô cơ ở nước Cộng hoà dân chủ nhân dân Lào”, *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt, tháng 9/2018, tr 267-275.
129. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (Đồng chủ biên) (2007), *Từ điển thuật ngữ văn học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
130. Trần Đình Sử (2008), *Lí luận văn học – tác phẩm và thể loại văn học*, tập 2, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
131. OECD, PISA 2018 Reading Framework, [online] Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5c07e4f1-en.pdf?expires=1695564015&id=id&accname=guest&checksum=51EDA2FF3D484C1377B0FFFBCB5E416F>, [Accessed 12 March 2023].
132. Phạm Thị Thu Hương (2012), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
133. Phạm Thị Thu Hương (2017), “Dạy đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn ở trường trung học theo mô hình ba giai đoạn (trước khi đọc, trong khi đọc, sau khi đọc)”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc Nghiên cứu và giảng dạy ngữ văn trong bối cảnh đổi mới và hội nhập*, NXB Khoa học Xã hội.
134. Đỗ Ngọc Thống (Tổng chủ biên), Bùi Minh Đức (Chủ biên), Đỗ Thu Hà, Phạm Thị Thu Hiền, Lê Thị Minh Nguyệt (2018), *Dạy học phát triển*

- năng lực môn Ngữ văn trung học phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
135. Nguyễn Thị Quế (2019), “Một số gợi ý khi thiết kế dạy học đọc – hiểu văn bản văn học môn Ngữ văn ở trung học cơ sở theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, số 22, tháng 10/2019.
136. Lê Thị Thuỳ Vinh (2020), Quy trình dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình trong sách giáo khoa trung học phổ thông từ lí thuyết tín hiệu thẩm mỹ, *HNUE journal of Science, Educational Sciences*, vol 6, Iss 9, 3-13.
137. Lê Huy Bắc (2016), “Những khái niệm cơ bản của kĩ hiệu học”, *Kĩ hiệu học – Từ lí thuyết đến ứng dụng trong nghiên cứu và dạy học Ngữ văn* (Kỷ yếu hội thảo quốc gia), 31-39.
138. Lena Henningsen (2021), *What is reading act?* [online] Available at: https://readchina.github.io/interventions/What_is.html#:~:text=The%20reading%20in%20reading%20acts,they%20generate%20meaning%20from%20texts [Accessed 12 March 2023].
139. Hoàng Thị Mai (2017), “Lí thuyết ứng đáp trong giải mã tác phẩm”, *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, 37-59.
140. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan (2007), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm, Dành cho các trường Đại học sư phạm và cao đẳng sư phạm*, NXB Đại học quốc gia, Hà Nội.
141. Dikken, O., Limbu, B., & Specht, M. (2021), Expert distribution similarity model: Feedback methodology for non-imitation based handwriting practice, [online] Available at: <https://pure.tudelft.nl/ws/portalfiles/portal/131398970/paper6.pdf>, [Accessed 12 March 2023].
142. Nguyễn Công Khanh (2004), *Đánh giá và đo lường trong nghiên cứu khoa học*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
143. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2006), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 trung học phổ thông môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
144. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2007), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 11 trung học phổ thông môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
145. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2008), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 12 trung học phổ thông môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
146. Đinh Thị Kim Thoa, Trần Thị Quỳnh Trang, Lê Thị Hằng (2016), “Thực trạng năng lực tư duy phản biện của học sinh trung học phổ thông tại

- Hà Nội”, *Tạp chí Giáo dục* số đặc biệt, 10/2016, 130-134.
147. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục, Chương trình đảm bảo chất lượng giáo dục trường học (2014), *Tài liệu tập huấn Dạy học Tích hợp ở trường trung học cơ sở, trung học phổ thông (Dùng cho cán bộ quản lý, giáo viên THCS, THPT)*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
148. Richard Paul và Linda Elder (2016), *Cẩm nang tư duy đặt câu hỏi bản chất*, NXB Tổng hợp T.p Hồ Chí Minh, Hồ Chí Minh.
149. E.Bono (2019), *Tự luyện cách tư duy*, NXB Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh, Hồ Chí Minh.
150. Daniel Kahneman (2015), *Tư duy nhanh và chậm – nên hay không nên tin vào trực giác*, NXB Thế giới, Hà Nội.
151. Nguyễn Văn Dân (2020), Phương pháp luận nghiên cứu văn học: Phương pháp trực giác, < <https://taodan.com.vn/phuong-phap-luan-nghien-cuu-van-hoc-phuong-phap-truc-giac.html>>, xem 16/03/2023.
152. Lương Thị Hiền (2020), Một số biểu tượng ngữ âm trong tập thơ “Bóng chữ của Lê Đạt”, <<http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghi%C3%AAnc%E1%BB%A9u/Ng%C3%B4n-ng%E1%BB%AF/p/mot-so-bieu-tuong-ngu-am-trong-tap-tho-bong-chu-cua-le-dat-797>>, xem 10/02/2023.
153. Doug Erlandson (2020), *Hiểu sâu nghĩ thấu*, Phùng Quang Hưng dịch, NXB Thế giới, Hà Nội.
154. E.Bono (Nguyễn Hữu Dũng dịch) (2019), *Sáu chiếc mũ tư duy – Six Thinking Hats*, NXB Thế Giới, Hà Nội.
155. Lê Thị Kim Hoa, Bùi Thành Khoa (2020), “Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên: góc nhìn lý thuyết nhu cầu mở rộng của Maslow”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, số 46, 235-248.
156. CRAAP Test, [online] Available at: <https://academic-englishuk.com/wp-content/uploads/2018/07/CRAAP-Test-AEUK-1.pdf> [Accessed 12 March 2023].
157. Nguyễn Thụy Khánh Chương (2012), *Những trò ngụy biện biến sai thành trái*, NXB Lao động Xã hội, Hà Nội.
158. Doug Erlandson – Phùng Quang Hưng dịch (2020), *Hiểu sâu nghĩ thấu (How to think clearly: A guide critical thinking)*, NXB Thế giới, Hà Nội.
159. Haris Delic and Senad Bećirović (2016), “Socratic Method as an Approach to Teaching”, *European Researcher*, Series A, 2016, Vol. (111), Is. 10, 511-517.

PHỤ LỤC
PHỤ LỤC 1
PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY
PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở
TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

(Dành cho giáo viên)

Để góp phần nâng cao năng lực tư duy phản biện cho học sinh và hiệu quả dạy học thơ trữ tình ở trường Trung học phổ thông, chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu đề tài *Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường Trung học phổ thông*. Từ thực tiễn giảng dạy của mình, xin Thầy/ Cô vui lòng cho biết ý kiến bằng cách trả lời các câu hỏi dưới đây.

Xin trân trọng cảm ơn sự cộng tác của Thầy/ Cô!

Câu 1: Theo Thầy/ Cô, ý kiến nào dưới đây khái quát đầy đủ nhất về khái niệm tư duy phản biện?

- A. Tư duy phản biện là một quá trình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá một thông tin đã có nhằm làm sáng tỏ tính chính xác của vấn đề
- B. Tư duy phản biện là năng lực tìm ra khuyết điểm hoặc ưu điểm trong ý kiến, quan điểm của người khác và đưa ra các luận giải có tính thuyết phục
- C. Tư duy phản biện là khả năng phát hiện vấn đề và xem xét vấn đề từ nhiều góc độ để rút ra những kết luận có căn cứ, biết lựa chọn kết luận tối ưu và hiệu chỉnh phương án khi cần thiết
- D. Tư duy phản biện là khả năng phê phán các quan điểm sai trái của người khác, đưa ra các bằng chứng và lập luận logic để thuyết phục người khác tin theo mình

Câu 2: Theo Thầy/ Cô, những kĩ năng nào sau đây cấu thành năng lực tư duy phản biện?

- A. Kĩ năng phát hiện vấn đề
- B. Kĩ năng bộc lộ ấn tượng, cảm xúc cá nhân trước vấn đề
- C. Kĩ năng thu thập và đánh giá các thông tin có giá trị để giải quyết vấn đề
- D. Kĩ năng tái hiện chân thực các sự kiện, nhân vật, bối cảnh
- E. Kĩ năng đưa ra các phán đoán từ các thông tin có giá trị và lập luận để làm sáng rõ các phán đoán
- F. Kĩ năng chia tách đối tượng thành các yếu tố, chi tiết bộ phận để phân tích
- G. Kĩ năng nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ để đưa ra giải pháp đa chiều
- H. Kĩ năng đánh giá các giải pháp để lựa chọn phương án tối ưu
- I. Kĩ năng đề xuất được những ý tưởng mới
- J. Kĩ năng chỉnh sửa lại vấn đề khi phát hiện ra sai lầm trong lập luận

Câu 3: Theo Thầy/ Cô, việc phát triển tư duy phản biện cho học sinh có mức độ quan trọng và cần thiết như thế nào?

- A. Rất quan trọng và cần thiết
- B. Quan trọng và cần thiết
- C. Bình thường
- D. Ít quan trọng và ít cần thiết
- E. Không quan trọng và không cần thiết

Câu 4: Theo Thầy/ Cô, những ý kiến nào dưới đây nêu lên vai trò của việc phát triển năng lực tư duy phản biện của học sinh?

- A. Giúp học sinh có khả năng khái quát vấn đề, tìm ra những giải pháp hiệu quả, phát triển năng lực tư duy sáng tạo, nâng cao năng lực tự học
- B. Giúp học sinh có năng lực tư duy logic, biết cách lập luận mạch lạc và tự tin trình bày quan điểm cá nhân
- C. Giúp học sinh có cái nhìn biện chứng đối với mọi vấn đề từ đó có những giải pháp thích hợp, hiệu quả đối với các vấn đề phức tạp
- D. Giúp học sinh có năng lực tự điều chỉnh cá nhân, biết tự kiểm chế cảm xúc, đương đầu với căng thẳng, giải quyết mâu thuẫn, tránh xung đột
- E. Giúp học sinh có khả năng thấu cảm

Câu 5: Theo Thầy/ Cô, dạy học thơ trữ tình có khả năng phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh ở mức độ nào?

- A. Rất có khả năng
- B. Có khả năng
- C. Ít có khả năng
- D. Không có khả năng

Câu 6: Trong dạy học thơ trữ tình ở trường Trung học phổ thông, Thầy/ Cô chú ý phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh với tần suất như thế nào?

- A. Rất thường xuyên
- B. Thường xuyên
- C. thỉnh thoảng
- D. Hiếm khi
- E. Không bao giờ

Câu 7: Theo Thầy/ Cô, ý kiến nào dưới đây nêu lên khó khăn trong việc phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình?

- A. Đặc trưng hàm ngôn đa nghĩa của thơ trữ tình khiến người đọc khó cảm thụ

- B. Các văn bản thơ trữ tình không tạo được hứng thú tiếp nhận cho học sinh
- C. Văn bản thơ trữ tình thiên về bộc lộ trực tiếp cảm xúc nên khó phát triển tư duy phản biện vốn đòi hỏi năng lực phát hiện và lập luận giải quyết vấn đề
- D. Câu hỏi trong sách giáo khoa còn ít và đơn điệu, chưa hướng đến mục tiêu phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh
- E. Học sinh chưa có thói quen tự đặt câu hỏi, tự phát hiện và giải quyết vấn đề
- F. Học sinh không dám phản biện
- G. Giáo viên thiếu các điều kiện khách quan về thời gian, cơ sở vật chất – kĩ thuật,... để tổ chức cho học sinh phản biện
- H. Giáo viên chưa có các biện pháp hiệu quả để phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình
- I. Giáo viên chưa có năng lực tư duy phản biện, không chấp nhận sự phản biện của học sinh
- J. Giáo viên chưa thấy được tầm quan trọng và tiềm năng của văn bản thơ trữ tình trong việc phát triển năng lực tư duy phản biện

Câu 8: Thầy/ Cô đánh giá mức độ năng lực tư duy phản biện của học sinh là

- A. Chưa đạt
- B. Đạt
- C. Khá
- D. Tốt
- E. Thuần thực

Các mức năng lực được mô tả như sau:

Có năng lực tư duy phản biện ở mức độ thuần thực: học sinh luôn luôn chủ động, tích cực thực hiện được nhanh chóng, đồng bộ tất cả hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện phù hợp, hiệu quả trong tất cả các tình huống.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức độ tốt: học sinh tự lực thực hiện được các hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện một cách thường xuyên, phù hợp, hiệu quả.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức khá: Dưới sự gợi ý của giáo viên, học sinh thực hiện được một số hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện phù hợp, hiệu quả.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức đạt: dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh vận dụng được lí thuyết để thực hiện được một số hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện nhưng hiệu quả chưa cao.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức chưa đạt: dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh chưa vận dụng được lí thuyết để thực hiện các hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện.

Câu 9: Theo Thầy/ Cô, những kĩ năng dưới đây được học sinh trung học phổ thông thể hiện ở mức độ nào trong các giờ học thơ trữ tình

1. Chưa đạt
2. Đạt
3. Khá
4. Tốt
5. Thuần thục

TT	Biểu hiện của NL TDPB trong đọc hiểu VB TTT	1	2	3	4	5
1	Phát hiện các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
2	Nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
3	Đề xuất cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có					
4	Tìm kiếm, lựa chọn, kết nối các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về kí hiệu thẩm mỹ					
5	Đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về kí hiệu thẩm mỹ					
6	Lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ					
7	Lựa chọn, đề xuất cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá logic, thuyết phục nhất					
8	Tìm kiếm, bổ sung thông tin, dẫn chứng và chỉnh sửa các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục					

Câu 10: Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/ Cô thực hiện những biện pháp dưới đây với tần suất như thế nào?

- 1- Rất thường xuyên
- 2- Thường xuyên
- 3- thỉnh thoảng
- 4- Hiếm khi
- 5- Không bao giờ

TT	Biện pháp	1	2	3	4	5
1	Tạo bầu không khí lớp học dân chủ để học sinh tự tin phát biểu quan điểm cá nhân					
2	Hướng dẫn học sinh tìm hiểu những kiến thức cơ bản về thơ trữ tình và năng lực tư duy phản biện					

3	Hướng dẫn học sinh xác định các kí hiệu thẩm mỹ có tiềm năng khơi gợi vấn đề				
4	Hướng dẫn học sinh đặt các dạng câu hỏi có ý nghĩa				
5	Hướng dẫn học sinh sử dụng các chiến thuật đọc hiểu để xác định, gọi tên được các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
6	Hướng dẫn học sinh đưa ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
7	Hướng dẫn học sinh tìm kiếm, xử lí thông tin và suy luận để đưa ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
8	Áp dụng các kĩ thuật dạy học để học sinh đề xuất các phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều, mới mẻ về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
9	Hướng dẫn học sinh sử dụng các dạng câu hỏi đánh giá thông tin, cách thức suy luận, kết luận về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
10	Hướng dẫn học sinh áp dụng hình thức đối thoại truy vấn Socrates nhằm nâng cao chất lượng đánh giá các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ				
11	Hướng dẫn học sinh sử dụng bảng kiểm đánh giá lập luận để lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề				
12	Hướng dẫn học sinh cách chỉnh sửa lại các kết luận chưa phù hợp về kí hiệu thẩm mỹ				
13	Hướng dẫn học sinh tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng				

Câu 11: Thầy/Cô đã sử dụng hình thức đánh giá nào để đánh giá năng lực tư duy phản biện của học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản thơ trữ tình

- A. Đánh giá thường xuyên
- B. Đánh giá định kì
- C. Đánh giá chuẩn đoán

Câu 12: Thầy/Cô đã sử dụng những công cụ nào để đánh giá năng lực tư duy phản biện của học sinh trong dạy học thơ trữ tình?

.....

Câu 13: Trong tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá năng lực đọc hiểu thơ trữ tình của học sinh trung học phổ thông hiện nay, Thầy/ Cô thường sử dụng các dạng câu hỏi, bài tập sau với tần suất như thế nào?

- 1. Rất thường xuyên
- 2. Thường xuyên
- 3. Thỉnh thoảng

4. Hiếm khi
5. Không bao giờ

TT	Dạng câu hỏi, bài tập	1	2	3	4	5
1	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh xác định các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
2	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh đưa ra phán đoán ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ					
3	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh tìm kiếm thông tin để làm căn cứ đưa ra phán đoán và làm sáng rõ phán đoán về kí hiệu thẩm mỹ					
4	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh suy luận cắt nghĩa kí hiệu thẩm mỹ từ các thông tin thu thập được					
5	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh đánh giá lập luận					
6	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất về kí hiệu thẩm mỹ					
7	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh chỉnh sửa lại các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá chưa phù hợp về kí hiệu thẩm mỹ					

Câu 14: Trong tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá năng lực đọc hiểu thơ trữ tình của học sinh Trung học phổ thông hiện nay, Thầy/ Cô thường sử dụng các dạng đề sau với tần suất như thế nào?

1. Rất thường xuyên
2. Thường xuyên
3. thỉnh thoảng
4. Hiếm khi
5. Không bao giờ

TT	Dạng đề	1	2	3	4	5
1	Dạng đề yêu cầu học sinh phân tích 1 đoạn hoặc 1 văn bản thơ trữ tình					
2	Dạng đề yêu cầu học sinh chứng minh tính đúng đắn của nhận định về văn bản thơ trữ tình					
3	Dạng đề yêu cầu học sinh so sánh 2 đoạn thơ/ văn bản thơ trữ tình					
4	Dạng đề yêu cầu học sinh đánh giá các nhận định trái chiều nhau về văn bản thơ trữ tình					
5	Dạng đề yêu cầu học sinh đánh giá các nhận định thuận chiều nhau về văn bản thơ trữ tình					

PHỤ LỤC 2
PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY
PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH
Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
(Dành cho học sinh)

Nhằm góp phần nâng cao năng lực tư duy phản biện cho học sinh và hiệu quả dạy học thơ trữ tình ở Trung học phổ thông, chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu đề tài *Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở trường Trung học phổ thông*. Em vui lòng cho biết ý kiến bằng cách trả lời các câu hỏi dưới đây.

Xin trân trọng cảm ơn!

Câu 1: Em có nhận xét như thế nào về các văn bản thơ trữ tình được chọn dạy trong sách giáo khoa Ngữ văn Trung học phổ thông hiện nay?

- A. Rất tiêu biểu, rất hứng thú
- B. Tiêu biểu, hứng thú
- C. Ít tiêu biểu, ít tạo được hứng thú
- D. Không tiêu biểu, không hứng thú

Câu 2: khi đọc hiểu văn bản thơ trữ tình, em gặp những khó khăn gì?

- A. Thơ trữ tình hàm ngôn đa nghĩa nên khó cảm thụ
- B. Các văn bản thơ trữ tình trong chương trình không gợi hứng thú tiếp nhận
- C. Thiếu kiến thức, trải nghiệm, vốn sống... nên khó cảm nhận cái hay, cái đẹp của thơ trữ tình
- D. Thiếu kĩ năng cắt nghĩa, giải thích, lập luận, đánh giá các yếu tố nghệ thuật trong thơ trữ tình
- E. Thiếu các hoạt động tạo hứng thú trong giờ học thơ trữ tình
- F. Câu hỏi chưa khơi gợi hứng thú
- G. Không thấy mối liên hệ giữa việc học thơ trữ tình với đời sống thực tiễn

Câu 3: Theo em, tư duy phản biện là gì?

- A. Tư duy phản biện là một quá trình tư duy biện chứng gồm phân tích và đánh giá một thông tin đã có nhằm làm sáng tỏ tính chính xác của vấn đề
- B. Tư duy phản biện là năng lực tìm ra khuyết điểm hoặc ưu điểm trong ý kiến, quan điểm của người khác và đưa ra các luận giải có tính thuyết phục
- C. Tư duy phản biện là khả năng phát hiện vấn đề và xem xét vấn đề từ nhiều góc độ để rút ra những kết luận có căn cứ, biết lựa chọn kết luận tối ưu và hiệu chỉnh phương án khi cần thiết
- D. Tư duy phản biện là khả năng phê phán các quan điểm sai trái của người khác, đưa ra các bằng chứng và lập luận logic để thuyết phục người khác tin theo mình

Câu 4: Theo em, người có năng lực tư duy phản biện sẽ có những khả năng nào sau đây?

- A. Kỹ năng phát hiện vấn đề
- B. Kỹ năng bộc lộ ấn tượng, cảm xúc cá nhân trước vấn đề
- C. Kỹ năng thu thập và đánh giá các thông tin có giá trị để giải quyết vấn đề
- D. Kỹ năng tái hiện chân thực các sự kiện, nhân vật, bối cảnh
- E. Kỹ năng đưa ra các phán đoán từ các thông tin có giá trị và lập luận để làm sáng rõ các phán đoán
- F. Kỹ năng chia tách đối tượng thành các yếu tố, chi tiết bộ phận để phân tích
- G. Kỹ năng nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ để đưa ra giải pháp đa chiều
- H. Kỹ năng đánh giá các giải pháp để lựa chọn phương án tối ưu
- I. Kỹ năng đề xuất được những ý tưởng mới
- J. Kỹ năng chỉnh sửa lại vấn đề khi phát hiện ra sai lầm trong lập luận

Câu 5: Theo em, tư duy phản biện có mức độ quan trọng và cần thiết như thế nào?

- A. Rất quan trọng và cần thiết
- B. Quan trọng và cần thiết
- C. Bình thường
- D. Ít quan trọng và ít cần thiết
- E. Không quan trọng và không cần thiết

Câu 6: Theo em, những ý kiến nào dưới đây nêu lên vai trò của việc phát triển năng lực tư duy phản biện?

- A. Giúp học sinh có khả năng khái quát vấn đề, tìm ra những giải pháp hiệu quả, phát triển năng lực tư duy sáng tạo, nâng cao năng lực tự học
- B. Giúp học sinh có năng lực tư duy logic, biết cách lập luận mạch lạc và tự tin trình bày quan điểm cá nhân
- C. Giúp học sinh có cái nhìn biện chứng đối với mọi vấn đề từ đó có những giải pháp thích hợp, hiệu quả đối với các vấn đề phức tạp
- D. Giúp học sinh có năng lực tự điều chỉnh cá nhân, biết tự kiểm chế cảm xúc, đương đầu với căng thẳng, giải quyết mâu thuẫn, tránh xung đột
- E. Giúp học sinh có khả năng thấu cảm

Câu 7: Em tự đánh giá mức độ năng lực tư duy phản biện của học sinh là

- A. Chưa đạt
- B. Đạt
- C. Khá
- D. Tốt
- E. Thuần thực

Các mức năng lực được mô tả như sau:

Có năng lực tư duy phản biện ở mức độ thuần thực: học sinh luôn luôn chủ động, tích cực thực hiện được nhanh chóng, đồng bộ tất cả hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện phù hợp, hiệu quả trong tất cả các tình huống.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức độ tốt: học sinh tự lực thực hiện được các hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện một cách thường xuyên, phù hợp, hiệu quả.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức khá: Dưới sự gợi ý của giáo viên, học sinh thực hiện được một số hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện phù hợp, hiệu quả.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức đạt: dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh vận dụng được lí thuyết để thực hiện được một số hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện nhưng hiệu quả chưa cao.

Có năng lực tư duy phản biện ở mức chưa đạt: dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh chưa vận dụng được lí thuyết để thực hiện các hành vi biểu hiện năng lực tư duy phản biện.

Câu 8: Trong giờ học thơ trữ tình, em đã thực hiện những hoạt động dưới đây với tần suất như thế nào?

1. Rất thường xuyên
2. Thường xuyên
3. thỉnh thoảng
4. Hiếm khi
5. Không bao giờ

TT	Hoạt động	1	2	3	4	5
1	Phát hiện các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
2	Nêu thành các câu hỏi mạch lạc, có ý nghĩa về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
3	Đề xuất cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ dựa vào trực giác và thông tin nền tảng vốn có					
4	Tìm kiếm, lựa chọn, kết nối các thông tin, dẫn chứng tiêu biểu, có giá trị làm cơ sở đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về kí hiệu thẩm mỹ					
5	Đề xuất các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều về kí hiệu thẩm mỹ					
6	Lập luận, phân tích, chứng minh được mức độ logic, thuyết phục của mỗi cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ					
7	Lựa chọn, đề xuất cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá logic, thuyết phục nhất					
8	Tìm kiếm, bổ sung thông tin, dẫn chứng và chỉnh sửa các kết luận đảm bảo logic, thuyết phục					

Câu 9: Trong giờ học thơ trữ tình, giáo viên thường thực hiện những biện pháp dưới đây với tần suất như thế nào?

- 1- Rất thường xuyên

- 2- Thường xuyên
- 3- thỉnh thoảng
- 4- Hiếm khi
- 5- Không bao giờ

TT	Biện pháp	1	2	3	4	5
1	Tạo bầu không khí lớp học dân chủ để học sinh tự tin phát biểu quan điểm cá nhân					
2	Hướng dẫn học sinh tìm hiểu những kiến thức cơ bản về thơ trữ tình và năng lực tư duy phản biện					
3	Hướng dẫn học sinh xác định các kí hiệu thẩm mỹ có tiềm năng khơi gợi vấn đề					
4	Hướng dẫn học sinh đặt các dạng câu hỏi có ý nghĩa					
5	Hướng dẫn học sinh sử dụng các chiến thuật đọc hiểu (ghi chú bên lề, cuốn phim trí óc,...) để xác định, gọi tên được các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
6	Hướng dẫn học sinh đưa ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
7	Hướng dẫn học sinh tìm kiếm, xử lí thông tin và suy luận để đưa ra các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
8	Áp dụng các kĩ thuật dạy học (sáu chiếc mũ tư duy, gán ghép ngẫu nhiên, công não,...) để đề xuất các phán đoán cắt nghĩa, lí giải, đánh giá đa chiều, mới mẻ về kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
9	Hướng dẫn học sinh sử dụng các dạng câu hỏi đánh giá thông tin, cách thức suy luận, kết luận về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
10	Hướng dẫn học sinh áp dụng hình thức đối thoại truy vấn Socrates nhằm nâng cao chất lượng đánh giá các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về kí hiệu thẩm mỹ					
11	Hướng dẫn học sinh sử dụng bảng kiểm đánh giá lập luận để lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất về các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
12	Hướng dẫn học sinh cách chỉnh sửa lại các kết luận chưa phù hợp về kí hiệu thẩm mỹ					
13	Hướng dẫn học sinh tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng					

Câu 10: Trong dạy học thơ trữ tình, giáo viên thường sử dụng các dạng câu hỏi, bài tập sau với tần suất như thế nào?

6. Rất thường xuyên
7. Thường xuyên

8. Tỉnh thoảng
9. Hiếm khi
10. Không bao giờ

TT	Dạng câu hỏi, bài tập	1	2	3	4	5
1	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh xác định các kí hiệu thẩm mỹ có tính vấn đề					
2	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh đưa ra phán đoán ban đầu về kí hiệu thẩm mỹ					
3	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh tìm kiếm thông tin để làm căn cứ đưa ra phán đoán và làm sáng rõ phán đoán về kí hiệu thẩm mỹ					
4	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh suy luận cắt nghĩa kí hiệu thẩm mỹ từ các thông tin thu thập được					
5	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh đánh giá lập luận					
6	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá thuyết phục nhất về kí hiệu thẩm mỹ					
7	Câu hỏi/ Bài tập yêu cầu học sinh chỉnh sửa lại các cách cắt nghĩa, lí giải, đánh giá chưa phù hợp về kí hiệu thẩm mỹ					

Câu 11: Trong dạy học thơ trữ tình, giáo viên thường sử dụng các dạng đề sau với tần suất như thế nào?

1. Rất thường xuyên
2. Thường xuyên
3. Tỉnh thoảng
4. Hiếm khi
5. Không bao giờ

TT	Dạng đề	1	2	3	4	5
1	Dạng đề yêu cầu học sinh phân tích 1 đoạn hoặc 1 văn bản thơ trữ tình					
2	Dạng đề yêu cầu học sinh chứng minh tính đúng đắn của nhận định về văn bản thơ trữ tình					
3	Dạng đề yêu cầu học sinh so sánh 2 đoạn thơ/ văn bản thơ trữ tình					
4	Dạng đề yêu cầu học sinh đánh giá các nhận định trái chiều nhau về văn bản thơ trữ tình					
5	Dạng đề yêu cầu học sinh đánh giá các nhận định thuận chiều nhau về văn bản thơ trữ tình					

PHỤ LỤC 3
BÀI KIỂM TRA KHẢO SÁT THỰC TRẠNG
(Dành cho HS lớp 10)

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kỹ đoạn thơ sau và trả lời các câu hỏi phía dưới:

Ta dại ta tìm nơi vắng vẻ,

Người khôn người đến chốn lao xao.

(Trích *Nhàn* – Nguyễn Bình Khiêm)

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

.....

.....

.....

.....

.....

- Có ý kiến cho rằng, quan điểm sống *nhàn* của Nguyễn Bình Khiêm là vị kỉ trong bối cảnh đất nước loạn lạc, nhân dân lầm than. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

.....

.....

.....

.....

.....

PHỤ LỤC 4
BÀI KIỂM TRA KHẢO SÁT THỰC TRẠNG
(Dành cho HS lớp 11)

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kỹ đoạn thơ sau và trả lời các câu hỏi ở phía dưới:

Quanh năm buôn bán ở mom sông,

Nuôi đủ năm con với một chồng.

(Trích *Thương vợ* - Trần Tế Xương)

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

.....
.....
.....
.....

- Có ý kiến cho rằng, những bài thơ ca ngợi người phụ nữ như *Thương vợ* khiến họ dễ dàng chấp nhận việc hi sinh vì chồng con, quên đi hạnh phúc của riêng mình. Điều này làm cho thân phận người phụ nữ càng trở nên đáng thương hơn. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

.....
.....
.....
.....
.....

PHỤ LỤC 5
BÀI KIỂM TRA KHẢO SÁT THỰC TRẠNG
(Dành cho HS lớp 12)

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kĩ đoạn thơ sau và trả lời các câu hỏi ở phía dưới:

Mắt trông gửi mộng qua biên giới,

Đêm mơ Hà Nội dáng kiều thơm.

(Trích *Tây Tiến* – Quang Dũng)

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

.....
.....
.....
.....

- Có ý kiến cho rằng hai câu thơ mang vẻ lãng mạn kiểu “mộng hồ”, “mộng rớt” của giai cấp Tiểu tư sản, không phù hợp với hoàn cảnh kháng chiến, làm cho người lính trở nên yếu đuối, mất đi ý chí chiến đấu. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

.....
.....
.....
.....

PHỤ LỤC 6
BÀI KIỂM TRA TRƯỚC THỰC NGHIỆM

BÀI KIỂM TRA

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kĩ bài thơ sau:

Mình và ta
Mình là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình.
Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!
Ta gửi tro, mình nhen thành lửa cháy,
Gửi viên đá con, mình dựng lại nên thành.

(*Chế Lan Viên toàn tập* – Vũ Thị Thường sưu tầm, biên soạn – NXB Văn học, 2002)

Câu 1: Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mĩ trong bài thơ trên (Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án).

- A. Biện pháp tu từ: ẩn dụ, điệp từ, điệp ngữ, câu hỏi tu từ.
- B. Đại từ nhân xưng: mình - ta
- C. Hình ảnh đa nghĩa: tro, lửa cháy, viên đá con, thành.
- D. Cách ngắt nhịp linh hoạt, sáng tạo
- E. Kết cấu bài thơ độc đáo

Câu 2: Những kí hiệu thẩm mĩ trên gọi cho em những băn khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.

Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: *Mình là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình./ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!* Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

Câu 4: Em hãy chọn một cách cắt nghĩa thuyết phục nhất về mối liên hệ giữa *tro – lửa cháy, viên đá con - thành*

- A. *Tro, viên đá con* được hiểu là hình thức ngôn ngữ của của văn bản, còn *lửa cháy, thành* là các lớp nghĩa và ý nghĩa mà độc giả khám phá được.
- B. *Tro, viên đá con* được hiểu là những quan điểm, tư tưởng mà người viết gửi gắm vào văn bản, còn *lửa cháy, thành* là các lớp nghĩa và ý nghĩa mà độc giả sáng tạo thêm.
- C. *Tro, viên đá con* được hiểu là những giá trị mà thế hệ đi trước gửi gắm cho thế hệ sau, còn *lửa cháy, thành* là các thành tựu mà thế hệ sau tạo nên trên nền tảng tiếp thu các giá trị của tiền nhân.

D. *Tro*, viên đá con được hiểu là chất liệu của hiện thực đời sống, còn *lửa cháy*, thành là các thành tựu nghệ thuật được sáng tạo bởi nghệ sĩ dựa trên hiện thực đời sống.

Câu 5: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện quan niệm của nhà thơ về hành trình sáng tạo. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.

Câu 6: Có hai ý kiến về *mình* và *ta* như sau:

(1) *Mình* và *ta* là mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả.

(2) Có nhiều cách cắt nghĩa về *mình* và *ta* bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương. Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Mình – ta</i>	
Mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả	Có nhiều cách cắt nghĩa về <i>mình</i> và <i>ta</i> bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương

PHỤ LỤC 7
BÀI KIỂM TRA SAU THỰC NGHIỆM VÒNG 1

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kĩ bài thơ sau:

Ngôi nhà đột
Chào đón
Cơn mưa đầu năm.
- Issa-

Câu 1:

Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mĩ trong bài thơ trên (Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án).

- A. Biện pháp tu từ: nhân hoá
- B. Cách ngắt nhịp linh hoạt.
- C. Hình thức bài thơ độc đáo.
- D. Hình ảnh thơ đa nghĩa: ngôi nhà đột, cơn mưa đầu năm

Câu 2: Những kí hiệu thẩm mĩ trên gọi cho em những băn khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.

Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

Câu 4: Em hãy chọn một cách cắt nghĩa thuyết phục nhất về từ “chào đón”.

- A. Gọi thái độ lạc quan trước hoàn cảnh nghèo khó.
- B. Gọi thái độ hài hước trước hoàn cảnh nghèo khó.
- C. Gọi sự mỉa mai trước hoàn cảnh nghèo khó.
- D. Gọi niềm tin tưởng, hi vọng của nhân vật trữ tình trong hoàn cảnh nghèo khó.

Câu 5: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện sự bất an của nhân vật trữ tình trong chính ngôi nhà bảo vệ mình. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.

Câu 6: Có ý kiến cho rằng:

- (1) Cơn mưa đầu năm là những khó khăn, trắc trở trong cuộc sống
- (2) Cơn mưa đầu năm là niềm vui, sức sống mới

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

Cơn mưa đầu năm	
Cơn mưa đầu năm là những khó khăn, trắc trở trong cuộc sống	Cơn mưa đầu năm là niềm vui, sức sống mới

PHỤ LỤC 8
BÀI KIỂM TRA SAU THỰC NGHIỆM VÒNG 2

Họ và tên:.....

Lớp:..... Trường:.....

Em hãy đọc kĩ bài thơ sau:

Thời gian
Thời gian qua kẽ tay
Làm khô những chiếc lá
Kỉ niệm trong tôi
Rơi
như tiếng sỏi
trong lòng giếng cạn
Riêng những câu thơ
còn xanh
Riêng những bài hát
còn xanh
Và đôi mắt em
như hai giếng nước

(Văn Cao – *Tuyển tập Văn Cao – thơ*, NXB Văn học, Hà Nội, 1994, tr.106)

Câu 1:

a. Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mĩ trong bài thơ trên (Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án).

- A. Biện pháp tu từ: ẩn dụ, điệp từ, điệp ngữ, so sánh, tương phản đối lập.
- B. Cách ngắt nhịp linh hoạt.
- C. Hình thức bài thơ độc đáo.
- D. Hình ảnh thơ đa nghĩa: tiếng sỏi trong lòng giếng cạn, giếng nước.
- E. Nhan đề mới lạ.

b. Những kí hiệu thẩm mĩ trên gọi cho em những băn khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những băn khoăn đó của em.

Câu 2: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: *Và đôi mắt em như hai giếng nước*. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?

Câu 3: Em hãy chọn một cách cắt nghĩa thuyết phục nhất về từ “xanh” ở các câu thơ sau:

Riêng những câu thơ

còn xanh

Riêng những bài hát

còn xanh

- A. Màu xanh gợi lên khát vọng hoà bình.
- B. Màu xanh gợi lên sự trẻ trung, tươi mới.
- C. Màu xanh gợi lên sự trường tồn trước thời gian.
- D. Màu xanh gợi lên sự sinh sôi, phát triển.

Câu 4: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện niềm tin của tác giả về sự trường tồn của những giá trị tinh thần trong cuộc đời. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.

Câu 5: Có hai ý kiến sau:

(1) Câu thơ: *Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn* cho thấy kỉ niệm của đời người rồi cũng rơi vào quên lãng, vô tâm tích, chẳng có tiếng vang gì.

(2) Kỉ niệm là một yếu tố tinh thần, vốn có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại.

Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.

<i>Kỉ niệm trong tôi/ Rơi/ như tiếng sỏi/ trong lòng giếng cạn</i>	
Kỉ niệm của đời người không có tiếng vang, rơi vào quên lãng	Kỉ niệm có sức sống lâu dài, không bị thời gian huỷ hoại

PHỤ LỤC 9

KẾ HOẠCH BÀI DẠY ĐỐI CHỨNG VÒNG 1

TIẾT 2. VĂN BẢN ĐỌC: CHÙM THƠ HAI – CƯ NHẬT BẢN

I. MỤC TIÊU

1. Về kiến thức

- ❖ **Học sinh trình bày** được những nét chính về tác giả và thể thơ hai-cư.
- ❖ **Học sinh vận dụng** tri thức về thơ, học sinh xác định được thể thơ, nhân vật trữ tình, nội dung và nghệ thuật của tác phẩm thơ.
- ❖ **Học sinh vận dụng** tri thức về thơ, học sinh sẽ:
 - + **Nhận diện** hình ảnh trung tâm ở từng bài thơ hai-cư và chỉ ra đặc điểm chung của các hình ảnh ấy.
 - + **Xác định** mối quan hệ giữa hình ảnh trung tâm trong bài thơ của Ba – sô với các yếu tố thời gian và không gian
 - + **Phân tích** được nội dung và nghệ thuật đặc sắc bài thơ của Chi – ô.
 - + **Nhận xét** tương quan giữa hai hình ảnh “con ốc” và “núi Phu-gi”.
 - + **Đánh giá** được nội dung ý nghĩa và tính triết lí trong bài thơ của Ba-sô, Chi-y-ô và Ít-sa.

2. Về năng lực

- ❖ **Học sinh vận dụng năng lực** viết để thực hành viết kết nối đọc sau bài học.

3. Về phẩm chất: Học sinh trân trọng những điều nhỏ bé, giản dị trong đời sống xung quanh. Nỗ lực, phấn đấu hết mình vì ước mơ của mình.

II. THIẾT BỊ DẠY HỌC, HỌC LIỆU

1. Học liệu: Sách giáo khoa, sách giáo viên, phiếu học tập.

2. Thiết bị: Máy chiếu, bảng, dụng cụ khác nếu cần.

III. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

TỔ CHỨC THỰC HIỆN	SẢN PHẨM
1. HOẠT ĐỘNG 1: KHỞI ĐỘNG – TẠO TÂM THỂ	
a. Mục tiêu hoạt động: Tạo tâm thế thoải mái và gợi dẫn cho học sinh về nội dung bài học	
b. Nội dung thực hiện:	
❖ GV cho HS chơi trò chơi đoán ô chữ tìm hiểu về văn hóa của đất nước Nhật Bản.	
❖ HS theo dõi và nêu cảm nhận	
Bước 1. Giao nhiệm vụ học tập Giáo viên thực hiện trình chiếu câu	Câu hỏi ô chữ và đáp án: Câu 1: Đây là một nghệ thuật thưởng thức

<p>hỏi. Học sinh suy nghĩ và sự đoán đáp án của ô chữ. Sau trò chơi, GV đặt câu hỏi: Con có cảm nhận như thế nào về nền văn hóa của đất nước Nhật Bản? Bước 2. Thực hiện nhiệm vụ Học sinh theo dõi và trả lời câu hỏi Bước 3. Báo cáo, thảo luận Học sinh chia sẻ Bước 4. Kết luận, nhận định Giáo viên chốt ý và dẫn dắt vào bài học.</p>	<p>trà cũng như là một nét đặc trưng trong văn hóa Nhật Bản. Đáp án: Trà đạo Câu 2: Trang phục truyền thống của người Nhật là gì? Đáp án: Kimono Câu 3: Đây là loại rượu đặc trưng có từ ngàn xưa của xứ sở Phù Tang. Đáp án: Rượu Sake Câu 4: Đây là là dinh thự của gia đình hoàng gia Nhật gồm nhiều tòa nhà hành chính, cơ quan lưu trữ nhà nước, viện bảo tàng và các khu vườn xinh xắn. Đáp án: Cung điện hoàng gia Câu 5: Đây là tên của ngọn núi rất nổi tiếng ở Nhật Bản Đáp án: Phú Sĩ</p>
<p>2. HOẠT ĐỘNG 2: HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI</p> <p>a. Mục tiêu hoạt động:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Học sinh trình bày được những nét chính về tác giả và thể thơ hai-cư. ❖ Học sinh vận dụng tri thức về thơ, học sinh xác định được thể thơ, nhân vật trữ tình, nội dung và nghệ thuật của tác phẩm thơ. ❖ Học sinh vận dụng tri thức về thơ, học sinh sẽ: <ul style="list-style-type: none"> + Nhận diện hình ảnh trung tâm ở từng bài thơ hai-cư và chỉ ra đặc điểm chung của các hình ảnh đấy. + Xác định mối quan hệ giữa hình ảnh trung tâm trong bài thơ của Ba-sô với các yếu tố thời gian và không gian. + Phân tích được nội dung và nghệ thuật đặc sắc bài thơ của Chi-y-ô. + Nhận xét tương quan giữa hai hình ảnh “con ốc” và “núi Phu-gi” + Đánh giá được nội dung ý nghĩa và tính triết lí trong bài thơ của Ba-sô, Chi-y-ô và Ít-sa. <p>b. Nội dung thực hiện</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Học sinh tiến hành chia nhóm tìm hiểu về thơ hai-cư và nội dung đặc sắc trong chùm thơ hai-cư Nhật Bản. ❖ Học sinh thuyết trình – GV chốt ý và đánh giá sản phẩm 	

<p>Bước 1. Giao nhiệm vụ học tập Giáo viên chia lớp thành 4 nhóm</p> <p>Mỗi nhóm lựa chọn hình thức trình bày sản phẩm</p> <p>+ Nhóm hoa anh đào: Tìm hiểu thông tin về thể thơ hai-cư và các tác giả: Ba-sô, Chi-y-ô, Ít-sa.</p> <p>+ Nhóm hoa triều nhan: Chỉ ra hình ảnh trung tâm ở từng bài thơ hai-cư và cho biết đặc điểm chung của các hình ảnh ấy.</p> <p>+ Nhóm con ốc nhử: Chỉ ra ý nghĩa của những hình ảnh trung tâm trong các bài thơ</p> <p>+ Nhóm suy ngẫm: Rút ra ý nghĩa trong mỗi bài thơ hai-cư vừa tìm hiểu</p> <p>Bước 2. Thực hiện nhiệm vụ Học sinh thảo luận và hoàn thành phiếu</p> <p>Thời gian: 10 phút – Hoặc các nhóm đã chuẩn bị trước bài qua phần tự học.</p> <p>Chia sẻ: 3 phút</p> <p>Phản biện và trao đổi: 2 phút</p> <p>Bước 3. Báo cáo, thảo luận Học sinh chia sẻ bài làm và báo cáo phần tìm hiểu</p> <p>Bước 4. Kết luận, nhận định Giáo viên chốt những kiến thức cơ bản về nội dung – nghệ thuật các truyện thần thoại.</p>	<p>I. TÌM HIỂU CHUNG</p> <p>1. Thơ hai-cư Nhật Bản</p> <p>* Thể thơ:</p> <p>- Hai-cư là một thể thơ truyền thống độc đáo của Nhật Bản (thi quốc), được hình thành từ thế kỷ thứ XVI đến thế kỷ XVII có những thành tựu nổi bật.</p> <p>- Hình thức: thơ hai-cư thuộc loại ngắn nhất thế giới (cả bài chỉ 17 âm tiết, ngắt thành 3 đoạn 5-7-5). Nguyên bản tiếng Nhật chỉ có một câu thơ.</p> <p>+ Dòng 1: Giới thiệu.</p> <p>+ Dòng 2: Tiếp tục ý trên và chuẩn bị cho dòng 3.</p> <p>+ Dòng 3: Ý thơ kết lại nhưng không rõ ràng, mở ra những suy ngẫm, cảm xúc cho người đọc ngân nga, lan tỏa.</p> <p>* Nội dung:</p> <p>- Phản ánh tâm hồn người Nhật - tâm hồn ưa thích hòa nhập với thiên nhiên, vì vậy nội dung thường hướng đến một phong cảnh, một vài sự vật cụ thể, một tứ thơ, một cảm xúc, một suy tư... của người viết.</p> <p>- Tứ thơ: khơi gợi xúc cảm, suy tư trong một khoảnh khắc hiện tại (quy tắc sử dụng “quý ngữ”).</p> <p>2. Tác giả</p> <p>a. Ba-sô</p> <p>- Ba-sô (1644 – 1694) là nhà thơ nổi tiếng của văn học Nhật.</p> <p>- Ông có công lớn trong việc hoàn thiện thơ hai-cư đưa nó trở thành thể thơ độc đáo nhất của Nhật Bản.</p> <p>b. Chi-y-ô</p> <p>- Chi-y-ô (1703 – 1775)</p>
---	---

- Là người đánh dấu sự hiện diện của tác giả nữ trong truyền thống thơ hai-cư.
- Trước bà, thơ hai-cư của tác giả nữ thường bị coi thường và quên lãng.
- Bà đã trở thành một tiếng nói thơ ca độc đáo, được nhiều người yêu thích.

c. Ít-sa

- Ít-sa (1763 – 1828) là nhà thơ kiêm tu sĩ Phật giáo.
- Ông còn là họa sĩ tài ba, nổi tiếng với những bức tranh có đề các bài thơ hai-cư do chính ông sáng tác.

II. TÌM HIỂU CHI TIẾT

1. Bài 1

Trên cành khô
cánh quạ đậu
chiều thu.

1.1. Hình ảnh trung tâm và mối liên hệ với thời gian không gian.

- **Hình ảnh trung tâm:** Con quạ
- **Không gian:** một buổi chiều mùa thu âm ỉm

=> Hình ảnh cánh quạ đậu trên cành khô trong bài thơ thứ nhất gợi lên một không gian chiều thu vắng lặng, đơn sơ, nhẹ nhàng.

=> *Sự tương phản của thân hình đen muội nhỏ xíu của con quạ với bóng tối bao la vô định của buổi chiều hôm.*

1.2. Màu sắc, sự đối lập tương phản trong bức tranh chiều thu

- Cành khô màu nâu xám, chim quạ chắc chắn là màu đen (hoặc xám).

=> *Đây là những gam màu chủ đạo của hội họa thủy mặc, một loại hình nghệ thuật mà chân chính là màu nước đen và giấy trắng.*

- Trên cành khô quạ đậu và chiều thu là hai phần hoàn toàn độc lập, tương phản với nhau. Một bên nhỏ hẹp, hiện hữu, một bên rộng lớn, mơ hồ.

- Mọi vật thể đối lập ấy đã tạo thành một chỉnh thể, một bức tranh hoàn chỉnh: trên cái nền hoang vắng mơ hồ của buổi chiều thu, nổi bật lên hình hài màu đen của một chú quạ đậu trên cành khô.

TIỂU KẾT: Hình ảnh trong bài thơ có lẽ phần nào thể hiện tâm cảm thi nhân mặc dù nó như chi được chớp lấy trong một ánh nhìn, một không gian, thời gian nhất định. Bài thơ mang nỗi buồn của buổi chiều tà, của lúc tàn thu, sự ngưng đọng, lặng im của cảnh vật... Giống như mọi bài thơ Hai-cư khác, cái tôi thi nhân không bao giờ xuất hiện trong thi phẩm nhưng từ những gì nhà thơ gửi gắm sẽ khởi sự cho trí tưởng tượng vô biên của độc giả.

Trong bài thơ này, **yếu tố mùa** cũng thể hiện rất rõ ở từng câu chữ chứ không đợi đến quy ngữ cuối bài. Đây là bài thơ về mùa thu và thời điểm chính xác có lẽ là cuối thu, khi chim quạ đã xuất hiện, khi lá cây đã rụng hết chỉ còn lại cành khô.

Bài 2:

A hoa triêu nhan

Dây gàu vương hoa bên giếng

Đành xin nước nhà bên.

2.1 Hình ảnh trung tâm và phát hiện của nhà thơ

- Hình ảnh “hoa triêu nhan” và “dây gàu” gợi lên trong tâm trí người đọc hình ảnh những bông hoa triêu nhan tím quần vào sợi

dây gàu bên giếng.

- Hoa triêu nhan vốn là một loại dây leo, đã quấn vào dây gàu để nở.

- Nhà thơ nhìn thấy sự sống, nhìn thấy cái đẹp, nhìn thấy Phật tánh trong đóa triêu nhan nhỏ nhoi nhưng bền bỉ.

2.2 Thông điệp của tác giả qua hình ảnh hoa triêu nhan và hành động “xin nước nhà bên”

- Trước cái đẹp, trước sự sống, nhà thơ nâng niu, trân trọng, không nỡ làm tổn thương nên bà chọn giải pháp “xin nước nhà bên”, để sự sống và cái đẹp được hiện hữu.

- Đây chính là tinh thần ý tại ngôn ngoại, lại cũng chính là sự vô ngôn của Thiền và là tính nhân văn của Phật giáo.

- Cần phải có một nội tâm tĩnh lặng, một tính cách dịu dàng và hơn cả là một tình thương lớn, một tấm lòng trắc ẩn lớn mới có cách hành xử như vậy. Một đóa triêu nhan mỏng manh làm tỏa sáng một tình thương mênh mông và cảm động.

Bài 3:

Chậm rì, chậm rì

Kìa con ốc nhỏ

Trèo núi Phu-gi

3.1 Hình tượng trung tâm và sự tương quan giữa hai hình ảnh.

- “Con ốc” gợi lên hình ảnh một con vật nhỏ bé, chậm chạp, sống thụ động.

- “Núi Phu-gi” là một ngọn núi nổi tiếng ở Nhật Bản, nó gợi lên sự hùng vĩ, tráng lệ của tự nhiên.

- Câu thơ thứ hai "Kìa con ốc nhỏ" thể hiện sự xuất hiện nhỏ bé, bình dị của chú ốc nhỏ.

Trạng thái chậm rì được đảo lên câu thơ đầu để nhấn mạnh trạng thái, đặc điểm của chú ốc bình dị nhỏ bé ấy.

- Câu thơ thứ ba "Trèo núi Phú-gi" chỉ có ba chữ tái hiện hình ảnh ngọn núi Phú Sĩ- biểu tượng Nhật Bản. Hình ảnh chú ốc sên nhỏ trèo chầm chậm lên núi Phú Sĩ - ngọn núi cao bậc nhất Nhật Bản.

3.2 Thông điệp và tính triết lý được gọi ra trong ba câu thơ.

- Bài thơ ngắn gọn súc tích, với hình thức độc đáo đã truyền tải thông điệp mang đầy tính nhân văn đến người đọc. Trên thực tế cuộc sống, mỗi người đều là chú ốc nhỏ bé bình dị nhưng đều ấp ủ một giấc mơ cháy bỏng của riêng cuộc đời mình. Sức mạnh nội tại của chính bản thân chúng ta là nguồn sức mạnh động lực để thúc đẩy đưa chúng ta lên đến đỉnh cao của cuộc đời mình. Nếu như chú ốc sên khát khao chinh phục núi Phú Sĩ thì mỗi người đều có một đỉnh cao của cuộc đời mình mà muốn chinh phục.

- Điều mà chúng ta cần làm đó chính là luôn luôn cố gắng không ngừng nghỉ trên hành trình, nỗ lực hết sức mình trên hành trình chinh phục lý tưởng sống của mình. Ta có thể đi chậm hơn so với người khác nhưng điều quan trọng đó chính là ta không ngừng lại mà luôn nỗ lực, kiên trì đến cùng với ước mơ của mình. Đó chính là điều làm nên ý nghĩa của cuộc sống của chúng ta.

III. TỔNG KẾT

1. Nghệ thuật

- Cả 3 bài thơ ngắn gọn, sử dụng hình ảnh ẩn dụ của con vật, cây cối để truyền tải thông

	<p>điệp sâu sắc, triết lý, đầy nhân văn.</p> <p>2. Nội dung</p> <p>Mỗi bài thơ đều mang đến cho người đọc giá trị nhân văn sâu sắc, ý nghĩa về cuộc sống.</p>
<p>3. HOẠT ĐỘNG 3: LUYỆN TẬP</p> <p>a. Mục tiêu hoạt động: Dựa vào nội dung tìm hiểu về ba bài thơ hai-cư để thực hành viết kết nối với đọc.</p> <p>b. Nội dung thực hiện</p> <p>HS thực hành viết kết nối đọc theo hướng dẫn của GV với nội dung: Hãy viết đoạn văn khoảng 150 chữ trình bày về điều em thấy thú vị nhất ở thể thơ hai-cư.</p>	
<p>Bước 1. Giao nhiệm vụ học tập</p> <p>Giáo viên giao nhiệm vụ</p> <p>Bước 2. Thực hiện nhiệm vụ</p> <p>Học sinh thực hiện bài làm viết kết nối đọc</p> <p>Bước 3. Báo cáo, thảo luận</p> <p>Học sinh trình bày phần bài làm của mình</p> <p>Bước 4. Kết luận, nhận định</p> <p>GV chốt lại các chia sẻ, lựa chọn các chia sẻ tốt để cả lớp tham khảo</p>	<p>Bài làm mẫu</p> <p>Hai-cư, loài hoa đậm hương sắc nhất của vườn hoa thơ ca xứ sở Phù Tang – từ giữa thế kỉ XX đã vượt ra biên giới đất nước và trở thành tài sản chung của nhân loại: hai-cư thể giới (world haiku). Sáng tác hai-cư trở thành phong trào rộng khắp từ Đông sang Tây, từ những cây bút nghiệp dư đến với thơ vì lòng yêu cho đến những nhà thơ lớn như Paul Eluard, J. L. Borges... và điều thú vị nhất ở thể thơ này chính là ở đề tài phản ánh. Đề tài thơ hai-cư ưa chuộng những sự vật nhỏ bé, đa dạng với những rung cảm chân thành, giản dị, hồn nhiên mang sắc thái rất Nhật Bản. Đề tài thơ hai-cư là thế giới tự nó trong khoảnh khắc mang tính gợi cảm. Hai-cư rất giống loại tranh thủy mặc mà người Nhật ưa chuộng. Nó là một nét vẽ bất chợt hướng về thiên nhiên bốn mùa, phản ánh vẻ đẹp và cảm xúc nội tâm của con người, thường được gọi chung là quý đề (kidai). Hai-cư là loại thơ có vẻ không trọng lời bên ngoài mà hướng vào cái bản chất bên trong. Ngôn ngữ dường như tự nhiên, không dụng công theo tinh thần “trực chỉ nhân tâm”.</p>

	<p>Ngôn ngữ hai-cư là loại tín hiệu ngôn ngữ phổ biến trong đời sống xung quanh được lọc qua những tâm hồn tinh khiết nên mang tính tín hiệu hần sâu có sẵn trong tâm thức. Thơ hai-cư ít dùng tính từ, trạng từ với sự can thiệp của cái tôi chủ quan nhằm cụ thể hoá cảnh vật, mà nó chỉ dùng những từ mang tính chắm phá mà khái quát, giản dị mà hàm súc nhờ mối quan hệ giữa các từ như một dòng trôi chảy lững lờ.</p>
<p>4. HOẠT ĐỘNG 4: VẬN DỤNG, LIÊN HỆ</p> <p>a. Mục tiêu hoạt động: Học sinh vận dụng liên hệ với thơ trữ tình để đánh giá sự khác nhau giữa hai thể loại thơ.</p> <p>b. Nội dung thực hiện: HS thực hiện một bài luận ngắn về một trong các chủ đề cho sẵn</p>	
<p>Bước 1. Giao nhiệm vụ học tập Giáo viên giao nhiệm vụ Học sinh thảo luận và thực hiện</p> <p>Bước 2. Thực hiện nhiệm vụ Học sinh thực hiện bài luận ngắn</p> <p>Bước 3. Báo cáo, thảo luận Học sinh trình bày phân bài làm của mình</p> <p>Bước 4. Kết luận, nhận định GV chốt lại các chia sẻ, lựa chọn các chia sẻ tốt để cả lớp tham khảo</p>	<p><i>Hướng dẫn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nội dung của thơ trữ tình là biểu hiện tư tưởng, tình cảm làm sống dậy cái thế giới chủ thể của hiện thực khách quan, giúp ta đi sâu vào thế giới của những suy tư tâm trạng, nỗi niềm. - Thơ hai-cư phản ánh tâm hồn người Nhật - tâm hồn ưa thích hòa nhập với thiên nhiên, vì vậy nội dung thường hướng đến phong cảnh, một vài sự vật cụ thể, một tứ thơ, một cảm xúc, một suy tư... của người viết.

PHIẾU HỌC TẬP

TÌM HIỂU THƠ HAI CỤ



KHÁI NIỆM

ĐẶC ĐIỂM

ĐIỀU EM THÍCH Ở THỂ THƠ NÀY

PHIẾU HỌC TẬP

TÌM HIỂU VỀ TÁC GIẢ



BA - SÔ

Ghi lại 3
điều em
biết về 3
tác giả: Ba
- sô, Chi -
ô, Ít - sa

CHI - Ô

ÍT - SA

Phụ lục 2. Rubric chấm phân thảo luận nhóm

TIÊU CHÍ	CẦN CỐ GẮNG (0 – 4 điểm)	ĐÃ LÀM TỐT (5 – 7 điểm)	RẤT XUẤT SẮC (8 – 10 điểm)
Hình thức (2 điểm)	0 điểm Bài làm còn sơ sài, trình bày câu thả Sai lỗi chính tả	1 điểm Bài làm tương đối đầy đủ, chỉnh chu Trình bày cẩn thận Không có lỗi chính tả	2 điểm Bài làm tương đối đầy đủ, chỉnh chu Trình bày cẩn thận Không có lỗi chính tả Có sự sáng tạo
Nội dung (6 điểm)	1 - 3 điểm Chưa trả lời đúng câu hỏi trọng tâm Không trả lời đủ hết các câu hỏi gợi dẫn Nội dung sơ sài mới dừng lại ở mức độ biết và nhận diện	4 – 5 điểm Trả lời tương đối đầy đủ các câu hỏi gợi dẫn Trả lời đúng trọng tâm Có ít nhất 1 – 2 ý mở rộng nâng cao	6 điểm Trả lời tương đối đầy đủ các câu hỏi gợi dẫn Trả lời đúng trọng tâm Có nhiều hơn 2 ý mở rộng nâng cao Có sự sáng tạo
Hiệu quả nhóm (2 điểm)	0 điểm Các thành viên chưa gắn kết chặt chẽ Vẫn còn trên 2 thành viên không tham gia hoạt động	1 điểm Hoạt động tương đối gắn kết, có tranh luận nhưng vẫn đi đến thông nhất Vẫn còn 1 thành viên không tham gia hoạt động	2 điểm Hoạt động gắn kết Có sự đồng thuận và nhiều ý tưởng khác biệt, sáng tạo Toàn bộ thành viên đều tham gia hoạt động
Điểm			
TỔNG			

Phụ lục 3. Rubric chấm bài viết KẾT NỐI VỚI ĐỌC

TIÊU CHÍ	CẢN CỐ GẮNG (0 – 4 điểm)	ĐÃ LÀM TỐT (5 – 7 điểm)	RẤT XUẤT SẮC (8 – 10 điểm)
Hình thức (3 điểm)	1 điểm Bài làm còn sơ sài, trình bày cẩu thả Sai lỗi chính tả Sai kết cấu đoạn	2 điểm Bài làm tương đối đầy đủ, chỉnh chu Trình bày cẩn thận Chuẩn kết cấu đoạn Không có lỗi chính tả	3 điểm Bài làm tương đối đầy đủ, chỉnh chu Trình bày cẩn thận Chuẩn kết cấu đoạn Không có lỗi chính tả Có sự sáng tạo
Nội dung (7 điểm)	1 – 4 điểm Nội dung sơ sài mới dừng lại ở mức độ biết và nhận diện	5 – 6 điểm Nội dung đúng, đủ và trọng tâm Có ít nhất 1 – 2 ý mở rộng nâng cao	7 điểm Nội dung đúng, đủ và trọng tâm Có ít nhất 1 – 2 ý mở rộng nâng cao Có sự sáng tạo
Điểm			
TỔNG			

PHỤ LỤC 10

KẾ HOẠCH BÀI DẠY THỰC NGHIỆM VÒNG 1

TIẾT 2. VĂN BẢN ĐỌC: CHÙM THƠ HAI – CƯ NHẬT BẢN

I. Yêu cầu cần đạt

1. Về kiến thức

- ❖ **Học sinh trình bày** được những nét chính về tác giả và thể thơ hai – cư.
- ❖ Học sinh nhận biết, phân tích được một số đặc điểm của thơ hai-cư.
- ❖ **Vận dụng** tri thức về thơ, học sinh **đánh giá** được mối quan hệ giữa hình ảnh trung tâm trong bài thơ của Ba-sô với các yếu tố thời gian và không gian, đặc sắc của tình huống lựa chọn trong bài thơ của Chi-ô, tương quan giữa hai hình ảnh “con ốc” và “núi Phu-gi”,...

2. Định hướng phát triển năng lực

2.1. Năng lực chung

- Năng lực tự chủ và tự học
- Năng lực giao tiếp và hợp tác
- Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo
- Qua việc rèn luyện các thao tác phát hiện, suy luận, lí giải, cắt nghĩa, đánh giá về nghĩa và ý nghĩa của các kí hiệu thẩm mỹ trong văn bản thơ hai-cư, học sinh phát triển được năng lực tư duy phản biện.

2.2. Năng lực đặc thù

Năng lực ngôn ngữ: Học sinh có khả năng:

Vận dụng kiến thức về ngôn ngữ để cắt nghĩa, lí giải, suy luận, đánh giá bài thơ hai-cư nói riêng, thơ ca nói chung.

Phân tích, đánh giá nội dung và đặc điểm nổi bật về hình thức biểu đạt, nhất là những tìm tòi sáng tạo về ngôn ngữ thơ của hai-cư nói riêng, của thơ ca nói chung.

Năng lực văn học:

Đọc hiểu nội dung: Học sinh có khả năng

Cảm nhận và trình bày được nội dung bao quát của văn bản thơ hai-cư.

Học sinh nhận biết và phân tích được chủ đề, cảm hứng chủ đạo, thông điệp mà tác giả muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản thơ hai-cư nói riêng, của thơ ca nói chung.

Học sinh nhận ra và đánh giá được triết lí của các nhà thơ thể hiện trong các bài thơ hai-cư nói riêng, trong thơ ca nói chung.

Đọc hiểu hình thức

Xác định, lí giải, cắt nghĩa, suy luận, đánh giá được các kí hiệu thẩm mỹ tiêu biểu trong chính thể thơ hai-cư nói riêng, thơ ca nói chung (hình ảnh, ngôn ngữ, biện pháp tu từ,...)

Học sinh nhận biết và phân tích được mối quan hệ giữa nội dung và hình thức của văn bản thơ hai-cư nói riêng và của văn bản thơ ca nói chung.

Liên hệ, so sánh, kết nối

Học sinh phát biểu được những thay đổi trong suy nghĩ, tình cảm, lối sống và cách thưởng thức, đánh giá của cá nhân do bài thơ hai-cư mang lại.

Đọc mở rộng

Vận dụng được một số hiểu biết về lịch sử văn học Nhật Bản và văn hoá Phương Đông để đọc hiểu các bài thơ hai-cư khác.

Học thuộc lòng một số bài thơ hai-cư và bài thơ khác.

3. Về phẩm chất

Học sinh rung động trước vẻ đẹp của thiên nhiên, sự sống, biết trân trọng, nâng niu, những điều nhỏ bé, giản dị trong đời sống xung quanh, nỗ lực, phấn đấu hết mình vì ước mơ của mình.

II. CHUẨN BỊ

1. Giáo viên

- Học liệu: Sách giáo khoa, sách giáo viên, phiếu đọc hiểu 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3; một số hình ảnh về Nhật Bản (văn hoá ẩm thực, tôn giáo, thắng cảnh,...)
- Thiết bị: Máy chiếu, bảng,...

2. Học sinh

- Học liệu: Sách giáo khoa, tài liệu tham khảo.
- Chuẩn bị bài: hoàn thiện phiếu đọc hiểu 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c trước khi lên lớp.

III. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

TỔ CHỨC THỰC HIỆN	SẢN PHẨM
<p>1. HOẠT ĐỘNG 1: KHỞI ĐỘNG</p> <p>a. Mục tiêu hoạt động: Tạo tâm thế thoải mái và gợi dẫn cho học sinh về nội dung bài học</p> <p>b. Nội dung thực hiện:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Giáo viên nêu hoặc trình chiếu câu hỏi. - Học sinh dự đoán đáp án. 	<p>Câu hỏi ô chữ và đáp án:</p> <p>Câu 1: Đây là một nghệ thuật thưởng thức trà cũng như là một nét đặc trưng trong văn hóa Nhật Bản.</p> <p>Đáp án: Trà đạo</p>

<p>- Giáo viên nhấn mạnh một số nét chính về văn hoá Nhật Bản.</p>	<p>Câu 2: Trang phục truyền thống của người Nhật là gì? Đáp án: Kimono Câu 3: Đây là loại rượu đặc trưng có từ ngàn xưa của xứ sở Phù Tang. Đáp án: Rượu Sake Câu 4: Đây là dinh thự của gia đình hoàng gia Nhật gồm nhiều tòa nhà hành chính, cơ quan lưu trữ nhà nước, viện bảo tàng và các khu vườn xinh xắn. Đáp án: Cung điện hoàng gia Câu 5: Đây là tên của ngọn núi rất nổi tiếng ở Nhật Bản Đáp án: Phú Sĩ Câu 6: Quốc hoa của Nhật Bản Đáp án: hoa anh đào Câu 7: Nhà văn Nhật Bản đầu tiên đạt giải Nobel văn học? Đáp án: Kawabata Yasunari Câu 8: Tên gọi của tầng lớp võ sĩ của Nhật Bản Đáp án: Samurai Câu 9: Môn thể thao truyền thống của Nhật? Đáp án: Sumo Câu 10: Món ăn nổi tiếng nhất của Nhật Bản Đáp án: Sushi Câu 11: Con số mà người Nhật quan niệm là “xui xẻo” Đáp án: số 4 Câu 12: Quốc điều của Nhật Bản? Đáp án: chim trĩ xanh</p>
<p>- Sau trò chơi, GV đặt câu hỏi: Em có cảm nhận như thế nào về nền văn hóa Nhật Bản? Theo em, văn hoá Nhật Bản có nét gì tương đồng với văn hoá Việt Nam không?</p>	<p>Văn hoá Nhật Bản và Việt Nam cùng chịu ảnh hưởng sâu của văn hoá Trung Quốc: Quan điểm Nho giáo, tư tưởng Thiền</p>

- Học sinh chia sẻ cảm nhận. - Giáo viên dẫn dắt vào bài.	tông,...
--	----------

2. HOẠT ĐỘNG 2: HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI

1. Nhiệm vụ 1: GV hướng dẫn học sinh tìm hiểu về tác giả và thể loại thơ Hai-cư

- Giáo viên giao cho học sinh chuẩn bị ở nhà: tìm kiếm và điền các thông tin vào phiếu học tập để tìm hiểu những nét chính về thể loại thơ hai-cư và các tác giả thơ hai-cư tiêu biểu.

- Học sinh tìm thông tin trong sách giáo khoa, tài liệu tham khảo khác, internet,..., điền thông tin vào hai mẫu phiếu và trình bày trước lớp.

PHIẾU SỐ 1: ĐẶC ĐIỂM THƠ HAI-CƯ

Tiêu chí	Thông tin cơ bản
Quá trình thành và phát triển	
Đặc điểm hình thức	
Đề tài	
Chủ đề	
Cảm thức thẩm mỹ	Aware:
	Yugen:
	Sabi:
	Wabi:
	Karumi:

PHIẾU SỐ 2:

CÁC TÁC GIẢ THƠ HAI-CƯ TIÊU BIỂU

Tác giả	Năm sinh, năm mất	Các chặng đường đời	Tính cách	Đặc điểm sáng tác
Ba-sô				
Chi-y-ô				
Ít-				

I. TÌM HIỂU CHUNG

1. Thơ hai-cư Nhật Bản

* Thể thơ:

- Hai-cư là một thể thơ truyền thống độc đáo của Nhật Bản (thi quốc), được hình thành từ thế kỷ thứ XVI đến thế kỷ XVII có những thành tựu nổi bật.

- Hình thức: thơ hai-cư thuộc loại ngắn nhất thế giới (cả bài chỉ 17 âm tiết, ngắt thành 3 đoạn 5-7-5). Nguyên bản tiếng Nhật chỉ có một câu thơ.

+ Dòng 1: Giới thiệu.

+ Dòng 2: Tiếp tục ý trên và chuẩn bị cho dòng 3.

+ Dòng 3: Ý thơ kết lại nhưng không rõ ràng, mở ra những suy ngẫm, cảm xúc cho người đọc ngân nga, lan tỏa.

* Nội dung:

- Phản ánh tâm hồn người Nhật - tâm hồn ưa thích hòa nhập với thiên nhiên, vì vậy nội dung thường hướng đến một phong cảnh, một vài sự vật cụ thể, một tứ thơ, một cảm xúc, một suy tư... của người viết.

- Tứ thơ: khơi gợi xúc cảm, suy tư trong một khoảnh khắc hiện tại (quy tắc sử dụng “quý ngữ”)

- Cảm thức thẩm mỹ:

Aware: bi cảm

Yugen: u huyền

Sabi: u tịch

Wabi: đơn sơ

Karumi: khinh thanh

2. Tác giả

a. Mát-chư-ô Ba-sô

- Ông sinh năm 1644 mất năm 1694

<p>sa</p> <p>- Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung các thông tin quan trọng khác về tác giả.</p> <p>- Giáo viên giới thuyết khái quát về các kí hiệu thẩm mỹ tiêu biểu trong thơ Hai-cư.</p>	<p>là nhà thơ nổi tiếng của văn học Nhật.</p> <p>- Ông có công lớn trong việc hoàn thiện thơ hai-cư đưa nó trở thành thể thơ độc đáo nhất của Nhật Bản.</p> <p>b. Chi-y-ô</p> <p>- Chi-y-ô (1703 – 1775)</p> <p>- Là người đánh dấu sự hiện diện của tác giả nữ trong truyền thống thơ hai-cư.</p> <p>- Trước bà, thơ hai-cư của tác giả nữ thường bị coi thường và quên lãng.</p> <p>- Bà đã trở thành một tiếng nói thơ ca độc đáo, được nhiều người yêu thích.</p> <p>c. Cô-ba-y-a-si Ít-sa</p> <p>- Cô-ba-y-a-si Ít-sa (1763 – 1828)</p> <p>- Là nhà thơ kiêm tu sĩ Phật giáo.</p> <p>- Ông còn là họa sĩ tài ba, nổi tiếng với những bức tranh có đề các bài thơ hai-cư do chính ông sáng tác.</p>
<p>- Giáo viên nêu câu hỏi thảo luận: Những thông tin tiểu sử của tác giả, gọi cho em suy luận, phán đoán gì về đặc điểm thơ ca của các tác giả này?</p> <p>- Học sinh thảo luận nhóm, sử dụng kĩ thuật công não để nêu các phán đoán, suy luận.</p> <p>- Giáo viên gợi ý cho học sinh biết tự đặt và trả lời các câu hỏi sau để rèn luyện kĩ năng phán đoán, suy luận.</p> <p>+ <i>Cuộc đời của Ít-sa có nhiều bất hạnh, liệu điều này có khiến cho thơ ca của ông mang màu sắc bi quan không?</i></p> <p>+ <i>Ba-sô là Thiền giả, điều này có thể giúp em đưa ra phán đoán gì về thơ của ông không? Việc lựa chọn bút danh Ba-sô (cây chuối Ba Tiêu) có liên quan gì tới đặc điểm thơ của ông không?</i></p> <p>+ <i>Chi-y-ô là một nữ thiền sư – điều này liệu có thể khiến thơ hai-cư của bà có điểm gì lạ không?</i></p>	<p>- Cuộc đời Ít-sa có nhiều bất hạnh nên có lẽ thơ của ông có thể sẽ ảnh hưởng tới thơ ông như sau:</p> <p>+ Mang nhiều bi quan, bất mãn với cuộc đời;</p> <p>+ Quan tâm nhiều tới những con người đau khổ, bất hạnh trong xã hội;</p> <p>+ Thể hiện niềm cảm thông, thương cảm tới những con người nhỏ bé;</p> <p>+ Ý chí vượt lên nghịch cảnh.</p> <p>- Ba-sô là một thiền giả nên có lẽ thơ của ông sẽ đậm chất Thiền.</p> <p>- Chi-y-ô là nữ thiền sư nên có lẽ thơ của bà không chỉ đậm chất Thiền mà còn mang tính nữ rõ nét.</p> <p>...</p>

<p>...</p> <p>Giáo viên hướng dẫn học sinh đánh giá tính thuyết phục của phán đoán, suy luận.</p>	
<p>2. Nhiệm vụ 2: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu văn bản 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh đọc diễn cảm bài thơ - Giáo viên nhận xét, góp ý cách đọc. - Giáo viên nêu nhiệm vụ <p>Sau khi đọc bài thơ, em có cảm thấy băn khoăn, khó hiểu gì không? Em đã chuẩn bị phiếu đọc hiểu ở nhà. Em hãy nêu những điều băn khoăn về bài thơ này.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh trình bày nội dung phiếu đọc hiểu 1a, nêu các câu hỏi băn khoăn. - Giáo viên có thể chỉnh sửa câu hỏi của học sinh cho mạch lạc và gợi ý để học sinh tự đặt thêm các câu hỏi: <p>+ <i>Quý ngữ: chiều thu hình như thừa, vì trong thơ hai-cư hình ảnh cánh quạt đã là quý ngữ chỉ mùa thu rồi? Dụng ý của tác giả là gì khi lựa chọn thêm hình ảnh chiều thu?</i></p> <p>+ <i>Các hình ảnh hiện lên hình như rời rạc, thiếu sự kết nối, không có mối liên hệ gì với nhau trong bức tranh này?</i></p> <p>+ <i>Bài thơ còn kí hiệu thẩm mỹ đặc sắc nào khác không?</i></p> <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giáo viên giao nhiệm vụ: Học sinh làm việc nhóm đôi thảo luận về các cách cắt nghĩa, lí giải các kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ dựa trên phiếu đọc hiểu 2a học sinh đã làm ở nhà. Nội dung thống nhất của nhóm được ghi ở phiếu học tập số 3. - Học sinh làm việc nhóm, thảo luận, tranh luận để liệt kê các phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ và các lí lẽ thuyết phục. - Giáo viên theo dõi, nếu cần có thể đặt 	<p>II. TÌM HIỂU CHI TIẾT</p> <p>1. Bài 1</p> <p>Cách lí giải 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hình ảnh con quạt: màu đen gợi sự âm đạm - Cành khô: không có sức sống - Thời gian: chiều thu – gợi buồn <p>=> Gợi lên bức tranh cô tịch, u buồn => tâm trạng cô đơn của nhân vật trữ tình.</p>

thêm các câu hỏi gợi ý sau:

+ Em thử vận dụng các kiến thức về... để suy luận xem kiến thức này có mối liên hệ gì với kí hiệu không?

+ Các lí lẽ này liệu đã đúng và đủ để làm sáng rõ cách cắt nghĩa chưa?

+ Em thấy xác định nghĩa của bài thơ như vậy đã thuyết phục chưa? Liệu có thể đề xuất thêm cách cắt nghĩa khác không?

+ Mùa thu trong thơ ca thường gợi cảm xúc gì? Tìm những bài thơ hai-cư có dùng quý ngữ mùa thu? Mùa thu trong thơ hai-cư thường gợi cảm xúc gì? Ba-sô có thường viết thơ về mùa thu không, cảm xúc của thi sĩ khi viết về mùa thu là gì?

+Em có nhận xét gì về màu sắc, đường nét,... của hình ảnh thơ? Hình ảnh gợi lên những liên tưởng gì?

+Màu của cành khô, màu của con quạ, gam màu của chiều thu có đặc điểm gì, màu sắc như vậy gợi liên tưởng tới loại tranh gì?

+ Việc gợi lên bức tranh như vậy thể hiện được quan điểm nghệ thuật gì của Ba-sô?

+ Ba-sô là một thiền sư, thơ Haiku của Ba-sô thương mang đậm chất Thiền. Theo em, ở bài thơ này, liệu có thể thấy chất Thiền ở phương diện nào không? Em hãy tìm thêm thông tin để làm rõ.

+ Hình ảnh **con quạ, cành khô và không gian buổi chiều thu** hiện lên rời rạc, thiếu sự kết nối, dường như không có mối liên hệ gì với nhau trong bức tranh này. Em có nghĩ như vậy không? Vì sao? Em có cách lí giải khác không?

+Chiều thu gợi lên một không thời gian như thế nào? Trên nền không thời gian đó, hình ảnh chim quạ hiện lên tạo ấn tượng gì? Tại sao quý ngữ chiều thu lại được đặt

Cách lí giải 2:

- Màu sắc: Cành khô màu nâu xám, chim quạ màu đen, khung cảnh chiều thu - gam màu trầm.

- Đường nét: cành củi khô, chim quạ => đơn sơ, giản dị.

+ Tranh thủy mặc: gam màu chủ đạo của hội họa thủy mặc, một loại hình nghệ thuật mà chân chính là màu nước đen và giấy trắng. Mục tiêu của tranh thủy mặc không chỉ đơn giản là minh họa, tái hiện lại về bên ngoài của chủ thể mà là nắm bắt được cốt yếu tinh thần của chủ thể ở trong đó.

+ Quan niệm nghệ thuật của Ba-sô: ngôn ngữ thơ giống như tranh thủy mặc, không dùng đến màu sắc ngay cả khi có duyên chạm đến

+ Sabi: tịch lặng

+ Wabi: đơn sơ

=> Bài thơ như một bức tranh thủy mặc với những nét phác họa đơn sơ đậm tính sabi, wabi với vẻ đẹp giản dị, vắng lặng, nhẹ nhàng của thiên nhiên => Tình yêu với thiên nhiên, quay lưng với quyền lực, của cải, danh vọng,...

Cách lí giải 3:

- Chiều thu: không thời gian gợi lên sự rộng lớn, không định hình

- Cành khô, chim quạ: hình ảnh nhỏ bé, hữu hạn

- Hình ảnh chim quạ được đặt trước hình ảnh chiều thu - ấn tượng về hình ảnh chim quạ không còn bé nhỏ, mờ nhạt.

- Đậu: trạng thái tĩnh

+ Thiền là dùng trí tuệ tri nhận toàn

<p><i>ở cuối bài thơ? Nếu chuyển lên đầu bài thơ thì sẽ gợi ấn tượng gì?)</i></p> <p>+ Em nhận xét như thế nào về trạng thái của các sự vật trong bài thơ? Trạng thái đó gợi được liên tưởng gì? Vì sao giữa các trạng thái của con quạ, tác giả lại chú ý tới trạng thái đậu/ dừng lại/ tĩnh tại này? Động thái này có gợi em liên tưởng gì tới chất Thiền không?</p> <p>- Giáo viên cho học sinh trình bày kết quả thảo luận nhóm.</p> <p>- Học sinh trình bày. Các nhóm tranh luận, đánh giá, bổ sung các cách cắt nghĩa phù hợp, thuyết phục.</p> <p>- Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung thêm các thông tin và hướng dẫn học sinh nêu thêm cách cắt nghĩa khác nếu cần và hướng dẫn học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ thuyết phục, bao quát nhất.</p> <p>Giáo viên đặt câu hỏi kết nối, cho học sinh liên hệ so sánh với các bài thơ đề tài mùa thu (<i>Thu hứng</i> – Đỗ Phủ, <i>Tiếng thu</i> – Lưu Trọng Lư, <i>Đây mùa thu tới</i> – Xuân Diệu,...)</p>	<p>bộ mọi sự thật đương hiện hữu như nó đang là, quan sát mọi thứ một cách chi tiết và cụ thể, ý thức từng trạng thái của thân, của thọ (cảm giác đau, nhức, buốt...), của tâm (bực bội, vui thích, khó chịu...), của pháp (cảnh vật, con người,...).</p> <p>+ Đặc trưng kết cấu hư không của thơ hai-cư: thơ có nhiều khoảng trống không gian – trong khoảng không đó không nhìn thấy hình thể hay sắc tướng nào – tương tự như cảnh tịch lặng trong cái tâm trở về với bản tính ban sơ trong suốt, chưa khởi ý tham sân si. Trong hai-cư, hình ảnh chấm phá, giàu tính tượng trưng, giữa những hình ảnh, từ ngữ trong bài có khoảng trống, buộc phải tưởng tượng sợi dây kết nối chúng lại. => Như vậy, hình ảnh của chim quạ hài hoà, tương giao với chiều thu trong gam màu trầm, trạng thái tĩnh => Quạ ở trong trạng thái thiền định tĩnh tại để quan sát thực tại đầy đủ và thâm sâu. => Tuy không xuất hiện trực tiếp nhưng cái nhìn hướng tới những hình ảnh đơn sơ của hiện tại cũng gợi lên tâm thế Thiền của nhân vật trữ tình</p>
<p>3. Nhiệm vụ 3: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu văn bản 2</p> <p>- Học sinh đọc diễn cảm bài thơ</p> <p>- Giáo viên nhận xét, góp ý cách đọc.</p> <p>- Giáo viên nêu nhiệm vụ</p> <p>Sau khi đọc bài thơ, em có cảm thấy băn khoăn, khó hiểu gì không? Em đã chuẩn bị phiếu số 1 ở nhà. Em hãy nêu những điều băn khoăn về bài thơ này.</p> <p>- Học sinh trình bày nội dung phiếu đọc hiểu 1a, nêu các câu hỏi băn khoăn.</p> <p>- Giáo viên có thể chỉnh sửa câu hỏi của</p>	<p>Bài 2:</p> <p>A hoa triều nhan</p> <p>Đây gàu vương hoa bên giếng</p> <p>Đành xin nước nhà bên.</p> <p>- Hình ảnh “hoa triều nhan”: quý ngữ chỉ mùa</p> <p>+ Hoa triều nhan: biểu tượng cho cái đẹp của thiên nhiên ban sơ, thuần khiết, mong manh</p> <p>+ Dây gàu: vật xù xì, thô ráp</p> <p>- Dưới cái nhìn của Phật giáo, vạn</p>

học sinh cho mạch lạc và gợi ý để học sinh tự đặt thêm các câu hỏi:

Phát hiện về hoa triêu nhan có gì đặc biệt không?

Vì sao nhân vật lại đi xin nước nhà bên? Hành động này có gì khác với bình thường không? Hành động này có thể gợi nhiều cách lí giải khác nhau không?

Cách ứng xử với thiên nhiên tương tự cách mà nhân vật trong bài thơ của Chi-yô đã từng xuất hiện trong bài thơ nào chưa?

...

- Giáo viên giao nhiệm vụ: Học sinh làm việc nhóm đôi thảo luận về các cách cắt nghĩa, lí giải các kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ dựa trên phiếu đọc hiểu 2a học sinh đã làm ở nhà. Nội dung thống nhất của nhóm được ghi ở phiếu học tập số 3.

- Học sinh làm việc nhóm, thảo luận, tranh luận để liệt kê các phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ và các lí lẽ thuyết phục.

- Giáo viên theo dõi, nếu cần có thể đặt thêm các câu hỏi gợi ý sau:

+ *Em thử vận dụng các kiến thức về... để suy luận xem kiến thức này có mối liên hệ gì với kí hiệu không?*

+ *Các lí lẽ này liệu đã đúng và đủ để làm sáng rõ cách cắt nghĩa chưa?*

+ *Em thấy xác định nghĩa của bài thơ như vậy đã thuyết phục chưa? Liệu có thể đề xuất thêm cách cắt nghĩa khác không?*

+ *Hoa Triêu nhan là loài hoa có đặc điểm gì? Trong thơ Hai-cư, hình ảnh hoa triêu nhan thường gợi lên cảm nhận gì?*

+ *Hình ảnh dây gàu gợi lên ấn tượng gì?*

+ *Cách ứng xử với thiên nhiên tương tự cách mà nhân vật trong bài thơ của Chi-yô đã từng xuất hiện trong bài thơ của*

vật tồn tại trong một mối tương giao và hoà hợp, vạn vật đều bình đẳng như nhau, mọi sinh linh đều có Phật tính.

=> Bông hoa triêu nhan tím quấn vào sợi dây gàu bên giếng => Vạn vật bình đẳng với nhau, không phân biệt, dù là hoa hay sợi dây đều mang Phật tính và có sự tương giao, hoà hợp với nhau.

- Hành động “xin nước nhà bên” —> không muốn phá vỡ sự liên kết giữa các sự vật với nhau.

=> Con người nâng niu, trân trọng sự tương giao, hoà hợp của vạn vật và đề cao sự sống, thể hiện khát vọng để cái đẹp được hiện hữu.

=> Nội tâm tĩnh lặng, tính cách dịu dàng và tình thương lớn, một tâm lòng trắc ẩn lớn.

- Từ “A”: thể hiện đây là phát hiện bất ngờ, đầy ngạc nhiên của nhân vật trữ tình => cho thấy “xin nước nhà bên” là hành động tức thì – không suy tính – thể hiện lòng thiện bản năng.

<p><i>Nguyễn Trãi (Hé cửa đêm chờ hương quế lọt/ Quét hiên ngày lệ bóng hoa tan (Bảo kính cảnh giới, bài 33), Trì tham nguyệt hiện chẳng buông cá/ Rừng tiếc chim về ngại phát cây (Mạn thuật – bài 6)). Có thể thấy điểm chung nào ở những bài thơ này không?</i></p> <p>- Giáo viên cho học sinh trình bày kết quả thảo luận nhóm.</p> <p>- Học sinh trình bày. Các nhóm tranh luận, đánh giá, bổ sung các cách cắt nghĩa phù hợp, thuyết phục.</p> <p>- Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung thêm các thông tin và hướng dẫn học sinh nêu thêm cách cắt nghĩa khác nếu cần và hướng dẫn học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ thuyết phục, bao quát nhất.</p> <p>Giáo viên đặt câu hỏi liên hệ: Em hãy nhập vai nhân vật trữ tình để bộc lộ suy tư, cảm xúc của bản thân trước hình ảnh dây hoa quấn quanh dây gàu, trong tình huống đó, em sẽ hành động như thế nào?</p>	
<p>4. Nhiệm vụ 4: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu văn bản 3</p> <p>- Học sinh đọc diễn cảm bài thơ</p> <p>- Giáo viên nhận xét, góp ý cách đọc.</p> <p>- Giáo viên nêu nhiệm vụ</p> <p>Sau khi đọc bài thơ, em có cảm thấy băn khoăn, khó hiểu gì không? Em đã chuẩn bị phiếu số 1 ở nhà. Em hãy nêu những điều băn khoăn về bài thơ này.</p> <p>- Học sinh trình bày nội dung phiếu đọc hiểu 1a, nêu các câu hỏi băn khoăn.</p> <p>- Giáo viên có thể chỉnh sửa câu hỏi của học sinh cho mạch lạc và gợi ý để học sinh tự đặt thêm các câu hỏi:</p> <p>- Theo em, bài thơ này có những kí hiệu thẩm mĩ nào đặc sắc?</p> <p>- Thơ hai-cư có dung lượng ngắn,</p>	<p>Bài 3:</p> <p>Chậm rì, chậm rì</p> <p>Kìa con ốc nhỏ</p> <p>Trèo núi Phu-gi</p>

ngôn ngữ chọn lọc cô đọng, hàm súc, ở bài thơ này liệu có chi tiết nào thừa không?

- Nếu đảo câu thơ thành: *Kìa con ốc nhỏ/ Chậm rì, chậm rì/ Trèo núi Phu-gi* thì bài thơ có thay đổi gì không?

- Việc đặt hai đối tượng: *con ốc nhỏ* và *núi Phu-gi* bên nhau liệu có thể gợi được nhiều cách lí giải không?

...

- Giáo viên giao nhiệm vụ: Học sinh làm việc nhóm đôi thảo luận về các cách cắt nghĩa, lí giải các kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ dựa trên phiếu đọc hiểu 2a học sinh đã làm ở nhà. Nội dung thống nhất của nhóm được ghi ở phiếu học tập số 3.

- Học sinh làm việc nhóm, thảo luận, tranh luận để liệt kê các phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ và các lí lẽ thuyết phục.

- Giáo viên theo dõi, nếu cần có thể đặt thêm các câu hỏi gợi ý sau:

+ *Em thử vận dụng các kiến thức về... để suy luận xem kiến thức này có mối liên hệ gì với kí hiệu không?*

+ *Các lí lẽ này liệu đã đúng và đủ để làm sáng rõ cách cắt nghĩa chưa?*

+ *Em thấy xác định nghĩa của bài thơ như vậy đã thuyết phục chưa? Liệu có thể đề xuất thêm cách cắt nghĩa khác không?*

Em thấy xác định cách hiểu đó liệu đã thuyết phục chưa? Liệu có điểm gì thiếu hợp lí không?

Tiếp tục suy nghĩ theo các góc nhìn mới để tìm kiếm thêm các cách hiểu khác.

Thơ Hai-cư vốn cô đọng hàm súc, nhưng ở đây từ “chậm rì” được lặp lại 2 lần. Bên cạnh đó, hình ảnh con ốc so với núi Phu-gi vốn đã tạo ấn tượng về sự nhỏ bé rồi, tác giả còn thêm từ “nhỏ”. Cách diễn đạt của tác giả dường như thừa? Em có nghĩ như

Con ốc nhỏ và núi Phu-gi đặt bên cạnh nhau có thể khiến người đọc nghĩ tới những cách lí giải sau:

Cách 1: Hành trình gian nan vì mục tiêu hướng tới quá lớn trong khi thực tế bản thân thì có giới hạn:

+ “Con ốc”: nhỏ bé, chậm chạp, sống thụ động.

+ “Núi Phu-gi”: ngọn núi lớn nhất Nhật Bản, nó gợi lên sự hùng vĩ, tráng lệ của tự nhiên.

+ Tính từ “nhỏ” => nhấn mạnh ấn tượng về sự nhỏ bé của chú ốc.

+ Chậm rì: rất chậm, gàn như ì ra. Điệp từ “chậm rì” được đảo lên đầu bài thơ => nhấn mạnh động thái chậm chạp.

=> Tạo ấn tượng mạnh về sự đối lập giữa con ốc và núi Phu-gi: ốc nhỏ và chậm >< núi cao và chặng đường leo núi thì dài

Cách 2: Hành trình kiên trì, bền bỉ hướng tới mục đích chinh phục một thành tựu nào đó trong cuộc sống.

Cách 3: Tâm thế an nhiên, không vội vã, thanh thoát, ung dung, tự tại trên hành trình cuộc đời, không bận tâm tới đích đến mà đang tận hưởng hành trình.

+ Cảm thức Karumi (khinh) bắt nguồn từ chữ karushi, nghĩa là nhẹ nhàng, thanh thoát. Karumi thể hiện

<p>vậy không? Vì sao?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giáo viên cho học sinh trình bày kết quả thảo luận nhóm. - Học sinh trình bày. Các nhóm tranh luận, đánh giá, bổ sung các cách cắt nghĩa phù hợp, thuyết phục. - Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung thêm các thông tin và hướng dẫn học sinh nêu thêm cách cắt nghĩa khác nếu cần và hướng dẫn học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ thuyết phục, bao quát nhất. 	<p>phong thái thanh thoát, ung dung, tự tại.</p>								
<p>5. Nhiệm vụ 5 Giáo viên cho học sinh làm việc cá nhân để hoàn thiện nội dung bảng sau:</p> <table border="1" data-bbox="268 860 874 1182"> <thead> <tr> <th data-bbox="268 860 483 999">Bài thơ</th> <th data-bbox="483 860 663 999">Khái quát chung về nội dung</th> <th data-bbox="663 860 874 999">Khái quát chung về nghệ thuật</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="268 999 483 1043">Con quạ</td> <td data-bbox="483 999 663 1182" rowspan="3"></td> <td data-bbox="663 999 874 1182" rowspan="3"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="268 1043 483 1133">Hoa triêu nhan</td> </tr> <tr> <td data-bbox="268 1133 483 1182">Con ốc</td> </tr> </tbody> </table>	Bài thơ	Khái quát chung về nội dung	Khái quát chung về nghệ thuật	Con quạ			Hoa triêu nhan	Con ốc	<p>III. TỔNG KẾT</p> <p>1. Nghệ thuật</p> <p>- Cả 3 bài thơ ngắn gọn, sử dụng hình ảnh ẩn dụ của con vật, cây cối để truyền tải thông điệp sâu sắc, triết lý, đầy nhân văn.</p> <p>2. Nội dung</p> <p>Mỗi bài thơ đều mang đến cho người đọc giá trị nhân văn sâu sắc, ý nghĩa về cuộc sống.</p>
Bài thơ	Khái quát chung về nội dung	Khái quát chung về nghệ thuật							
Con quạ									
Hoa triêu nhan									
Con ốc									
<p>C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP</p> <p>a. Mục tiêu hoạt động: Dựa vào nội dung tìm hiểu về ba bài thơ hai-cư để thực hành viết kết nối với đọc.</p> <p>b. Nội dung thực hiện</p> <p>HS thực hành viết kết nối đọc theo hướng dẫn của GV với nội dung: Hãy viết đoạn văn khoảng 150 chữ trình bày về điều em thấy thú vị nhất ở thể thơ hai-cư.</p>									
<p>4. HOẠT ĐỘNG 4: VẬN DỤNG, LIÊN HỆ</p> <p>Giáo viên giao nhiệm vụ: nhập vai các nhân vật trữ tình trong ba bài thơ để bộc lộ suy nghĩ, cảm xúc, hành động của bản thân trước khung cảnh và tình huống nghệ thuật.</p>									

Nội dung phiếu học tập:

Phiếu đọc hiểu số 1b:
Phát hiện và đặt câu hỏi về kí hiệu thẩm mĩ trong
bài thơ Hai-cư số 2

Họ tên:

Lớp

1. Em hãy đọc nhiều lần bài thơ.
2. Trong bài thơ, em cảm thấy băn khoăn về kí hiệu thẩm mĩ nào?
(Gợi ý: kí hiệu thẩm mĩ là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, ... mới lạ, độc đáo, gợi được nhiều liên tưởng).
3. Em hãy ghi lại các câu hỏi nêu lên băn khoăn đó của em.

Ôi hoa triêu nhan!
Đây gàu vương hoa bên giếng
Đành xin nước nhà bên.

Gợi ý: em chú ý tới các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết khác lạ, nhiều sức gợi, sử dụng các dạng câu hỏi: tại sao, như thế nào, ...

Phiếu đọc hiểu số 1c:
Phát hiện và đặt câu hỏi về kí hiệu thẩm mỹ trong
bài thơ Hai-cư số 3

Họ tên:

Lớp

1. Em hãy đọc nhiều lần bài thơ.
2. Trong bài thơ, em cảm thấy băn khoăn về kí hiệu thẩm mỹ nào?
(Gợi ý: kí hiệu thẩm mỹ là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, ... mới lạ, độc đáo, gọi được nhiều liên tưởng).
3. Em hãy ghi lại các câu hỏi nêu lên băn khoăn đó của em.

Chậm rì, chậm rì
Kìa con ốc nhỏ
Trèo núi Phu-gi (Fuji).

Gợi ý: em chú ý tới các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết khác lạ, nhiều sức gọi, sử dụng các dạng câu hỏi: tại sao, như thế nào, ...

Phiếu đọc hiểu số 2a: Tìm kiếm thông tin và đề xuất phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ Hai-cư số 1

Họ tên:

Lớp

Hình ảnh cảnh khô

Đặc điểm của cảnh khô là gì?

Hình ảnh cảnh khô từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh cảnh khô có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh cảnh khô trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh chim quạ

Đặc điểm của chim quạ là gì?

Hình ảnh chim quạ từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh chim quạ có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh chim quạ trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh chiều thu

Chiều thu là khoảng thời gian như thế nào?

Thời gian chiều thu từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, thời gian chiều thu có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước thời gian chiều thu trong bài thơ này là gì?

Mối liên hệ giữa các hình ảnh

Không có mối liên hệ
Vi:

Có mối liên hệ
Vi:

Gợi ý: xác định những nét tương đồng/ khác biệt của các hình ảnh trong bài thơ (màu sắc, âm thanh, trạng thái,...)

Gợi ý: em tìm thông tin, dẫn chứng bằng cách đọc sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo, internet,...
Từ khoá tra cứu: hình ảnh cảnh khô, chim quạ, chiều thu trong văn học và văn hoá phương Đông/ Nhật Bản, tư tưởng Thiền tông, hội họa Nhật Bản,...

Phiếu đọc hiểu số 2b:

Tìm kiếm thông tin và đề xuất phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ Hai-cư số 2

Họ tên:

Lớp

Hình ảnh hoa triều nhan

Đặc điểm của hoa triều nhan là:

Hình ảnh hoa triều nhan từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh hoa triều nhan có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc của em trước hình ảnh hoa triều nhan trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh dây gàu vương hoa

Đặc điểm của dây gàu là gì? Hình ảnh dây gàu vương hoa gợi lên điều gì?

Hình ảnh dây gàu, dây gàu vương hoa từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh dây gàu, dây gàu vương hoa có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc của em trước hình ảnh dây gàu vương hoa trong bài thơ này là gì?

Hành động xin nước nhà bên

Theo em, vì sao nhân vật trữ tình lại chọn cách xin nước nhà bên?

Cách ứng xử trước thiên nhiên này đã từng xuất hiện trong bài thơ nào mà em biết? Ý nghĩa của hành động đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, cách ứng xử trước thiên nhiên như trong bài thơ này có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc của em trước hành động này của nhân vật trữ tình là gì?

Có ý kiến cho rằng: Hành động xin nước nhà bên là hành động cảm tình nhất thời. Ý kiến của em là gì?

Không đồng tình

Vi:

Đồng tình

Vi:

Gợi ý: em tìm thông tin, dẫn chứng bằng cách đọc sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo, internet, ...
 Từ khoá tra cứu: hình ảnh hoa triều nhan, dây gàu, hành động trân trọng tự nhiên trong văn học và văn hoá phương Đông/ Nhật Bản, tư tưởng Thiên tông, hội họa Nhật Bản, ...

Phiếu đọc hiểu số 2c: Tìm kiếm thông tin và đề xuất phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ Hai-cư số 3

Họ tên:

Lớp

Hình ảnh con ốc

Đặc điểm của con ốc là:

Trong bài thơ, con ốc được miêu tả bằng những từ ngữ nào? Cách miêu tả có điểm gì đặc biệt không?

Hình ảnh con ốc từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh con ốc có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh con ốc trong bài thơ này là gì?

Hình ảnh núi Phú-gi

Đặc điểm của núi Phú-gi là gì?

Hình ảnh núi, núi Phú-gi từng xuất hiện trong tác phẩm nào mà em biết? Ý nghĩa của hình ảnh đó là gì?

Trong văn hoá Nhật Bản và Việt Nam, hình ảnh núi có ý nghĩa gì không?

Ấn tượng, cảm xúc, suy nghĩ của em trước hình ảnh núi Phú-gi trong bài thơ này là gì?

*Gợi ý: em tìm thông tin, dẫn chứng bằng cách đọc sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo, internet,...
Từ khoá tra cứu: hình ảnh con ốc, núi/ núi Phú-gi trong văn học và văn hoá phương Đông/ Nhật Bản, tư tưởng Thiên tông, hội hoạ Nhật Bản,...*

Những ý nghĩa có thể rút ra từ tương quan giữa con ốc và núi Phú-gi

Ý nghĩa

lí do, dẫn chứng

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

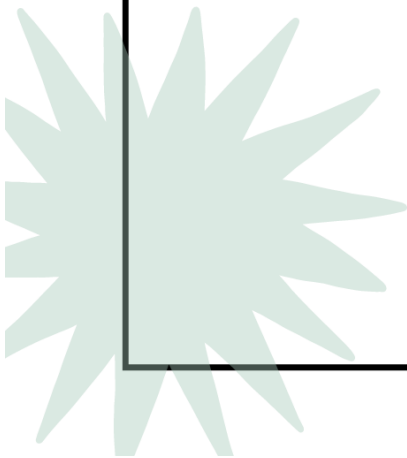
.....



PHIẾU ĐỌC HIỂU SỐ 3

Đề xuất và khái quát các chủ đề, ý nghĩa của văn bản

Cách cắt nghĩa, lí giải văn bản	Dẫn chứng, lí lẽ



PHỤ LỤC 11
KẾ HOẠCH BÀI DẠY THỰC NGHIỆM VÒNG 2
THỰC HÀNH ĐỌC: THƠ HAI-CU

I. Yêu cầu cần đạt

1. Về kiến thức

- ❖ **Học sinh trình bày** được những nét chính về tác giả và thể thơ hai-cu.
- ❖ Học sinh nhận biết, phân tích được một số đặc điểm của thơ hai-cu.
- ❖ **Vận dụng** tri thức về thơ, học sinh **đánh giá** được hình ảnh trung tâm trong bài thơ.

2. Định hướng phát triển năng lực

2.1. Năng lực chung

- Năng lực tự chủ và tự học
 - Năng lực giao tiếp và hợp tác
 - Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo
- Qua việc rèn luyện các thao tác phát hiện, suy luận, lí giải, cắt nghĩa, đánh giá về nghĩa và ý nghĩa của các kí hiệu thẩm mĩ trong văn bản thơ hai-cu, học sinh phát triển được năng lực tư duy phản biện.

2.2. Năng lực đặc thù

Năng lực ngôn ngữ: Học sinh có khả năng:

Vận dụng kiến thức về ngôn ngữ để cắt nghĩa, lí giải, suy luận, đánh giá bài thơ hai-cu nói riêng, thơ ca nói chung.

Phân tích, đánh giá nội dung và đặc điểm nổi bật về hình thức biểu đạt, nhất là những tìm tòi sáng tạo về ngôn ngữ thơ hai-cu nói riêng, thơ ca nói chung.

Năng lực văn học:

Độc hiểu nội dung: Học sinh có khả năng

Cảm nhận và trình bày được nội dung bao quát của văn bản thơ hai-cu.

Học sinh nhận biết và phân tích được chủ đề, cảm hứng chủ đạo, thông điệp mà tác giả muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản thơ hai-cu nói riêng, thơ ca nói chung.

Học sinh nhận ra và đánh giá được triết lí của các nhà thơ thể hiện trong các bài thơ hai-cu nói riêng, thơ ca nói chung.

Độc hiểu hình thức

Xác định, lí giải, cắt nghĩa, suy luận, đánh giá được các kí hiệu thẩm mĩ tiêu biểu trong chính thể thơ hai-cu nói riêng, thơ ca nói chung (hình ảnh, ngôn ngữ, biện pháp tu từ,...)

Học sinh nhận biết và phân tích được mối quan hệ giữa nội dung và hình thức của văn bản thơ hai-cư nói riêng, thơ ca nói chung.

Liên hệ, so sánh, kết nối

Học sinh phát biểu được những thay đổi trong suy nghĩ, tình cảm, lối sống và cách thưởng thức, đánh giá của cá nhân do bài thơ hai-cư mang lại.

Đọc mở rộng

Vận dụng được một số hiểu biết về lịch sử văn học Nhật Bản và văn hoá Phương Đông để đọc hiểu các bài thơ hai-cư khác.

Học thuộc lòng một số bài thơ hai-cư và bài thơ trữ tình khác.

3. Về phẩm chất

Học sinh rung động trước vẻ đẹp của thiên nhiên, sự sống, biết trân trọng, nâng niu, những điều nhỏ bé, giản dị trong đời sống xung quanh, nỗ lực, phấn đấu hết mình vì ước mơ của mình.

II. CHUẨN BỊ

2. Giáo viên

- Học liệu: Sách giáo khoa, sách giáo viên, một số hình ảnh về Nhật Bản (văn hoá ẩm thực, tôn giáo, thắng cảnh,...)
- Thiết bị: Máy chiếu, bảng,...

2. Học sinh

- Học liệu: Sách giáo khoa, tài liệu tham khảo.

III. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

TỔ CHỨC THỰC HIỆN	SẢN PHẨM
1. HOẠT ĐỘNG 1: KHỞI ĐỘNG	
<p>a. Mục tiêu hoạt động: Tạo tâm thế thoải mái và gợi dẫn cho học sinh về nội dung bài học</p>	
<p>b. Nội dung thực hiện:</p> <p>GV đặt câu hỏi: Sau khi đọc hiểu thơ hai-cư, em có suy nghĩ như thế nào về tâm hồn của con người Nhật Bản? Em có ấn tượng gì</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh chia sẻ cảm nhận. - Giáo viên dẫn dắt vào bài. 	
2. HOẠT ĐỘNG 2: HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI	
<p>3. Nhiệm vụ : Hướng dẫn học sinh tìm hiểu văn bản</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh đọc diễn cảm bài thơ 	<p>Bài 1:</p> <p>Trăng</p> <p>Một nhà sư</p>

<p>- Giáo viên nhận xét, góp ý cách đọc.</p> <p>- Giáo viên nêu nhiệm vụ</p> <p>Sau khi đọc bài thơ, em có cảm thấy băn khoăn, khó hiểu gì không?</p> <p>- Học sinh nêu các câu hỏi băn khoăn.</p> <p>- Giáo viên có thể chỉnh sửa câu hỏi của học sinh cho mạch lạc và gợi ý để học sinh tự đặt thêm các câu hỏi:</p> <p>Hình ảnh trăng gợi cho em những liên tưởng gì?</p> <p>Em đã từng đọc những bài thơ nào có hình ảnh trăng, ở những bài thơ đó, hình ảnh trăng gợi lên những cảm xúc gì? Hình ảnh trăng có thường xuất hiện trong thơ hai-cư không? Thường gợi lên ý nghĩa gì? Thường mang sắc thái gì? Trong thơ hai-cư của Ba-sô, hình ảnh trăng có thường xuất hiện không? Trong những bài thơ đó, hình ảnh trăng gợi lên ấn tượng gì? Có thể thấy được tương đồng của hình ảnh trăng trong các bài thơ đó với hình ảnh trăng trong bài thơ này của Ba-sô không?</p> <p>Từ “một” gợi lên ấn tượng như thế nào?</p> <p>Cách dùng từ “mang” có gì lạ? Từ “mang” thường gắn với đối tượng nào? Ở đây, cách nói “mang trăng” có gì lạ lùng, độc đáo không, gợi lên điều gì?</p> <p>Hình ảnh “bãi cát” gợi lên điều gì? Không gian bãi cát là một không gian như thế nào? Hình ảnh bãi cát từng xuất hiện trong thơ ca không? Ý nghĩa của nó trong bài thơ đó là gì? Có thể thấy được sự tương đồng gì với hình ảnh bãi cát trong bài thơ này của Ba-sô không?</p> <p>...</p> <p>- Giáo viên giao nhiệm vụ: Học sinh làm việc nhóm đôi thảo luận về các cách cắt nghĩa, lí giải</p>	<p>Mang trăng đi qua bãi cát.</p> <p>+ Bài thơ gợi lên hình ảnh nhà sư bước đi trên bãi cát dưới ánh trăng.</p> <p>+ Trăng là quý ngữ - chỉ mùa thu, thường gợi bi cảm (aware) và cô tịch (sabi). Từ “một” thường gợi lên cảm giác đơn độc. Nhưng ở bài thơ này, hình ảnh trăng được nhà sư “mang theo” như một người bạn đồng hành. Động từ “mang” thường gắn với những vật cụ thể, hữu hình, nhưng ở đây là mang trăng – dường như trăng luôn hiện hữu bên người thi nhân, đồng hành, gần gũi.</p> <p>+ Bãi cát gợi không gian rộng lớn => Gợi hành trình đầy gian nan. Nhưng khi có sự đồng hành của trăng, người lữ hành có thể “đi qua” với một tâm thế ung dung.</p> <p>+ Trăng ở đây có thể hiểu là một người bạn của ngoại cảnh, nhưng đó cũng có thể được xem là bản tâm của con người, là Phật tính – khi thấu suốt được Phật tính, cảm nhận được Phật tính trong chính con người mình thì hành trình nào cũng không còn cô đơn nữa.</p>
---	---

<p>các kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh làm việc nhóm, thảo luận, tranh luận để liệt kê các phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ và các lí lẽ thuyết phục. - Giáo viên cho học sinh trình bày kết quả thảo luận nhóm. - Học sinh trình bày. Các nhóm tranh luận, đánh giá, bổ sung các cách cắt nghĩa phù hợp, thuyết phục. - Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung thêm các thông tin và hướng dẫn học sinh nêu thêm cách cắt nghĩa khác nếu cần và hướng dẫn học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ thuyết phục, bao quát nhất. <p>Giáo viên đặt câu hỏi liên hệ: Em hãy nhập vai nhân vật trữ tình để bộc lộ suy tư, cảm xúc của bản thân trước hình ảnh trăng trên hành trình đi qua bãi cát.</p>	
<p>4. Nhiệm vụ 2: Hướng dẫn học sinh tìm hiểu văn bản 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh đọc diễn cảm bài thơ - Giáo viên nhận xét, góp ý cách đọc. - Giáo viên nêu nhiệm vụ <p>Sau khi đọc bài thơ, em có cảm thấy băn khoăn, khó hiểu gì không? Em hãy nêu những điều băn khoăn về bài thơ này.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Học sinh nêu các câu hỏi băn khoăn. - Giáo viên có thể chỉnh sửa câu hỏi của học sinh cho mạch lạc và gợi ý để học sinh tự đặt thêm các câu hỏi: <p>Bài thơ gợi lên một tình huống gì? Nêu cảm nhận của em về tình huống này?</p> <p>Hình ảnh cánh hoa bay tả tôi liên tưởng gì</p> <p>Hình ảnh hoa rơi từng xuất hiện trong bài thơ nào khác chưa? Ý nghĩa của hình ảnh này trong</p>	<p>Bài 2:</p> <p><i>Trong mơ, gió xuân thổi</i> <i>Cánh hoa bay tả tôi</i> <i>Tình dậy còn nghe tiếng rơi</i></p> <p>+ Tình huống mơ thấy gió xuân làm cánh hoa rơi là một tình huống giản dị nhưng đầy chất thơ. Chi tiết giấc mơ cho thấy suy tư về sự phai tàn của cánh hoa đã luôn thường trực trong tâm trí của nhân vật trữ tình, đi vào cả trong giấc mơ.</p> <p>+ Kinh Phật nêu một câu hỏi: Một đoá hoa rơi có thể trở lại trên cành không? Cánh hoa rơi có thể gợi lên sự hư hoại của sự vật, cảm nhận về sự vô thường.</p>

<p>các bài thơ đó là gì? Có thể thấy được sự tương đồng của hình ảnh cánh hoa rơi trong các bài thơ đó với hình ảnh trong bài thơ này của Ba-sô không?)</p> <p>...</p> <p>- Giáo viên giao nhiệm vụ: Học sinh làm việc nhóm đôi thảo luận về các cách cắt nghĩa, lí giải các kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ.</p> <p>- Học sinh làm việc nhóm, thảo luận, tranh luận để liệt kê các phán đoán về nội dung, ý nghĩa của bài thơ và các lí lẽ thuyết phục.</p> <p>- Giáo viên cho học sinh trình bày kết quả thảo luận nhóm.</p> <p>- Học sinh trình bày. Các nhóm tranh luận, đánh giá, bổ sung các cách cắt nghĩa phù hợp, thuyết phục.</p> <p>- Giáo viên nhận xét, nhấn mạnh, bổ sung thêm các thông tin và hướng dẫn học sinh nêu thêm cách cắt nghĩa khác nếu cần và hướng dẫn học sinh lựa chọn cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ thuyết phục, bao quát nhất.</p> <p>+ Câu hỏi thảo luận: Có ý kiến cho rằng hình ảnh gió xuân làm cánh hoa bay tả tôi là hình ảnh trong mơ của nhân vật trữ tình. Lại có ý kiến cho rằng đó là hình ảnh có thực. Em lựa chọn cách hiểu nào? Vì sao?</p>	<p>+ Ngoài ra, hình ảnh hoa rơi còn gợi lên cái đẹp bị tàn phai, mong manh (liên hệ <i>Xuân Hiếu – Mạnh Hạo</i> Nhiên: <i>hoa lạc tri đa thiêu</i>). Cảm hứng về hình ảnh hoa rơi chính là sự xót xa về sự mong manh của cái đẹp – thể hiện tình yêu và sự trân trọng cái đẹp của thi sĩ.</p> <p>+ Tiếng rơi của cánh hoa là một âm thanh nhẹ như không, nhưng ở đây thi sĩ vẫn cảm nhận được – thể hiện sự tinh tế, nhạy cảm trước những chuyển biến tinh vi của thiên nhiên.</p> <p>+ Hiện tượng gió xuân làm rơi cánh hoa là tưởng tượng trong mơ của thi sĩ, nhưng khi tỉnh dậy thi sĩ vẫn nghe được tiếng rơi của cánh hoa. Từ “còn” nhấn mạnh về sự tiếp diễn, cho thấy cảm xúc của nhân vật trữ tình: giấc mơ tuy kết thúc, nhưng dư âm của nó, ấn tượng về sự rơi rụng phai tàn, cảm xúc tiếc nuối xót xa vẫn không nguôi trong tâm trí.</p>						
<p>5. Nhiệm vụ 5</p> <p>Giáo viên cho học sinh làm việc cá nhân để hoàn thiện nội dung bảng sau:</p> <table border="1" data-bbox="263 1720 949 1930"> <thead> <tr> <th data-bbox="263 1720 427 1877">Bài thơ</th> <th data-bbox="427 1720 678 1877">Khái quát chung về nội dung</th> <th data-bbox="678 1720 949 1877">Khái quát chung về nghệ thuật</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="263 1877 427 1930">Trăng</td> <td data-bbox="427 1877 678 1930"></td> <td data-bbox="678 1877 949 1930"></td> </tr> </tbody> </table>	Bài thơ	Khái quát chung về nội dung	Khái quát chung về nghệ thuật	Trăng			<p>III. TỔNG KẾT</p> <p>1. Nghệ thuật</p> <p>- Cả 2 bài thơ ngắn gọn, sử dụng hình ảnh để truyền tải thông điệp sâu sắc, triết lý, đầy nhân văn.</p> <p>2. Nội dung</p> <p>Mỗi bài thơ đều mang đến cho người đọc giá trị nhân văn sâu</p>
Bài thơ	Khái quát chung về nội dung	Khái quát chung về nghệ thuật					
Trăng							

Gió xuân			sắc, ý nghĩa về cuộc sống.
C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP			
a. Mục tiêu hoạt động: Dựa vào nội dung tìm hiểu về hai bài thơ Hai cư để thực hành viết kết nối với đọc.			
b. Nội dung thực hiện			
HS thực hành viết kết nối đọc theo hướng dẫn của GV với nội dung: Hãy viết đoạn văn khoảng 150 chữ trình bày về điều em thấy thú vị nhất ở thể thơ Hai cư.			
4. HOẠT ĐỘNG 4: VẬN DỤNG, LIÊN HỆ			
Giáo viên giao nhiệm vụ: nhập vai các nhân vật trữ tình trong hai bài thơ để bộc lộ suy nghĩ, cảm xúc, hành động của bản thân trước khung cảnh và tình huống nghệ thuật.			

PHỤ LỤC 12

THÔNG TIN MÃ HOÁ CÁ NHÂN PHÒNG VĂN CHUYÊN GIA

TT	CHUYÊN GIA	HỌC HÀM/ HỌC VỊ	LĨNH VỰC	ĐƠN VỊ CÔNG TÁC
1	CG1	PGS, TS	Giáo dục học	Trường Đại học Hồng Đức
2	CG2	PGS, TS	Giáo dục học	Trường Đại học Hồng Đức
3	CG3	TS	Văn học Việt Nam	Trường Đại học Hồng Đức
4	CG4	TS	Văn học nước ngoài	Trường Đại học Hồng Đức
5	CG5	Ths	Giáo dục học	Trường THPT Hà Văn Mao
6	CG6	Ths	Giáo dục học	Trường THPT Tĩnh Gia 2
7	CG7	Ths	Giáo dục học	Trường THPT Hậu Lộc 4
8	CG8	Ths	Giáo dục học	Trường THPT Nguyễn Trãi
9	CG9	Ths	Giáo dục học	Trường THCS và THPT Quan Sơn

PHỤ LỤC 13

THÔNG TIN MÃ HOÁ CÁC CÂU HỎI

Bài kiểm tra	Câu hỏi	Kí hiệu
Bài kiểm tra trước TN	<p>Câu 1: Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mĩ trong bài thơ trên (Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án).</p> <p>A. Biện pháp tu từ: ẩn dụ, điệp từ, điệp ngữ, câu hỏi tu từ. B. Đại từ nhân xưng: mình - ta C. Hình ảnh đa nghĩa: tro, lửa cháy, viên đá con, thành. D. Cách ngắt nhịp linh hoạt, sáng tạo E. Kết cấu bài thơ độc đáo</p>	TTN-1
	Câu 2: Những kí hiệu thẩm mĩ trên gọi cho em những bản khoăn gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những bản khoăn đó của em.	TTN-2
	Câu 3: Em hãy liệt kê nhiều nhất có thể cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: <i>Mình là ta đấy thôi, ta vẫn gửi cho mình./ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đấy!</i> Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?	TTN-3
	<p>Câu 4: Em hãy chọn một cách cắt nghĩa thuyết phục nhất về mối liên hệ giữa <i>tro – lửa cháy, viên đá con - thành</i></p> <p>A. <i>Tro, viên đá con</i> được hiểu là hình thức ngôn ngữ của của văn bản, còn <i>lửa cháy, thành</i> là các lớp nghĩa và ý nghĩa mà độc giả khám phá được. B. <i>Tro, viên đá con</i> được hiểu là những quan điểm, tư tưởng mà người viết gửi gắm vào văn bản, còn <i>lửa cháy, thành</i> là các lớp nghĩa và ý nghĩa mà độc giả sáng tạo thêm. C. <i>Tro, viên đá con</i> được hiểu là những giá trị mà thế hệ đi trước gửi gắm cho thế hệ sau, còn <i>lửa cháy, thành</i> là các thành tựu mà thế hệ sau tạo nên trên nền tảng tiếp thu các giá trị của tiền nhân. D. <i>Tro, viên đá con</i> được hiểu là chất liệu của hiện thực đời sống, còn <i>lửa cháy, thành</i> là các thành tựu nghệ thuật được sáng tạo bởi nghệ sĩ dựa trên hiện thực đời sống.</p>	TTN-4
	Câu 5: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện quan niệm của nhà thơ về hành trình sáng tạo. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.	TTN-5
	<p>Câu 6: Có hai ý kiến về <i>mình và ta</i> như sau:</p> <p>(1) <i>Mình và ta</i> là mối quan hệ mật thiết giữa tác giả và độc giả. (2) Có nhiều cách cắt nghĩa về <i>mình và ta</i> bởi mối quan hệ tiếp nhận và sáng tạo không giới hạn trong lĩnh vực sáng tác văn chương. Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.</p>	TTN-6
Bài kiểm tra sau thực	<p>Câu 1:</p> <p>Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mĩ trong bài thơ trên</p>	STNV1 -1

nghiệm vòng 1	(Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án). A. Biện pháp tu từ: nhân hoá B. Cách ngắt nhịp linh hoạt. C. Hình thức bài thơ độc đáo. D. Hình ảnh thơ đa nghĩa: ngôi nhà dột, cơn mưa đầu năm	
	Câu 2: Những kí hiệu thẩm mỹ trên gọi cho em những bản khoản gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những bản khoản đó của em.	STNV1 -2
	Câu 3: Em hãy liệt kê nhiều nhất có thể cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?	STNV1 -3
	Câu 4: Em hãy chọn một cách cắt nghĩa thuyết phục nhất về từ “chào đón”. A. Gọi thái độ lạc quan trước hoàn cảnh nghèo khó. B. Gọi thái độ hài hước trước hoàn cảnh nghèo khó. C. Gọi sự mỉa mai trước hoàn cảnh nghèo khó. D. Gọi niềm tin tưởng, hi vọng của nhân vật trữ tình trong hoàn cảnh nghèo khó.	STNV1 -4
	Câu 5: Có ý kiến cho rằng bài thơ thể hiện sự bất an của nhân vật trữ tình trong chính ngôi nhà bảo vệ mình. Em hãy tìm các dẫn chứng và lí lẽ để khẳng định hoặc bác bỏ ý kiến trên.	STNV1 -5
	Câu 6: Có ý kiến cho rằng: (1) Cơn mưa đầu năm là những khó khăn, trắc trở trong cuộc sống (2) Cơn mưa đầu năm là niềm vui, sức sống mới Em hãy tìm lí lẽ và dẫn chứng làm sáng tỏ cả hai ý kiến trên.	STNV1 -6
	Bài kiểm tra sau thực nghiệm vòng 2	Câu 1: Em hãy xác định những kí hiệu thẩm mỹ trong bài thơ trên (Em có thể chọn nhiều hơn 1 đáp án). A. Biện pháp tu từ: ẩn dụ, điệp từ, điệp ngữ, so sánh, tương phản đối lập. B. Cách ngắt nhịp linh hoạt. C. Hình thức bài thơ độc đáo. D. Hình ảnh thơ đa nghĩa: tiếng sỏi trong lòng giếng cạn, giếng nước. E. Nhan đề mới lạ.
	Câu 2: Những kí hiệu thẩm mỹ trên gọi cho em những bản khoản gì? Em hãy viết các câu hỏi nêu lên những bản khoản đó của em.	STNV2 -2
	Câu 3: Em hãy liệt kê nhiều nhất có thể cách cắt nghĩa, lí giải	STNV2

PHỤ LỤC 14

TỔNG HỢP Ý KIẾN ĐÁNH GIÁ BÀI KIỂM TRA TN CỦA CHUYÊN GIA

Ghi chú viết tắt: GN - Giữ nguyên

KÍ HIỆU	CG1	CG 2	CG 3	CG 4	CG 5	CG 6	CG 7	CG 8	CG 9	Kết quả
TTN-1	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
TTN-2	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
TTN-3	Ít nhất hai cách	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: <i>Minh là ta đẩy thôi, ta vẫn gửi cho mình./ Sâu thăm mình ư? Lại là ta đẩy!</i> Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?
TTN-4	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
TTN-5	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
TTN-6	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 1-1	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 1-2	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 1-3	Ít nhất hai cách	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải bài thơ. Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?
STNV 1-4	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 1-5	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 1-6	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN

STNV 2-1	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 2-2	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 2-3	Ít nhất hai cách	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	Câu 3: Em hãy liệt kê ít nhất hai cách cắt nghĩa, lí giải câu thơ: <i>Và đôi mắt em như hai giếng nước</i> . Em dựa vào dẫn chứng, lí lẽ nào?
STNV 2-4	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 2-5	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
STNV 2-6	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN

PHỤ LỤC 15: BÀI KIỂM TRA THỰC TRẠNG NĂNG LỰC TƯ DUY PHẢN BIỆN CỦA HỌC SINH

BÀI KIỂM TRA

Họ và tên: CAO NHẬT MINH

Lớp: 10A1 Trường: THPT HÀ VĂN MAO

Em hãy đọc kĩ đoạn thơ sau và trả lời các câu hỏi ở phía dưới:

*Ta dại ta tìm nơi vắng vẻ,
Người khôn người đến chốn lao xao.*

(Trích *Nhàn* – Nguyễn Bình Khiêm)

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

- Hãy chỉ ra các phép liên kết hình thức trong đoạn thơ trên
- Nêu ý nghĩa của "vắng vẻ", "lao xao". Nêu ý quan điểm của tác giả về "dại", "khôn"
- Nên tác dụng biểu đạt ý của N.T. đại trong đoạn thơ
- Ngôi kể của đoạn trích như thế nào?

- Có ý kiến cho rằng, quan điểm sống *nhàn* của Nguyễn Bình Khiêm là vị kỉ trong bối cảnh đất nước loạn lạc, nhân dân lầm than. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

Không đồng tình vì mỗi người có những quan điểm khác nhau và lối hành xử cũng như phong cách sống của Nguyễn Bình Khiêm cũng vậy. Ông chọn cho mình 1 nơi để sống, 1 nơi được coi là hín đất đai như ta biết với cuộc sống bên ngoài nhưng họ phải vì thế mà đánh giá ông là 1 ng. cá nhân vì hi

BÀI KIỂM TRA

Họ và tên:.....NGUYỄN TRUNG HIẾU.....

Lớp: 12^A Trường: THPT Hà Văn Mao.....

Em hãy đọc kĩ đoạn thơ sau và trả lời các câu hỏi ở phía dưới:

Mắt trông giri mộng qua biên giới,

Đêm mơ Hà Nội dáng kiều thơm.

(Trích Tây Tiến – Quang Dũng)

- Em hãy đặt các câu hỏi nêu vấn đề cần được lưu ý trong đoạn thơ trên.

- Dáng kiều thơm là ước ẩn cái gì có ý nghĩa như thế nào

- Có ý kiến cho rằng hai câu thơ mang vẻ lãng mạn kiểu “mộng hồ”, “mộng rớt” của giai cấp Tiểu tư sản, không phù hợp với hoàn cảnh kháng chiến, làm cho người lính trở nên yếu đuối, mất đi ý chí chiến đấu. Trình bày quan điểm của em về ý kiến trên?

Em đồng ý với ý kiến trên vì trong chiến tranh phải tập trung toàn tâm toàn sức chiến đấu phải có ý chí sắt đá kiên cường mọi lúc mọi nơi mọi thời điểm. Một phút lơ là nhất cũng có thể gây tổn thất thiệt hại lớn cho quân ta.

